

Katarzyna Uzar-Szcześniak

## PROJEKT MIĘDZYPOKOLENIOWY W KSZTAŁCENIU GERAGOGÓW I ANIMATORÓW KULTURY

Demograficzne starzenie się społeczeństw stanowi ważne wyzwanie nie tylko dla ekonomii, gospodarki, systemów opieki zdrowotnej i pomocy społecznej, ale również dla edukacji. Ta ostatnia stanowi rzeczywistość bardzo zróżnicowaną: dotyczy ludzi młodych i starych, ma charakter ogólny bądź specjalistyczny, instytucjonalny lub nieformalny, incydentalny, a zarazem permanentny. Problematyka starości dotyczy wszystkich tych wymiarów, w każdym jednak realizowana jest inaczej przy zastosowaniu odmiennych metod i środków.

Niniejszy tekst będzie dotyczył edukacji przygotowującej specjalistów do pracy pedagogicznej z osobami starszymi, ze szczególnym uwzględnieniem kontaktów międzypokoleniowych. Podjęcie tej tematyki jest motywowane czynnikami natury społeczno-kulturowej i dydaktyczno-metodycznej. Pierwsze z nich, stosunkowo oczywiste, dotyczą współobecności pokoleń w życiu społecznym. Jej specyfika warunkowana jest z jednej strony wzrostem liczby osób starszych, z drugiej zaś coraz większym dystansem międzypokoleniowym, u źródeł którego leżą choćby przemiany struktury rodzinnej, technicyzacja życia, większa mobilność pokoleń. Mówi się o potrzebie tworzenia „szkół relacji międzypokoleniowych”<sup>1</sup>, w których młodzi i starzy mieliby szansę wzajemnego poznawania się, nabywania kompetencji potrzebnych do budowania relacji. Akcentowane są również pozytywne skutki płynące z zacieśnienia więzi międzygeneracyjnych, do których należą między innymi przełamywanie pokoleniowych stereotypów, budowanie społecznego kapitału oraz tworzenie społeczeństwa inkluzywnego<sup>2</sup>.

Zasadność rozwijania kształcenia z uwzględnieniem kontaktów międzygeneracyjnych potwierdzają również argumenty formułowane z perspektywy dydaktyczno-metodycznej. Praktycy i teoretycy edukacji w omawianej dziedzinie wskazują na brak skonkretyzowanego profilu kompetencji pedagoga/animatora pracującego z młodszym

---

<sup>1</sup> Zob. M. Nowak, *Pedagogika wzorów i pedagogika spotkania w dialogu pokoleń*, [w:] *Dialog pokoleń. Studium interdyscyplinarne*, red. K. Franczak, Warszawa 2007, s. 96.

<sup>2</sup> Zob. F. Holland, *Why do we need inter-generational learning?*, [w:] *The ADD LIFE European Tool Kit for Developing Inter-generational Learning in Higher Education*, red. A. Waxenegger, Gratz 2008, s. 5.

i starszym pokoleniem<sup>3</sup> oraz uznanej koncepcji kształcenia międzypokoleniowego<sup>4</sup>. Potrzebny jest zatem metodyczny *know-how*<sup>5</sup> edukacji w tej dziedzinie, osadzony w adekwatnych podstawach teoretycznych wskazujących jej cele i zasady. Wypracowane są one jako rezultat coraz liczniejszych projektów animacyjnych i edukacyjnych realizowanych w różnych kontekstach środowiskowych, również w kształceniu na poziomie wyższym.

Tego typu opis refleksyjnej praktyki dydaktycznej i wynikających z niej wniosków zostanie przedstawiony w niniejszym artykule. Rozpocznemy go od nakreślenia zbioru kompetencji koniecznych w pracy animatora/geragoga<sup>6</sup>. Następnie zostaną omówione ramy koncepcyjne, organizacyjne i przebieg projektu międzygeneracyjnych spotkań realizowanego w ramach kształcenia uniwersyteckiego. Na podstawie informacji zwrotnych uzyskanych od studentów w nim uczestniczących spróbujemy również ukazać jego efektywność w nabywaniu kompetencji animacyjnych.

## Kompetencje animatora osób starszych

W literaturze dotyczącej zarządzania personelem, źródłowej dla definiowania kompetencji, znajdujemy szerokie spectrum znaczeń i klasyfikacji dotyczących tego terminu. Claude Levy-Leboyer<sup>7</sup> wiąże je ze „zintegrowanym wykorzystaniem zdolności, cech osobowości, a także nabytej wiedzy i umiejętności, w celu doprowadzenia do wykonania złożonej misji [zadania – przyp. aut.]”<sup>8</sup>. Wskazywane są również inne elementy składowe kompetencji, takie jak: poziom motywacji, wyznawane wartości i zasady, style działania, zainteresowania<sup>9</sup>. Towarzyszy im jednocześnie wielość typologii kompetencji tworzonych adekwatnie do określonych grup zadań zawodowych. Wyróżnia

---

<sup>3</sup> Zob. T.A. Pinto, *Rekomendacje i wnioski*, [w:] *Przewodnik jak planować i organizować dialog międzypokoleniowy. Razem: wczoraj, dziś i jutro*, red. T.A. Pinto, przeł. B. Cieszyńska, Publikacja projektu MATES 2008/2009, s. 24.

<sup>4</sup> Zob. B. Weigl, *Edukacja międzypokoleniowa w procesie uczenia się przez całe życie*, [w:] *Młodość i starość. Integracja pokoleń*, red. B. Bugajska, Szczecin 2010, s. 170.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

<sup>6</sup> Określenia te w artykule będą stosowane zamiennie – odnoszą się do uczestników prezentowanego projektu kształcenia międzypokoleniowego, studentów pedagogiki: przyszłych animatorów kultury (animatorzy) oraz przygotowujących się do pracy z osobami starszymi (geragodzy).

<sup>7</sup> Francuska profesor psychologii pracy zajmująca się badaniami i doradztwem w zakresie motywacji i kompetencji zawodowych w przedsiębiorstwach.

<sup>8</sup> *Kierowanie kompetencjami – bilanse doświadczeń zawodowych*, przeł. M. Egeman, Warszawa 1997, s. 19, cyt. za: P. Oleksiak, *Kompetencje – uzgodnienia terminologiczne*, [w:] *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*, red. E. Przygońska, Toruń 2010, s. 67.

<sup>9</sup> P. Oleksiak, *op. cit.*, s. 70-71.

się kompetencje koncepcyjne<sup>10</sup> i organizacyjne, społeczne (w tym komunikacyjne), techniczne<sup>11</sup>, w zakresie działania i refleksyjne<sup>12</sup> i wiele innych. Różnorodność znaczeniowa i klasyfikacyjna pojęcia „kompetencje” implikuje dokonanie charakterystyki kompetencji zawodowych animatora osób starszych w sposób opisowy.

Zaznaczyć przy tym należy, że nie wszystkie wymiary kompetencji, a zarazem sposoby ich nabywania, da się jednoznacznie określić, pozostają bowiem w sferze trudno uchwytnych emocji, wartości, postaw. Warto przytoczyć w tym kontekście model góry lodowej w teorii indywidualnych kompetencji zawodowych Lyle’a i Signe Spencerów<sup>13</sup>. Widoczny wierzchołek góry obrazuje wiedzę i umiejętności, a jej pozostała, ukryta część oznacza przyjmowane wartości, postawy, cechy osobowości, poziom motywacji<sup>14</sup>. To właśnie one mają kluczowe znaczenie dla efektywności pracy, są jednak znacznie trudniej modyfikowalne<sup>15</sup> z racji niemierzalności procesów zachodzących w wewnętrznej sferze funkcjonowania człowieka.

Charakterystyka kompetencji animatora obejmuje głównie sferę wiedzy i umiejętności, co nie znaczy, że skupia się tylko i wyłącznie na „technicznym” podejściu do pracy z osobami starszymi. Akcentuje również znaczenie odpowiedniej postawy animatora, podbudowanej wartościami i przejawiającej się między innymi w refleksyjnym podejściu do praktyki. Wiedza specjalisty – geragoga powinna dotyczyć następujących obszarów: przedmiotowego – specyfiki starości, funkcjonowania i potrzeb osób starszych oraz indywidualnych i środowiskowych czynników je warunkujących<sup>16</sup>; metodycznego – form, metod i środków możliwych do wykorzystania w pracy z seniorami; organizacyjnego – projektowania i realizowania działań animacyjnych z osobami starszymi;

---

<sup>10</sup> B.M. Szulc, *Wiedza czy mądrość? Kompetencje i wartości we współczesnym społeczeństwie*, [w:] *Nauczyciel andragog we współczesnym społeczeństwie*, red. W. Horyń, J. Maciejewski, Wrocław 2010, s. 24-25.

<sup>11</sup> Por. A. Jaroszewska, *Kompetencje kluczowe nauczyciela geragoga w kontekście nauczania języków obcych*, [w:] *Nauczyciel andragog...*, s. 102.

<sup>12</sup> Wchodzące w skład koncepcji Competency Based Adult Education – zob. J. Reischmann, *W jaki sposób uczyć „kompetencji”?* *Andragogiczno-dydaktyczne rozważania pomiędzy wiedzą a umiejętnościami*, [w:] *Perspektywy i tendencje edukacji dorosłych. Wybór tekstów*, wyd. U. Gartenschlaeger, H. Hinzen, przeł. B. Ozimek, Warszawa 2002, s. 129.

<sup>13</sup> L.M. Spencer, *Competence at Work. Models for Superior Performance*, New York 1993, za: E. Przygońska, *Kompetencje nauczyciela-wychowawcy*, [w:] *Nauczyciel. Rozwój zawodowy...*, s. 127. Autorzy teorii są amerykańskimi praktykami zarządzania w przedsiębiorstwie. Prowadzą również badania nad kompetencjami zawodowymi.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> Zob. P. Oleksiak, *op. cit.*, s. 67.

<sup>16</sup> Por. A. Leszczyńska-Rajchert, *Geragogiczne aspekty w kształceniu asystentów osób starszych*, [w:] *Współczesne wyzwania edukacji dorosłych. Obszary współpracy gerontologii i andragogiki*, red. L. Frąckiewicz, E. Górnikowska-Zwolak, Mysłówice 2008, s. 135.

społecznego – sposobów komunikowania i budowania relacji interpersonalnych, w tym międzygeneracyjnych, a także zasad dynamiki grupowej<sup>17</sup>.

Ten dość ogólnie scharakteryzowany zasób wiedzy winien znaleźć przełożenie na praktykę działań animacyjnych, czyli umiejętności refleksyjnego – kierowanego odpowiedziami na pytania: dla kogo?, w jakim celu?, w jaki sposób? – zastosowania posiadanych informacji w konkretnym kontekście sytuacyjnym<sup>18</sup> pracy z seniorami. Sfery wiedzy i umiejętności powinny uzupełniać kompetencje z „ukrytego” obszaru wartości, postaw, cech osobowościowych: otwartość, zaangażowanie, odpowiedzialność, szacunek dla innych, świadomość siebie i własnych możliwości, kreatywność, odporność na niepowodzenia. To właśnie one uważane są przez wielu autorów za kluczowe dla pracy animacyjnej<sup>19</sup>, ze swej natury „trudnej i subtelnej”<sup>20</sup>.

Zarysowany wyżej profil kompetencyjny stanowi jedynie propozycję pożądaných, wskazywanych w literaturze przedmiotu i opartych na praktyce dydaktycznej, cech animatora. Nieco sztucznie traktowane w sposób rozłączny poszczególne wymiary kompetencji w rzeczywistości stanowią całość, w której sfery wiedzy, umiejętności, cech osobowościowych i wartości wzajemnie się przenikają, warunkując powodzenie działań animacyjnych. Pojawia się pytanie o sposób nabywania tego złożonego zbioru pożądaných cech, a zarazem o metodykę kształcenia specjalistów przygotowujących się do pracy w tym charakterze. Jednym z optymalnych sposobów kształcenia w tym zakresie wydaje się uczenie się przez doświadczenie<sup>21</sup> łączące wiedzę merytoryczną i metodyczną z bezpośrednim kontaktem z odbiorcą – osobą starszą. Metodą wykorzystującą tego rodzaju interakcje jest projekt. Ten dość szeroko rozpowszechniony w edukacji sposób kształcenia w niniejszym tekście przedstawiony zostanie w odniesieniu do kontekstu spotkań międzygeneracyjnych z pominięciem jego ogólnej charakterystyki<sup>22</sup>.

## Projekt kształcenia międzypokoleniowego

Spotkania międzypokoleniowe stanowiły oś merytoryczną i organizacyjną projektu dydaktycznego przeprowadzonego w ramach ćwiczeń animacja kulturalna osób dorosłych i seniorów przeznaczonych dla uczestników stacjonarnych studiów pedagogicznych

<sup>17</sup> Zob. M. Nowak, *op. cit.*, s. 97.

<sup>18</sup> Zob. J. Reischmann, *op. cit.*, s. 129.

<sup>19</sup> Szerzej na ten temat w: *Akademickie kształcenie animatorów i menedżerów kultury w Polsce. Koncepcje, doświadczenia, wyzwania*, red. B. Jedlewska, Lublin 2006.

<sup>20</sup> T. Aleksander, *W sprawie integralnej strategii kształcenia animatorów*, [w:] *Akademickie kształcenie animatorów...*, s. 145.

<sup>21</sup> Zob. S. Słowińska, *Uczenie się przez doświadczenie, czyli metoda projektów w kształceniu animatorów kultury*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2010, t. 11, red. M. Olejarsz, s. 43-52.

<sup>22</sup> Na ten temat m.in. M.S. Szymański, *O metodzie projektów*, Warszawa 2010.

II stopnia w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II o specjalnościach: animacja kultury z elementami arteterapii oraz edukacja dorosłych i gerontologia, realizowanych w każdej z 15-osobowych grup odpowiednio w wymiarze 10 i 15 godzin. Odbiorcami spotkań ukierunkowanych na animację czasu wolnego byli seniorzy ze Środowiskowego Domu Samopomocy dla osób z zaburzeniami pamięci (ŚDS) – 25 osób oraz z Klubu Aktywnego Seniora (KAS) – 15 osób. Zajęcia odbywały się cyklicznie (raz w tygodniu) i obejmowały następujące etapy procesu dydaktycznego realizowane przy zastosowaniu określonych metod (rys. 1).

Rysunek 1. Przebieg, treść i metodyka procesu dydaktycznego w projekcie kształcenia międzypokoleniowego

<b>TEMATYKA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Treści ogólne: specyfika starości i animacji seniorów</li> <li>▪ Treści szczegółowe: grupa docelowa i kontekst środowiskowy</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ustalenie tematyki zajęć</li> <li>2. Propozycje form realizacji</li> <li>3. Wybór najlepszych koncepcji</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realizacja zajęć – 1,5 godz. spotkań z seniorami</li> <li>▪ Dokumentacja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Feedback animacyjny – w trakcie i po całości zajęć</li> </ul>
	<b>PROCES DYDAKTYCZNY</b>	<b>1. WPROWADZENIE → 2. KONCEPTUALIZACJA → 3. ANIMACJA → 4. EWALUACJA</b>		
<b>METODYKA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prezentacja multimedialna</li> <li>▪ Praca w grupie</li> <li>▪ Dyskusja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Metoda problemowa</li> <li>▪ Burza mózgów</li> <li>▪ Dyskusja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Praca grupowa i w parach</li> <li>▪ Zajęcia plastyczne, muzyczne, medialne, kulinarne, biograficzne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formularz informacji zwrotnej wypełniany anonimowo</li> <li>▪ Dyskusja</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne.

Opis przebiegu zajęć zostanie przedstawiony przez pryzmat doświadczeń uczestników projektu i refleksji nad jego realizacją dokonanej z perspektywy czasu. Będzie on zawierał charakterystykę poszczególnych etapów projektowych uzupełnioną jednocześnie wnioskami płynącymi z ich realizacji. Dokonane analizy są oparte na informacjach zwrotnych zbieranych od studentów, częściowo również od seniorów i personelu placówek, w trakcie i po zakończeniu działań animacyjnych.

Celem wprowadzenia do zajęć było zapoznanie studentów z ogólnymi informacjami na temat: specyfiki psychologicznej, zdrowotnej, społecznej starości; aktywności osób starszych; form i metod pracy animacyjnej z tą grupą odbiorców, a także dostarczenie podstawowych informacji na temat docelowej grupy seniorów uczestniczących

w zajęciach: liczebności, kondycji psychofizycznej (w tym specyfiki funkcjonowania osób z zaburzeniami pamięci), preferencji co do sposobów spędzania czasu wolnego, kontekstu środowiskowego (pomieszczenia, pora zajęć, relacje między uczestnikami). Jak się okazało, czas przeznaczony na realizację tej części projektu był zdecydowanie za krótki, a zaprezentowane treści zbyt ogólne. Zabrakło wcześniejszego, bezpośredniego spotkania z seniorami i pracownikami placówek, wzajemnego poznania i diagnozy potrzeb w kontekście planowanych zajęć. Mankament ten szczególnie uwidocznił się w przypadku spotkań w Środowiskowym Domu Samopomocy (ŚDS), gdzie indywidualne uwarunkowania psychofizyczne odbiorców decydowały w znacznym stopniu o możliwości uczestnictwa w proponowanych formach animacyjnych. Dostosowanie lub niedostosowanie treści i metod zajęć ujawniały się dopiero w trakcie ich realizacji i wymagały elastycznej reakcji ze strony prowadzących. Efektem etapu wprowadzenia było sformułowanie zadania – praktycznego problemu (organizacja zajęć wolnoczasowych dla seniorów), przed którego rozwiązaniem stawali uczestnicy zajęć.

Etap konceptualizacji stanowił jedną z najbardziej dynamicznych części projektu. Dawał szansę kreatywnego proponowania i planowania konkretnych działań animacyjnych z seniorami, chętnie wykorzystywaną przez studentów. Znacznie efektywniejsza okazywała się jednak kreatywność ukierunkowana określonym tematem zajęć sygnalizowanym przez pracowników domu lub uczestników klubu (np. spotkanie wokół wspomnień, Dzień Wiosny). Dostarczał on pewnych ram, w których swobodnie poruszali się studenci, proponując, na zasadzie burzy mózgów, odpowiednie formy zajęć.

Stopień trudności pracy na etapie konceptualizacji wzrastał wraz z precyzowaniem ostatecznego kształtu działań animacyjnych. Pierwszy krok stanowił wybór konkretnych form i metod działań, spośród wielu zaproponowanych. Podczas wyboru w bezpośredni sposób ujawniła się dynamika grupowa wskazująca na określone funkcje na przykład „liderów” i „blokerów” pełnione przez studentów<sup>23</sup>, które warunkowały ostateczne rozwiązanie problemu. Po ustaleniu listy oraz kolejności proponowanych seniorom aktywności nadszedł czas na kolejne „wąskie gardło”<sup>24</sup> w realizacji projektu – ustalenie odpowiedzialności za poszczególne punkty programu. Funkcję wspomagającą w łączeniu animatorskiego zapału z realizmem praktycznego działania pełnił prowadzący. Kierowanie dyskusją, dążenie do klarowności ustaleń ułatwiły wypracowanie ostatecznego konspektu spotkania międzypokoleniowego zawierającego opis poszczególnych działań, uwzględniającego osoby odpowiedzialne za ich realizację

<sup>23</sup> „Liderami” byli studenci odważnie zgłaszający pomysły dotyczące kształtu spotkania, jak również skłaniający grupę do ich akceptacji. Do „blokerów” zaś należeli ci, którzy sprzeciwiali się przyjęciu diskutowanych propozycji, podając subiektywne, jak również obiektywne argumenty.

<sup>24</sup> Moment trudny, stanowiący szczególne wyzwanie w planowaniu działań – por. *Dydaktyka i metodyka edukacji dorosłych. Materiały dydaktyczne do zajęć z teorii i praktyki*, red. E. Przybylska, Warszawa 2004, s. 27, 31.

oraz potrzebne do tego środki. Ustalenia koncepcyjne były dostępne dla wszystkich uczestników w formie elektronicznej (konspekt zamieszczany na stronie internetowej) i umożliwiały kontynuację organizacji aż do wyznaczonego terminu spotkania z seniorami. Ogólnym wnioskiem płynącym z doświadczeń etapu konceptualizacji może być stwierdzenie, iż kreatywność oraz poczucie sprawczości organizatorów połączone z koordynacją ze strony prowadzącego przynoszą pozytywne rezultaty w postaci sprecyzowanego planu działań animacyjnych. Brak strukturalizacji przekłada się zaś na rozmytą odpowiedzialność za zadania i niższą jakość grupowej pracy koncepcyjnej i organizacyjnej oraz samego przedsięwzięcia animacyjnego.

Głównym etapem projektowym, dającym szczególną szansę uczenia się przez doświadczenie, były spotkania z seniorami wypełnione różnymi aktywnościami wolnoczasowymi proponowanymi w formie zajęć plastycznych, muzycznych, medialnych, okolicznościowych, wspomnieniowo-biograficznych. Bezpośrednie zetknięcie młodości i starości przejawiało się w zróżnicowanej formie: w dobieranych technikach, na przykład nagrywanie klipu-wywiadu z życzeniami dla pań z okazji Dnia Kobiet przez starszych panów z pomocą studentów; w stosowanych metodach, na przykład wspólnego (studencko-seniorskiego) opracowania słownej i choreograficznej prezentacji fraszki Jana Kochanowskiego *Szlachetne zdrowie* w określonym gatunku muzycznym (disco, rap, muzyka klasyczna, ludowa) w ramach zajęć „Muzyczna podróż”, czy „kucharczenia” – przygotowania pieczonych owoców – słodkiego upominku z okazji Dnia Babci, wzbogaconego życzeniami nagranych dla seniorów przez przedszkolaków. Również sama tematyka zajęć koncentrowała się często wokół przeszłości i teraźniejszości, jak stało się choćby w przypadku spotkania wspomnieniowego, podczas którego motywem wywoławczym były stare, często dziś już nieużywane przedmioty (żelazko z duszą, lampa naftowa, płyty winylowe, wypełnione trocinami pluszaki itp.). Spośród nich każdy z seniorów mógł wybrać jeden i opowiedzieć związaną z nim osobistą historię, najpierw w międzypokoleniowych parach, a potem wszystkim uczestnikom. Zaletę spotkań stanowiły grupowy charakter działań oraz proporcjonalna liczba młodszych i starszych uczestników. Bezpośredni charakter kontaktów „jeden na jeden” sprzyjał wzajemnemu poznawaniu się i nawiązywaniu bliższych relacji.

Działania animacyjne dostarczyły studentom zarówno pozytywnych zaskoczeń, jak i rozwojowych trudności. Pierwsze z nich dotyczyły postawy otwartości, zainteresowania, zaangażowania i chęci współpracy ze strony seniorów oraz sprzyjającej, życzliwej atmosfery, jaką udało się wspólnie stworzyć. Zostały również dostrzeżone mocne strony animatorów – pozytywne nastawienie do działania, zaangażowanie, kreatywność, umiejętność współpracy potocznie określoną jako „zgranie”. Pozytywne wrażenia

zrównoważone jednak zostały krytycznym podejściem do własnej pracy i organizacji zajęć. Wskazywano na niepewność i brak doświadczenia, dezorganizację, nieradzenie sobie z powierzonym punktem programu. Jedną z przyczyn w opinii studentów była niewystarczająca znajomość grupy docelowej, skutkująca na przykład trudnościami w kontakcie i nieadekwatnością proponowanych zadań w przypadku osób z zaburzeniami pamięci. Etap właściwych działań animacyjnych był rzeczywistym sprawdzianem realizacji etapów wcześniejszych. Ujawnił także konieczność elastycznego reagowania animatorów na uwarunkowania procesu animacji – kondycję psychofizyczną uczestników (np. za mała czcionka tekstu, trudności w zrozumieniu zadań) oraz zmiany sytuacyjne zachodzące w trakcie spotkania (mniejsze lub większe zaangażowanie uczestników w proponowane aktywności). Potwierdza to tezę o potrzebie łączenia postaw spontaniczności i ukierunkowania w działaniach animacyjnych.

Podsumowaniem realizacji całości projektu był krótki etap ewaluacji polegający na wypełnieniu kwestionariusza feedbacku animacyjnego<sup>25</sup>, w którym studenci mogli anonimowo wyrazić swoją opinię na temat pozytywnych i negatywnych aspektów przedsięwzięcia z rozróżnieniem na informacje o samym spotkaniu i jego odbiorcach oraz autorefleksję nad własną pracą animacyjną. Kwestionariusz ten był wypełniany w trakcie całego cyklu zajęć oraz po jego zakończeniu. Dawał, w zestawieniu z grupową dyskusją, możliwość korekty aktualnych problemów pojawiających się w procesie animacyjnym, dotyczących głównie zaangażowania w działania poszczególnych osób i całej grupy. Informacje zwrotne na temat realizacji całego projektu dostarczyły również dość powierzchownego<sup>26</sup>, ale jednak wglądu w ocenę kompetencji animatorskich nabytych w trakcie zajęć.

## Holistyczny wymiar kształcenia przez doświadczenie

W opiniach studentów na temat przedstawionego wyżej projektu pojawiało się często określenie „ciekawe doświadczenie”, które – miejmy nadzieję – choć w niewielkim stopniu, odzwierciedlało zamierzony, łączący teorię z praktyką, charakter procesu dydaktycznego. W bezpośrednich kontaktach z osobami starszymi przyszli animatorzy mieli szansę nabycia kompetencji w zakresie wiedzy. Dotyczyła ona: samej starości – tu często akcentowano zmianę spojrzenia na ten etap życia i odkrycie jego pozytywnych

<sup>25</sup> Od ang. *feedback* – reakcje, opinie dotyczące czegoś – zbieranie informacji zwrotnych o przebiegu procesu animacyjnego.

<sup>26</sup> Opartego na analizie kilkunastu kwestionariuszy zawierających dwa pytania otwarte z możliwością pozytywnego bądź negatywnego ustosunkowania się respondenta.



aspektów („ciekawi, mądrzy, aktywni ludzie”)<sup>27</sup> oraz potrzeb i preferencji seniorów odnośnie do sposobów spędzania wolnego czasu, a także metod aktywizacji i komunikacji z osobami starszymi. Uczestnictwo w projekcie dostarczyło również studentom wiedzy o psychofizycznych (sprawność funkcjonowania zmysłów, pamięci), środowiskowych (instytucjonalnych – ŚDS i nieformalnych – KAS) uwarunkowaniach animacji opartej na relacjach międzypokoleniowych.

Z szansę wykorzystania nowo nabytej wiedzy stwarzały działania animacyjne, często wymagające elastyczności i adekwatnego reagowania na potrzeby chwili (wskazywana przez studentów umiejętność „szybkiego dostosowywania się do zwrotów akcji zaburzających planowy przebieg działań”). Sytuacyjność animacji dawała jednocześnie okazję kształtowania umiejętności refleksyjnego działania w opozycji do „technicznego” wdrażania ustalonych punktów programu przy użyciu wyuczonych metod. Stanowiła także, jak wynika z wypowiedzi animatorów, wyzwanie weryfikujące przygotowanie poszczególnych osób do działań oraz odzwierciedlające stopień integracji i umiejętności współdziałania całej grupy.

Projekt sprzyjał również nabywaniu kompetencji z zakresu znacznie trudniejszych do wykształcenia cech osobowości oraz postaw kierowanych wartościami. Animatorzy artykułowali jako rezultaty uczestnictwa poznanie siebie, doświadczenie własnej sprawczości, wiarę we własne możliwości, umiejętność sprostania wyzwaniom. Kontakt z seniorami – uznanie dla ich doświadczenia, mądrości, zasobu życiowych doświadczeń – przyczynił się także do poczucia wewnętrznego ubogacenia, docenienia wartości życia, deklarowanych przez młodych uczestników spotkań. Wpływał również motywująco na zaangażowanie studentów w realizowane działania animacyjne.

Wyłaniający się z uzyskanych informacji zwrotnych obraz efektów projektu kształcenia międzypokoleniowego wydaje się korespondować z postulatami dydaktycznymi artykułowanymi w literaturze z zakresu animacji i andragogiki. Zaproponowana metoda odpowiada na potrzebę łączenia teorii i praktyki w kształceniu animatorów, realizowanego w bezpośrednich działaniach w środowisku<sup>28</sup>. Wpisuje się również w pożądaną model kształcenia procesualnego, angażującego studenta w tworzenie programu zajęć, oraz kształcenia zintegrowanego, łączącego potrzeby uczącego się

<sup>27</sup> O roli zajęć międzygeneracyjnych w zmianie postaw wobec starości u studentów zob. Z. Zaorska, *Kształtowanie postaw młodzieży wobec starości i ludzi starszych*, [w:] *Konflikty i integracje pokoleniowe w świetle literatury i innych dziedzin nauki*, red. E. Łoch, E. Flis-Czerniak, Lublin 2006, s. 129-149.

<sup>28</sup> Zob. K. Olbrycht, *O rehabilitację umiejętności w kształceniu animatorów społeczno-kulturalnych*, [w:] *Akademickie kształcenie...*, s. 161.

(animatora) i środowiska, w którym odbywa się edukacja (w tym przypadku domu samopomocy/klubu seniora)<sup>29</sup>.

Także zarysowany przez studentów zbiór kompetencji nabytych w trakcie realizacji projektu odpowiada przytoczonemu wcześniej katalogowi cech animatora osób starszych. Ważne wydaje się podkreślenie w nim odpowiednich cech osobowościowych, właściwej postawy animatora wobec siebie i seniorów oraz wartości ukierunkowujących działanie animacyjne. Wymiar ten jest istotny z punktu widzenia specyfiki samej pracy animacyjnej, która wymaga z jednej strony charyzmy, entuzjazmu i zaangażowania<sup>30</sup>, z drugiej zaś ukierunkowania przez wartości. Wyznaczają one cel i formę działań animacyjnych<sup>31</sup> oraz kształtują wzajemne odniesienia między ich uczestnikami. Życie w starości również w naturalny sposób skłania się ku niematerialnemu wymiarowi rzeczywistości. Bliższe są jej wartości duchowe<sup>32</sup>, pogłębione relacje międzyludzkie niż nacisk na sprawność, efektywność i wydajność działania. Wydaje się więc, że płaszczyzna wartości stanowi ważny punkt wspólny w relacjach międzypokoleniowych oraz kluczowy element w kształceniu animatorów i geragogów.

Podsumowując całość podjętych w artykule rozważań, trzeba wskazać na sygnalizowane wcześniej ograniczenia w realizacji proponowanej metody dydaktycznej. Do takich z pewnością należy mały wymiar godzinowy zajęć, w ramach których był realizowany projekt. Utrudniało to realizację projektu na etapach: wprowadzenia (niewystarczający zasób wiedzy przedmiotowej i metodycznej u studentów), konceptualizacji i planowania (presja czasu i konieczność komunikacji internetowej), działań animacyjnych (maksymalnie trzy spotkania z seniorami realizowane w trakcie całego programu zajęć) oraz ewaluacji (skrótowy formularz feedbacku i ograniczona możliwość przeprowadzenia dyskusji podsumowującej). Braki te jednocześnie wskazują na potrzebę zmian w programach kształcenia. Uczucie się przez doświadczenie wymaga znacznie większego nakładu czasu i zaangażowania zarówno w fazie planowania, jak i realizacji. Nakłady wydają się jednak proporcjonalne do rezultatów, a projekty międzygeneracyjne stanowią ważny obszar w stale rozwijającej się metodyce kształcenia specjalistów pracujących z osobami starszymi. Bezpośrednie doświadczenie spotkania

<sup>29</sup> Por. E. Skibińska, *Oczekiwanie studentów a program kształcenia andragogicznego*, [w:] *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. Andragogika jako przedmiot akademicki*, red. A. Fabiś, Mysłowice-Zakopane 2004, s. 197-205.

<sup>30</sup> Autorzy często wskazują na ich naturalny, wrodzony charakter – zob. m.in. A. Kargulowa, *Animator kultury „mimochem”*, [w:] *Akademickie kształcenie animatorów...*, s. 117.

<sup>31</sup> Zob. M. Kopczyńska, *Przyczynek do dyskusji o kształceniu animatorów*, [w:] *Akademickie kształcenie animatorów...*, s. 145.

<sup>32</sup> Por. K. Uzar, *Wychowanie w perspektywie starości. Personalistyczne podstawy geragogiki*, Lublin 2011, s. 100-106.

obu pokoleń jest bowiem zawsze szansą wzajemnej wymiany wartości i nabywania nowych kompetencji.

## A CROSS-GENERATIONAL PROJECT IN TRAINING OF EDUCATORS FOR THE ELDERLY AND CULTURAL FACILITATORS

### Summary

The article undertakes the issue of training of specialists in the field of socio-cultural activities for the elderly with the use of cross-generational project method. It describes classes carried out in cooperation between the university and two day care facilities for seniors. There have been presented free time activities conducted by students for seniors: its theoretical frames (competence theory, experiential learning), organizational frames and stages (introduction, conceptualization, activation, evaluation). Also the assessment of the effectiveness of the project method in gaining competences necessary in socio-cultural work with the elderly has been attempted. The students' feedback indicates the acquirement of: new knowledge of old age, its specificity and the way it conditions the process of facilitation; capability of group cooperation and flexible use of methods adequate to the age of participants; professional self-awareness in the work with the elderly. Also the change in view on aging and the realization that there are values specific for this period of life have been pointed out. Learning from experience in cross-generational relations got the holistic character and may create the favourable conditions for gaining diverse competencies to work with the elderly. The difficulties in running cross-generational projects in frames of university education and ways of overcoming them have been discussed in the article too.

**Keywords:** intergenerational learning, experiential learning, project method, educational gerontology