

# Kolaz doświadczeń uczących (się) dorosłych

Wybór tekstów z platformy EPALE (2018 r.)





Home

# Kolaz̄ doświadczeń uczących (się) dorosłych

---

Wybór tekstów z platformy EPALE (2018 r.)



**EPALE**  
Elektroniczna platforma  
na rzecz uczenia się  
dorosłych w Europie




Wydawnictwo  
FRSE

SERIA TEMATYCZNA

**Kolaż doświadczeń uczących (się) dorosłych. Wybór tekstów z platformy EPALE (2018 r.)**

**Koncepcja i wybór tekstów:** dr Monika Sulik  
**Redaktor prowadzący:** Tomasz Mrozek  
**Korekta:** Marcin Grabski (mesem.pl)

**Projekt graficzny:** Podpunkt  
**Skład i projekt okładki:** Artur Ładno, Mariusz Skarbek  
**Druk:** Pracownia Poligraficzno-Intrologatorska  
INTRO-DRUK Anna Dębińska Koszalin

**Wydawca:** Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji  
Narodowa Agencja Programu Erasmus+  
Al. Jerozolimskie 142a, 02-305 Warszawa  
 [www.frse.org.pl](http://www.frse.org.pl) | [kontakt@frse.org.pl](mailto:kontakt@frse.org.pl)

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2018

**ISBN:** 978-83-65591-63-0

Publikacja została zrealizowana 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.

Publikacja bezpłatna



**EPALE**  
Elektroniczna platforma  
na rzecz uczenia się  
dorosłych w Europie



Przy wsparciu  
programu Erasmus+  
Unii Europejskiej

Cytowanie:

*Kolaż doświadczeń uczących (się) dorosłych. Wybór tekstów z platformy EPALE (2018 r.),*  
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2018

**Więcej publikacji Wydawnictwa FRSE:**  [www.czytelnia.frse.org.pl](http://www.czytelnia.frse.org.pl)



# Spis treści

- 5 Słowo wstępne  
*Monika Sulik*

## 1. Uczeń dorosły w mozaikowej ponowoczesności

- 10 Podejmowanie aktywności edukacyjnej z perspektywy andragoga  
*Monika Gromadzka*
- 18 Czy „Szewc bez butów chodzi”? Czyli andragogiczne „prawidła”  
*Monika Sulik*
- 22 O jakości edukacji pozaformalnej. Czym są ZSK i ECVET?  
*Agata Poczmańska, Wojciech Stęchły*
- 28 Trzy zmiany technologiczne w edukacji online dorosłych, których wciąż nie doceniamy  
*Piotr Maczuga*
- 31 Wprowadzenie do wirtualnej rzeczywistości (VR/AR/MR)  
*Bartłomiej Polakowski*
- 35 *Escape room* jako przestrzeń edukacji dorosłych  
*Martyna Cieśla*

## 2. Refleksje praktyków

- 40 Rady trenera w średnim wieku  
*Rafał Żak*
- 44 Czy możemy uczyć się dzięki wykorzystywaniu facylitacji?  
*Monika Dawid-Sawicka, Monika Gąsienica*
- 48 Studium przypadku: wprowadzenie zmiany w organizacji przez zaprojektowanie programu rozwojowego z wykorzystaniem nowego modelu Kirkpatricka  
*Barbara Habrych*
- 53 Konceptualizacja ewaluacji, czyli jak przygotować ewaluację projektu szkoleniowego (i każdego innego)  
*Beata Ciężka*
- 56 Podcasting dla trenerów  
*Piotr Peszko*
- 58 Warsztaty i spotkania otwarte – jak dobrze przygotować warsztaty, na których są osoby z różnymi niepełnosprawnościami słuchu i osoby pełnosprawne  
*Aleksandra Szorc, Paulina Gul*

## 3. Doradztwo zawodowe i planowanie kariery

- 64 Organizacje nie mają *user stories*, trzeba więc poznać potrzeby pracowników  
*Marta Machalska, Perry Timms*

- 68** Czy warto opierać decyzje zawodowe na zainteresowaniach?  
*Małgorzata Rosalska*
- 71** Plany i fantazje. Do czego służy tworzenie wizji zmian?  
*Maciej Świeży*
- 74** Drzewo Kariery – doradztwo w planowaniu kariery w epoce cyfrowej  
*Robert Porzak*
- 78** Assessment/Development Center w rękach doradców zawodowych  
*Barbara Szymańska*
- 82** Wypalenie zawodowe – brzmi znajomo?  
*Sebastian Cieślak, Magda Przepiórkowska*

#### 4. Dydaktyczny patchwork inspiracji metodycznych

- 88** Gry i symulacje na szkoleniu  
*Tomasz Szustakiewicz*
- 91** Czy gry miejskie mogą być wykorzystane w edukacji seniorów?  
Dziewięć argumentów na „tak”  
*Ewa Jurczyk-Romanowska, Justyna Szewczyk*
- 96** W poszukiwaniu nowych metod pracy z dorosłymi osobami  
z niepełnosprawnością  
*Andrzej Kamliński*
- 100** Warsztaty o starości za murami więzienia  
*Nina Woderska*
- 103** Storytelling w nauce języków  
*Małgorzata Mazurek*
- 106** Zagrajmy w domowy budżet  
*Monika Hausman-Pniewska*

#### 5. Oblicza edukacji kulturowej

- 110** Co z tą edukacją kulturalną?  
*Marta Kosińska*
- 112** Jak dobrze komunikować się z przedstawicielami innych kultur?  
*Aneta Liszka*
- 115** Z dziedzictwem kulturowym w przyszłość – podnoszenie kompetencji  
kadry edukacji dorosłych w Muzeum Opactwa w Tyńcu  
*Marta Sztwiertnia*
- 117** Wędrowki bibliotekarzy – ogólnopolski program wymiany  
„Praktyka dla praktyka”  
*Monika Schmeichel-Zarzeczna*
- 120** „Żywa Biblioteka” w Koszalińskiej Bibliotece Publicznej  
*Magdalena Młynarczyk*
- 123** Międzypokoleniowy Klub Kobiet Aktywnych, czyli źródło  
bibliotecznej mocy  
*Karolina Suska*



# Słowo wstępne

DR MONIKA SULIK  
Ambasadorka EPALÉ

„[...] collage jest wszechobecny. Można powiedzieć,  
że cały świat jest jednym wielkim collage'em.  
A może nawet warto spytać:  
czy współczesny człowiek może żyć niecollage'owo?”<sup>1</sup>.

1. W. Karolak, O. Handford, *Collage w twórczym rozwoju i arteterapii*, Warszawa 2011, s. 7.
2. Z. Bauman, *Sztuka życia*, Kraków 2009, s. 97.
3. „Collage, w języku polskim kolaż. Collage – papiers colles (franc.) to technika tworzenia polegająca na przyklejaniu obok siebie do podłoża wycinków, ilustracji, reprodukcji, fotografii. W języku francuskim collero to kleić, naklejać” (W. Karolak, O. Handford, *Collage...*, s. 7).
4. Tamże.
5. P. Dominicé, *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Łódź 2006, s. 11.
6. Tenże, *Historia życia jako proces kształcenia*, [w:] *Psychologiczna problematyka doradztwa zawodowego. Materiały do studiowania*, red. H. Skłodowski, Łódź 1994.
7. Z. Bauman, *Sztuka życia*, Kraków 2009, s. 97.
8. Tamże, s. 98.

Z kolażem mamy do czynienia na co dzień. Żyjemy w świecie bardzo barwnym, nasyconym i pełnym kontrastów. Odnoszę wrażenie, że o wiele częściej odczuwamy teraz przesytność niż niedosyt, który jest przecież źródłem pragnienia. Kolekcjonujemy, gromadzimy, segregujemy, ale czynności te stają się coraz bardziej męczące, pojawia się zatem naturalna tęsknota za umiarem. Próbuje się uczyć minimalizmu, by na nowo poukładać mozaikę utkaną ze spraw najważniejszych i fundamentalnych dla nas samych. Dążąc do szczęścia i samospełnienia, podejmujemy działania prowadzące do zmiany, wierząc, „że wszyscy jesteśmy artystami zdolnymi do tworzenia i modelowania rzeczy oraz, że sami możemy być dziełem sztuki powstałym w wyniku owego tworzenia i modelowania”<sup>2</sup>.

Dlaczego „edukacyjny kolaż? Słowo „kolaż” czy „collage”<sup>3</sup> zakotwiczone jest przede wszystkim w przestrzeni artystycznej, dziś jednak kategoria ta rozumiana jest bardzo szeroko i staje się wyjątkowo trafnym sposobem ukazania krajobrazów współczesności. Wiesław Karolak twierdzi, że zjawisko, jakim jest kolaż, przez jednych jest uwielbiane, przez innych krytykowane, ale z całą pewnością nie można obok niego przejść obojętnie<sup>4</sup>.

W tym miejscu ujawnia się sens spojrzenia na kategorię, jaką jest kolaż, w kontekście edukacyjnym. Rozumiejąc bowiem edukację jako uczenie się z życia i doświadczeń, jako proces ciągły, naturalny, obejmujący wszystkie aspekty dorosłego życia, a realizujący się poprzez edukację formalną, nieformalną oraz uczenie się przez doświadczenie<sup>5</sup> oraz przyjmując za Pierre'em Dominicé, że edukacja, kształcenie są procesami całego życia, wiążą się z codziennością jednostki, są sytuacjami złożonymi, łączącymi się z rozwojem osobowości, formują tożsamość osoby<sup>6</sup>, mamy przecież do czynienia ze swoistym edukacyjnym kolażem. Jednocześnie przychylam się do słów Zygmunta Baumana, który mówi, że „życie jest dziełem sztuki”, a słów tych autor nie traktuje jako postulatu czy napomnienia (w rodzaju „staraj się stworzyć swoje życie zgodnie z zasadami piękna, harmonii, proporcji i równowagi, tak jak malarz stara się stworzyć obraz a muzyk kompozycję”), lecz potwierdzenie faktu<sup>7</sup>. Stwierdzenie to implikuje wiele istotnych wyzwań edukacyjnych. Bauman mówi, że życie człowieka – istoty obdarzonej własną wolą i wolnością wyboru – nie może nie być dziełem sztuki. Wspomniane czynniki nadają indywidualny kształt naszemu życiu, wbrew wszelkim próbom zaprzeczenia ich obecności przez nadawanie siły sprawczej czynnikom zewnętrznym, które umieszczają „przymus” w miejscu „woli”, ograniczając tym samym skalę możliwych wyborów<sup>8</sup>.

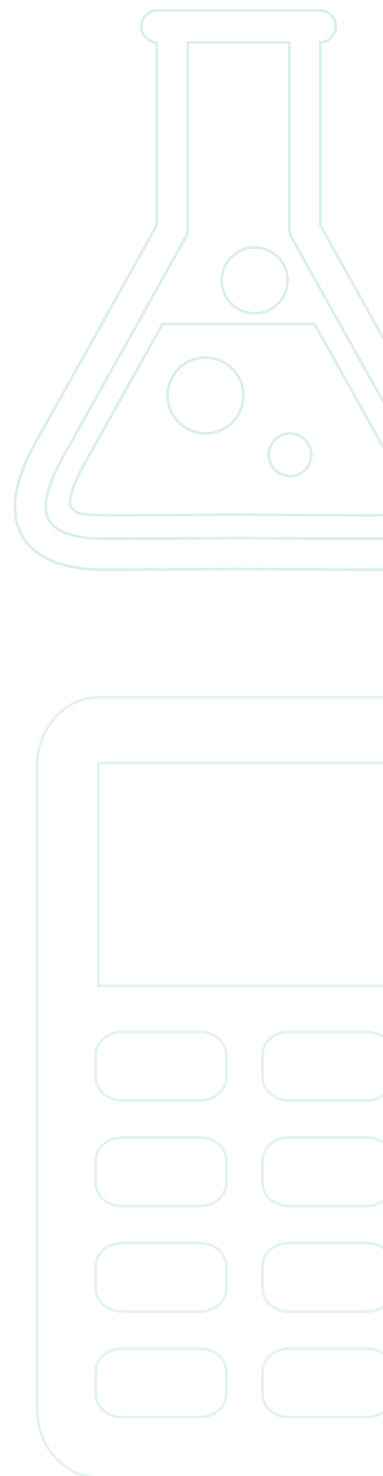


Metaforycznie można powiedzieć, że dokonując różnych wyborów, tworzymy osobisty kolaż, swoje „dzieło sztuki”, jakim jest życie. Niebagatelną rolę odgrywają w nim doświadczenia edukacyjne – barwne, o wielu smakach i zapachach. Głównym zadaniem współczesnych systemów kształcenia zdaje się zatem przygotowanie człowieka do podejmowania decyzji w kolażowym świecie, pełnym kontekstów i znaczeń. Wybory życiowe w dużej części pokrywają się również z edukacyjnymi, pomagającymi w formowaniu własnej biografii. To właśnie umiejętność dokonywania trafnych wyborów jest, jak się wydaje, kluczową kompetencją człowieka XXI wieku.

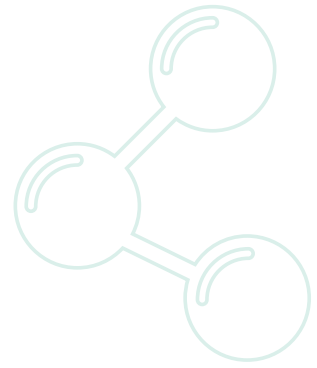
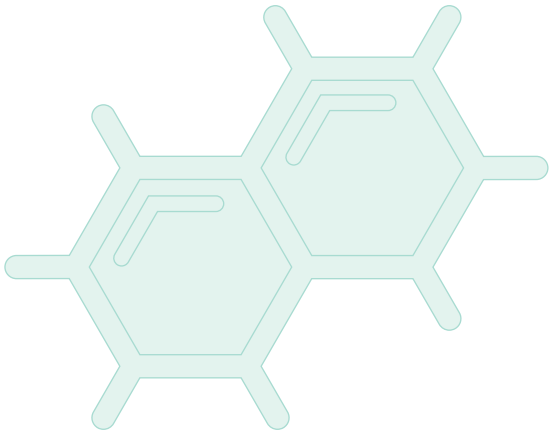
Przedstawione w niniejszej publikacji teksty tworzą swoisty edukacyjny kolaż doświadczeń osób, które przyczyniają się do rozwoju i życiowych wyborów innych, ale mają także świadomość, jak ważny jest wysiłek doskonalenia samego siebie. Namawiam do bezpośredniego spotkania z nimi i podjęcia twórczego dialogu. Miejscem tego spotkania może być pierwsza ogólnodostępna, wielojęzyczna i bezpłatna elektroniczna platforma na rzecz uczenia się dorosłych w Europie – EPALE. To wielowymiarowa przestrzeń współpracy społeczności osób pracujących z ludźmi dorosłymi. W prezentowanej publikacji zawarto przede wszystkim głosy entuzjastów, którzy świadomie, z odwagą i odpowiedzialnością podejmują się zadania związanego z dziełem przemiany i rozwoju siebie oraz innych, tym samym realizując ideę „życia jako dzieła sztuki”. Głosy te są przede wszystkim drogowskazami edukacyjnymi, przypominają jednak również o woli i wolności wyboru, a co za tym idzie – przede wszystkim namawiają do dokonywania własnych odkryć i prowadzenia indywidualnych poszukiwań.

Niniejsza publikacja została podzielona na pięć części, ale nie stanowią one o granicach wybranych obszarów tematycznych – treści wzajemnie się przenikają i uzupełniają, tworząc swoisty szkic do portretu współczesnego kolażowego świata edukacyjnego. Wspólnie tworzymy rzeczywistość edukacyjną i każdy swoim działaniem – pojedynczym „pociągnięciem pędzla” – wzbogaca ten obraz. Warto pamiętać, że kolaż jest formą, która pozwala na dołączanie kolejnych fragmentów, obszarów i perspektyw, dzięki czemu zyskuje na wartości. Dlatego zapraszając do lektury, życzę, aby zamieszczone tutaj teksty rozbudziły w czytelnikach pragnienie dalszych edukacyjnych poszukiwań, ale także stały się punktem wyjścia aktywnego współtworzenia edukacyjnego kolażu, a tym samym korzystania z przestrzeni spotkania i wzajemnego inspirowania się, polemiki i dyskusji, jaką w moim przekonaniu jest platforma EPALE.

Serdecznie zapraszam do lektury!









Home

# **1.           Uczeń dorosły w mozaikowej ponowoczesności**



## Podejmowanie aktywności edukacyjnej z perspektywy andragoga

Dlaczego dorośli podejmują aktywność edukacyjną? Czym się kierują, wybierając te, a nie inne metody zdobywania informacji? Czemu decydują się na kurs X, nie zaś na warsztat Y?

Niełatwo odnieść się do tych kwestii, ponieważ zjawisko aktywności edukacyjnej jest niezwykle złożone. „Motywy”, „potrzeby”, „oczekiwania” – to tylko niektóre terminy, które bierze się pod uwagę, analizując proces uczestnictwa. Jednak we współczesnym świecie, w którym edukacja stała się jednym z dóbr konsumpcyjnych, odpowiedź na powyższe pytania wydaje się potrzebą bardzo nagłą, a dla organizatorów formalnych, pozaformalnych, ale także nieformalnych aktywności – wręcz kluczową. W niniejszym opracowaniu chciałabym dokonać krótkiego przeglądu wybranych koncepcji, bardzo dobrze już znanych andragogom, aby ukazać, jak wiele problemów nastrocza odpowiedź na pytanie o to, dlaczego człowiek podejmuje aktywność edukacyjną. Przegląd ten ma na celu przybliżenie bardziej tradycyjnych koncepcji i jest raczej krótką impresją niż usystematyzowanym podsumowaniem. Myślę jednak, że osoby niezajmujące się naukowo andragogiką znajdą w nim również coś dla siebie.

### Co na to nauka?

W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele teorii i koncepcji wyjaśniających powody, dla których osoby dorosłe uczestniczą w kształceniu. Niektóre z tych podejść są zakotwiczone w empirii, inne są teoriami wymyślonymi. Niektóre modele są pokłosiem badań ilościowych, inne są rezultatem analizy jakościowej. Rozróżnienia te są ważne, ponieważ na przykład w badaniach jakościowych grupa badawcza jest zazwyczaj mniej liczna (i to znacznie) niż w badaniach ilościowych, ale umożliwiają one dokonanie głębszej analizy materiału. Na świecie już od dość długiego czasu prowadzi się badania nad motywami podejmowania aktywności edukacyjnej<sup>1</sup>. Przez ostatnie kilkadziesiąt lat także polscy badacze stosunkowo często próbowali uchwycić istotę motywacji edukacyjnej dorosłych (między innymi: Jastrząb-Mrozicka 1990; Kacprzak 1991; Ziejewski 1998; Surówka-Felczyn 1998; Solarczyk-Ambrozik, Przyszczypkowski 2002; Góralska 2003), a większość ich badań miała charakter ilościowy i na początku dotyczyła edukacji formalnej (edukacja pozaformalna i nieformalna były jeszcze wtedy badane incydentalnie). Jednym z pierwszych badaczy zajmujących się tą tematyką był Franciszek Urbańczyk (1977), który określił trzy grupy motywatorów wpływających

---

**DR MONIKA GROMADZKA**

**Andragog, pracownik Katedry  
Edukacji Ustawicznej  
i Andragogiki Uniwersytetu  
Warszawskiego,  
Ambasadorka EPALE**

1. *O założeniach i wynikach badań zagranicznych* [w:] Malewski 1998, s. 59 i n.; Solarczyk-Ambrozik 2009, s. 189 i n.

na decyzję o uczestnictwie w edukacji. Pierwszą z nich, najmocniej oddziałującą na partycypację w edukacji, są motywy praktyczne (użyteczne), m.in. możliwość uzyskania lepszej pracy i (lub) pensji czy podniesienia poziomu kwalifikacji zawodowych – czyli wszystkie te, które dotyczą korzyści materialnych płynących z edukacji. Drugą grupę tworzą motywy społeczne, występujące wtedy, kiedy jednostki kontynuują naukę ze względu na inne jednostki lub społeczeństwo. Zaliczyć można do nich: konieczność utrzymania korzystnej pozycji społecznej, uzyskanie awansu społecznego, uznania czy szacunku określonej grupy. Ostatnia grupa to motywy intelektualne, czyli chęć zaspokojenia potrzeby wiedzy, pasja, realizacja nawyku uczenia się, rozwijanie zainteresowań. Franciszek Urbańczyk doszedł również do wniosku, że na decyzję o partycypacji w edukacji wpływa zazwyczaj kilka motywów jednocześnie. Podobne badania bardzo często były i są powtarzane przez poszczególne szkoły wyższe czy nawet wydziały, ale także przez instytucje związane z edukacją pozaformalną. Każdy chce się przecież dowiedzieć, dlaczego studenci, kursanci lub klienci wybierają dany kierunek studiów, kurs, warsztat czy konkretne szkolenie.

Kiedy w przestrzeni społeczno-edukacyjnej (blogi, vlogi, poradniki, podręczniki) mówi się o motywacji do uczenia się, to chyba najczęściej przywoływanym autorem jest Malcolm S. Knowles. Nie bez powodu zresztą, skoro jest on jednym z najbardziej znanych andragogów na świecie. Jego zdaniem, motywacja dorosłych do uczenia się zależy od czterech czynników: sukcesu, woli, wartości i przyjemności. W świetle tej koncepcji dorosły uczeń będzie najbardziej zmotywowany, kiedy z jednej strony uwierzy, że to, czego się uczy, pomoże mu w rozwiązywaniu jego problemów, z drugiej zaś – sama forma przekazywania wiedzy okaże się przyjemna, a także będzie dawała szansę na osiągnięcie sukcesu (Knowles 2009).

### **Paradygmat wartości oczekiwanej**

Równie znany w kręgach andragogicznych jest Kjell Rubenson, który stworzył paradygmat wartości oczekiwanej. Podstawowym założeniem tej koncepcji jest to, że każdy człowiek odczuwający potrzebę będzie szukał najlepszych (jego zdaniem) sposobów jej zaspokojenia. Takim sposobem zaspokojenia potrzeby może być również aktywność edukacyjna. Jeśli młody człowiek chce mieć najnowszy model mercedesa, to ma kilka możliwości: może ukończyć dobre studia i kursy, znaleźć dobrą pracę i kupić wymarzone auto albo otrzymać je jako samochód pracowniczy, ale może też po prostu go ukraść czy zatrudnić się u dealera tej marki i może kiedyś... Jak widać, metod na osiągnięcie celu jest wiele. Motywacja edukacyjna zależy więc od wzajemnego oddziaływania oczekiwań (czyli tego, co chcę osiągnąć) i wartości (między innymi sposobu, w jaki chcę to osiągnąć). Jednostka będzie brała pod uwagę zarówno pozytywne, jak i negatywne następstwa edukacji – to więc, czy dojdzie do partycypacji w edukacji, będzie zależne nie tylko od tego, że po ukończeniu na przykład kursu ktoś otrzyma większą pensję, lecz także od tego, ile czasu będzie trzeba na ten kurs przeznaczyć. Kjell Rubenson zauważa, że wartość edukacji jako sposobu zaspokajania potrzeb jednostki zależy od czynników zarówno indywidualnych (na przykład jej

uprzednich doświadczeń), jak i środowiskowych (na przykład od aprobaty grupy społecznej, w której jednostka ta funkcjonuje). Wynika z tego, że jeśli człowiek żyje w środowisku, w którym edukacja ma niską akceptację społeczną, to prawdopodobnie mniej chętnie pójdzie na studia.

## Model łańcucha interakcji

Do psychicznego mechanizmu oczekiwań nawiązuje w swojej teorii – nazwanej modelem łańcucha interakcji – Patricia K. Cross. Według tej autorki aktywność edukacyjna może być skuteczną formą zaspokajania potrzeb. Na proces podejmowania decyzji o partycypacji w aktywności edukacyjnej wpływają różne czynniki.

Na pierwszym etapie podejmowania decyzji ważne są samoocena uczącego się i jego postawy wobec kształcenia (wynikające między innymi z uprzednich doświadczeń edukacyjnych). Pojawiają się pytania: „Co wiem?”, „Czego nie wiem, a co chcę wiedzieć?”, ale także inne: „Czy dam radę się tego nauczyć?”, „Czy chcę znów iść na studia?”, „Czy chcę się zapisać na ten warsztat, skoro cztery ostatnie były beznadziejne?”. Na drugim etapie jednostka szacuje wagę swoich celów (wartości) i ocenia, jakie szanse ma na ich osiągnięcie dzięki edukacji. Na następnym określane są bariery wynikające z sytuacji życiowej jednostki (na przykład problemy materialne, brak czasu czy zbyt duża odległość od placówki edukacyjnej). Pokonanie barier zależy przede wszystkim od informacji o istniejących możliwościach ich przezwyciężenia (Malewski 1998). Jeśli każdy z tych etapów jednostka przejdzie pomyślnie, to istnieje bardzo duże prawdopodobieństwo, że weźmie udział w edukacji... Należy również wspomnieć, że przechodzenie z jednego etapu do drugiego przebiega dwutorowo: jeśli jednostka nie przezwycięży pojawiających barier, nie zawsze porzuca myśl o podjęciu kształcenia – może bowiem wrócić do etapu szacowania i znaleźć alternatywny sposób (edukacyjny) przybliżający ją do celu.

## Koncepcja Sił Pola

Inną ciekawą teorią jest Koncepcja Sił Pola Harry'ego L. Millera (1964), w której aktywność edukacyjna jednostki (samo podejmowanie aktywności czy wybór jej rodzaju) zależy bezpośrednio od miejsca danej osoby na drabinie społecznej. Głównym założeniem tej koncepcji jest występowanie pozytywnych i negatywnych sił, które działają na człowieka i warunkują jego aktywność edukacyjną. Im wyżej na drabinie społecznej znajduje się jednostka, tym napotyka mniej sił negatywnych w porównaniu z pozytywnymi (Solarczyk-Ambrozik 2009). Należy jednocześnie pamiętać, że „treść” sił zmienia się w zależności od tego, na jakim poziomie w hierarchii społecznej znajduje się jednostka. Siłą pozytywną w niższych klasach – gdzie aktywność edukacyjną kształtują przede wszystkim siły negatywne (Malewski 1998) – jest niezaspokojenie potrzeb podstawowych. Fakt ten w pewnym sensie zmusza jednostkę do rozpoczęcia edukacji. W klasach wyższych, w których aktywność edukacyjna jest warunkowana

przede wszystkim przez siły pozytywne, jedną z nich są zaspokojone potrzeby podstawowe, dzięki czemu jednostka może podejmować dalsze działania edukacyjne. Do pozycji jednostki w strukturze społecznej nawiązuje również S. Courtney (Solarczyk-Ambrozik 2009), mówiąc, że aktywność edukacyjna wiąże się przede wszystkim ze statusem zawodowym i materialnym, określającym miejsce jednostki na drabinie społecznej.

## Kredencjalizm

Ostatnią koncepcją, którą chcę przywołać w tej części opracowania, jest kredencjalizm. W pierwotnym ujęciu rozpatrywany był on tylko w wymiarze edukacji formalnej, a chodziło w nim o to, że dyplom był jedynie kredencjałem (walutą), który wskazuje na potencjał jednostki. Założenie to pogłębiało jednak nierówności społeczne, gdyż jeszcze do niedawna dyplom uczelni był dostępny wyłącznie dla osób z wyższych klas społecznych. Dziś jednak można zaobserwować zmiany na rynku edukacyjnym, które istotnie wpływają na wartość kredencjałów. Od 1990 r. do dziś powstało w Polsce bardzo dużo szkół prywatnych (obecnie funkcjonuje ich około trzystu), znacznie wzrosła też liczba uniwersytetów i państwowych szkół wyższych – posiadanie wyższego wykształcenia przestało więc być cechą elit. Z tego względu coraz częściej mówi się o inflacji kredencjałów. Wbrew pozorom zjawisko to dodatkowo pogłębia nierówności społeczne, gdyż tylko niewielka część społeczeństwa może sobie pozwolić na zdobycie najbardziej wartościowych z nich (najlepsze uczelnie, elitarne kierunki czy formy kształcenia). Dlatego ostatnio coraz częściej zestawia się kredencjalizm z teorią gier Johna von Neumanna i Oskara Morgensterna (Neumann, Morgenstern 1953 za: Opiłowska 2009). Zakłada ona, że człowiek rozważa, czy podjęte czynności przyniosą mu zyski, czy straty. Podstawą tej teorii jest osoba „gracza”, który analizuje, jakie zachowania przyniosą mu zyski bądź straty, i przez cały czas odnosi tę analizę do innych „graczy”. Tworzy więc swoistą strategię gry – kompletny plan działania, uwzględniający wszystkie możliwe sytuacje (Watson 2005). Wynik „gry” determinuje liczba i jakość kredencjałów zebranych przez uczestników. Nagrodą jest zaś atrakcyjna, dobrze płatna praca. Dlatego niektórzy stali się kolekcjonerami dyplomów (co jest w pewnej mierze widoczne również w naszej branży – „rozwojowcy” często wręcz przerzucają się dyplomami).

Nawet tak krótka analiza części ogromnego materiału pokazuje, że aktywność edukacyjna zależy od wielu różnych czynników, także takich, które trudno jest wychwycić w badaniach. Można przecież mówić o warunkach społeczno-ekonomicznych kraju, lecz również o czasie historycznym, sytuacji rodzinnej i materialnej, wcześniejszych doświadczeniach edukacyjnych, miejscu zamieszkania, uwarunkowaniach poznawczych i... pewnie wielu innych, których jeszcze nie znamy. A na partycypację w edukacji wpływa nie jeden czynnik (motyw), lecz ich spłot – który stanowi indywidualną sieć zależności.

Niepodjęcie aktywności edukacyjnej jest najczęściej spowodowane barierami sytuacyjnymi (na przykład brak czasu czy odpowiednich środków finansowych), instytucjonalnymi (marginalizacja niektórych grup społecznych czy kategorii osób) oraz psychologicznymi (na przykład przekonanie o własnych zdolnościach, uprzednie doświadczenia edukacyjne, subiektywne przekonanie o wartości edukacji) (Cross 1981 za: Solarczyk-Ambrozik 2009).

Podjęcie aktywności edukacyjnej jest na pewno procesem, a nie jednostkowym aktem decyzyjnym. Można na ten proces wpływać: budzić lub wymyślać potrzebę (na przykład potrzebujesz iPhone'a – potrzebujesz tego szkolenia), pokazywać zalety naszego kursu (lub innej aktywności), porównywać z innymi tego typu szkoleniami dostępnymi na rynku. Ale prawda jest taka, że musimy stale pamiętać, że motywacja naprawdę zależy od wielu czynników – od własnych przekonań i potrzeb jednostki aż po jej miejsce w strukturze społecznej.

## **Czy punkt widzenia rzeczywiście zależy od punktu siedzenia?**

Czy zastanawialiście się kiedyś, jak uczy się człowiek dorosły? Dlaczego jednej rzeczy chce się uczyć, a innej już nie? Jeśli o tym myśleliście, mogę Wam powiedzieć, że tymi tematami od lat naukowo zajmują się specjaliści z różnych obszarów: psychologii, socjologii, edukacji czy andragogiki. Jako reprezentantka tej ostatniej dziedziny chciałabym przybliżyć teorię uczenia się transformatywnego Jacka Mezirowa, uznawaną za jedną z najważniejszych współczesnych teorii edukacji dorosłych. Przedmiotem tej koncepcji jest specyficzny dla człowieka dorosłego proces uczenia się, prowadzący do głębokiej przemiany w sposobie, w jaki postrzega on i interpretuje siebie i świat oraz dokonuje zmian otaczającej go rzeczywistości (Pleskot-Makulska 2007, s. 82). Zanim jednak przejdę dalej, chcę wyjaśnić kilka terminów kluczowych dla tej koncepcji.

Rama odniesienia (*frame of reference*) stanowi konstrukcję zbudowaną z założeń i oczekiwań, przez które filtrujemy nasze wrażenia zmysłowe. Obejmuje trzy wymiary: poznawczy, emocjonalny i motywacyjny. Selektywnie kształtuje i określa nasze postrzeganie, poznanie, odczuwanie i motywację przez tworzenie pewnych predyspozycji co do naszych zamiarów, oczekiwań i celów. Dostarcza kontekstu do nadawania znaczeń (Mezirow 2000, s. 16). Rama odniesienia tworzy się przez całe życie przez dokładanie, odejmowanie i modyfikowanie poszczególnych cegiełek (skojarzeń, pojęć, emocji, wartości). Od tego, co jest treścią naszej ramy odniesienia, w dużej mierze zależy interpretacja nowych doświadczeń i otaczającego nas świata.

Oznacza to, że człowiek otrzymuje z zewnątrz bądź z wewnątrz surowe dane, które następnie stara się zinterpretować. To, w jaki sposób odczyta daną sytuację, zależy w dużej mierze od tego, co znajduje się w jego ramie odniesienia. W ogromnym skrócie (z elementami nadinterpretacji) może to tłumaczyć, dlaczego jedna osoba widzi szklankę do połowy pustą, a druga – do połowy pełną. Założenia i przewidywania tworzące naszą ramę odniesienia mogą być mniej lub bardziej uświadomione, co zresztą widać podczas pracy nad własnymi wartościami czy przekonaniami (na przykład



w trakcie procesu coachingowego). W ramie odniesienia można wyróżnić dwa wymiary: nawyki mentalne i punkty widzenia (Mezirow 1997 za: Pleskot-Makulska 2007).

Nawyki mentalne (*habits of mind*) to pewne sposoby działania, myślenia i odczuwania, uwarunkowane przez kody kulturowe, społeczne, edukacyjne, ekonomiczne, polityczne czy psychologiczne. To właśnie one w dużej mierze warunkują nasze wartości, przekonania, sposoby uczenia się czy doświadczanie siebie. Według Jacka Mezirowa to one wpływają na to, jak będziemy reagować w nowej, nieznanej sytuacji, na to, czy lubimy przebywać i pracować w grupie, czy jednak preferujemy pracę indywidualną, oraz jakie mamy poglądy polityczne (bardziej niż o konkretną partię chodzi w tym wypadku o skłonność do poglądów konserwatywnych lub liberalnych). Za Krystyną Pleskot-Makulską przywołam słowa Jacka Mezirowa, który uważa, że nawyki mentalne działają jak filtry.

Punkt widzenia (*point of view*) to zbiór schematów znaczeniowych, interpretacji, w których pojawiają się już konkretna wiedza i treść danego przekonania czy postawy. W tym sensie na przykład poglądy konserwatywne to nawyk mentalny, ale sprzeciwianie się aborcji to punkt widzenia. Czyli w stosunku do nawyków mentalnych schematy te są bardziej szczegółowymi sposobami postrzegania, są również bardziej uświadomione i mniej trwałe. Można więc powiedzieć, że jeśli podczas dyskusji pod wpływem czyichś argumentów, które nas przekonają, zmienimy zdanie, to przyjmujemy punkt widzenia adwersarza. Możemy też zmienić punkt widzenia pod wpływem własnych niepowodzeń, na przykład gdy idziemy na rozmowę kwalifikacyjną w sprawie stanowiska związanego z pracą biurową, a ubieramy się w zwiewne, półprzezroczyste plażowe sukienki. Po kilku nieudanych próbach zdobycia pracy zmieniamy punkt widzenia i zakładamy bardziej adekwatną kreację.

Często pojawiają się trudności z określeniem relacji między ramą odniesienia a jej wymiarami. Żeby wyjaśnić tę kwestię (w sposób uproszczony), posłużę się przykładem.

Wyobraźmy sobie, że młody chłopak, Krzysztof, jest święcie przekonany o swojej nieatrakcyjności. W czasach szkolnych był wyśmiewany przez kolegów i ignorowany (w najlepszym razie) przez koleżanki. Wytworzyły się w nim kompleksy – wynik wielu nieprzychylnych słów i nieprzyjemnych doświadczeń (rama odniesienia). Z tego powodu przestał próbować rozmawiać z koleżankami, o próbie umówienia się na randkę nie wspomnę (nawyk mentalny – upór w dążeniu do celu). Któregoś razu, siedząc w parku, widzi dawną koleżankę, która zawsze mu się podobała. Mógłby podejść, ale tego nie robi, gdyż wytworzył się w nim punkt widzenia, zakładający, że atrakcyjna koleżanka na pewno nie będzie chciała z nim rozmawiać (wynika to oczywiście z uprzednich doświadczeń).

Jak widać, w tym wypadku jego rama (z oboma wymiarami) stała się przeszkodą, ograniczeniem. A nuż byłaby z tego piękna przygoda?

Jak to się ma do procesu uczenia się? Odwołując się do słów Jacka Mezirowa (1991, s. 11), uczenie się to proces posługiwania się posiadanymi przez jednostkę znaczeniami do kierowania własnym myśleniem, działaniem lub odczuwaniem tego, czego dana osoba obecnie doświadcza. Gdy więc doświadczamy czegoś nowego, wykorzystujemy znane nam już znaczenia (z naszej ramy odniesienia). A co się dzieje w sytuacji, kiedy tych znaczeń jest za mało? W skrócie: uczenie się może zaowocować powstaniem nowej ramy, umocnieniem się starej albo jej transformacją. Jak widać,

oprócz uczenia się transformatywnego może występować również uczenie się formatywne, kiedy rama się nie przekształca. Właśnie ten rodzaj występuje najczęściej u dzieci. Dorośli zaś, dzięki zdolności do autorefleksji i myślenia krytycznego, są bardziej predestynowani do uczenia się transformatywnego (oczywiście pamiętamy, że nadal większość procesów ma charakter formacyjny).

Uczenie się transformatywne występuje wtedy, kiedy dotychczasowe ramy są dla nas problematyczne, wywołują napięcie, okazują się za mało pojemne dla nowych doświadczeń. Jeśli podejmiemy do takiej sytuacji krytycznie i z refleksją, może zajść proces przeramowania, który – mówiąc w skrócie – obejmuje trzy etapy: krytyczną refleksję nad sobą, własnymi przekonaniem i działaniami, dyskurs oraz działanie (jego podjęcie bądź zaniechanie). Cały proces przebiega w dziesięciu fazach, które zazwyczaj (choć nie zawsze!) ułożone są w następującej kolejności.

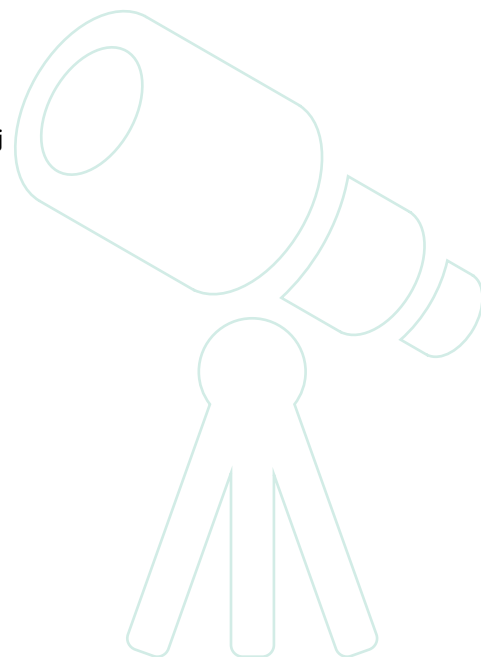
Proces przeramowania (zmiany ramy):

- uruchomienie, gdy pojawia się dylemat dezorientacyjny, czyli poczucie, że dotychczasowa rama odniesienia nie przynosi pożądanych skutków, staje się dla nas problematyczna;
- autodiagnoza, której mogą towarzyszyć różne stany i emocje, na przykład poczucie wstydu lub winy, złość, strach;
- krytyczna ocena własnych założeń (w procesie przeramowania subiektywnego) albo krytyczna ocena założeń innych osób (w procesie przeramowania obiektywnego – *objective reframing*), czyli namysł nad tym, na jakich podstawach opieramy lub inne osoby opierają przekonania czy wartości;
- spostrzeżenie, że inni ludzie również doświadczają stanu niezadowolenia i przechodzą przemianę;
- odkrycie możliwości odgrywania nowych ról, wchodzenia w inne relacje i podejmowania nowych działań;
- planowanie przebiegu działań;
- zdobywanie wiedzy i umiejętności koniecznych do realizacji planu;
- próbne podejmowanie nowych ról;
- budowanie pewności siebie i kompetencji w nowych rolach i relacjach;
- ponowne scalenie, integracja własnego życia, z uwzględnieniem warunków podyktowanych przez nową ramę odniesienia (Mezirow 2009, s. 94).

Samo przeramowanie odbywa się nagle albo stopniowo i może dotyczyć zmiany punktu widzenia albo nawyku mentalnego.

Koncepcja Jacka Mezirowa może stanowić inspirację dla tych, którzy prowadzą aktywności edukacyjne bardzo mocno związane z przeramowaniem (między innymi warsztaty antydyskryminacyjne, treningi zastępowania agresji czy pracy z własnymi emocjami). Można ten proces przeramowania wykorzystać trochę jak instrukcję, pokazującą, jakie działania należałoby wprowadzić do procesu edukacyjnego, aby uczestnicy mieli możliwość przejścia poszczególnych faz przeramowania. Czy rzeczywiście rama się zmieni? Tego nie wiemy, ale przynajmniej budujemy grunt pod bodziec dezorganizacyjny.

Czy zatem punkt widzenia rzeczywiście zależy od punktu siedzenia? Częściowo tak. Na naszą ramę składa się też to, gdzie jesteśmy i z kim jesteśmy, czyli kanony kulturowe



czy socjalizacja wtórna. Grupy, do których należymy, mogą bardzo mocno wpływać na tworzenie się naszych ram odniesienia, a im mniej treści rozbieżnych z naszą ramą odniesienia, tym mniejsze szanse na uczenie się transformatywne. Co samo w sobie nie jest złe, ramy odniesienia dają nam bowiem poczucie bezpieczeństwa, ułatwiają zrozumienie świata i innych ludzi. Problem pojawia się wtedy, kiedy nasze ramy odniesienia są bardzo wąskie, a punkty widzenia i nawyki mentalne mogą krzywdzić innych lub nas samych. Życzę zatem wszystkim, aby ich ramy odniesienia były pojemne, otwarte i krytyczne, zróżnicowane treściowo, możliwe do zmiany oraz refleksyjne!

Może się wydawać, że powyższe rozważania nie dotyczą podejmowania aktywności edukacyjnej, ale raczej służą omówieniu koncepcji uczenia się dorosłych. I w dużej mierze to prawda. Jednak z własnej praktyki trenerskiej wiem, że często pierwsze etapy procesu przeramowania dzieją się niezauważalnie – w jakimś momencie pojawia się dylemat. Czasem pewne myśli lub zdarzenia tworzące nasze doświadczenia nawarstwiają się i nagle się okazuje, że dotychczasowa rama odniesienia już nam nie wystarcza. Po autorefleksji dochodzimy do konkluzji, że jednak czegoś nam brakuje, coś chcemy rozwinąć oraz zmienić i... zaczynamy poszukiwać aktywności edukacyjnych, które w pewien sposób wesprą nas w zmianie naszej ramy odniesienia. A jeśli je znajdziemy, to decyzja o podjęciu tej aktywności będzie już łatwiejsza.

Na koniec chciałabym zaznaczyć, że koncepcja związana z przeramowaniem może być pomocna w prowadzeniu różnych procesów rozwojowych, na przykład o jej możliwym zastosowaniu w coachingu pisali Marcin Muszyński i Monika Wrona w tekście *Teoria uczenia się egzystencjalnego i transformatywnego. Możliwości wykorzystania wiedzy andragogicznej w praktyce coachingowej*, opublikowanym w 2014 r. w czasopiśmie „Coaching Review” .

## Bibliografia

- J. Mezirow (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco.
- J. Mezirow (1997), *Transformative Learning: Theory to Practice*, [w:] *Transformative Learning in Action: Insights from Practice*, „New Directions for Adult and Continuing Education”, nr 74.
- J. Mezirow (2000), *Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory*, [w:] J. Mezirow & Associates, *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, San Francisco.
- J. Mezirow (2009), *An overview on transformative learning*, [w:] *Contemporary Theories of learning. Learning theorists... in their own words*, red. K. Illeris, Londyn–Nowy Jork.
- M. Muszyński, M. Wrona (2014), *Teoria uczenia się egzystencjalnego i transformatywnego. Możliwości wykorzystania wiedzy andragogicznej w praktyce coachingowej*, „Coaching Review”, nr 1, s. 30–59 (<https://bit.ly/2QkTzGO> [dostęp: 1.10.2018]).
- K. Pleskot-Makulska (2007), *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jack'a Mezirowa*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 81–96.

## Czy „Szewc bez butów chodzi”? Czyli andragogiczne „prawidła”

– Pojechałem do pewnej wyższej uczelni, poproszony o pracę z kadrą nad poprawieniem komunikacji, a po zajęciach grupa napisała, żeby natychmiast wyrzucić firmę i więcej tego palanta im nie przysyłać.

– Co źle zrobiłeś?

– Teraz już wiem. Po pierwsze, przeszedłem z tymi ludźmi od razu na ty, a tam był pan profesor i inni wykładowcy do tego nieprzyzwyczajeni. Po drugie, jedną z pierwszych technik, jakie zaproponowałem, i która na ogół się sprawdza, było poproszenie ich, żeby porozmawiali w parach, co okazało się dla nich zbyt intymnością. Poczuli się zniewoleni [...], z większością nauczycieli pracuje się wyjątkowo ciężko<sup>1</sup>.

Przedstawiony fragment wywiadu jest mi bliski z trzech głównych powodów:

- jestem andragogiem – edukatorem dorosłych,
- jestem uczącym się dorosłym,
- uczestniczyłam w zajęciach, o których wspominał w powyższym fragmencie prowadzący zajęcia trener-szkoleniowiec.

Wymienione powody stały się dla mnie okazją, by skomentować zacytowany fragment z perspektywy uczestniczki omawianego wydarzenia. W moim odczuciu napięcie sytuacyjne czy nawet konflikt, o którym mowa, związany był ze swoistym „minięciem się” wzajemnych oczekiwań i stylu pracy. I tutaj właśnie zdaje się ujawniać to, co prowadzący szkoleniowiec określił mianem „trudnego” w naszej grupie, czyli w grupie edukatorów dorosłych, którzy w opisanej sytuacji mieli wejść w rolę ucznia. Większość z nas oczekiwała bowiem gotowych narzędzi pracy, sprawdzonych rozwiązań czy recepty na sukces. Prowadzący zaś chciał nas skłonić do dzielenia się doświadczeniami oraz wzajemnego inspirowania się. On sam zaś stał nieco z boku i obserwował nasze interakcje. Nasze niezadowolenie skomentował zdaniem: „To jest mój styl pracy, a nie mój problem”.

Długo zastanawiałam się przed publikacją niniejszego tekstu i nie ukrywam, że sprawa, którą chcę tutaj poddać refleksji, jest w moim odczuciu doskonałą ilustracją cieszącego się niezmiennie od lat powiedzenia „szewc bez butów chodzi”. Czy tę potoczną, zdroworozsądkową prawdę można odnieść do pracy andragogów, szkoleniowców i edukatorów?

Niedawno brałam udział w inspirującym szkoleniu ambasadorów platformy EPALE na temat *webwritingu*. Prowadząca po niemal całym dniu zmagania z naszymi pytaniami, wątpliwościami i zgłaszanymi problemami pochwaliła nasze zaangażowanie i kreatywność. Nie ukrywam, że taki budujący sygnał niczym Red Bull dodał mi skrzydeł,

---

DR MONIKA SULIK

Adiunkt, wykładowca akademicki,  
certyfikowany trener,  
Ambasadorka EPALE

1. <https://bit.ly/2Qlssvk> [dostęp: 13.06.2018].

ale też przypomniał o doświadczeniach, które opisałam we wstępie i które stały się inspiracją do napisania tekstu o tym, jak nauczyciel dorosłych – andragog (nie)odnajduje się w roli ucznia.

W publikacjach dotyczących uczenia się osób dorosłych znaleźć można wiele głosów na temat kompetencji, jakie powinien posiadać nauczyciel dorosłych, szkoleniowiec czy edukator. W tym miejscu warto przedstawić kilka ważnych głosów dotyczących tej kwestii. Józef Kargul przypomina, że „ponowoczesne społeczeństwo dokonało destrukcji instytucjonalnej roli społecznej nauczyciela. Przestał on być jedynym źródłem wiedzy, przestał być autorytetem dla uczniów, szczególnie dorosłych, dla rodziców, dla społeczności lokalnej. Nawoływanie przez rozmaitych autorów, także twórców raportów oświatowych, by takim autorytetem był, mija się z celem, a przypomina «zaklęcie deszczu». Nauczyciel dorosłych często tych faktów nie przyjmuje do wiadomości i we własnym przekonaniu nadal sam siebie postrzega w roli takiego autorytetu. W jego przypadku nastąpiło dramatyczne rozdarcie: sam uznaje wartości demokratyczne i równościowe, ale dla szkoły publicznej i dla siebie jako jej funkcjonariusza rezerwuje wartości konserwatywne, a więc sądzi, że jest uprawniony do wskazywania uczniom dorosłym naczelnym wartości, wzorów osobowych, «prawdziwych» źródeł wiedzy, odwołuje się do rozumu. Nie dostrzega, że postmodernistyczny świat to świat wszelkiego rodzaju pluralizmów [...]. Tak realizowana rola społeczna nauczyciela ustawicznie generuje dezaprobatę uczniów i naraża go na przejawy agresji nie tylko werbalnej. Aktualnie nikt nie staje w obronie nauczyciela. Co więcej, w dalszym ciągu nauczyciel słyszy, że tłamsi, narzuca, manipuluje, a rzadko kiedy – że realizuje tradycyjną, instytucjonalną rolę nauczyciela, która niestety przez ponowoczesny świat została unieważniona” (Kargul 2003, s. 199). Przedstawiony fragment zdaje się odpowiadać na pytanie, dlaczego nauczycielowi dorosłych tak trudno wejść w rolę ucznia. Być może doświadcza on swoistego dysonansu? Z jednej strony jest nauczycielem, w którym drzemią (w mniejszym lub większym stopniu) zakorzenione tradycje i potrzeba uznania, dzięki którym czuje się uprawniony do „prowadzenia człowieka dorosłego”. Z drugiej strony jest człowiekiem dorosłym, świadomym niesprawdzalności wielu prawd i rozwiązań w obliczu zmian, które niesie z sobą ponowoczesność. Obie role zdają się stać wobec siebie w opozycji, dają poczucie niespójności, niejasności, a może nawet swoistej schizofrenii.

Uzupełnieniem tych rozważań jest głos Doroty Luber, która podkreśla, że „przed współczesnym nauczycielem stają trudne zadania, które stawiają przed nim wymogi stałego i sukcesywnego podnoszenia swoich kompetencji merytorycznych, metodycznych i organizacyjnych, jak również ciągłej aktualizacji i poszerzania zasobu wiadomości i praktycznych sprawności. Każdy dorosły winien mieć świadomość, iż uczenie się przez całe życie jest warunkiem pełnego uczestnictwa w społeczeństwie demokratycznym, także – a nawet przede wszystkim – nauczyciel dorosłych” (Luber 2009, s. 205).

Odnosząc się do tych uwag, warto zaznaczyć, że w literaturze niewiele jest głosów lub doniesień badawczych dotyczących funkcjonowania nauczyciela dorosłych w roli ucznia. Dlatego, moim zdaniem, szczególnie wartościowy jest artykuł Agnieszki Majewskiej-Kafarowskiej i Urszuli Tabor, w którym autorki dzielą

się swoimi doświadczeniami badawczymi w tym zakresie. Wnioski z ich obserwacji są mało optymistyczne i z całą pewnością skłaniają do refleksji. Badania zostały przeprowadzone wśród uczestników kursu dla nauczycieli osób dorosłych, zorganizowanego przez jedno z centrów kształcenia ustawicznego. Kurs dokształcający miał przybliżyć odbiorcom wiedzę z zakresu andragogiki, szczególnie temat funkcjonowania ucznia dorosłego jako podmiotu procesu nauczania. Zapotrzebowanie na kurs zgłosili sami uczestnicy. Zaskakująca jest już odpowiedź na pytanie inicjujące refleksję andragogiczną, w którym poproszono respondentów o zaznaczenie właściwej, ich zdaniem, odpowiedzi. Podano dwie możliwości:

- andragogika to dyscyplina naukowa, która powinna pobudzać osoby dorosłe do refleksji nad sobą, światem i innymi,
- andragogika to dyscyplina naukowa, dająca odpowiedź na pytanie, jak kształcić i wychowywać człowieka dorosłego (por. Tabor, Majewska-Kafarowska 2006).

Zaskoczenie budzi fakt, że pierwszą odpowiedź wybrało zaledwie 20 proc. badanych, drugą aż 45 proc., 22 proc. nie udzieliło żadnej odpowiedzi, kilka osób zaznaczyło obie możliwości. Myślę, że kwestia ta nie wymaga dodatkowego komentarza. Odpowiedzi na kolejne pytania ankietowe były nie mniej zaskakujące, a wnioski z badań można sprowadzić do zaprezentowanych poniżej sformułowań:

- Edukatorzy dorosłych w większości prezentują bierną postawę czytelniczą (przynajmniej jeśli chodzi o literaturę fachową).
- Edukatorzy dorosłych najczęściej oczekują gotowych narzędzi, a nie inspiracji i okazji do refleksji.
- Edukatorzy dorosłych najczęściej biorą udział w szkoleniach czy kursach, ponieważ muszą uzyskać kwalifikacje i potwierdzenie zawodowych uprawnień.
- Edukatorzy dorosłych często powielają postawy swoich uczniów, które sami oceniają bardzo krytycznie.

Jak to zatem jest, że chociaż w rozważaniach andragogicznych podkreśla się, iż edukacja jest „nieodzownym elementem, wręcz egzystencjalną koniecznością całego ludzkiego życia” (Stopińska-Pająk 2006), to idea ta jest tak trudna do realizacji przez nauczycieli dorosłych. Być może trudności z podejmowaniem roli uczniów przez nauczycieli osób dorosłych są związane z brakiem odwagi lub gotowości do „życia na progu” i „funkcjonowania w sferze pogranicza”, co łączy się z gotowością do wchłaniania nowych impulsów, o czym sugestywnie pisze Łukasz Michalski. Autor za Michailem Bachtinem przypomina, że „istnieć oznacza dialogowo obcować z kimś”. Chodzi o zdolność do toczenia sporu zarówno ze sobą, jak i ze światem – człowiek wypadając z tego sporu „wypada z życia”. Mając na uwadze egzystencjalny wymiar uczenia się, powinno ono w swojej istocie być dialogiczne, być obcowaniem z innością, a przez to życiodajne (Michalski 2010, s. 57). Życiodajność ta, w moim rozumieniu, będzie więc gotowością i odwagą do wchodzenia w nowe role, do „zakładania nowych butów”.

## Bibliografia

J. Kargul (2003), *Edukacja dorosłych w ponowoczesnym świecie*, „Chowanna”, nr 1.

D. Luber (2009), *Rola i znaczenie andragoga w procesie edukacji i wychowania dorosłych*, [w:] *Dorosły w procesie kształcenia dorosłych*, red. A. Fabiś, B. Cyboran, Bielsko-Biała–Zakopane.

Ł. Michalski (2010), *Strach przed innym, czyli o istocie uczenia się*, [w:] *Uczący się dorosły w zmieniającym się świecie*, red. A. Fabiś, A. Stopińska-Pająk, Bielsko-Biała.

A. Stopińska-Pająk (2006), *Edukacja dorosłych i poradnictwo zawodowe wobec wyzwań rynku pracy*, [w:] *Edukacja dorosłych. Doradca zawodowy. Rynek pracy*, red. A. Stopińska-Pająk, Warszawa.

U. Tabor, A. Majewska-Kafarowska (2006), *Autorefleksja zawodowa nauczycieli dorosłych a ich funkcjonowanie w roli ucznia i nauczyciela*, [w:] *Edukacja dorosłych. Doradca zawodowy. Rynek pracy*, red. A. Stopińska-Pająk, Warszawa.



## O jakości edukacji pozaformalnej. Czym są ZSK i ECVET?

Edukacja formalna, szczególnie jej część realizowana w ramach systemu oświaty, jest niezmiernie istotnym elementem życia każdego człowieka. To ona często decyduje o przyszłości jednostki i kierunku jej rozwoju – na tym właśnie etapie życia kształtujemy naszą osobowość i rozwijamy zainteresowania. Jakość tego typu edukacji jest utrzymywana dzięki licznym instrumentom polityki edukacyjnej.

Wiemy jednak, że opuszczenie szkolnych murów nie oznacza końca uczenia się. Dynamiczne zmiany zachodzące w otaczającym nas świecie wymuszają nieustające uczenie się, na przykład w zakresie obsługi nowych urządzeń, zarządzania projektami. Na dobrą sprawę, przez większą część życia rozwijamy naszą wiedzę i umiejętności w ramach edukacji pozaformalnej (podczas kursów, szkoleń) i nieformalnego uczenia się (poza ramami zorganizowanego uczenia się, na przykład rozwijając zainteresowania czy rozwiązując problemy w pracy). Zapewnienie jakości tych typów edukacji nie jest już tak oczywiste. Jak bowiem objąć wsparciem tak rozległy i złożony obszar uczenia się? Odpowiedzi dostarcza Zintegrowany System Kwalifikacji (ZSK).

### Po co utworzono ZSK?

Celem Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji jest uporządkowanie kwalifikacji funkcjonujących w Polsce i zapewnienie jakości kwalifikacji nadawanych poza edukacją formalną (czyli poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego). Wdrożeniu ZSK przyświecał także cel ułatwienia uczenia się przez całe życie – przede wszystkim tym, którzy ukończyli edukację formalną, czyli w większości osobom dorosłym.

Zintegrowany System Klasyfikacji został utworzony na mocy Ustawy z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz.U. 2016, poz. 64), która weszła w życie w styczniu 2016 r. Ustawa porządkuje terminologię dotyczącą nadawania kwalifikacji w Polsce. Jest to niezmiernie ważne, gdyż wspólny język i wzajemne rozumienie są podstawą komunikacji (a dziedzina edukacji nie jest wyjątkiem).

Ponadto wraz z ustawą wprowadzona została zasada, że kwalifikacje nadaje się niezależnie od sposobu uczenia się, po sprawdzeniu, czy dana osoba uzyskała wymagane dla danej kwalifikacji efekty uczenia się (w ramach walidacji). W praktyce oznacza to, że nie ma znaczenia, jak zdobyliśmy wiedzę ani gdzie rozwijaliśmy nasze umiejętności – liczy się to, że ich posiadanie zostało wiarygodnie potwierdzone.

Ustawa o ZSK określiła także najważniejsze wymagania związane z walidacją i certyfikowaniem, czyli dwoma kluczowymi etapami prowadzącymi do uzyskania

---

#### AGATA POCZMAŃSKA

Kierownik Zespołu Rozwoju Projektów oraz Główny specjalista ds. badań i analiz w Instytucie Badań Edukacyjnych, członek polskiego Zespołu Ekspertów ECVET

---

#### WOJCIECH STĘCHŁY

Ekspert ds. Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji w Instytucie Badań Edukacyjnych, asystent w Szkole Głównej Handlowej, członek polskiego Zespołu Ekspertów ECVET



kwalfikacji. Uregulowała zadania i wymogi wobec instytucji funkcjonujących w ZSK, w tym instytucji walidujących i certyfikujących, jak również role innych podmiotów w systemie – ministra koordynatora, ministrów właściwych, podmiotów zewnętrznego zapewniania jakości.

Zintegrowany System Kwalifikacji umożliwia etapowe gromadzenie (akumulowanie) osiągnięć, czyli sprawdzonych i potwierdzonych efektów uczenia się, zdobytych w różnym czasie i w różnych miejscach. Bez wątplenia ułatwi to osobom pracującym potwierdzenie posiadanych kwalifikacji.

Powyższe cele są w pełni spójne, a niektóre (na przykład etapowe gromadzenie osiągnięć) wynikają bezpośrednio z założeń systemu ECVET, dlatego warto przyjrzeć się mu bliżej<sup>1</sup>.

1. Podstawowym dokumentem, z którego wynika fakt utworzenia Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, jest zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Zalecenie to zostało znowelizowane na mocy zalecenia Rady z 22 maja 2017 r. (2017/C 189/03). Europejska Rama Kwalifikacji (European Qualifications Framework, EQF) jest metaramą dla ram krajowych, w tym dla Polskiej Ramy Kwalifikacji, utworzonej na mocy ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji z 2015 r.
2. P. Bartosiak, H. Dębowski, E. Maciejewska, W. Stęchły, *System ECVET. Podstawowe informacje oraz wskazówki dotyczące organizowania mobilności edukacyjnych*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2014.
3. Informacje na temat ECVET można znaleźć na stronach internetowych polskiego Zespołu Ekspertów ECVET ([www.eksperciecvet.org.pl](http://www.eksperciecvet.org.pl)) i sekretariatu koordynującego działania na szczeblu europejskim ([www.ecvet-secretariat.eu/en](http://www.ecvet-secretariat.eu/en)).

### Europejski System Akumulowania i Przenoszenia Osiągnięć w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym

ECVET (ang. European Credit System for Vocational Education and Training) to inicjatywa Unii Europejskiej, która wspiera mobilność zawodową oraz uczenie się przez całe życie. Prace nad ECVET rozpoczęły się w 2002 r. Stosowanie systemu ECVET jest rekomendowane państwom członkowskim w zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET) (2009/C 155/02).

ECVET to drugi w Europie (po ECTS) system akumulowania i przenoszenia osiągnięć. Rozwijanie ECVET jest wpisane w szerszy zakres prac nad systemami kwalifikacji w państwach członkowskich Unii Europejskiej, wspierania mobilności edukacyjnej i zawodowej oraz realizowania polityki na rzecz uczenia się przez całe życie<sup>2</sup>.

Wdrożenie ECVET jest dobrowolne – w gestii każdego państwa członkowskiego i działających w nim instytucji leży określenie zasad i zakresu funkcjonowania systemu. Formalnie nie został on wdrożony w Polsce, jednak jego założenia są realizowane w ramach kształcenia i szkolenia zawodowego, w ZSK oraz w projektach mobilności edukacyjnej (w programie Erasmus+)<sup>3</sup>.

Ideę systemu ECVET najtrafniej opisują dwa wyrażenia:

- akumulowanie osiągnięć – gromadzenie potwierdzonych efektów uczenia się (kwalifikacji, jednostek / zestawów efektów uczenia się),
- przenoszenie osiągnięć – uznawanie przez instytucje certyfikujące osiągnięć potwierdzonych przez inne jednostki czy podmioty.

## Jakie kwalifikacje znajdują się w ZSK?

Nazwa systemu sugeruje, że kluczowym jego elementem są kwalifikacje. Ustawowa definicja tego pojęcia brzmi: „Zestaw efektów uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych, nabytych w edukacji formalnej, edukacji

pozaformalnej lub poprzez uczenie się nieformalne, zgodnych z ustalonymi dla danej kwalifikacji wymaganiami, których osiągnięcie zostało sprawdzone w walidacji oraz formalnie potwierdzone przez uprawniony podmiot certyfikujący” (art. 2 pkt 8).

System obejmuje wszystkie typy kwalifikacji funkcjonujących w Polsce – zarówno kwalifikacje z systemów edukacji formalnej, jak i tak zwane kwalifikacje uregulowane oraz rynkowe. Kwalifikacje uregulowane (na przykład prawo jazdy lub dyplom nurka) są objęte odrębnymi przepisami prawa, a nie aktami o charakterze edukacyjnym.

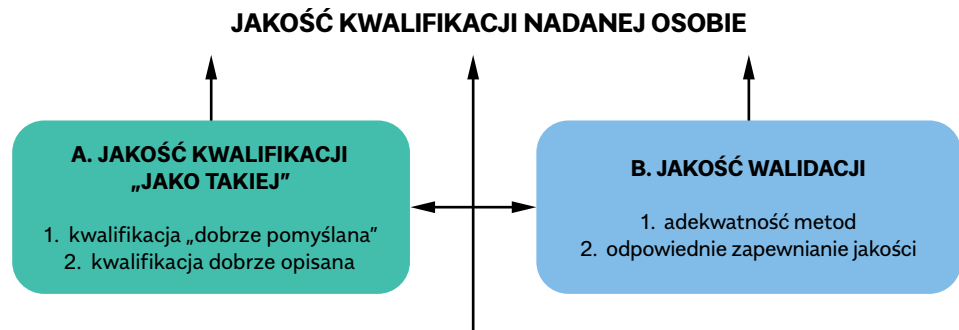
Z kolei kwalifikacje rynkowe (funkcjonujące na wolnym rynku) nie mają umocowania w odrębnych przepisach prawa – najczęściej są to kwalifikacje wypracowywane przez środowiska (organizacje społeczne, zrzeszenia, korporacje i inne podmioty) na podstawie zgromadzonych przez nie doświadczeń. Może je uzyskać każdy, kto spełni wymagania określone dla danej kwalifikacji (znajdujące się w tak zwanym opisie kwalifikacji)<sup>4</sup>. Dotyczą one z jednej strony warunków przystąpienia do walidacji (na przykład wieku, doświadczenia zawodowego, stanu zdrowia), z drugiej – wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, którymi należy się wykazać podczas walidacji. W procesie uczenia się osób dorosłych to właśnie kwalifikacje rynkowe mają największe znaczenie. Ich jakość nie była kiedyś wspierana systemowo, a teraz jest to możliwe dzięki wdrożeniu Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji.

4. Szerzej – por. G. Ziewiec-Skokowska, E. Danowska-Florczyk, W. Stęchły, *Opisywanie kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego. Poradnik*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2016.

## Jak wspierana jest wysoka jakość kwalifikacji rynkowych?

Jakość kwalifikacji w ZSK jest rozpatrywana w dwóch wymiarach: po pierwsze – treści opisu kwalifikacji i sposobu, w jaki została ona wypracowywana, po drugie – walidacji, a dokładniej sposobu jej przeprowadzenia.

Ilustracja 1. Jakość kwalifikacji w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji



### JAKOŚĆ NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ

A1. Kwalifikacja „dobrze pomyślana” oznacza, że jest adekwatna do potrzeb, w szczególności osób uczących się i rynku pracy, jest aktualna, tzn. wymagania dla tej kwalifikacji nie są przestarzałe, oraz że jest realna, czyli dostosowana do obiektywnych uwarunkowań i możliwa do osiągnięcia w dającym się przewidzieć czasie.

A2. Opis kwalifikacji musi zawierać między innymi wyczerpującą informację o efektach uczenia się wymaganych dla kwalifikacji, w tym kryteriach weryfikacji.

B1. Adekwatność metod oznacza, że dobrane metody zapewniają dostateczne sprawdzenie, czy efekty uczenia się zostały osiągnięte.

B2. Odpowiednie zapewnianie jakości walidacji oznacza, że instytucja walidująca objęta jest wewnętrznym i zewnętrznym systemem zapewniania jakości, które spełniają wymagania określone w ustawie o ZSK.

Źródło: *Mała encyklopedia Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2017, s. 22.

## Transparentność na rzecz jakości

Zapewnianiu jakości kwalifikacji w ZSK sprzyja także transparentność, która niewątpliwie leży u podstaw ZSK (wynika również z założeń systemu ECVET). Transparentność dotyczy zarówno całego systemu, jak i pojedynczych kwalifikacji.

### Transparentność całego systemu

Opisy wszystkich kwalifikacji oraz informacje o instytucjach nadających te kwalifikacje są powszechnie dostępne online w Zintegrowanym Rejestrze Kwalifikacji (ZRK)<sup>5</sup>. Ten aspekt jest niezmiernie istotny z punktu widzenia koncepcji akumulowania i przenoszenia osiągnięć, czyli systemu ECVET. Dlaczego? Ponieważ tylko wtedy, gdy dysponujemy wiedzą o dostępnych na rynku kwalifikacjach i ich składowych (zestawach efektów uczenia się), możemy świadomie budować nasze portfolio kwalifikacji. Dodatkowo dostęp do informacji o wymaganiach dotyczących walidacji dla poszczególnych kwalifikacji ułatwia nam weryfikację, czy dysponujemy odpowiednią wiedzą, stosownymi umiejętnościami i kompetencjami społecznymi, aby uzyskać daną kwalifikację, a jeśli nie, to czego nam jeszcze brakuje.

5. [rejestr.kwalifikacje.gov.pl](http://rejestr.kwalifikacje.gov.pl) [dostęp: 1.10.2018].

### Transparentność pojedynczych kwalifikacji

Kwalifikacje w ZSK są opisane za pomocą efektów uczenia się uporządkowanych w zestawy, które przejrzysto pokazują, co potrafi osoba posiadająca daną kwalifikację, a tym samym – czego trzeba się nauczyć, żeby daną kwalifikację uzyskać. Warto zwrócić uwagę na dwa aspekty:

- Kwalifikacja opisana jest klarownie przy użyciu języka efektów uczenia się. Efekty uczenia się muszą być formułowane w sposób mierzalny, umożliwiający sprawdzenie, czy dany efekt został osiągnięty, a także zrozumiałe i jednoznacznie, co ma zapobiegać różnemu interpretowaniu wymagań określonych dla danej kwalifikacji – dzięki temu wyniki walidacji przebiegających w różnych instytucjach powinny być porównywalne.
- Kwalifikacja opisana jest według tego samego schematu – przy użyciu identycznych kategorii informacji. Na opis kwalifikacji składają się następujące elementy: nazwa, wyodrębnione zestawy efektów uczenia się, możliwości wykorzystania, orientacyjny nakład pracy niezbędny do jej uzyskania. W strukturze opisu kwalifikacji istotne jest pogrupowanie efektów uczenia się w spójne zestawy, które można potwierdzać etapowo, pojedynczo. Tego typu możliwości są zgodne z postulowanymi w systemie ECVET.

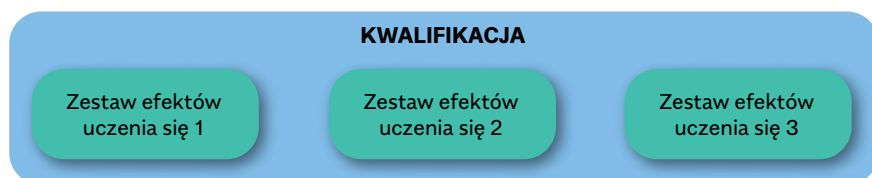
Umożliwienie uzyskiwania zestawów pojedynczo jest kluczowym elementem uelastyczniania ścieżek uczenia się, które są postulowane w ramach systemu ECVET – jego podstawą jest elastyczne uzyskiwanie kwalifikacji. Dlaczego jest to aż tak istotne?

Po pierwsze, chodzi o to, aby zdobycie potrzebnych na rynku pracy kompetencji było możliwe jak najszybciej – jeśli kluczowe są tylko niektóre kompetencje zawarte w konkretnym zestawie, można się skupić właśnie na nim, bez konieczności uzyskiwania jednocześnie całej kwalifikacji (co byłoby bardziej czasochłonne i najczęściej bardziej kosztowne).

Po drugie, proces uczenia się i zdobywania kwalifikacji staje się dzięki temu zindywidualizowany – oferta edukacyjna jest dostosowywana do bieżących potrzeb danej osoby.

Po trzecie, ułatwia to proces zdobywania kwalifikacji. Dzięki uelastycznieniu możemy potwierdzić jeden zestaw, a za jakiś czas kolejny – taka potrzeba może wynikać nie tylko z konieczności dostosowania się do potrzeb pracodawców, ale także z sytuacji życiowej osoby (również dorosłej), która chce się uczyć i rozwijać.

### Ilustracja 2. Schemat struktury kwalifikacji



Źródło: Opracowanie własne.

## Jakie korzyści płyną z ZSK dla podmiotów edukacyjnych i instytucji certyfikujących?

Zakłada się, że funkcjonowanie ZSK w Polsce przyniesie wiele korzyści różnym grupom. Najbardziej oczywistymi beneficjentami systemu wydają się osoby uczące się i pracodawcy. Jest jednak jeszcze jedna grupa, która z pewnością skorzysta na istnieniu i skali stosowania ZSK (w tym wypełnianiu systemu coraz większą liczbą kwalifikacji rynkowych). Należą do niej podmioty, które na co dzień zajmują się kształceniem osób dorosłych i potwierdzaniem uzyskanych przez nich efektów uczenia się oraz wydawaniem dokumentów to potwierdzających (na przykład certyfikatów). Są to między innymi firmy szkoleniowe, instytucje przeprowadzające specjalistyczne egzaminy, organizacje prowadzące certyfikację w danej branży. Jakie możliwości daje takim podmiotom Zintegrowany System Kwalifikacji?

Po pierwsze, podmioty te mogą opracowywać programy kształcenia (szkolenia, kursy) na podstawie klarownie określonych efektów uczenia się. Co istotne, opisy wszystkich kwalifikacji rynkowych są publicznie dostępne we wspomnianym już rejestrze kwalifikacji. Efekty uczenia się dla danej kwalifikacji mogą stanowić punkt wyjścia opracowania programu kształcenia, co niewątpliwie ułatwia i uwiarygadnia pracę instytucji edukacyjnych.

Po drugie, ustawa o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji umożliwia podmiotom prywatnym zgłaszanie propozycji kwalifikacji rynkowych. Zgodnie z jej zapisami wniosek o włączenie kwalifikacji do ZSK może złożyć każdy „podmiot prowadzący zorganizowaną działalność w obszarze gospodarki, rynku pracy, edukacji lub szkoleń” (art. 14 ust. 1). Daje im to realną możliwość kształtowania systemu, a przez to współtworzenia go adekwatnie do potrzeb rynku pracy (dla każdej zgłaszanej kwalifikacji jest wykazywane zapotrzebowanie, a w konsultacjach stwierdza się, czy specjaliści z danej branży popierają włączenie kwalifikacji w proponowanym kształcie). Mianem instytucji, która zgłosiła kwalifikację i zainicjowała jej funkcjonowanie w systemie, może stawać taki podmiot na pozycji eksperckiej.

Po trzecie, firmy prywatne mogą ubiegać się o uzyskanie uprawnień instytucji certyfikujących dla kwalifikacji włączanych do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji. Nadawanie kwalifikacji, która przeszła niełatwą procedurę i objęta jest zewnętrznym systemem zapewniania jakości, może mieć pozytywny wydźwięk marketingowy i zwiększyć atrakcyjność oferty firmy.

Zapewnienie wysokiej jakości oferty edukacyjnej dla rozwoju osób dorosłych przez uczenie się nie jest zadaniem łatwym. Jednak rozwiązania i narzędzia wprowadzone w wyniku wdrożenia ZSK w Polsce zdecydowanie to ułatwiają. Bardzo istotne jest, że procedury i zasady wynikające z funkcjonowania ZSK są ściśle powiązane z systemem ECVET, dzięki temu można liczyć na uelastycznienie ścieżek uczenia się.

# Trzy zmiany technologiczne w edukacji online dorosłych, których wciąż nie doceniamy

Początek każdego roku to zwyczajowa wyliczanka tego, co wydarzy się w danej branży. Nie zawsze to, co wróżą specjaliści, sprawdza się w praktyce, ale warto znać tendencje, ponieważ cechą nawet skomplikowanych technologii jest to, że któregoś dnia stają się łatwo dostępne i przyjazne dla edukatorów. Tak było z wirtualną rzeczywistością, mobile learning czy webinariami, mimo że przez wiele lat wydawało się, że to technologia kosmiczna, na którą nie jesteśmy gotowi. A już na pewno nie branża edukacyjna, niedysponująca tak dużymi budżetami jak marketing czy przemysł.

Pora więc przyjrzeć się naszej przyszłości, ale z punktu widzenia teraźniejszości i tego, czego może nie doceniamy, wydaje nam się bowiem oczywiste. Wybrałem zjawiska, które nie są zupełnie abstrakcyjne i mają w każdym roku realny wpływ na to, jak (się) uczymy. A co najważniejsze: zjawiska, które każdy z nas może wykorzystać niemalże od ręki.

## Nowa fala kursów online

Tworzenie kursów stało się nie tylko możliwe i łatwo dostępne, ale także – co tu dużo mówić – proste i przyjemne. Sukces takich serwisów jak Udemy (i ekspansja tego produktu poza kraje anglojęzyczne) pokazuje, że dziś edukatorem może być każdy. Choć platformy edukacyjne nie są oparte na żadnej wyjątkowo wyrafinowanej technologii, to możliwości, jakie wszystkim chętnym zapewniają, są ogromne. Można nie tylko projektować i tworzyć własne kursy, lecz również planować i realizować ich sprzedaż.

Jeszcze kilka lat temu dystrybucja własnego kursu wymagała umiejętności instalacji i obsługi Moodle'a, a sprawy biznesowe, jak marketing i sprzedaż, były domeną zupełnie innych dziedzin, często edukatorom zupełnie obcych. Dziś nie interesują nas serwery, wtyczki, konfigurowanie płatnej czy bezpłatnej reklamy, bramek płatności elektronicznych. Jedynie, co musimy zrobić, to zaprojektować i stworzyć wartościowy kurs – system zadba o resztę. Opiera się on na modelu *revshare* – otrzymujemy darmowe narzędzia i usługi, sami zaś dajemy swoją wiedzę i, mniej czy bardziej sprawiedliwie, dzielimy się zyskami.

Kluczem jest jednak wartość samych kursów. Skoro narzędzie i technologia są dostępne dla każdego, to role edukatorów przejmują osoby nieprzygotowane do niej.

---

### PIOTR MACZUGA

Zajmuje się zagadnieniami wykorzystania nowych technologii w edukacji dorosłych, prowadzi blog [maczuga.edu.pl/blog](http://maczuga.edu.pl/blog), Ambasador EPAL



Eksperci w danej dziedzinie – owszem, ale niekoniecznie sprawdzeni na polu uczenia dorosłych. Pasjonaci? Tak, lecz większość z nich nigdy nie słyszała słowa „andragogika”.

Tej tendencji ani nie powstrzymamy, ani nie ograniczymy, ponieważ technologia stała się powszechnie dostępna i łatwa w użyciu (o czym zawsze marzyliśmy), ale przecież nie o to nam chodzi. Warto spróbować samemu to sprawdzić – wystarczy założyć konto w dowolnym serwisie edukacyjnym i przyjrzeć się prezentowanym tam metodykom tworzenia kursów. Wiele osób radykalnie podchodzących do edukacji dorosłych przeżyje rozczarowanie, a nawet złość na to, że uczyć może każdy, i to tak łatwo, że treści są miłątkie, a forma jest byle jaka. Takie jednak mamy czasy, a istniejące już rozwiązania trzeba ulepszać, nie zaś negować. Dobry przykład na to, że to może działać i prezentować wysoką jakość: Artur Jabłoński i kurs online „Skuteczna reklama na Facebooku”<sup>1</sup> – w oczy rzuca się przede wszystkim bardzo dobre opracowanie marketingowe kursu.

1. [arturjablonski.com](http://arturjablonski.com)  
[dostęp: 1.10.2018].

## Wideo jest wszędzie

Dziś trudno sobie wyobrazić kurs online, który nie wykorzystuje materiałów wideo. Klasyczne klikane ekrany, kojarzące się ze szkoleniami e-learningowymi opracowanymi w technologii *flash*, zbrzydły już chyba każdemu. Mimo że udawały interakcję, to w praktyce były mało przyjazne i sprawiały, że odbiorca czuł się samotny po zalogowaniu do systemu. Jest to typowa bolączka e-learningu: narzędzia są ciekawe, a technologie inspirujące, ale uczeń nie ma dobrego kontaktu z nauczycielem.

Jednym z najprostszych rozwiązań jest wykorzystanie wideo. Wydawać się może, że jest to proste, ponieważ gadająca głowa to nieszczerze wielkie wyzwanie, jednocześnie zaś technologia pozwala nam dystrybuować nagrania w zasadzie bez znajomości aspektów technicznych tego procesu. Oczywiście? Niekoniecznie! Jeszcze przed dekadą umieszczenie wideo na stronie internetowej wymagało nie tylko umiejętności kodowania, ale także biegłości w formatach, kodekach, enkoderach. Do tego trzeba było się nieustannie głowić, aby każdy komputer i każda przeglądarka internetowa były z odtwarzaniem wideo za pan brat.

Dziś nagrywamy kamerą, aparatem czy smartfonem, a rezultat umieszczamy w dowolnym serwisie wideo – za darmo, łatwo i bez zbędnych czynności. Podobnie z odbiorem. Nie tylko komputery i urządzenia mobilne. Powoli nawet samochody wyposażane są w centra multimedialne i deski rozdzielcze z wkomponowanym tabletem. Wideo jest naprawdę wszędzie.

Dobrym przykładem wykorzystania wideo w edukacji są filmy z serii „Po cudzemu” Arleny Witt publikowane w YouTube, w których autorka bardzo przystępnie uczy języka angielskiego<sup>2</sup>, posiłkując się w dużej mierze materiałami wideo.

2. <https://bit.ly/2OsMimy>  
[dostęp: 1.10.2018].



## Jesteśmy na żywo!

Były czasy, gdy webinaria przyciągały setki odbiorców zainteresowanych głównie możliwością uczestniczenia w takim technologicznym zjawisku. Po prostu sam fakt nadawania na żywo obrazu, dźwięku, prezentacji, możliwości komunikowania się z odbiorcami wydawał się czymś nadprzyrodzonym. W końcu telewizja, świątynia audiowizualności, do dziś nie osiągnęła takich możliwości w dziedzinie interakcji jak webinaria właśnie.

Były też minusy: nadawanie wymagało w miarę mocnego komputera z wydajnym łączem internetowym. Dostęp do narzędzi (aplikacji) był ograniczony i drogi. Do tego każdy z nas zaczynał dopiero swoją przygodę z edukacją *live*, obawialiśmy się więc, że technologia spłata nam figla – coś przestanie działać w najmniej odpowiednim momencie, a przecież nie ma tych odpowiednich. I wreszcie: opanowanie całego tego warsztatu! Trzeba jednocześnie: mówić, pisać, zmieniać slajdy, uruchamiać ankiety, utrzymywać kontakt wzrokowy z kamerą i czytać powiadomienia, które pojawiają się na czacie.

Obecnie uruchomienie własnej audycji edukacyjnej na żywo odbywa się w czasie krótszym niż minuta. Widzowie przenieśli się głównie do mediów społecznościowych, a trenerzy doskonale czują się przed kamerą. Oczywiście nie zawsze wszystko działa profesjonalnie, ale najważniejsze jest to, że pozbyliśmy się strachu przed technologią. Chcemy kogoś nauczyć czegoś ważnego? Zakładamy wirtualne wydarzenie na Facebooku, uruchamiamy kamerkę internetową i zaczynamy. Wpadamy trochę w sidła bylejakości, która jest wynikiem braku przygotowania, doświadczenia, a czasem po prostu nie mamy nic do powiedzenia. Niemniej jednak na rynku pojawiło się kolejne pokolenie jaskiniowców, które (inaczej niż my) samo nauczyło się rozpalać ogień, a nie tylko nad nim panować. Zamiast bić pokłony przed technologicznym bożkiem, produkuje masowo treści na żywo.

Jednym z dobrych przykładów takiego działania jest projekt LiveEdu<sup>3</sup>, w którym tysiące programistów na świecie uczy się od siebie kodowania właśnie w formie spotkań na żywo.

3. [www.liveedu.tv](http://www.liveedu.tv) [dostęp: 1.10.2018].

Wspólnym mianownikiem powyższych zjawisk jest jedno stwierdzenie: edukacja dorosłych prowadzona z wykorzystaniem technologii stała się banalnie prosta, a do tego niebezpiecznie zbliżyła się do zagadnień świata marketingu czy mediów społecznościowych. Narzędzia są powszechnie dostępne i relatywnie łatwe w użytkowaniu właśnie w momencie, gdy powszechnie uwierzono, że można na wiedzy ubić świetny interes. W 2018 r. jesteśmy więc świadkami renesansu uczenia społecznościowego, a wiele osób, które do tej pory kojarzyliśmy z wysoką specjalizacją w swoich dziedzinach, objawia się w roli edukatorów. Bez względu na to, czy nam się to podoba, czy nie.



# Wprowadzenie do wirtualnej rzeczywistości (VR/AR/MR)

**BARTŁOMIEJ POLAKOWSKI**

Obserwator i komentator rynku e-learningowego, miłośnik technologii edukacyjnych, autor bloga:  
[bartekpolakowski.wordpress.com](http://bartekpolakowski.wordpress.com)

1. <https://bit.ly/2QIA8xE> [dostęp: 1.10.2018].

2. <https://bit.ly/2qvj5xE> [dostęp: 1.10.2018].

Sobotnie popołudnie, elegancko ubrani goście stoją w kaplicy, przy ołtarzu lekko poddenerwowany pan młody w czarnym fraku czeka na swoją wybrankę. Po chwili rozlegają się brawa, następnie wszyscy pozują do wspólnego zdjęcia. Nie byłoby w tym nic wyjątkowego, gdyby nie fakt, że... panna młoda jest animowaną postacią, a cała ceremonia odbywa się w wirtualnej rzeczywistości.

To nie scena z filmu science fiction. W 2017 r. blisko stu kawalerów z Japonii założyło specjalne gogle, powiedziało symboliczne „tak”<sup>1</sup> i pocałowało swoją wirtualną żonę. Pokazuje to wyraźnie, że tego typu technologie nie są już tylko gadżetami służącymi do zabawy ani bardzo zaawansowanymi narzędziami stosowanymi na małą skalę. Statystyki mówią, że w 2021 r. ten rynek będzie wart około 200 miliardów dolarów<sup>2</sup>, czyli więcej niż rynek Smart TV.

Czy tego chcemy, czy nie, technologie wpływają na nasze życie prywatne i zawodowe. Nawet jeżeli nigdy nie byliśmy osobami biegłymi technicznie, a nasza firma bardzo powoli wdraża wszelkie nowinki, to musimy się z nimi „zaprzyjaźnić” i zastanowić się, jak można dzięki nim usprawnić albo rozszerzyć nasze działania. Dodatkowym argumentem dla wszystkich nieprzekonanych powinny być wyniki badań, które jednoznacznie pokazują dużo większą efektywność szkoleń wykorzystujących materiały 3D. Ich uczestnicy nie tylko szybciej przyswajają wiedzę, ale także dużo dłużej ją utrzymują, są ponadto bardziej zmotywowani i uważni podczas zajęć.

Niniejsze opracowanie ma za zadanie wprowadzić Was w świat wirtualnych technologii. Chcę pokazać, że każdy, nie tylko absolwent informatyki, jest w stanie je przetestować i wykorzystać w swoich projektach edukacyjnych. To tylko kolejne narzędzie, które pozwoli zwiększyć efektywność Waszych działań szkoleniowych (o ile je sensownie wdrożycie). Znajdziecie tu między innymi odpowiedzi na pytania: „Co to jest VR i czym się różni od AR?”, „Jak obie te rzeczy mają się do MR?”, „Jakie gogle wybrać i dlaczego?”, a także zapoznacie się z licznymi przykładami.

Zacznijmy od definicji. Możemy rozróżnić dwie główne kategorie produktów – VR (*virtual reality*) i AR (*augmented reality*).

## VR, czyli wirtualna rzeczywistość

VR (*virtual reality*) to najpopularniejsza i najstarsza z prezentowanych tu technologii. Wymaga zastosowania specjalnych gogli, które całkowicie zasłaniają i wygłuszają otaczający nas świat, dzięki czemu można osiągnąć wrażenie pełnego zanurzenia w wirtualnej rzeczywistości. Wyobraźcie sobie, że siedzicie w biurze, zakładacie gogle



i po chwili widzicie wokół siebie prehistoryczną dżunglę z dinozaurami. Przed oczami wyświetlają się Wam cyfrowe obrazy – animacje, filmy, gry i trójwymiarowe elementy – z którymi można wchodzić w interakcje dzięki sterowanym dłońmi kontrolerom.

Gogle VR różnią się między sobą pod względem zaawansowania. Najprostszy model (*cardboard*) kosztuje kilka złotych i składa się z kartonowego pudełka z dwiema soczewkami do którego wkładamy telefon. Obraz na ekranie jest dzielony na pół i przesyłany osobno do każdego oka. Jakość jest słaba, ale pozwala na testy i oswojenie się z technologią VR bez ponoszenia dużych kosztów. Możecie też spotkać plastikowe okulary, które działają na podobnej zasadzie co kartonowe. Różnią się jedynie wygodą i jakością soczewek. Część z nich ma także zintegrowane słuchawki.

**Prezentacja na YouTube:** <https://bit.ly/2OqvfkR>

**Przykłady urządzeń:** *cardboard*

**Cena:** od 10 zł (+ smartfon)

**Materiały:** Najprościej wykorzystać na początku darmowe aplikacje typu VirtualSpeech albo obejrzeć jeden z wielu filmów 360 dostępnych w serwisie YouTube.

Kolejny poziom zaawansowania to gogle przystosowane do współpracy z konkretnym modelem telefonu. Tutaj zacięty bój toczy Samsung Gear VR i Google Daydream. W porównaniu z rozwiązaniami *cardboard* widoczny jest tutaj skok jakościowy w zakresie zarówno wykonania, jak i wyświetlanego obrazu. Niestety, gogle te współpracują tylko z wybranymi i bardziej zaawansowanymi modelami smartfonów.

**Prezentacja na YouTube:** <https://bit.ly/2F5ki9f>

**Przykłady urządzeń:** Samsung Gear VR, Google Daydream

**Cena:** 350–400 zł (+ smartfon)

**Materiały:** Oba urządzenia oferują bogate biblioteki aplikacji.

Jeszcze lepsze parametry oferuje kolejna kategoria, czyli autonomiczne gogle z wbudowaną elektroniką, które są rynkową nowością. Nie musimy w nich wykorzystywać naszego smartfona ani niczego podłączać. Zapewniają dużo lepszą rozdzielczość i częstotliwość odświeżania ekranu oraz jakość dźwięku. Tego typu urządzenia mają szansę zdominować rynek ze względu na bardzo dobry stosunek ceny do oferowanej jakości i funkcjonalności, a także prostotę użytkowania. Zakładamy je na twarz, wciskamy przycisk, pobieramy jedną z wielu dostępnych aplikacji lub film i możemy rozpoczynać wirtualną przygodę. Dodatkowo mamy tutaj prosty kontroler, dzięki któremu możemy się poruszać w wirtualnym świecie.

**Prezentacja na YouTube:** <https://bit.ly/2Qg13dX>

**Przykłady urządzeń:** Oculus Go, Lenovo Mirage Solo

**Cena:** od około 260 dol.

**Materiały:** Oculus Go jest kompatybilny z Samsung Gear VR, dlatego na start oferuje ponad tysiąc różnego rodzaju aplikacji, Lenovo – kilkaset z katalogu Daydream. Biblioteki są wbudowane w gogle – po ich uruchomieniu po prostu wyszukujemy aplikację i instalujemy ją na goglach.

Na szczycie drabinki technologii VR są gogle, które z powodu bardzo wysokiej jakości obrazu muszą być połączone z komputerem (za pomocą kabla lub specjalnej przystawki wi-fi). Mają one najlepsze parametry obrazu, a specjalne kontrolery symulują nasze dłonie, dzięki czemu możemy podnosić różne wirtualne przedmioty i używać ich. Jedynie pozwalają także na naturalne poruszanie się w wirtualnym świecie. Specjalne czujniki, które rozstawia się w pokoju, monitorują położenie użytkownika, dzięki czemu schylając się lub chodząc, przybliżamy się do wirtualnych obiektów.

**Prezentacja na YouTube:** <https://bit.ly/2AM3Je2>

**Przykłady urządzeń:** Oculus Rift, HTC Vive, Playstation VR

**Cena:** około 400 dol.

**Materiały:** Oculus i HTC mogą korzystać z bogatej biblioteki gier i programów na SteamVR, pobieranymi na komputer z podłączonymi goglami. Oculus może korzystać z własnej platformy Oculus Home a Playstation, oferującej gry przez Playstation Network.

## AR, czyli rozszerzona rzeczywistość

W przeciwieństwie do VR – zamiast zastępować widziany świat cyfrowym obrazem, AR (*augmented reality*) uzupełnia go o dodatkowe informacje. Wyobraźcie sobie zwykłe okulary, na których widzicie temperaturę, wskazówki nawigacyjne albo notyfikacje z mediów społecznościowych. Informacje te nie zastępują Wam jednak otoczenia.

Rozszerzona rzeczywistość jest implementowana na dwa sposoby. Pierwszy to wykorzystanie urządzeń mobilnych typu smartfon lub tablet. Uruchamiamy specjalną aplikację, kierujemy kamerę na jakiś znacznik (na przykład QR kod) i w jego miejscu pojawia się zdefiniowany przez nas wirtualny obiekt. Dzięki temu możecie na przykład zobaczyć, jak będzie wyglądał fotel w Waszym salonie, albo... złapać Pokemona). Jeżeli chcecie spróbować, jak to działa, możecie skorzystać z aplikacji Augment.

W 2017 r. pojawiły się dwa nowe projekty, dzięki którym stało się możliwe umieszczanie na ekranie wirtualnych obiektów bez potrzeby drukowania specjalnych znaczników. Apple i Google równolegle udostępniły środowiska ARKit i ARCore. Rewolucyjność proponowanych rozwiązań polega na tym, że wykorzystują one kamery i czujniki zainstalowane w telefonach do wykrywania pionowych i poziomych powierzchni w naszym otoczeniu, a także zapamiętują położenie obiektów. Dzięki temu możemy na przykład postawić wirtualną piłkę na stole, która po dotarciu do krawędzi spadnie sama na podłogę. Niestety, w tej chwili tylko topowe modele smartfonów<sup>3</sup> pozwalają pobawić się tą technologią.

Drugi, bardziej zaawansowany typ urządzeń wspierających rozszerzoną rzeczywistość, to specjalne gogle. Słyszeliście zapewne o Google Glass – pierwszym głośnym projekcie AR. Urządzenie wyglądało jak kryształ zawieszony na okularowej oprawce, na którym wyświetlane były informacje z naszego smartfona. Nie przebił się na rynku, ale otworzył drogę kolejnym tego typu urządzeniom. W tej chwili niekwestionowanym liderem tego segmentu jest Microsoft z urządzeniem o nazwie Hololens – jedynymi bezprzewodowymi okularami, które umożliwiają wyświetlanie

3. <https://bit.ly/2DnyOaz> [dostęp: 1.10.2018].

cyfrowych obrazów na przezroczystych soczewkach przed naszymi oczami. Możemy nimi sterować za pomocą zdefiniowanych gestów i komend głosowych – bez klawiatur, padów czy innego rodzaju kontrolerów. Wyobraźcie sobie, że stoicie w salonie, a obok widzicie trenera, który pokazuje Wam, jak ćwiczyć, albo patrzycie na obraz, z boku zaś wyświetla się jego szczegółowy opis. Przykłady wykorzystania tego rozwiązania można znaleźć w Internecie<sup>4</sup>.

Tańszą alternatywą dla osób rozpoczynających swoją przygodę z AR jest ostatni projekt firmy Aryzon, który jest odpowiednikiem wspomnianych wcześniej cardboardów VR. Za około 30 euro otrzymujecie proste kartonowe gogle do samodzielnego złożenia, w których umieszczacie telefon i oglądacie trójwymiarowe obrazy (na przykład na kuchennym stole).

Jeżeli już chcecie rozpocząć eksperymentowanie z tymi technologiami to... mam dla Was jeszcze jeden skrót.

## **MR, czyli *mixed reality***

Jest to koncepcja promowana przez Microsoft. Teoretycznie to określenie łączy VR i AR, a tak naprawdę jest to nadrzędna kategoria dla obu tych technologii. Ciekawa jest strona technologiczna przedsięwzięcia. Poza wspomnianymi już przeze mnie Hololensami Microsoft we współpracy z firmami takimi jak Acer, HP, Dell, Samsung czy Lenovo stworzył środowisko Windows Mixed Reality i serię gogli VR podłączanych do komputera. Mają one nieco gorsze parametry niż Oculus Rift albo HTC Vive, ale są dużo tańsze i nie wymagają stawiania czujników w naszym pokoju. Kamery zamontowane w goglach skanują nasze otoczenie i kontrolery w dłoniach, dzięki czemu możemy się swobodnie poruszać w cyfrowej rzeczywistości. Sprawdźcie, jak działa i co oferuje Windows Mixed Reality<sup>5</sup>.

Jak się ma wirtualna rzeczywistość do edukacji? Obie te dziedziny są sobie bardzo bliskie. Zachęcam do zapoznania się z przykładami zastosowania VR w nauczaniu, co powinno Wam uświadomić, że to nie tylko zabawa<sup>6</sup>. Wszystkim zaś życzę pozytywnych wirtualnych przeżyć (niekoniecznie ślubnych).

4. <https://bit.ly/2RBREON> [dostęp: 1.10.2018].

5. <https://bit.ly/2Ezsj73> [dostęp: 1.10.2018].

6. <https://bit.ly/2F3GZdl>;  
<https://bit.ly/2zsyLkE>;  
<https://bit.ly/2QgR2gN>; <https://bit.ly/2PcQ74s>;  
<https://bit.ly/2JFHJ7r>;  
<https://bit.ly/2SN0H0i>;  
<https://bit.ly/2PDlFK2> [dostęp: 1.10.2018].

# Escape room jako przestrzeń edukacji dorosłych

MARTYNA CIEŚLA

Andragog, absolwentka

Uniwersytetu Warszawskiego

Wykorzystanie gier w edukacji dorosłych nie jest nowością. Andragodzy wciąż dążą do zoptymalizowania warunków, metod i środków dydaktycznych, by ułatwić uczestnikom szkoleń, kursów i warsztatów uczenie się. W tym celu stosują wszelkiego rodzaju gry: planszowe, quizy, symulacje, a nawet komputerowe. W przyszłości do tego zestawu być może dołączą *escape roomy*, które pojawiły się na polskim rynku zaledwie pięć lat temu, obecnie zaś jest ich około tysiąca w całym kraju.

## Escape room

*Escape room*, inaczej nazywany pokojem zagadek, jest rodzajem gry przygodowej przebiegającej w rzeczywistych warunkach, przeznaczonej dla drużyn liczących od trzech do dziesięciu osób. Gracze są zamknięci w pokoju, z którego powinni się wydostać w określonym czasie. Aby odnaleźć klucz do drzwi i wygrać rozgrywkę, muszą rozwiązać serię zagadek oraz wykonać zadania, które odwołują się do ich wiedzy i wymagają spostrzegawczości, logicznego myślenia, sprawnego kojarzenia faktów oraz współpracy.

**W pokojach zagadek dorośli uczą się skuteczniej komunikacji, współdziałania, przywództwa, podejmowania decyzji, myślenia przyczynowo-skutkowego i radzenia sobie z presją czasu.** *Escape roomy* mogą być także wykorzystywane jako narzędzia diagnostyczne, podczas rozgrywki można bowiem zaobserwować, jakie role przyjmują uczestnicy, w jaki sposób współpracują i komunikują się ze sobą, które ich działania i przyjęte strategie są skuteczne, a które nieefektywne. Można także dostrzec, czy produktywnie zarządzają sobą i swoim czasem oraz w jaki sposób funkcjonują w środowisku stresogennym.

Zaprojektowanie doświadczenia edukacyjnego w pokoju zagadek wymaga od andragoga uwagi, przemyślenia, zaangażowania i cierpliwości. Przede wszystkim musi on jednoznacznie określić cel ogólny rozgrywki oraz cele szczegółowe, czyli odpowiedzieć na pytania o to, jaką wiedzę deklaratywną czy proceduralną oraz jakie umiejętności miękkie mają zdobyć osoby uczestniczące w grze. Warto także zdefiniować grupę docelową, dla której projektowana jest rozgrywka, szczególnie liczebność drużyny, wiek, poziom wykształcenia oraz oczekiwany poziom wiedzy, umiejętności i kompetencji miękkich potencjalnych graczy.

Kolejnym ważnym krokiem jest świadomy wybór sposobu organizacji zadań i zagadek w *escape roomie*. Mogą one mieć formę otwartą, co oznacza, że gracze rozwiązują łamigłówki w dowolnej kolejności, a każda z nich stanowi część szerszej

metazagadki, której rozwikłanie prowadzi do wygranej. Rozgrywka składa się z dwóch elementów: wejścia do pokoju i zakończenia rozgrywki. Innym możliwym układem zagadek w *escape roomie* jest schemat sekwencyjny, który zmusza graczy do linearnego rozwiązywania zadań w ustalonej kolejności. **Najbardziej skomplikowaną formą organizacji *escape roomu* jest metoda ścieżkowa, która łączy w sobie cechy układu otwartego i sekwencyjnego.** Pozwala ona na pełne uczestnictwo graczy w skomplikowanej fabule, jednocześnie utrzymując element przypadkowości wyboru wątków, które zachowują swoją chronologię.

## Niepowtarzalność to podstawa

Jak każda gra szkoleniowa, także pokój zagadek, jego fabuła i łamigłówki powinny odwoływać się do doświadczeń, wiedzy i umiejętności, jakimi dysponują gracze przed rozgrywką. Zadania te powinny być także różnorodne, niepowtarzalne i wytwarzające szeroki repertuar bodźców oraz dostosowane do różnych stylów uczenia się. Najważniejsze jest jednak to, by były one zgodne z wyznaczonym celem ogólnym oraz szczegółowymi celami rozgrywki.

Warto pamiętać o tym, że gracze mają ograniczoną ilość czasu, by wydostać się z pokoju. Dlatego liczba i poziom skomplikowania informacji, które zdobędą podczas rozgrywki, powinny być ograniczone i przekazane w sposób pozwalający na pełne zapoznanie się z nimi w przewidzianym czasie. Przytłaczająca ilość materiału może utrudnić uczenie się dorosłych w *escape roomie* i uniemożliwić im osiągnięcie zwycięstwa. Ważne jest zachowanie odpowiednich proporcji między liczbą zagadek, poziomem ich skomplikowania oraz czasem trwania zabawy.

**Każda rozgrywka w *escape roomie* powinna być zakończona debriefingiem – rozmową trenera z uczestnikami szkolenia.** Należy omówić napotkane przez graczy trudności, odniesione przez nich sukcesy i refleksje, do jakich skłoniła ich zabawa. Warto również poświęcić uwagę każdej zagadce z osobna – wspólnie ją przeanalizować z punktu widzenia wiedzy i umiejętności miękkich, które zdobyli gracze lub które zagadka weryfikowała. Należy pamiętać o tym, że pokoje zagadek to środowiska niezwykle stresogenne, dlatego rozmowa trenera z uczestnikami pełni kilka istotnych funkcji. Pierwszą z nich jest pomoc graczom w ochłonięciu po rozgrywce i przeanalizowaniu tego, czego niedawno doświadczyli. Jest to także czas, w którym mogą oni podzielić się swoimi emocjami i przemyśleniami oraz zadać pytania. Tego typu rozmowa pozwala także płynnie przejść ze świata gry do świata realnego, co jest ważne szczególnie wtedy, gdy doświadczenie edukacyjne w *escape roomie* jest częścią szerszej strategii kształcenia dorosłych.

Warto pamiętać o tym, że dorośli są nastawieni na efekty procesu uczenia się. Dlatego istotne jest, by odniesione w pokoju zagadek zwycięstwo było spektakularne. Spotęguje to radość i intensywność pozytywnych emocji uczestników, co z kolei pozytywnie wpłynie na proces uczenia się, wzmocni optymistyczną postawę wobec aktywności edukacyjnej i zmotywuje do podjęcia dalszego wysiłku.



Końcowym etapem projektowania *escape roomu* jest ewaluacja. Dzięki kilku rozgrywkom różnych drużyn, których członkowie spełniają ustalone wcześniej kryteria grupy docelowej, można określić, czy zostały osiągnięte wyznaczone cele kształcenia. Na tej podstawie należy dokonać usprawnień, aby następnie przeprowadzić kolejne testy, aż uzyska się oczekiwany rezultat. Faza ta wymaga uwagi, precyzji i cierpliwości. Jest jednak istotna z punktu widzenia skuteczności edukacyjnej opracowywanego pokoju zagadek.

Projektując doświadczenie edukacyjne w *escape roomie*, nie można również zapomnieć o najważniejszym – o zabawie. Rozgrzywka w pokoju zagadek, podczas której gracze nie odczuwają przyjemności, negatywnie wpłynie nie tylko na ich samopoczucie, ale także na efekty uczenia się. To właśnie zabawa i poczucie przyjemności sprawiają, że gry szkoleniowe są tak atrakcyjne dla uczestników szkoleń i warsztatów.

**Escape roomy mają znaczny potencjał edukacyjny, który dopiero zaczyna być dostrzegany przez andragogów.** Myślę, że mogą one stanowić efektywną metodę edukacji osób dorosłych lub narzędzie diagnostyczne. Przepis na udany *escape room*, który byłby przestrzenią uczenia się osób dorosłych nie istnieje, a utworzenie receptury dostosowanej do wyznaczonych celów kształcenia i grupy docelowej wymaga indywidualnego podejścia oraz wielu prób i testów. Jestem jednak przekonana, że rezultat będzie wart podjętego wysiłku.





## **2. Refleksje praktyków**

## Rady trenera w średnim wieku

Przedstawiciele EPALE poprosili mnie o sformułowanie kilku rad dla trenerów, którzy zaczynają swoją pracę w tej roli, którzy stoją na początku tej drogi. Dla mnie była to ciekawa okazja do spojrzenia na swoją pracę z perspektywy trenera w średnim wieku (trzydzieści dziewięć lat życia, piętnasty rok na salach szkoleniowych). Wiem, że każdy taki zestaw rad jest tylko subiektywnym wyrażeniem zdania – i tak go proszę traktować. Mam jednak nadzieję, że dla tych, którzy swoje doświadczenie liczą na razie w miesiącach, będą to wartościowe wskazówki.

### Zbieraj godziny

Na początku drogi podstawowym zadaniem trenera jest kolekcjonowanie godzin, interakcji z grupą, drobnych doświadczeń, które składają się na tę pracę. Dlaczego jest to ważne? Przez lata nie znalazłem lepszej odpowiedzi niż ta, którą sformułowali Sławomir Jarmuż i Tomasz Witkowski, autorzy pierwszej na polskim rynku książki przeznaczonej dla prowadzących szkolenia, o adekwatnym tytule *Podręcznik trenera*. Przytaczają oni następującą anegdotkę: „Na przystanku autobusowym stoi mężczyzna. W pewnym momencie podjeżdża samochód osobowy, pasażer otwiera drzwi i pyta: «Przepraszam, jak najłatwiej dostać się do filharmonii?» Na co mężczyzna odpowiada: «Ćwiczyć, ćwiczyć!»”.

### Po co?

Moim zdaniem, to najważniejsze zagadnienie w pracy trenera. Na etapie projektowania należy zadawać sobie następujące pytania: „Po co staram się w tym scenariuszu umieścić to ćwiczenie?” oraz „Jakie cele pozwala ono osiągnąć i jaki ma związek z potrzebami konkretnej grupy?”. Projektowanie nie polega na wrzucaniu do scenariusza dowolnego ćwiczenia z komunikacji, tylko na umieszczeniu tam ćwiczenia, które umożliwi osiągnięcie konkretnego celu szkoleniowego. Podobnie się dzieje na sali szkoleniowej. Kiedy wpada nam do głowy jakaś interwencja, wówczas również powinniśmy zadać sobie pytania: „Po co chcę ją zastosować?”, „Jaka intencja się kryje za moim działaniem?”.

---

**RAFAŁ ŻAK**

**Trener, mówca, autor,  
Ambasador EPALE**

## Sprawdzaj źródła

Większość trenerów po latach przyznaje się do stosowania w swojej pracy metod i koncepcji, które okazały się po jakimś czasie bzdurą (albo bzdurą były od początku). Często wynika to z tego, że na starcie pracy pojawia się pokusa, żeby nie przywiązywać specjalnej wagi do jakości źródeł, z których się korzysta. Psychotest z „Cosmopolitan”? Proszę bardzo, jeśli tylko pasuje do scenariusza. Typologia osobowości znaleziona w Internecie? Nie ma problemu, przyda się w szkoleniu. Jeśli zadbasz o to już od początku swojej pracy, to, po pierwsze, uczestnicy dostaną od ciebie lepszej jakości szkolenie. A po drugie – za dziesięć lat nie będzie trzeba się tego wstydić.

## Sprawdzaj, czy czujesz wstyd

To jedno z lepszych zaleceń, na jakie trafiłem w swojej pracy. Opisuje sposób, w jaki trener może sprawdzić, czy dobrze przygotował się do prowadzenia konkretnego szkolenia. Kiedy już siedzisz naprzeciwko grupy szkoleniowej na początku szkolenia, zadaj sobie pytanie: „Czy gdyby oni wiedzieli, w jaki sposób przygotowywałem się do tych zajęć, czułbym wstyd?”. Jeśli tak, to najwyraźniej przygotowania nie były dość staranne.

## Nie nastawiaj się na trudnych uczestników

Trudne sytuacje w pracy trenera zdarzają się, choć – moim zdaniem – nie tak często, jak się wydaje. Na palcach jednej ręki mogę wyliczyć zdarzenia z mojej trenerskiej pracy, które wrzuciłbym do worka „trudne” (być może mam szczęście). Problem z takimi sytuacjami jest, jak sądzę, taki, że kiedy trener nastawi się na trudną grupę, to ma szansę taką otrzymać. Jeśli powie sobie, że dana osoba to „trudny” uczestnik, to ma szansę w jej normalnym zachowaniu zauważyć tę „trudność”. Nie przeceniajmy możliwości pojawienia się takiej sytuacji. Większość osób, które spotkasz na swojej drodze, będzie ci przyjazna lub przynajmniej obojętna.

## Niech cię ktoś zobaczy

Korzystaj z superwizji. Po pierwsze, pozwalaj sobie na to, żeby ktoś, kto zna się na tej pracy, mógł zobaczyć, jak sobie radzisz na sali, i przekazać ci później informację zwrotną. Po drugie, znajdź kogoś, z kim możesz „przegadać” to, co działo się na twoim szkoleniu, żeby lepiej zrozumieć sytuację i wyciągnąć wnioski na przyszłość. Taka superwizja będzie dla ciebie zarówno okazją do rozwoju kompetencji, jak i elementem dbania o higienę psychiczną. Możliwość porozmawiania z fachowcem o trudnych sytuacjach na szkoleniu zawsze bywa pomocna.



Na tym zakończę część porad dotyczących samych szkoleń, a w większym stopniu skupię się na kwestii poruszania się trenera po rynku szkoleniowym. Moim zdaniem, to równie ważny obszar, o który trzeba dbać od samego początku. Sprawa jest prosta – trener, który nie sprzedaje swoich usług, nie będzie miał okazji do rozwoju swoich kompetencji na salach szkoleniowych.

## **Przykładaj się do każdej roboty i czekaj**

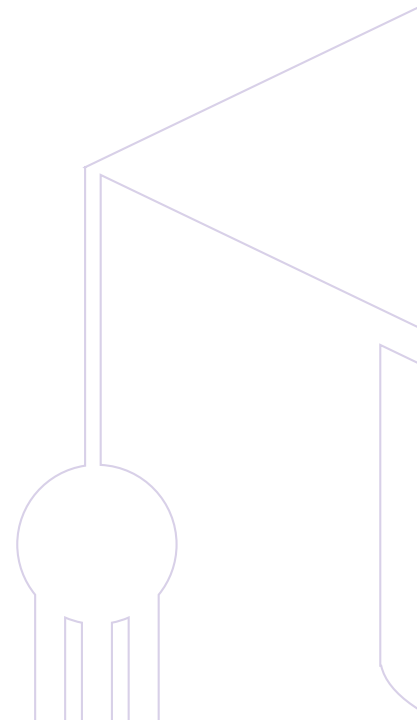
To najlepsza rada, jaką mam w kwestii budowania swojej pozycji na rynku usług rozwojowych. Często bywam pytany, na przykład przez absolwentów prowadzonych szkół trenerów: „Co teraz? Co dalej powinnam robić? Jak budować pozycję na rynku?”. Zawsze odpowiadam tak samo: „Przykładaj się do każdej roboty i czekaj”. Staraj się robić ją dobrze, a ktoś cię zapamięta. Z czasem ta pamięć będzie wracać do ciebie w formie kolejnych zleceń. Wiem, że ta metoda nie wywołuje euforii młodych trenerów, ponieważ wydaje się powolna i nienowoczesna. A gdzież tu *personal branding*? Media społecznościowe? Lepszej jednak nie potrafię wskazać, a zawsze mogę powiedzieć – u mnie zadziałało.

## **Pokaż, że jesteś fachowcem**

Jeśli już szukasz okazji do działań marketingowych, wybieraj te, w których masz szansę pokazać swoje kompetencje. Dobrze w tej branży sprawdza się zasada: „Pokaż, że jesteś fachowcem, a nie mów o tym”. Sprzyjają temu wystąpienia na konferencjach branżowych, szkolenia pokazowe, na które zaprasza się przedstawicieli działów zarządzania zasobami ludzkimi firmy, warsztaty prowadzone na lokalnych forach biznesu – czyli wszędzie tam, gdzie ktoś może poznać jakość twojej pracy, a nie tylko poczytać o niej na dobrze przygotowanej stronie internetowej. Z tego samego powodu skuteczniejsze są działania niszowe, kameralne. Warto mocniej przyłożyć się do marketingu skierowanego do mniejszej grupy odbiorców, zamiast uderzać szeroko.

## **Ucz się sprzedaży**

Dbaj o to, żeby rozwijać swoje kompetencje w zakresie sprzedaży własnych usług. Jeśli tego nie zrobisz, przegrasz z tymi, którzy akurat w ten obszar kompetencji zainwestowali więcej. Nawet jeśli dziś jako trener nie musisz sprzedawać własnych usług (ponieważ jesteś na przykład trenerem wewnętrznym), to i tak prędzej czy później ta umiejętność ci się przyda. Wiem, jak trudno jest znaleźć na rynku szkoleniowym handlowców, którzy tę pracę sprzedażową wezmą na siebie w twoim imieniu. Lepiej samodzielnie nauczyć się systematyczności w tej pracy i tego, jak sobie radzić sobie z odrzucaniem naszych propozycji.



## **Jeśli masz podejrzenie, że ktoś jest oszustem, zrywaj współpracę**

Ta złota rada dotyczy bardziej współpracy z klientem niż z konkretną grupą szkoleniową. W moim wypadku sprawdziło się to wielokrotnie i mam przeczucie, że uchroniło mnie przed wieloma kłopotami. Założenie brzmi – jeśli w dowolnym momencie współpracy czujesz, że twój partner biznesowy zachowuje się nie *fair*, nieetycznie, nie dotrzymuje zobowiązań – rozważ wycofanie się z tej współpracy. Jasne, że łatwiej tak robić w momencie, w którym nie jesteśmy rozpaczliwie zależni od każdej faktury, od każdego klienta, ale nawet na początku drogi warto się tym kierować. Stracimy tym samym zlecenie, zyskamy jednak spokój.

## **Umowa, umowa, umowa**

Ogólna zasada mówi: „Umowę pisze się na złe czasy”. Doskonale łączy się ona z poprzednią regułą, o której pisałem. Chodzi w niej o to, żeby formułując umowę dotyczącą realizacji projektu, pamiętać, że powinna ona zabezpieczać nasze interesy wtedy, kiedy współpraca nie zakończy się pomyślnie. Kiedy wszystko idzie dobrze, wystarczają umowy ustne. Kiedy nagle w trakcie realizacji prac nasz kontrahent zapragnie coś zmieniać albo kiedy samo wykonanie umowy nie poszło zgodnie z planem – powinna nas zabezpieczać umowa.

Pozwoliłem sobie przygotować ten artykuł z radami w zasadzie po to, żeby otworzyć dyskusję. A gdybyście to wy mieli się podzielić z początkującymi trenerami zestawem złotych rad – takich formułowanych z osobistej perspektywy – to co na tej liście by się znalazło?



## Czy możemy uczyć się dzięki wykorzystywaniu facylitacji?

Facylitacja sprawia, że grupy skupiające ludzi pełniących różne funkcje, mających różne doświadczenie i styl pracy, są w stanie wypracowywać wspólne decyzje i osiągać rezultaty dzięki potencjałowi wszystkich osób wchodzących w skład grupy.

Na głębszym poziomie facylitacja ma moc aktywizacji zespołów, zwiększania motywacji, ale także uczenia się od siebie nawzajem. Uczenie się rzadko będzie głównym celem stosowania facylitacji, jednak proces dzielenia się wiedzą, który facylitacja uruchamia, może być dodatkową wartością w procesie budowania kultury uczenia się. Co rzeczywiście łączy facylitację i uczenie się?

☛ **Monika Dawid-Sawicka: Czy rzeczywiście o facylitacji można myśleć również jako o metodzie uczenia się organizacji? Czy organizacje widzą takie jej zastosowanie?**

**Monika Gąsienica:** Dzięki tak postawionemu pytaniu można się odnieść do częstego kłopotu terminologicznego związanego z pewnym obszarem wspólnym facylitacji sensu stricto i szkoleń prowadzonych metodami aktywnymi. Zdarza się, że trenerzy mówią o sobie, że facylitują proces uczenia się (Malcolm S. Knowles, Kat Koppett). I to prawda, jeśli przyjmiemy, że uczenie się nie polega na tym, że ktoś wtłoczy wiedzę do głowy uczącego się, lecz na tym, że uczący aktywnie dokonuje procesu refleksji, reorganizacji wiadomości i wyciągania wniosków co do dalszych zachowań. W tym podejściu zadaniem trenerów rzeczywiście jest facylitowanie – czyli ułatwianie tego procesu. Spotkałam się z tym, że w organizacjach z korzeniami w Stanach Zjednoczonych lub Europie Zachodniej trenerzy prowadzący szkolenia wewnętrzne nazywani są facylitatorami – po to właśnie, by podkreślić, że powinni pracować, wykorzystując aktywność i refleksję uczestników, nie zaś wykład. Warto zrobić to zastrzeżenie, aby mieć na uwadze, że jednak widzimy różnicę między rolą trenera prowadzącego szkolenie, w którym wykorzystywane są techniki facylitacyjne, a rolą facylitatora. Główna różnica polega na tym, że przy facylitacji będziemy pracować na podstawie kompetencji, którymi uczestnicy już dysponują. Rolą facylitatora nie będzie uzupełnianie ani korygowanie refleksji czy wniosków uczestników, lecz stworzenie warunków ich pojawienia się.

☛ **Tu dotykamy rozumienia, wydaje się – oczywistego – pojęcia, jakim jest uczenie się.**

Jeden sposób to podejście behawioralne, w którym uczenie oparte jest między innymi na jasnym wzorcu, „punkcie dojścia, idealnym wariacie wykonania” i wzmocnieniach serwowanych przez instruktora. Drugie – to podejście poznawcze, w którym główną rolę odgrywa refleksja nad zjawiskami czy doświadczeniem, dostrzeganie zależności, nowych kluczowych elementów i – opierając się na nich – wyciąganie wniosków co

---

**MONIKA DAWID-SAWICKA**  
Ekspertka rynku pracy, autorka tekstów, coach, facylitorka, Ambasadorka EPALE

---

**MONIKA GĄSIENICA**  
Trenerka, konsultantka i facylitorka, koordynatorka polskiego oddziału International Association of Facilitators, kierownik merytoryczny Szkoły Facylitatorów prowadzonej przez Wszechnicę Uniwersytetu Jagiellońskiego



do możliwych strategii zachowań. Celem tego podejścia jest poszerzanie rozumienia i zwiększanie elastyczności działania – dysponowanie różnymi strategiami i umiejętność ich adekwatnego dobierania do sytuacji. Kiedy myślimy o wykorzystaniu facylitacji w uczeniu się organizacji, wykorzystujemy podejście poznawcze, jednoznacznie rezygnujemy z instruktora.

☛ **Moje doświadczenia pokazują, że w wielu organizacjach docenia się rolę uczenia się zespołowego, korzystania ze wspólnych doświadczeń. Jakie są twoje obserwacje?**

Widzę wiele rozwiązań, które kładą nacisk właśnie na rolę doświadczenia w procesie uczenia się. Przykładem są spotkania lesson learned, których celem jest analiza doświadczenia zdobytego w trakcie realizacji projektu i wyciąganie wniosków. Znam organizacje, w których rzetelnie i z powodzeniem prowadzi się takie spotkania. W metodyce Agile także jest miejsce na refleksję nad przebiegiem pracy i sformułowanie wniosków usprawniających pracę na kolejnych etapach projektu. Znam dużą organizację, która regularnie organizuje spotkania poświęcone wybranym problemom merytorycznym – biorą w nich udział ludzie z całego kraju, którzy chcą podzielić się doświadczeniami i posłuchać innych. Celem jest tu poszerzanie perspektywy i wymiana wiedzy uczestników, grupa nie jest zobligowana do wypracowania nowego rozwiązania na rzecz organizacji. To przykłady spotkań, w których pracuje się wyłącznie na doświadczeniach uczestników – bez dostarczania nowej wiedzy ze strony prowadzących.

Ciekawą formułą, w której dyskusja i refleksja stają się „lokomotywą” uczenia się, są spotkania poprzedzone dostarczeniem porcji wiedzy lub informacji uczestnikom. Na przykład pracownicy zapoznają się na własną rękę z nowymi regulacjami prawnymi, a następnie organizują spotkanie, na którym przedyskutowują zdobyte informacje i ich implikacje dla codziennego działania.

Interesującą możliwością uczenia się jest formuła spotkań oparta wyłącznie na doświadczeniu i refleksji uczestników związanych z wyzwaniem zawodowym w codziennej lub przyszłej pracy, kompetencjami niezbędnymi do skutecznego działania w obliczu tych wyzwań. Rezultatem takich spotkań często bywa zdefiniowanie własnych potrzeb i celów rozwojowych przez grupę.

☛ **Gdzie w tym wszystkim miejsce na facylitację?**

W powyższych sytuacjach facylitacja będzie miała zastosowanie w takim samym zakresie, jak zawsze, gdy grupa wspólnie myśli i pracuje nad konkretnymi zagadnieniami. Jeśli zagadnienie lub proces pracy jest na tyle złożony, że grupie może być trudno efektywnie i płynnie pracować, skorzystanie z narzędzi lub wsparcia facylitatora będzie dobrym rozwiązaniem.

☛ **Jeszcze jednym sposobem wykorzystania facylitacji jest wprowadzanie jej elementów na konferencjach branżowych. Zresztą obie mamy doświadczenia z tego rodzaju sesji na „HR Directors Summit” – ten pomysł spotkał się z bardzo dobrą reakcją uczestników.**

Facilitowana sesja dotycząca autentyczności rzeczywiście pokazała, że jesteśmy otwarci na takie rozwiązania. Wnioski, spostrzeżenia, kontrowersje, przykłady z własnych firm przytaczane przez uczestników spowodowały przynajmniej kilka momentów „aha” u uczestników, chociaż dotykaliśmy trudnego tematu własnej autentyczności. Istnieją też inne formuły, dzięki którym można stworzyć przestrzeń do wspólnej refleksji uczestników konferencji. Takie zabiegi mogą również inspirować wydarzenia organizacyjne – na przykład podczas dużych spotkań pracowników w ramach Dni Rozwoju, na które często zapraszani są inspirujący wykładowcy. Warto zorganizować czas na przedyskutowanie i refleksję na tym, co uczestnicy właśnie usłyszeli. Taka dysputa zdarza się nieczęsto, raczej jesteśmy niecierpliwi, chcemy robić kolejne kroki, wypracowywać coś, mieć nowe pomysły – co oczywiście jest i cenne, i możliwe. Jednocześnie z doświadczenia wiem, że „wspólne przegadanie wykładu”, jeszcze bez żadnych konkretów do implementowania, też jest przez uczestników doceniane jako doświadczenie poszerzające perspektywę i rozumienie.

**☛ W naszej rozmowie facilitacja oglądana jest przez pryzmat efektu uczenia się, jaki zachodzi podczas facilitacji, który czasem będzie efektem głównym, ale najczęściej będzie efektem pobocznym. Czy masz doświadczenie realizacji projektów, które mogą stać się inspiracją, a w których skorzystano właśnie ze wspólnych doświadczeń uczestników?**

Z wymianą wiedzy w ramach facilitacji mam doświadczenia specyficzne.

To w większości działania, którym towarzyszą też inne moduły – i inne cele. Przykład, który wspominam z dużą przyjemnością, dotyczy spotkania z niemal setką osób, poświęconego między innymi profilowi kompetencyjnemu wprowadzanemu do ich organizacji. Warto dodać, że wcześniej nad profilem pracowali reprezentanci tej grupy podczas facilitowanych warsztatów. Moduł związany z profilem zajął cztery godziny. Jego celem było oczywiście zapoznanie uczestników z profilem, ale także wzmocnienie poczucia, że wiele kompetencji posiadają.

Na początku modułu jeden z uczestników pracujących nad stworzeniem profilu opowiedział, „jak to było...”. Później uczestnicy pracowali nad materiałem, analizując profil i dyskutując w małych grupach nad znaczeniami i wątpliwościami. Następnie, żeby „poczuć, co znaczy dana kompetencja w działaniu”, uczestnicy dobrali się w grupy osób, które w danej kompetencji czują się pewnie. W wąskim gronie przedyskutowali, jakie praktyczne działania i zachowania świadczą o posiadaniu tej kompetencji. Omówili też przykłady niebanalnych sytuacji, w których dana kompetencja jest wyraźnie potrzebna. Na koniec wybrali jeden wyrazisty przykład i przygotowali historię, która ilustrowała wykorzystanie kompetencji w praktyce. Swoje historie opowiedzieli na forum, przed setką kolegów – i to pamiętam jako nie tylko ciekawy, ale także poruszający moment. Rezultatem dla wszystkich były zarówno nowe inspiracje i konkretne pomysły, jak i głębsze zrozumienie znaczenia poszczególnych kompetencji w ich pracy oraz wzrost motywacji do ich rozwijania.

**☛ To, co wypracujemy samodzielnie, ma znacznie większą wagę oraz skuteczność. Facilitacja stwarza możliwości, by ludzie rzeczywiście brali aktywny udział**



**w znajdowaniu rozwiązań, podejmowaniu decyzji czy konstruowaniu planów działań, w które odpowiedzialnie i z przekonaniem się włączają. Czy możesz podzielić się doświadczeniem, w którym właśnie „wkład autorski” miał ogromne znaczenie dla efektywności całego procesu?**

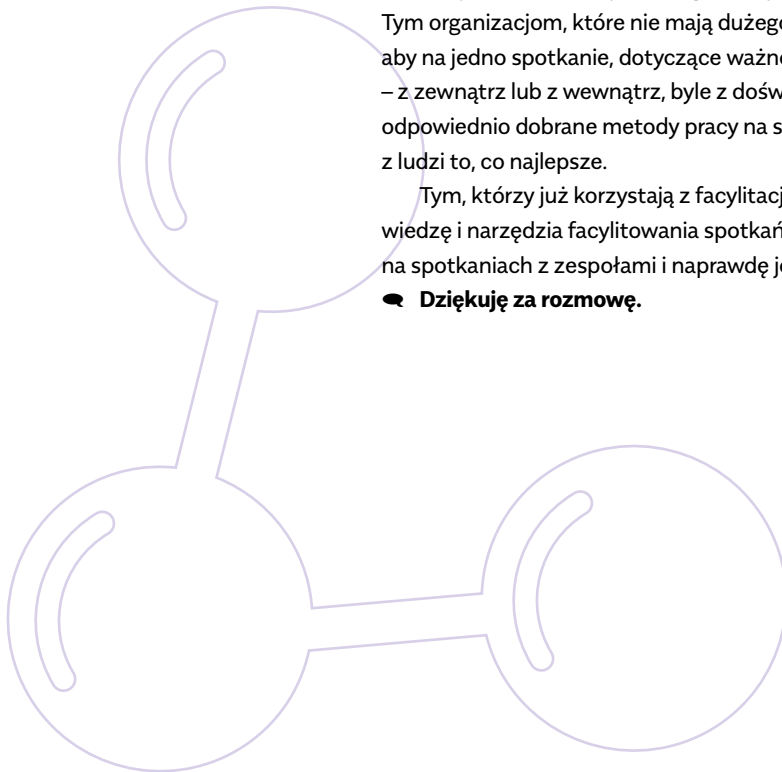
Przychodzi mi na myśl doświadczenie wsparcia kilkunastoosobowego zespołu, który wdrażał w firmie złożony projekt. Celem tego przedsięwzięcia był rozwój kompetencji menedżerów i zostałam tam zaproszona jako ekspert od rozwoju. O ile na początku rzeczywiście praca wymagała działań szkoleniowo-eksperymentalnych, o tyle w trakcie realizacji projektu szybko się okazało, że facylitowanie samodzielnej pracy grupy jest najlepszym rozwiązaniem. Grupa miała chęć i możliwość, by samodzielnie pracować nad projektem, ale też nad swoimi umiejętnościami. Na każdym etapie (członkowie grupy prowadzili te same działania rozwojowe) odbywały się spotkania o charakterze *lesson learned* – wnioski były wyciągane zarówno do aktualnego etapu, jak i do dalszych działań. Podczas przygotowywania kolejnych etapów ważnym elementem było rozwijanie umiejętności prowadzenia zaplanowanych działań – uczestnicy przedyskutowywali najlepsze podejścia, namierzali ewentualne pułapki, testowali na sobie fragmenty, wyciągali wnioski. Wsparcie eksperckie przydawało się w ostateczności, gdy uczestnikom brakowało wiedzy metodycznej i następował impas w pracy. Jednak niezależnie od tego, jak fantastyczna była moja ekspertyza, otwarcie podkreślali, że rzeczy, które sami wypracowali, „są im bliższe”.

#### 🗨️ **Twoje rekomendacje dla organizacji?**

Tym organizacjom, które nie mają dużego doświadczenia z facylitacją, proponuję, aby na jedno spotkanie, dotyczące ważnej dla uczestników sprawy, zaprosili facylitatora – z zewnątrz lub z wewnątrz, byle z doświadczeniem. Dzięki temu przekonają się, jak odpowiednio dobrane metody pracy na spotkaniu potrafią uruchomić grupę i wydobyć z ludzi to, co najlepsze.

Tym, którzy już korzystają z facylitacji, gorąco rekomenduję, by upowszechniali wiedzę i narzędzia facylitowania spotkań wśród liderów. To ułatwia ich pracę na spotkaniach z zespołami i naprawdę jest w stanie dać „nową jakość”.

#### 🗨️ **Dziękuję za rozmowę.**



# Studium przypadku: wprowadzenie zmiany w organizacji przez zaprojektowanie programu rozwojowego z wykorzystaniem nowego modelu Kirkpatricka

Kiedy pracowałam jako specjalista do spraw rozwoju pracowników, otrzymałam kiedyś zadanie przygotowania pracowników i kierowników punktów obsługi klienta (POK) do zmiany modelu biznesowego i przekształcenia funkcji tych podmiotów z obsługowej w sprzedażową.

Podstawą przygotowania programu rozwojowego wspierającego tę zmianę były dla mnie:

- nowy model Kirkpatricka,
- model 70-20-10,
- rezultatywne podejście do projektowania szkoleń.

## Wprowadzenie teoretyczne

### Model Kirkpatricka

Tradycyjny model Donalda Kirkpatricka sprawdzał się przez wiele lat. W formie, w jakiej został po raz pierwszy opublikowany w 1959 r., jest znany prawie wszystkim trenerom i specjalistom zajmującym się zasobami ludzkimi, choć zazwyczaj jego stosowanie ograniczano do dwóch pierwszych poziomów: reakcja (ankiety satysfakcji) i uczenie się (testy wiedzy). Model służył do powiązania szkoleń z efektami biznesowymi i był wykorzystywany po zakończeniu szkolenia.

W 2014 r. Jim i Wendy Kirkpatrick uzupełnili wcześniejsze rozwiązanie, dostosowując je do współczesnego podejścia do wdrażania zmian. „Nowy model koncentruje się na zarządzaniu zmianą, gdzie cztery poziomy są używane nie tylko do zademonstrowania wartości, jaką przyniósł program, ale *de facto* do wykreowania tej wartości”<sup>1</sup>.

---

**BARBARA HABRYCH**

**Trenerka, pedagog, entuzjastka  
*lifelong learning***

1. *Nowy Model Kirkpatricka – ocena i wdrożenie*, „Personel Plus” 2014 (styczeń).

**Różnice między klasycznym i nowym modelem Kirkpatricka**

Poziom	Model tradycyjny	Nowy model
I – reakcja	Satysfakcja uczestnika szkoleń (klienta).	→ Satysfakcja; → Dopasowanie: możliwość zastosowania wiedzy i umiejętności ze szkolenia w miejscu pracy; → Zaangażowanie: aktywność i zaangażowanie w trakcie szkolenia
II – uczenie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wiedza – wiem to;</li> <li>• Umiejętności – potrafię to zrobić teraz;</li> <li>• Postawy – wierzę, że warto to zastosować w codziennej pracy.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Wiedza – wiem to;</li> <li>→ Umiejętności – potrafię to zrobić teraz;</li> <li>→ Postawy – wierzę, że warto to zastosować w codziennej pracy</li> <li>→ Pewność siebie – myślę, że mogę to zrobić w pracy;</li> <li>→ Motywacja – zamierzam to zrobić w pracy.</li> </ul>
III – zachowanie	Wdrożenie w praktyce zachowań ze szkolenia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Trzy, cztery zachowania kluczowe;</li> <li>→ Stymulatory zmiany: procesy i systemy, które wzmacniają, monitorują, zachęcają i nagradzają stosowanie kluczowych zachowań w pracy;</li> <li>→ Utrwalenie zmiany: rola menedżerów.</li> </ul>
IV – rezultaty	Określenie oczekiwanych rezultatów: stopień, w jakim zostały osiągnięte założone rezultaty, jako wynik szkolenia i zastosowanych działań wdrożeniowych.	→ Wskaźniki przewodnie: krótkoterminowe obserwacje i pomiary, które wskazują, że kluczowe zachowania są na właściwej drodze, aby pozytywnie wpłynąć na osiągnięcie oczekiwanych rezultatów.

**Model 70-20-10**

W modelu ważne są dwie zmienne: uczenie się i zastosowanie nowych umiejętności w pracy. Michael M. Lombardo i Robert W. Eichinger<sup>2</sup> dowiedli, że uczenie się tylko w 10 proc. zachodzi w czasie szkoleń, w 20 proc. czerpiemy wiedzę od innych, a aż 70 proc. naszej nauki odbywa się w czasie pracy, podczas wykonywania zadań (*on the job*).

2. M. Lombardo, R. Eichinger, *The Career Architect Development Planner*, Boston 1996.

## Rezultatowe podejście do projektowania szkoleń

Efektywność szkoleń z punktu widzenia zastosowania nowej wiedzy w praktyce badał Robert O. Brinkerhoff<sup>3</sup>. Porównał on alokację zasobów (czas, ludzie, pieniądze) w dwóch podejściach ze szkoleniami – tradycyjnym i rezultatowym.

### Podejście tradycyjne:

- przygotowanie przed szkoleniem (5 proc.),
- projektowanie, dopasowanie, realizacja (90 proc.),
- *follow up* po szkoleniu (5 proc.).

### Podejście rezultatowe:

- przygotowanie przed szkoleniem (25 proc.),
- projektowanie, dopasowanie, realizacja (25 proc.),
- *follow up* po szkoleniu (50 proc.).

Przy podejściu tradycyjnym tylko 15 proc. badanych zmieniło trwale swoje zachowanie, a przy podejściu rezultatowym – aż 85 proc.

3. R.O. Brinkerhoff, *Telling Training Story*, San Francisco 2006.

## Studium przypadku – program rozwojowy dla kierowników punktów obsługi klienta

Ważną częścią transformacji było przygotowanie kierowników punktów obsługi klienta do nowej roli. Na tym przykładzie pokażę, jak można wykorzystać przedstawione modele teoretyczne w praktyce.

### Informacje wprowadzające

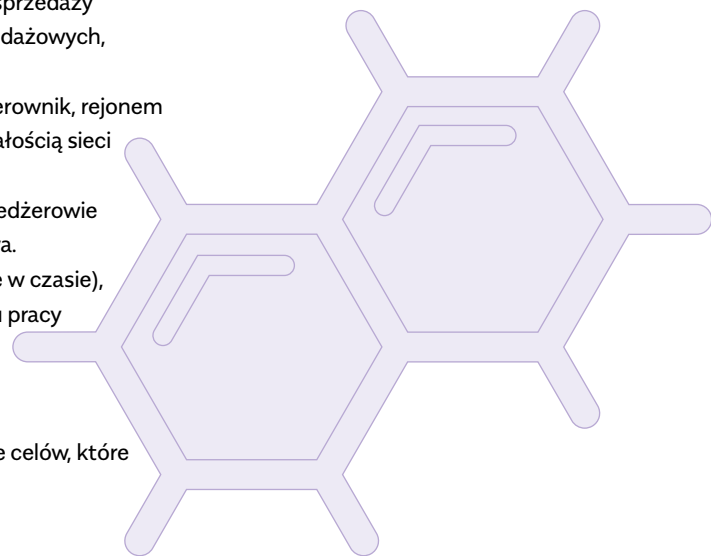
- Wyzwanie: wyposażenie kierowników punktów obsługi klienta w kompetencje związane z przekształceniem sieci punktów obsługi w punkty sprzedaży i obsługi (motywowanie pracowników do osiągania celów sprzedażowych, zarządzanie zespołem sprzedażowym).
- Struktura organizacyjna: każdym punktem obsługi zarządza kierownik, rejonem geograficznym skupiającym kilkanaście POK zarządza szef, a całością sieci – dyrektor.
- Zasoby: do zaprojektowania działań zostali zaangażowani menedżerowie obszaru, dział zasobów ludzkich i zewnętrzna firma szkoleniowa.

Zmiana została zaplanowana na cztery dni szkoleniowe (rozłożone w czasie), uwzględniała wiele zadań między szkoleniami oraz działania w miejscu pracy po szkoleniach, wspierające utrwalenie zachowań.

### Rezultaty

**Cele biznesowe i wskaźniki wiodące:** Punktem wyjścia było określenie celów, które wynikały wprost ze strategii biznesowej:

- wzrost sprzedaży (wskaźnik wiodący),
- wzrost poziomu zadowolenia i motywacji pracowników POK,
- wzrost poziomu kompetencji kierowników POK (wskaźnik wiodący).





### Zachowanie

W grupie kapitałowej, której dotyczyła zmiana, obowiązywał hierarchicznie ułożony, ujednoczony dla wszystkich pracowników z każdego poziomu organizacji model kompetencyjny. Był on, siłą rzeczy, dość ogólny. Zaczęliśmy zatem od warsztatu z menedżerami, którego celem było uszczegółowienie i osadzenie zachowań budujących daną kompetencję w wymiarze i uwarunkowaniach pracy kierowników punktów obsługi klienta.

Następnie szefowie ocenili w prostej skali poziom kompetencji każdego kierownika: w jakim stopniu przed projektem dana kompetencja jest rozwinięta, jak często można zaobserwować zachowania opisane w modelu.

**Stymulator zmiany:** Aby w maksymalnym stopniu zmotywować i przygotować kierowników punktów obsługi klienta do aktywności na szkoleniach, szefowie przeprowadzili z nimi indywidualne rozmowy przed rozpoczęciem szkoleń. W czasie spotkań opowiedzieli o wyzwaniach, strategii i planowanym wsparciu rozwojowym, tak aby sens i cel programu był dla wszystkich jasny. Każdy kierownik otrzymał informację o kompetencjach, które powinien rozwinąć.

Uczestnicy programu zostali także poproszeni przed szkoleniem o przygotowanie przykładów trudnych sytuacji ze swojej codziennej pracy. Dzięki temu trenerzy, przyjmując za punkt wyjścia realne problemy, mogli zaprojektować program szkolenia uwzględniający aktywności i narzędzia umożliwiające ich rozwiązanie.

Grupy szkoleniowe zostały ułożone w taki sposób, aby w każdej znaleźli się mniej i bardziej doświadczeni kierownicy. Dzięki temu uczestnicy mogli się wymieniać praktycznymi rozwiązaniami i spoglądać na omawiane zagadnienia z różnych perspektyw.

**Utrwalenie zmiany:** Wdrożono cykliczne moderowane spotkania, tak zwane fora kierowników, które służą wymianie doświadczeń związanych z ważnym dla organizacji, realnym problemem lub zagadnieniem liderskim.

### Uczenie

Program i cele szkoleń wynikały bezpośrednio z zachowań określonych w wypracowanym modelu kompetencji oraz ich poziomu prezentowanego przez uczestników, zgodnie z oceną szefów przed szkoleniami. Trenerzy, przygotowując program, dobierali **wiedzę, umiejętności, postawy** wspierające pożądane zachowania w pracy.

Uczestnicy szkoleń otrzymywali między zajęciami zadania wdrożeniowe, które polegały na zastosowaniu umiejętności ćwiczonych na szkoleniu, zapoznaniu pracowników POK z wiedzą ze szkolenia lub wdrożeniu wypracowanego rozwiązania konkretnego problemu. Na kolejnych szkoleniach kierownicy mogli rozwiązać pojawiające się wątpliwości lub podzielić się swoimi sukcesami. Takie podejście wpływało pozytywnie na ich **motywację i pewność siebie**.

### Reakcja

**Satysfakcja, dopasowanie i zaangażowanie** na szkoleniach zostały osiągnięte dzięki podejściu systemowemu, włączeniu w etap projektowania uczestników szkoleń i ich

przełożonych, przygotowaniu materiału szkoleniowego uwzględniającego realne trudności zgłaszane przez uczestników.

## **Podsumowanie: efektywność i wartość dodana programu rozwojowego**

Po około sześciu miesiącach od zakończenia szkolenia szefowie powtórzyli ocenę kompetencji kierowników według schematu z etapu przygotowań. U większości ocenianych odnotowano rozwój kompetencji (obserwowany w zmianie zachowań). Wskaźniki sprzedaży – monitorowane na bieżąco – systematycznie rosły.

### **Wartość dodana programu:**

- stworzenie nowego sposobu rozwiązywania problemów: poszukiwanie rad i rozwiązań w gronie kierowników, zamiast wcześniejszego zgłaszania problemów do przełożonych,
- wzrost poczucia odpowiedzialności szefów za wsparcie działań rozwojowych kierowników,
- zwiększenie prestiżu kierowników POK, którzy dzięki programowi zaczęli być postrzegani jako ważna grupa menedżerów (wcześniej byli odbierani jako osoby zarządzające procesem obsługi).

Przygotowanie, wdrożenie i *follow up* programu, planowanego z wizją końca i opartego na wskaźnikach biznesowych, wymagało użycia wielu zasobów. Jednak takie podejście okazało się znacznie efektywniejsze od szkoleń przeprowadzonych w poprzednich latach.



# Konceptualizacja ewaluacji, czyli jak przygotować ewaluację projektu szkoleniowego (i każdego innego)

---

**BEATA CIĘŻKA**

**Autorka i realizatorka  
szkoleń z zakresu ewaluacji,  
współzałożycielka Polskiego  
Towarzystwa Ewaluacyjnego,  
Ambasadorka EPALE**

1. <https://bit.ly/2PcAPN6> [dostęp: 3.10.2018].

Prezentowany artykuł ma na celu przekonanie wszystkich zainteresowanych do myślenia o ewaluacji jako logicznym procesie. Na początek zachęcam do obejrzenia krótkiego filmu na temat procesu przygotowania założeń merytorycznych i metodologicznych ewaluacji<sup>1</sup>.

Jednym z najważniejszych elementów każdej ewaluacji, warunkującym powodzenie tego procesu, jest planowanie. Przystępując do tego etapu, warto pamiętać, że ewaluacja jest przede wszystkim narzędziem pozyskiwania informacji, które ma wspomagać proces decyzyjny i budować współodpowiedzialność za osiągnięte efekty, a nie zestawem gotowych rozwiązań czy scenariuszy postępowania.

Planowanie ewaluacji warto rozpocząć od dyskusji w gronie realizatorów projektu. Przedmiotem dyskusji powinna być identyfikacja kwestii, które warto poddać ewaluacji, bądź problemów wymagających rozwiązania, a ewaluacja mogłaby być pomocna w poszukiwaniu tych rozwiązań. Jest to punkt wyjścia sformułowania celu ewaluacji i funkcji, jaką ma pełnić w projekcie. Zdefiniowanie celu ewaluacji bezpośrednio prowadzi do wskazania sposobu wykorzystania wyników ewaluacji i uzasadnienia użyteczności jej przeprowadzenia.

Prowadzenie ewaluacji w projekcie uzasadnia możliwość wykorzystania jej wyników przez konkretne osoby – koordynatora, trenerów, uczestników, przełożonych. Dlatego kolejna decyzja podczas planowania ewaluacji powinna dotyczyć identyfikacji odbiorców ewaluacji, czyli odpowiedzi na pytanie o to, dla kogo prowadzimy ten proces i kto będzie korzystał z poczynionych w jego wyniku ustaleń. Określenie odbiorców ewaluacji pozwala uwzględnić w prowadzonym badaniu ich „potrzeby informacyjne” – czyli to, co dla nich może być ważne, interesujące i istotne z punktu widzenia zadań i ról, jakie odgrywają.

Ewaluacja musi być również „wykonalna”, dlatego już na etapie planowania trzeba się zastanowić nad zasobami, jakimi dysponujemy i jakie możemy na rzecz wykonania ewaluacji poświęcić (szczególnie zasoby czasowe, finansowe i ludzkie). Ewaluacja, jak każde przedsięwzięcie, musi być zrealizowana w określonym terminie, warto więc wziąć pod uwagę kalendarz pracy firmy oraz obciążenia jej pracowników. Nie można zapomnieć również o kosztach, jakie wygeneruje badanie – wydatkach na materiały biurowe, dodatkowe telefony, a czasem komputery czy oprogramowanie, niezbędne, aby zebrać dane, opracować i zaprezentować wyniki.



Kolejna decyzja w fazie planowania ewaluacji powinna dotyczyć wykonawców, czyli zbudowania zespołu, który będzie odpowiedzialny za przygotowanie i zrealizowanie badania, a następnie opracowanie i zaprezentowanie jego wyników. Warto tutaj określić role i zakresy odpowiedzialności poszczególnych członków zespołu (koordynatora, osób zbierających dane, autorów analiz i raportu).

Mając sformułowany wyjściowy plan ewaluacji – określone cele i sposób wykorzystania wyników, odbiorców, zasoby (czasowe, finansowe, ludzkie), wykonawców (zespół ewaluacyjny) – możemy przystąpić do opracowania tak zwanego projektu ewaluacji, czyli założeń merytorycznych i metodologicznych badania ewaluacyjnego.

## Elementy (etapy) projektu ewaluacji

Są to:

- przedmiot badania ewaluacyjnego oraz główne problemy (obszary, zagadnienia) badawcze,
- pytania kluczowe (badawcze),
- kryteria ewaluacji,
- metody badawcze,
- harmonogram ewaluacji,
- format raportu i sposób upowszechniania wyników.

### Określenie przedmiotu badania ewaluacyjnego oraz głównych problemów (obszarów, zagadnień) badawczych

Etap ten polega na zdefiniowaniu przedmiotu ewaluacji, czyli na precyzyjnym określeniu, co będzie poddawane badaniu. Przedmiotem ewaluacji projektu szkoleniowego może być program szkolenia, praca trenera, materiały szkoleniowe lub efekty szkolenia dla uczestników czy firmy. Pula zagadnień jest tu właściwie nieograniczona – pamiętajmy jednak, że punktem wyjścia są zawsze potrzeby informacyjne wcześniej zidentyfikowanych interesariuszy ewaluacji. Temat badania (przedmiot ewaluacji) może być również określony w kategoriach problemu do rozwiązania lub zagadnienia do zdiagnozowania (na przykład identyfikacja barier we wdrażaniu rozwiązań będących przedmiotem szkolenia, diagnoza potrzeb szkoleniowych różnych grup pracowników) – informacje pozyskane w wyniku ewaluacji mogą pomóc właściwie zidentyfikować problem, rozpoznać zagadnienie i ułatwić podjęcie właściwych kroków zmierzających do ich rozwiązania czy opracowania strategii postępowania.

### Sformułowanie pytań kluczowych i kryteriów ewaluacyjnych

Pytania ewaluacyjne to pytania sformułowane ogólnie (problemowo), na które będzie się odpowiadać w rezultacie przeprowadzanej ewaluacji. Nie są to pytania, które bezpośrednio zostaną zadane osobom objętym ewaluacją (na przykład uczestnikom szkolenia czy ich kierownikom (choć niektóre z nich mogą być zadane wprost), ale są to pytania, na które odpowiedzi poszukiwać się będzie w trakcie



całego procesu badawczego. Odpowiedzi na te pytania staną się następnie podstawą raportu ewaluacyjnego.

Jak wiemy, ewaluacja wychodzi poza proste stwierdzenie wystąpienia jakiegoś faktu, dokonując wartościowania (oceny) zdiagnozowanych w badaniu kwestii (procesów, efektów). Jest to podstawowa różnica między badaniami ewaluacyjnymi i innymi badaniami osadzonymi w metodologii badań społecznych, ewaluatorzy bowiem nie ograniczają się do stwierżeń: „jak jest” i „dlaczego tak jest”, ale mogą mówić również: „czy to, że tak jest, to dobrze czy źle”. Aby jednak takiego wartościowania dokonać, muszą wiedzieć, jakimi kryteriami mają się kierować. Ich ocena nie ma więc charakteru „zdroworozsądkowego” czy uznaniowego, ale opiera się na kryteriach wskazanych w projekcie ewaluacji i odpowiedziach na pytania badawcze dokonanych na podstawie danych empirycznych. Kryteria ewaluacji stanowią rodzaj standardów, według których dokonuje się wartościowania. Do kryteriów ewaluacji będziemy się odwoływać w fazie analizy danych zgromadzonych w trakcie badania oraz podczas formułowania wniosków ewaluacyjnych.

Najczęściej stosowanymi kryteriami są: skuteczność, efektywność, użyteczność, trafność i trwałość. Kryteria każdorazowo wymagają doprecyzowania zgodnego z przyjętą koncepcją ewaluacji.

### **Dobór metod badawczych**

Metodologia badań ewaluacyjnych korzysta z bogatego dorobku metodologicznego takich dziedzin, jak socjologia, pedagogika, psychologia, ekonomia czy nauka o zarządzaniu, stosując i adaptując stosowane w tych dziedzinach podejścia i metody badawcze na potrzeby badań i analiz ewaluacyjnych.

W ramach jednej ewaluacji możemy gromadzić informacje z różnych źródeł i przy użyciu różnych metod (taki zabieg nazywa się triangulacją). Zastosowanie triangulacji służy zebraniu informacji możliwie pełnych i uwzględniających różne punkty widzenia, na przykład w ramach jednej ewaluacji możemy zrealizować badania ankietowe wśród uczestników szkoleń oraz wywiady z trenerami i przełożonymi uczestników, a także przeprowadzić obserwację samych zajęć.

### **Określenie ram czasowych ewaluacji (harmonogramu)**

W projekcie ewaluacji powinny znaleźć się informacje na temat ram czasowych ewaluacji, szczególnie informacja, kiedy powinno nastąpić rozpoczęcie i zakończenie ewaluacji oraz ile czasu należy przeznaczyć na zbieranie danych i ich analizę.

### **Określenie formatu raportu i sposobu upowszechniania wyników**

Projekt ewaluacji wewnętrznej powinien kończyć się określeniem założeń dotyczących formy prezentacji wyników ewaluacji. Zazwyczaj przyjmuje ona formę raportu. Można również zaplanować przygotowanie kilku jego wersji, skierowanych do różnych grup zainteresowanych, czy opracowanie prezentacji multimedialnej lub broszury informacyjnej.

## Podcasting dla trenerów

Bycie trenerem to głównie mówienie. Nawet jeśli czasami jest to w większym stopniu podróżowanie i rozwiązywanie problemów technicznych w hotelach, to kiedy szkolenie dochodzi do skutku, mówienie wygrywa. Właśnie dlatego chcę całą brać trenerską zachęcić do lepszego wykorzystania tej bardzo konkretnej umiejętności na rzecz budowania własnej marki, tworzenia sieci kontaktów i dzielenia się wiedzą, a przy tym całkiem niezłej zabawy – mówiąc krócej: do realizacji podcastów.

### #Jak się to wszystko zaczęło

Mój kontakt z mikrofonem zaczął się dość dawno temu. Najpierw przemawiałem do wbudowanego mikrofonu „kaseciaka” marki Unitra, później było jakieś lokalne radio i bardzo długa przerwa, po czym następowały nieśmiałe próby powrotu do tego medium. Wszystko zmieniło się jednak w 2017 r., kiedy – korzystając ze sprzętu używanego do webinarów – dowiedziałem się, że istnieje coś takiego jak SoundCloud, czyli odpowiednik YouTube’a dla audycji mówionych.

### #Łatwe, proste i przyjemne

Dzisiaj tworzenie audycji i zamieszczanie ich w internecie jest bardzo łatwe, niemal dziecinnie proste, wymagające od nas jedynie tego, żeby wiedzieć, co chcemy powiedzieć, i po prostu mówić, a następnie kliknąć „publikuj”. Niestety, podcastów o tematyce stricte szkoleniowej, pokazujących kulisy pracy trenerów, nie ma wielu. W zasadzie jest ich tylko kilka i nie ma w czym wybierać. A szkoda. Po prawie dwóch latach nagrywania, najpierw do wirtualnej szuflady, a później tworząc kanał 2EDU, nauczyłem się całkiem sporo na temat edycji dźwięku, wydałem trochę pieniędzy na sprzęt i narzędzia, ale była to niesamowita przygoda z nowym medium, które po prostu wciąga.

### #Kilka prostych kroków


Żeby zacząć nagrywać i publikować podcast, wystarczy w zasadzie posiadać smartfon z dostępem do Internetu, gdyż aplikacje takie jak Anchor czy Auphonic (nawet w wersjach darmowych) pozwalają nagrać, zmontować, przygotować (automatycznie) i opublikować kolejny odcinek audycji. Wszystko ogranicza się do wciśnięcia czerwonego przycisku nagrywania, a później potwierdzenia publikacji. W wersji trochę bardziej

---

**PIOTR PESZKO**

**Autor podcastów i szkoleń online  
z projektowania e-learningu,  
prowadzi bloga: [blog.2edu.pl](http://blog.2edu.pl)**





zaawansowanej, kiedy apetyt i liczba słuchaczy urośnie, możemy zacząć inwestować w dodatkowe rozwiązania. W zależności od stylu naszego życia i charakteru podcastu oraz sprzętu, którym już dysponujemy, możemy iść w kierunku bardzo mobilnym, wybierając specjalne mikrofony do smartfonów (na przykład Shure MV88) lub przenośne rejestratory dźwięku (nie polecam dyktafonów, szczególnie najtańszych dostępnych na rynku).

Jeśli zależy nam na wykorzystaniu komputera, możemy posłużyć się bardziej lub mniej zaawansowanymi mikrofonami USB, które można bezpośrednio do niego wpiąć. Możliwości sprzętowych jest mnóstwo, a do tego oprogramowanie, które może pomóc nam w obróbce materiału jest darmowe (Auphonic), tanie (Reaper) lub przystępne cenowo (Hindenburg). Podobnie jest też z serwisami do publikowania treści – Spreaker czy SoundCloud oferują sporo przestrzeni na pierwsze kilkanaście odcinków, a to na początek wystarczy.

### **#Kilka porad na początek**

Jeśli odczuwasz chęć podjęcia wyzwania i nagrania pierwszego odcinka podcastu, to po prostu zrób to! Napisz na kartce kilka punktów i zacznij mówić do mikrofonu. Nie odsłuchuj nagrania – wyślij je komuś, kto interesuje się tematem, i poproś o opinię. Później usiądź i nagraj kolejny odcinek, i kolejny, i kolejny... Pamiętaj, że każdy podcast, nawet ten największy i najpopularniejszy, zaczął się kiedyś od pierwszej minuty nagrania, która zapewne już dzisiaj nie jest dostępna.

Ważną rzeczą jest to, żeby podcast był twój. Miał w sobie twój charakter, tembr głosu, tonację i może czasami jakąś językową manierę. Jeśli już słuchasz podcastów, to nie próbuj naśladować tych ulubionych, ponieważ nie o to przecież chodzi, żeby każdy brzmiał tak samo. Twoi przyszli słuchacze chcą usłyszeć ciebie, a nie kopie najpopularniejszych audycji, te bowiem już mają w oryginale.

Ostatnia porada młodego podcastera brzmi: nie skupiaj się na sprzęcie! Bardzo szybko i tanio (200–300 zł) można osiągnąć zadowalający dla słuchaczy poziom jakości. Kluczem do sukcesu jest treść i to, w jaki sposób ją przekażesz. Zauważyłem to ostatnio, prowadząc Letnią Szkołę eLearningu<sup>1</sup>, której treść i forma (goście, historie, zadania) sprawiły, że podcast wszedł na – moim zdaniem – wyższy poziom.

1. <http://2edu.pl/LSE> [dostęp: 4.10.2018].

# Warsztaty i spotkania otwarte – jak dobrze przygotować warsztaty, na których są osoby z różnymi niepełnosprawnościami słuchu i osoby pełnosprawne

Organizując warsztaty, w których wezmą udział zarówno osoby pełnosprawne, jak i uczestnicy z niepełnosprawnością słuchową, należy wziąć pod uwagę komfort pracy wszystkich odbiorców. Ze względu na ograniczenia komunikacyjne to osoby z wadą słuchu stanowią dla szkoleniowców największe wyzwanie. W tym artykule omówimy kilka ważnych elementów, które wpływają na komfort pracy podczas tego rodzaju warsztatów.

## Pomieszczenie

Podstawową sprawą w pomieszczeniu, w którym odbywają się warsztaty, jest dobre oświetlenie osoby prowadzącej, a także dobra widoczność jego uczestników. Warto wziąć pod uwagę możliwość wykorzystania w sali w dodatkowego wyposażenia technicznego – pętli indukcyjnej lub systemów FM – które może znacznie ułatwić odbiór treści osobom słabosłyszącym, korzystającym z aparatów słuchowych lub implantów ślimakowych. Dobierając salę spotkania, należy także uwzględnić ewentualne miejsce dla tłumacza języka migowego towarzyszącego prowadzącemu.

## Rozmieszczenie uczestników

Wskazane jest, żeby na warsztatach i spotkaniach z udziałem osób z niepełnosprawnością słuchu wszyscy uczestnicy widzieli się nawzajem. Najbardziej komfortowe jest ustawienie krzeseł w okrąg lub stołów w kształcie litery „U” (w podkowę). Podczas pracy warto wskazywać, kto w danym momencie mówi, należy także dać osobie z niepełnosprawnością słuchu krótki czas na odnalezienie osoby mówiącej, zanim zacznie się ona wypowiadać, dzięki czemu unikamy wielu wypowiedzi w jednym czasie.

---

**ALEKSANDRA SZORC**

Surdopedagożka, studentka psychologii, związana z Fundacją Kultury bez Barrier

---

**PAULINA GUL**

Konsultantka rozwiązań dla osób z niepełnosprawnością słuchu, związana z Fundacją Kultury bez Barrier



## Odpowiedni prowadzący i jego miejsce

Podczas warsztatów bardzo ważna jest osoba prowadzącego – jego postawa, zrozumienie grupy oraz gotowość do uwzględnienia problemów niesłyszących. Powinien on mówić wyraźnym, naturalnym głosem, bez przesadnego zwalniania lub przyspieszania tempa wypowiedzi albo podnoszenia głosu.

Jeśli na zajęciach obecny jest tłumacz języka migowego, prowadzący powinien pamiętać, aby stać zawsze obok niego. Należy zwracać uwagę na czas migania, czasami zwolnić tempo mówienia, żeby tłumacz mógł nadążyć z przekazaniem wszystkich informacji.

Prowadzący musi stać zawsze przodem do uczestników z niepełnosprawnością słuchu, by widzieli oni jego twarz i usta. Powinien także zachęcać uczestników do aktywności, zadawania pytań, bez wywierania na nich presji.

## Metodyka prowadzenia warsztatów

Musimy sobie uświadomić, że środowisko osób z niepełnosprawnością słuchu jest bardzo zróżnicowane. Są osoby, które posługują się wyłącznie polskim językiem migowym, dla niektórych formą komunikacji jest mowa werbalna. Aparaty słuchowe lub implanty ślimakowe są tylko środkami technicznymi wspomagającymi słuch, nie można jednak uznać, że osoba, która korzysta z protezy słuchowej, wszystko rozumie. Słyszeć bowiem nie znaczy rozumieć<sup>1</sup>.

W komunikacji z osobą korzystającą ze wsparcia tłumacza języka migowego trzeba pamiętać, żeby to z nią utrzymywać kontakt wzrokowy. Tłumacz jest tylko pomocą, cieniem.

Należy unikać pojedynczych słów, a stosować krótkie zdania lub frazy. Nie można zapominać, że osoby z niepełnosprawnością słuchu mają trudności z wykonywaniem kilku czynności w tym samym czasie – nie są w stanie słuchać prowadzącego (co wymaga obserwacji jego twarzy), a jednocześnie pisać, oglądać ilustracji czy wykonywać zadania. Należy się więc upewnić, że cała instrukcja do zadania czy treść zostały w pełni zrozumiane, a dopiero później pozwolić uczestnikom przejść do wykonywania odpowiednich czynności. Przy omawianiu tematu warto zapisać na tablicy słowa kluczowe i używać pomocy wizualnych.

Trzeba pamiętać, że osoby z niepełnosprawnością słuchu odbierają świat wzrokiem. Warto więc zadbać o atrakcyjne, ale nieprzeładowane treścią elementy pomocnicze – grafiki czy plakaty. Opracowując jakiegokolwiek warsztaty, przygotujmy dla uczestników zadania praktyczne i manualne. Osoby z niepełnosprawnością najwięcej odbierają i zapamiętują przez doświadczanie.

1. Szerzej – por. <https://bit.ly/2yRRone> [dostęp: 4.10.2018].

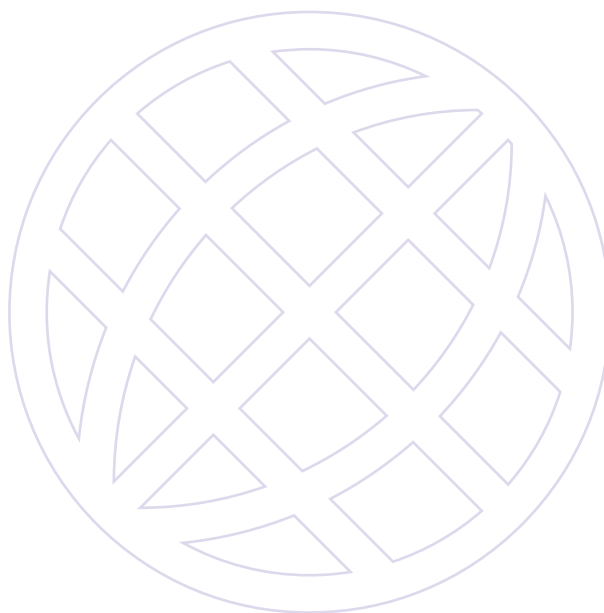
## Atmosfera

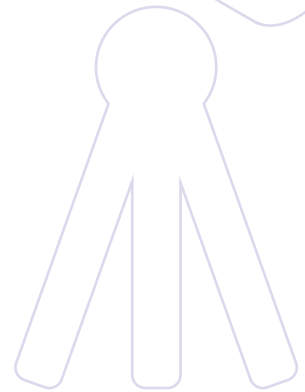
Warto budować podczas warsztatów atmosferę bezpieczeństwa i wzajemnego szacunku. Dać uczestnikom możliwość zadania pytania, szansę na doprecyzowanie podejmowanych kwestii czy przekazać ewentualny kontakt po warsztatach.

Dobre przygotowanie do warsztatów ułatwia prowadzenie zajęć. Przewidywanie ewentualnych przeszkód i zapobieganie im to szansa na efektywniejszą pracę warsztatową. Rozwiązywanie trudności na bieżąco, w trakcie zajęć, bez uprzedniego planu może przełożyć się na skrócenie merytorycznej części szkolenia, zniechęcenie uczestników do pracy i pojawienie się zastrzeżeń wobec organizatorów spotkania.

## Bibliografia

U. Buryń (2001), *Mój uczeń nie słyszy: poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, Warszawa.







Home



# **3. Doradztwo zawodowe i planowanie kariery**



## Organizacje nie mają *user stories*, trzeba więc poznać potrzeby pracowników

Rozmowa Marty Machalskiej z Perrym Timmsem, przeprowadzona podczas Międzynarodowej Konferencji „E-Learning Fusion 2018”

🗨️ **Marta Machalska: Co metoda *design thinking* może wnieść do cyfrowej edukacji?**

**Perry Timms:** To, czego wszyscy po niej oczekują – niezapomnianego doświadczenia użytkownika. Ekscytacji i zaangażowania zamiast przewidywalności, nudy i przeciętności. Wyjątkowości zamiast kolejnego podobnego do innych szkolenia. Przydatności, czyli rozwiązania prawdziwego problemu edukacyjnego klienta, a nie pokazu pomysłowości dostawcy.

Wpływ *design thinking* na cyfrową edukację lubię ilustrować równaniem:

DL (*digital learning*) + DT (*design thinking*) =  $LX^2$  (*learning experience* do kwadratu).

Pamiętajmy, że odbiorcy e-learningu są jego ambasadorami. Dlatego trzeba dać użytkownikowi coś nowego – coś, co mu się przyda, co go olśni, aby powiedział: „Wow!”. To jest fantastyczne. Nie mogłem się od tego oderwać. Uwielbiam ten program. Spędziłem godzinę przyklejony do ekranu”.

🗨️ **Jak wygląda proces *design thinking* w projektowaniu cyfrowych rozwiązań rozwojowych?**

To proces składający się z trzech etapów. Pierwszy z nich to zrozumienie (U – *understand*). Przede wszystkim musimy pojąć świat użytkowników. Przeprowadzamy więc pogłębione badania, rozmowy, obserwacje, żeby poznać odbiorców. Zrozumieć ich potrzeby, wolę, preferowane sposoby działania i doświadczania. Po zestawieniu wyników badań i obserwacji zaczynamy definiować ich problem. Prawdziwy, rzeczywiście występujący problem, którego często sami użytkownicy nie są w stanie dobrze określić. Dlatego etap zrozumienia pomaga nie tylko nam, dostawcom szkoleń, lecz również ich odbiorcom.

Drugi etap to zgłębianie (X – *explore*). Bierzymy pod lupę pytania i odpowiedzi z pierwszego etapu. Wymyślamy wspólnie z użytkownikami jak największą liczbę pomysłów, nawet tych szalonych. Któreś z nich okażą się przydatne. Pomysły zamieniamy na prototypy, czyli rzeczywiste, namacalne odzwierciedlenie idei. Ludzie mogą je dotknąć, poczuć, wypróbować.

Wreszcie trzeci etap to urzeczywistnienie (M – *materialize*). Zaczynamy go od testów. Użytkownicy sprawdzają nasze prototypy, bawią się nimi i przekazują nam

---

**MARTA MACHALSKA**

e-learning designer, ewangelistka polskiego e-learningu, twórczyni Międzynarodowej Konferencji „E-Learning Fusion”

---

**PERRY TIMMS**

Międzynarodowy mówca, zdobywca prestiżowego tytułu „The Most Influential HR 2017”, autor książki *Transformational HR*. Od ponad ćwierćwiecza aktywnie działa na rzecz wykorzystania technologii w rozwoju organizacji i uczenia się. Interesuje się alternatywnymi modelami biznesowymi i metodami pracy opartej na samodyscyplinie.

informację zwrotną – czy to, co wspólnie wymyśliśmy, działa, czy może należy coś zmienić, a może z czegoś zrezygnować i wziąć na warsztat nowy próbny model. Testy to jednocześnie przyjemność i cierpienie. Wie o tym każdy, kto zajmuje się edukacją cyfrową. Ale testy są konieczne. Musimy sprawdzić, skąd wiadomo, że to jest właśnie rozwiązanie rozwojowe, o które chodzi użytkownikom. Gdy jesteśmy już o tym przekonani, pozostaje wdrożenie. Dopóki tego nie zrobimy, mamy tylko fikcję, bezużyteczny koncept. Wdrożenie to zamiana wizji na efekt.

#### ☛ **To bardzo pracochłonny proces.**

Tak. To proces bardziej wymagający niż ten, który zazwyczaj odbywa się pomiędzy dostawcą i odbiorcą szkoleń cyfrowych. Klient przychodzi i mówi na przykład: „Chcemy zamówić szkolenie dotyczące nowej linii produktów. Możecie to dla nas zrobić?“, a dostawca odpowiada: „Oczywiście! Opowiedz nam o produkcie, daj nam kilka wskazówek, a my stworzymy dla ciebie prawdziwą perełkę. Dodamy gamifikację, wprowadzimy wyzwania, fajne filmiki, trochę animacji“. Dostawca koncentruje się na tym, by przekonać klienta do kupienia właśnie jego produktu. Wszystko dzieje się szybko, ale nie o to chodzi. Rezultatem jest szkolenie podobne do innych szkoleń, które rozczaruje klienta, ponieważ nie rozwiąże jego prawdziwego problemu. To dobrze opakowana, efektowna oferta, nieoparta jednak na pogłębionych badaniach potrzeb użytkowników ani na wypróbowaniu prototypów.

*Design thinking* to podejście do projektowania szkoleń bardziej uporządkowane, niechaotyczne, nieoparte na przypadkowych założeniach czy ambicjach, ale dające się zarządzać. Jeśli znamy potrzeby ludzi, wiemy, jaki mają problem i w jaki sposób by go rozwiązali, maksymalizujemy szansę na to, że damy im coś naprawdę użytecznego.

#### ☛ **Opowiedz, proszę, na przykładzie o zastosowaniu metody *design thinking* do stworzenia narzędzia rozwojowego.**

Oczywiście. Nawet teraz jestem w trakcie takiego procesu. Pracuję z organizacją charytatywną, która zatrudnia około 250 osób. To praca oparta na etosie. Zaufanie jest ich fundamentalną wartością. Dlatego postanowili na nim w jak największym stopniu oprzeć również relacje wewnętrzne. Nie na procedurach czy odgórnych komunikatach zarządu, ale na relacjach dwustronnych, demokratycznych, wynikających z zaufania. Zastanawiam się obecnie, jak im pomóc. Jak zdefiniować ich problem, żeby zaproponować pomysły i prototypy tych pomysłów. Jestem w fazie rozumienia (U – *understand*). Rozmawiam z ludźmi, chcę poznać ich świat, ich przekonania, dowiedzieć się, czy oni sami w ten sam sposób rozumieją istotę zaufania. W wyniku tych badań okazało się na przykład, że w około 80 proc. ludzie się ze sobą zgadzają co do definicji. Niejasności, różnice to około 20 proc. Trzeba je teraz przepracować.

Miałem też kiedyś innego klienta. Chciał zamówić u mnie program rozwojowy dla pracowników – chodziło o procedury i zalecenia dotyczące czasu pracy. Organizacja miała problem z tym, że ludzie, pracując zdalnie, nie potrafili postawić granic między czasem pracy a czasem prywatnym. To się na nich negatywnie odbijało. Pracowali właściwie bez przerwy, niezależnie od pory dnia. Klientowi wydawało się, że procedury, które dokładnie wskażą, jak personel ma układać sobie godziny pracy,



pomogą rozwiązać ten problem. Chcąc przygotować jak najlepszą treść szkolenia, zastosowaliśmy z moim zespołem *design thinking*. Zrobiliśmy badania, podrażyliśmy, popytaliśmy, poobserwowaliśmy poszczególne osoby w trakcie pracy. Uzyskaliśmy *user stories*. Poznaliśmy sytuację z czterystu pięćdziesięciu różnych perspektyw, tyle bowiem osób zaangażowaliśmy w proces. Okazało się, że to nie procedury są potrzebne, ale narzędzia, które pozwolą zwiększyć efektywność i wyeliminować niepotrzebne czynności. Pokazaliśmy to kierownictwu organizacji. Było pod wrażeniem. Przeszliśmy więc do fazy zgłębiania (X – *explore*). Razem z pracownikami wygenerowaliśmy pomysły na takie narzędzia, później ich prototypy. Oddaliśmy je ludziom do przetestowania. W ten sposób powstało naprawdę wartościowe szkolenie. Powstało narzędzie rozwojowe będące odpowiedzią na potrzeby użytkowników.

☛ **Parafrazując Tima Browna, szefa amerykańskiej firmy doradczej IDEO, ewangelistę *design thinking* – nie daliście firmie produktu, który miałby rozwiązać coś, co uważali za problem, ale zdefiniowaliście wraz z pracownikami nowy problem, który należałoby rozwiązać.**

Właśnie dlatego *design thinking* ma tak wielki wpływ na to, w jaki sposób organizacje rozwiązują trudne albo nowe sytuacje. Wczuwając się w świat użytkowników, definiujemy problem, posługując się mnóstwem perspektyw. Nie zastanawiamy się, co my możemy zaprojektować dla klienta, ale co ludzie sami mogą dla siebie zaprojektować. I wyciągamy to z nich. My im tylko w tym pomagamy. Budujemy wspólnoty, społeczności, dzielimy się doświadczeniami i myślami z pracownikami i dopiero wtedy możemy zaproponować naprawdę dobrą treść szkolenia.

Wystarczy popatrzeć, jak to po mistrzowsku robi Google, choć w innej branży. Stale bada potrzeby użytkowników, pod ich wpływem tworzy nowe narzędzia, daje im prototypy do testowania, dostosowuje je, gdy uzyska informacje zwrotne, a następnie wdraża. Ludzie nie wyobrażają sobie życia bez Google'a, ponieważ naprawdę kochają rzeczy dobrze zaprojektowane. Zaprojektowane dla nich. Rozwiązujące ich rzeczywiste problemy.

☛ **Jesteś autorem wydanej niedawno książki *Transformational HR*. Jakie tezy w niej zawarłeś?**

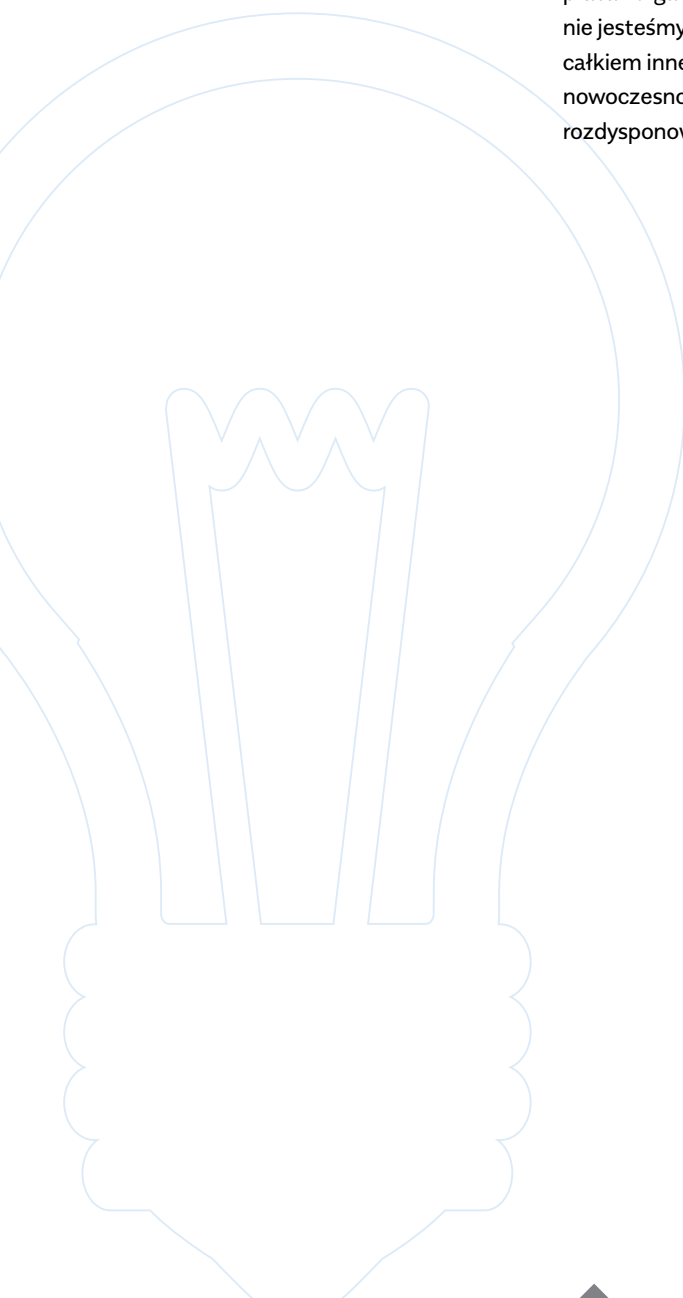
Książka mówi o historii i teraźniejszości zarządzania zasobami ludzkimi, ale piszę w niej przede wszystkim o tym, jakiego zarządzania tymi zasobami będziemy potrzebować w przyszłości. Pokazałem, jak obecnie ta dziedzina jest skomplikowana. Dużo bardziej niż inne funkcje w organizacji. Dział HR musi rozumieć całą organizację – pozyskiwanie ludzi, rozwój, kreatywność, efektywność, inkluzywność, różnorodność, *wellbeing* i wiele innych. Mam inną propozycję: zróbmy sobie przerwę! Powiedzmy ludziom po prostu, że ich potrzebujemy, zamiast produkować kolejne procedury, procesy, instrukcje, modele, skale.

Piszę w książce o wyzwaniach dla HR. Inspiruję się branżą technologiczną, trzecim sektorem, społeczną odpowiedzialnością biznesu, pracami naukowców, którzy wiedzą dużo o ludzkim zachowaniu. Korzystam z tego wszystkiego, aby zaproponować model zarządzania zasobami ludzkimi, który jest bardziej elastyczny, dynamiczny, kreatywny,

mający wpływ. Tworzę nowy model, nowe ramy. To moja wizja. Można się nią utożsamiać lub nie. Idea jest prosta. Spójrzmy na zasoby ludzkie z zupełnie innej strony – stwórzmy HR bardziej mobilny, sprawny, responsywny, bardziej ludzki. Zmiermy strukturę, język, sposób myślenia, narzędzia.

🗨️ **Jak myślisz, kiedy ta zmiana nastąpi?**

To już się dzieje. W ciągu najbliższych pięciu czy dziesięciu lat dostrzeżemy dużą zmianę. Ludzie tego oczekują, wręcz wymagają. Badania mówią wprost: praca zorganizowana jak dziś wykańcza nas. Przeżywamy stres, tracimy zdrowie, nie jesteśmy zadowoleni. Trzeba to zmienić. Za pięć lat naprawdę zobaczymy całkiem inne zarządzanie zasobami ludzkimi. Starzy liderzy, którzy nie rozumieją nowoczesności, będą musieli się zmienić albo odejść. Władza w organizacjach zostanie rozdysponowana, organizacje staną się bardziej demokratyczne.



## Czy warto opierać decyzje zawodowe na zainteresowaniach?

Powiedzenie Konfucjusza: „Wybierz zawód, który lubisz, a przez całe życie nie będziesz musiał pracować” robi w doradztwie zawodowym zawrotną karierę. Zainteresowaniom przypisuje się kluczowe znaczenie w procesie diagnozowania predyspozycji oraz w projektowaniu ścieżek karierowych. O ile w doradztwie kierowanym do młodzieży rozpoznawanie zainteresowań rzeczywiście odgrywa dużą rolę, o tyle w sytuacji projektowania wsparcia doradczego dla dorosłych założenie Konfucjusza można potraktować jako dość dyskusyjne.

Można się zastanawiać, dlaczego doradcy zawodowi przypisują tak duże znaczenie zainteresowaniom. Jedną z możliwych przyczyn jest ich tradycyjne podejście do doradztwa i odwoływanie się do założeń teorii cechy i czynnika. Doradcy pracujący zgodnie z tą koncepcją poszukują możliwości odkrywania preferencji i predyspozycji zawodowych jednostki, a następnie próbują dopasowywać je do konkretnych zawodów. W tym celu stosują różnego rodzaju testy i kwestionariusze. U podstaw tego typu zachowań leży przekonanie, że odpowiednie dopasowanie indywidualnych preferencji i zainteresowań oraz zawodu lub miejsca pracy daje szansę na satysfakcjonującą karierę zawodową. Takie myślenie jest w praktyce doradczej bardzo popularne. Ale czy efektywne?

Wśród doradców – zwolenników teorii cechy i czynnika – najbardziej popularna i najczęściej stosowana jest koncepcja Johna Hollanda. Autor założył, że idealna kariera zawodowa jest efektem dopasowania osobistych preferencji zawodowych do charakteru zadań, wymagań i wartości, określanych jako środowisko pracy. Wybór zawodu jest w tej koncepcji postrzegany jako jednorazowy akt, a samo pojęcie zawodu rozumie się jako styl i środowisko pracy, a nie wyłącznie jako zbiór odizolowanych funkcji lub czynności zawodowych. John Holland wyróżnił sześć głównych typów osobowości zawodowej: realistyczny, badawczy, artystyczny, społeczny, przedsiębiorczy, konwencjonalny. Zaproponował także kwestionariusz służący do rozpoznawania profilu własnej osobowości zawodowej. Test ten zyskał wielką popularność i w różnych wersjach jest chętnie oraz często wykorzystywany przez doradców zawodowych. Jak wiadomo, testy bardzo ułatwiają proces diagnostyczny. Być może jest to powód, dla którego teorie cechy i czynnika są tak popularne wśród doradców. Koncepcja ta powstała jednak w połowie XX wieku i nawet pobieżna analiza sposobu rozumienia zawodu i procesu jego wybierania w niewielkim stopniu nawiązuje do wyzwań współczesności oraz aktualnej dynamiki procesów karierowych.

Dlaczego warto podchodzić do kwestii zainteresowań jako podstawy decyzji zawodowych krytycznie? Jest kilka powodów. Po pierwsze, trudno jest myśleć o zainteresowaniach i preferencjach jako o czymś niezmiennym. Nawet wiedza

---

DR HAB.

MAŁGORZATA ROSALSKA

Pedagog, doradca zawodowy,  
adiunkt w Zakładzie Kształcenia  
Ustawicznego i Doradztwa  
Zawodowego Uniwersytetu im.  
Adama Mickiewicza w Poznaniu,  
Ambasadorka EPALÉ

potoczna podpowiada, że z jednych zainteresowań i pasji szybko się wyrasta, a inne mogą być rozwijane i pielęgnowane przez całe życie. Można przyjąć, że zainteresowania są kategorią dynamiczną i zmieniają się w ciągu życia. Dyskusyjna jest zatem propozycja budowania planów zawodowych na czymś, co jest raczej niestabilne.

Kolejna przesłanka krytycznego podejścia do kwestii zainteresowań dotyczy ich charakteru. Nie wszystkie zainteresowania muszą mieć charakter pragmatyczny i nie wszystkie muszą odnosić się do świata zawodów czy środowisk pracy. Część z nich ma przecież charakter autoteliczny – są realizowane w czasie wolnym, sprzyjają relaksowi i rozwojowi, stanowią ciekawą i ważną odskocznnię od codziennych obowiązków i wyzwań. Nie warto wszystkich pasji odnosić do aktywności zawodowej.

Trzeci argument nawiązuje do potrzeby całościowego i realnego przyglądania się czynnikom, które mogą warunkować trafność decyzji edukacyjnych i zawodowych dorosłych. Pomocny może być tu model uwzględniający trzy zbiory czynników. Pierwszy z nich można nazwać „chcę”. Tu, obok zainteresowań, umieszcza się także aspiracje, cele, plany i marzenia. Należy jednak zaznaczyć, że nie zawsze aspiracje są zgodne z umiejętnościami czy możliwościami (stąd mówi się o aspiracjach zawyżonych lub zaniżonych). Dlatego warto konfrontować zainteresowania i aspiracje z elementami kolejnego zbioru. Tu znajdują się rzeczywiste możliwości, uzdolnienia, wiedza, umiejętności, kompetencje. W pracy doradczej z dorosłymi w zbiorze dotyczącym możliwości analizuje się także sytuację rodzinną i stan zdrowia. Kolejny zbiór odnosi się do uwarunkowań zewnętrznych. Analizie poddaje się cechy rynku pracy – lokalnego, regionalnego, krajowego lub europejskiego. Zakłada się, że w procesie projektowania ścieżek zawodowych z dorosłymi istotne znaczenie ma otoczenie i środowisko życia. Decyzje zawodowe nie dotyczą przecież wyłącznie jednostki, ale także jej najbliższych.

Takie ujęcie pozwala na uchwycenie zróżnicowanych czynników wpływających na decyzje w sprawie kariery zawodowej. Nie deprecjonuje się tu znaczenia zainteresowań, ale analizuje się je w perspektywie i w odniesieniu do innych – równie istotnych – czynników. To z kolei umożliwia realne oszacowanie, które z analizowanych elementów na danym etapie życia i kariery zawodowej odgrywają szczególną rolę. Istotne jest to, że wartość i znaczenie tym czynnikom przypisuje sam dorosły, który ma prawo projektować lub reprojektować własną ścieżkę zawodową tak, aby była spójna z innych celami i rolami podejmowanymi przez niego w życiu.

W takiej perspektywie przyglądania się wyborom karierowym dorosłych pomocna może być koncepcja kotwic kariery Edgara Scheina. Autor zaproponował katalog ośmiu wartości, którymi dorośli kierują się w procesie podejmowania decyzji związanych z karierą. Są to: profesjonalizm, przywództwo, autonomia i niezależność, stabilizacja i bezpieczeństwo, kreatywność i przedsiębiorczość, usługi i poświęcenie dla innych, wyzwanie oraz styl życia. Autor zwrócił także uwagę na to, że rozwój zawodowy podzielony jest na poszczególne stadia, ściśle związane z fazami życia jednostki. W różnych fazach różne kotwice mogą przyjmować dominującą wartość, to z kolei dynamizuje lub hamuje decyzje o zmianie zawodu albo miejsca pracy. Może to oznaczać, że czynnikiem silnie motywującym do zmian w projektach karierowych dorosłych są nie zainteresowania, a wyznawane wartości. Okazuje się, że istnieje zależność między wyznawanymi wartościami a wybranym rodzajem kariery zawodowej.

Umiejętność wykorzystania własnych kompetencji i połączenia ich z preferowanymi wartościami pozwala na czerpanie wysokiej satysfakcji z wykonywanych zadań.

Koncepcja kotwic kariery Edgara Scheina uzasadnia konieczność całożyciowego poradnictwa kariery. Zmiana priorytetów, zmiana w zakresie odgrywanych ról, ale także zmiany w uwarunkowaniach zewnętrznych to sytuacje, które stwarzają często potrzebę zmian w aktywnościach zawodowych. Można uznać, że są to czynniki zdecydowanie silniej motywujące do namysłu nad kierunkiem tych zmian niż zainteresowania.

Można też przyjąć, że namysł nad wartościami i ich rolą w procesie podejmowania decyzji karierowych przez dorosłych jest zdecydowanie bardziej ciekawy niż proste dopasowywanie zainteresowań do zawodów.





## Plany i fantazje. Do czego służy tworzenie wizji zmian?

### MACIEJ ŚWIEŻY

Projektant programów rozwojowych, trener, certyfikowany coach, pracownik Wszechnicy Uniwersytetu Jagiellońskiego

Założmy, że od naszego spotkania minął już rok. Stworzona przez Ciebie firma działa lepiej, niż się spodziewałeś. Każdego dnia widzisz, jak pojawiają się w niej nowi klienci, ściągnięci przez przyjaciół i znajomych, którzy wcześniej skorzystali z Twoich usług. Na firmowym koncie przybywa środków – zastanawiasz się, jak najlepiej je zainwestować. Wyobraź sobie, jak wygląda wtedy Twój typowy dzień? Jak się czujesz, co do siebie mówisz? Jak patrzą na Ciebie inni? Z czego jesteś najbardziej dumny?

Spotykając się z coachami podczas szkoleń i wystąpień konferencyjnych, przytaczam niekiedy podobną instrukcję wyobrazeniową. Następnie pytam: Czego mógłbym oczekiwać, gdybym zastosował ją, pracując z klientką, która przygotowuje się do założenia własnej firmy? Najbardziej popularna odpowiedź brzmi: „Wzrostu motywacji”. Zgodnie z rozpowszechnioną opinią przywoływanie atrakcyjnej wizji celu mobilizuje do działania, aby więc „utrzymać się na właściwym kursie”, należy robić to jak najczęściej.

Przekonanie takie wydaje się uzasadnione – problem tylko w tym, że nie wytrzymuje konfrontacji z wynikami badań. Z lektury publikacji Oettingen i Mayer (2002) dowiemy się na przykład, że wytrwałość w osiąganiu celów wiąże się odmiennie z przekonaniem i wyobrażeniami. Autorki zestawiają oczekiwania, wyobrażenia i uzyskiwane rezultaty u absolwentów poszukujących pracy, pacjentów w trakcie rehabilitacji czy osób starających się schudnąć. Zgodnie z intuicją zwolenników „pozytywnego myślenia” osoby spodziewające się sukcesu uzyskują lepsze wyniki i inwestują w nie więcej wysiłku niż osoby o negatywnych oczekiwaniach. Wbrew przewidywaniom osoby, które zapytane tworzą bardziej pozytywne wyobrażenia, wkładają jednak w osiągnięcie celu mniej wysiłku i osiągają gorsze wyniki niż osoby, których wyobrażenia nie malowała przyszłości w zbyt różowych barwach. Co więcej, z badań eksperymentalnych (Oettingen i in. 2009), w których zastosowano podobne rozróżnienie, wynika, że pozytywne instrukcje wyobrazeniowe działają uspokajająco, a nie mobilizująco. Oddawanie się fantazjom jest przyjemne, ale – jak się okazuje – niekoniecznie wspiera przekładanie ich na rzeczywistość.

### Fantazje i oczekiwania

Podkreślmy to jeszcze raz: z przytaczanych powyżej badań wynika, że „pozytywne myślenie” to pojęcie zbyt ogólne. Jego efekt może być bardzo różny w zależności od tego, czy mamy na myśli „pozytywne oczekiwania” (przekonanie o tym, że zainwestowany wysiłek z dużym prawdopodobieństwem doprowadzi do pozytywnych



rezultatów), czy „pozytywne wyobrażenia” (tworzenie atrakcyjnych wyobrażeń związanych z osiągnięciem celu). Autorzy wspomnianych wcześniej publikacji wyjaśniają tę różnicę na kilka sposobów. Sugerują, że pozytywne fantazjowanie jest sposobem na unikanie konfrontacji z wymagającą rzeczywistością, że dostarcza zastępczych sposobów na „konsumpcję” oczekiwanego efektu bez wkładania wysiłku w jego osiągnięcie, a także że prowadzi do stworzenia nadmiernie wyidealizowanego scenariusza przyszłości. Wszystkie te mechanizmy mogą sprawiać, że marzyciele są gorzej niż inni przygotowani do radzenia sobie z przeciwnościami losu, a przez to łatwiej się zniechęcają.

## Do czego służy tworzenie wizji?

Z powyższego wynika, że wizualizacja celu, traktowana jako sposób na podtrzymywanie motywacji, może przynieść skutek odwrotny do zamierzonego. Czy wynika stąd, że należy z niej całkowicie zrezygnować? Nic bardziej mylnego! Wystarczy lepiej zdać sobie sprawę z funkcji wizualizacji i używać jej bardziej precyzyjnie. Tworzenie wizji oczekiwanej zmiany i związanej z nią korzyści może być użyteczne, aby:

- wzbogacić i dookreślić rozumienie celu – uczynić go bardziej konkretnym i pomóc klientowi w uświadomieniu sobie wartości, które są związane z jego osiągnięciem,
- „wypróbować” cel w wyobraźni – pomóc klientowi upewnić się, czy jego osiągnięcie rzeczywiście jest warte inwestowanego wysiłku,
- wybrać jeden z możliwych scenariuszy – porównać różne wizje przyszłości, aby ułatwić klientowi podjęcie decyzji, dotyczących na przykład wyboru ścieżki kariery,
- poradzić sobie ze stresem w sytuacji bezradności i braku kontroli (czyli wtedy, gdy nie da się podjąć konstruktywnych działań i trzeba czekać na efekty działań podejmowanych przez innych).

Gabriele Oettingen sugeruje, że wizja celu może być również wykorzystana w pracy związanej bezpośrednio z motywowaniem do działania. Warunkiem skuteczności jest jednak wówczas kontrast – konfrontacja wyobrażenia zmiany z niedostatkami stanu obecnego. Proponowana przez nią struktura do samodzielnej pracy nad motywacją, określana akronimem WOOP (*wish – outcome – obstacle – plan*, czyli życzenie – cel – przeszkoda – plan), osiąga to przez zestawienie opisu stanu docelowego (życzenie, cel) i opisu kluczowej, wewnętrznej przeszkody, która z dużym prawdopodobieństwem zablokuje jego osiągnięcie (Oettingen 2012). Eksperymentalne testy schematu WOOP sugerują, że strategia kontrastowania mentalnego jest skuteczna. Sugeruje to możliwość dostosowania jej w całości lub we fragmentach bezpośrednio do założeń pracy coachingowej.

## Siła precyzji

Psychologia nie jest nauką bardzo skomplikowaną (przynajmniej jeśli porówna się ją z co bardziej egzotycznymi dziedzinami fizyki), a wiele tworzonych w jej obrębie koncepcji wydaje się nam zdroworozsądkowo oczywistych. Czytając o nich, mamy niekiedy wrażenie, że potwierdzają tylko życiową mądrość, którą można byłoby zdobyć bez pomocy naukowców.

Diabeł tkwi jednak w szczegółach. Warto zwrócić uwagę na to, jak różne mogą być skutki pozornie podobnych działań (wspieranie pozytywnych przekonań i tworzenie pozytywnych wyobrażeń zmiany). Dla wielu „zdroworozsądkowych” coachów różnica jest niewielka. Dopiero przyglądając się sprawie głębiej, możemy zrozumieć, że tworzenie wizji pożądanej zmiany ma w coachingu inną funkcję niż trening wyobrażeniowy (mentalne ćwiczenie pożądanych zachowań) albo wspieranie przekonania, że zmiana jest możliwa. Pozornie nieistotne, definicyjne spory mogą prowadzić do poważnych praktycznych konsekwencji. Właściwa naukowcom troska o precyzyjne posługiwanie się językiem może przydać się również coachom.

## Bibliografia

G. Oettingen (2012), *Future thought and behaviour change*, „European Review of Social Psychology”, nr 23, s. 1–63.

G. Oettingen, D. Mayer (2002), *The motivating function of thinking about the future: expectations versus fantasies*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 83(5), s. 1198–1212.

G. Oettingen, D. Mayer, A. Timur Sevincer, E.J. Stephens, H.J. Pak, M. Hagenah (2009), *Mental contrasting and goal commitment: The mediating role of energization*, „Personality and Social Psychology Bulletin”, nr 35(5), s. 608–622.

H<sub>2</sub>O

# Drzewo Kariery – doradztwo w planowaniu kariery w epoce cyfrowej

## Wybór ścieżki kariery

Badania pokazują, że większość młodych ludzi podejmuje decyzje o wyborze kierunku kształcenia lub zawodu pod wpływem relacji z rówieśnikami czy opinii znalezionych w sieciach społecznościowych (Rutten, Ros, Kuijpers, Kreijns 2016). Współczesne rozumienie pojęcia kariery odzwierciedla wspomniane naturalne mechanizmy podejmowania decyzji, ujmując planowanie kariery jako całościowy, cyrkularny proces interakcji między osobistymi możliwościami, preferencjami i sytuacją, w jakiej się znajdujemy (Bańka 2016, s. 80). Decyzje o ścieżce kariery edukacyjno-zawodowej są ciągłe, powstają w wielu krokach, zarówno w czasie nauki, jak i w kolejnych etapach pracy (Porzak [red.] 2018a).

Badacze sugerują trzy ogólne grupy czynników wpływających na decyzje edukacyjno-zawodowe: deterministycznie rozumiane czynniki konstytucjonalne, doświadczenia rozwojowe wpływające na osobowość i zainteresowania oraz czynniki demograficzne i środowiskowe (Gautam, Nigam, Mishra 2016; Roe 1957; Schiersmann i in. 2012; Schmitt-Rodermund, Silbereisen 1998). Czynniki te podlegają zmianom wraz z rozwojem socjoekonomicznym społeczeństw, niektóre uwarunkowania zależą także od zawodu (Schoon, Parsons 2002). Istnieje wiele zawodów, w których powodzenie jest powiązane w większym stopniu z cechami osobowościowymi niż w innych obszarach zawodowych. Jednym z najnowszych przykładów może być tak zwana praca emocjonalna. Określenie to odnosi się do wyrażania w pracy emocji, które są pożądane w zawodach związanych ze świadczeniem usług (Hochschild 2012). Pytanie, jak przy takiej różnorodności skutecznie wspierać młodych ludzi w podejmowaniu trafnych i satysfakcjonujących decyzji.

## Doradztwo w planowaniu kariery

Doradztwo w planowaniu karier, podobnie jak inne typy poradnictwa, jest związane z dominującymi nurtami współczesnej psychologii. Korzysta z licznych podejść teoretycznych wywodzących się z poradnictwa psychologicznego skupionego na osobie, z koncepcji psychodynamicznej, teorii systemowej, koncepcji motywacji, psychologii poznawczej, poradnictwa behawioralnego i wypływających z nich podejść interpretacyjnych oraz postmodernizmu, konstruktywizmu i narracyjnego poradnictwa zawodowego (Kidd 2006; McMahon, Patton 2001).

---

**ROBERT PORZAK**

Trener, coach, pracownik Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Proces doradztwa w planowaniu karier oparty na podejściu behawioralnym sprowadza się do przygotowania zawodowego uczniów, rozumianego jako przyswojenie wiedzy i umiejętności potrzebnych im w przyszłej pracy i w życiu codziennym. Głównym celem procesu doradczego jest zdiagnozowanie i udoskonalenie umiejętności dotyczących zadań, które dana osoba będzie wykonywała jako pracownik, a także w celu samoobsługi w domu i funkcjonowania w społeczeństwie (Arthur, Nicholls 2014).

Doradztwo prowadzone w modelu psychoanalitycznym kładło nacisk na podświadome, wewnętrzne popędy człowieka. Humanistyczne poradnictwo w planowaniu kariery różni się od innych orientacji holistycznym sposobem rozumienia celów doradztwa oraz uważnością doradcy, ukierunkowaną na motywację osoby wspomaganą do rozwoju w osiąganiu pożądanych przez nią celów (Chen 2001). W ujęciu integracyjnym (Super 1978), nawiązującym do powyższych nurtów, kładzie się nacisk na relacyjne formy poradnictwa w planowaniu karier, wymiar sytuacyjny osobistej decyzji w tym zakresie oraz różnorodność ról, które osoba objęta doradztwem odgrywa na co dzień (za: Amundson, Borgen, LaQuinta, Butterfield, Koert 2010).

Podejście narracyjne opiera się na akcentowaniu roli oraz znaczenia słów i pojęć służących do opisu subiektywnej rzeczywistości klienta. Doradca wspomagający proces planowania kariery i klient pozostają w dynamicznym związku współpracy i koncentrują się na wnikliwej identyfikacji celów klienta i dążeniu do ich osiągnięcia. Koncepcja ta korzysta z szerokiego repertuaru różnych technik i metod werbalnych, w tym technik behawioralnych, umożliwiających podopiecznemu lepsze zrozumienie siebie i problemów zawodowych. Zakres zagadnień objętych doradztwem uwzględnia zwykle umiejętności podejmowania decyzji i gotowość klienta do przyjęcia odpowiedzialności za jego rozwój zawodowy (McMahon [red.] 2017).

## **Drzewo Kariery – narzędzie doradcy**

Poradnictwo dotyczące planowania kariery może być rozumiane w ujęciu zarówno behawioralno-poznawczym, jak i narracyjnym jako proces dostarczania osobie objętej doradztwem informacji umożliwiających jej lepsze poznanie siebie i pokierowanie karierą. Doradcy mają w tym zakresie do dyspozycji wiele interesujących narzędzi online, opartych na różnych koncepcjach zdolności, w tym testy jedno- lub wielowymiarowe. Przykładem jest Test Uzdolnień Wielorakich (TUW) bazujący na teorii Gardnera. Na test ten składają się kwestionariusz i zestaw prób praktycznych, umożliwiające badanie uzdolnień dzieci i młodzieży w wieku od siedmiu do szesnastu lat. Narzędzie pozwala ocenić ogólny potencjał intelektualny klientów, a także wspierać – dzięki automatycznie generowanym raportom i zaleceniom – wczesne planowanie kariery edukacyjnej i zawodowej (Poleszak, Porzak, Kata, Kopik 2014).

Techniki i narzędzia przydatne do prowadzenia online doradztwa w planowaniu karier, opracowane na podstawie ogólnego modelu doradztwa zdalnego i zautomatyzowanego (cyberdoradztwa), są obecne w praktyce doradczej od około 20 lat i większość użytkowników komputerów i internetu spotyka się z nimi w różnych formach na co dzień. Nowym narzędziem wpisującym się w praktykę cyberdoradztwa jest Drzewo Kariery

([www.career-tree.eu](http://www.career-tree.eu)), czyli zestaw inwentarzy i testów oraz dodatkowych narzędzi wspomagających doradztwo w planowaniu kariery i ułatwiających poszukiwanie pracy.

Drzewo Kariery jest oparte na empirycznym podejściu do tworzenia materiałów. Zawarte w nim inwentarze i testy zostały skonstruowane zgodnie z teorią odpowiedzi na pytania testowe (*Item Response Theory*, IRT). Drzewo Kariery służy do diagnozy potrzeb, zainteresowań i predyspozycji edukacyjno-zawodowych osób w wieku 15-25 lat planujących swoje ścieżki kariery. Zestaw kwestionariuszy i testów pozwala na uzyskanie wielowymiarowej diagnozy. Automatycznie generowany raport przedstawia wskazówki do interpretacji wyników i ukierunkowania porady dotyczącej planowania kariery edukacyjno-zawodowej. Drzewo Kariery zawiera również dodatkowe narzędzia wspomagające zaistnienie i aktywne kształtowanie swojej ścieżki kariery, w tym możliwość automatycznego generowania CV w standardzie Europass i tworzenia portfolio dorobku edukacyjno-zawodowego w biegu kariery, opisanych w przywołanych wcześniej publikacjach. Zestaw kwestionariuszy, testów i narzędzi doradczych ma służyć pomocą doradcom wspierającym młodych ludzi w cyklicznym i bieżącym planowaniu rozwoju, jak i dostarczać osobom badanym okazji do samodzielnej refleksji oraz dawać narzędzia wykorzystania tej refleksji w budowaniu szeroko rozumianej kariery edukacyjno-zawodowej i życiowej.

Drzewo Kariery skonstruowano jako zestaw komputerowych testów adaptacyjnych (*Computerized Adaptive Tests*, CAT), wyświetlających pytania i zadania dla osób badanych na ekranie komputera. Wyniki uzyskiwane w badaniach z wykorzystaniem testów adaptacyjnych są obliczane w trakcie badania, po każdym pytaniu. Zastosowane algorytmy obliczeniowe optymalizują przebieg badania, wykorzystując minimalną możliwą liczbę pytań i zadań pozwalającą na uzyskanie założonej wiarygodności wyniku. Dzięki adaptacyjności Drzewo Kariery umożliwia wykonanie całościowej oceny kilkudziesięciu cech osób badanych, zgrupowanych w ośmiu obszarach:

- zainteresowania zawodowe,
- wartości (priorytety),
- cechy osobowości,
- temperament,
- umiejętności interpersonalne,
- kompetencje przedsiębiorcze,
- uzdolnienia poznawcze,
- uprawnienia i certyfikaty edukacyjno-zawodowe.

Ocena rzetelności wskazuje, że testy zawarte w Drzewie Kariery w zdecydowanej większości mierzą założone cechy dokładnie, umożliwiając ich stosowanie w badaniach indywidualnych. Zdecydowana większość skali testów Drzewa Kariery ma rzetelność w przedziale między 0,8 a 0,9, a więc kwalifikującą to narzędzie do wykorzystania w indywidualnej diagnozie różnicowej. Współczynnik rzetelności między 0,7 a 0,8, wskazujący na poziom dokładności rozróżniania wyników adekwatny do celów badań naukowych, ma 13 skali (Porzak [red.] 2018b). Trafność zestawu inwentarzy i testu została oceniona przez skorelowanie wyników CAT ze standardowymi testami, takimi jak SDS (*Self Directed Search*), RIASEC, NEO-PI-R, BFQ, APIS-Z, MłoKoZZ i Test nizov. Obliczenia zostały wykonane oddzielnie dla każdego z krajów, w których

przeprowadzono badanie. Wyniki potwierdzają trafność zastosowanego w Drzewie Kariery zestawu skal. Może być ono traktowane jako trafne narzędzie, generujące wyniki zgodne z szeroko spopularyzowanymi i wystandaryzowanymi narzędziami rozpoznawania dyspozycji edukacyjno-zawodowych. Drzewo Kariery może być wykorzystywane jako zautomatyzowana bateria, jak i do diagnozy wybranych cech w ramach zawartych w nim skal, co czyni je użytecznym w planowaniu i aktywnym prowadzeniu swojej ścieżki kariery z pomocą automatycznie tworzonego CV w standardzie Europass i portfolio online.

Drzewo Kariery i opisujący je podręcznik powstały dzięki realizacji międzynarodowego projektu „Drzewo Kariery (Career Tree – CaT)”. Przedsięwzięcie zostało dofinansowane ze środków Unii Europejskiej w ramach programu Erasmus+ Partnerstwa Strategiczne (nr projektu 2014-1-PL01-KA200-003345). Realizatorem był międzynarodowy zespół psychologów i doradców zawodowych z Polski, Hiszpanii, ze Słowenii, z Turcji i Wielkiej Brytanii, pracujący pod kierunkiem ekspertów z Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie.

Drzewo Kariery jest dostępne online na stronie [www.career-tree.eu](http://www.career-tree.eu) w pozycji menu „Testy kariery”.

## Bibliografia

N.E. Amundson, W.A. Borgen, M. LaQuinta, L.D. Butterfield, E. Koert (2010), *Career Decisions From the Decider's Perspective*, „Career Development Quarterly”, nr 58(4), s. 336–351.

J. Arthur, G. Nicholls (2014), *John Henry Newman*, Londyn.

A. Bańka (2016), *Psychologiczne doradztwo karier*, Poznań.

C.P. Chen (2001), *On exploring meanings: Combining humanistic and career psychology theories in counselling*, „Counselling Psychology Quarterly”, nr 14(4), s. 317–330.

G.D. Gottfredson, M.L. Johnstun (2009), *John Holland's Contributions: A Theory-Ridden Approach to Career Assistance*, „Career Development Quarterly”, nr 58(2), s. 99–107.

J.M. Kidd (2006), *Understanding career counselling: theory, research and practice*, Londyn.

M. McMahon (red.) (2017), *Career Counselling: constructivist approaches*, Nowy Jork.

M. McMahon, W. Patton (2001), *Induction into the Profession of School Guidance and Counselling*, „Guidance & Counseling”, nr 16(2), s. 46–50.

W. Poleszak, R. Porzak, G. Kata, A. Kopik (2014), *Diagnoza i wspomaganie w rozwoju dzieci uzdolnionych*, Warszawa.

R. Porzak (red.) (2018a), *Career guidance Theoretical assumptions and exemplary practices*, Lublin.

R. Porzak (red.) (2018b), *Construction and psychometric properties of Career Tree inventories. The example of multidimensional adaptive diagnosis in career planning*, Lublin.

M. Rutten, A. Ros, M. Kuijpers, K. Kreijns (2016), *Usefulness of Social Network Sites for Adolescents' Development of Online Career Skills*, „Journal of Educational Technology & Society”, nr 19(4), s. 140–150.

## Assessment/Development Center w rękach doradców zawodowych

Działania zmierzające do rozpoznania i rozwijania kompetencji psychologicznych są powszechne w obszarze rozwoju organizacji oraz pracy nad karierą zawodową. Podejmowane są one w ramach procesów rekrutacji pracowników, ocen okresowych, realizacji programów rozwojowych, coachingu, pracy doradców zawodowych. I choć wciąż nie istnieją metody oceny, które pozwalają ze stuprocentową pewnością wnioskować o zachowaniu czy skuteczności zawodowej osoby poddanej ocenie, to różne źródła wskazują, że niektóre z metod badania kompetencji mają większą niż inne wartość prognostyczną. Są to między innymi Assessment/Development Center (AC/DC), próbki pracy czy testy zdolności.

### Na czym polega Assessment/Development Center?

Assessment/Development Center umożliwia badanie kompetencji na podstawie obserwacji i oceny sposobu oraz poziomu wykonania czynności i zadań. Osoba, której kompetencje są badane, otrzymuje do wykonania zadanie (indywidualne lub grupowe – w zależności od tego, co podlega ocenie), a sposób, w jaki je realizuje, jest obserwowany i oceniany przez specjalnie przygotowane do tego osoby, nazywane asesorami.

Nazwa metody wskazuje na dwa cele najczęstszego jej zastosowania. Assessment Center wykorzystuje się w procesie rekrutacji i selekcji. W wyniku jej użycia powstaje lista badanych uporządkowana ze względu na spełnianie kryteriów danego stanowiska pracy. Development Center służy raczej do celów rozwojowych, a wyniki sesji oceny są podstawą planowania działań rozwojowych.

Zadania stosowane podczas procesu AC/DC mogą być różnorodne. Można jednak wskazać typowe ich kategorie, np.:

- **Koszyk zadań** (*in-basket*). Jest to najczęściej zadanie indywidualne, w którym badany otrzymuje duży zbiór danych i informacji związanych z określonym stanowiskiem pracy. Jego zadaniem jest uporządkować je, ocenić ich ważność i podjąć decyzje dotyczące dalszego działania. Zadanie to można zastosować do oceny takich kompetencji jak planowanie, podejmowanie decyzji, ustalenie priorytetów, rozwiązywanie problemów.
- **Symulacje**. Zadania tego typu polegają na stworzeniu różnych sytuacji, w których uczestnik ma się odnaleźć. Rodzaj zadania zależy tu od kompetencji, które podlegają ocenie. Mogą to być na przykład symulacje rozmowy z podwładnym, klientem, współpracownikiem, ale także symulacje różnych

---

**BARBARA SZYMAŃSKA**

Psycholog, doradca zawodowy,  
konsultant.

Ambasadorka EPALE





procesów organizacyjnych, między innymi sytuacji problemowej lub wdrożenia procesu.

- **Dyskusja grupowa** lub **zespołowe zadanie konstrukcyjne**. Zadanie to często stawia grupę uczestników przed koniecznością wspólnego rozwiązania problemu. Zadania mogą przyjąć formę, w której role są uczestnikom przypisane, ale również taką, w której role są niezdefiniowane. Zadania tego typu można użyć do oceny takich obszarów jak praca zespołowa, komunikacja, przywództwo, zdolność adaptacji, budowanie relacji, planowanie, orientacja na cel, zaangażowanie, asertywność.
- **Prezentacja**. W tego typu zadaniu uczestnik opracowuje i prowadzi prezentację na zadany temat na forum. Zadanie to może być pomocne w ocenie na przykład autoprezentacji, komunikacji, umiejętności poszukiwania informacji, umiejętności przekonywania.
- **Poszukiwanie faktów**. Zadaniem uczestnika jest znalezienie przyczyn problemów i podjęcie decyzji. Uczestnik ma możliwość uzyskania dodatkowych informacji, zadając pytania ekspertowi. Ćwiczenie może być pomocne w ocenie umiejętności analizy sytuacji problemowej, podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów.

Powyższa lista nie wyczerpuje oczywiście tematu typów i zadań używanych w AC/DC. Zainteresowanych czytelników zachęcam do eksploracji tematu, który jest obecnie dobrze i obszernie opisany. Warto jeszcze dodać, że sesje AC/DC mogą być realizowane nie tylko w formie zadania, ale także wywiadów, testów czy sesji informacji zwrotnych.

## Czy Assessment/Development Center może być użyteczne w pracy doradców zawodowych?

AC/DC to metoda stosowana głównie w dużych organizacjach. Najczęściej wykorzystuje się ją podczas procesów dotyczących obsady kluczowych stanowisk. Czy może także służyć do wspierania klientów doradców zawodowych? W pracy z osobami, które nie pracują lub są w trudnej sytuacji zawodowej? Jak AC/DC może wzbogacić proces doradztwa zawodowego?

Metody badania kompetencji na podstawie próbek pracy czy różnego rodzaju zadań do wykonania mają wiele zalet diagnostycznych. Stwarzają jednak również możliwości wpływania na sferę motywacji, budowania poczucia własnej wartości czy sprawczości, mogą być ponadto narzędziem edukacyjnym w zakresie samopoznania czy też uczenia w zakresie transferowalności kompetencji.

Niewątpliwą zaletą i przesłanką stosowania AC/DC w doradztwie zawodowym jest to, że:

- Diagnoza skupia się na obserwowalnych i mierzalnych aspektach zachowania. Dzięki temu jej wyniki są bardziej namacalne, a prowadząc sesję informacji zwrotnych, można odwołać się do konkretnych doświadczeń i zachowań osoby

badanej. Diagnoza taka jest również bardziej odporna na błędy pomiarowe związane z potrzebą autoprezentacji kandydata.

- Sytuacja, w jakiej znajdują się osoby badane dzięki otrzymanym instrukcjom do konkretnego zadania, jest często bliska realiom prawdziwego stanowiska pracy. Oprócz celu diagnostycznego może więc ona działać wzmacniająco na obszar samooceny i sprawczości, motywacji, a także wzbudzać, opartą na doświadczeniu, refleksję nad tym, w jakim stopniu dane zadanie lub środowisko pracy koresponduje z predyspozycjami i preferencjami klienta. Wykonywanie zadań wzbudza też zaangażowanie.
- Zachowania są podatne na oddziaływania rozwojowe. Można się ich nauczyć i na nie wpływać. Koncentracja na konkretnych zachowaniach to krok w kierunku doskonalenia umiejętności.

## **O czym warto pamiętać, stosując Assessment/ Development Center w ramach doradztwa zawodowego?**

Obecnie występuje ogromna liczba różnych metod diagnostycznych dostępnych na rynku, w organizacjach, w Internecie, podczas szkoleń. Często się zdarza, że osoby oferujące badanie nie pamiętają o podstawowych zasadach obowiązujących przy ich stosowaniu, takich jak konieczność udzielenia informacji zwrotnej, poinformowania, co stanie się z raportem czy wnioskami z badania (np. kto będzie miał do nich dostęp), czy obszernego objaśnienia celu badania, żeby osoba badana mogła wyrazić na udział w nim świadomą zgodę. Zatem stosując AC/DC w doradztwie zawodowym, warto pamiętać o kilku wskazówkach:

- Absolutną koniecznością jest przygotowanie uczestnika do badania, udzielenie informacji o jego celu i przebiegu oraz uzyskanie na nie zgody.
- Równie istotne jest udzielenie każdej osobie biorącej udział w badaniu konstruktywnej informacji zwrotnej w możliwie najkrótszym czasie od jego zakończenia. Powinna ona wskazywać co najmniej na mocne strony oraz na obszary rozwoju. Pożądane byłoby wykorzystanie takich informacji do dalszej pracy rozwojowej już w trybie bardziej coachingowym.
- Zadania powinny być skonstruowane i dobrane w taki sposób, aby gwarantowały odniesienie przez klienta sukcesu. Nie chodzi o to, aby rezygnować z rzetelności pomiaru, ale zapewnić np. stopniowalność trudności w zakresie zadania. Warto pamiętać, że na przykład dla osób wracających na rynek pracy po długotrwałej przerwie często ważniejszy od diagnostyki może być sam udział w zadaniach, możliwość sprawdzenia swoich umiejętności i uzyskania konstruktywnej informacji zwrotnej.
- AC/DC jest narzędziem psychologicznym, więc z zasady powinni się nim posługiwać doradcy z wykształceniem w tym kierunku i po specjalistycznym przeszkoleniu.
- Warto pamiętać, że badanie AC/DC może być badaniem wymagającym i stresującym. Uczestnik często staje przed wyzwaniem, które z jednej strony

może przynieść satysfakcję i poczucie sprawdzenia się, z drugiej – może działać obezwładniająco. Z tego powodu niezwykle ważne jest zwrócenie szczególnej uwagi na stan psychiczny uczestników. Należy przewidzieć możliwość zrobienia przerwy, zastosowania interwencji wspierającej lub nawet przerwania badania i zakończenia go pozytywną informacją zwrotną.

- Znaczna część diagnozy powinna dotyczyć aspektów i właściwości, które są możliwe do rozwijania. Te, które są nierozwijalne, warto omówić z punktu widzenia sposobów radzenia sobie w różnych sytuacjach przy danym ich poziomie.
- Planując badanie w ramach usługi doradztwa zawodowego, warto wziąć pod uwagę wszelkie informacje o kliencie, które mogłyby wpłynąć na przebieg badania. Także takie, jak umiejętność czytania i pisania, obsługi komputera, korzystanie z okularów, niepełnosprawności i tym podobne.

Zainteresowane tematem osoby zachęcam do skorzystania z podręcznika *Metodyka badania kompetencji zawodowych na podstawie próbek pracy*, będącego propozycją wdrożenia metody AC/DC w ramy usługi publicznego poradnictwa zawodowego<sup>1</sup>.

1. <https://bit.ly/2F3yJKN> [dostęp: 9.10.2018].



## Wypalenie zawodowe – brzmi znajomo?

Wypalenie zawodowe to stan psychofizycznego wyczerpania organizmu, które powstaje na skutek walki z długotrwałym stresem albo odczuwaniem ciągłej lub częstej frustracji spowodowanej brakiem sukcesów i satysfakcji z pracy. Dla kogoś brzmi to znajomo? Jeśli nawet nie, to temat wydaje się ważny i bardzo aktualny, dotyczy bowiem coraz większej grupy pracowników – warto poznać zagrożenia związane z tym zjawiskiem, a także sposoby radzenia sobie z nim.

### Fazy wypalenia zawodowego

Czynniki stresujące, które mogą być źródłem wypalenia, wynikają najczęściej z niedopasowania do sytuacji, w której się znajdujemy, konfliktu wartości, nadmiaru zadań, złych relacji międzyludzkich, braku poczucia sprawiedliwości czy oczekiwanej nagrody. Z powodu stresu zapominamy dbać o siebie i swoje zasoby, na przykład za mało odpoczywamy, brakuje nam czasu. Tym samym nie regenerujemy swoich zasobów intelektualnych, emocjonalnych, fizycznych, co prowadzi do stanu wypalenia.

Christina Maslach, wieloletnia badaczka problematyki wypalenia zawodowego, wskazała trzy fazy tego procesu:

- **Stadium wyczerpania emocjonalnego:** subiektywne poczucie nadmiernego zmęczenia i wyczerpania zasobów, poczucie wyeksploatowania zawodowego i braku możliwości regeneracji sił.
- **Stadium depersonalizacji i cynizmu:** dystansowanie się od współpracowników, rozluźnienie więzi emocjonalnej.
- **Stadium braku poczucia osobistych osiągnięć i kompetencji w związku z wykonywaniem pracy:** negatywna ocena kompetencji zawodowych, obniżone poczucie dokonań osobistych, negatywne postrzeganie własnej pracy, brak kontroli nad sprawami zawodowymi.

### Jak przebiega proces wypalenia zawodowego?

Pierwszym symptomem wypalenia jest uczucie stopniowego wyczerpania i narastające zmęczenie organizmu. Weekendy przestają wystarczać, żeby się w pełni zregenerować i nabrać siły na nowy tydzień pracy. Redukcja aktywności to kolejny etap – pojawia się wycofanie i apatia. Pracownikowi nie chce się angażować w sprawy firmowe ani prywatne. Pojawiają się pierwsze negatywne reakcje emocjonalne: agresja werbalna

---

**SEBASTIAN CIEŚLAK**

HR Biznes Partner, od 2004 r.  
związany z obszarem HR,  
Ambasador EPAL

---

Współpraca:

**MAGDA PRZEPIÓRKOWSKA**  
HR Biznes Partner



wobec współpracowników, cynizm, negowanie zdania innych. Pracownik staje się trudny we współpracy.

Spadek formy uwidacznia się na poziomie kreatywności, motywacji do pracy, zaangażowania i funkcji poznawczych – praca zaczyna zajmować coraz więcej czasu, ale rezultaty są gorsze.

Nie zawsze pracownicy sami zauważają problem wypalenia i jego objawy pochodzące z organizmu: problemy ze snem, częstsze przeziębienia, spadek sprawności seksualnej, choroby serca czy układu trawiennego. W ciężkich przypadkach syndrom wypalenia może prowadzić do depresji, uzależnień czy nawet samobójstw, stąd ważna jest wczesna diagnoza i niebagatelizowanie pierwszych objawów.

Według Svena Maksa Litzke i Horsta Schuha fazy wypalenia zawodowego przebiegają następująco:

- udowadnianie sobie własnej wartości przez większe zaangażowanie w pracę,
- zaniedbywanie własnych potrzeb,
- wypieranie problemu,
- wycofywanie się z sieci społecznej, izolowanie się,
- utrata poczucia własnej osobowości – pustka wewnętrzna,
- stany depresyjne,
- wypalenie pełnoobjawowe.

## **Zawody, które grożą wypaleniem zawodowym**

W każdym zawodzie można się wypalić, ale są zawody bardziej podatne na to zjawisko, np. takie, w których występuje ciągły stres emocjonalny i zawodowy, lub związane z niesieniem pomocy, wsparcia i opieki drugiemu człowiekowi (pielęgniarka, pracownik socjalny, nauczyciel, psycholog). Wypalenie często dotyka również osoby z niskim statusem społeczno-zawodowym, których praca nie cieszy się społecznym poważaniem, poza tym nie daje satysfakcji ze względu na mało wymagające zadania bądź niskie wynagrodzenie. Wypalenie zawodowe dotyka również często pracowników ambitnych, pracujących dużo, zaniedbujących swoje potrzeby.

## **Jak sobie poradzić z wypaleniem zawodowym?**

W sytuacji wypalenia zawodowego trzeba pamiętać, że nie jest się samemu. Warto porozmawiać z przełożonym, z lekarzem, psychologiem, przyjacielem lub inną bliską osobą. Nie zawsze można spotkać się ze zrozumieniem, ponieważ ludzie są wobec siebie samych i innych wymagający, nie przyjmują słabości, ale mimo wszystko warto szukać pomocy w otoczeniu. Coraz więcej osób poszukuje także sposobu na polepszenie swojego życia na przykład przez psychoterapię, medytację, jogę, sport.



## Jak pracodawcy mogą przeciwdziałać wypaleniu zawodowemu pracowników?

Prowadzone już w latach pięćdziesiątych XX w. przez Fredericka Herzberga badania nad motywacją pracowników pokazały, że istnieją dwie grupy czynników odpowiedzialnych za zadowolenie bądź niezadowolenie z pracy.

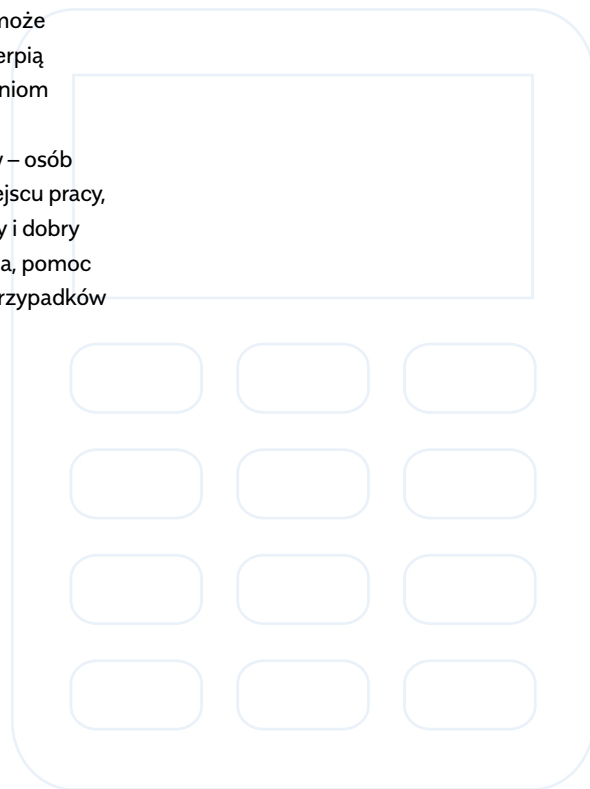
Pierwsza grupa to tak zwane czynniki motywacji: osiągnięcia, uznanie, odpowiedzialność, awanse czy rozwój. Druga grupa to tak zwane czynniki higieny psychicznej, obejmujące przełożonych, warunki pracy, stosunki interpersonalne, płace czy bezpieczeństwo. Zdaniem Fredericka Herzberga, aby skutecznie zmotywować pracownika, trzeba w pierwszej kolejności zadbać o czynniki higieny psychicznej, które niezaspokojone, będą prowadzić do niezadowolenia. Dopiero w drugiej kolejności należy zadbać o czynniki zwiększające motywację, dające pracownikom poczucie zadowolenia: zadania, szkolenia, rozwój.

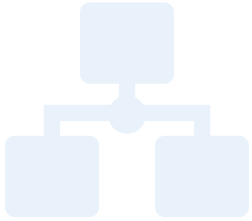
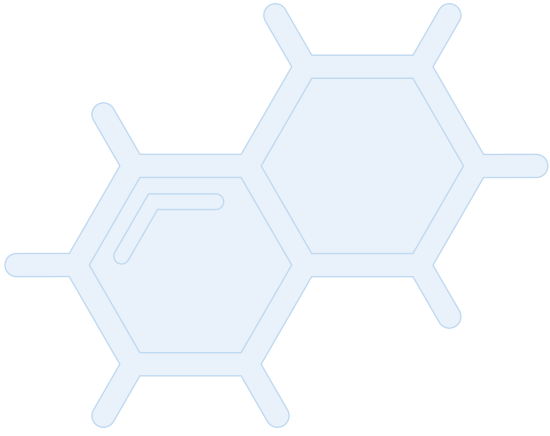
Dodatkowo ważna jest równowaga między życiem zawodowym a prywatnym (*work life balance*). Nawet jeśli pracownik sam o to właściwie nie dba, warto, aby pracodawca wsparł go w lepszym zarządzaniu czasem.

Temat wypalenia zawodowego staje się coraz istotniejszy dla pracowników i pracodawców. Kapitał ludzki jest ważnym zasobem z punktu widzenia firmy i troska o niego wpływa pozytywnie na zaangażowanie pracowników, wyniki organizacji, *employer branding*.

Pracownicy z kolei coraz chętniej myślą o sobie, o własnym rozwoju, mają więcej wymagań wobec siebie i pracodawców, co jest zjawiskiem pozytywnym, ale może także nasilać proces niezadowolenia z pracy i zwiększać liczbę osób, które cierpią na syndrom wypalenia zawodowego, ponieważ trudno jest sprostać wymaganiom współczesnego świata.

Coraz częściej w korporacjach pojawiają się funkcje psychologów, coachów – osób zatrudnionych w firmach na etacie, które mają pomagać pracownikom w miejscu pracy, pełnić funkcję konsultacyjną, doradczą, czasem terapeutyczną. Jest to ważny i dobry krok w stronę wsparcia pracowników. Jest nadzieja, że świadomość społeczna, pomoc ze strony pracodawców, stanie się krokiem milowym w zmniejszeniu liczby przypadków wypalenia zawodowego.









# **4. Dydaktyczny patchwork inspiracji metodycznych**



## Gry i symulacje na szkoleniu

Czym jest gra? Najprostsza definicja mówi, że jest to czynność o ustalonych zasadach, w której udział bierze jedna osoba lub więcej osób. Niestety, takie ujęcie sprawy niewiele wyjaśnia – w ten sposób grą jest także to, co robimy teraz. Ja piszę, a Ty czytasz. Są to jakieś czynności, w których zasady są ustalone. Litery składamy w słowa, słowa zaś w zdania, jedna osoba coś napisała, z kolei druga to czyta.

Być może bardziej pomocna będzie podstawowa definicja symulacji. Symulacja – przybliżone odtwarzanie zjawisk czy zachowania jakiegoś obiektu za pomocą jego modelu.

Rozumiem powyższe jako odwzorowywanie czegoś przez coś innego – prostszego.

Te dwa słowa mówią mi już dużo więcej. Każdy sposób interakcji trenera z uczestnikami szkolenia może być grą, ale tylko część gier to symulacje. Tylko niektóre odwzorowują jakąś rzeczywistość przez jej model, tylko niektóre coś symulują. Dla uproszczenia stosuję jednak oba słowa jako synonimy.

### Po co stosować gry i symulacje na szkoleniu?

Po pierwsze, zwiększają one atrakcyjność szkolenia. Dwie godziny wykładu mogą zmęczyć uczestników. Dwie godziny gry również mogą zmęczyć, ale istnieje pewne prawdopodobieństwo, że gra będzie miała w sobie element zabawy. A kto z nas nie lubi się bawić? Istnieje też możliwość, że gra wciągnie uczestników, jeśli będzie wystarczająco ciekawa. Symulacja odzwierciedlająca w jakiś sposób rzeczywistość może zwiększać zaangażowanie uczestnika w proces uczenia się.

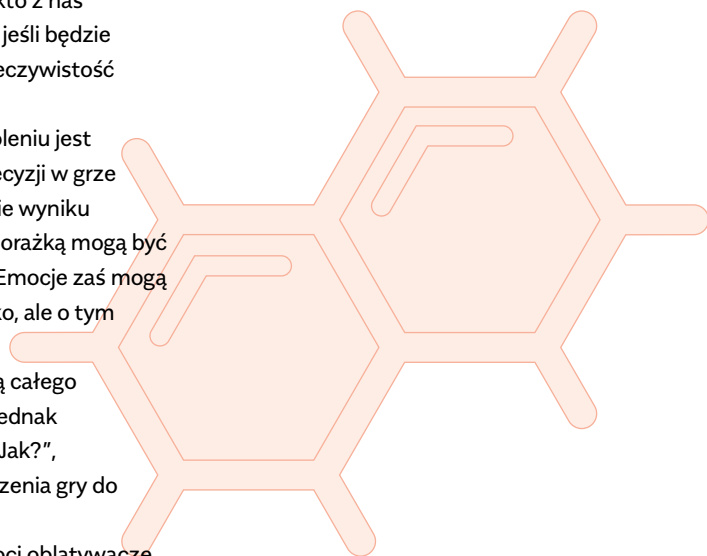
Kolejnym argumentem na rzecz stosowania gier i symulacji na szkoleniu jest możliwość wywołania u uczestników dużych emocji. Podejmowanie decyzji w grze niesie ze sobą określone konsekwencje dla gracza. Samo przewidywanie wyniku własnego działania, radość z powodzenia i rozczarowanie związane z porażką mogą być źródłem przyjemnych lub mniej przyjemnych stanów emocjonalnych. Emocje zaś mogą sprzyjać zapamiętywaniu treści szkolenia (wiąże się z tym pewne ryzyko, ale o tym w dalszej części rozważań).

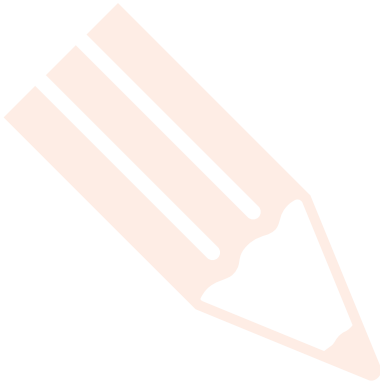
Gry mogą wprowadzać w temat, być jego podsumowaniem lub osią całego szkolenia. Możliwości włączenia gry do programu są ogromne. Należy jednak przy tym pamiętać, że mniejsze znaczenie ma odpowiedź na pytanie: „Jak?”, większe – na pytanie: „Po co?”. Trzeba dobrze przemyśleć cel wprowadzenia gry do programu szkolenia.

Kolejną korzyść płynącą ze stosowania symulacji najlepiej znają piloci oblatywacze. Oni wiedzą, że w symulatorze lotu można spaść setki razy i nie grozi to utratą życia

---

**TOMASZ SZUSTAKIEWICZ**  
Psycholog, coach, trener  
i doradca działający pod szyldem  
Openminder,  
Ambasador EPALE





lub zdrowia. Prawdziwy samolot spada z wielkim hukiem, przynosząc śmierć i straty finansowe. Podobnie jest z grą, która umożliwia doświadczenie negatywnych skutków podejmowanych decyzji w symulacji. Nie trzeba ponosić rzeczywistych kosztów, żeby się czegoś nauczyć.

Gra umożliwia również przyjrzenie się „z boku” pewnym zależnościom przyczynowo-skutkowym. Na co dzień możemy nie mieć takiej chwili na refleksję. Podejmujemy decyzję i idziemy dalej. Nie zastanawiamy się nad konsekwencjami podjętych decyzji i nie analizujemy ich. W grze możemy to robić wielokrotnie i dzięki temu modyfikować swoje przyszłe działania.

## Gry i symulacje na szkoleniu – zagrożenia

Pierwszym i – w moim odczuciu – największym zagrożeniem płynącym z wprowadzenia gry do szkoleń jest to, co wcześniej opisałem jako zaletę – emocje. Pomagają one w zapamiętywaniu prezentowanych treści, mogą jednak całkowicie „przejąć” szkolenie. Zbyt duże zaangażowanie i emocje nie służą osiągnięciu celów edukacyjnych. W miejsce nowej wiedzy i umiejętności pojawiają się w takiej sytuacji niechęć, antagonizmy i konflikty. Uczestnicy mogą zacząć się skupiać na tym: „Dlaczego tak bardzo nie lubię Baški z kadr?”, zamiast na tym, jak zmieniać swoje działania w grze.

Antagonizmy i zbyt silne emocje w grze przekładają się na zachowania ludzi. Mogą oni podczas rozgrywki podejmować decyzje, które nie mają już charakteru racjonalnego, a służą tylko temu, żeby hipotetycznej Bašce dopiec, pograć ją, sprawić by wypadła gorzej. Wystarczy jedna taka osoba na szkoleniu, a możliwe jest wypaczenie wniosków na temat zachowań ludzi w realnym świecie.

Kolejne zagrożenie pojawia się wtedy, gdy uczestnicy szkolenia tak bardzo zatopią się w zabawie, a trener w zachwycie nad swoim pomysłem, że zapomniana zostanie funkcja edukacyjna. Może się tak stać na przykład wtedy, gdy przedłużony zostanie czas gry kosztem dyskusji, wniosków i podsumowania. Uczestnicy, owszem, bawią się świetnie, ale ma się to nijak do opanowywania nowych kompetencji.

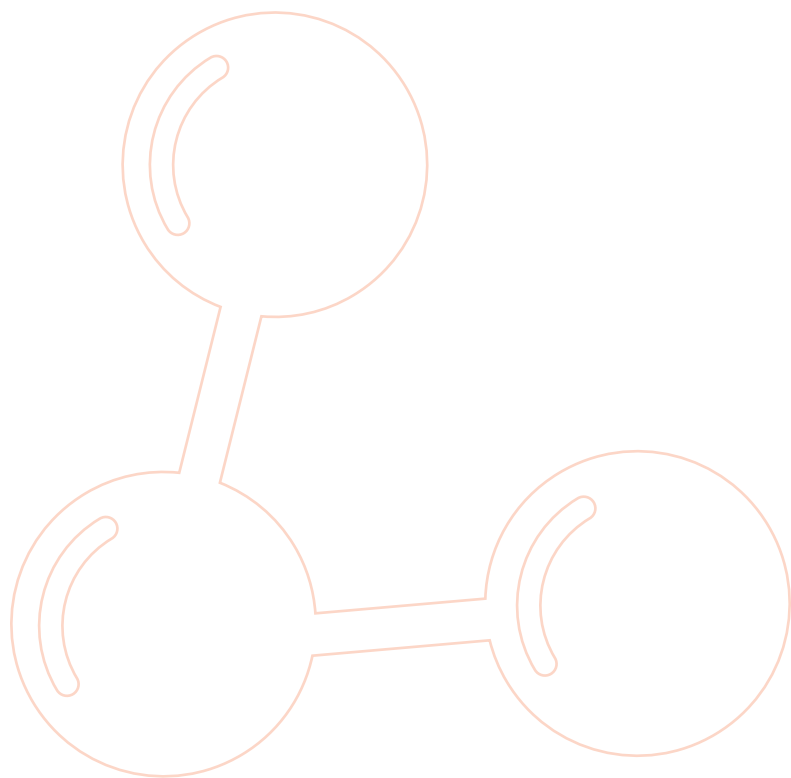
Każdą grę szkoleniową należy wcześniej przetestować. Pierwszy test przeprowadzony dopiero na szkoleniu może się okazać ogromną porażką. Dobry marketing gry może przysłonić nam pewne ukryte wady produktu. Może się na przykład okazać, że gra nie jest tak bardzo atrakcyjna, nie wciąga albo – co najgorsze – nie uczy tego, czego w założeniu miała uczyć. Jeśli chcesz wykorzystać grę (kupioną lub własnego pomysłu) na szkoleniu, zwołaj najpierw grupę znajomych i przeprowadź rozgrywkę w przyjaznym środowisku. Zbierz informację zwrotną, dokonaj stosownych zmian i dopiero wtedy myśl o użyciu gry na sali szkoleniowej.

Niezależnie od tego, ile razy testowałeś daną grę, z każdą nową grupą, a nawet z każdym nowym uczestnikiem szkolenia, musisz być gotowy na niespodzianki. Ludzie mają różne temperamenty, możliwości intelektualne i różny stosunek do gier jako takich. Zawsze może się pojawić gracz, który poczuje się oszukany, niedoinformowany, znudzony, obrażony, gorszy, lepszy, najlepszy...

Istnieje w grach jeszcze coś, co nazywa się nastrojem „końca rozgrywki”. W ostatniej fazie uczestnicy mogą zacząć się zachowywać inaczej niż wcześniej. Niektórzy są znudzeni grą i chcą, żeby już się skończyła. W związku z tym będą przyspieszać i podważać sens dalszego grania. Inni będą czuli, że przegrywają, i zaczną stosować nierozważne, ryzykowne posunięcia, które mogą dać wygraną rzutem na taśmę. Kolejni, nie chcąc być jedynymi przegranymi, będą próbowali pociągnąć za sobą innych uczestników. Istnieją też tacy, którzy przegrywając, podważą sens gry, kompetencje trenera lub szkolenia jako całości.

## Na koniec

Jeśli chcesz stosować gry i symulacje na szkoleniu, zastanów się, po co chcesz to zrobić. Jeśli któreś z wymienionych argumentów „za” są dla Ciebie wystarczająco przekonujące – śmiało! Pamiętaj jednak również o zagrożeniach. Prowadzenie szkolenia z użyciem gier i symulacji niesie ze sobą pewne ryzyko. Zdecyduj, czy gra jest warta świeczki.



## Czy gry miejskie mogą być wykorzystane w edukacji seniorów? Dziewięć argumentów na „tak”

---

**DR EWA JURCZYK-  
-ROMANOWSKA**  
Uniwersytet Wrocławski,  
kierownik projektu „LoGaSET”

---

**MGR INŻ.  
JUSTYNA SZEWCZYK**  
Zespół Szkół im. Jana  
Wyżykowskiego w Głogowie,  
edukator w projekcie „LoGaSET”

Gry i zabawy są często uznawane za domenę dzieci. W pierwszych latach rozwoju dzięki nim poznają świat, zdobywają podstawowe kompetencje, przez rywalizację podnoszą umiejętności, a jednocześnie mają wiele radości i mogą miło spędzać czas. Współcześnie coraz popularniejsze stają się gry dla dorosłych, które umożliwiają oderwanie się od codzienności (np. komputerowe), spędzenie czasu w gronie przyjaciół (np. planszowe), rozwijają ruchowo (np. miejskie) lub pełnią funkcje społeczne, integracyjne, a nawet edukacyjne. Z kolei bardzo rzadko wspomina się o grach i zabawach, odnosząc je do osób w wieku późnej dorosłości. W projekcie „LoGaSET” postanowiliśmy przetestować, w jakiej mierze jest to skuteczna metoda w pracy z osobami po sześćdziesiątym roku życia.

W cyklu życia człowieka gry i zabawy sprzyjają tworzeniu relacji społecznych, które umożliwiają pełne uczestnictwo w grupie rówieśniczej. Więzy powstałe podczas zabaw są w stanie przetrwać przez całe dorosłe życie. W początkowych latach edukacji szkolnej zabawy są skutecznie wykorzystywaną metodą zachęcania dzieci do nauki, pozwalającą przekazywać trudne zagadnienia w ciekawy sposób. Ciągłe rozszerzana jest oferta dla młodzieży szkolnej w obszarze edukacji przez rozrywkę (*edutainment*), dostępna między innymi w interaktywnych muzeach, centrach naukowych, edukacyjnych parkach rozrywki. Warto również wymienić wiele edukacyjnych gier komputerowych oraz aplikacji mobilnych, wspierających na przykład naukę czytania i pisanie, matematyki, języków obcych. Dorosły człowiek nadal poszukuje rozrywki, rozwijając się zgodnie z ideą edukacji nieformalnej, uczestnicząc w wydarzeniach społecznych i kulturalnych, których bogata oferta jest współcześnie dostępna.

W wieku senioralnym pojawia się jednak problem wykluczenia zarówno społecznego, jak i cyfrowego. Osoby starsze niejednokrotnie nie potrafią korzystać z nowych technologii, obserwowane jest nawet zjawisko neofobii, czyli lęku przed nowością. Seniorzy mają większe trudności w nawiązywaniu kontaktów społecznych, a mimo coraz szerszej oferty uniwersytetów trzeciego wieku czy klubów seniora wciąż na gruncie technologii informacyjnych i komunikacyjnych pozostaje wiele do zrobienia.

Należy również zauważyć, że osoby starsze – „pokolenie Digital Aliens” – nie wychowało się i nie realizowało swoich zadań zawodowych przy użyciu komputerów czy aplikacji mobilnych. Dla nich świat wirtualny jest zupełnie obcy, a jednocześnie wykluczający. Na tym gruncie widoczne są spore różnice międzypokoleniowe.




Tymczasem nowe technologie zapanowały we współczesnym świecie – zamawiając taksówkę, rejestrując się w przychodni czy omawiając w grupie problem, nieustannie korzystamy z aplikacji mobilnych, a coraz rzadziej z komputerów. Nie dziwi więc szeroka oferta szkoleń z zakresu technologii informacyjnych i komunikacyjnych dla seniorów.

Jak wynika z obserwacji naukowców z Zespołu Badawczego Edutainment z Uniwersytetu Wrocławskiego, prowadzącego od 2005 r. szkolenia komputerowe dla osób starszych, występuje sporo trudności o charakterze metodycznym: neofobia hamuje przyswajanie kompetencji w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych, seniorzy boją się ewentualnych kosztów wynikających z zepsucia czy uszkodzenia sprzętu, na którym pracują. Istotna jest też obcość cyberprzestrzeni – osoby starsze często postrzegają pracę w środowisku wirtualnym przez pryzmat rzeczywistości. W życiu nie jesteśmy w stanie umieścić większego przedmiotu w mniejszym, jak to się zatem dzieje, że do jednego folderu wklejamy kilka innych, i to z zawartością? Dlaczego pulpity komputerów wyglądają różnie? Jak to się dzieje, że możemy obserwować życie na ulicach Rio de Janeiro w czasie rzeczywistym, skoro jesteśmy tu, przy tym komputerze? Są to trudne do wyobrażenia zagadnienia dla osób, które nigdy nie miały styczności z przestrzenią wirtualną. Kolejnym problemem jest chęć powtarzania pewnych sekwencji kroków. Seniorzy często zapisują sobie (na kartkach!) po kolei każdy etap wykonywania jakiegoś zadania na komputerze. „Kliknij lewym przyciskiem myszy i pojawi się lista. Kliknij «Otwórz»”. Gdy jednak po aktualizacji aplikacji czy programu interfejs nieznacznie się zmienia i zapisana sekwencja kroków przestaje działać, wówczas powoduje to u nich zagubienie i frustrację.

Z tych powodów Zespół Badawczy Edutainment postanowił poszukać metody w zakresie nowych technologii, którą można byłoby wykorzystać w edukacji osób starszych. Takiej, która pozwalałaby ośmielić seniorów i zachęcić do przekroczenia progu tajemniczej dla nich dotąd wirtualnej rzeczywistości. Metoda ta powinna wyzwolić u nich intuicyjność i swobodę w poruszaniu się po aplikacjach i programach, wzbudzić ciekawość, ukazać prostotę oraz użyteczność wykorzystywanych narzędzi, jednocześnie zaś dać im pewność, że sobie poradzą, a także radość z nowo nabytych kompetencji.

Obserwując bawiące się dzieci, które najtrudniejsze aktywności podejmowały z ogromną przyjemnością i zaangażowaniem, postanowiono wykorzystać grę miejską jako metodę edukacji osób starszych. Z pomocą Fundacji Pro Scientia Publica oraz partnerów z Litwy (Uniwersytet Michała Römera w Wilnie), ze Słowacji (Uniwersytet Świętych Cyryla i Metodego w Trnawie) oraz z Wielkiej Brytanii (Kairos Europe) przygotowano projekt „LoGaSET – Location-based games as a contemporary, original, and innovative method of seniors’ teaching and learning” (Gry miejskie jako współczesna, oryginalna i innowacyjna metoda nauczania i uczenia się seniorów). Podstawowym celem przedsięwzięcia, które uzyskało dofinansowanie w Akcji 2. programu Erasmus+ Edukacja dorosłych, jest weryfikacja skuteczności gry miejskiej jako metody edukacyjnej. W czterech krajach przez półtora roku grupa dwunastu naukowców, reprezentujących prestiżowe ośrodki naukowe i szkoleniowe, przy wsparciu ponad pięćdziesięciu wolontariuszy prowadzi szkolenia obejmujące niemal dwustu seniorów. W ramach eksperymentu pedagogicznego pod kierownictwem



dr Ewy Jurczyk-Romanowskiej (Uniwersytet Wrocławski) polscy naukowcy: dr Marta Koszczyk (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu), dr Luba Jakubowska (Akademia Medyczna we Wrocławiu), dr Aleksandra Marcinkiewicz-Wilk (Uniwersytet Wrocławski), dr Jacek Gulanowski (Uniwersytet Wrocławski) opracowali dwa cykle zajęć: tradycyjne zajęcia klasowo-lekcyjne (grupa kontrolna) i zajęcia realizowane metodą gry miejskiej (grupa eksperymentalna). Wolontariusze uczestniczący w projekcie zostali zrekrutowani spośród najzdolniejszych studentów i doktorantów, a także pracowników naukowych i nauczycieli zajmujących się osobami w wieku późnej dorosłości. Dla edukatorów zostały zorganizowane specjalne szkolenia dotyczące istotnych aspektów pracy z seniorami, obejmujące łącznie szesnaście godzin teorii i ponad pięćdziesiąt godzin praktyki. Szkolenie zakończyło się uzyskaniem certyfikatów edukatora osób starszych metodą gier.

Dla obu grup seniorów przygotowano identyczny program szkolenia, obejmujący następujące zagadnienia:

- instalowanie aplikacji mobilnych,
- obsługa skanera kodów QR,
- wykonywanie zdjęć i ich przesyłanie ich ememesem,
- tworzenie filmów i nagrań audio,
- obsługa aplikacji WhatsApp,
- obsługa nawigacji Google Maps,
- wykorzystanie aplikacji Google Maps do planowania dojazdu transportem publicznym,
- korzystanie z usługi Google Translator,
- obsługa aplikacji Trip Advisor,
- łączenie pracy w różnych aplikacjach (ewaluacja zajęć).

Na wszystkie zajęcia przygotowane zostały autorskie instrukcje obsługi programów w wersjach dla systemu Android i iOS. Program, instrukcje i wszelkie narzędzia dydaktyczne zostały przetłumaczone na języki ojczyste partnerów. Po zakończeniu projektu ukaże się przewodnik metodyczny dla edukatorów osób starszych w zakresie nauczania obsługi nowych technologii z wykorzystaniem metody klasowo-lekcyjnej i gry miejskiej (Good Practice Book), który zostanie opublikowany w otwartym dostępie w czterech wersjach językowych: polskiej, angielskiej, litewskiej i słowackiej.

Przygotowane materiały dydaktyczne wykorzystano podczas zajęć zarówno z grupą kontrolną, jak i z grupą eksperymentalną. Jedynym czynnikiem różnicującym oba cykle zajęć jest zatem stosowana metoda. Grupa kontrolna („tradycyjna”) uczyła się w sali lekcyjnej, a zajęcia przebiegały w konwencji wykładu i ćwiczeń praktycznych. Grupa eksperymentalna otrzymywała na każde zajęcia instrukcję gry i w przestrzeni miejskiej rozgrywała określoną fabułę. W grupie eksperymentalnej wykorzystano elementy zarówno gier planszowych zaaranżowanych na mapie miast, jak i gier kościanych, podchodów, a także gier połączonych z wcielaniem się w role (RPG – *role-playing games*, LARP – *live action role-playing*) oraz zabaw logicznych. Głównym zadaniem było pokonanie drużyny przeciwnej, a cele edukacyjne zostały przed uczestnikami ukryte. Rozwiązując poszczególne zadania (*quests*), seniorzy musieli posługiwać się aplikacjami mobilnymi. Wykonanie poszczególnych zadań nie było poprzedzane

wykładami, lecz seniorzy samodzielnie, na podstawie materiałów dydaktycznych, musieli dowiedzieć się, jak wykonać daną czynność. Ponadto zastosowano system nagród – naklejek z emotikonami (duże i małe uśmiechy). Wyniki każdej gry były bezpośrednio po zakończeniu zajęć przedstawiane uczestnikom i wpisywane do tabeli wyników całej rozgrywki.

W obu grupach seniorzy mogli zadawać pytania i liczyć na wsparcie edukatorów. Liczba zadawanych pytań stała się wyznacznikiem ich samodzielności. Ponadto mierzono czas wykonywania zadań kontrolnych będących elementem każdego zajęcia.

Szkolenia realizowano w dwóch etapach. Pierwszy (faza pilotażowa) służył weryfikacji scenariuszy zajęć i mechaniki gier oraz wyeliminowaniu ewentualnych niezgodności. Był też ważnym etapem szkoleń zaangażowanych edukatorów, którzy mieli okazję zdobyć doświadczenie w prowadzeniu gier dla seniorów. Etap ten został zakończony w czerwcu 2018 r. we wszystkich czterech państwach partnerskich. Pierwsze wnioski uprawniają do stwierdzenia, które z analizowanych aspektów są istotne w wykorzystaniu gier w edukacji seniorów.

- **Radość i frajda.** Seniorzy bardzo chętnie uczestniczyli w zajęciach opartych na grach. Zaobserwowano zawiązanie się nowych relacji wśród uczestników, a także silne emocje występujące w trakcie podejmowanych przez nich aktywności.
- **Tempo gry.** Narzucone w trakcie rywalizacji tempo wykonywania zadań powodowało konieczność automatyzacji obsługi aplikacji. Seniorzy nie starali się odtwarzać sekwencji kroków, lecz szybko wykonywali kolejne polecenia.
- **Intuicyjność działań.** Seniorzy chętniej samodzielnie poszukiwali rozwiązań problemów oraz wykorzystywali zdobyte umiejętności do obsługi nowych, nieznanym im jeszcze aplikacji.
- **Samodzielność.** Gra zwiększa samodzielność uczestników, którzy chętniej zwracają się do kolegów z drużyny i próbują częściej sami rozwiązać zadanie, niż skorzystać z pomocy edukatora. Pytania zadawali w sytuacji, kiedy nie potrafili znaleźć rozwiązania po podjętych uprzednio próbach. Podczas tradycyjnych zajęć pytania często pojawiały się bez podjęcia próby rozwiązania zadania.
- **Więzi między uczestnikami.** Gra skutkuje zawiązaniem silniejszych więzi między uczestnikami. Drużyny zaczęły umawiać się również poza zajęciami. W wypadku zajęć tradycyjnych takich zachowań nie zaobserwowano.
- **Wykorzystywanie nowych umiejętności w życiu codziennym.** Uczestnicy gier miejskich zaczęli chętnie wykorzystywać aplikacje na co dzień. Jeden z seniorów na przykład zrezygnował z dojazdu na zajęcia samochodem, żeby ćwiczyć planowanie dojazdów komunikacją publiczną na podstawie Google Maps. Inny skorzystał z aplikacji Zdrowe zakupy i przeskanował wszystkie produkty, które zamierzał nabyć w sklepie (okazało się – co rozbawiło pozostałych uczestników – że substancji niezdrowych nie zawierają jedynie woda i alkohol).
- **Wzrost samooceny.** Nabyte w trakcie szkoleń kompetencje wpłynęły na podniesienie poczucia własnej wartości seniorów. Taka zmiana została zaobserwowana w obu grupach (w większym stopniu w grupie prowadzonej metodą gier). Seniorzy niejednokrotnie opowiadali edukatorom, z czym sobie samodzielnie poradzili – na przykład nawiązali połączenie wideo z wnukiem,



skorzystali z usługi Google Translator do przetłumaczenia etykiety w innym języku czy przeprowadzenia półgodzinnej rozmowy z obcokrajowcem tylko przy użyciu aplikacji.

- **Aktywność fizyczna.** Uczestnicy zajęć prowadzonych metodą gier podkreślali znaczenie ruchu w podejmowanych aktywnościach. Realizując scenariusze gier, musieli się przemieszczać, spacerować, a czasem wykonywać różne ćwiczenia gimnastyczne. Zauważyli, że po zajęciach nie czują zmęczenia, lecz przeciwnie – mają energię i chęć do działania przez resztę dnia.
- **Wzrost odporności na dystraktory.** Istotną kwestią podnoszoną przez uczestników gier miejskich było również uodpornienie się na dystraktory (czynniki rozpraszające uwagę, przeszkadzające w skupieniu). W początkowej fazie cyklu zajęć narzekali na dobiegający zewsząd hałas miasta, później jednak dochodzili do wniosku, że nie widzą różnicy w korzystaniu z aplikacji mobilnych na zajęciach i w życiu codziennym.

Opisane wnioski wynikają z zakończonej fazy pilotażowej projektu i mają charakter wstępny. Druga faza będzie trwała do końca 2018 r. we wszystkich krajach partnerskich. Wtedy zostaną zastosowane narzędzia badawcze, pozwalające na ujęcie wyników badań w formie analizy statystycznej, a także na potwierdzenie lub obalenie hipotezy, że gra miejska jest skuteczną metodą edukacji osób starszych. Już teraz można stwierdzić, że wnioski płynące z obserwacji dotychczasowych badań i tworzone na podstawie przeprowadzonych z seniorami wywiadów napawają optymizmem co do nowego kierunku edukacji osób starszych.

Na zakończenie warto przytoczyć wypowiedzi dwóch uczestniczek projektu. Jedna z nich wskazała, że w uniwersytetach trzeciego wieku seniorów się wycisza, a oni przez całe życie o coś rywalizowali zawodowo i prywatnie. Teraz – dzięki grom – mieli znowu wrażenie pełni życia. Druga uczestniczka po zakończeniu szkolenia przyznała się do takiego marzenia: „Jadę autobusem i wchodzi do niego młody człowiek z telefonem. Czegoś nie umie zrobić i zwraca się do swojego rówieśnika z pytaniem: «Jak ja mam tam dojechać?». Kolega nie umie odpowiedzieć i w tym momencie mówię: «Ale ja wiem i mogę ci pokazać!»”.

Więcej o projekcie na stronie internetowej [logaset.eu](http://logaset.eu) oraz na Facebooku: [web.facebook.com/LoGaSET](https://www.facebook.com/LoGaSET).

## W poszukiwaniu nowych metod pracy z dorosłymi osobami z niepełnosprawnością

Stowarzyszenie na Rzecz Osób Niepełnosprawnych „Radość Życia” z Dąbrowy Białostockiej kończy realizację projektu pn. „Międzynarodowa współpraca szansą rozwoju” w ramach Akcji 1. programu Erasmus+ Edukacja dorosłych. Dzięki wyjazdom do Hiszpanii i Portugalii poznaliśmy między innymi zasady budowania partnerstw między sektorem społecznym, biznesem i władzami lokalnymi, a także rozwiązania stosowane na warsztatach terapii zajęciowej.

Stowarzyszenie powstało w 1999 r. głównie w celu utworzenia warsztatu terapii zajęciowej – placówki zajmującej się szeroko rozumianą nieformalną edukacją dorosłych osób z niepełnosprawnością, głównie intelektualną. Obecnie w naszym ośrodku przebywa 40 osób, które mogą korzystać z różnych form terapii oraz wsparcia psychologa i pedagoga. Stowarzyszenie prowadzi również świetlicę adaptacyjno-rehabilitacyjną dla dzieci oraz grupę wsparcia dla rodzin osób niepełnosprawnych. Staramy się także realizować dodatkowe projekty edukacyjne na rzecz osób niepełnosprawnych i środowiska lokalnego.

W ramach projektu dofinansowanego z programu Erasmus+ zrealizowano dwa wyjazdy w formie *job shadowing* (szkolenie i nauka przez obserwację pracy na konkretnym stanowisku) oraz wiele działań lokalnych.

---

**ANDRZEJ KAMLIŃSKI**

**Wiceprezes Stowarzyszenia na Rzecz Osób Niepełnosprawnych „Radość Życia”**

### Rozwiązania hiszpańskie

W dniach 5–11 listopada 2017 r. odbył się pierwszy z zaplanowanych w projekcie wyjazdów w formie *job shadowing*. Gospodarzem wizyty była organizacja z Hiszpanii – Kairos Sociedad Cooperativa de Iniciativa Social z siedzibą w Saragossie. Kairos jest spółdzielnią socjalną utworzoną z inicjatywy społecznej: powstała w celu edukacji i ułatwienia startu społeczności Aragonii, z zamiarem realizacji praktycznych projektów pomagających ludziom. Jednostka została utworzona dzięki wykorzystaniu doświadczenia zawodowego osób specjalizujących się w projektach społecznych różnych dziedzin dla ludzi młodych, osób z niepełnosprawnościami lub w sytuacji wykluczenia społecznego oraz szkoleń z zakresu nowych technologii. Wśród działań spółdzielni można wymienić interwencje w sytuacjach zagrożenia, wprowadzanie na rynek pracy, organizowanie mieszkań wspomaganych, centrów pobytu i ośrodków społeczno-edukacyjnych, prowadzenie szkoleń zawodowych i usług rehabilitacji.



Wyjazd do Hiszpanii służył podniesieniu kompetencji osób zarządzających organizacją przez zapoznanie ich z zasadami działania instytucji partnerskiej. Kairos bardzo skutecznie współpracuje z lokalnymi władzami samorządowymi, tworzy trwałe miejsca pracy dla osób niepełnosprawnych, zapoznaliśmy się więc z ich receptą na sukces. Nasi partnerzy chętnie dzielili się swoją wiedzą, a my mieliśmy możliwość towarzyszenia im w ich codziennej pracy oraz zwiedzenia prowadzonych przez spółdzielnię placówek, między innymi ośrodka terapii zajęciowej, zakładu pracy wspomaganego oraz centrum pośrednictwa pracy i szkoleń. Poświęciliśmy również czas na pracę nad pomysłami do przyszłych wspólnych projektów Erasmus+ w ramach Akcji 2.

Dzięki wizycie podnieśliśmy nasze umiejętności językowe, organizacyjne, logistyczne, z zakresu zarządzania organizacją, zdobyliśmy również wiedzę na temat tworzenia partnerstw między sektorem społecznym, biznesem i władzami lokalnymi oraz budowania wizerunku z wykorzystaniem nowoczesnych narzędzi teleinformatycznych. To, czego się nauczyliśmy, planujemy wykorzystać w działaniach stowarzyszenia w najbliższej przyszłości. Na początek chcemy zarejestrować stowarzyszenie na platformie EPALE, zmodyfikować i zaktualizować naszą stronę internetową oraz założyć profil na Facebooku. Umożliwi to promocję naszych działań nie tylko lokalnie, ale także w całym kraju i za granicą, pomoże w nawiązaniu kontaktów i współpracy w ramach kolejnych projektów oraz zachęci inne organizacje do realizacji swoich pomysłów dzięki finansowemu wsparciu programu Erasmus+.

## Rozwiązania portugalskie

Druga z zaplanowanych w projekcie wizyt typu *job shadowing* odbyła się w dniach 21–25 maja 2018 r. w Portugalii. Organizacją goszczącą było Associação Comercial e Industrial de Santo Tirso (ACIST) z Santo Tirso. Wzięły w nim udział cztery instruktorki terapii zajęciowej z Warsztatu Terapii Zajęciowej w Dąbrowie Białostockiej. Wyjazd poprzedziły działania lokalne, między innymi spotkania z wolontariuszką z Portugalii, dodatkowymi lekcjami języka angielskiego, konsultacjami z informatykiem, spotkaniami wewnętrznymi dotyczącymi programu wyjazdu, planowania podróży, zakupu biletów, wyboru miejsca zakwaterowania, monitorowania stanu bezpieczeństwa w kraju docelowym.

ACIST powstało w 1913 r. jako stowarzyszenie przedsiębiorstw społecznych. Organizacja ma ponadstuletnie doświadczenie w kontaktach z firmami w regionie i prowadzi bardzo szeroką działalność szkoleniową, dotyczącą między innymi technologii informacyjno-komunikacyjnych, finansów, sprzedaży, nauki języków, podnoszenia kwalifikacji i ochrony zdrowia. Szkolenia przygotowywane są między innymi dla osób bezrobotnych (we współpracy z potencjalnymi pracodawcami). Od 2000 r. ACIST zajmuje się również działaniami szkoleniowymi na rzecz osób niepełnosprawnych, przyczyniających się do ich rozwoju indywidualnego, a także do integracji społecznej i zawodowej.



Podczas tygodniowej wizyty uczestniczki miały okazję zapoznać się z ośrodkiem, kadrą i podopiecznymi. Jednak najważniejszym celem wyjazdu było podpatrywanie, jak ich portugalscy koledzy i koleżanki pracują z dorosłymi osobami niepełnosprawnymi, jakie stosują metody, techniki, jak rozwiązują problemy. Kadra placówki przyjęła delegację z Polski bardzo serdecznie, pokazując, jakie materiały i urządzenia wykorzystuje w poszczególnych pracowniach i szczegółowo wyjaśniając, w jaki sposób podopieczni wykonują różne zadania. Bezpośrednia wymiana doświadczeń dostarczyła licznych inspiracji i pomysłów do dalszej pracy. Jednym z ciekawszych okazały się świece wykonane ze starych czasopism, które dzięki odpowiedniemu zdobieniu cieszą się ogromną popularnością jako dekoracja świątecznego stołu, oraz wykorzystanie dmuchanych balonów jako formy do przestrzennego formowania dekoracji.

Ośrodek, który odwiedziły polskie instruktorki, jest nowoczesny, dobrze wyposażony oraz dysponuje dużymi przestrzeniami, o których Warsztat Terapii Zajęciowej w Dąbrowie Białostockiej może tylko pomarzyć. Jednak, jak podkreślają jego pracownicy, problemy są podobne – głównie dotyczą niewystarczających środków finansowych i braku materiałów do zajęć (zdobywanych jak najniższym kosztem, często z makulatury czy innych materiałów z recyklingu). Wszyscy jednak podkreślali – w instytucji zarówno polskiej, jak i portugalskiej – że do tej pracy potrzebne jest „wielkie serce” i dużo empatii.

## Do wdrożenia w Polsce

Mamy nadzieję, że nasza współpraca będzie kontynuowana w ramach kolejnych projektów. Rezultaty wyjazdu – nowe techniki i metody pracy – zostały przedstawione na posiedzeniu Rady Programowej Warsztatu Terapii Zajęciowej w Dąbrowie Białostockiej i zostaną włączone do codziennej pracy w ramach indywidualnych programów rehabilitacji osób z niepełnosprawnością.

Wiedza i nowe umiejętności w zakresie pracy nad projektami, promocji działań i upowszechniania rezultatów oraz budowania koalicji instytucji edukacji dorosłych z biznesem i władzami lokalnymi, nabyte dzięki udziałowi w projekcie, mają i będą miały duży wpływ na poprawę funkcjonowania stowarzyszenia. Pracownicy Warsztatu Terapii Zajęciowej w Dąbrowie Białostockiej podnieśli swoje kwalifikacje, poznali nowe metody pracy z osobami niepełnosprawnymi, co bezpośrednio przekłada się na lepszą jakość ich pracy oraz zwiększa motywację i chęć do dalszego dokształcania i działania. Wszystko to wpływa na jakość oferty edukacyjnej i większą satysfakcję naszych podopiecznych, ich bliskich oraz nas samych.

Jako przewodniczący Podlaskiej Sieci Współpracy Warsztatów Terapii Zajęciowej i Zakładów Aktywności Zawodowej, działającej przy Regionalnym Ośrodku Polityki Społecznej w Białymstoku, przy okazji spotkań formalnych i nieformalnych informuję o podejmowanych przez nasze stowarzyszenie działaniach międzynarodowych oraz zachęcam do korzystania z programu Erasmus+ inne organizacje działające w obszarze pomocy osobom z niepełnosprawnością. Wiemy, że nasz partner z Hiszpanii bardzo skutecznie współpracuje z lokalnymi władzami samorządowymi, tworzy trwałe miejsca

pracy dla osób niepełnosprawnych. Chcemy wykorzystać ich receptę na sukces, ponieważ nasz warsztat był tylko przystankiem dla osób niepełnosprawnych na drodze do pracy, jednak często staje się swoistą przechowalnią. Wynika to z tego, że w naszym regionie ciągle brakuje dla nich miejsc pracy, pracodawcy niechętnie zatrudniają takie osoby, a samorząd lokalny nie angażuje się w tworzenie warunków do powstania nowych miejsc pracy dla mniej zaradnych.

## Co się udało

Wymiernym rezultatem i sukcesem projektu jest to, że stowarzyszenie jest partnerem kolejnego dwuletniego projektu w ramach Akcji 2. programu Erasmus+ Edukacja dorosłych, którego realizacja rozpoczęła się w styczniu 2018 r., a jego tematem jest wymiana doświadczeń oraz szkolenia dotyczące pracy z osobami niepełnosprawnymi. Koordynatorem projektu jest organizacja z Turcji, a partnerami instytucje z Bośni i Hercegowiny, Włoch i Turcji oraz nasze stowarzyszenie. W kwietniu 2018 r. w Warsztacie Terapii Zajęciowej w Dąbrowie Białostockiej przygotowaliśmy dla naszych partnerów kilkudniowe praktyczne zajęcia szkoleniowe, w trakcie których zaprezentowaliśmy metody pracy w naszej placówce. Nasi goście mieli możliwość przyjrzenia się codziennej pracy instruktorów i podopiecznych warsztatu, ale również wzięcia udziału w zajęciach. Przedstawiono prace warsztatu na różnych etapach, żeby w jak najkrótszym czasie przekazać jak najwięcej informacji o materiałach oraz konkretnych technikach, które stosujemy. W ramach szkolenia zostały przygotowane warsztaty ceramiczne, batiku, wikliny papierowej oraz *decoupage*. Bardzo pozytywny okazał się bezpośredni kontakt z osobami niepełnosprawnymi. Poza terapią zajęciową i spotkaniami projektowymi znaleźliśmy też czas na rehabilitację społeczną i wspólną zabawę na parkiecie.

*Projekt „Międzynarodowa współpraca szansą rozwoju” realizowany jest w ramach Akcji 1. programu Erasmus+ Edukacja dorosłych (numer umowy 2017-1-PL01-KA104-036240).*

## Warsztaty o starości za murami więzienia

Zawsze sądziłam, że moje doświadczenia z więzieniem będą związane jedynie z grą *Monopoly*. Ulokowałam jednak zainteresowania badawcze i zawodowe w obszarze związanym ze starzeniem się i starością człowieka, a ta kwestia obecna jest także w zakładach karnych. Mówiąc o starzejącym się społeczeństwie, obserwując rozwój srebrnej gospodarki, a w mediach śledząc doniesienia o aktywnościach i osiągnięciach ludzi będących w okresie senioralnym, warto pamiętać, że starość dotarła także za więzienne mury. Towarzyszy jej wiele problemów i wyzwań.

Osadzonych w wieku senioralnym z roku na rok przybywa. W polskim prawie nie ma zapisu dotyczącego górnej granicy wiekowej decydującej o nieumieszczeniu w zakładach karnych, zatem do cel trafiają seniorzy zarówno we wczesnej, jak i w dojrzałej starości. Także w zakładach karnych skazani z dużymi wyrokami i dożywociem wkraczają także w okres starości (Szłęczak-Kawa 2015).

Z tego względu podejmuje się wiele działań mających na celu zarówno profilaktykę, jak i zmianę negatywnych zachowań i postępowania osadzonych wobec starszych więźniów, wyposażenie ich w wiedzę oraz umiejętności, które po opuszczeniu zakładu karnego mogą być wykorzystane w podjętej na wolności pracy (na przykład w domach pomocy społecznej, prywatnych zakładach opiekuńczych czy hospicjach). Realizowane są także działania skierowane stricte do starszych osadzonych, którzy ze względu na swój stan zdrowia wycofują się z podejmowania aktywności (na przykład podczas terapii zajęciowej), które mogłyby pozytywnie wpłynąć na ich zarówno psychikę, jak i stan zdrowia<sup>1</sup>.

Organizacja pozarządowa, w której pracuję, realizowała także – na zlecenie Okręgowego Inspektoratu Służby Więziennej – warsztaty dotyczące starości i starzenia się dla wybranych osadzonych przebywających w zamkniętych i półotwartych zakładach karnych w Wielkopolsce<sup>2</sup>.

### Warsztaty dotyczące starości dla osadzonych

Konflikty w relacjach ze współosadzonymi (związane na przykład ze spowalnianiem grupy przez starszych osadzonych, pozornym brakiem chęci do podejmowania przez nich aktywności, co w rzeczywistości jest wynikiem zmian psychofizycznych i chorób wieku starczego) były przyczynkiem do realizowania w zakładach karnych autorskich warsztatów. Ich uczestnicy mieli okazję zapoznać się ze społecznymi, z psychologicznymi i fizycznymi aspektami starości, zarówno w teorii, jak

---

**DR NINA WODERSKA**

**Nauczyciel akademicki,  
pracownik Centrum Inicjatyw Senioralnych w Poznaniu, trener w Stowarzyszeniu Centrum Rozwoju Edukacji Obywatelskiej CREO,  
Ambasadorka EPALE**

1. Szczegółowe informacje o projektach „Akademia Seniora” i „Akademia pełni życia dla seniorów” oraz innych realizowanych działaniach skierowanych do osadzonych w wieku senioralnym dostępne są w serwisie Służby Więziennej ([www.sw.gov.pl](http://www.sw.gov.pl)).
2. Autorskie warsztaty przeprowadzili w 2016 i 2017 r. pracownicy Stowarzyszenia Centrum Rozwoju Edukacji Obywatelskiej CREO. Więcej informacji na stronie internetowej: [www.centrumcreo.pl](http://www.centrumcreo.pl).

i w praktyce. Dzięki możliwości założenia na siebie „skafandra starości”, symulującego sposób poruszania się i postrzegania otaczającego świata przez osoby w dojrzałej starości, osadzeni poczuli, z jakimi ograniczeniami zmaga się starsza osoba podczas wykonywania codziennych, często prozaicznych, czynności. Zastosowanie symulatora choroby Parkinsona pozwoliło skazanym doświadczyć tego, co odczuwają osoby z tymi dolegliwościami, a także poczuć ograniczenia, jakie są ich skutkiem.

Na warsztatach wprowadzony został także wózek inwalidzki – przedmiot, a właściwie narzędzie, które wraz ze starością pojawia się także na więziennych oddziałach. Uczestnicy zajęć mogli szczegółowo poznać rodzaje oraz budowę wózka inwalidzkiego, a następnie w praktyce przećwiczyć poruszanie się za jego pomocą, jak i asystowanie osobie na nim siedzącej. Warsztaty, w mojej ocenie, spotkały się z dużym zainteresowaniem osadzonych. Aktywnie uczestniczyli w teoretycznej i praktycznej części, zadając wiele pytań doprecyzowujących niektóre zagadnienia oraz chętnie wykonując ćwiczenia z kombinezonem starości czy wózkiem inwalidzkim<sup>3</sup>.

3. <https://bit.ly/2DlncVJ> [dostęp: 30.06.2018].

## Warsztaty dotyczące starości dla Służby Więziennej

Warsztaty, szkolenia i konferencje w obszarze gerontologii realizowane są także wśród kadry penitencjarnej. Uaktualnianie i pogłębianie wiedzy dotyczącej procesów starzenia się może mieć przełożenie na jeszcze bardziej adekwatne i profesjonalne działania wobec najstarszych osadzonych w zakładach karnych. Z tego względu miałam możliwość zrealizowania warsztatów z tematyki starości także wśród pracowników zakładów karnych. Zakres tematyczny oraz wykorzystywane narzędzia były zbieżne z tymi z warsztatami dla osadzonych. Wiedza o rozpoznawaniu chorób wieku starczego (Parkinsona, Alzheimerera czy udaru) po pierwszych symptomach czy uczestnictwo w symulacjach z wykorzystaniem skafandra starości to, według uczestników warsztatów (głównie wychowawców i oddziałowych), bardzo istotne elementy, które, w ich ocenie, wzmocnią posiadane przez nich kompetencje zawodowe.

## Podsumowanie

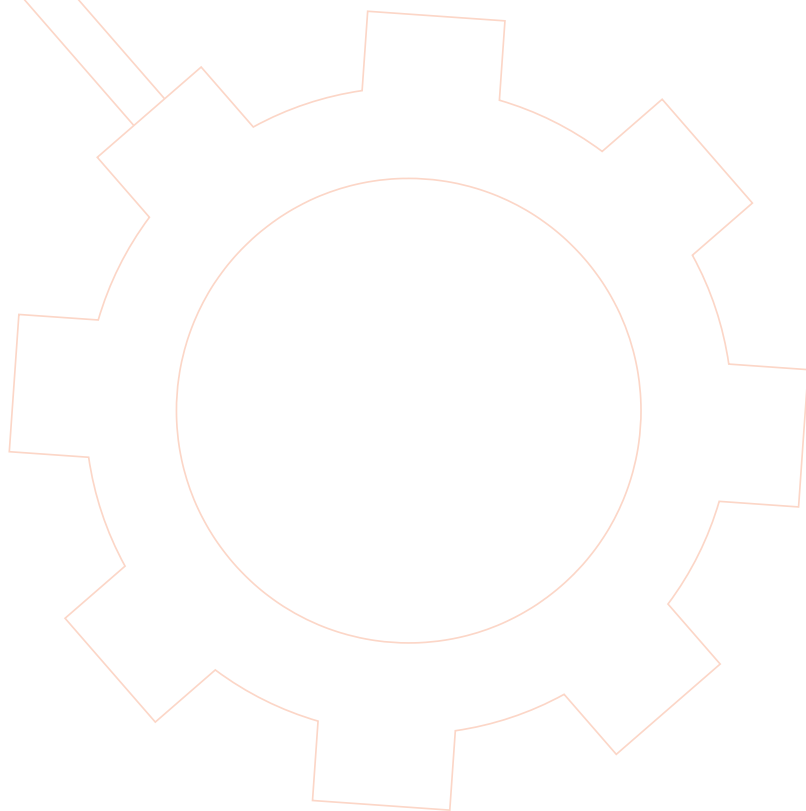
Procesów demograficznych związanych ze starzeniem się społeczeństwa nie da się zatrzymać. Także za więziennymi murami, gdzie osadzeni, często wycofani i zniechęceni, starości nie rozumieją i są wobec niej bezradni. Wiedzy i świadomości na temat tego, z jakimi zmianami wiąże się proces starzenia, często nie mają młodszy współosadzeni. Z tego względu ważne jest podjęcie działań (edukacyjno-profilaktycznych) umożliwiających więźniom zrozumienie tych zmian i przyjęcie prawidłowej wobec nich postawy (Szlęzak-Kawa 2014). Wraz z przyrostem liczby osób osadzonych w wieku senioralnym w jednostkach penitencjarnych tworzy się przestrzeń dla praktyków z różnych dziedzin i sektorów czy naukowców, którzy swoją wiedzą i doświadczeniem mogą tę lukę wypełnić (Szlęzak-Kawa 2015).



## Bibliografia

E. Szlęzak-Kawa (2014), *Uwięziona starość*, „Forum Penitencjarne. Pismo Służby Więziennej”, nr 191, s. 6–11.

E. Szlęzak-Kawa (2015), *Senior w więzieniu*, „Forum Penitencjarne. Pismo Służby Więziennej”, nr 206, s. 14–15.





# Storytelling w nauce języków

**MAŁGORZATA MAZUREK**

Nauczycielka akademicka  
i tłumaczka,  
Ambasadorka EPALE

*Storytelling* to obecnie bardzo popularne narzędzie, stosowane właściwie do wszystkiego. Oczywiście piszę to trochę ironicznie, ponieważ *storytelling* to nic innego jak opowiadanie historii. Wydaje się jednak, że dziś, w dobie globalizacji i cyfryzacji, odkrywamy na nowo opowiadanie historii, wracając tym samym do korzeni. *Storytelling* stosuje się w marketingu, sprzedaży, reklamie, ale równie dobrze sprawdza się on w edukacji, szczególnie w edukacji językowej, której nadrzędnym celem jest przecież komunikacja. A po co się komunikować, jeśli nie po to, by – oprócz suchych faktów – przekazywać sobie historie?

To, że dzieci kochają bajki i opowieści, jest oczywiste, ale czy opowiadanie historii sprawdzi się w edukacji dorosłych? Jak to się dzieje, że dobra historia wciąga? Dobra historia to taka, która wywołuje w nas emocje, a jak twierdzi Paweł Tkaczyk: „Funkcją emocji jest zdobyć naszą uwagę, odciągnąć nas od czegośkolwiek, co robimy, i domagać się reakcji. Reakcji na zmianę w otoczeniu lub na zmianę wewnątrz nas samych. Emocje – po prostu – motywują do działania” (Tkaczyk 2017). Czyż nie o to nam chodzi w edukacji, żeby skutecznie motywować do nauki, zainteresować, pochwycić uwagę? Jak zatem wykorzystać opowiadanie historii w nauce języka obcego?

## Słownictwo

*Storytelling* można zastosować zarówno do wprowadzania nowego słownictwa, jak i do jego utrwalania. Zamiast gotowej listy słów do nauki, opowiedz swoim słuchaczom prostą historię zawierającą te słowa. Jeśli brak ci wyobraźni, możesz wykorzystać gotowe nagrania audio lub wideo z Internetu. Poproś słuchaczy, by w trakcie słuchania zapisywali wszystkie słowa z danej tematyki – następnie zbierz je i wspólnie stwórzcie listę. W dalszym ciągu jednak jej „nauczenie się na pamięć” będzie mało skuteczne. Jak zatem stosując *storytelling*, utrwalić nowo poznane słownictwo? Przygotuj karteczki z pojedynczymi słowami. Uczniowie losują po 5–10 słów, a ich zadaniem jest ułożenie innej opowieści, która te wyrażenia zawiera.

## Gramatyka

Podobnie możemy ćwiczyć gramatykę. Opowiedz prostą historię, która zawiera nowe formy gramatyczne. Zadawaj pytania, by naprowadzić uczniów na ich znaczenie i formę. Następnie rozdaj kursantom karteczki (od pięciu do dziesięciu) z prostymi



słowami, których będą musieli użyć do ułożenia historii rozgrywającej się w przeszłości czy przyszłości – w zależności od formy gramatycznej, którą chcesz trenować.

## Mówienie

Kiedy chcemy ćwiczyć płynność mówienia, historie sprawdzają się znakomicie, ponieważ angażując emocje, pozwalają zapomnieć o stresie czy blokadzie. Wspaniale jako przyczynek do opowiadania historii sprawdzają się karty DIXIT czy kości Story Cubes. DIXIT to piękne, abstrakcyjne rysunki, które pobudzają wyobraźnię do tworzenia ciekawych opisów nawet najpoważniejszych dorosłych, co sprawdziłam osobiście.

*Story Cubes* bardziej operują na symbolach i stanowią zachętę do tworzenia sekwencji zdarzeń. Klasyczny łańcuszek, w którym pierwsza osoba zaczyna opowiadać dowolną historię, a każda kolejna dostosowuje ją do opowieści do swojego poprzednika, to nic innego jak *storytelling*.

## Odgrywanie ról

Odgrywanie ról, czy to w formie poważniejszej, gdy na przykład odgrywamy role uczestników spotkania biznesowego, czy te bardziej rozrywkowe, gdy naszym zadaniem jest na przykład wspólne rozwiązanie zagadki, wymagają stworzenia kontekstu, który musi stanowić opowieść o sytuacji, w jaką nasza postać zostaje wrzucona, opisu osób, ich odczuć, często charakteru, problemów.

## Pisanie

Punktem wyjścia napisania opowieści może być fragment utworu muzycznego czy mniej lub bardziej abstrakcyjny obraz. Ćwiczenie z pisania różnych funkcji, takich jak udzielanie porad, można poprzedzić ciekawą historią osoby, która zwraca się z prośbą o poradę. Możemy też odwrócić sytuację i przedstawić poradę, a zadaniem słuchaczy niech będzie odtworzenie historii tej osoby.

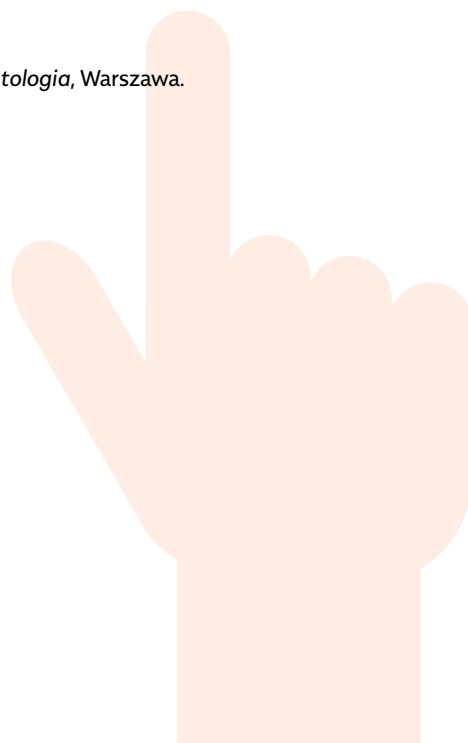
Tworzenie historii łańcuszka, w którym każdy z uczestników odpowiada symultanicznie na to samo pytanie, następnie zakrywa swój fragment opowieści i przekazuje kartkę kolejnej osobie, która ją kontynuuje, odpowiadając na kolejne pytanie nauczyciela, to gwarantowana przednia zabawa, szczególnie w momencie odczytywania gotowych historii.

To tylko niektóre pomysły na wykorzystanie opowieści w nauce języków obcych. Ich zastosowanie wydaje się nieograniczone. Skuteczność tych metod przetestowałam wielokrotnie podczas zajęć z osobami dorosłymi. Motywacja, entuzjazm i dobra zabawa to te pożądane stany, do których na zajęciach językowych dążymy i które zwiększają skuteczność naszych działań. I to właśnie możemy uzyskać dzięki opowieściom, czyli *storytellingowi*.



## Bibliografia

P. Tkaczyk (2017), *Narratologia*, Warszawa.



## Zagrajmy w domowy budżet

Na rynku komercyjnym można znaleźć całkiem sporo gier edukacyjnych wykorzystujących grywalizację, symulację i nowoczesne technologie. Najczęściej dotyczą one szeroko pojętego zarządzania organizacją i są skierowane do kadry menedżerskiej, specjalistów z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi czy osób zajmujących się sprzedażą. Sytuacja ma się nieco inaczej, gdy – nomen omen – w grę wchodzi osoba zagrożona wykluczeniem społecznym lub już wykluczona, w trudnej sytuacji społecznej i ekonomicznej, najczęściej odbiorcy pomocy społecznej.

Grupa ta charakteryzuje się szczególnymi potrzebami. Często są to osoby słabo wykształcone oraz mało zaradne życiowo. Typowe formy kształcenia są w ich wypadku nieefektywne, gdyż zdobyta wiedza nie zostaje przez nie wdrożona, na przykład ze względu na obawy, niską motywację lub brak fundamentu – posiadanych kompetencji i doświadczeń. Dlatego grupa ta przejawia negatywny lub niechętny stosunek do edukacji. Kojarzy im się ona ze szkołą, w której najczęściej mieli trudności albo nie otrzymali adekwatnego wsparcia. Nasuwa na myśl tradycyjne warsztaty, które często trzeba odbyć, by skorzystać z pomocy społecznej. Bywa, że są to kolejne zajęcia z pisania listów motywacyjnych i życiorysów, które nie przekładają się na zdobycie prawdziwej pracy.

W Federacji Organizacji Społecznych Województwa Warmińsko-Mazurskiego FOSa testujemy właśnie narzędzie uznane przez Instytut Nowych Technologii za innowację społeczną w ramach projektu „Inkubator innowacji”. Narzędzie to nic innego jak edukacyjna gra planszowa, której celem jest wykształcenie u graczy umiejętności zarządzania domowym budżetem, w tym planowania wydatków i różnych sposobów szukania oszczędności, a także świadomości konsekwencji podejmowania ryzykownych decyzji finansowych. Każdy ruch osoby uczestniczącej w grze, każda jej decyzja, na przykład ta o wzięciu kredytu („chwilówki”), ma swoje konsekwencje, które są odczuwalne i które „widać”, ponieważ gra obejmuje cały rok kalendarzowy. Gracze na początku losują rodzinę bądź zostają przez trenera obdarzeni rodziną, jej sytuacją finansową, mieszkaniową, zawodową (zatrudnienie lub brak pracy) i z tym zasobem mają przeżyć 12 miesięcy (w praktyce to dwudniowe warsztaty: sama gra i wątki eksperckie w formie miniwykładów).

W trakcie rozgrywki muszą więc umieć przewidzieć, że we wrześniu (jeśli w rodzinie są dzieci) trzeba zaplanować wydatki na szkolne wyprawki, a w grudniu i kwietniu więcej pieniędzy trzeba będzie wydać na świąteczne zakupy. Pojawiają się też pewne nieoczekiwane, a nieuniknione w codziennym życiu koszty, na przykład kiedy zepsuje się pralka czy samochód. Gra uświadamia uczestnikom, że na pewne rzeczy mają wpływ – na przykład na uzupełnienie wykształcenia czy podjęcie pracy, które mogą się przełożyć na większe zarobki, a co za tym idzie – poziom zadowolenia z sytuacji

**MONIKA HAUSMAN-  
-PNIEWSKA**

**Trenerka i animatorka związana  
z sektorem pozarządowym  
i edukacją dorosłych, zwłaszcza  
pozaformalną i nieformalną,  
Ambasadorka EPALE**

życiowej i z siebie samego. Gra akcentuje więc mocno korzyści z samorozwoju i edukacji, uczy komunikowania się, negocjacji, podejmowania decyzji.

Gra jest obecnie w fazie testowania, co oznacza, że mogą w niej wziąć udział kolejne grupy: osoby zagrożone wykluczeniem i pracownicy pomocy społecznej, członkowie organizacji pozarządowych, instytucji rynku pracy. Wraz z nimi podczas warsztatów wspólnie przyglądamy się (testujemy), jak działa to narzędzie i co można w nim jeszcze poprawić, aby skutecznie spełniała swoją funkcję edukacyjną. Ostatecznie właśnie te grupy – instytucje i organizacje pomocowe – mają być użytkownikami gry, będącej dla nich narzędziem efektywnej, angażującej pracy z beneficjentami.

Nasza innowacja wpisuje się bezpośrednio w obszar kształcenia ustawicznego, gdyż:

- „odczarowuje” edukację jako formę nudną i nieprzydatną przez sposób „podania” – grę opartą na praktycznym podejściu i odnoszącą się do własnej rzeczywistości uczestników,
- buduje i wzmacnia w odbiorcach pozytywne nastawienie do edukacji jako skutecznej metody poprawienia swojej sytuacji życiowej,
- pokazuje, jako jeden z wniosków wyniesionych w przebiegu gry, obszary i możliwości związane z edukacją ustawiczną, jakie warto lub trzeba uzupełnić.

„Gra edukacyjna – efektywne zarządzanie zasobami” to innowacja realizowana przez Federację Organizacji Socjalnych Województwa Warmińsko-Mazurskiego FOSa w ramach projektu Instytutu Nowych Technologii „Inkubator innowacji”. Przedsięwzięcie jest dofinansowane z Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.





Home

# 5. Oblicza edukacji kulturowej



## Co z tą edukacją kulturalną?

Kilka lat temu nastąpiło w Polsce wyraźne ożywienie w dziedzinie edukacji kulturalnej. Odbyło się wiele konferencji poświęconych zarówno rozwiązaniom systemowym, jak i zawodowej praktyce edukatorów. Efektem tego zainteresowania było podjęcie na nowo problemu definicji edukacji kulturalnej.

Zacznijmy od kluczowego pytania: jakie przyczyny legły u podstaw tego kulturalnego „pospolitego ruszenia”? Po pierwsze, było to poczucie braku standaryzujących i tworzących poczucie bezpieczeństwa rozwiązań systemowych w dziedzinie edukacji kulturalnej. Problem ten poruszano przy okazji licznych regionalnych i ogólnopolskich kongresów kultury, znalazł się on także na liście zadań ruchu Obywateli Kultury, w końcu okazał się jedną z głównych konkluzji w badaniach empirycznych dotyczących sektora kultury w Polsce. Ujawnił się wówczas brak realnej współpracy między departamentami kultury i oświaty w większości samorządów w kraju i wynikające z niego pomniejsze konsekwencje: dość przypadkowe formuły regionalnych konkursów grantowych w dziedzinie edukacji kulturalnej, wyraźny deficyt metodycznego wsparcia dla edukatorów, niemożność tworzenia systemów certyfikacji dobrych praktyk edukacyjnych w dziedzinie kultury, chaos ofertowy – zarówno w obszarze działalności instytucji kultury, jak i na styku kultury i oświaty (do placówek oświatowych docierały często przypadkowe działania edukacyjne o niskim poziomie merytorycznym).

Przede wszystkim jednak uwierał brak zinstytucjonalizowanych sieci współpracy w zakresie edukacji kulturalnej, na poziomie zarówno tworzenia działań edukacyjnych przez instytucje kultury i placówki oświatowe, jak i komunikowania spójnej oraz przejrzystej oferty edukacyjnej dla odbiorców. Wszystkie te systemowe niedobory nie tworzyły przyjaznych warunków codziennej pracy edukatorów kulturalnych: w tych samych konkursach grantowych w walce o dofinansowanie stawały często obok siebie duże festiwale artystyczne, jednorazowe wydarzenia gromadzące ogromną publiczność, jak i niewielkie, długoterminowe działania edukacyjne realizowane w społecznościach lokalnych – najczęściej na niekorzyść tych ostatnich. Klimat ten nie służył także rozwijaniu jakości metod edukacyjnych: za działania z zakresu edukacji kulturalnej często brano samą organizację imprez – w praktyce utrzymywało się przekonanie, że uczestnictwo w danym wydarzeniu jest już formą edukacji, nie trzeba więc edukacji kulturalnej projektować, gdyż dzieje się ona jakby sama. Edukatorzy kulturalni nie mieli poczucia profesjonalizacji swojego zawodu: warunki ich pracy podlegały systematycznej prekaryzacji i wiązały się bardziej z poczuciem osamotnionej i heroicznej misji niż ścieżki rozwoju atrakcyjnej kariery zawodowej.

W tle licznych debat poruszających wymienione problemy coraz częściej pojawiało się istotne pytanie: co to jest edukacja kulturalna – czy nie warto zastanowić się nad pojęciem, które w praktyce przysparza tylu problemów? Z pewnością jednym

---

**DR HAB. MARTA KOSIŃSKA**  
Kulturoznawczyni, adiunkt  
w Instytucie Kulturoznawstwa  
Uniwersytetu im. Adama  
Mickiewicza w Poznaniu,  
współzałożycielka, działaczka  
i badaczka w Centrum Praktyk  
Edukacyjnych przy CK Zamek  
w Poznaniu,  
Ambasadorka EPALE



z najważniejszych rezultatów podjętej na nowo refleksji było poszerzenie definicji edukacji kulturalnej lub wydobycie z dostępnych teoretycznych systematyzacji tych znaczeń, które były związane z szerokim, antropologicznym i uspołeczniającym rozumieniem kultury.

Podkreślano więc, że w edukacji kulturalnej nie może chodzić wyłącznie o ćwiczenie do uczestnictwa w ofercie instytucji kultury, o podwyższanie kompetencji poszczególnych grup odbiorców (teatralnych, kinowych, czytelniczych, artystycznych). Nie chodzi w edukacji kulturalnej o przygotowanie „człowieka kulturalnego” ani tylko o upowszechnianie „kultury wyższej” oraz jej zasobów. Rolą edukacji kulturalnej niekoniecznie musi być przygotowywanie do odbioru – rozumianego jako bierne korzystanie z „dóbr” kultury.

O co więcej może więc chodzić edukatorom kultury? Aby uchwycić to „więcej”, warto w pierwszym rzędzie zapytać już o samo pojęcie uczestnictwa w kulturze. Szerokie, antropologiczne rozumienie uczestnictwa zakłada, że kultura nie jest jakimś wyizolowanym obszarem, do którego możemy wkraczać albo do którego możemy nie mieć dostępu. U podstaw szerokiego rozumienia uczestnictwa w kulturze leży przekonanie, że wszyscy ludzie żyją w określonych kulturach i uczestniczą w nich, po prostu wiodąc swoje życie. Podobnie jak w animacji kulturowej (inspirowanej antropologią), przyjmuje się tu, że istnieje wiele kultur i istotna jest umiejętność poruszania się między nimi. Ponadto na zróżnicowany pejzaż kulturowy składa się skomplikowany układ relacji społecznych: określa on życiowe możliwości i ograniczenia poszczególnych jednostek oraz grup. Kultura w tym ujęciu jest już pierwotnie społeczna – uczestniczyć w kulturze oznacza jednocześnie być jednostką społeczną, wraz z jej ekonomicznymi, lokalnymi, materialnymi i kompetencyjnymi uwarunkowaniami.

To właśnie w tym obszarze pojawiło się wiele misyjnych znaczeń związanych z rolą edukatorów kulturowych (właśnie bardziej kulturowych, a nie kulturalnych): znaczeń zakładających, że edukacja kulturowa może wyrównywać społeczne nierówności, podwyższać społeczne i kulturowe kapitały poszczególnych jednostek i wspólnot, prowadzić do uwłasnowolnienia podmiotów – a więc dodawać im więcej świadomości, wiedzy i kompetencji, a tym samym sprawczości w świecie społecznych relacji. Edukacja kulturowa może także wspierać i wzmacniać określone postawy, dodawać siły, wspomagać procesy poszukiwania kulturowej tożsamości, ułatwiać komunikację i współpracę z innymi społecznościami.

Niewątpliwie to szerokie rozumienie edukacji kulturowej otworzyło długą listę szalenie interesujących zagadnień. Jak postrzegają rolę edukacyjną instytucji kultury świadomych swojego otoczenia społecznego? Czy wszystkie formy uczestnictwa w kulturze warto wspierać edukacją kulturową? Czy niektóre z nich nie są wykluczające? Co z konkurencyjnymi wzorcami normatywnymi stojącymi za różnymi modelami edukacji? Jaką rolę w edukacji kulturowej odgrywa diagnoza społeczności lokalnych? I w końcu: jak pogłębiać kompetencje edukacyjne w interdyscyplinarnym modelu łączącym sztukę, kulturę i wiedzę społeczną: nie instrumentalizować edukacją i nie dać się zinstrumentalizować?

## Jak dobrze komunikować się z przedstawicielami innych kultur?

Gdy pracujemy z klientami lub partnerami biznesowymi różnych narodowości, doświadczamy wielu różnorodnych sytuacji biznesowych. Mimo otwartości, z jaką podchodzimy do pracy, zdarzają się sytuacje, gdy mimo naszych najszczerzych chęci nie potrafimy się zrozumieć i błędnie interpretujemy niektóre zachowania lub zdarzenia. W tej sytuacji zrozumienie drugiej osoby, kultury, w jakiej została wychowana, jest kluczowe dla sukcesu biznesowego i doprowadzenia interesów do owocnego końca. Sama znajomość praktyk efektywnej komunikacji w międzynarodowym środowisku pracy już nie wystarcza, warto również zapoznać się z teoriami i modelami kulturowymi, które pomagają uporządkować wiedzę (ponieważ poznanie specyfik wszystkich kultur jest niemożliwe).

Podczas szkoleń międzykulturowych uczestnicy pytają: „Jak nawiązać pierwszy kontakt z przedstawicielem innej kultury?“, „Na co zwrócić uwagę?“, „Jak rozpocząć relację z partnerem wychowanym w innej kulturze, by przełożyła się ona na długotrwałą współpracę?“, „Jaką formę komunikacji przyjąć w kontakcie z klientem?“. Pytania te są dość oczywiste, gdy liczy się wynik danego projektu, zdobycie nowego klienta i podpisanie z nim intratnego kontraktu. W takich sytuacjach opieram się na modelu Richarda Gestelanda, amerykańskiego praktyka biznesu, który opisuje cztery wymiary kultury biznesu, a jednym z nich jest zorientowanie danej kultury na relacje (kultury propartnerskie) lub transakcje (kultury protransakcyjne).

### **Kultury propartnerskie większą wagę przykładają do relacji**

Dla przedstawicieli kultur propartnerskich ważna jest konkretna osoba, z którą współpracują, a także przebieg tej współpracy. Podczas pierwszych kontaktów, zanim przejdzie się do interesów, należy przeznaczyć dużo czasu na zbudowanie wzajemnego zaufania i dobrych stosunków. Spotkania z przedstawicielami kultury propartnerskiej trwają zazwyczaj długo, a toczące się rozmowy mogą również schodzić na tematy niezwiązane bezpośrednio z biznesem. Skuteczne porozumiewanie się, a tym bardziej rozwiązywanie problemów, wymaga częstych kontaktów twarzą w twarz. Takie formy komunikacji jak e-mail lub faks nie wystarczą. Jeśli nie ma możliwości organizowania częstych spotkań, można od czasu

---

ANETA LISZKA

Trener biznesu, konsultant  
i trener międzykulturowy

do czasu zadzwonić, aby pokazać, że zależy nam na kliencie i że o nim pamiętamy. Warto podczas spotkania okazać zainteresowanie partnerem albo wyjść z nim po godzinach na kolację lub na drinka.

Prowadzenie interesów z przedstawicielami kultur propartnerskich wymaga cierpliwości. Zanim zapadną ostateczne decyzje i będzie można obwieścić sukces, należy włożyć wiele wysiłku i poświęcić sporo czasu na zbudowanie dobrych relacji i zdobycie zaufania. Ludzie i relacje z nimi są tu bardzo istotne.

### **Kultury protransakcyjne większą wagę przykładają do celów biznesowych**

Przedstawiciele kultur tego typu skupiają się w większym stopniu na celach biznesowych i realizacji zadania. Podczas spotkań z nimi rozmawia się głównie o sprawach służbowych i przechodzi się do interesów po nawet kilkuminutowej wymianie zdań na tematy ogólne. Priorytetem w czasie negocjacji jest wzajemne zrozumienie się, a styl komunikacji jest bezpośredni i otwarty. Częstotliwość spotkań twarzą w twarz, podobnie jak w kulturach propartnerskich, nie jest tak istotna. Wiele spraw jest uzgadnianych e-mailowo lub telefonicznie.

### **Kultury propartnerskie – wskazówki**

- Nawiązanie pierwszego kontaktu: pośrednio (na targach, konferencjach, przez rekomendacje, pośredników).
- Pierwszy kontakt: zbudowanie zaufania, nawiązanie relacji.
- Komunikacja: pośrednia (nie wprost, czasem zawoalowana).
- Tematy rozmów: nie tylko biznesowe.
- Konflikty: rzadkie (unikanie sytuacji konfliktowych).
- Forma komunikacji: spotkania twarzą w twarz są konieczne.
- Rozwiązywanie problemów na bazie relacji.
- Kraje: afrykańskie, Ameryka Łacińska, większość krajów azjatyckich oraz kraje arabskie.

### **Kultury protransakcyjne – wskazówki**

- Nawiązanie pierwszego kontaktu: bezpośrednio (telefon, spotkanie).
- Pierwszy kontakt: po kilkuminutowej rozmowie można przejść do spraw biznesowych.
- Komunikacja: bezpośrednia (otwartość i szczerowość podczas rozmowy).
- Tematy rozmów: biznesowe.
- Konflikty: mogą się pojawiać.
- Forma komunikacji: spotkania (mogą być rzadsze), głównie e-maile, telefony.

- Rozwiązywanie problemów: na podstawie kontraktów pisemnych.
- Kraje: skandynawskie, Stany Zjednoczone, Kanada, Niemcy, Austria.

Brak świadomości niuansów, które niesie ze sobą kontakt z osobą wywodzącą się z innej kultury, może zniweczyć wysiłki podjęte w celu osiągnięcia sukcesu biznesowego. Niewiedza o występujących różnicach kulturowych może w skrajnych sytuacjach sprawić, że przedstawiciele kultury protransakcyjnej będą postrzegani jako grubiańscy, zimni, niezainteresowani drugim człowiekiem, niegodni zaufania, zbyt pewni siebie i agresywni. Z kolei ludzi nastawionych na transakcje i cel biznesowy frustrować będzie marnowanie czasu (a przecież „czas to pieniądz”) na nieformalne rozmowy i omawianie tematów niezwiązanych bezpośrednio z prowadzonymi interesami, niedecydowanie przedstawicieli kultur propartnerskich, brak konkretów i przeciągające się w nieskończoność spotkania.

### **Kultury propartnerskie – na co zwracać uwagę?**

- Nawiąź pierwszy kontakt przez godnego zaufania pośrednika. Tym pośrednikiem może być osoba trzecia, która cieszy się zaufaniem, lub instytucja (na przykład ambasada, izba handlowa, stowarzyszenie). Dobre miejsca spotkania to międzynarodowa konferencja, targi, misje handlowe.
- W rozmowie nie przechodź od razu do interesów, zainwestuj czas w budowanie relacji z partnerem.
- Nastaw się na to, że relacja ta będzie wymagała częstych spotkań twarzą w twarz.
- Unikaj konfrontacji i otwartego konfliktu z partnerem.
- Jeśli zmienia się osoba reprezentująca firmę w kontaktach z partnerem, upewnij się, żeby nową osobę wprowadziła osoba, która do tej pory była odpowiedzialna za te kontakty. Wspólny wyjazd do klienta i oficjalne przedstawienie nowej osoby będzie jak najbardziej na miejscu.

Jako trener i konsultant w firmie szkoleniowej WKontaktie mam przyjemność wspierać ludzi biznesu w rozwoju kompetencji międzykulturowej. Zawsze zachęcam ich do zainwestowania czasu w lepsze poznanie kultury partnera biznesowego, ponieważ może się to nie tylko przełożyć na nawiązanie długotrwałych i efektywnych relacji biznesowych, ale także wzbogacić ich perspektywę patrzenia na świat i biznes oraz na kulturę polską.

## Z dziedzictwem kulturowym w przyszłość – podnoszenie kompetencji kadry edukacji dorosłych w Muzeum Opactwa w Tyńcu

MARTA SZTWIERTNIA

Menedżer kultury, pracownik  
Muzeum Opactwa w Tyńcu

Opactwo tyńskie jest jedną z najbardziej znanych atrakcji turystycznych w Polsce. Powołana przy nim Fundacja Chronić Dobro prowadzi działalność muzealną, edukacyjną i kulturalną, a także realizuje różne projekty dla wszystkich grup wiekowych. Pracownicy i współpracownicy fundacji oprowadzają co roku po klasztorze 30 tys. osób, a przez dziedziniec klasztorny przewija się blisko 200 tys. odwiedzających. Zależy nam, żeby jak najwięcej osób skorzystało na wizycie i żeby było to dla nich ciekawe doświadczenie kulturalne, a nie tylko przerwa w trasie lub pobyt wyłącznie rekreacyjny. Staramy się więc tworzyć ofertę – uwzględniającą wystawy czasowe czy wydarzenia kulturalne (koncerty, warsztaty, spotkania) – która zachęci do głębszego poznania opactwa.

Gościmy także w Tyńcu przedstawicieli innych klasztorów, którzy chcą skorzystać z naszego doświadczenia w łączeniu działalności religijnej z turystyczną i edukacyjną. Moglibyśmy ulec przekonaniu, że skoro sami uczymy innych, to możemy spocząć na laurach. Wychodzimy jednak z założenia, że skoro są osoby, które mogą się od nas uczyć, to na pewno są też miejsca, gdzie my możemy zdobyć nową wiedzę. W końcu nigdy nie jest tak dobrze, żeby nie mogło być lepiej. Przykładów miejsc o podobnym charakterze, ale o większym doświadczeniu, musieliśmy szukać za granicą. Wiele z nich obserwujemy w Internecie, ale to nigdy nie to samo, co bezpośredni kontakt z ludźmi i poznanie sytuacji na miejscu.

Z tego względu zdecydowaliśmy się na realizację projektu „Z dziedzictwem kulturowym w przyszłość – podnoszenie kompetencji kadry edukacji dorosłych w Muzeum Opactwa w Tyńcu” w ramach Akcji 1. programu Erasmus+. Na miejsce obserwacji pracy (*job shadowing*) wybraliśmy opactwo benedyktyńskie w Montserrat niedaleko Barcelony. Z jednej strony zadecydowały o tym liczne podobieństwa (najstarszy klasztor w kraju, miejsce i religijne, i turystyczne), z drugiej strony Montserrat działa na nieporównywalnie większą skalę, od wielu lat jest najchętniej odwiedzanym po Barcelonie miejscem w Katalonii.

Zachętą był również bardzo dobry kontakt od samego początku – na etapie ustalania możliwości naszego przyjazdu i omówienia naszych potrzeb. Gościnność, której doświadczyliśmy na miejscu, i tak przeszła nasze najśmielsze oczekiwania.



Mogliśmy zajrzeć w każdy zakamarek terenu. W ciągu ośmiu dni pobytu odbyliśmy wiele spotkań zarówno z dyrektorami oraz kierownikami poszczególnych jednostek, jak i z pracownikami. Poznaliśmy sposób obsługi ruchu turystycznego oraz wewnętrzną strukturę i sposoby komunikacji. Ciekawe było odnotowanie różnic wynikających z mentalności czy położenia geograficznego, a także odkrywanie cech wspólnych klasztorów benedyktyńskich w różnych krajach.

Wybrana metoda wyjazdu, czyli *job shadowing*, okazała się idealna w wypadku działalności, którą prowadzimy. Żadna prezentacja nie zastąpiłaby możliwości bezpośredniego spotkania z ludźmi i podejrzenia ich w pracy. Odwiedziliśmy muzeum i mogliśmy obserwować jak przebiega obsługa gości, rozmawialiśmy z przewodnikami o ich doświadczeniach i sposobach koordynacji tak dużego ruchu turystycznego, poznaliśmy działanie centrum informacyjnego. Szczególnie interesujący był dla nas sposób szkolenia przewodników – planujemy skorzystać z ich doświadczenia, rozwijając szkolenia w opactwie tynieckim. Rozmowa z ojcem Piusem w skryptorium było okazją do poznania naukowej działalności klasztoru. O ile kluczowe dla nas były spotkania z dyrektorem fundacji i z mnichem zajmującym się opieką nad klasztorem, o tyle bardzo inspirująca była również możliwość przyjrzenia się wszystkim działom klasztorów, nawet tych, które w Tyńcu nie funkcjonują lub dopiero są tworzone (szkoła, telewizja i radio klasztorne, centrum ochrony, dom gości). Poznaliśmy także osoby, które w Montserrat realizują roczny wolontariat w ramach przerwy w studiowaniu. Nie mieliśmy złudzeń, że sprawdzi się wierne kopiowanie rozwiązań hiszpańskich w Polsce, gdyż skala działalności obu klasztorów jest różna, ale zgodnie z oczekiwaniami wiele drobnych elementów, dobrze przemyślanych i działających w Montserrat, zainspirowało nas do dalszych działań.

Po powrocie do Polski nadszedł czas podsumowania. Pobyt w Montserrat będzie szczególnie przydatny przy opracowaniu strategii milenijnej. Opactwo tynieckie będzie obchodzić swoje tysiąclecie w 2044 r., wydaje się więc, że jest to bardzo odległa perspektywa. Długofalowa strategia może jednak bardzo pomóc w zrównoważonym planowaniu działań. Przykład Montserrat jest w tym wypadku cenną wskazówką – tysiąclecie tamtejszego klasztoru przypada na 2025 r., a fundację, która ma się zająć tym jubileuszem, powołano w 1997 r., czyli dwadzieścia osiem lat wcześniej. Nam zostało zatem dwadzieścia siedem lat, czyli musimy przyspieszyć.

Wniosków z wyjazdu nie odkładamy tylko na tysiąclecie – w bieżących działaniach wykorzystujemy inspiracje z wyjazdu na szkoleniach dla przewodników i dla animatorów warsztatów edukacyjnych w opactwie oraz w pracy z wolontariuszami.



# Wędrowki bibliotekarzy – ogólnopolski program wymiany „Praktyka dla praktyka”

MONIKA SCHMEICHEL-  
-ZARZECZNA

Historyk sztuki, animatorka  
kultury, grafik, kurator wystaw  
i bibliotekarka w Miejskiej  
Bibliotece Publicznej  
im. Hieronima Łopacińskiego  
w Lublinie,  
Ambasadorka EPALE

## Bibliotekarz – odejście od stereotypu

Praca w bibliotece stereotypowo postrzegana jest jako spokojne, niewymagające szczególnych umiejętności, niejednokrotnie nudne i bezproduktywne zajęcie. Być może w całym kraju można znaleźć przedstawicieli zawodu, dla których największym dylematem dnia jest wybór czasopisma do świeżo zaparzonej kawy. Jednakże wśród polskich bibliotekarzy przeważają osoby, dla których biblioteka otwiera przestrzeń nowych możliwości. Staje się miejscem, gdzie można dać upust własnej kreatywności, gdzie człowiek nieustannie uczy się czegoś nowego i tą wiedzą dzieli się z innymi.

## Bibliotekarze nowej generacji

Od momentu uwolnienia zawodu świat bibliotekarski stał się niezwykle zróżnicowany. Jego pracownicy to obecnie specjaliści z różnych dziedzin – historycy, poloniści, kulturoznawcy, animatorzy kultury, pedagodzy – posiadający szeroki zakres kompetencji. Rezultatem takiego stanu rzeczy jest bogata oferta proponowana użytkownikom ze wszystkich grup wiekowych. W bibliotekach na dobre zagościły nowe technologie. Organizowane są kursy komputerowe, zajęcia z robotyki, popularna staje się gamifikacja i e-learning, a to tylko niewielki wycinek działalności rozwijanej w ostatnich latach. Miejsca te zaczynają być postrzegane jako centra kultury o znacznym potencjale edukacyjnym i kulturotwórczym. Są przestrzenią szczególnie silnej aktywizacji społeczności lokalnych do zachowań twórczych w różnych dziedzinach życia. Mają także wpływ na integrację tych społeczności. Codzienny bezpośredni kontakt z mieszkańcami pozwala bibliotekarzom modyfikować i dostosowywać podejmowane inicjatywy do ich potrzeb. Można zaryzykować stwierdzenie, że nie ma drugiej instytucji znającej obszary zainteresowań swoich odbiorców w tak znacznym stopniu. Nietrudno jednocześnie zauważyć, że wyzwania stojące przed nowoczesnymi bibliotekami są coraz trudniejsze. Dlatego odczuwalna jest w środowisku bibliotekarzy silna potrzeba ciągłego rozwoju i podnoszenia kompetencji. Świadczy o tym ogromne zainteresowanie wydarzeniami skierowanymi do tej grupy odbiorców. Dobrym przykładem jest Ogólnopolski Kongres Bibliotek, na który w ubiegłym roku wszystkie miejsca zarezerwowane były już godzinę po ogłoszeniu rejestracji, czy wydarzenia o mniejszym zasięgu, jak zorganizowany



w Lublinie Bibliolab, na którą to imprezę limit miejsc wyczerpał się już po trzech godzinach rejestracji. Co ciekawe, programy obu tych wydarzeń bazowały na prelekcjach i warsztatach prowadzonych w znacznej części przez bibliotekarzy.

## **„Dziel się wiedzą, mnoż pomysły”**

Zróżnicowane zainteresowania i obszary działalności pracowników bibliotek niosą ze sobą możliwość wzajemnego inspirowania się i wspólnego podnoszenia kompetencji. To właśnie w doświadczeniach praktyków tkwi olbrzymi potencjał, który nie może pozostać niewykorzystany. W tej sytuacji rozwój zawodowy staje się łatwiej dostępny pod względem zarówno finansowym, jak i logistycznym, ponieważ nie zawsze konieczne jest zatrudnianie trenerów z zewnątrz.

Od pięciu lat społecznością propagującą ideę dzielenia się wiedzą jest Sieć LABiB, utworzona z inicjatywy Fundacji Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego jako jeden z elementów Programu Rozwoju Bibliotek. Członkowie sieci spotykają się kilka razy w roku, aby brać udział we wspólnych szkoleniach, dzielić się projektami, a także pracować nad programami wspierającymi środowisko bibliotekarskie. To właśnie członkowie sieci: Natalia Gromow (dyrektor Miejskiej Biblioteki Publicznej w Gdyni), Karol Baranowski (pracownik Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej w Krakowie) oraz współpracująca z nimi Agnieszka Pękała (pracownik Miejskiej Biblioteki Publicznej w Gdyni) zainicjowali ogólnopolski program wymiany pod hasłem „Praktyka dla praktyka”. Projekt został zrealizowany dzięki współpracy Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej w Krakowie oraz Miejskiej Biblioteki Publicznej w Gdyni. Dotychczas odbyły się dwie edycje (w tym jedna pilotażowa), w których wzięło udział kilkunastu bibliotekarzy.

## **„Praktyka dla praktyka” – szansa na rozwój**

Czym jest „Praktyka dla praktyka”? Szansą na zdobycie bezcennego doświadczenia zawodowego. To trwająca tydzień wymiana, polegająca na wysłaniu pracownika do biblioteki partnerskiej i przyjęciu na jego miejsce osoby o podobnych kwalifikacjach na zastępstwo. Uczestnicy w trakcie projektu pracują w wybranej przez siebie instytucji. Nie są zatem obserwatorami odwiedzającymi partnera na zasadach wizyty studyjnej – na pięć dni stają się częścią nowego zespołu. Obsługują czytelników, prowadzą warsztaty, ale również nawiązują znajomości i inspirują się działaniami innych. Umożliwia to postrzeganie swojej pracy z nowej perspektywy, a także porównanie standardów i rozwiązań stosowanych w instytucjach partnerskich. Każdy z uczestników współpracuje z opiekunem merytorycznym, z którym kontaktuje się już przed rozpoczęciem wymiany. Opiekun otrzymuje informacje, na jakim stanowisku pracuje praktyk w bibliotece macierzystej oraz jakie są jego obowiązki. Na bazie tych informacji przygotowywane jest stanowisko i plan pracy.



Bibliotekarze, którzy dotychczas wzięli udział w programie, oceniają go jako bardzo rozwijające i potrzebne doświadczenie. Ich relacje zamieszczane są na blogu [praktykadlapraktyka.pl](http://praktykadlapraktyka.pl). Wymiana w ramach programu „Praktyka dla praktyka” to świetna okazja, żeby zobaczyć inną bibliotekę „od kuchni”. Jest szansą na poznanie ciekawych, wręcz niezwykłych ludzi, którzy dzielą się naszymi pasjami i chcą się nimi dzielić. Może być także kopalnią pomysłów, o czym przekonują opinie uczestników: „Mnie osobiście tydzień spędzony w Rybniku pozwolił także trochę inaczej spojrzeć na moją codzienną pracę w Bibliotece Manhattan, nabrać dystansu, uporządkować priorytety”<sup>1</sup>. „Dzięki wizycie w Manhattanie nikt mi nie wmówił, że ludzie nie czytają książek i nie chodzą do biblioteki – tam zawsze jest pełno czytelników, miejsca w czytelni zajęte, a między półkami zaaferowani czytelnicy – odpowiednie miejsce, literatura, oferta dla dzieci, młodzieży i dorosłych, przyjazna atmosfera i biblioteka jest dla ludzi!”<sup>2</sup>.

1. <https://bit.ly/2zDGG3F> [dostęp: 20.10.2018].

2. <https://bit.ly/2DPP4x2> [dostęp: 20.10.2018].

„Praktyka dla praktyka” została stworzona również z myślą o kadrze zarządzającej. Dyrektorzy bibliotek i kierownicy oddziałów lub filii mają możliwość uczestniczenia w trzydniowym cyklu *job shadowing*. Pobyt oparty jest na aktywnej obserwacji wybranej osoby piastującej to samo stanowisko w bibliotece partnerskiej. To czas, kiedy można przyjrzeć się pracy partnera, ale również podyskutować, nawiązać współpracę i porównać sposoby zarządzania. Tak wspomina swój pobyt jedna z uczestniczek: „Myślisz, że jak kogoś znasz kilka dobrych lat, za wami wspólne szkolenia, warsztaty, kongresy i wiele godzin przegadanych o bibliotekach, to już wiesz o jego pracy prawie wszystko. A potem widzisz go w tej pracy na żywo i masz poczucie, że jeszcze wiele godzin przydałoby się, by się dowiedzieć tego przysłowiowego «wszystkiego». Uważam, że *job shadowing* to świetna okazja by poznać specyfikę pracy innej osoby, pełniącej podobną funkcję, to także okazja, by jakby w lustrzanym odbiciu zobaczyć swoją pracę, a potem wrócić do niej bogatszym o nowe spojrzenia, refleksje i doświadczenia. Myślę, że to wartość dodana dla obu stron tego zawodowego «towarzyszenia» sobie. W końcu dla praktyków najcenniejsza jest praktyka”<sup>3</sup>.

3. <https://bit.ly/2P8FKP8> [dostęp: 20.10.2018].

Podsumowując, „Praktyka dla praktyka” to program, który wspiera rozwój bibliotekarzy, bazując na wymianie wiedzy i doświadczeń. Pomaga pracownikom wyjść z bezpiecznej przestrzeni własnej instytucji i otworzyć się na nowe rozwiązania, a także przyczyni się do nawiązywania relacji partnerskich między bibliotekami. Stanowi ponadto doskonały wstęp do podejmowania kolejnych wyzwań i wyruszania w dalszą drogę, którą otwierają duże programy, takie jak Akcja 1. programu Erasmus+.

Najnowsze informacje na temat programu i wszystkie relacje można znaleźć na blogu [praktykadlapraktyka.pl](http://praktykadlapraktyka.pl).

## „Żywa Biblioteka” w Koszalińskiej Bibliotece Publicznej

Projekt „Żywa Biblioteka” to metoda edukacji o prawach człowieka stosowana od 2000 r. w kilkudziesięciu krajach świata, od kilkunastu lat w Polsce, a od 2011 r. w Koszalinie. Jest sposobem na osvajanie z innością i zapobieganie dyskryminacji oraz wykluczeniu społecznemu. Przedsięwzięcie polega na zorganizowaniu otwartego spotkania z przedstawicielami grup dyskryminowanych lub zagrożonych dyskryminacją. Jego celem jest dotarcie do jak największej liczby osób z informacją, że „inny” nie znaczy gorszy czy mniej wartościowy. Celem projektu jest również tworzenie przestrzeni dialogu i porozumienia.

Zauważyliśmy w naszym środowisku lokalnym potrzebę propagowania tolerancji i wrażliwości na tak zwaną inność. Dzięki projektowi włączyliśmy się w wymianę poglądów na temat stereotypów i dyskryminacji. Takie zetknięcie z innością, która tylko niepoznana budzi lęk, a więc także niechęć czy agresję, jest rewelacyjną metodą ułatwiającą funkcjonowanie społeczeństwa różnorodnego i przez to wewnętrznie bogatego.

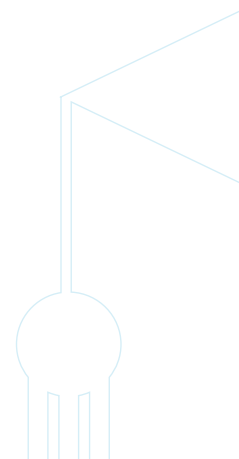
Wydarzenie jest realizowane w formie biblioteki, czyli występują w niej Książki – osoby reprezentujące grupy dyskryminowane lub narażone na stereotypizację czy wykluczenie, zapraszani są Czytelnicy – wszyscy, którzy zechcą w tym dniu odwiedzić naszą bibliotekę i porozmawiać z wybraną Żywą Książką. Nad całością czuwają Bibliotekarze – osoby obsługujące „Żywą Bibliotekę”, udostępniające ten wyjątkowy żywy księgozbiór. To szczególne spotkanie twarzą w twarz Czytelnika i Książki ma przede wszystkim rozwiązać stereotypy i uprzedzenia wobec konkretnej grupy – mniejszości, którą dana Książka reprezentuje.

Wydaje się, że biblioteka publiczna (dostępna dla wszystkich) jest doskonałym miejscem na edukację o wzajemnym szacunku, równości i przysługujących nam prawach. Zgodnie ze standardami wypracowanymi przez sieć Żywych Bibliotek w Polsce podczas seminarium „Budowanie sieci Żywych Bibliotek w Polsce” w 2014 r. (zorganizowanego przez Stowarzyszenie Diversja – organizatora Żywej Biblioteki Wrocław – we współpracy z Human Library Organization), Żywa Biblioteka nie służy osiągnięciu celów politycznych, religijnych, ideologicznych, reklamowych, komercyjnych czy niezgodnych z prawem.

Cieszy nas, że takie wyjątkowe wydarzenie jest realizowane w Koszalinie, w naszej placówce. Projekt „Żywa Biblioteka” to dla nas, organizatorów, ważne doświadczenie i pełen różnorodności czas spędzony w przyjemnej atmosferze. Koszalińska Biblioteka Publiczna spotkanie z Żywymi Książkami zorganizowała w tym roku w Koszalinie po raz szósty.

MAGDALENA MEYNARCZYK

Koordynatorka projektu „Żywa Biblioteka” w Koszalinie, pracuje w Koszalińskiej Bibliotece Publicznej



Tegorocznej edycji towarzyszyły – jak zawsze – wykłady propagujące ideę poszanowania praw człowieka i tym samym wprowadzające w świat Żywej Biblioteki. Pierwszy wygłosiła Sylwia Chutnik, opowiadając o barńkach mentalnych, w których żyjemy (*Wyjść z banki mydlanej*). Drugi referat – *Mowa nienawiści – realny i wirtualny problem społeczny* – przedstawił dr Marek Górka z Wydziału Humanistycznego Politechniki Koszalińskiej.

Wszyscy chętni między godziną 11.00 a 18.00 mogli porozmawiać z Żywymi Książkami. Książka w Żywej Bibliotece ma wyjątkowe znaczenie. Jej rola polega na szczerzej rozmowie z czytelnikiem, który zdecydował się ją „wypożyczyć”. Celem Książki nie jest jednak promocja własnego stylu życia czy światopoglądu – rozmowa z Czytelnikiem jest dialogiem, próbą zrozumienia, poznania się, oswojenia z innością.

W tym niezwykłym księgozbiore znalazły się w tym roku następujące „tytuły”: *Ateistka, Były więzień, Feminista, Feministka, Para gejów, Kierowczyni autobusu, Matka osoby z niepełnosprawnością, Niepijący alkoholik, Osoba aseksualna, Osoba biseksualna, Osoba edukująca dziecko samodzielnie w domu, Osoba po kryzysie psychicznym, Osoba uzależniona, Osoba wytatuowana, Osoba z chorobą afektywną dwubiegunową, Osoba z mieszkania treningowego, Osoba zakażona HIV, Rodzic osoby nieheteronormatywnej, Staruszka, Ukrainka*.

Projekt „Żywa Biblioteka” cyklicznie przerasta nasze oczekiwania, oczywiście w pozytywnym znaczeniu. Udaje nam się zapraszać ciekawe Żywe Książki – osoby otwarte, interesujące i bardzo sympatyczne. Pozytywnie również reagują Czytelnicy. Najpierw ostrożnie wypożyczają Żywe Książki, później coraz śmielej sięgają po kolejne „tytuły”. Atmosfera jest rewelacyjna – czuć sympatię i szacunek wobec różnorodności. Książki w wolnej chwili chętnie wypożyczają też siebie nawzajem.

Użytkownicy naszej placówki (wśród których przeważają kobiety) w ankietach wyrażają chęć wzięcia udziału w Żywej Bibliotece w przyszłym roku (jako Czytelnicy, a w kilku wypadkach jako Książki) – 99 proc. z nich przyznaje, że akcje tego typu są potrzebne w naszym regionie i mieście. Czytelnikami są głównie ludzie bardzo młodzi (poniżej dwudziestu lat oraz w grupie 22–29 lat). Nie brakuje jednak osób starszych oraz rodzin.

Warto wymienić tytuły Książek, z którymi można było rozmawiać przez sześć lat obecności Żywej Biblioteki w Koszalinie: *Aktywistka i freeganka, Alkoholiczka, Ateista, Ateistka, Bezwynaniowiec, Były więzień, Feminista, Feministka, Gej, Kobieta, która nie chce mieć dzieci, Lesbijka, Matka dziecka ciemnoskórego, Matka lesbijki, Matka po stracie dziecka, Niepijąca alkoholiczka, Osoba 50+, Osoba ciemnoskóra, Osoba niesłysząca, Osoba po kryzysie psychicznym, Osoba po uzależnieniach, Osoba pochodzenia żydowskiego, Osoba starsza, Osoba transpłciowa, Osoba z niepełnosprawnością, Osoba z chorobą afektywną dwubiegunową, Osoba żyjąca z wirusem HIV, Para gejów, Para lesbijek, Pozarządowiec, Rom, Syryjczyk, Ukrainiec, Ukrainka, Weganin, Weganika, Wegetarianka, Żyd*.

Początkowo urozmaicaliśmy Żywą Bibliotekę wystawami, projekcjami filmów o prawach człowieka, konkursami, koncertami, warsztatami antydyskryminacyjnymi, spotkaniami autorskimi, wykładami, turniejami czy nawet prezentacjami Pecha Kucha<sup>1</sup>. Z czasem zorientowaliśmy się, że ludzie chcą po prostu „wypożyczać” Żywe Książki,

1. Rodzaj prezentacji multimedialnej składającej się z dwudziestu slajdów pokazywanych po dwadzieścia sekund każdy (łączny czas trwania: sześć minut i czterdzieści sekund). Pierwotnie Pecha Kucha była przeznaczona do prezentowania projektów z dziedzin kreatywnych, na przykład sztuki, mody, architektury (źródło: Wikipedia).

że dostarcza to im tyle wrażeń, że pozostaliśmy przy wykładzie, który za każdym razem wprowadza nas w tematykę praw człowieka, dyskryminacji, tolerancji, równości i przy czytaniu „Żywych Tytułów” oczywiście.

Żywa Biblioteka jest organizowana przez trzy bibliotekarki i graficzkę – zespół, który utworzył się przez lata współpracy. Ogromnego wsparcia udzielają nam Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich oraz pozostali współpracownicy Koszalińskiej Biblioteki Publicznej. W tym roku do realizacji projektu, w którym wzięło udział dwadzieścia jeden Żywych Książek, zostało zaangażowanych kilkanaście osób.

Ta akcja pokazuje, że z naszą tolerancją i otwartością nie jest tak źle, chyba że w Żywej Bibliotece uczestniczyli tylko ci, którzy poważnie myślą o prawach człowieka i przestrzegają ich w życiu codziennym. Ważne jest dla nas, aby tytuły Książek z naszego katalogu odpowiadały na bieżące problemy i wpisywały się w lokalne uwarunkowania. Takie spotkanie osoby reprezentującej „obcą” dla nas grupę, czyli inność, może być odpowiedzią na pytania, których nie mielibyśmy szansy zadać w innych okolicznościach.



## Międzypokoleniowy Klub Kobiet Aktywnych, czyli źródło bibliotecznej mocy

**KAROLINA SUSKA**

**Dyrektorka Gminnej Biblioteki  
i Domu Kultury w Łaziskach**

Międzypokoleniowy Klub Kobiet Aktywnych (MKKA) to grupa stworzona z myślą o kobietach i przez kobiety z wiejskiej gminy Łaziska na Lubelszczyźnie. Jej członkiniami są panie, które bez względu na wiek chcą się rozwijać, wzajemnie inspirować, a także wspierać w twórczym i samodzielnym kształtowaniu własnego życia – zarówno osobistego, jak i społecznego. Dzięki działaniom w klubie kobiety mają możliwość uczestnictwa w spotkaniach rozwojowych, warsztatach twórczych, różnorodnych spotkaniach, a także w wyjazdach ukierunkowanych na ich wielopłaszczyznowy rozwój.

Inicjatywa skupia się wokół biblioteki, która, jak się w praktyce okazało, jest idealnym miejscem rozwoju i realizacji różnorodnych działań skierowanych do mieszkańek naszej gminy. To właśnie ta placówka stała się przestrzenią do organizowania różnorodnych spotkań, świetnie wpisującą się w potrzeby społeczności lokalnej. Dzięki bibliotecznej otwartości na to, co nowe, kobiety udzielające się w MKKA mogą się rozwijać, a dzięki ich działaniom rozwija się również biblioteka. Członkinie MKKA zyskują przestrzeń i wykwalifikowanych ludzi, którzy chcą je wspierać w realizacji planów, osiąganiu celów i urzeczywistnianiu pomysłów, biblioteka zaś zyskała grupę kobiet, które są zawsze gotowe pomagać w różnych działaniach, realizować wspólne pomysły, a także dzielić się swoimi umiejętnościami.

Warto wiedzieć, że dzięki MKKA kobiety się integrują, inspirowa, odkrywają swoje talenty, dzielą się wiedzą i umiejętnościami, a także dyskutują i wymieniają poglądy na społecznie ważne tematy. W ramach klubu organizowane są cykliczne „Inspiratornie”, na które zapraszani są goście mający różne pasje i nietypowe pomysły na życie. Dodatkowo w ramach klubu realizowane są inicjatywy z cyklu „Kobiety – Kobietom”. Są to spotkania z imigrantkami z ośrodków dla uchodźców, podczas których odbywają się wspólne dyskusje, rozmowy, a także twórcze działania kulinarne. Do tej pory członkinie MKKA miały okazję spotkać się w Łaziskach między innymi z kobietami z Gruzji, Kirgistanu, Rosji, Ukrainy, Syrii, Mołdawii, Turcji, a także ze studentami z Meksyku, Indii, Indonezji, Chorwacji i Iranu. Przez tego typu aktywności pokazujemy, że mimo życia i funkcjonowania na wsi jesteśmy w stanie przygotowywać spotkania, o jakich często nie słyhać nawet w dużych miastach. Do dużego sukcesu naszego MKKA należy między innymi organizacja we współpracy ze Stowarzyszeniem „Dla Ziemi” spotkania pod hasłem „Biblioteka jest Kobietą”, w którym udział wzięły kobiety pochodzące z jedenastu różnych krajów. Ku zaskoczeniu wielu osób całe



wydarzenie odbyło się w małej, łaziskiej bibliotece, która problemy traktuje przede wszystkim jako wyzwania.

Na początku przynależności do MKKA kobiety są dość zamknięte, wycofane i niepewne, czy klub to miejsce dla nich. Dlatego zawsze, gdy w klubie pojawia się nowa członkini, jest ona wprowadzana do grupy, aby możliwie szybko mogła się zintegrować z pozostałymi kobietami. Bardzo dużą uwagę przykładamy do budowania więzi i poczucia wspólnoty w ramach naszego klubu. Dzięki temu mamy szansę na stałe powiększanie grupy. Po pięciu latach działań szcycimy się tym, że MKKA jest grupą stałą, stabilną, nieulegającą żadnym wpływom. Kobiety wiedzą, po co są w klubie: chętnie przychodzą na spotkania i aktywnie udzielają się w proponowanych aktywnościach. Każde spotkanie jest dobrze zaplanowane, nie ma tu miejsca na nudę ani luki tematyczne. Zawsze pojawia się wątek przewodni, który skupia się wokół różnorodnych tematów. W MKKA rozmawiamy o różnych sprawach, zarówno mniej, jak i bardziej kontrowersyjnych. Chętnie dyskutujemy na burzliwe tematy, mamy odmienne zdania, ale zawsze z szacunkiem traktujemy się wzajemnie i – mimo wielu różnic – jesteśmy gotowe na współpracę.

Poza stacjonarnymi spotkaniami w bibliotece MKKA realizuje również wycieczki turystyczno-krajoznawcze, a także wyjazdy związane z wydarzeniami kulturalnymi. Członkinie MKKA przez przynależność do tej grupy mają szansę na udział w wyjazdach do popularnych turystycznie miejsc. Do tej pory członkinie klubu odwiedziły wspólnie między innymi Kraków, Zakopane, Warszawę, Bieszczady. Regularnie jeżdżą także do teatrów, muzeów, na różne wystawy i inicjatywy kulturalne. Biorą ponadto udział w ogólnopolskich kongresach kobiet, a także co roku są obecne i zaangażowane w Forum Kobiet Aktywnych – czyli spotkanie aktywnych kobiet z Lubelszczyzny.

Co ważne, aktywność członkiń MKKA stale wzrasta. Można nawet śmiało stwierdzić, że kobiety należące do klubu przechodzą w nim „metamorfozę aktywności”. Z wycofanych społecznie i niepewnych siebie pań stają się świadomymi kobietami, aktywnymi matkami, a także babciami z inicjatywą. Po kilku latach działania samodzielnie realizują działania, piszą projekty, biorą udział w sesjach fotograficznych, występują na scenie i angażują się całym sercem w różnego rodzaju działania biblioteczne i lokalne. Członkinie tej grupy nie boją się wyzwań i nowych inicjatyw. Kobiety z MKKA są wizytówką biblioteki. Często się słyszy, że jak ktoś mówi słowo „Łaziska”, to zaraz za nim pojawia się kolejne stwierdzenie – „aktywne kobiety”. Międzypokoleniowy Klub Kobiet Aktywnych jest więc nie tylko grupą rozwojową, ale także propagującą, przez swoją aktywność, całą gminę, na czele z biblioteką. Są one chlubą, dumą i symbolem bibliotecznej oraz kobiecej aktywności.



Home

**Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE)** funkcjonuje od 1993 r. Jest jedyną w Polsce instytucją z tak dużym doświadczeniem w zarządzaniu kilkunastoma edukacyjnymi programami europejskimi. W latach 2007–2013 koordynowała w Polsce programy: „Uczenie się przez całe życie” (Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius i Grundtvig) oraz „Młodzież w działaniu”. Obecnie pełni funkcję Narodowej Agencji Programu Erasmus+ na lata 2014–2020. Równolegle realizuje europejskie inicjatywy informacyjno-edukacyjne: eTwinning, Eurodesk Polska, Eurydice, Europass, ECVET i EPALE. Wspiera również współpracę z krajami Wschodu, poprzez Polsko-Litewski Fundusz Wymiany Młodzieży, Polsko-Ukraińską Radę Wymiany Młodzieży oraz Centrum Współpracy SALTO z Krajami Europy Wschodniej i Kaukazu. Od 2014 roku FRSE uczestniczy we wdrażaniu Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój.

Fundacja jest też organizatorem wielu wydarzeń edukacyjnych, w tym konkursów promujących rezultaty projektów (EDUinspiracje i EDUinspirator, European Language Label, SElfie+). Koordynuje obchody Europejskiego Tygodnia Młodzieży oraz współorganizuje wydarzenia odbywające się w ramach Europejskiego Dnia Języków. Prowadzi działalność analityczno-badawczą oraz wydawniczą (jest wydawcą m.in. kwartalników: „Języki Obce w Szkole” oraz „Europa dla Aktywnych”).

[www.frse.org.pl](http://www.frse.org.pl)

**EPALE – elektroniczna platforma na rzecz uczenia się dorosłych w Europie** to wielojęzyczna, oparta na otwartym członkostwie społeczność dla andragogów, trenerów, instruktorów, szkoleniowców, naukowców. Głównym celem platformy jest stworzenie dla osób zajmujących się edukacją dorosłych przestrzeni do dyskusji, dzielenia się wiedzą, współpracy, a przez to do doskonalenia kompetencji. Jest to platforma Komisji Europejskiej dostępna w 24 językach i zreszająca ponad 50 tys. użytkowników w całej Europie.

[www.ec.europa.eu/epale/pl](http://www.ec.europa.eu/epale/pl)

