VADEMECUM

Digital
Empowerment
Campaign

Funded by
the European Union

DIGITAL EMPOWERMENT CAMPAIGN

DEC

Vademecum na rzecz włączającej edukacji dorosłych i mobilności Erasmus+ dla osób uczących się z niepełnosprawnościami

Erasmus+ KA210-ADU - Partnerstwo na małą skalę w obszarze edukacji dorosłych

Kod projektu: 2024-2-IT02-KA210-ADU-000281588

Czas trwania: 1 lutego 2025 – 31 lipca 2026

Współfinansowane przez Unię Europejską

Funded by
the European Union

Informacje o projekcie i dane redakcyjne

Niniejsza publikacja stanowi rezultat intelektualny projektu Erasmus+ Digital Empowerment Campaign (DEC).

Tytuł projektu	**Digital Empowerment Campaign (DEC)**
Program	Erasmus+
Typ akcji	KA210-ADU - Partnerstwa na małą skalę w obszarze edukacji dorosłych
Kod projektu	2024-2-IT02-KA210-ADU-000281588
Czas trwania	1 lutego 2025 – 31 lipca 2026
Agencja Narodowa	IT02 - AgenziaNazionale Erasmus+ INDIRE
Koordynator	YouNet Reggio-Emilia (Włochy)
Partnerzy	Erasmus Learning Academy - ELA SL (Hiszpania); FuturaProject (Polska)

Zastrzeżenie

Współfinansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są wyłącznie poglądami autora (autorów) i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy Unii Europejskiej lub włoskiej Agencji Narodowej programu Erasmus+ (INDIRE). Ani Unia Europejska, ani instytucja przyznająca dofinansowanie nie ponoszą za nieodpowiedzialności.

Prawa autorskie i licencja

Niniejsze opracowanie może być powielane i adaptowane do niekomercyjnych celów edukacyjnych pod warunkiem podania źródła.

Partnerstwo

Digital Empowerment Campaign łączy trzy organizacje działające w obszarze edukacji dorosłych i uczenia się przez całe życie we Włoszech, Hiszpanii i Polsce. Ich uzupełniająca się wiedza i doświadczenie - w zakresie włączającego i cyfrowego uczenia się dorosłych, zarządzania projektami europejskimi oraz przedsiębiorczości i umiejętności rynku pracy - stanowią podstawę treści niniejszego Vademecum.

YouNet Reggio-Emilia (Włochy) - Koordynator

Stowarzyszenie YouNet Reggio-Emilia jest stowarzyszeniem siostrzanym YouNet APS i zostało utworzone w celu realizacji projektów szkoleniowych oraz międzynarodowej mobilności na terenie Reggio Emilia i Parmy w ramach programu Erasmus+.

Główną misją YouNet Reggio-Emilia, poprzez realizację projektów staży zawodowych i edukacyjnych, jest wzmacnianie szans na zatrudnienie wśród młodych ludzi oraz ułatwianie im wejścia na rynek pracy dzięki wielowymiarowemu doświadczeniu mobilności transnarodowej.

Aby to osiągnąć, YouNet Reggio-Emilia promuje i zarządza organizacją, na poziomie lokalnym i międzynarodowym, działań wolontariackich oraz krótko-, średnio- i długoterminowych działań szkoleniowych. Dzięki temu wolontariusze i pracownicy zdobywają świadomość oraz strategiczne umiejętności w zakresie zarządzania projektami europejskimi, w szczególności w ramach programu Erasmus+.

Wszystkie nasze działania mają na celu budowanie włączającego i tolerancyjnego społeczeństwa opartego na dialogu, wspieranie i zachęcanie do aktywnego obywatelstwa poprzez promowanie rozwoju wymiaru europejskiego i międzykulturowego, ze szczególnym naciskiem na młodych ludzi oraz władze lokalne, z którymi współpracujemy.

Wierzymy, że nasze inicjatywy w zakresie mobilności, wolontariatu oraz szkoleń techniczno-zawodowych mogą przyczynić się do odnowy tradycyjnego systemu edukacji oraz do promowania wymiany z lokalnymi środowiskami.

Erasmus Learning Academy - ELA SL (Hiszpania)

Erasmus Learning Academy (ELA) to ośrodek szkoleniowy, który mocno wspiera i wierzy w innowacyjność, modernizację oraz umiędzynarodowienie edukacji.

Projektujemy i realizujemy kursy szkoleniowe oraz zorganizowane wydarzenia edukacyjne dla nauczycieli, trenerów, dyrektorów szkół i innych pracowników oświaty, a także wspieramy ich udział w doświadczeniach mobilności edukacyjnej (np. jobshadowing, wizyty studyjne), aby wspierać rozwój ich kompetencji oraz jakość edukacji. Naszą misją jest wspieranie doskonałości oraz podnoszenie jakości edukacji i szkoleń. Działamy w sektorze edukacji od ponad 10 lat, dzięki czemu znamy rzeczywisty kontekst i wyzwania, z którymi na co dzień mierzą się nauczyciele.

Kierując się autentycznym, zmotywowanym i pełnym pasji podejściem, regularnie uczestniczymy w międzynarodowych szkoleniach oraz konferencjach europejskich, aby na bieżąco aktualizować naszą wiedzę i doświadczenie. Aktywnie uczestniczymy w sieci organizacji Erasmus na wiele sposobów: przyjmując uczestników z innych krajów i wysyłając nasz personel za granicę w ramach projektów mobilności Erasmus+ KA1; biorąc udział w konferencjach i działaniach kontaktowych organizowanych przez Agencje Narodowe oraz instytucje UE; projektując lub uczestnicząc w innowacyjnych projektach i partnerstwach strategicznych Erasmus+ KA2; a także dzieląc się naszą wiedzą z organizacjami posiadającymi mniejsze doświadczenie w Programie poprzez doradztwo, mentoring lub inne formy wsparcia.

FuturaProject (Polska)

FuturaProject to organizacja specjalizująca się w doradztwie biznesowym oraz wsparciu przedsiębiorczości, koncentrująca się na pomaganiu osobom dorosłym w rozwijaniu umiejętności zgodnych z aktualnym rynkiem pracy oraz nowymi trendami biznesowymi.

Projektujemy i realizujemy dostosowane do potrzeb programy mające na celu rozwijanie kompetencji przedsiębiorczych, innowacyjności oraz rozwoju zawodowego. Nasze działania łączą praktyczne doradztwo biznesowe z nowoczesnymi strategiami rozwoju, w tym integrację narzędzi cyfrowych i sztucznej inteligencji, aby nasze usługi pozostawały aktualne, nowoczesne i odpowiadały na potrzeby rynku.

Poprzez doradztwo, mentoring oraz zorganizowane wsparcie, FuturaProject pomaga osobom dorosłym, które chcą wzmocnić swój profil zawodowy, uruchomić nowe inicjatywy lub poprawić swoje wyniki w konkurencyjnym otoczeniu. Promujemy podejście zorientowane na rezultaty, które przekształca pomysły w konkretne możliwości i wspiera zrównoważony rozwój biznesu.

Nasi beneficjenci pochodzą z różnorodnych środowisk zawodowych i grup wiekowych, co odzwierciedla inkluzywny charakter naszej misji. Ściśle współpracujemy z każdym uczestnikiem, aby

zrozumieć jego indywidualne potrzeby i cele, oferując dopasowane rozwiązania, które rozwijają umiejętności, zdolność adaptacji oraz długoterminowe perspektywy zawodowe. Naszym zobowiązaniem jest wzmacnianie zdolności osób dorosłych do aktywnego udziału w rynku pracy oraz przyczyniania się do innowacji i wzrostu gospodarczego.

Spis treści

Informacje o projekcie i dane redakcyjne 2
YouNet Reggio-Emilia (Włochy) - Koordynator 2
Stowarzyszenie YouNet Reggio-Emilia jest stowarzyszeniem siostrzanym YouNet APS i zostało utworzone w celu realizacji projektów szkoleniowych oraz międzynarodowej mobilności na terenie Reggio Emilia i Parmy w ramach programu Erasmus+ 2
Erasmus Learning Academy - ELA SL (Hiszpania) 3
FuturaProject (Polska) 3
Spis treści 4
O projekcie Digital Empowerment Campaign 7
Czym jest DEC? 7
Wizja stojąca za niniejszą publikacją 7
Od słuchania do działania 7
Czym jest niniejsze Vademecum i dla kogo jest przeznaczone 8
Jak powstało niniejsze Vademecum 8
Jak korzystać z niniejszego Vademecum 8
Struktura w skrócie 8
Jak rozdziały się ze sobą łączą 9
Elementy, na które warto zwrócić uwagę 9
Sugerowane ścieżki lektury 9
Kluczowe pojęcia i skróty 9
ROZDZIAŁ 1 – Analiza potrzeb i baza dowodów 11
1. Wprowadzenie 11
2. Ramy metodologiczne 12
3. Kluczowe wyniki – kadra edukacji dorosłych 12
4. Kluczowe wyniki – dorosłe osoby uczące się z niepełnosprawnościami 20
5. Wnioski porównawcze: kadra i osoby uczące się z niepełnosprawnościami 27
6. Zintegrowane rekomendacje operacyjne 29
Bibliografia i załączniki 29
ROZDZIAŁ 2 – Wytyczne i dobre praktyki na rzecz włączania w edukacji dorosłych 38
Streszczenie 38
Podstawy teoretyczne 38
2.1. Łączenie DIGCOMP i LIFECOMP z praktyką włączającą 39
A. Obszary kompetencji cyfrowych najistotniejsze dla włączania 39
B. Kompetencje życiowe wspierające samodzielność, motywację i uczestnictwo 39
C. Przykłady zintegrowanego rozwoju kompetencji 40
2.2. Podstawowe zasady włączania w edukacji 40
A. Podejście włączające i „projektowanie dla wszystkich” w kontekstach pozainstytucjonalnych i przy zróżnicowanych zasobach 40
B. Dostępność a użyteczność 41
C. Włączanie jako pojęcie wielowymiarowe 41
D. Ścieżki nauki skoncentrowane na osobie i elastyczne 42
E. Racjonalne dostosowania i środki powszechne 42
F. Włączanie jako proces ciągły 43
2.3 Gotowe do zastosowania dobre praktyki nauczania włączającego 43
A. Włączające zajęcia stacjonarne i online 43
B. Jasna komunikacja i prosty język 44
C. Motywacja, zaufanie i bezpieczeństwo emocjonalne osób uczących się 44

D. Wdrożenie i orientacja ... *45*
E. Modele tutoringu i wsparcia rówieśniczego ... *45*
F. Włączające praktyki oceniania ... *46*
G. Tabela: Mapowanie barier i rozwiązań ... *46*
H. Przykłady studiów przypadków z praktyki ... *46*
2.4 Bezpłatne lub niskokosztowe narzędzia i materiały dydaktyczne ... **48**
A. Narzędzia do tworzenia treści i współpracy dla inkluzywnej edukacji dorosłych ... *48*
B. Narzędzia uczestnictwa i zaangażowania dla inkluzywnej edukacji dorosłych ... *48*
C. Narzędzia nauki online i komunikacji dla inkluzywnej edukacji dorosłych ... *49*
D. Narzędzia dostępności i wsparcia dla inkluzywnej edukacji dorosłych ... *50*
Przyszłe kierunki ... **51**
Bibliografia i dalsza lektura ... **52**
ROZDZIAŁ 3 – Środki zwiększające udział w możliwościach mobilności Erasmus+ ... **53**
Dlaczego Erasmus+ KA1 ma znaczenie dla włączania w edukacji dorosłych ... **53**
Środki włączania w mobilności Erasmus+ ... **54**
Dostępność podróży i zakwaterowania ... *55*
Dostępność działań edukacyjnych ... *56*
Komunikacja i materiały edukacyjne ... *57*
Bezpieczeństwo, ochrona i zarządzanie ryzykiem ... *57*
Przygotowanie i towarzyszenie osobom uczącym się ... *58*
Minimalne przygotowanie cyfrowe ... *58*
Wsparcie przed, w trakcie i po mobilności ... *59*
Działania następcze i uznawanie po mobilności ... *59*
Włączanie w Erasmus+: definicje i instrumenty finansowania ... **61**
Włączanie jako priorytet programu ... *61*
„Feweropportunities" (mniejsze szanse) a potrzeby związane z niepełnosprawnością ... *61*
Finansowanie wsparcia na rzecz włączania w Erasmus+: jak z niego korzystać ... *62*
Kiedy stosować dany instrument finansowania – przykłady wsparcia na rzecz włączania w praktyce ... *63*
Lista kontrolna dokumentacji i dowodów ... *63*
Raportowanie kosztów nadzwyczajnych w Module Beneficjenta ... *64*
Praktyczna lista kontrolna przed zamknięciem projektu ... *65*
Przykłady studiów przypadków z praktyki ... **65**
Dobra Praktyka 3: Dostępność komunikacji w warsztatach międzynarodowych ... *65*
Dobra Praktyka 4: Wsparcie facylitacyjne poprzez dostosowane metody nauczania ... *66*
Dobra Praktyka 5: Dostępność logistyczna w planowaniu mobilności ... *67*
Dobra Praktyka 6: Asystencja osobista jako środek wsparcia podczas mobilności ... *68*
Dobra Praktyka 7: Dostępność cyfrowa i przygotowanie przed mobilnością ... *68*
Dobra Praktyka 8: Wsparcie emocjonalne i mentoring podczas mobilności ... *69*
Dobra Praktyka 9: Włączanie językowe w międzynarodowych działaniach mobilności ... *70*
Dobra Praktyka 10: Wsparcie finansowe jako środek na rzecz równego uczestnictwa ... *71*
Przyszłe kierunki ... **71**
Bibliografia ... **72**

O projekcie Digital Empowerment Campaign

Niniejsza publikacja stanowi główny rezultat projektu Digital Empowerment Campaign (DEC) - projektu Erasmus+ poświęconego temu, aby edukacja dorosłych oraz mobilność międzynarodowa stały się rzeczywiście dostępne dla osób uczących się z niepełnosprawnościami. Zebrano w niej, w jednym praktycznym podręczniku, dane zgromadzone w trakcie realizacji projektu oraz konkretne narzędzia i działania opracowane w oparciu o zgromadzone dane.

Czym jest DEC?

Digital Empowerment Campaign to Partnerstwo na małą skalę w obszarze edukacji dorosłych (Erasmus+ KA210-ADU), realizowane od lutego 2025 do lipca 2026 przez trzy organizacje z Włoch, Hiszpanii i Polski: YouNet Reggio-Emilia (koordynator, Włochy), Erasmus Learning Academy - ELA SL (Hiszpania) oraz FuturaProject (Polska).

Projekt stanowi odpowiedź na utrzymującą się nierówność w europejskiej edukacji dorosłych: osoby dorosłe z niepełnosprawnościami wciąż należą do grup mających najmniejsze możliwości korzystania z edukacji i międzynarodowej mobilności - nie z powodu braku zdolności czy motywacji, lecz dlatego, że programy, materiały i środowiska uczenia się zbyt często są projektowane bez uwzględnienia ich potrzeb.

Wizja stojąca za niniejszą publikacją

DEC wychodzi z prostego przekonania: dostęp nie jest tym samym co uczestnictwo. Zaoferowanie osobie uczącej się miejsca na kursie lub udziału w mobilności samo w sobie nie sprawia, że doświadczenie to staje się wartościowe. Rzeczywiste uczestnictwo zależy od tego, czy treści, narzędzia i środowiska są naprawdę użyteczne, a także od tego, czy osoby uczące się czują się pewne siebie, przygotowane i odpowiednio wspierane.

Odpowiedzią projektu jest połączenie dwóch europejskich ram kompetencji - DigComp (kompetencje cyfrowe) oraz LifeComp (kompetencje osobiste, społeczne i umiejętność uczenia się) - w przekonaniu, że to właśnie umiejętności cyfrowe i życiowe, rozwijane razem, przekształcają dostęp w rzeczywiste włączenie. Kompetencje cyfrowe pomagają osobom uczącym się pokonywać bariery fizyczne i komunikacyjne oraz docierać do możliwości edukacyjnych i zawodowych; kompetencje życiowe dają im pewność siebie, motywację i odporność psychiczną potrzebną do przejęcia odpowiedzialności za własną naukę. Żadna z nich nie jest wystarczająca sama w sobie - a to połączone podejście stanowi wątek przewijający się przez cały Vademecum.

Od słuchania do działania

Niniejsze Vademecum zostało opracowane w dwóch fazach: analiza potrzeb, następnie opracowanie wniosków. Projekt rozpoczął się od transnarodowej analizy potrzeb (Needs Analysis), która zgromadziła perspektywy zarówno kadry edukacji dorosłych, jak i dorosłych osób uczących się z niepełnosprawnościami w trzech krajach.

Dane, które się z niej wyłoniły - świadczące o tym, że rzeczywiste przeszkody rzadko dotyczą dostępu do technologii, a znacznie częściej niedostępnych treści, kosztów, niskiej pewności siebie oraz braku jasnych wskazówek - ukształtowały wszystko, co nastąpiło później. Za rekomendacje wynikające z tej analizy odpowiadają bezpośrednio kolejne rozdziały: jeden skupiony na codziennej włączającej praktyce edukacyjnej, a drugi na uczestnictwie w mobilności Erasmus+.

Czym jest niniejsze Vademecum i dla kogo jest przeznaczone

Niniejsze Vademecum to praktyczny, oparty na zgromadzonych danych podręcznik służący uczynieniu edukacji dorosłych bardziej inkluzywną dla osób uczących się z niepełnosprawnościami. Zostałostworzone przede wszystkim dla organizacji zajmujących się edukacją dorosłych oraz ich kadry - trenerów, edukatorów, tutorów, koordynatorów projektów i zespołów administracyjnych - którzy chcą dostosować swoje programy oraz działania mobilnościowe bez konieczności posiadania specjalistycznej wiedzy technicznej czy dużych budżetów.

Ostatecznymi beneficjentami są osoby uczące się z niepełnosprawnościami: każda rekomendacja została zaprojektowana tak, by poszerzać ich dostęp do edukacji dorosłych i międzynarodowego uczenia się oraz zwiększać ich uczestnictwo w tych obszarach. Wskazówki celowo faworyzują rozwiązania niskokosztowe, powtarzalne i efektywne czasowo, ponieważ to właśnie w takich warunkach małe organizacje, które stanowią znaczną część europejskiego sektora edukacji dorosłych, mogą realistycznie wdrażać inkluzywnośćw praktyce.

Jak powstało niniejsze Vademecum

Podręcznik został współtworzony przez trzy organizacje partnerskie, z których każda wniosła własną wiedzę specjalistyczną oraz perspektywę krajową. Opiera się ono na danych zebranych w terenie w trakcie realizacji projektu i jest w całości zgodne z europejskimi ramami politycznymi dotyczącymi włączania i kompetencji kluczowych, w tym Europejskim Filarem Praw Socjalnych, Strategią Erasmus+ na rzecz Włączenia i Różnorodności, Konwencją ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych oraz ramami DigComp i LifeComp.

Vademecum jest publikowane jako dostępny cyfrowo dokument i jest dostępny w czterech językach - włoskim, hiszpańskim, polskim i angielskim - aby wspierać jak najszersze wykorzystanie w europejskich środowiskach edukacji dorosłych.

Jak korzystać z niniejszego Vademecum

Niniejsze Vademecum zostało zaprojektowane jako narzędzie robocze, a nie raport do jednorazowej lektury. Ta krótka sekcja wyjaśnia, jak jest zorganizowane i jak szybko znaleźć potrzebne informacje.

Struktura w skrócie

Vademecum jest podzielone na trzy rozdziały, które odzwierciedlają logikę projektu - od zrozumienia potrzeb, przez działanie w sali szkoleniowej, po działanie w ramach mobilności:

- **Rozdział 1 - Analiza potrzeb i baza danych:** przedstawia wyniki transnarodowego badania kadry edukacji dorosłych oraz osób uczących się z niepełnosprawnościami, zidentyfikowane bariery oraz wynikające z nich rekomendacje operacyjne.
- **Rozdział 2 - Wytyczne i dobre praktyki na rzecz włączania:** oferuje praktyczne zasady, gotowe do zastosowania praktyki edukacyjne oraz bezpłatne lub niskokosztowe narzędzia służące uczynieniu codziennej edukacji dorosłych bardziej inkluzywną.
- **Rozdział 3 - Środki zwiększające udział w możliwościach mobilności Erasmus+:** dostarcza konkretnych wskazówek dotyczących uczynienia mobilności międzynarodowej dostępną - od przygotowania i towarzyszenia uczestnikom, przez finansowanie na rzecz włączania, po działania następcze.

Jak rozdziały się ze sobą łączą

Trzy rozdziały należy czytać jako spójną całość. Rozdział 1 ustala, czego rzeczywiście potrzebują osoby uczące się i kadra; rozdziały 2 i 3 odpowiadają na te potrzeby konkretnymi działaniami. W obu rozdziałach praktycznych powtarzające się adnotacje „To podejście jest zgodne z…" łączą każdą rekomendację z konkretnym wynikiem analizy potrzeb, dzięki czemu czytelnik zawsze może zobaczyć, dlaczego dana praktyka jest proponowana. Studia przypadków są numerowane w jednym ciągłym porządku w obu rozdziałach praktycznych (Praktyka 1–2 w Rozdziale 2 oraz Dobra Praktyka 3–10 w Rozdziale 3), co odzwierciedla tę wspólną logikę.

Elementy, na które warto zwrócić uwagę

Aby ułatwić codzienne korzystanie z Vademecum, w całym dokumencie pojawia się kilka powtarzających się elementów:

Adnotacje „To podejście jest zgodne z…" - łączą każdą praktykę z dowodami przedstawionymi w Rozdziale 1.

Studia przypadków i dobre praktyki - rzeczywiste przykłady (numerowane 1–10) pokazujące, jak dane działania sprawdzają się w praktyce.

Mapowanie barier i rozwiązań - tabela szybkiego odniesienia zestawiająca typowe przeszkody z rozwiązaniami opartymi na dowodach.

Listy kontrolne - gotowe do użycia listy służące planowaniu dostępnych działań, mobilności oraz raportowania.

Karty narzędzi z instrukcjami „Jak korzystać" oraz uwagami dotyczącymi dostępności - praktyczne, w większości bezpłatne lub niskokosztowe narzędzia cyfrowe, z których każde zawiera wskazówki dotyczące włączającego użycia.

Odniesienia krzyżowe - odnośniki typu „Zobacz…", które łączą powiązane sekcje w różnych rozdziałach.

Sugerowane ścieżki lektury

Vademecum można czytać od początku do końca, jednak czytelnicy, którzy się spieszą, mogą również rozpocząć lekturę od fragmentu najbardziej dla nich istotnego:

Trenerzy i edukatorzy chcący uczynić swoje nauczanie bardziej włączającym mogą przejść bezpośrednio do Rozdziału 2.

Koordynatorzy mobilności i projektów przygotowujący działania Erasmus+ znajdą najbardziej przydatne wskazówki w Rozdziale 3, w tym sekcję dotyczącą finansowania na rzecz włączania.

Menedżerowie i decydenci chcący najpierw poznać dane i priorytety powinni zacząć od Rozdziału 1 oraz zawartych w nim rekomendacji operacyjnych.

Niezależnie od wybranego punktu wejścia, analiza potrzeb przedstawiona w Rozdziale 1 stanowi uzasadnienie dla każdej rekomendacji zawartej w pozostałej części dokumentu.

Kluczowe pojęcia i skróty

EdA / Edukacja dorosłych - oferta edukacyjna i szkoleniowa skierowana do osób dorosłych.

DigComp - Europejskie Ramy Kompetencji Cyfrowych dla Obywateli.

LifeComp - Europejskie Ramy Kompetencji Kluczowych w zakresie Umiejętności Osobistych, Społecznych i Uczenia się.

KA1 - Kluczowe Działanie 1 programu Erasmus+ (mobilność edukacyjna osób).

UDL - Uniwersalne Projektowanie dla Uczenia się (Universal Design for Learning).

WCAG - Wytyczne dotyczące dostępności treści internetowych (Web Content Accessibility Guidelines).

„Feweropportunities" (mniejsze szanse) - termin stosowany w programie Erasmus+ na określenie osób napotykających przeszkody (np. związane z niepełnosprawnością, sytuacją ekonomiczną, społeczną lub geograficzną), które ograniczają ich dostęp do oferowanych możliwości.

ROZDZIAŁ 1 – Analiza potrzeb i baza dowodów

Partner wiodący: FuturaProject

Streszczenie

Niniejszy rozdział przedstawia wyniki analizy potrzeb przeprowadzonej w ramach projektu Erasmus+ KA210-ADU „Digital Empowerment Campaign" (DEC). Analiza objęła 159 zwalidowanych odpowiedzi udzielonych przez kadrę edukacji dorosłych (EdA) oraz dorosłe osoby uczące się z niepełnosprawnościami we Włoszech, Hiszpanii i Polsce, przy użyciu dwóch ustrukturyzowanych kwestionariuszy internetowych opracowanych zgodnie z ramami DIGCOMP i LIFECOMP. Wyniki ukazują obiecującą bazę dla włączającej cyfrowej edukacji dorosłych: osoby uczące się dysponują solidnym dostępem do technologii oraz podstawowymi umiejętnościami cyfrowymi, natomiast kadra wykazuje pozytywne nastawienie do włączania oraz silne podstawowe kompetencje cyfrowe. Niemniej jednak po obu stronach utrzymują się systemowe luki. Kadrze brakuje wiedzy na temat standardów dostępności, Uniwersalnego Projektowania dla Uczenia się (UDL) oraz zaawansowanych umiejętności cyfrowych potrzebnych do tworzenia włączających treści. Osoby uczące się napotykają istotne bariery związane z niedostępnymi treściami i środowiskami, ograniczeniami finansowymi, niską motywacją oraz niską pewnością siebie - szczególnie w odniesieniu do możliwości mobilności Erasmus+. Kluczowe punkty wspólne między obiema grupami wskazują na wspólną potrzebę dostępnych treści i środowisk uczenia się - a nie lepszej technologii - oraz na potrzebę rozwiązań ekonomicznie zrównoważonych, a także ukierunkowanego wsparcia i doradztwa motywacyjnego w celu zwiększenia uczestnictwa zarówno w programach EdA, jak i w mobilności Erasmus+. Te ustalenia bezpośrednio zasilają rekomendacje przedstawione w Rozdziałach 2 i 3 niniejszego Vademecum, które dostarczają praktycznych wytycznych dotyczących włączających praktyk edukacyjnych oraz strategii ułatwiających dostęp do możliwości Erasmus+ osobom uczącym się z niepełnosprawnościami.

Słowa kluczowe

Analiza potrzeb, edukacja dorosłych, włączanie osób z niepełnosprawnościami, DIGCOMP, LIFECOMP

1. Wprowadzenie

Analiza potrzeb stanowi kluczowe działanie w ramach projektu Erasmus+ KA210-ADU „Digital Empowerment Campaign" (DEC) i stanowi opartą na dowodach podstawę dla wszystkich kolejnych rezultatów projektu.

Jej głównym celem było:

- Zidentyfikowanie istniejących barier w uczestnictwie w edukacji dorosłych oraz w możliwościach mobilności Erasmus+ dla osób uczących się z niepełnosprawnościami.
- Ocena poziomu kompetencji cyfrowych (DIGCOMP) oraz kompetencji życiowych (LIFECOMP) wśród kadry edukacji dorosłych oraz osób uczących się z niepełnosprawnościami.
- Zebranie danych, które posłużą do zaprojektowania włączających, dostępnych i opartych na rzeczywistych potrzebach rezultatów projektu.

Analiza przyjęła podwójną perspektywę, zbierając dane zarówno od specjalistów EdA, jak i od dorosłych osób uczących się z niepełnosprawnościami we Włoszech, Hiszpanii i Polsce. Takie podejście zapewniło, że wyniki odzwierciedlają nie tylko potencjał organizacyjny i przygotowanie kadry, lecz także realne doświadczenia, potrzeby i aspiracje samych osób uczących się.

Wyniki przedstawione w niniejszym rozdziale bezpośrednio zasilają praktyczne rekomendacje i wytyczne opracowane w Rozdziale 2 (Wytyczne i dobre praktyki na rzecz włączania) oraz Rozdziale 3 (Środki zwiększające udział w możliwościach mobilności Erasmus+).

2. Ramy metodologiczne

Grupy docelowe

Analiza potrzeb była skierowana do dwóch uzupełniających się grup:

- Kadra edukacji dorosłych: trenerzy, edukatorzy, tutorzy oraz personel administracyjny pracujący w organizacjach zajmujących się edukacją dorosłych, organizacjach pozarządowych, ośrodkach szkoleniowych i spółdzielniach socjalnych, w tym osoby bezpośrednio zaangażowane we wspieranie dorosłych osób uczących się z niepełnosprawnościami.
- Dorosłe osoby uczące się z niepełnosprawnościami: osoby dorosłe w wieku około 20–65 lat, z niepełnosprawnościami fizycznymi, sensorycznymi lub poznawczymi, często charakteryzujące się niskim poziomem formalnego wykształcenia oraz ograniczonym dostępem do narzędzi cyfrowych.

Podwójna perspektywa zapewniła całościowe zrozumienie zarówno potencjału organizacyjnego, jak i doświadczeń osób uczących się.

Narzędzia i podejście do zbierania danych

Analiza potrzeb została przeprowadzona przy zastosowaniu podejścia mieszanego, łączącego zbieranie danych ilościowych i jakościowych.

Kluczowe cechy zastosowanej metodologii badania:

- Dwa ustrukturyzowane kwestionariusze internetowe - jeden dla kadry i jeden dla osób uczących się.
- Format cyfrowy zapewniający dostępność i udział transnarodowy (Microsoft Forms).
- Dane ilościowe zostały zagregowane w celu zidentyfikowania trendów, luk i powtarzających się potrzeb.
- Odpowiedzi jakościowe zostały zakodowane i pogrupowane według obszarów tematycznych.

Zgodność z ramami DIGCOMP i LIFECOMP

Kwestionariusze wykorzystane w badaniu zostały opracowane zgodnie z ramami LifeComp i DigComp - koncepcyjnymi ramami opracowanymi przez Wspólne Centrum Badawcze (JRC) Komisji Europejskiej w celu zdefiniowania i promowania kluczowych umiejętności życiowych, edukacyjnych i zawodowych XXI wieku. Stanowią one część szerszej europejskiej inicjatywy na rzecz wspierania uczenia się przez całe życie.

Kraje uczestniczące i wielkość próby

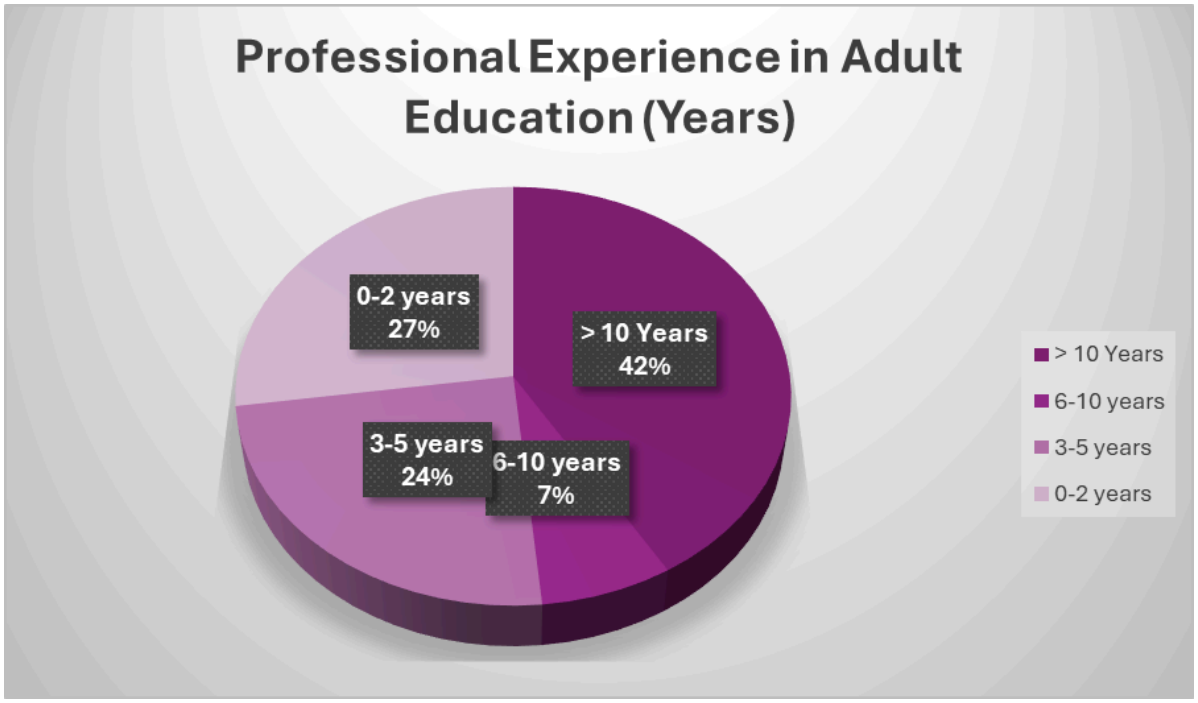
Kwestionariusze zostały rozpowszechnione we Włoszech, Hiszpanii i Polsce. Dodatkowo, aby dotrzeć do szerszej grupy respondentów, opracowano i rozpowszechniono również wersję kwestionariuszy w języku angielskim.

W ramach analizy potrzeb zebrano 159 zwalidowanych odpowiedzi.

3. Kluczowe wyniki – kadra edukacji dorosłych

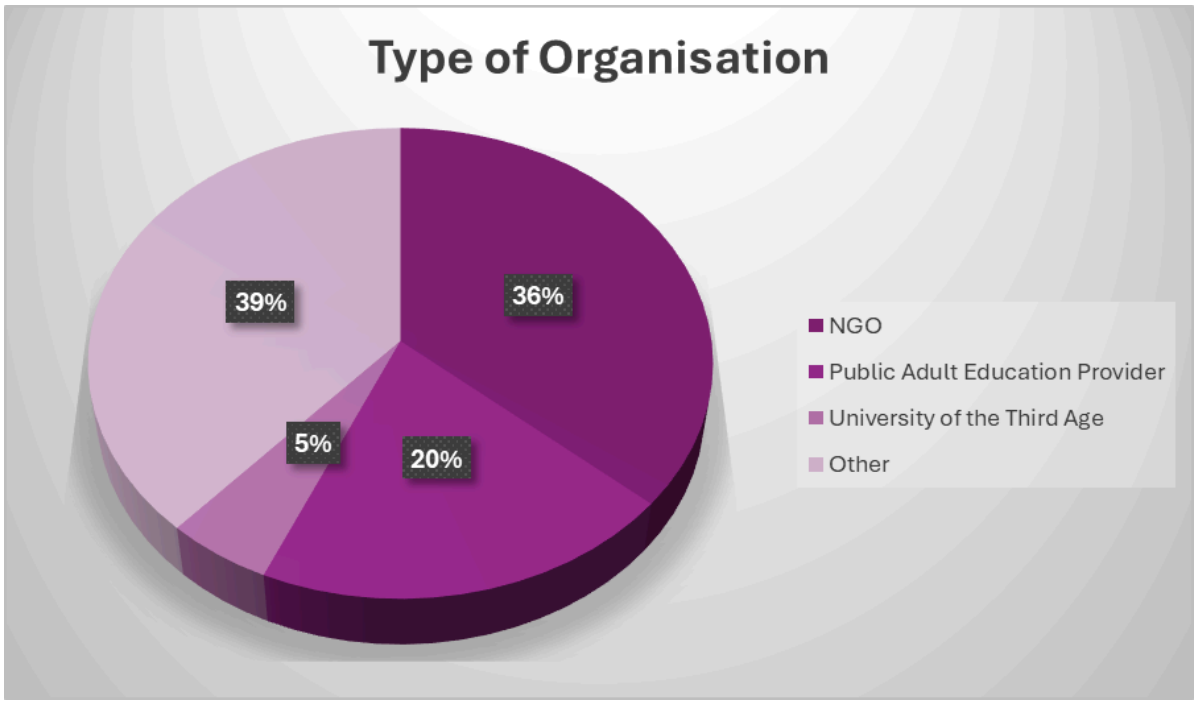
Profil respondentów

Próba kadry wykazuje ogólnie wysoki poziom doświadczenia w edukacji dorosłych - niemal połowa respondentów posiada ponad dziesięcioletnią praktykę zawodową. Potwierdza to wiarygodność zebranych w badaniu danych, ponieważ odpowiedzi opierają się na długoletnim, rzeczywistym doświadczeniu edukacyjnym.



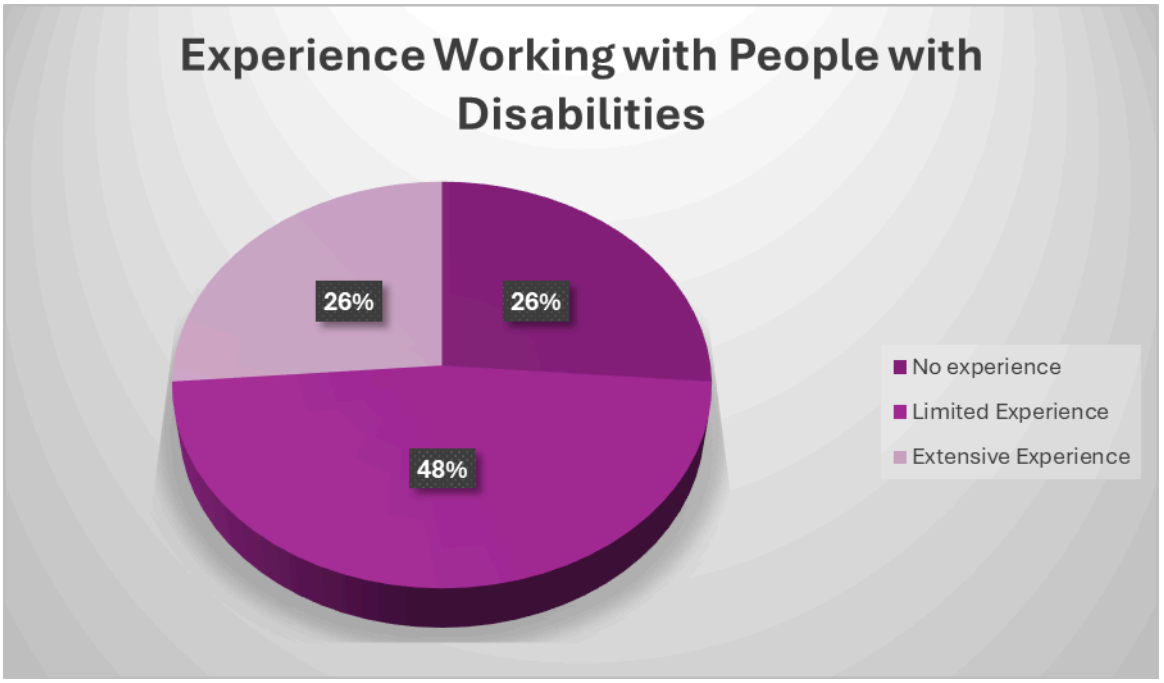
Rysunek 1 – Doświadczenie zawodowe w edukacji dorosłych (w latach). Rozkład respondentów według liczby lat doświadczenia zawodowego w sektorze edukacji dorosłych.

Większość respondentów pracuje w kontekstach organizacyjnych pozainstytucjonalnych lub hybrydowych, głównie w organizacjach pozarządowych oraz podmiotach trzeciego sektora. Ta różnorodność podkreśla potrzebę praktycznych i elastycznych rozwiązań, które można zastosować w środowiskach o różnym poziomie zasobów, procedur i wsparcia strukturalnego.



Rysunek 2 – Typ organizacji. Podział respondentów według typu organizacji, w której są zatrudnieni.

Choć około trzy czwarte kadry posiada przynajmniej pewne doświadczenie w pracy z osobami z niepełnosprawnościami, niemal połowa określa to doświadczenie jako ograniczone. Wskazuje to na wyraźną potrzebę ustrukturyzowanych wskazówek, szkoleń oraz praktycznych narzędzi wzmacniających praktyki włączające.

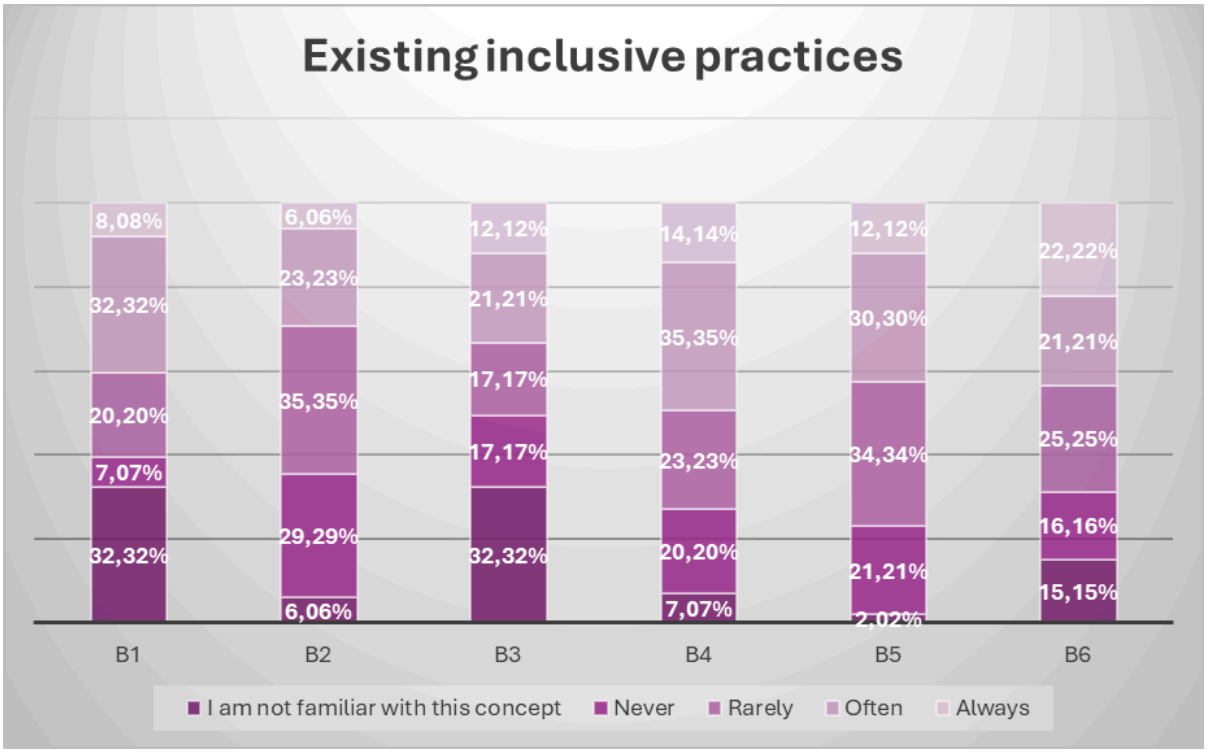


Rysunek 3 – Doświadczenie w pracy z osobami z niepełnosprawnościami. Samoocena poziomu doświadczenia w pracy z osobami uczącymi się z niepełnosprawnościami.

Wykorzystanie narzędzi cyfrowych w nauczaniu i szkoleniach jest powszechne - zdecydowana większość respondentów deklaruje częste lub stałe ich użycie. Stanowi to silny czynnik sprzyjający wdrażaniu dostępnych narzędzi cyfrowych oraz włączających rozwiązań cyfrowych, pod warunkiem, że są one przyjazne dla użytkownika i możliwe do zaadaptowania w różnych kontekstach edukacyjnych.

Rysunek 4 – Wykorzystanie narzędzi cyfrowych w nauczaniu i szkoleniach. Częstotliwość wykorzystania narzędzi cyfrowych w działaniach edukacyjnych i szkoleniowych.

Istniejące praktyki włączające



Rysunek 5 – Istniejące praktyki włączające. Świadomość i częstotliwość stosowania przez kadrę sześciu praktyk włączających (B1–B6) istotnych dla edukacji dorosłych osób z niepełnosprawnościami.

Analiza objęła świadomość i stosowanie przez kadrę sześciu praktyk włączających istotnych dla edukacji dorosłych osób z niepełnosprawnościami:

B1 – Materiały edukacyjne w dostępnych formatach, zgodne z uznanymi standardami (np. WCAG)

B2 – Napisy, transkrypcje pisemne, tłumacze języka migowego lub równoważne formy wsparcia

B3 – Uniwersalne Projektowanie dla Uczenia się (UDL)

B4 – Wsparcie tutora lub edukatora rówieśniczego

B5 – Alternatywy tekstowe oraz audiodeskrypcje dla obrazów i materiałów wideo

B6 – Działania wspierające uczestnictwo w możliwościach mobilności Erasmus+

Wyniki ujawniają wyraźny podział między praktykami wsparcia opartymi na relacjach międzyludzkich a praktykami dostępności treści.

Wsparcie tutora i rówieśnicze (B4) oraz alternatywy tekstowe i audiodeskrypcje (B5) są najczęściej stosowane - około połowa respondentów deklaruje ich częste lub stałe użycie. Są to praktyczne działania oparte na relacjach, które kadra może wdrażać bez specjalistycznej wiedzy technicznej.

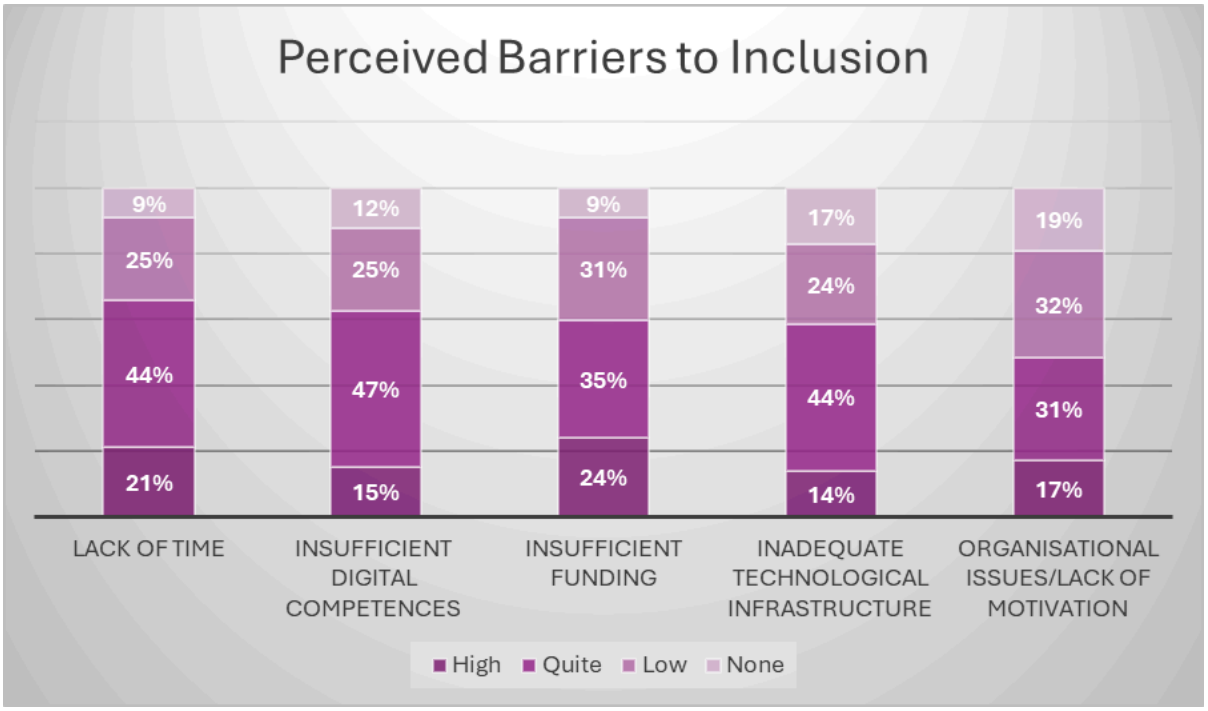
Natomiast znajomość formalnych ram dostępności pozostaje istotną luką. Około jedna trzecia respondentów w ogóle nie zna standardów dostępnych formatów, takich jak WCAG (B1), ani Uniwersalnego Projektowania dla Uczenia się (B3). To właśnie te ramy umożliwiają systematyczne i powtarzalne włączanie, a nie doraźne rozwiązania.

Wykorzystanie napisów, transkrypcji i wsparcia w języku migowym (B2) prezentuje odmienny wzorzec: choć niemal cała kadra zna te narzędzia, blisko dwie trzecie nigdy lub rzadko z nich korzysta, co sugeruje, że sama świadomość nie przekłada się na praktykę - prawdopodobnie z powodu braku czasu, zasobów lub umiejętności technicznych.

Działania wspierające uczestnictwo w mobilności Erasmus+ (B6) wykazują najbardziej spolaryzowany rozkład: podczas gdy ponad 40% respondentów stosuje je często lub zawsze, 15% w ogóle nie zna takich działań, a kolejne 16% nigdy ich nie stosuje. Wskazuje to na nierówne wdrożenie wsparcia mobilności w poszczególnych organizacjach.

Ogólnie rzecz biorąc, dane wskazują, że kadra ma tendencję do polegania na interpersonalnych i nieformalnych strategiach wsparcia, podczas gdy ustrukturyzowane, oparte na standardach podejścia do dostępności pozostają niedostatecznie wykorzystywane lub nieznane. Ta luka stanowi priorytetowy obszar budowania potencjału.

Główne bariery dla włączania



Rysunek 6 – Postrzegane bariery dla włączania. Ocena przez kadrę istotności pięciu potencjalnych barier we wdrażaniu praktyk włączających.

Kadrę poproszono o ocenę istotności pięciu potencjalnych barier we wdrażaniu praktyk włączających dla osób uczących się z niepełnosprawnościami, w skali od „brak" do „wysoka".

Najbardziej istotne bariery dotyczą potencjału kadry. Niewystarczające kompetencje cyfrowe stanowią najbardziej rozpowszechniony problem - 62% respondentów oceniło je jako wysoką lub dość istotną barierę. Tuż za nimi plasuje się brak czasu (65%) oraz niewystarczająca infrastruktura technologiczna (58%), co łącznie wskazuje na wyzwanie systemowe: kadra gotowa do wdrażania praktyk włączających często nie posiada odpowiednich umiejętności, czasu na ich rozwinięcie ani narzędzi do ich wdrożenia.

Niewystarczające finansowanie zostało ocenione jako wysoka lub dość istotna bariera przez 59% respondentów, przy czym niemal jedna czwarta uznała je za wysoce istotne - najwyższy odsetek w tej kategorii. Sugeruje to, że choć finansowanie nie jest najbardziej rozpowszechnioną barierą, tam gdzie występuje, odczuwane jest bardzo dotkliwie.

Kwestie organizacyjne oraz brak motywacji, choć ocenione ogólnie niżej (48% wskazań „wysoka" lub „dość istotna"), nie powinny być lekceważone. Ponieważ niemal jeden na pięciu respondentów ocenił tę barierę jako wysoce istotną, motywacja może działać jako negatywny mnożnik: gdy zaangażowanie organizacyjne jest słabe, nawet dobre narzędzia i odpowiednie zasoby mogą nie zostać wdrożone.

Łącznie dane sugerują, że główne przeszkody dla włączania mają charakter nie tyle postawy, co strukturalny. Kadra wykazuje gotowość do angażowania się w praktyki włączające, jednak napotyka połączenie luk kompetencyjnych, presji czasowej, ograniczeń zasobowych, a czasem niewystarczającego wsparcia organizacyjnego. Przezwyciężenie tych barier wymaga praktycznych, niskokosztowych i efektywnych czasowo rozwiązań, które można realistycznie zintegrować z istniejącymi sposobami pracy.

Mocne strony i luki DIGCOMP

Analiza kompetencji cyfrowych respondentów została przeprowadzona zgodnie z ramami DIGCOMP, obejmującymi 5 obszarów:

Obszar kompetencji 1: Wyszukiwanie, ocena i zarządzanie informacjami

Kompetencja 1.1: Przeglądanie, wyszukiwanie i filtrowanie informacji

Kompetencja 1.2: Ocena informacji

Kompetencja 1.3: Zarządzanie informacjami

Obszar kompetencji 2: Komunikacja i współpraca

Kompetencja 2.1: Interakcja za pomocą technologii cyfrowych

Kompetencja 2.2: Udostępnianie za pomocą technologii cyfrowych

Kompetencja 2.3: Zaangażowanie obywatelskie za pomocą technologii cyfrowych

Kompetencja 2.4: Współpraca za pomocą technologii cyfrowych

Kompetencja 2.5: Zachowanie cyfrowe (netykieta)

Kompetencja 2.6: Zarządzanie tożsamością cyfrową

Obszar kompetencji 3: Tworzenie treści

Kompetencja 3.1: Tworzenie treści cyfrowych

Kompetencja 3.2: Integrowanie i przetwarzanie treści cyfrowych

Kompetencja 3.3: Prawa autorskie i licencje

Kompetencja 3.4: Myślenie komputacyjne i programowanie

Obszar kompetencji 4: Bezpieczeństwo, dobrostan i odpowiedzialne korzystanie

Kompetencja 4.1: Ochrona urządzeń

Kompetencja 4.2: Ochrona danych osobowych i prywatności

Kompetencja 4.3: Dbałość o dobrostan

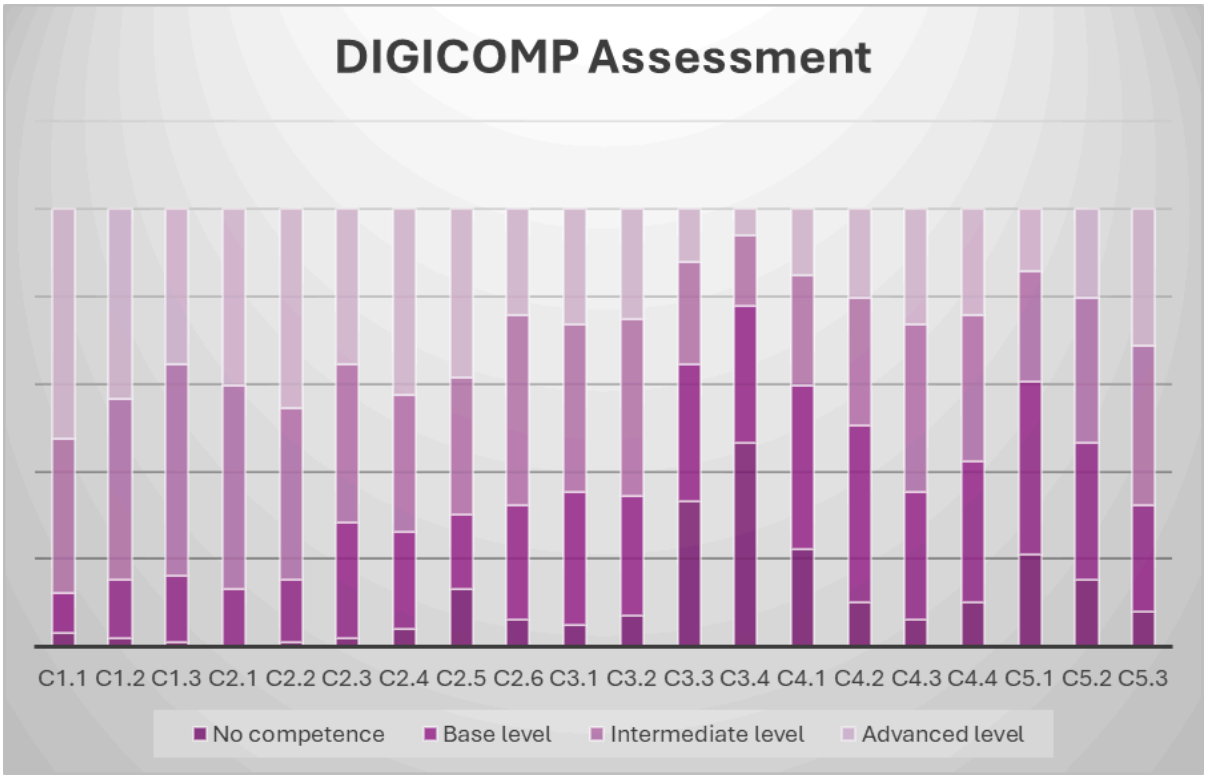
Kompetencja 4.4: Ochrona środowiska

Obszar kompetencji 5: Identyfikacja i rozwiązywanie problemów

Kompetencja 5.1: Identyfikowanie i rozwiązywanie problemów technicznych

Kompetencja 5.2: Identyfikowanie potrzeb i cyfrowych rozwiązań technologicznych

Kompetencja 5.3: Identyfikowanie kreatywnych rozwiązań przy użyciu technologii cyfrowych



Rysunek 7 – Ocena DIGCOMP (kadra). Samoocena poziomu kompetencji cyfrowych w pięciu obszarach DIGCOMP oraz ich subkompetencjach.

Ogólnie wyniki pokazują, że kadra posiada mocne podstawowe i średniozaawansowane umiejętności cyfrowe, lecz czuje się mniej pewnie w umiejętnościach potrzebnych do tworzenia, zarządzania i utrzymywania treści cyfrowych w sposób poprawny, bezpieczny i zrównoważony.

Kluczowe mocne strony obejmują: przeglądanie, wyszukiwanie i filtrowanie informacji (1.1): 53% respondentów deklaruje zaawansowane umiejętności, ocenę danych i treści (1.2): 43% respondentów deklaruje zaawansowane umiejętności, udostępnianie za pomocą technologii (2.2): 45% respondentów deklaruje zaawansowane umiejętności, współpracę za pomocą technologii cyfrowych (2.4): 42% respondentów deklaruje zaawansowane umiejętności.

Kadra wydaje się zatem przeciętnie zdolna do integrowania narzędzi cyfrowych oraz poruszania się w informacjach i zasobach. Jest to spójne z częstym wykorzystaniem narzędzi cyfrowych w szkoleniach.

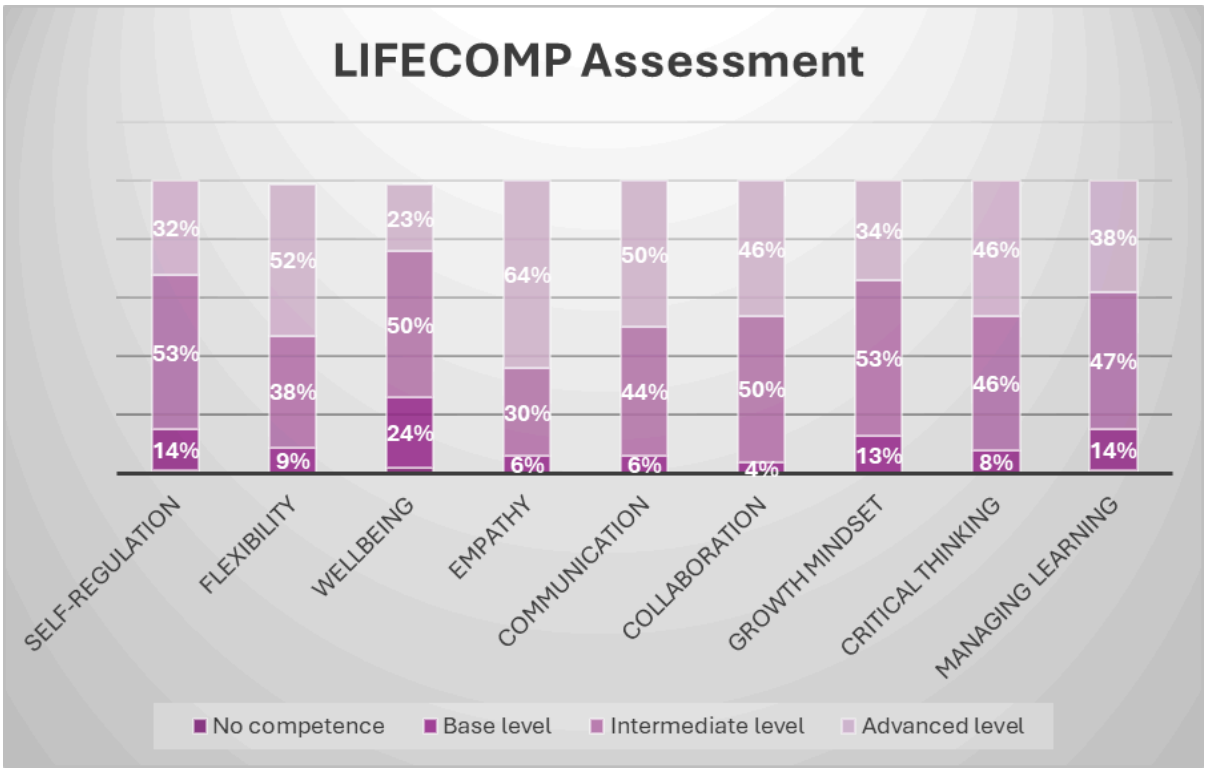
Krytyczne słabości, bezpośrednio związane z włączaniem:

- prawa autorskie i licencje (3.3): 33% respondentów deklaruje brak umiejętności w tym obszarze,
- programowanie (3.4): 46% respondentów deklaruje brak umiejętności w tym obszarze,
- ochronę urządzeń (4.1): 22% respondentów deklaruje brak umiejętności w tym obszarze,
- identyfikowanie i rozwiązywanie problemów technicznych (5.1): 21% respondentów deklaruje brak umiejętności w tym obszarze.

Te słabości mogą mieć potencjalnie krytyczny wpływ na wdrażanie działań na rzecz dostępności w edukacji dorosłych: bez solidnych umiejętności w zakresie praw autorskich i zarządzania treścią trudno jest poprawnie tworzyć i ponownie wykorzystywać dostępne materiały; bez umiejętności z zakresu bezpieczeństwa i prywatności praca z narzędziami cyfrowymi i danymi wrażliwymi jest obarczona ryzykiem; bez umiejętności rozwiązywania problemów technicznych wdrażanie włączających rozwiązań cyfrowych może zostać łatwo zakłócone przez problemy praktyczne. W konsekwencji, bez ukierunkowanego wzmocnienia w tych obszarach, kadra może nie być w stanie samodzielnie opracowywać złożonych włączających treści lub rozwiązań cyfrowych oraz może mieć

trudności ze wspieraniem osób uczących się z niepełnosprawnościami w rozwijaniu bardziej zaawansowanych umiejętności cyfrowych, które można przenieść na grunt zatrudnienia.

Mocne strony i luki LIFECOMP

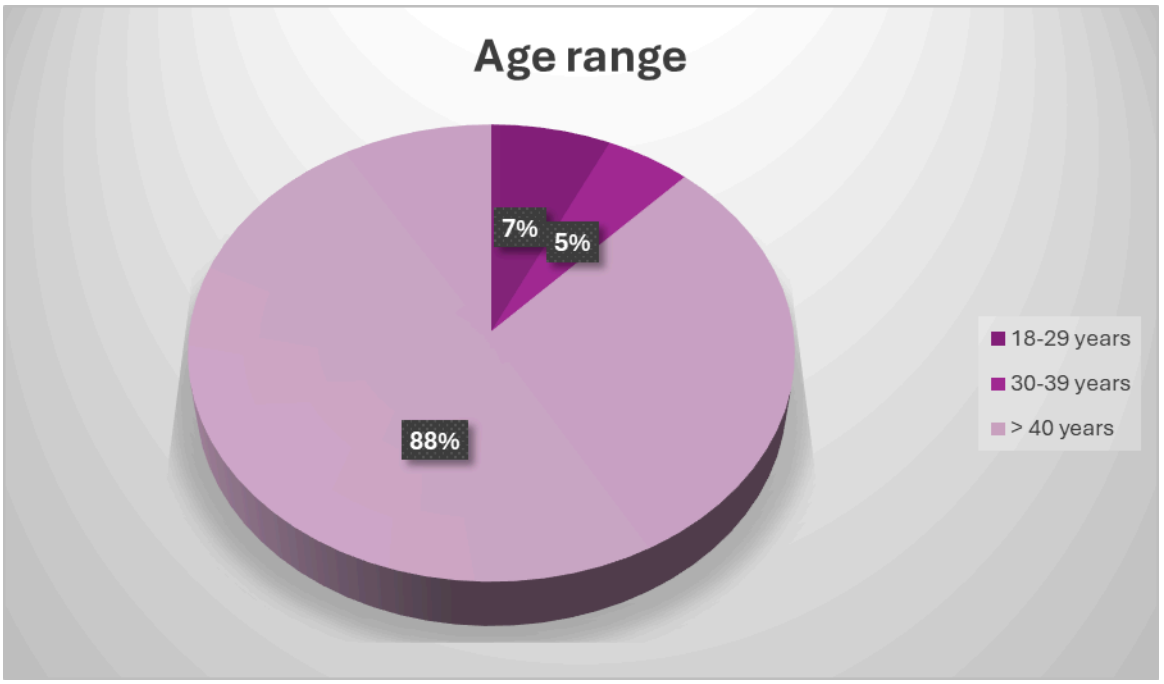


Rysunek 8 – Ocena LIFECOMP (kadra). Samoocena poziomu kompetencji życiowych w obszarach ram LIFECOMP.

Zaobserwowano wysoki poziom świadomości dotyczącej włączania oraz silne umiejętności interpersonalne. Obszarami wymagającymi wsparcia i rozwoju są przede wszystkim samoregulacja (świadomość i zarządzanie emocjami, myślami i zachowaniem) oraz dobrostan (dążenie do satysfakcji życiowej, dbałość o zdrowie fizyczne, psychiczne i społeczne oraz przyjęcie zrównoważonego stylu życia). Istotną barierą może być również nastawienie na rozwój (GrowthMindset - wiara we własny potencjał oraz potencjał innych do uczenia się i rozwoju), gdyż jedynie jedna trzecia respondentów oceniła swoją kompetencję w tym obszarze jako wysoką. Respondenci wskazali również na potrzebę doskonalenia kompetencji w zakresie planowania, organizowania, monitorowania i przeglądu własnego procesu uczenia się. Niezaspokojenie tych potrzeb utrudnia utrzymanie praktyk włączających w dłuższej perspektywie, zwłaszcza gdy czas i zasoby są ograniczone.

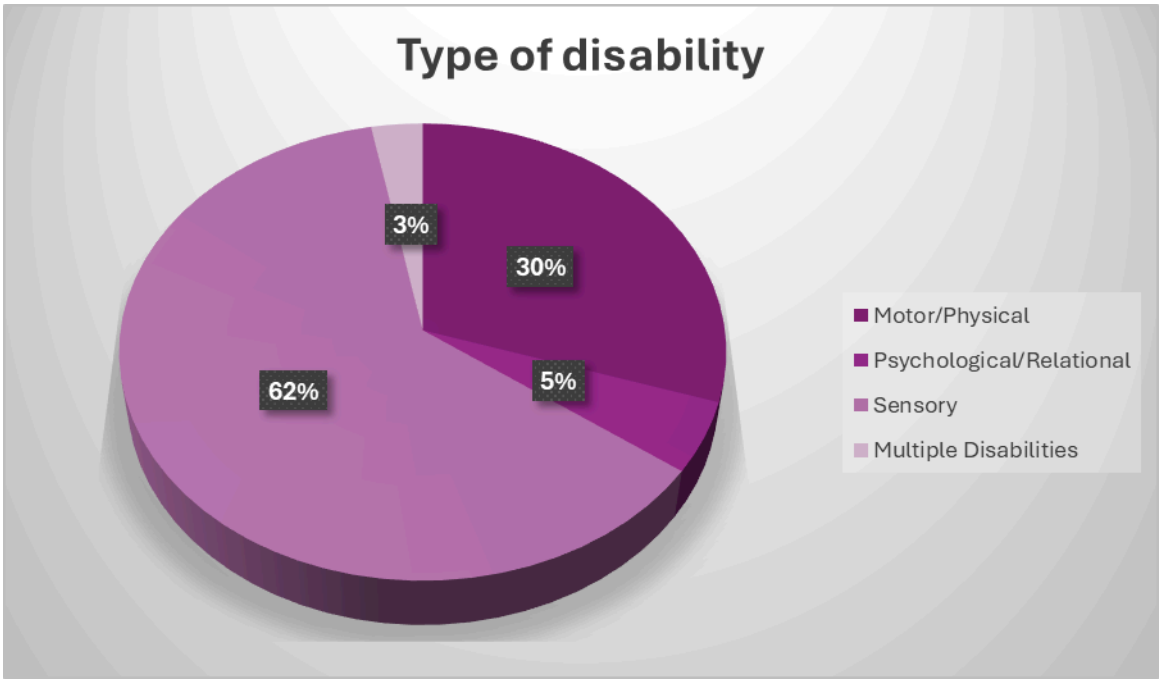
4. Kluczowe wyniki – dorosłe osoby uczące się z niepełnosprawnościami

Profil respondentów



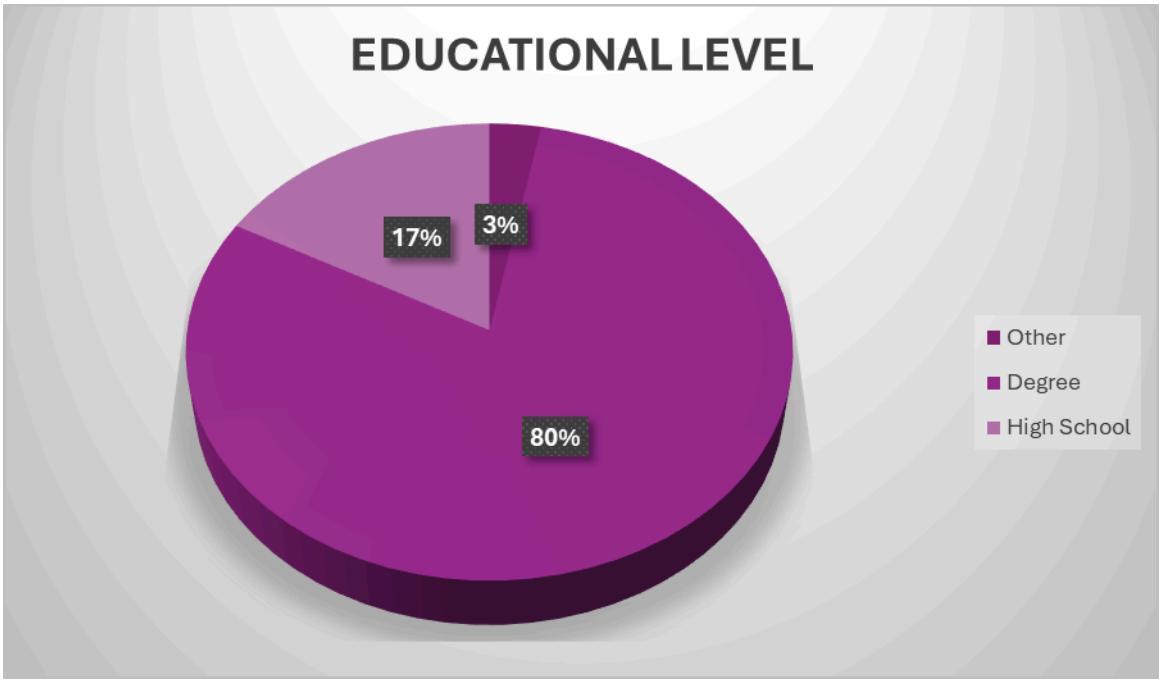
Rysunek 9 – Grupy wiekowe. Rozkład respondentów według grupy wiekowej.

Badanie objęło respondentów z różnych grup wiekowych, przy czym najliczniejszą grupę stanowiły osoby powyżej 40. roku życia (88%).



Rysunek 10 – Rodzaj niepełnosprawności. Podział respondentów według rodzaju niepełnosprawności (sensoryczna, motoryczna, psychologiczna/relacyjna, sprzężona).

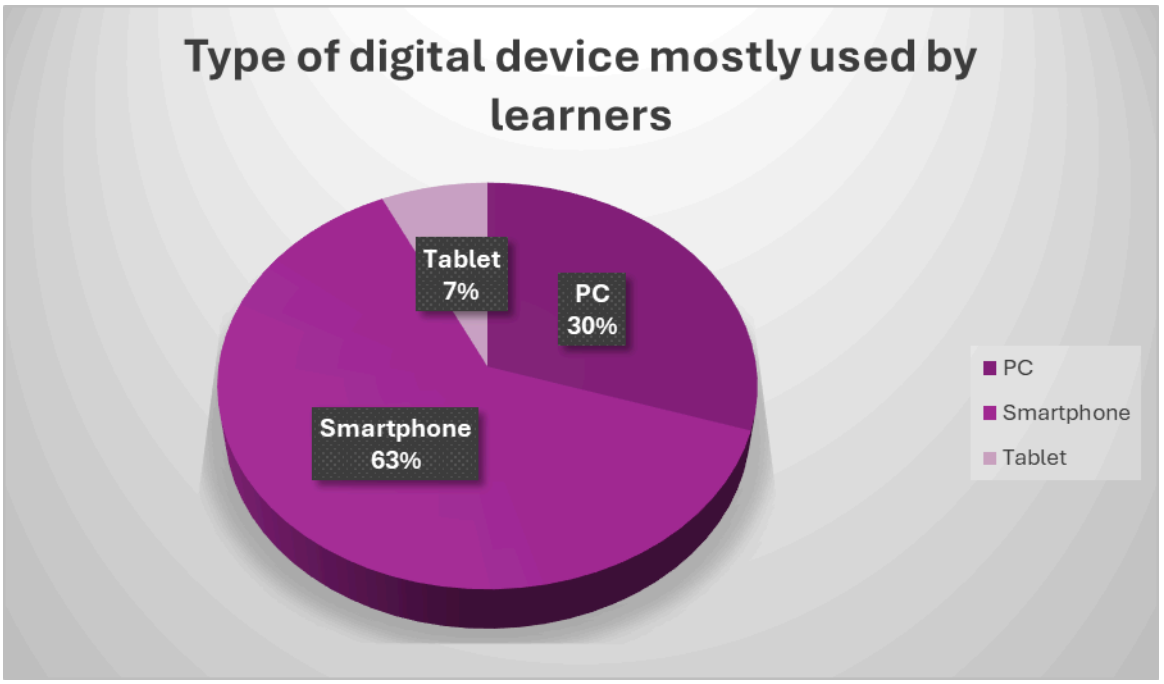
W badaniu wzięły udział osoby z różnymi rodzajami niepełnosprawności - przede wszystkim sensoryczną (wzrokową, słuchową) - 62%, motoryczną - 30% oraz psychologiczną i relacyjną - 5%. Respondenci z niepełnosprawnościami sprzężonymi stanowią 3% próby.



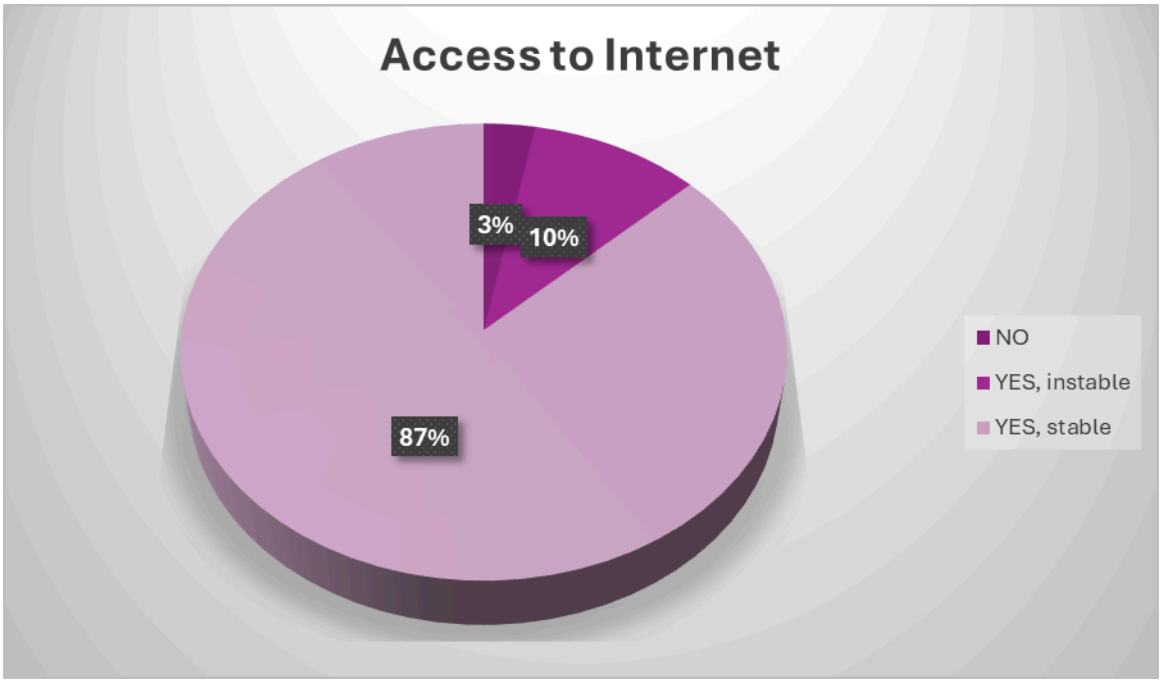
Rysunek 11 – Poziom wykształcenia. Rozkład respondentów według najwyższego osiągniętego poziomu wykształcenia.

Większość badanych osób uczących się posiada wykształcenie wyższe (80%), 17% ukończyło szkołę średnią, a 3% zgłasza inne kwalifikacje.

Ten stosunkowo wysoki profil edukacyjny sugeruje, że bariery w uczestnictwie w edukacji dorosłych dla osób z niepełnosprawnościami nie są przede wszystkim związane z brakiem wcześniejszego wykształcenia, lecz raczej z innymi czynnikami, takimi jak dostępność, motywacja i wsparcie.



Rysunek 12 – Rodzaj urządzenia cyfrowego najczęściej wykorzystywanego przez osoby uczące się. Główne urządzenia cyfrowe wykorzystywane przez respondentów do komunikacji, nauki i wyszukiwania informacji.

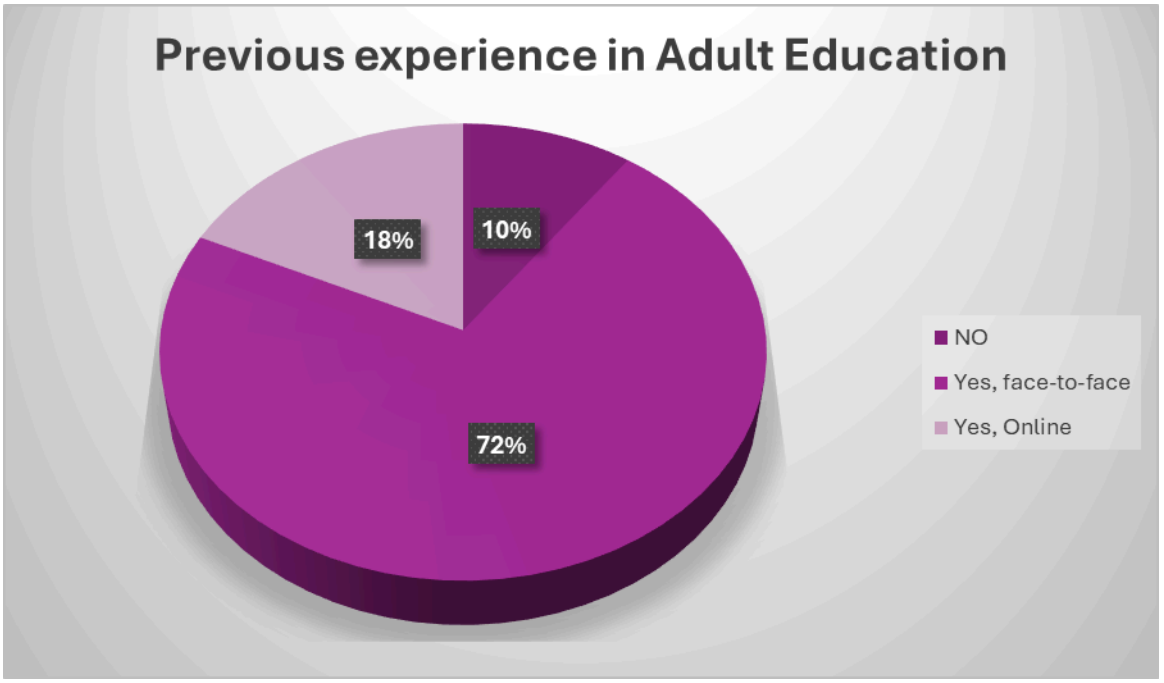


Rysunek 13 – Dostęp do internetu. Odsetek respondentów posiadających dostęp do internetu oraz stabilność połączenia.

Głównymi urządzeniami cyfrowymi wykorzystywanymi przez respondentów do komunikacji, nauki i wyszukiwania informacji są smartfony (63%) oraz komputery PC (30%). Jedynie 7% korzysta w tym celu z tabletów. Dostęp do internetu jest niemal powszechny (97%), a zdecydowana większość (87%) deklaruje stabilne połączenie.

Choć dostęp do technologii nie stanowi istotnej bariery dla tej grupy, warto zwrócić uwagę na wyraźną przewagę smartfonów nad komputerami PC. Smartfony są przede wszystkim urządzeniami konsumpcyjnymi - odpowiednimi do przeglądania i komunikacji, lecz ograniczonymi w przypadku zadań wymagających tworzenia treści, edycji dokumentów czy bardziej ustrukturyzowanych działań edukacyjnych. Niskie wykorzystanie komputerów PC może zatem odzwierciedlać nie tylko preferencję, lecz również ograniczony poziom umiejętności cyfrowych oraz węższy zakres praktyk cyfrowych. Jest to spójne z lukami kompetencyjnymi zidentyfikowanymi w analizie DIGCOMP (patrz poniżej), szczególnie w obszarach takich jak tworzenie treści i rozwiązywanie problemów.

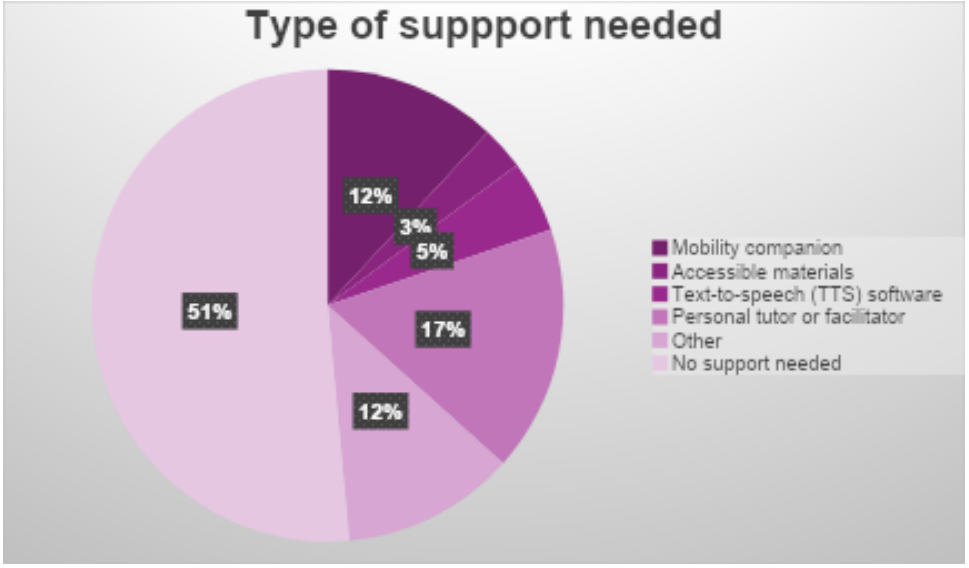
Z praktycznego punktu widzenia wyniki te mają podwójne znaczenie: z jednej strony materiały i platformy edukacyjne muszą być przyjazne dla urządzeń mobilnych, aby odpowiadać rzeczywistym wzorcom użytkowania; z drugiej strony programy EdA powinny aktywnie wspierać osoby uczące się w rozwijaniu umiejętności związanych z obsługą komputerów PC, niezbędnych dla zatrudnialności oraz bardziej samodzielnego uczestnictwa cyfrowego.



Rysunek 14 – Wcześniejsze doświadczenie w edukacji dorosłych. Wskaźnik uczestnictwa w programach edukacji dorosłych, w tym w formatach cyfrowych/online.

Zdecydowana większość respondentów (90%) uczestniczyła już wcześniej w programach edukacji dorosłych, natomiast 10% nie miało wcześniejszego doświadczenia. Jednakże jedynie 18% uczestniczyło za pośrednictwem kanałów cyfrowych lub internetowych.

Ponieważ badanie było skierowane do osób już zaangażowanych w edukację dorosłych lub rozważających w niej udział, wysoki wskaźnik wcześniejszego uczestnictwa jest zgodny z oczekiwaniami. Istotnym wynikiem jest tu bardzo niski poziom wykorzystania cyfrowych formatów nauki. Sugeruje to, że programy EdA online lub hybrydowe albo nie są wystarczająco dostępne, albo nie są odpowiednio promowane, albo nie są postrzegane przez osoby z niepełnosprawnościami jako dostępne i odpowiednie. Dla organizacji EdA dążących do poszerzenia włączania stanowi to zarówno lukę do usunięcia, jak i szansę: istnieje duża grupa zmotywowanych osób uczących się, do których cyfrowe ścieżki edukacyjne jeszcze skutecznie nie dotarły.

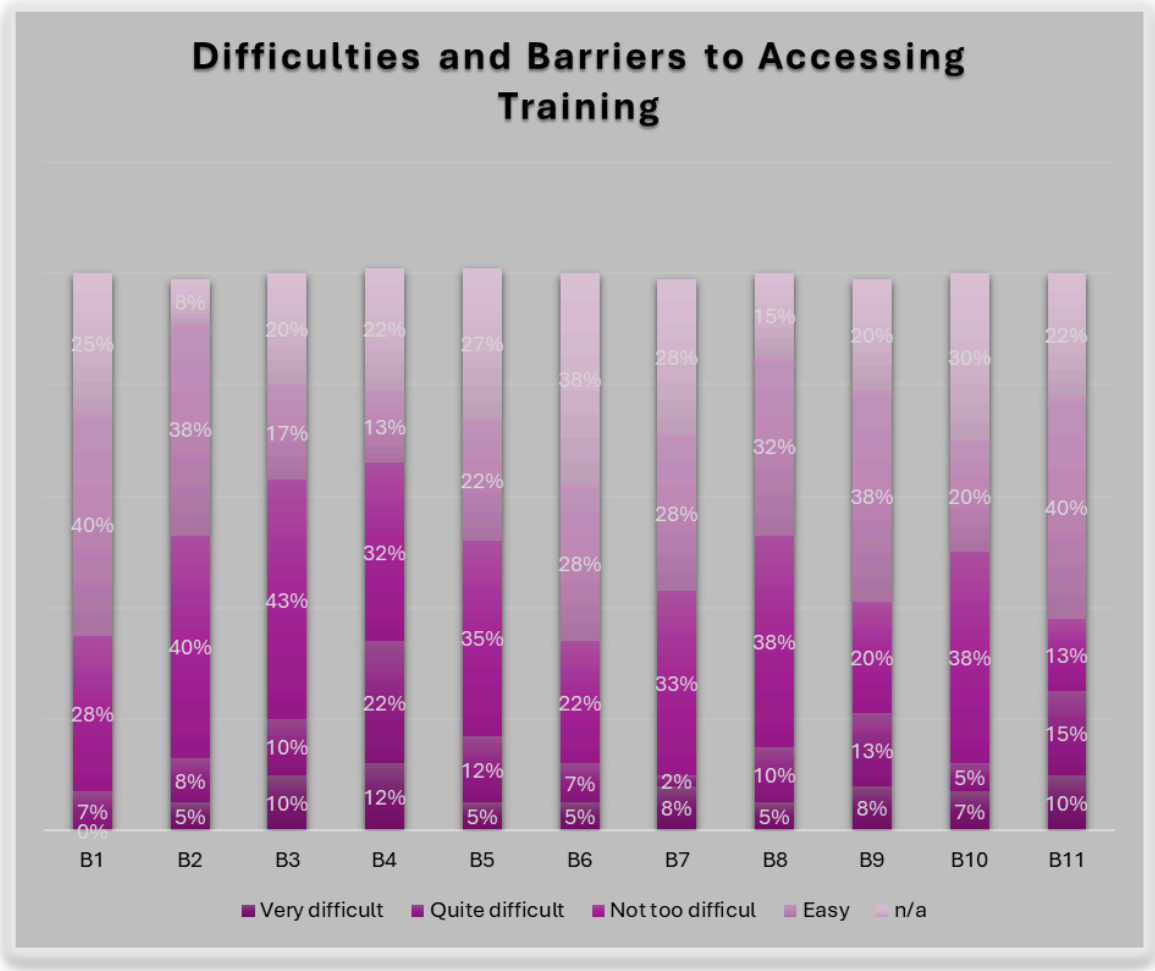


Rysunek 15 – Rodzaj potrzebnego wsparcia. Rodzaje wsparcia wymaganego przez osoby uczące się podczas uczestnictwa w programach edukacji dorosłych.

Ponad połowa respondentów (51%) zgłasza brak potrzeby jakiegokolwiek specjalnego wsparcia podczas uczestnictwa w programach edukacji dorosłych. Wśród osób, które takiego wsparcia potrzebują, najczęściej wskazywanymi potrzebami są dedykowany tutor (17%) oraz towarzysz w mobilności (12%).

Fakt, że większość osób uczących się z niepełnosprawnościami postrzega siebie jako samodzielne w środowiskach edukacyjnych, stanowi istotny wynik. Podważa on założenie, że niepełnosprawność wymaga koniecznie intensywnego wsparcia indywidualnego, i sugeruje, że wiele osób uczących się może efektywnie uczestniczyć, pod warunkiem, że środowisko i treści edukacyjne są z natury dostępne. Wzmacnia to argument za inwestowaniem w powszechne działania na rzecz dostępności - takie jak włączające projektowanie treści oraz dostępne miejsca realizacji zajęć - zamiast polegania wyłącznie na indywidualnych formach wsparcia. Jednocześnie zapotrzebowanie na tutoring i towarzyszy mobilności, choć wyrażane przez mniejszość, wskazuje na konkretne potrzeby, których nie należy pomijać, zwłaszcza przy projektowaniu doświadczeń mobilności Erasmus+, w ramach których osoby uczące się napotykają nieznane środowiska oraz dodatkowe praktyczne wyzwania.

Bariery w dostępie do edukacji dorosłych



Rysunek 16 – Bariery w dostępie do edukacji dorosłych. Ocena przez osoby uczące się trudności stwarzanych przez potencjalne bariery w uczestnictwie w edukacji dorosłych i mobilności Erasmus+.

Respondentów poproszono o ocenę trudności stwarzanych przez kilka potencjalnych barier w ich uczestnictwie w programach edukacji dorosłych. Główne wskazywane bariery to:

Problemy finansowe utrudniające udział w kursach (34% uznaje je za bardzo lub dość trudne)

Postrzeganie mobilności Erasmus+ jako trudnej (25% uznaje ją za bardzo lub dość trudną)

Brak motywacji lub pewności siebie (21% uznaje to za bardzo lub dość trudne)

Brak napisów, audiodeskrypcji lub innych pomocy (20% uznaje to za bardzo lub dość trudne)

Brak specjalistycznego tutoringu (17% uznaje to za bardzo lub dość trudne)

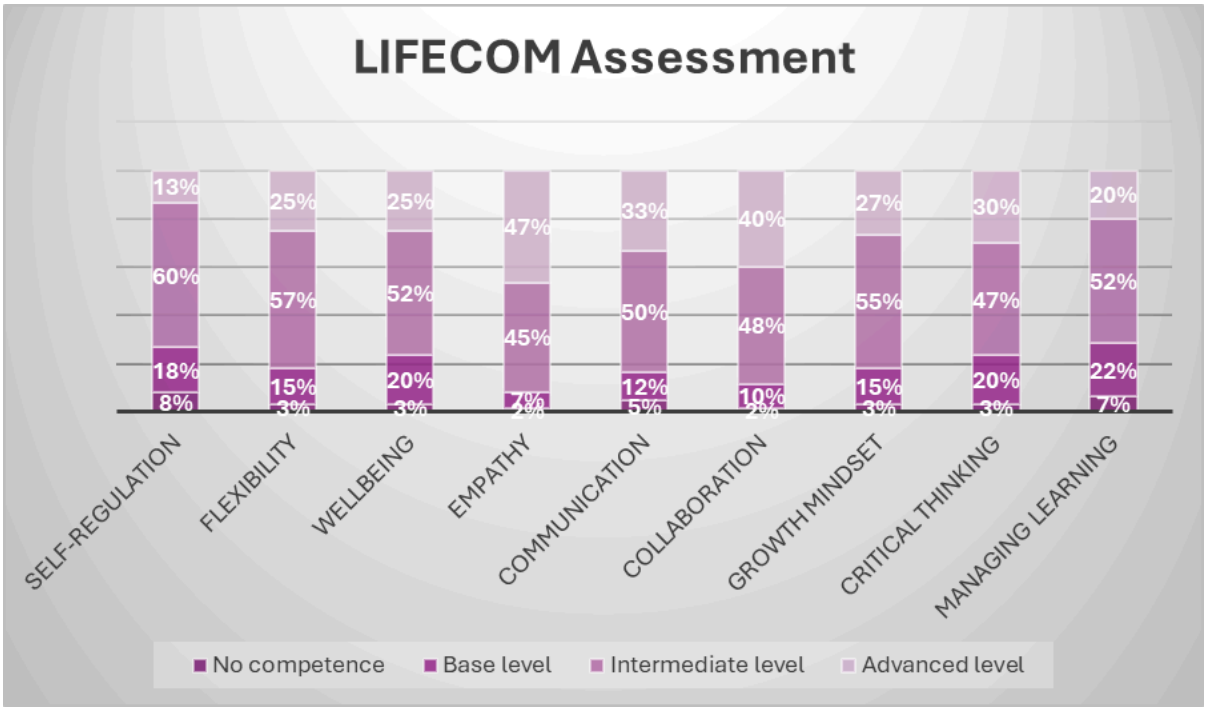
Koncentracja podczas zajęć online/cyfrowych (15% uznaje to za bardzo lub dość trudne)

Ograniczenia finansowe okazują się najbardziej istotną barierą z wyraźną przewagą, dotykając ponad jednej trzeciej respondentów. Wynik ten jest szczególnie istotny, biorąc pod uwagę, że wiele rozwiązań włączających - technologie wspomagające, dedykowane wsparcie, dostosowane materiały - wiąże się z dodatkowymi kosztami, które mogą jeszcze bardziej wykluczać osoby już znajdujące się w niekorzystnej sytuacji ekonomicznej.

Drugą najczęściej wskazywaną barierą jest postrzegana trudność mobilności Erasmus+, zgłoszona przez co czwartego respondenta. W połączeniu z 21% wskazującymi brak motywacji lub pewności siebie, sugeruje to, że bariery psychologiczne i informacyjne odgrywają istotną rolę obok barier praktycznych. Wielu osobom uczącym się może brakować nie tyle zdolności do uczestnictwa, ile pewności siebie, wskazówek i jasnych informacji potrzebnych, by postrzegać mobilność jako realistyczną i osiągalną szansę.

Bariery związane z dostępnością - takie jak brak napisów, audiodeskrypcji czy tutoringu - dotykają mniejszej, lecz znaczącej części respondentów. Co istotne, są to bariery, którym organizacje EdA mogą bezpośrednio przeciwdziałać poprzez projektowanie treści i usługi wsparcia, co czyni z nich konkretny i możliwy do podjęcia priorytetowy obszar działania.

Mocne strony i luki LIFECOMP



Rysunek 17 – Ocena DIGCOMP (osoby uczące się). Samoocena poziomu kompetencji cyfrowych w pięciu obszarach DIGCOMP oraz ich subkompetencjach.

Osoby uczące się oceniają swoje kompetencje interpersonalne pozytywnie, wyrażając względną pewność siebie w zakresie empatii, komunikacji i współpracy. Są to podstawowe umiejętności niezbędne do uczestnictwa w środowiskach uczenia się grupowego i opartego na współpracy, stanowiące mocną stronę, na której mogą opierać się programy EdA.

Najbardziej istotne luki odnotowano w obszarach związanych z zarządzaniem sobą i samodzielnym uczeniem się:

Zarządzanie procesem uczenia się (29% zgłasza podstawowe umiejętności lub ich brak)

Samoregulacja (26% zgłasza podstawowe umiejętności lub ich brak)

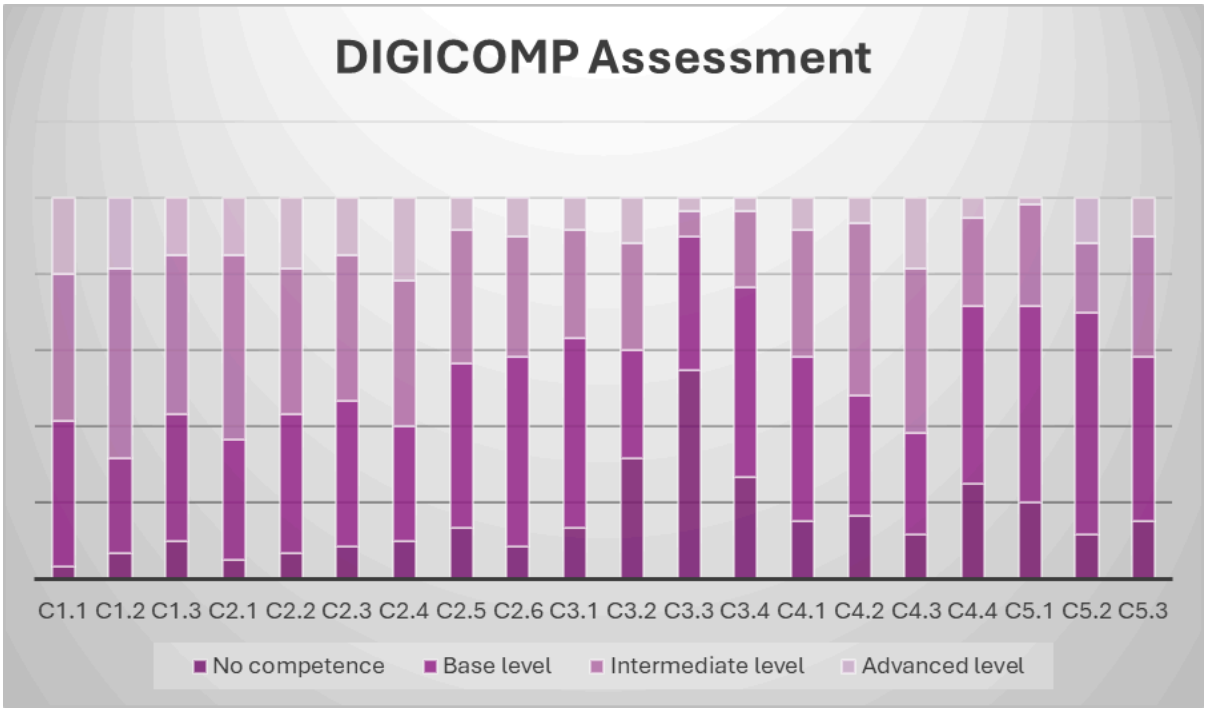
Dobrostan (23% zgłasza podstawowe umiejętności lub ich brak)

Myślenie krytyczne (23% zgłasza podstawowe umiejętności lub ich brak)

Luki te są szczególnie istotne dla osób uczących się z niepełnosprawnościami. Trudności w zarządzaniu własnym procesem uczenia się oraz w samoregulacji mogą ograniczać zdolność do angażowania się w elastyczne lub samodzielnie kierowane formaty nauki - czyli właśnie te formaty, które oferują największy potencjał w zakresie dostępności i włączania. Podobnie luki w kompetencjach związanych z dobrostanem mogą odzwierciedlać dodatkowe wyzwania emocjonalne i psychologiczne, z jakimi osoby uczące się z niepełnosprawnościami mierzą się w kontekstach edukacyjnych, w tym frustrację, brak pewności siebie i izolację społeczną. Bez ukierunkowanego wsparcia w tych obszarach osoby uczące się są narażone na wycofanie się z procesu edukacyjnego, nawet gdy dostępne są odpowiednie treści i środowiska.

Mocne strony i luki DIGCOMP

Analiza kompetencji cyfrowych respondentów została przeprowadzona zgodnie z ramami DIGCOMP, obejmującymi 5 obszarów (opisanych powyżej):



Rysunek 18 – Ocena LIFECOMP (osoby uczące się). Samoocena poziomu kompetencji życiowych w obszarach ram LIFECOMP.

Osoby uczące się wykazują solidne kompetencje w wykorzystywaniu technologii cyfrowych do celów informacyjnych i komunikacyjnych. Najsilniejsze obszary obejmują:

Ocenę informacji (68% na poziomie średniozaawansowanym lub zaawansowanym)

Interakcję za pomocą technologii cyfrowych (63% na poziomie średniozaawansowanym lub zaawansowanym)

Dbałość o dobrostan (62% na poziomie średniozaawansowanym lub zaawansowanym)

Współpracę za pomocą technologii cyfrowych (60% na poziomie średniozaawansowanym lub zaawansowanym)

Przeglądanie, wyszukiwanie i filtrowanie informacji (58% na poziomie średniozaawansowanym lub zaawansowanym)

Udostępnianie za pomocą technologii cyfrowych (57% na poziomie średniozaawansowanym lub zaawansowanym)

Zarządzanie informacjami (57% na poziomie średniozaawansowanym lub zaawansowanym)

Wyniki te potwierdzają, że osoby uczące się są ogólnie zdolne do poruszania się w środowiskach cyfrowych, uzyskiwania dostępu do informacji oraz komunikowania się online - umiejętności spójne z wysokim wykorzystaniem smartfonów oraz niemal powszechnym dostępem do internetu.

Dane ujawniają jednak poważne luki w bardziej zaawansowanych i produktywnych wymiarach kompetencji cyfrowych:

Myślenie komputacyjne i programowanie (77% na poziomie podstawowym lub bez umiejętności)

Identyfikowanie i rozwiązywanie problemów technicznych (72% na poziomie podstawowym lub bez umiejętności)

Identyfikowanie potrzeb i cyfrowych rozwiązań technologicznych (70% na poziomie podstawowym lub bez umiejętności)

Tworzenie treści cyfrowych (63% na poziomie podstawowym lub bez umiejętności)

Integrowanie i przetwarzanie treści cyfrowych (60% na poziomie podstawowym lub bez umiejętności)

Ochrona urządzeń (58% na poziomie podstawowym lub bez umiejętności)

Prawa autorskie i licencje (55% zgłasza całkowity brak kompetencji)

Wzorzec jest jasny: osoby uczące się potrafią korzystać z treści cyfrowych i wchodzić z nimi w interakcję, lecz brakuje im umiejętności ich tworzenia, adaptowania, zabezpieczania i rozwiązywania związanych z nimi problemów. Luka ta ma bezpośredni wpływ na ich samodzielność, zatrudnialność oraz zdolność do pełnego uczestnictwa w cyfrowych lub hybrydowych środowiskach uczenia się. Odzwierciedla ona również słabości zidentyfikowane wśród kadry, co sugeruje, że ekosystem cyfrowy otaczający te osoby oferuje ograniczone możliwości rozwijania zaawansowanych umiejętności cyfrowych. Programy EdA muszą zatem wykraczać poza podstawową alfabetyzację cyfrową i aktywnie wspierać osoby uczące się w budowaniu produktywnych kompetencji cyfrowych związanych z bezpieczeństwem.

5. Wnioski porównawcze: kadra i osoby uczące się z niepełnosprawnościami

Obiecująca baza z systemowymi lukami

Analiza potrzeb ujawnia zasadniczo pozytywny punkt wyjścia dla włączającej cyfrowej edukacji dorosłych. Osoby uczące się z niepełnosprawnościami wykazują solidny dostęp do technologii - 97% z nich ma dostęp do internetu, a wykorzystanie smartfonów jest powszechne - wysoki poziom wcześniejszego zaangażowania w edukację dorosłych (90%) oraz ogólnie silne kompetencje interpersonalne. Ich profil edukacyjny jest stosunkowo wysoki - 80% posiada wykształcenie wyższe. Kadra ze swojej strony wykazuje pozytywne nastawienie do włączania - około trzy czwarte ma przynajmniej pewne doświadczenie w pracy z osobami z niepełnosprawnościami, a zdecydowana większość regularnie wykorzystuje narzędzia cyfrowe w swojej praktyce dydaktycznej.

Pod tą obiecującą powierzchnią kryją się jednak systemowe luki, które uniemożliwiają obu grupom pełne wykorzystanie potencjału włączającej edukacji.

Główne punkty wspólne kadry i osób uczących się

Dostępność treści i środowisk, a nie technologii

Dane konsekwentnie wskazują, że główne bariery dla włączania nie dotyczą dostępu do technologii, lecz sposobu, w jaki projektowane są treści i środowiska. Osoby uczące się zgłaszają istotną trudność

związaną z brakiem napisów, audiodeskrypcji i innych pomocy (20%), podczas gdy ponad połowa deklaruje brak potrzeby specjalnego wsparcia indywidualnego - co wskazuje, że mogą uczestniczyć samodzielnie, gdy środowisko jest z natury dostępne. Po stronie kadry około jedna trzecia w ogóle nie zna standardów dostępności, takich jak WCAG, ani Uniwersalnego Projektowania dla Uczenia się, a niemal dwie trzecie nigdy lub rzadko korzysta z napisów, transkrypcji czy wsparcia w języku migowym, mimo że je zna.

Wskazuje to na zasadniczą niezgodność: najbardziej istotne bariery nie mają charakteru technologicznego, lecz strukturalny - wynikają z niedostępnych treści, niedostosowanych materiałów edukacyjnych oraz niewystarczającej wiedzy kadry na temat tworzenia dostępnych zasobów. Przezwyciężenie tej luki wymaga budowania potencjału kadry w zakresie praktyk dostępności opartych na standardach, a nie jedynie dostarczania większej ilości technologii.

Ograniczenia ekonomiczne jako wspólna bariera

Bariery finansowe okazują się istotne dla obu grup. Wśród osób uczących się trudności ekonomiczne stanowią pojedynczą najczęściej wskazywaną barierę w uczestnictwie (34%). Wśród kadry niewystarczające finansowanie zostało ocenione jako wysoka lub dość istotna bariera przez 59%, przy czym niemal jedna czwarta uznała je za wysoce istotne. Dostępność należy zatem rozumieć również w kategoriach ekonomicznych: rozwiązania oparte na kosztownych narzędziach lub dedykowanym wsparciu specjalistycznym są narażone na brak trwałości, szczególnie w przypadku małych organizacji stanowiących trzon edukacji dorosłych w wielu kontekstach europejskich. Należy aktywnie zachęcać do stosowania bezpłatnych lub niskokosztowych narzędzi, otwartych zasobów oraz powtarzalnych rozwiązań o niskim progu wejścia.

Motywacja i wsparcie dla mobilności Erasmus+

Co czwarta osoba ucząca się postrzega mobilność Erasmus+ jako trudną, a 21% wskazuje brak motywacji lub pewności siebie jako barierę w uczestnictwie w edukacji dorosłych w szerszym ujęciu. Po stronie kadry 15% w ogóle nie zna działań wspierających uczestnictwo w mobilności Erasmus+, a kolejne 16% nigdy ich nie stosuje. Wyniki te sugerują, że postrzegana trudność mobilności jest kształtowana nie tylko przez przeszkody praktyczne, lecz również przez brak jasnych informacji, wskazówek i zachęty - zarówno z perspektywy instytucjonalnej, jak i osobistej. Uczestnictwo w EdA i mobilności Erasmus+ wymaga połączonej strategii, która odpowiada zarówno na bariery praktyczne, jak i psychologiczne: jasnej komunikacji, orientacji, usług wsparcia oraz wzorców osobowych pokazujących, że mobilność jest osiągalna.

Zbieżne luki w kompetencjach cyfrowych i życiowych

Zarówno kadra, jak i osoby uczące się wykazują uderzająco podobny wzorzec w zakresie kompetencji cyfrowych: solidne umiejętności w przeglądaniu informacji, komunikacji i współpracy, lecz istotne słabości w tworzeniu treści, zarządzaniu prawami autorskimi, ochronie urządzeń, rozwiązywaniu problemów oraz myśleniu komputacyjnym. W przypadku kadry luki te bezpośrednio ograniczają zdolność do tworzenia dostępnych materiałów edukacyjnych oraz wspierania osób uczących się w rozwijaniu zaawansowanych umiejętności cyfrowych. W przypadku osób uczących się ograniczają one samodzielność, zatrudnialność oraz zdolność do angażowania się w bardziej ustrukturyzowane cyfrowe formaty nauki.

W obszarze LIFECOMP obie grupy wykazują mocne strony w kompetencjach interpersonalnych, lecz luki w samoregulacji, dobrostanie oraz nastawieniu na rozwój. W przypadku osób uczących się trudności w zarządzaniu własnym procesem uczenia się (29%) oraz samoregulacji (26%) mogą utrudniać uczestnictwo w elastycznych lub samodzielnie kierowanych formatach. W przypadku kadry ograniczona pewność siebie w zakresie nastawienia na rozwój (jedynie jedna trzecia ocenia je wysoko) oraz luki w samoregulacji mogą osłabiać długotrwały wysiłek potrzebny do wdrażania i utrzymywania praktyk włączających w czasie, zwłaszcza w warunkach ograniczonych zasobów i presji czasowej.

6. Zintegrowane rekomendacje operacyjne

Na podstawie zbieżnych wyników uzyskanych od obu grup docelowych proponuje się poniższe rekomendacje operacyjne jako priorytetowe obszary działania. Rekomendacje te bezpośrednio zasilają wytyczne i działania przedstawione w Rozdziałach 2 i 3 niniejszego Vademecum.

Wybór dostępnych miejsc realizacji zajęć

Biorąc pod uwagę, że dostępność środowisk fizycznych pozostaje konkretną barierą - a ponad połowa osób uczących się deklaruje zdolność do samodzielnego uczestnictwa, gdy warunki na to pozwalają - organizacje EdA powinny wprowadzić minimalne kryteria dostępności oraz praktyczne listy kontrolne przy wyborze miejsc realizacji zajęć. Zapewnia to, że włączanie rozpoczyna się już od samego środowiska uczenia się, zanim rozważone zostaną jakiekolwiek adaptacje treści czy metod pedagogicznych.

Włączające ścieżki nauki cyfrowej i hybrydowej

Osoby uczące się mają niemal powszechny dostęp do internetu i znają narzędzia komunikacji cyfrowej, jednak jedynie 18% z nich uczestniczyło w nauce online. Luka ta stanowi istotną, jeszcze niewykorzystaną szansę. Organizacje EdA powinny opracować ścieżki cyfrowe i hybrydowe, które wykorzystują istniejące wzorce korzystania z urządzeń przez osoby uczące się, jednocześnie zapewniając pełną dostępność treści - w tym projektowanie przyjazne urządzeniom mobilnym, napisy, audiodeskrypcje oraz zgodność z technologiami wspomagającymi.

Gotowy do użycia pakiet dostępności dla kadry

Ponieważ jedna trzecia kadry nie zna WCAG i UDL, a niemal dwie trzecie nie korzysta z napisów ani transkrypcji mimo ich znajomości, bariera wyraźnie nie dotyczy jedynie wiedzy, lecz również praktycznego wdrażania. Kadra potrzebuje gotowych do użycia szablonów, wzorów i przykładów - dostępnych szablonów slajdów, formatów dokumentów, przewodników po napisach, wzorów transkrypcji - opartych na zasadach UDL i standardach dostępności. Powinny one zostać zaprojektowane tak, by minimalizować dodatkowy czas i wysiłek, odpowiadając bezpośrednio na presję czasową zgłaszaną przez 65% kadry.

Niskokosztowe szkolenia i bezpłatne narzędzia

Biorąc pod uwagę ograniczenia finansowe zgłaszane zarówno przez osoby uczące się (34%), jak i kadrę (59%), rozwiązania muszą być zrównoważone ekonomicznie. Programy szkoleniowe oraz sam Vademecum powinny priorytetowo traktować bezpłatne lub łatwo dostępne narzędzia, otwarte zasoby edukacyjne oraz niskokosztowe podejścia, które mogą zostać przyjęte przez małe organizacje bez znaczących dodatkowych inwestycji.

Motywacja i wskazówki dla EdA i mobilności Erasmus+

Połączenie postrzeganej trudności (25% osób uczących się), braku pewności siebie (21%) oraz nierównego wsparcia instytucjonalnego dla mobilności (15% kadry nieznającej działań wspierających mobilność) wymaga ukierunkowanej strategii komunikacji i doradztwa. Powinna ona obejmować jasne i dostępne informacje o możliwościach Erasmus+, ścieżki orientacji krok po kroku, świadectwa osób uczących się z niepełnosprawnościami, które uczestniczyły w mobilności, oraz praktyczne usługi wsparcia zmniejszające postrzeganą złożoność procesu. Celem jest przekształcenie mobilności ze zniechęcającej perspektywy w realistyczną i wspieraną szansę.

Bibliografia i załączniki

ZAŁĄCZNIK – Tabele i wykresy zbiorcze

Niniejsza sekcja zawiera pełne dane liczbowe leżące u podstaw każdego wykresu przedstawionego w rozdziale. Dla ułatwienia odniesienia tabele są numerowane zgodnie z odpowiadającymi im wykresami.

Tabela 1 – Doświadczenie zawodowe w edukacji dorosłych (w latach)

Doświadczenie zawodowe w edukacji dorosłych (w latach)	
> 10 lat	41%
6–10 lat	7%
3–5 lat	24%
0–2 lata	27%

Tabela 2 – Typ organizacji

Typ organizacji	
NGO (organizacja pozarządowa)	36%
Publiczny podmiot edukacji dorosłych	20%
Uniwersytet Trzeciego Wieku	5%
Inne	38%

Tabela 3 – Doświadczenie w pracy z osobami z niepełnosprawnościami

Doświadczenie w pracy z osobami z niepełnosprawnościami	
Brak doświadczenia	26,26%
Ograniczone doświadczenie	47,47%
Rozległe doświadczenie	26,26%

Tabela 4 – Wykorzystanie narzędzi cyfrowych w nauczaniu i szkoleniach

Wykorzystanie narzędzi cyfrowych w nauczaniu i szkoleniach	
Często	48%
Zawsze	35%
Rzadko	15%
Nigdy	1%

Tabela 5 – Istniejące praktyki włączające

	Nie znam tego pojęcia	Nigdy	Rzadko	Często	Zawsze
B1 – Materiały edukacyjne w dostępnych formatach, zgodne z uznanymi standardami (np. WCAG)	32,32%	7,07%	20,20%	32,32%	8,08%
B2 – Napisy, transkrypcje pisemne, tłumacze języka migowego lub równoważne formy wsparcia	6,06%	29,29%	35,35%	23,23%	6,06%
B3 – Uniwersalne Projektowanie dla Uczenia się (UDL)	32,32%	17,17%	17,17%	21,21%	12,12%
B4 – Wsparcie tutora lub edukatora rówieśniczego	7,07%	20,20%	23,23%	35,35%	14,14%
B5 – Alternatywy tekstowe oraz audiodeskrypcje dla obrazów i materiałów wideo	2,02%	21,21%	34,34%	30,30%	12,12%
B6 – Działania wspierające uczestnictwo w możliwościach mobilności Erasmus+	15,15%	16,16%	25,25%	21,21%	22,22%

Tabela 6 – Postrzegane bariery dla włączania

	Wysoka	Dość istotna	Niska	Brak
Brak czasu	21%	44%	25%	9%
Niewystarczające kompetencje cyfrowe	15%	47%	25%	12%
Niewystarczające finansowanie	24%	35%	31%	9%
Niewystarczająca infrastruktura technologiczna	14%	44%	24%	17%

	Wysoka	Dość istotna	Niska	Brak
Kwestie organizacyjne / brak motywacji	17%	31%	32%	19%

Tabela 7 – Ocena DIGCOMP (kadra)

	Brak kompetencji	Poziom podstawowy	Poziom średniozaawansowany	Poziom zaawansowany
Kompetencja 1.1: Przeglądanie, wyszukiwanie i filtrowanie informacji	3%	9%	35%	53%
Kompetencja 1.2: Ocena informacji	2%	13%	41%	43%
Kompetencja 1.3: Zarządzanie informacjami	1%	15%	48%	35%
Kompetencja 2.1: Interakcja za pomocą technologii cyfrowych	0%	13%	46%	40%
Kompetencja 2.2: Udostępnianie za pomocą technologii cyfrowych	1%	14%	39%	45%
Kompetencja 2.3: Zaangażowanie obywatelskie za pomocą technologii cyfrowych	2%	26%	36%	35%
Kompetencja 2.4: Współpraca za pomocą technologii cyfrowych	4%	22%	31%	42%
Kompetencja 2.5: Zachowanie cyfrowe (netykieta)	13%	17%	31%	38%
Kompetencja 2.6: Zarządzanie tożsamością cyfrową	6%	26%	43%	24%
Kompetencja 3.1: Tworzenie treści cyfrowych	5%	30%	38%	26%
Kompetencja 3.2: Integrowanie i przetwarzanie treści cyfrowych	7%	27%	40%	25%
Kompetencja 3.3: Prawa autorskie i licencje	33%	31%	23%	12%
Kompetencja 3.4: Myślenie komputacyjne i programowanie	46%	31%	16%	6%
Kompetencja 4.1: Ochrona urządzeń	22%	37%	25%	15%
Kompetencja 4.2: Ochrona danych osobowych i prywatności	10%	40%	29%	20%
Kompetencja 4.3: Dbałość o dobrostan	6%	29%	38%	26%
Kompetencja 4.4: Ochrona środowiska	10%	32%	33%	24%
Kompetencja 5.1: Identyfikowanie i rozwiązywanie problemów technicznych	21%	39%	25%	14%
Kompetencja 5.2: Identyfikowanie potrzeb i cyfrowych rozwiązań technologicznych	15%	31%	33%	20%
Kompetencja 5.3: Identyfikowanie kreatywnych rozwiązań przy użyciu technologii cyfrowych	8%	24%	36%	31%

Tabela 8 – Ocena LIFECOMP (kadra)

	Brak kompetencji	Poziom podstawowy	Poziom średniozaawansowany	Poziom zaawansowany
Samoregulacja	1%	14%	53%	32%
Elastyczność	0%	9%	38%	52%
Dobrostan	2%	24%	50%	23%
Empatia	0%	6%	30%	64%
Komunikacja	0%	6%	44%	50%
Współpraca	0%	4%	50%	46%
Nastawienie na rozwój	0%	13%	53%	34%
Myślenie krytyczne	0%	8%	46%	46%
Zarządzanie procesem uczenia się	1%	14%	47%	38%

Tabela 9 – Grupy wiekowe

Przedział wiekowy	
18–29 lat	7%

Przedział wiekowy	
30–39 lat	5%
> 40 lat	88%

Tabela 10 – Rodzaj niepełnosprawności

Rodzaj niepełnosprawności	
Motoryczna/fizyczna	30%
Psychologiczna/relacyjna	5%
Sensoryczna	62%
Niepełnosprawności sprzężone	3%

Tabela 11 – Poziom wykształcenia

Poziom wykształcenia	
Inne	3%
Wykształcenie wyższe	80%
Szkoła średnia	17%

Tabela 12 – Rodzaj urządzenia cyfrowego najczęściej wykorzystywanego przez osoby uczące się

Rodzaj urządzenia	
PC	30%
Smartfon	63%
Tablet	7%

Tabela 13 – Dostęp do internetu

Dostęp do internetu	
Nie	3%
Tak, niestabilne	10%
Tak, stabilne	87%

Tabela 14 – Wcześniejsze doświadczenie w edukacji dorosłych

Wcześniejsze doświadczenie w edukacji dorosłych	
Nie	10%
Tak, stacjonarnie	72%
Tak, online	18%

Tabela 15 – Rodzaj potrzebnego wsparcia

Rodzaj potrzebnego wsparcia	
Towarzysz mobilności	12%
Dostępne materiały	3%
Oprogramowanie zamieniające tekst na mowę (TTS)	5%
Osobisty tutor lub facylitator	17%
Inne	12%
Brak potrzeby wsparcia	52%

Tabela 16 – Bariery w dostępie do edukacji dorosłych

	Bardzo trudne	Dość trudne	Niezbyt trudne	Łatwe	Nie dotyczy
Fizyczne dotarcie do miejsc zajęć	0%	7%	28%	40%	25%
Trudność w korzystaniu z platform nauki online	5%	8%	40%	38%	8%
Brak napisów, audiodeskrypcji itp.	10%	10%	43%	17%	20%
Problemy finansowe	12%	22%	32%	13%	22%
Brak specjalistycznego tutoringu	5%	12%	35%	22%	27%
Niedostępne miejsca zajęć	5%	7%	22%	28%	38%
Nieodpowiednie materiały edukacyjne	8%	2%	33%	28%	28%
Koncentracja podczas zajęć online	5%	10%	38%	32%	15%

	Bardzo trudne	Dość trudne	Niezbyt trudne	Łatwe	Nie dotyczy
Brak motywacji lub pewności siebie	8%	13%	20%	38%	20%
Brak wiedzy o możliwościach szkoleniowych	7%	5%	38%	20%	30%
Postrzeganie mobilności Erasmus+ jako trudnej	10%	15%	13%	40%	22%

Tabela 17 – Ocena DIGCOMP (osoby uczące się)

	Brak kompetencji	Poziom podstawowy	Poziom średniozaawansowany	Poziom zaawansowany
Samoregulacja	8%	18%	60%	13%
Elastyczność	3%	15%	57%	25%
Dobrostan	3%	20%	52%	25%
Empatia	2%	7%	45%	47%
Komunikacja	5%	12%	50%	33%
Współpraca	2%	10%	48%	40%
Nastawienie na rozwój	3%	15%	55%	27%
Myślenie krytyczne	3%	20%	47%	30%
Zarządzanie procesem uczenia się	7%	22%	52%	20%

Tabela 18 – Ocena LIFECOMP (osoby uczące się)

	Brak kompetencji	Poziom podstawowy	Poziom średniozaawansowany	Poziom zaawansowany
Kompetencja 1.1: Przeglądanie, wyszukiwanie i filtrowanie informacji	3%	38%	38%	20%
Kompetencja 1.2: Ocena informacji	7%	25%	50%	18%
Kompetencja 1.3: Zarządzanie informacjami	10%	33%	42%	15%
Kompetencja 2.1: Interakcja za pomocą technologii cyfrowych	5%	32%	48%	15%
Kompetencja 2.2: Udostępnianie za pomocą technologii cyfrowych	7%	37%	38%	18%
Kompetencja 2.3: Zaangażowanie obywatelskie za pomocą technologii cyfrowych	8%	38%	38%	15%
Kompetencja 2.4: Współpraca za pomocą technologii cyfrowych	10%	30%	38%	22%
Kompetencja 2.5: Zachowanie cyfrowe (netykieta)	13%	43%	35%	8%
Kompetencja 2.6: Zarządzanie tożsamością cyfrową	8%	50%	32%	10%
Kompetencja 3.1: Tworzenie treści cyfrowych	13%	50%	28%	8%
Kompetencja 3.2: Integrowanie i przetwarzanie treści cyfrowych	32%	28%	28%	12%
Kompetencja 3.3: Prawa autorskie i licencje	55%	35%	7%	3%
Kompetencja 3.4: Myślenie komputacyjne i programowanie	27%	50%	20%	3%
Kompetencja 4.1: Ochrona urządzeń	15%	43%	33%	8%
Kompetencja 4.2: Ochrona danych osobowych i prywatności	17%	32%	45%	7%
Kompetencja 4.3: Dbałość o dobrostan	12%	27%	43%	18%
Kompetencja 4.4: Ochrona środowiska	25%	47%	23%	5%
Kompetencja 5.1: Identyfikowanie i rozwiązywanie problemów technicznych	20%	52%	27%	2%
Kompetencja 5.2: Identyfikowanie potrzeb i cyfrowych rozwiązań technologicznych	12%	58%	18%	12%
Kompetencja 5.3: Identyfikowanie kreatywnych rozwiązań przy użyciu technologii cyfrowych	15%	43%	32%	10%

ZAŁĄCZNIK – Kwestionariusze analizy potrzeb

Poniższe dwa kwestionariusze zostały wykorzystane do zebrania danych na potrzeby analizy potrzeb przeprowadzonej w ramach projektu DEC. Oba narzędzia zostały opracowane zgodnie z ramami DIGCOMP 2.2 i LIFECOMP oraz rozpowszechnione cyfrowo za pośrednictwem Microsoft Forms w czterech językach (włoskim, hiszpańskim, polskim i angielskim).

KWESTIONARIUSZ A – Kadra edukacji dorosłych

Witamy! Niniejszy kwestionariusz jest przeznaczony dla specjalistów i trenerów pracujących w obszarze edukacji dorosłych.

Jego celem jest zebranie przydatnych informacji służących promowaniu bardziej włączających i cyfrowo kompetentnych praktyk w programach edukacyjnych skierowanych do dorosłych osób z niepełnosprawnościami.

Kwestionariusz jest anonimowy, a jego wypełnienie zajmuje około 10 minut. Zapytamy Cię o:

Twój profil zawodowy

Stosowane przez Ciebie praktyki włączające

Wyzwania, z którymi się mierzysz

Twoje kompetencje cyfrowe i życiowe

Prosimy o szczere odpowiedzi: nie ma odpowiedzi dobrych ani złych. Dziękujemy za Twój wkład!

Sekcja A – Profil zawodowy

Nr	Pytanie	Typ	Opcje odpowiedzi
A1	Ile lat, łącznie z okresami nieciągłymi, pracujesz w obszarze edukacji dorosłych?	Wybór wielokrotny	▫ 0–2 lata ▫ 3–5 lat ▫ 6–10 lat ▫ > 10 lat
A2	Wybierz typ organizacji, w której pracujesz w obszarze edukacji dorosłych.	Wybór wielokrotny	▫ ADU – publiczna instytucja edukacji dorosłych ▫ NGO – organizacja trzeciego sektora ▫ EO – urząd pracy ▫ HIGH – Uniwersytet Trzeciego Wieku ▫ Inne
A3	Czy masz doświadczenie w pracy z osobami z niepełnosprawnościami?	Wybór wielokrotny	▫ Nie ▫ Tak, ograniczone ▫ Tak, rozległe
A4	Jak często wykorzystujesz narzędzia cyfrowe w sali szkoleniowej lub podczas szkoleń (np. komputery, tablety, platformy internetowe, aplikacje edukacyjne)?	Skala Likerta (4)	◯ Nigdy ◯ Rzadko ◯ Często ◯ Zawsze

Sekcja B1 – Praktyki włączające

Dla każdej z poniższych praktyk edukacyjnych wskaż, jak często stosujesz ją w swojej pracy.

Skala: 1 = Nie znam tego pojęcia / 2 = Nigdy / 3 = Rzadko / 4 = Często / 5 = Zawsze

Nr	Praktyka	1	2	3	4	5
B1	Czy dostosowujesz materiały edukacyjne do dostępnych formatów zgodnych ze standardami dostępności cyfrowej (np. WCAG 2.1)?	◯	◯	◯	◯	◯
B2	Czy korzystasz z napisów, transkrypcji pisemnych lub tłumaczy języka migowego (np. krajowego języka migowego)?	◯	◯	◯	◯	◯
B3	Czy stosujesz zasady Uniwersalnego Projektowania dla Uczenia się (UDL), aby uczynić nauczanie dostępnym dla wszystkich?	◯	◯	◯	◯	◯
B4	Czy angażujesz tutorów lub edukatorów rówieśniczych do wspierania uczestników z niepełnosprawnościami lub specyficznymi potrzebami?	◯	◯	◯	◯	◯
B5	Czy dostarczasz materiały multimedialne z audiodeskrypcją lub alternatywami tekstowymi dla obrazów i filmów?	◯	◯	◯	◯	◯
B6	Czy ułatwiasz uczestnictwo osób uczących się z niepełnosprawnościami w możliwościach mobilności Erasmus+ dla osób uczących się i kadry?	◯	◯	◯	◯	◯

Sekcja B2 – Główne wyzwania w zakresie włączania i cyfryzacji

Dla każdego z poniższych wyzwań wskaż, w jakim stopniu stanowi ono przeszkodę w Twojej pracy z dorosłymi osobami uczącymi się z niepełnosprawnościami.

Skala: 1 = Wysoka / 2 = Dość istotna / 3 = Niska / 4 = Brak

Nr	Wyzwanie	1	2	3	4
B7	Brak czasu na dostosowanie materiałów lub metod	◯	◯	◯	◯
B8	Niewystarczające kompetencje cyfrowe kadry	◯	◯	◯	◯
B9	Niewystarczające finansowanie sprzętu lub wsparcia na rzecz włączania	◯	◯	◯	◯
B10	Niewystarczająca infrastruktura technologiczna (np. narzędzia, oprogramowanie, łączność)	◯	◯	◯	◯
B11	Brak zainteresowania lub motywacji ze strony organizacji lub kadry wobec praktyk włączających	◯	◯	◯	◯

Sekcja C – Samoocena DIGCOMP 2.2

Oceń swój poziom kompetencji cyfrowych w zakresie umiejętności zdefiniowanych w europejskich ramach DIGCOMP 2.2.

Dla każdej pozycji wybierz poziom, który najlepiej opisuje Twoje obecne umiejętności.

Skala: 1 = Brak kompetencji / 2 = Podstawowy / 3 = Średniozaawansowany / 4 = Zaawansowany

Jeśli nie znasz znaczenia danej kompetencji, wybierz „Brak kompetencji”.

Obszar kompetencji 1: Umiejętność korzystania z informacji i danych

Nr	Subkompetencja	1	2	3	4
1.1	Przeglądanie, wyszukiwanie i filtrowanie danych, informacji i treści	◯	◯	◯	◯
1.2	Ocena danych, informacji i treści	◯	◯	◯	◯
1.3	Zarządzanie danymi, informacjami i treścią	◯	◯	◯	◯

Obszar kompetencji 2: Komunikacja i współpraca

Nr	Subkompetencja	1	2	3	4
2.1	Interakcja za pomocą technologii cyfrowych	◯	◯	◯	◯
2.2	Udostępnianie za pomocą technologii cyfrowych	◯	◯	◯	◯
2.3	Zaangażowanie obywatelskie za pomocą technologii cyfrowych	◯	◯	◯	◯
2.4	Współpraca za pomocą technologii cyfrowych	◯	◯	◯	◯
2.5	Netykieta (zachowanie cyfrowe)	◯	◯	◯	◯
2.6	Zarządzanie tożsamością cyfrową	◯	◯	◯	◯

Obszar kompetencji 3: Tworzenie treści cyfrowych

Nr	Subkompetencja	1	2	3	4
3.1	Tworzenie treści cyfrowych	◯	◯	◯	◯
3.2	Integrowanie i przetwarzanie treści cyfrowych	◯	◯	◯	◯
3.3	Prawa autorskie i licencje	◯	◯	◯	◯
3.4	Programowanie	◯	◯	◯	◯

Obszar kompetencji 4: Bezpieczeństwo

Nr	Subkompetencja	1	2	3	4
4.1	Ochrona urządzeń	◯	◯	◯	◯
4.2	Ochrona danych osobowych i prywatności	◯	◯	◯	◯
4.3	Zdrowie i dobrostan	◯	◯	◯	◯
4.4	Ochrona środowiska	◯	◯	◯	◯

Obszar kompetencji 5: Rozwiązywanie problemów

Nr	Subkompetencja	1	2	3	4
5.1	Rozwiązywanie problemów technicznych	◯	◯	◯	◯
5.2	Identyfikowanie potrzeb i rozwiązań technologicznych	◯	◯	◯	◯
5.3	Kreatywne wykorzystywanie technologii cyfrowych	◯	◯	◯	◯
5.4	Identyfikowanie luk w kompetencjach cyfrowych	◯	◯	◯	◯

Sekcja D – Samoocena LIFECOMP

Oceń swój osobisty poziom w odniesieniu do zestawu kompetencji życiowych zdefiniowanych w europejskich ramach LIFECOMP.

Dla każdej pozycji wybierz poziom, który najlepiej Cię dziś reprezentuje.

Skala: 1 = Brak świadomości lub umiejętności / 2 = Podstawowy / 3 = Średniozaawansowany / 4 = Zaawansowany

Nie ma odpowiedzi dobrych ani złych: odpowiadaj szczerze, opierając się na swoim obecnym doświadczeniu.

Nr	Kompetencja	1	2	3	4
1	Samoregulacja – zarządzanie emocjami, impulsami i zachowaniem	◯	◯	◯	◯
2	Elastyczność – dostosowywanie się do różnych sytuacji i ról	◯	◯	◯	◯
3	Dobrostan – dbałość o zdrowie fizyczne i psychiczne	◯	◯	◯	◯
4	Empatia – rozumienie i szanowanie perspektyw innych osób	◯	◯	◯	◯
5	Komunikacja – skuteczne wyrażanie siebie i słuchanie	◯	◯	◯	◯
6	Współpraca – praca w grupie na rzecz wspólnych celów	◯	◯	◯	◯
7	Nastawienie na rozwój – postrzeganie błędów i informacji zwrotnej jako szans	◯	◯	◯	◯
8	Myślenie krytyczne – analizowanie informacji, wnioskowanie i ocena	◯	◯	◯	◯
9	Zarządzanie uczeniem się – planowanie, monitorowanie i refleksja nad własnym procesem uczenia się	◯	◯	◯	◯

Sekcja E – Społeczność praktyków

Nr	Pytanie	Typ	Opcje odpowiedzi
E1	Czy chciałbyś/chciałabyś dołączyć do naszej Społeczności Praktyków na Facebooku? Jeśli tak, otwórz [LINK-FB] i zapisz się.	Wybór binarny	◯ Tak, zapiszę się ◯ Nie

KWESTIONARIUSZ B – Dorosłe osoby uczące się z niepełnosprawnościami

Witamy! Niniejszy kwestionariusz jest przeznaczony dla dorosłych osób z niepełnosprawnościami, które uczestniczyły - lub chciałyby uczestniczyć - w programach edukacji dorosłych.

Jego celem jest lepsze zrozumienie Twoich potrzeb, trudności, na jakie napotykasz, oraz rodzaju wsparcia, które mogłoby pomóc Ci skuteczniej się uczyć.

Kwestionariusz jest anonimowy, jego wypełnienie zajmuje około 10 minut, a Twoje odpowiedzi zostaną wykorzystane wyłącznie w celu ulepszenia przyszłych kursów i uczynienia ich bardziej dostępnymi dla wszystkich.

Nie ma odpowiedzi dobrych ani złych. Prosimy jedynie o szczerość.

Sekcja A – Profil osobisty

Nr	Pytanie	Typ	Opcje odpowiedzi
A1	Ile masz lat? Wybierz swoją grupę wiekową.	Wybór wielokrotny	▢ 18–29 lat ▢ 30–39 lat ▢ 40–50 lat ▢ > 50 lat
A2	Jaki rodzaj niepełnosprawności posiadasz, jeśli chcesz to wskazać?	Wybór wielokrotny	▢ Motoryczna/fizyczna ▢ Sensoryczna – wzrokowa ▢ Sensoryczna – słuchowa ▢ Poznawcza/intelektualna ▢ Psychologiczna/relacyjna ▢ Niepełnosprawności sprzężone
A3	Jaki jest Twój najwyższy poziom wykształcenia? Wybierz opcję, która najlepiej opisuje Twoje wykształcenie.	Wybór wielokrotny	▢ Brak wykształcenia ▢ Szkoła podstawowa/gimnazjum ▢ Świadectwo szkoły średniej ▢ Wykształcenie wyższe ▢ Inne
A4	Z jakiego urządzenia cyfrowego korzystasz najczęściej? Wybierz urządzenie, którego używasz najczęściej do komunikacji, nauki lub wyszukiwania informacji.	Wybór wielokrotny	▢ Smartfon ▢ PC ▢ Tablet ▢ Urządzenie wspomagające (np. czytnik ekranu, urządzenie komunikacyjne) ▢ Nie korzystam z urządzeń cyfrowych

Nr	Pytanie	Typ	Opcje odpowiedzi
A5	Czy masz dostęp do internetu w domu?	Wybór wielokrotny	▢ Tak, mam stabilne połączenie ▢ Tak, ale połączenie jest wolne lub niestabilne ▢ Nie, nie mam dostępu do internetu
A6	Czy kiedykolwiek uczestniczyłeś/uczestniczyłaś w kursach edukacji dorosłych?	Wybór wielokrotny	▢ Tak, stacjonarnie ▢ Tak, online ▢ Nie

Sekcja B1 – Trudności napotykane w edukacji

Dla każdej z poniższych sytuacji wskaż, w jakim stopniu stanowi ona dla Ciebie trudność.

Skala: 1 = Bardzo trudne / 2 = Dość trudne / 3 = Nieco trudne / 4 = Wcale nietrudne / 5 = Nie dotyczy

Nr	Sytuacja	1	2	3	4	5
B1	Czy trudno Ci fizycznie dotrzeć do miejsc, w których odbywają się kursy?	◯	◯	◯	◯	◯
B2	Czy trudno Ci korzystać z platform cyfrowych do nauki online?	◯	◯	◯	◯	◯
B3	Czy odczuwasz brak napisów, audiodeskrypcji lub innych pomocy podczas uczestnictwa w kursie?	◯	◯	◯	◯	◯
B4	Czy masz problemy finansowe utrudniające udział w kursach?	◯	◯	◯	◯	◯
B5	Czy brakuje Ci osobistego wsparcia, np. tutora lub towarzysza, podczas kursów?	◯	◯	◯	◯	◯
B6	Czy miejsca, w których odbywają się kursy, są niewystarczająco dostępne w odniesieniu do Twojej niepełnosprawności?	◯	◯	◯	◯	◯
B7	Czy otrzymywane materiały edukacyjne nie są dostosowane do Twoich potrzeb?	◯	◯	◯	◯	◯
B8	Czy trudno Ci się skoncentrować podczas zajęć online lub cyfrowych?	◯	◯	◯	◯	◯
B9	Czy brakuje Ci motywacji lub pewności siebie, aby zapisać się na kurs?	◯	◯	◯	◯	◯
B10	Czy nie znasz możliwości szkoleniowych dostępnych w Twojej okolicy lub online?	◯	◯	◯	◯	◯
B11	Czy kiedykolwiek rozważałeś/rozważałaś udział w mobilności szkoleniowej za granicą w ramach Erasmus+?	◯	◯	◯	◯	◯

Sekcja B2 – Pożądane wsparcie

Jakiego rodzaju wsparcia potrzebowałbyś/potrzebowałabyś najbardziej, aby skuteczniej uczestniczyć w kursie? Wybierz jedną lub więcej opcji.

▢ Osobisty tutor lub facylitator

▢ Dostępne materiały (np. brajl, tekst uproszczony)

▢ Oprogramowanie zamieniające tekst na mowę (TTS)

▢ Towarzysz mobilności

▢ Inne

▢ Brak potrzeby wsparcia

Sekcja C – Samoocena DIGCOMP 2.2

Taka sama struktura i pozycje jak w Kwestionariuszu A, Sekcja C (patrz powyżej).

Sekcja D – Samoocena LIFECOMP

Taka sama struktura i pozycje jak w Kwestionariuszu A, Sekcja D (patrz powyżej).

Sekcja E – Społeczność praktyków

Nr	Pytanie	Typ	Opcje odpowiedzi
E1	Czy chciałbyś/chciałabyś dołączyć do naszej Społeczności Praktyków na Facebooku? Otwórz [LINK-FB] i zapisz się.	Wybór binarny	◯ Tak, zapiszę się ◯ Nie

ROZDZIAŁ 2 – Wytyczne i dobre praktyki na rzecz włączania w edukacji dorosłych

Streszczenie

Włączanie w edukacji dorosłych oznacza więcej niż samo zapewnienie ludziom dostępu do nauki: wymaga połączenia umiejętności życiowych i cyfrowych, aby stworzyć rzeczywiste szanse dla wszystkich. Wiele dorosłych osób uczących się, zwłaszcza osoby z niepełnosprawnościami lub pochodzące ze środowisk defaworyzowanych, napotyka bariery, których tradycyjne modele edukacyjne w pełni nie uwzględniają. Barier tych nie można przezwyciężyć, koncentrując się wyłącznie na rozwoju osobistym lub wyłącznie na narzędziach cyfrowych. Oba te obszary muszą działać razem.

Niniejsza sekcja dostarcza jasnych, praktycznych ram służących uczynieniu edukacji dorosłych bardziej włączającą, opartych na europejskich ramach LifeComp i DigComp. Pomaga edukatorom, trenerom i koordynatorom mobilności przekształcać zasady włączania w konkretne działania, oferując wskazówki krok po kroku dotyczące pracy z osobami dorosłymi z niepełnosprawnościami.

Umiejętności życiowe, takie jak samodzielność, siła emocjonalna i interakcja społeczna, pomagają osobom uczącym się poczuć pewność siebie, przejąć kontrolę nad własną nauką oraz nawiązywać relacje z innymi. Jednak we współczesnym świecie umiejętności te same w sobie nie wystarczają. Równie istotne są umiejętności cyfrowe, takie jak wyszukiwanie i wykorzystywanie informacji online, komunikacja cyfrowa oraz rozwiązywanie problemów za pomocą technologii. Łącząc LifeComp i DigComp, zapewniamy, że osoby uczące się nie tylko uzyskują dostęp do edukacji, ale mogą naprawdę uczestniczyć, rozwijać się i odnosić sukcesy.

Łącząc teorię z praktycznymi strategiami, niniejsza sekcja pomaga tworzyć środowiska uczenia się, które są dostępne, wspierające i angażujące. Dzięki temu wszystkie osoby uczące się - niezależnie od swojego pochodzenia czy zdolności - mogą rozwijać pewność siebie, umiejętności i samodzielność potrzebne do rozwoju zarówno w edukacji, jak i w życiu. Bez tego połączonego podejścia działania na rzecz włączania mogą okazać się niewystarczające, pozostawiając osoby uczące się bez pełnego potrzebnego im wsparcia.

Słowa kluczowe: włączająca edukacja dorosłych, wsparcie rówieśnicze, LifeComp, DigComp, włączanie, sprawiedliwy dostęp, dostępność cyfrowa, strategie oceniania, uczenie się multimodalne.

Podstawy teoretyczne

Niniejszy rozdział Vademecum opiera się na solidnych podstawach teoretycznych, łączących europejskie i międzynarodowe ramy polityczne z podejściami opartymi na kompetencjach w obszarze włączającej edukacji dorosłych. Przedstawione tu zasady, strategie i narzędzia czerpią z kluczowych dokumentów politycznych oraz modeli kompetencji kształtujących praktykę włączającą.

Rozdział jest zgodny z ramami politycznymi, takimi jak Europejski Filar Praw Socjalnych, Strategia Erasmus+ na rzecz Włączenia i Różnorodności oraz Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych (UN CRPD). Ramy te podkreślają znaczenie usuwania systemowych barier oraz zapewniania sprawiedliwego dostępu do edukacji wszystkim osobom dorosłym, niezależnie od ich zdolności czy pochodzenia.

Z perspektywy kompetencyjnej niniejszy rozdział integruje ramy LifeComp i DigComp w celu wspierania włączania.

Kompetencje życiowe obejmują samodzielność osobistą, regulację emocjonalną, interakcję społeczną, zdolność adaptacji oraz uczenie się przez całe życie, umożliwiając osobom dorosłym radzenie sobie z wyzwaniami oraz aktywne angażowanie się w życie swoich społeczności.

Kompetencje cyfrowe zapewniają znaczące uczestnictwo w środowiskach cyfrowych, obejmując takie umiejętności jak umiejętność korzystania z informacji, komunikacja, bezpieczeństwo, tworzenie treści oraz rozwiązywanie problemów.

Włączanie wymaga zatem podejścia wielowymiarowego, integrującego rozwój osobisty, uczestnictwo społeczne oraz dostępność cyfrową. Łącząc te ramy, edukatorzy mogą tworzyć środowiska uczenia się, które są nie tylko dostępne, lecz również wzmacniające i responsywne wobec zróżnicowanych potrzeb osób dorosłych uczących się.

Przedstawione tu podstawy teoretyczne stanowią fundament dla praktycznych strategii, metod nauczania i zasobów omawianych w niniejszym rozdziale, zapewniając ich zakorzenienie zarówno w teorii, jak i w rzeczywistym zastosowaniu.

2.1. Łączenie DIGCOMP i LIFECOMP z praktyką włączającą

A. Obszary kompetencji cyfrowych najistotniejsze dla włączania

W coraz bardziej cyfrowym świecie kompetencje cyfrowe mają zasadnicze znaczenie dla zapewnienia, że wszystkie osoby dorosłe uczące się - niezależnie od pochodzenia czy zdolności - mogą w pełni uczestniczyć w edukacji i życiu społecznym. Wśród obszarów zdefiniowanych przez DigComp szczególnie istotne dla wspierania włączania w edukacji dorosłych są następujące:

Umiejętność korzystania z informacji i danych pomaga osobom uczącym się uzyskiwać dostęp do informacji cyfrowych i je rozumieć. Rozwijanie zdolności wyszukiwania, oceny wiarygodnych źródeł oraz wykorzystywania informacji online wspiera samodzielność i zmniejsza bariery w dostępie do wiedzy.

Komunikacja i współpraca za pomocą narzędzi cyfrowych umożliwia osobom uczącym się kontakt z edukatorami, rówieśnikami i sieciami wsparcia. Umiejętności korzystania z poczty elektronicznej, komunikatorów oraz narzędzi do współpracy są szczególnie istotne w środowiskach nauki online lub hybrydowej.

Tworzenie treści cyfrowych: tworzenie treści cyfrowych pozwala osobom uczącym się wyrażać idee oraz prezentować efekty nauki za pomocą formatów cyfrowych, takich jak dokumenty czy prezentacje. Kompetencja ta zachęca do aktywnego uczestnictwa i wspiera różne sposoby komunikacji i wyrażania siebie.

Bezpieczeństwo i odpowiedzialne korzystanie mazasadnicze znaczenie dla ochrony osób uczących się, które mogą być bardziej narażone na zagrożenia online. Zrozumienie prywatności, ochrony danych oraz odpowiedzialnego zachowania w sieci pomaga osobom uczącym się angażować się pewnie i bezpiecznie w środowiskach cyfrowych.

Rozwiązywanie problemów i zdolność adaptacji pomaga dorosłym osobom uczącym się z niepełnosprawnościami przezwyciężać bariery cyfrowe, poruszać się po platformach z większą pewnością siebie oraz zachować ciągłość procesu uczenia się.

Koncentrując się na tych kluczowych obszarach kompetencji cyfrowych, edukatorzy mogą tworzyć bardziej dostępne, sprawiedliwe i wzmacniające doświadczenia edukacyjne. Integracja tych umiejętności z kompetencjami życiowymi (takimi jak samodzielność i odporność psychiczna) zapewnia, że osoby dorosłe uczące się nie tylko mają dostęp do narzędzi cyfrowych, ale również potrafią z nich skutecznie korzystać do osiągania swoich celów osobistych i zawodowych.

B. Kompetencje życiowe wspierające samodzielność, motywację i uczestnictwo

LifeComp zapewnia ustrukturyzowane podejście do rozwijania samodzielności, motywacji i aktywnego uczestnictwa w edukacji dorosłych. Poprzez rozwijanie umiejętności osobistych i interpersonalnych, dorosłe osoby uczące się z niepełnosprawnościami budują pewność siebie i zdolności niezbędne do przejęcia odpowiedzialności za własną naukę, znaczącego angażowania się z rówieśnikami oraz radzenia sobie z wyzwaniami, które mogą utrudniać ich uczestnictwo.

Samodzielność rozwija się poprzez umiejętności takie jak samoorganizacja, podejmowanie decyzji i rozwiązywanie problemów. Pozwala to osobom dorosłym wyznaczać cele, śledzić swoje postępy oraz dostosowywać się do trudności.

Motywacja jest wzmacniana poprzez budowanie pewności siebie, odporności psychicznej oraz nastawienia na rozwój. Pomaga to osobom uczącym się dostrzegać swój potencjał i wytrwać, nawet gdy sytuacja staje się trudna.

Uczestnictwo poprawia się dzięki umiejętnościom społecznym i komunikacyjnym, umożliwiającym osobom uczącym się pracę w zespołach, dzielenie się pomysłami oraz wnoszenie wkładu w działania grupowe.

Integrując te kompetencje z praktykami edukacyjnymi, edukatorzy mogą tworzyć wspierające i wzmacniające środowiska uczenia się. W takich warunkach osoby dorosłe uczące się czują się zdolne, szanowane i wyposażone w narzędzia potrzebne do realizacji swoich aspiracji osobistych i zawodowych.

C. Przykłady zintegrowanego rozwoju kompetencji

Aby zilustrować, jak LifeComp i DigComp mogą zostać zintegrowane w praktyce, warto przyjrzeć się poniższym przykładom rozwoju kompetencji w edukacji dorosłych:

Spersonalizowane ścieżki nauki: osoba ucząca się o ograniczonych umiejętnościach cyfrowych (DigComp) może mieć trudności z uczestnictwem w kursach online. Łącząc odporność emocjonalną i zdolność adaptacji (LifeComp) ze szkoleniem w zakresie umiejętności cyfrowych (DigComp), edukatorzy mogą zaprojektować spersonalizowane ścieżki nauki, które budują zarówno pewność siebie, jak i umiejętności techniczne. Przykładowo, osoba ucząca się może zacząć od podstawowych ćwiczeń nawigacji cyfrowej, jednocześnie rozwijając strategie radzenia sobie z frustracją i utrzymywania motywacji.

Projekty grupowe: projekty grupowe wymagające zarówno interakcji społecznej (LifeComp), jak i cyfrowych narzędzi współpracy (DigComp) mogą sprzyjać zintegrowanemu rozwojowi kompetencji. Osoby uczące się mogą wykorzystywać platformy internetowe do wspólnego tworzenia treści, ćwiczenia umiejętności komunikacyjnych oraz wspólnego rozwiązywania problemów, jednocześnie budując zaufanie i poczucie wspólnoty.

Zastosowania w realnym świecie: działania łączące naukę z sytuacjami z życia codziennego pomagają osobom uczącym się w znaczący sposób stosować samodzielność osobistą, umiejętności cyfrowe i zaangażowanie społeczne. Przykładowo, osoba ucząca się może przygotować cyfrową prezentację na temat, który ją osobiście interesuje, łącząc umiejętności badawcze (DigComp) z wyrażaniem siebie i wystąpieniami publicznymi (LifeComp).

2.2. Podstawowe zasady włączania w edukacji

A. Podejście włączające i „projektowanie dla wszystkich” w kontekstach pozainstytucjonalnych i przy zróżnicowanych zasobach

Włączanie musi być uwzględnione już na etapie planowania każdego działania edukacyjnego. Działania, materiały i środowiska uczenia się powinny być projektowane tak, aby były dostępne dla jak najszerszego grona osób uczących się, zgodnie z zasadą „projektowania dla wszystkich”.

Zasady te opierają się na potrzebach zidentyfikowanych w oparciu o dowody zebrane podczas naszych badań, co zapewnia, że strategie włączania odpowiadają na rzeczywiste bariery napotykane przez dorosłe osoby uczące się i kadrę.

Praktyczne implikacje dla edukatorów: *Przed wdrożeniem jakiegokolwiek kursu lub działania edukatorzy powinni systematycznie ocenić:*

Czy materiały edukacyjne są dostępne w wielu formatach (np. tekstowym, audio, wizualnym)?

Czy osoby uczące się mogą uzyskać dostęp do treści za pomocą technologii wspomagających?

Czy instrukcje są jasne, uporządkowane i łatwe do zrozumienia dla wszystkich uczestników?

B. Dostępność a użyteczność

Włączające cyfrowe uczenie się dorosłych z niepełnosprawnościami opiera się na dwóch podstawowych zasadach: dostępności i użyteczności. Podczas gdy dostępność zapewnia, że osoby uczące się mogą technicznie korzystać z platform cyfrowych, narzędzi i materiałów, użyteczność koncentruje się na tym, jak łatwo i skutecznie mogą z tych zasobów korzystać. Nawet jeśli narzędzie jest dostępne, słaba użyteczność może stwarzać bariery, utrudniając osobom z niepełnosprawnościami poznawczymi, motorycznymi lub sensorycznymi znaczące zaangażowanie się.

Podejście to bezpośrednio odpowiada na kluczowe potrzeby zidentyfikowane w naszych badaniach terenowych:

Potrzeba pewności siebie i motywacji: zamiast ogólnego poczucia własnej skuteczności, nasze badania pokazują, że 55,5% osób uczących się postrzega mobilność edukacyjną jako „zbyt trudną". Niniejsze ramy zapewniają wsparcie psychologiczne i motywacyjne potrzebne do zniwelowania tej „luki w pewności siebie".

Potrzeba tworzenia dostępnych treści: zamiast podstawowej alfabetyzacji cyfrowej, skupiamy się na konkretnej potrzebie tworzenia przez edukatorów dostępnych materiałów (napisy, transkrypcje oraz formaty łatwe do czytania), aby przezwyciężyć bariery zgłaszane przez osoby uczące się.

Potrzeba użytecznych środowisk: priorytetowo traktujemy potrzebę „użyteczności" zarówno platform cyfrowych, jak i miejsc fizycznych, zapewniając osobom uczącym się możliwość samodzielnego poruszania się w nich bez barier finansowych czy technicznych.

Przykładowo, rozważmy film szkoleniowy:

Dostępność zapewnia się poprzez dodanie napisów i audiodeskrypcji, dzięki czemu treść staje się dostępna dla osób głuchych, niedosłyszących lub niedowidzących.

Użyteczność poprawia się poprzez podzielenie filmu na krótkie, wyraźnie oznaczone rozdziały, co pomaga osobom z trudnościami w koncentracji lub wyzwaniami poznawczymi poruszać się po materiale i skupiać się na odpowiednich fragmentach.

C. Włączanie jako pojęcie wielowymiarowe

Włączanie w edukacji dorosłych wykracza daleko poza dostęp fizyczny: jest to kompleksowe podejście, które zapewnia wszystkim osobom uczącym się, w szczególności osobom z niepełnosprawnościami, możliwość pełnego zaangażowania się i osiągnięcia sukcesu. Prawdziwe włączanie obejmuje wiele powiązanych ze sobą wymiarów:

Dostępność fizyczna: zapewnienie, że przestrzenie edukacyjne są wolne od barier (np. podjazdy, regulowane meble, dostępne toalety).

Dostępność cyfrowa: zapewnienie, że narzędzia i treści są użyteczne dla wszystkich (np. czytniki ekranu, napisy, nawigacja za pomocą klawiatury).

Klarowność językowa: stosowanie jasnego, prostego języka oraz zapewnianie tłumaczeń lub uproszczonych formatów w celu zapewnienia zrozumienia.

Bezpieczeństwo emocjonalne: tworzenie środowisk, w których osoby uczące się czują się bezpiecznie, są szanowane i wolne od dyskryminacji.

Dostępność ekonomiczna: minimalizowanie barier finansowych (np. przystępne cenowo materiały, dotacje na technologie wspomagające).

Przynależność społeczna: budowanie poczucia wspólnoty i akceptacji, tak aby każda osoba ucząca się czuła się mile widziana i doceniana.

Ta wielowymiarowa perspektywa włączania bezpośrednio odpowiada na priorytetowe potrzeby zidentyfikowane w badaniach terenowych:

Potrzeba wsparcia ludzkiego i tutoringu: nasze badania pokazują, że osoby uczące się jako najskuteczniejsze praktyki włączające wskazują wsparcie rówieśnicze oraz tutoring prowadzony przez człowieka. Włączanie buduje się poprzez bezpośrednią pomoc i towarzyszenie, a nie jedynie teoretyczną empatię.

Potrzeba użyteczności cyfrowej i dostępu do treści: nacisk kładziony jest na przezwyciężanie barier wielozmysłowych (brak napisów, transkrypcji i audiodeskrypcji). Prawdziwe włączanie cyfrowe osiąga się poprzez zapewnienie, że platformy i treści są technicznie użyteczne i dostępne, co zapobiega wykluczeniu osób z niepełnosprawnością wzroku lub słuchu.

D. Ścieżki nauki skoncentrowane na osobie i elastyczne

Nauka w edukacji dorosłych musi dostosowywać się do indywidualnych potrzeb, mocnych stron i tempa osób uczących się z niepełnosprawnościami. Może to obejmować:

Alternatywne formaty zadań (np. nagrania audio, filmy lub prezentacje wizualne zamiast raportów pisemnych).

Regulowane tempo, uwzględniające różne prędkości i potrzeby nauki.

Wiele form uczestnictwa (np. czat, język migowy, wiadomości głosowe lub wkład asynchroniczny).

Opcje nauki hybrydowej lub mieszanej zapewniające dostępność i komfort.

Podejście to odpowiada na praktyczne potrzeby w zakresie samodzielności i zasobów zidentyfikowane w naszych badaniach:

Potrzeba samodzielności technicznej i zaradności: zamiast koncentrować się na abstrakcyjnych ideach, takich jak samoregulacja, nasze wyniki pokazują, że osoby uczące się muszą zdobyć pewność siebie w zarządzaniu własnymi narzędziami do nauki. Osiągamy to poprzez zapewnienie jasnych i uproszczonych ścieżek orientacji. Pomaga to zmniejszyć poczucie, że edukacja i mobilność są zbyt trudne.

Potrzeba rozwiązań ekonomicznych i adaptacyjnych: zamiast ogólnego rozwiązywania problemów, priorytetowo traktujemy wykorzystanie niskokosztowych i bezpłatnych narzędzi cyfrowych. Odpowiada to bezpośrednio na bariery finansowe wskazywane zarówno przez kadrę, jak i osoby uczące się. Zapewnia to, że technologia jest narzędziem włączania, a nie powodem wykluczenia ze względu na koszty.

Przykład: *osoba ucząca się może przesłać film zamiast raportu pisemnego lub skorzystać z czatu zamiast mówić na żywo.*

E. Racjonalne dostosowania i środki powszechne

Środki powszechne (takie jak jasna struktura zajęć, prosty język oraz wsparcie wizualne) pomagają osobom z niepełnosprawnościami skuteczniej się angażować. Podobnie racjonalne dostosowania, takie jak wydłużone terminy czy indywidualny mentoring, zapewniają osobom możliwość pełnego uczestnictwa i osiągnięcia sukcesu.

Podejście to jest zgodne z praktycznymi priorytetami zidentyfikowanymi w naszym badaniu:

Potrzeba włączenia społecznego i wsparcia ludzkiego: nasze badania pokazują, że włączanie jest najskuteczniejsze, gdy istnieje bezpośrednie wsparcie. Promowanie szacunku i sprawiedliwości oznacza tworzenie systemu, w którym tutoring rówieśniczy i pomoc ludzka są zawsze dostępne dla osoby uczącej się.

Potrzeba dostępnej i funkcjonalnej technologii: wykraczając poza ogólne bezpieczeństwo cyfrowe, skupiamy się na praktycznym wykorzystaniu narzędzi wspomagających. Oznacza to zapewnienie, że

technologia jest nie tylko bezpieczna, ale również w pełni dostępna i łatwa w użyciu, tak aby bariery cyfrowe nie prowadziły do wykluczenia.

F. Włączanie jako proces ciągły

Włączanie nie jest osiągane poprzez pojedyncze, odizolowane działania, lecz poprzez ciągłą refleksję i doskonalenie. Organizacje muszą aktywnie słuchać osób uczących się, regularnie oceniać dostępność cyfrową oraz eliminować luki w uczestnictwie, aby ich narzędzia i praktyki pozostawały skuteczne i aktualne.

Podejście to jest zgodne z:

Potrzebą ciągłej informacji zwrotnej i adaptacji: nasze badania pokazują, że włączanie jest celem ruchomym. Zamiast ogólnego uczenia się przez całe życie, skupiamy się na potrzebie regularnego sprawdzania przez kadrę, czy ich materiały są nadal dostępne oraz czy osoby uczące się czują się wspierane.

Potrzebą stałej ewaluacji narzędzi: zapewnia to, że narzędzia wykorzystywane przez organizację pozostają użyteczne i nie stają się nowymi barierami dla osób uczących się z niepełnosprawnościami.

Aby pogłębić włączanie, instytucje powinny zintegrować zasady Strategii Erasmus+ na rzecz Włączenia i Różnorodności ze swoimi politykami, uwzględnić audyty dostępności w planowaniu kursów oraz ustanowić mechanizmy informacji zwrotnej, które w znaczący sposób angażują osoby uczące się z niepełnosprawnościami. Monitorowanie kluczowych wskaźników, takich jak uczestnictwo, wskaźniki ukończenia oraz satysfakcja osób uczących się, pomaga śledzić postępy i identyfikować obszary do rozwoju. Ponadto dostępność musi być priorytetem na wszystkich etapach mobilności Erasmus+, od planowania po działania następcze.

Patrząc w przyszłość, wysiłki powinny koncentrować się na wzmacnianiu kompetencji edukatorów w zakresie dostępności cyfrowej, systematycznym wdrażaniu Uniwersalnego Projektowania dla Uczenia się oraz zwiększaniu uczestnictwa osób dorosłych z niepełnosprawnościami w możliwościach mobilności transnarodowej.

2.3 Gotowe do zastosowania dobre praktyki nauczania włączającego

Niniejsza sekcja przekłada wyniki naszych badań na konkretne praktyki dydaktyczne, które można bezpośrednio zastosować w środowiskach edukacji dorosłych. Zamiast podążać za modelami teoretycznymi, praktyki te zostały zaprojektowane tak, by odpowiadać na konkretne luki zidentyfikowane w naszej analizie potrzeb, takie jak brak czasu kadry, potrzeba dostępnych treści oraz znaczenie motywacji osób uczących się.

Każda z tych 7 praktyk zawiera jasne wskazówki i praktyczne przykłady do natychmiastowego zastosowania, koncentrując się na rzeczywistych barierach zgłaszanych przez edukatorów i osoby uczące się. Na końcu sekcji zamieszczono tabelę mapowania barier i rozwiązań, która pomaga edukatorom zidentyfikować konkretne wyzwania i zastosować odpowiednie rozwiązania oparte na dowodach. Dołączamy również studia przypadków pokazujące, jak strategie te działają w rzeczywistych kontekstach edukacji dorosłych, tworząc wyraźne powiązanie między naszymi danymi badawczymi a codzienną rzeczywistością sali szkoleniowej.

A. Włączające zajęcia stacjonarne i online

Działania oparte na Uniwersalnym Projektowaniu dla Uczenia się (UDL) koncentrują się na zaangażowaniu i samodzielności. Dają osobom uczącym się różne sposoby dostępu do informacji oraz wyrażania tego, co wiedzą. Pomaga to tworzyć środowisko, które szanuje różne zdolności i style komunikacji.

Niektóre praktyczne strategie obejmują dostarczanie treści w wielu formatach, takich jak tekst, audio i wideo, oraz umożliwianie osobom uczącym się odpowiadania w sposób, który najbardziej im

odpowiada. Kluczowe znaczenie ma również wykorzystanie ustrukturyzowanych szablonów, które ułatwiają zarządzanie złożonymi zadaniami.

Podejście to jest zgodne z:

Potrzebą dostępnych i wielozmysłowych treści: zamiast koncentrować się jedynie na ogólnym tworzeniu treści, odpowiadamy na konkretny brak napisów, transkrypcji i audiodeskrypcji wskazany przez osoby uczące się. Dostarczanie informacji w różnych formatach zapewnia, że każdy może uzyskać dostęp do materiału niezależnie od swojej niepełnosprawności.

Potrzebą narzędzi oszczędzających czas i ustrukturyzowanych: nasze badania pokazują, że edukatorom często brakuje czasu na tworzenie nowych materiałów. Wykorzystanie gotowych szablonów oraz podzielonych na etapy zadań pomaga zarówno kadrze pracować efektywniej, jak i osobom uczącym się zachować koncentrację bez poczucia przytłoczenia.

Scenariusz praktyczny: zamiast prosić wyłącznie o raport pisemny, osoby uczące się mogą wybrać sposób zaprezentowania tego, czego się nauczyły - na przykład poprzez krótkie nagranie audio, film lub mapę wizualną. Zmniejsza to presję i buduje ich pewność siebie.

B. Jasna komunikacja i prosty język

Stosowanie jasnego, uporządkowanego języka zmniejsza bariery, zwłaszcza dla osób uczących się z niepełnosprawnością poznawczą lub ograniczoną umiejętnością cyfrową. Wspiera to zrozumienie, pewność siebie oraz aktywne uczestnictwo.

Zaleca się: stosowanie krótkich, prostych zdań, unikanie abstrakcyjnej lub złożonej terminologii, porządkowanie instrukcji za pomocą wypunktowań, dołączanie ikon i wskazówek wizualnych ułatwiających orientację oraz wyróżnianie kluczowych terminów i wymaganych działań.

Podejście to jest zgodne z:

Potrzebą uproszczonej komunikacji i wskazówek: nasze badania pokazują, że osoby uczące się często czują się przytłoczone złożonymi informacjami. Stosując prosty język i jasne kroki, odpowiadamy na „lukę w pewności siebie" i sprawiamy, że możliwości edukacyjne wydają się bardziej osiągalne i mniej onieśmielające.

Potrzebą dostępności poznawczej: skupiamy się na tym, by informacje były łatwe do przetworzenia. Odpowiada to bezpośrednio na bariery wielozmysłowe i poznawcze zgłoszone w naszym badaniu, zapewniając, że instrukcje są włączające dla wszystkich już od samego początku.

Scenariusz praktyczny: zamiast: „Prosimy o zaangażowanie się w asynchroniczną interakcję kolaboracyjną za pośrednictwem LMS", użyj: „Napisz swój komentarz na forum dyskusyjnym przed piątkiem".

C. Motywacja, zaufanie i bezpieczeństwo emocjonalne osób uczących się

Bezpieczne środowisko sprzyja uczestnictwu, dobrostanowi emocjonalnemu oraz odporności psychicznej, zwłaszcza w przypadku osób uczących się z niepełnosprawnościami. Strategie włączające pomagają osobom uczącym się czuć się szanowanymi, wspieranymi i na tyle pewnymi siebie, by w pełni się zaangażować.

Niektóre strategie włączające mogą obejmować: ustalenie grupowych zasad określających oczekiwania dotyczące pełnej szacunku interakcji, wykorzystanie narzędzi umożliwiających w razie potrzeby anonimowe uczestnictwo, zachęcanie do wsparcia rówieśniczego i wspólnego rozwiązywania problemów, normalizowanie zadawania pytań lub proszenia o pomoc oraz zapewnienie prywatnych kanałów komunikacji z edukatorami.

Strategie te są zgodne z:

Potrzebą zniwelowania luki w pewności siebie: nasze badania pokazują, że 55,5% osób uczących się postrzega mobilność i edukację jako zbyt trudne. Tworząc bezpieczne emocjonalnie środowisko, bezpośrednio odpowiadamy na ten brak motywacji i pomagamy osobom uczącym się przezwyciężyć strach przed porażką.

Potrzebą wsparcia ludzkiego i tutoringu: osoby uczące się zgłaszały, że cenią osobistą więź i wsparcie rówieśnicze ponad niemal wszystko inne. Zamiast koncentrować się jedynie na regulacji emocjonalnej jako pojęciu, priorytetowo traktujemy tworzenie sieci wsparcia, które pomagają osobom uczącym się czuć się bezpiecznie i mieć poczucie towarzyszenia.

Scenariusz praktyczny: podczas omawiania wrażliwych tematów na forum internetowym umożliw osobom uczącym się publikowanie anonimowe lub korzystanie z prywatnych wiadomości do prowadzącego. Można zachęcać do mentoringu rówieśniczego jako formy wsparcia, podczas gdy grupowe zasady przypominają wszystkim o normach pełnej szacunku komunikacji.

D. Wdrożenie i orientacja

Włączanie zaczyna się jeszcze przed rozpoczęciem zajęć. Przygotowanie osób uczących się z niepełnosprawnościami do kursu zapewnia im poczucie pewności siebie, poinformowania oraz gotowości do pełnego uczestnictwa.

Przed rozpoczęciem kursu upewnij się, że osoby uczące się otrzymały: prosty, jasny przewodnik po kursie, sesję instruktażową dotyczącą narzędzi i platform cyfrowych, dane kontaktowe do wsparcia technicznego lub edukacyjnego, jasno określone oczekiwania wobec kursu i dostępne dostosowania oraz dostępne wersje materiałów z wyprzedzeniem.

Podejście to jest zgodne z:

Potrzebą orientacji i zmniejszenia postrzeganej trudności: nasze badania pokazują, że wiele osób uczących się odczuwa edukację i mobilność jako zbyt trudne lub onieśmielające. Dostarczenie jasnych informacji i instruktaży przed rozpoczęciem kursu pomaga zniwelować tę lukę w pewności siebie i sprawia, że proces nauki wydaje się bardziej możliwy do opanowania.

Potrzebą samodzielności technicznej: zamiast skupiać się jedynie na ogólnej alfabetyzacji cyfrowej, zapewniamy bezpośrednie wsparcie pomagające osobom uczącym się poruszać się po konkretnych platformach. Udostępniając im materiały z wyprzedzeniem i pokazując, jak działają narzędzia, zapewniamy im samodzielność potrzebną do rozpoczęcia kursu bez stresu technicznego.

Scenariusz praktyczny: przed rozpoczęciem kursu zaplanuj krótką sesję orientacyjną, podczas której osoby uczące się będą mogły poznać platformę, zadać pytania oraz uzyskać dostęp do materiałów w wielu formatach. Tworzy to podstawę dla pewności siebie, samodzielności i sprawnego uczestnictwa.

E. Modele tutoringu i wsparcia rówieśniczego

Wsparcie rówieśnicze i tutorskie ma zasadnicze znaczenie dla wzmacniania włączania oraz wspierania współpracy między osobami uczącymi się z niepełnosprawnościami. Zapewnienie ustrukturyzowanych możliwości wzajemnej pomocy i wskazówek pomaga budować pewność siebie, empatię oraz poczucie wspólnoty.

Możliwe modele wsparcia obejmują: „partnerów w nauce” zapewniających wzajemną pomoc, mentoring w małych grupach dla wskazówek i zachęty, rotacyjną informację zwrotną rówieśniczą promującą współpracę i różnorodne perspektywy oraz cyfrowe godziny konsultacyjne dla pomocy technicznej lub edukacyjnej.

Podejście to jest zgodne z:

Potrzebą wsparcia ludzkiego i towarzyszenia: nasze badania pokazują, że osoby uczące się cenią tutoring prowadzony przez człowieka oraz wsparcie rówieśnicze bardziej niż jakąkolwiek inną

praktykę włączającą. Tworząc te modele wsparcia, bezpośrednio odpowiadamy na potrzebę osobistego kontaktu i pomocy w trakcie procesu nauki.

Potrzebą więzi społecznych do przezwyciężania barier: zamiast skupiać się na teoretycznej współpracy, odpowiadamy na praktyczną potrzebę, by osoby uczące się czuły się mniej odizolowane. Modele te pomagają zmniejszyć niepokój i trudności zgłaszane przez wielu uczestników, czyniąc doświadczenie edukacyjne bardziej włączającym dzięki bezpośredniej interakcji międzyludzkiej.

Scenariusz praktyczny: przydziel osoby uczące się do małych grup rówieśniczych lub par partnerskich i rotuj obowiązki związane z informacją zwrotną. Zaplanuj regularne cyfrowe godziny konsultacyjne, podczas których osoby uczące się mogą zadawać pytania lub otrzymywać wskazówki. Takie podejście sprzyja pracy zespołowej, empatii i pewności siebie, jednocześnie zapewniając, że wszystkie osoby uczące się czują się wspierane w środowiskach nauki online lub hybrydowej.

F. Włączające praktyki oceniania

Ocenianie powinno mierzyć efekty uczenia się bez ograniczania uczestnictwa, zapewniając wszystkim osobom uczącym się, w tym osobom z niepełnosprawnościami, możliwość skutecznego zaprezentowania swojej wiedzy.

Możliwe strategie obejmują: oferowanie alternatywnych formatów prezentowania efektów nauki, takich jak tekst, audio, wideo lub projekty wizualne, wykorzystywanie oceniania kształtującego w trakcie całego kursu, a nie tylko oceny końcowej, zapewnianie w razie potrzeby dodatkowego czasu oraz jasne przedstawianie kryteriów oceny z wyprzedzeniem.

Podejście to jest zgodne z:

Potrzebą praktycznej refleksji i adaptacji: zamiast skupiać się jedynie na teorii samodoskonalenia, nasze badania pokazują, że kadra i osoby uczące się potrzebują widzieć stałe rezultaty. Oznacza to refleksję nad tym, co sprawdza się w sali szkoleniowej, oraz dostosowywanie materiałów, aby pozostawały użyteczne i zrozumiałe.

Potrzebą dostępnej ekspresji cyfrowej: zamiast ogólnego tworzenia treści, skupiamy się na konkretnej potrzebie, by osoby uczące się mogły wyrażać siebie za pomocą dostępnych narzędzi cyfrowych. Odpowiada to na bariery komunikacyjne zidentyfikowane w naszym badaniu, umożliwiając każdemu uczestnictwo przy użyciu formatu, który najlepiej mu odpowiada.

Scenariusz praktyczny: pozwól osobom uczącym się wybrać sposób przesyłania swojej pracy (tekst, audio, wideo lub materiał wizualny) i zapewniaj informację zwrotną przez cały proces.

G. Tabela: Mapowanie barier i rozwiązań

Bariera	Środek powszechny	Racjonalne dostosowanie	Zidentyfikowana potrzeba
Trudność w zrozumieniu instrukcji	Prosty język + struktura wizualna	Indywidualna sesja wyjaśniająca	Potrzeba uproszczonej komunikacji i wskazówek
Ograniczone umiejętności cyfrowe	Sesja instruktażowa dotycząca narzędzia	Indywidualny coaching cyfrowy	Potrzeba samodzielności technicznej i pewności siebie
Lęk przed wypowiadaniem się publicznie	Narzędzia umożliwiające anonimowe uczestnictwo	Alternatywne uczestnictwo pisemne	Potrzeba zniwelowania luki w pewności siebie i motywacji
Niepełnosprawność wzroku	Dostępne formaty dokumentów	Pliki zgodne z czytnikami ekranu	Potrzeba dostępnych i wielozmysłowych treści

H. Przykłady studiów przypadków z praktyki

Praktyka 1: Zastosowany model sukcesu w zakresie samodzielności technicznej (Studium przypadku 1)

Kontekst: Ośrodek edukacji dorosłych zorganizował 6-tygodniowy kurs alfabetyzacji cyfrowej. Kilku uczestników miało łagodne niepełnosprawności poznawcze oraz niewielkie wcześniejsze doświadczenie cyfrowe.

Zidentyfikowane wyzwania:

Trudność w podążaniu za długimi instrukcjami.

Niepokój związany z korzystaniem z nieznanych platform.

Strach przed publicznym popełnianiem błędów.

Wdrożone działania włączające:

Wszystkie instrukcje zostały przedstawione w krótkiej, podzielonej na kroki formie.

Do każdego zadania dodano ikony wizualne.

Krótka sesja wdrożeniowa została poświęcona wyłącznie nawigacji po platformie.

Wykorzystano narzędzia umożliwiające anonimowe uczestnictwo, takie jak Mentimeter.

Zadania można było przesyłać w formie audio zamiast tekstu pisanego.

Rezultaty:

Frekwencja wzrosła w porównaniu z poprzednimi kursami.

Osoby uczące się zgłaszały większą pewność siebie w korzystaniu z narzędzi cyfrowych.

Wskaźnik ukończenia kursu znacząco się poprawił.

Podejście to jest zgodne z:

Potrzebą wsparcia ludzkiego i towarzyszenia: bezpośrednio odpowiada na fakt, że osoby uczące się cenią osobisty kontakt ponad jakikolwiek inny środek.

Potrzebą więzi społecznych do przezwyciężania barier: przekształca indywidualne wyzwania we wspólne sukcesy, znacząco zmniejszając niepokój.

Praktyka 2: Zastosowany model sukcesu w zakresie wsparcia rówieśniczego (Studium przypadku 2)

Kontekst: Organizacja zajmująca się edukacją dorosłych przygotowała osobę uczącą się z niepełnosprawnością wzroku do krótkoterminowego wyjazdu mobilnościowego Erasmus+ za granicę.

Zidentyfikowane wyzwania:

Dostęp do dokumentacji mobilności.

Poruszanie się w logistyce podróży.

Dostęp do materiałów cyfrowych podczas sesji szkoleniowych za granicą.

Wdrożone działania włączające:

Wszystkie dokumenty zostały udostępnione w formatach zgodnych z czytnikami ekranu.

Orientacja przed mobilnością obejmowała sesję testową dostępności cyfrowej.

Organizacja przyjmująca została z wyprzedzeniem poinformowana o potrzebach w zakresie dostępności.

Podczas mobilności zorganizowano system wsparcia rówieśniczego.

Rezultaty:

Osoba ucząca się pomyślnie ukończyła mobilność.

Nie zgłoszono żadnych poważnych barier w zakresie dostępności.

Organizacja opracowała listę kontrolną na potrzeby przyszłych włączających mobilności.

Podejście to jest zgodne z:

Potrzebą wsparcia ludzkiego: odpowiada na priorytetową dla osoby uczącej się potrzebę osobistego towarzyszenia w trudnych sytuacjach.

Potrzebą dostępnych treści: zapewnia, że materiały cyfrowe są funkcjonalne dla wszystkich użytkowników od pierwszego dnia.

2.4 Bezpłatne lub niskokosztowe narzędzia i materiały dydaktyczne

Narzędzia cyfrowe mogą znacząco zmniejszyć bariery w edukacji dorosłych, gdy są dobierane i wykorzystywane w sposób przemyślany. Dostępność zależy jednak nie tylko od samego narzędzia, lecz również od sposobu jego wdrożenia.

Poniższe narzędzia zostały pogrupowane według funkcji i zawierają praktyczne uwagi dotyczące włączania.

A. Narzędzia do tworzenia treści i współpracy dla inkluzywnej edukacji dorosłych

Google Workspace / Microsoft 365

Są to cyfrowe pakiety biurowe (obejmujące dokumenty, prezentacje i arkusze kalkulacyjne) działające w chmurze. Służą do tworzenia materiałów, które kilka osób może edytować jednocześnie, co czyni je idealnymi do pracy zespołowej. Edukatorzy wykorzystują je, aby umożliwić „ciche uczestnictwo" poprzez komentarze oraz zapewnić, że dokumenty są czytelne dla wszystkich.

Szczególnie przydatne dla: osób uczących się z niepełnosprawnością ruchową; osób korzystających z ustrukturyzowanych szablonów; osób potrzebujących wsparcia we współpracy grupowej

Uwaga dotycząca dostępności: przed udostępnieniem materiału skorzystaj z przycisku „Sprawdź dostępność" (dostępnego w karcie Recenzja lub Narzędzia). Automatycznie wykrywa on, czy rozmiar czcionki lub kolory mogą być trudne do odczytania dla niektórych osób uczących się.

Instrukcje użycia: Przewodnik po dostępności Dokumentów Google (instrukcje tekstowe), 5 funkcji dostępności w Microsoft 365 (samouczek wideo).

Canva / Genially

Te narzędzia pomagają tworzyć treści wizualne i interaktywne, które czynią naukę bardziej dynamiczną.

Canva to proste narzędzie projektowe typu „przeciągnij i upuść" służące do tworzenia plakatów i infografik przy użyciu profesjonalnych szablonów.

Genially służy do tworzenia interaktywnych prezentacji, w których kliknięcie ikony ujawnia dodatkowe informacje, co zmniejsza ilość tekstu widocznego na ekranie.

Szczególnie przydatne dla: osób uczących się z barierami językowymi, niepełnosprawnościami poznawczymi lub niską pewnością siebie w obszarze cyfrowym, które korzystają ze wskazówek wizualnych, intuicyjnych interfejsów oraz zmniejszonej presji związanej z pisaniem.

Uwaga dotycząca dostępności: zachowaj prostotę i przejrzystość projektów. Zbyt wiele kolorów lub ruchomych ikon może rozpraszać lub przytłaczać osoby z niepełnosprawnościami poznawczymi. Wykorzystuj puste przestrzenie, aby utrzymać skupienie na celu edukacyjnym.

Instrukcje użycia: Canva: prosty samouczek projektowania (wideo), Dodawanie interaktywności w Genially (wideo).

B. Narzędzia uczestnictwa i zaangażowania dla inkluzywnej edukacji dorosłych

Mentimeter

Mentimeter to internetowe narzędzie służące do tworzenia interaktywnych prezentacji oraz sondaży na żywo. Umożliwia uczestnikom odpowiadanie na pytania, głosowanie lub dzielenie się pomysłami w czasie rzeczywistym za pomocą własnych telefonów lub komputerów. W włączającej sali szkoleniowej jego głównym zastosowaniem jest umożliwienie anonimowego uczestnictwa, dzięki

czemu każdy może podzielić się swoimi przemyśleniami bez obawy przed oceną czy koniecznością wypowiadania się publicznie.

Szczególnie przydatne dla: osób z lękiem społecznym; osób niechętnych do wypowiadania się publicznie

Uwaga dotycząca dostępności: zapewnij zgodność z czytnikami ekranu dla osób z niepełnosprawnością wzroku.

Instrukcja użycia: Jak korzystać z Mentimeter dla początkujących

Padlet

Padlet to cyfrowa „tablica ogłoszeń", na której można przypinać wirtualne karteczki samoprzylepne. Służy do tworzenia wspólnej przestrzeni, w której osoby uczące się i edukatorzy mogą zamieszczać pomysły, linki, obrazy, a nawet nagrania audio. Jego główną zaletą pod względem włączania jest multimodalny charakter: zamiast być zmuszonym do pisania, osoba ucząca się może nagrać notatkę głosową lub zamieścić zdjęcie, aby zaprezentować swoje zrozumienie, co czyni to narzędzie niezwykle elastycznym w zakresie współpracy.

Szczególnie przydatne dla: osób z trudnościami komunikacyjnymi; osób potrzebujących elastycznego czasu

Uwaga dotycząca dostępności: korzystaj z funkcji nagrywania „Audio" lub „Wideo" bezpośrednio w notatce Padlet. To rozwiązanie zmienia zasady gry dla osób z dysleksją lub tych, które uważają pisanie za frustrujące, ponieważ mogą po prostu „wypowiedzieć" swoje pomysły na tablicy.

Instrukcja użycia: Samouczek Padlet dla nauczycieli (samouczek wideo)

Kahoot

Kahoot to zgrywalizowana platforma edukacyjna, która przekształca sprawdziany w interaktywne, rywalizacyjne sesje. Edukator wyświetla pytania na centralnym ekranie, a uczestnicy odpowiadają w czasie rzeczywistym za pomocą własnych urządzeń mobilnych lub komputerów. Narzędzie to jest wykorzystywane przede wszystkim do zwiększania zaangażowania oraz dynamicznego sprawdzania zrozumienia materiału. Wprowadzając format „teleturnieju", pomaga obniżyć psychologiczną barierę przed uczestnictwem i dostarcza edukatorom natychmiastowych danych o postępach grupy.

Szczególnie przydatne dla: osób o krótszym czasie koncentracji uwagi oraz grup wymagających środowiska o niskiej presji do zaprezentowania swojej wiedzy

Uwaga dotycząca dostępności: quizy oparte na czasie mogą stawiać w niekorzystnej sytuacji osoby z niepełnosprawnościami poznawczymi. W miarę możliwości dostosowuj limity czasowe.

Instrukcja użycia: Oficjalny samouczek Kahoot dla edukatorów (samouczek wideo)

C. Narzędzia nauki online i komunikacji dla inkluzywnej edukacji dorosłych

Zoom / Microsoft Teams

Są to platformy do wideokonferencji zaprojektowane do wirtualnych spotkań i nauki zdalnej. Umożliwiają edukatorom prowadzenie zajęć na żywo, udostępnianie ekranu oraz prowadzenie dyskusji grupowych z dowolnego miejsca. Poza zwykłymi rozmowami wideo, narzędzia te mają zasadnicze znaczenie dla włączania, ponieważ oferują wiele sposobów komunikacji, takich jak wbudowane czaty tekstowe i automatyczne napisy, zapewniając, że osoby uczące się mogą śledzić zajęcia niezależnie od miejsca pobytu czy zdolności słyszenia.

Szczególnie przydatne dla: osób z trudnościami w poruszaniu się; osób potrzebujących elastycznego tempa

Uwaga dotycząca dostępności: zawsze nagrywaj sesje (za zgodą uczestników) i włączaj automatyczne napisy.

Instrukcje użycia: Funkcje dostępności Zoom (samouczek wideo), Samouczek spotkań Teams (samouczek wideo).

YouTube

YouTube to globalna platforma udostępniania filmów, stanowiąca ogromną bibliotekę treści edukacyjnych. Służy do zapewniania wizualnych i dźwiękowych wyjaśnień złożonych tematów, co czyni ją niezbędnym zasobem dla nauki multimodalnej. Edukatorzy wykorzystują ją do uzupełniania zajęć o zróżnicowane perspektywy oraz umożliwiania osobom uczącym się kontroli nad własnym procesem nauki poprzez zatrzymywanie, cofanie lub spowalnianie treści, aby w pełni zrozumieć materiał.

Uwaga dotycząca dostępności: przed udostępnieniem materiału osobom uczącym się sprawdź dokładność automatycznie wygenerowanych napisów.

Szczególnie przydatne dla: osób o niskim poziomie alfabetyzacji lub barierach językowych, osób preferujących komunikację wizualną oraz osób wymagających nauki we własnym tempie.

Instrukcja użycia: Jak korzystać z funkcji dostępności YouTube (samouczek wideo).

D. Narzędzia dostępności i wsparcia dla inkluzywnej edukacji dorosłych

Microsoft Immersive Reader

Immersive Reader (Czytnik immersyjny) to bezpłatne, wbudowane narzędzie, które pomaga poprawić rozumienie tekstu poprzez usuwanie rozpraszaczy oraz zapewnianie spersonalizowanego doświadczenia czytania. Służy do odczytywania tekstu na głos (zamiana tekstu na mowę), zmiany rozmiaru czcionki i odstępów, a nawet dzielenia wyrazów na sylaby. Poprzez podświetlanie odczytywanych linii lub pojedynczych słów pomaga osobom uczącym się utrzymać koncentrację i znacząco poprawia dostępność dla osób mających trudności z tradycyjnymi blokami tekstu. Jest wbudowany bezpośrednio w Microsoft Word, OneNote, Outlook, a także można go znaleźć w wielu aplikacjach edukacyjnych, takich jak Canvas.

Uwaga dotycząca dostępności: zachęcaj osoby uczące się do korzystania z funkcji słownika obrazkowego w narzędziu. Po włączeniu tej funkcji kliknięcie na słowo wyświetla prostą ilustrację jego znaczenia, co stanowi doskonałe wsparcie dla osób o niskim poziomie alfabetyzacji lub barierach językowych.

Szczególnie przydatne dla: osób z dysleksją; osób z trudnościami w czytaniu.

Instrukcja użycia: Jak korzystać z Immersive Reader w Microsoft Word (samouczek wideo)

NVDA (NonVisual Desktop Access)

NVDA to bezpłatny, wysokiej jakości „czytnik ekranu", który zamienia tekst wyświetlany na ekranie komputera na mowę lub brajla. Umożliwia osobom z niepełnosprawnością wzroku samodzielne poruszanie się po stronach internetowych, czytanie dokumentów oraz korzystanie z aplikacji za pomocą skrótów klawiaturowych zamiast myszy. Jest to niezbędne narzędzie dla włączania cyfrowego, zapewniające osobom niewidomym lub słabowidzącym taki sam dostęp do oprogramowania i materiałów edukacyjnych jak ich rówieśnikom.

Uwaga dotycząca dostępności: NVDA potrzebuje nagłówków (za pomocą menu „Style" w Wordzie lub Dokumentach Google), aby poinformować osobę uczącą się, jak zorganizowany jest dokument. Bez nich osoba ucząca się „gubi się" na stronie. Ponadto zawsze dodawaj tekst alternatywny (krótki opis tekstowy) do obrazów; w przeciwnym razie czytnik ekranu po prostu powie „Obraz", a osoba z niepełnosprawnością wzroku całkowicie utraci tę informację.

Szczególnie przydatne dla: osób niewidomych lub ze znaczną niepełnosprawnością wzroku, a także osób z ciężką dysleksją, które korzystają z usłyszenia opisu każdego elementu na ekranie.

Instrukcja użycia: Pierwsze kroki z NVDA (samouczek wideo).

WAVE (Web Accessibility Evaluation Tool)

WAVE to zestaw narzędzi ewaluacyjnych, które pomagają edukatorom i twórcom treści zapewnić, że ich treści internetowe są dostępne dla wszystkich. Zamiast czytać skomplikowany raport, wystarczy wprowadzić adres strony internetowej, a WAVE wyświetli wizualną nakładkę na stronę. Dokładnie wskazuje, gdzie występują problemy, takie jak tekst zbyt trudny do odczytania na tle lub przyciski nieoznaczone dla czytników ekranu. Jest wykorzystywane do „audytowania" materiałów przed ich udostępnieniem osobom uczącym się, zapewniając, że nikt nie zostanie wykluczony z powodu barier technicznych.

Uwaga dotycząca dostępności: ewaluacja zasobów cyfrowych za pomocą WAVE umożliwia identyfikację „ukrytych" barier, które mogą nie być widoczne dla wszystkich użytkowników. Częste błędy, takie jak niski kontrast kolorów czy nieoznaczone przyciski, mogą uniemożliwić nawigację osobom z niepełnosprawnością wzroku lub poznawczą. Systematyczne korzystanie z tego narzędzia zapewnia, że wszystkie udostępniane linki i platformy spełniają międzynarodowe standardy dostępności (WCAG).

Szczególnie przydatne dla: edukatorów tworzących treści cyfrowe, organizacji audytujących swoją obecność w sieci oraz specjalistów dążących do wdrożenia Uniwersalnego Projektowania dla Uczenia się (UDL) w środowiskach cyfrowych.

Instrukcja użycia: Wprowadzenie do narzędzia WAVE (samouczek wideo)

DeepL

DeepL to zaawansowane narzędzie tłumaczenia maszynowego oparte na sieciach neuronowych, zapewniające bardzo dokładne i naturalnie brzmiące tłumaczenia. W przeciwieństwie do standardowych translatorów doskonale radzi sobie ze zrozumieniem kontekstu i niuansów, co czyni je niezbędnym zasobem dla wielojęzycznych sal szkoleniowych. Edukatorzy wykorzystują je do tłumaczenia materiałów kursowych, natomiast osoby uczące się - do niwelowania barier językowych, co umożliwia im udział w dyskusjach i wykonywanie zadań w języku lokalnym, którego jeszcze w pełni nie opanowały.

Uwaga dotycząca dostępności: tłumaczenie maszynowe powinno być traktowane jako narzędzie wspomagające, a nie ostateczny autorytet. Automatyczne systemy mogą czasami pomijać specyfikę kulturową lub specjalistyczny żargon techniczny.

Szczególnie przydatne dla: osób o ograniczonej znajomości języka lokalnego oraz edukatorów potrzebujących dostosować złożone teksty akademickie do języka ojczystego osoby uczącej się, aby zapewnić pełne zrozumienie.

Instrukcja użycia: DeepL Translator: pierwsze kroki (samouczek wideo).

Przyszłe kierunki

W miarę dalszego rozwoju technologii cyfrowych i praktyk włączających edukatorzy dorosłych osób uczących się z niepełnosprawnościami będą napotykać nowe możliwości wzbogacania doświadczeń edukacyjnych. Platformy nauki adaptacyjnej pozwolą na personalizację treści zgodnie z potrzebami i zdolnościami każdej osoby uczącej się, wspierając samodzielność i zróżnicowaną naukę. Narzędzia multimodalne i immersyjne, takie jak interaktywne multimedia czy rzeczywistość wirtualna i rozszerzona, mogą uczynić naukę bardziej angażującą, jednocześnie uwzględniając zróżnicowane zdolności i style uczenia się. Włączenie zasad Uniwersalnego Projektowania już od samego początku zapewni, że dostępność będzie wbudowana we wszystkie materiały i działania edukacyjne. Społeczności internetowe oraz platformy mentoringu rówieśniczego poszerzą możliwości współpracy, wsparcia społecznego oraz dzielenia się wiedzą niezależnie od lokalizacji. Sztuczna inteligencja jeszcze bardziej poprawi dostępność dzięki automatycznej transkrypcji, tłumaczeniu i adaptacji treści, ułatwiając uczestnictwo osobom o zróżnicowanych potrzebach. Aby nadążyć za tymi zmianami, edukatorzy będą potrzebować ciągłego rozwoju zawodowego, łączącego kompetencje LifeComp i DigComp z nowymi technologiami oraz strategiami włączającymi.

W praktyce nauczanie zorientowane na przyszłość kładzie nacisk na elastyczność, projektowanie skoncentrowane na osobie uczącej się oraz na przenikanie się technologii i włączania, przygotowując osoby uczące się do znaczącego uczestnictwa w edukacji i życiu społecznym.

Bibliografia i dalsza lektura

The EuropeanPillar of SocialRights in 20 principles. (2025). Employment, SocialAffairs And Inclusion.

Implementationguidelines - Erasmus+ and EuropeanSolidarityCorpsInclusion and DiversityStrategy. (s. f.). Erasmus+.

EuropeanCommission (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With newexamples of knowledge, skills and attitudes. Publications Office of the European Union.

EuropeanCommission (2020). LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to LearnKeyCompetence. Publications Office of the European Union.

EuropeanCommission (2021). Erasmus+ Programme Guide – Inclusion and DiversityStrategy.

United Nations (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD).

CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.

EuropeanCommission (2017). EuropeanPillar of SocialRights.

World Health Organization (2011). World Report on Disability.

ROZDZIAŁ 3 – Środki zwiększające udział w możliwościach mobilności Erasmus+

Uczestnictwo w programach mobilności Erasmus+ może oferować dorosłym osobom uczącym się znaczące możliwości edukacyjne, społeczne oraz rozwoju osobistego. Jednak osoby z niepełnosprawnościami oraz inne osoby uczące się z mniejszymi szansami często napotykają liczne bariery ograniczające ich uczestnictwo. Bariery te mogą obejmować brak dostępnych środowisk edukacyjnych, niewystarczające przygotowanie do działań międzynarodowych oraz niską pewność siebie lub świadomość wśród potencjalnych uczestników.

Niniejszy rozdział omawia praktyczne działania, jakie organizacje zajmujące się edukacją dorosłych mogą podjąć w celu zwiększenia uczestnictwa w możliwościach mobilności Erasmus+. Skupia się na włączających podejściach do projektowania mobilności, dostępności działań edukacyjnych, przygotowaniu i wsparciu uczestników oraz praktykach organizacyjnych pomagających usuwać bariery strukturalne.

Rozdział dostarcza praktycznych wskazówek dla organizacji zajmujących się edukacją dorosłych, facylitatorów oraz koordynatorów projektów, którzy chcą uczynić programy mobilności bardziej dostępnymi i włączającymi. Podkreśla, w jaki sposób dostępność i włączanie mogą zostać zintegrowane z fazami przygotowania, realizacji i działań następczych mobilności. Stosując te działania wspierające, organizacje mogą tworzyć środowiska edukacyjne, w których wszyscy uczestnicy mogą się znacząco zaangażować i skorzystać z międzynarodowych doświadczeń edukacyjnych.

Słowa kluczowe:

Mobilność Erasmus+; włączająca edukacja dorosłych; dostępność działań edukacyjnych; osoby uczące się z niepełnosprawnościami; uczestnictwo w nauce międzynarodowej

Dlaczego Erasmus+ KA1 ma znaczenie dla włączania w edukacji dorosłych

Korzyści dla osób uczących się i organizacji

Uczestnictwo w działaniach mobilności Erasmus+ generuje szeroki zakres korzyści zarówno dla osób uczących się, jak i organizacji zajmujących się edukacją dorosłych.

Korzyści dla osób uczących się:

wzmacnianie pewności siebie i poczucia własnej wartości

zachęcanie do niezależności i samodzielności

rozwijanie umiejętności komunikacyjnych i społecznych

wspieranie świadomości międzykulturowej i otwartości

dostarczanie motywacji do dalszej nauki

Dla dorosłych osób uczących się z niepełnosprawnościami korzyści te mogą być szczególnie znaczące. Uczestnictwo w międzynarodowych środowiskach edukacyjnych często pomaga osobom uczącym się podważyć ograniczające ich przekonania na temat samych siebie oraz odkryć nowe możliwości rozwoju osobistego.

Korzyści dla organizacji:

wzmacnianie partnerstw międzynarodowych

podnoszenie kompetencji kadry w zakresie edukacji włączającej

promowanie innowacji w metodach nauczania i uczenia się

zwiększanie widoczności i zasięgu organizacji

wspieranie rozwoju włączających praktyk instytucjonalnych

Dla organizacji doświadczenia mobilności stają się okazją do transformacji instytucjonalnej. Zachęca się je do tworzenia dostępnych środowisk, dostosowywania metod nauczania oraz zapewniania mechanizmów wsparcia, które umożliwiają zróżnicowanym osobom uczącym się znaczące uczestnictwo.

Mobilność jako element ścieżki edukacyjnej

Dla osób dorosłych uczących się mobilność może pełnić rolę katalizatora zachęcającego do dalszego uczestnictwa w edukacji i szkoleniach. Zetknięcie się z nowymi środowiskami często pobudza ciekawość, motywację oraz zainteresowanie dalszymi możliwościami nauki.

Doświadczenia mobilności mogą przyczyniać się do:

odkrywania nowych ścieżek edukacyjnych

wzmacniania motywacji do uczenia się przez całe życie

budowania sieci kontaktów wspierających przyszłe możliwości

rozwijania kompetencji przydatnych w codziennym życiu

Włączanie i dostępność jako kryteria jakości

Dostępne programy mobilności zapewniają, że środowiska edukacyjne są projektowane z uwzględnieniem zróżnicowanych potrzeb i stylów uczestnictwa. Obejmuje to eliminowanie barier związanych z infrastrukturą, komunikacją, metodami nauczania oraz systemami wsparcia.

Włączające projekty mobilności często charakteryzują się wysokim poziomem zaangażowania uczestników oraz bogatymi doświadczeniami edukacyjnymi, ponieważ tworzą środowiska, w których wszyscy uczestnicy czują się doceniani i zdolni do wniesienia swojego wkładu.

Wbudowując zasady dostępności i włączania w projektowanie mobilności, organizacje przyczyniają się do szerszych celów sprawiedliwego i dostępnego uczenia się przez całe życie.

Zobacz praktyczne działania na rzecz dostępności w projektowaniu mobilności w: Środki włączania w mobilności Erasmus+.

Środki włączania w mobilności Erasmus+

Włączająca mobilność opiera się na szerszym priorytecie Erasmus+, jakim jest włączanie i różnorodność. Ma na celu zapewnienie równego dostępu do programów mobilności osobom z mniejszymi szansami, w tym osobom z niepełnosprawnościami. Program zachęca organizacje do usuwania barier strukturalnych oraz zapewniania dodatkowego wsparcia w razie potrzeby, tak aby uczestnicy mogli w pełni korzystać z międzynarodowych doświadczeń edukacyjnych.

Z perspektywy edukacyjnej włączająca mobilność odzwierciedla zasady włączających środowisk uczenia się oraz ścieżek edukacyjnych skoncentrowanych na osobie. Zamiast dostosowywać osoby uczące się do sztywnych struktur programowych, zachęca się organizacje do dostosowywania działań, środowisk i systemów wsparcia do potrzeb uczestników. Podejście to uznaje różnorodność za naturalny i wartościowy wymiar grup uczących się.

Włączająca mobilność wymaga połączenia powszechnych środków dostępności z indywidualnym wsparciem. Środki powszechne mają na celu uczynienie środowisk dostępnymi dla jak najszerszego grona uczestników, podczas gdy indywidualne dostosowania odpowiadają na konkretne potrzeby, których nie można zaspokoić za pomocą ogólnych rozwiązań projektowych.

W praktyce oznacza to, że włączanie musi być zintegrowane ze wszystkimi fazami mobilności: przygotowaniem, realizacją i działaniami następczymi.

Ocena indywidualnych potrzeb przed mobilnością

Pierwszym krokiem w planowaniu włączającej mobilności jest zrozumienie konkretnych potrzeb każdego uczestnika. Ocena potrzeb to proces oparty na współpracy, który umożliwia organizacjom i uczestnikom zidentyfikowanie wymaganych działań wspierających.

Organizacje powinny zbadać potrzeby funkcjonalne związane z uczestnictwem w działaniach edukacyjnych oraz sytuacjach podróży. Oceny potrzeb powinny być przeprowadzane z odpowiednim wyprzedzeniem przed działaniami mobilności, aby umożliwić czas na planowanie i koordynację między organizacjami.

Zobacz dodatkowe działania przygotowawcze w: Przygotowanie i towarzyszenie osobom uczącym się.

Proces oceny powinien obejmować:

uczestnika

organizację wysyłającą

organizację przyjmującą

w stosownych przypadkach osoby wspierające lub członków rodziny

Otwarty dialog pomaga budować zaufanie i umożliwia uczestnikom wyrażanie obaw, oczekiwań oraz potrzeb wsparcia. Sesje informacyjne mogą być organizowane w różnych formach, np. jako rozmowa 1:1 lub w małych grupach. Orientacja krok po kroku pomaga uczestnikom i osobom wspierającym zrozumieć różne aspekty programu mobilności.

Przykładowe pytania do zmapowania ogólnych obszarów indywidualnej oceny potrzeb:

Obszar	Pytania pomocnicze
Mobilność i dostęp fizyczny	Czy istnieją jakiekolwiek bariery związane z poruszaniem się, transportem lub infrastrukturą? Czy istnieją wymagania dotyczące dostępności związane z zakwaterowaniem lub miejscami realizacji działań (np. windy, dostosowane łazienki, ciche przestrzenie)? Czy uczestnik wymaga pomocy podczas podróży (np. asysty na lotnisku, dostępnych usług transportowych)?
Komunikacja	Czy uczestnik wymaga dostosowanych formatów komunikacji, tłumaczeń lub technologii wspomagających? Czy istnieją preferencje komunikacyjne, o których powinni wiedzieć facylitatorzy podczas działań grupowych?
Środowisko uczenia się	Czy potrzebne są dostosowania w metodach szkoleniowych lub materiałach edukacyjnych? Czy istnieją preferowane sposoby uczestnictwa w pracy grupowej (np. mniejsze grupy, wkład pisemny, materiały wizualne)? Czy istnieją jakiekolwiek obawy związane z uczestnictwem w działaniach grupowych lub międzykulturowych?
Zdrowie i dobrostan	Czy istnieją kwestie zdrowotne, o których powinni wiedzieć organizatorzy? Czy istnieją specjalne potrzeby żywieniowe, które powinni uwzględnić organizatorzy? Czy istnieją sytuacje, które mogą powodować stres lub dyskomfort podczas mobilności (np. zatłoczone miejsca, długi harmonogram)?
Wsparcie osobiste	Czy wymagana jest osoba towarzysząca lub facylitator?
Orientacja i przygotowanie	Jakiego rodzaju inne informacje lub zasoby pomogłyby uczestnikowi w przygotowaniu do programu mobilności (np. spotkanie przygotowawcze, materiały pisemne itp.)? Jakie są główne oczekiwania uczestnika wobec doświadczenia mobilności? Czy istnieją jakiekolwiek obawy lub niepewności, które uczestnik chciałby omówić przed mobilnością?
Dostęp cyfrowy	Czy uczestnik potrzebuje wsparcia w korzystaniu z narzędzi cyfrowych lub platform internetowych wykorzystywanych podczas mobilności?

Dostępność podróży i zakwaterowania

Planowanie dostępności musi rozpocząć się wcześnie i uwzględniać zarówno kwestie logistyczne, jak i organizacyjne. Komunikacja powinna obejmować również dostawców usług w celu zweryfikowania warunków dostępności przed potwierdzeniem rezerwacji.

Ważne aspekty podróży i zakwaterowania obejmują:

dostępne opcje transportu

bliskość między zakwaterowaniem a miejscami realizacji działań

dostępność pokoi i udogodnień dostosowanych do potrzeb

ciche środowiska o niskim poziomie bodźców dla uczestników, którzy mogą ich potrzebować

Lista kontrolna planowania dostępności podróży i zakwaterowania:

Obszar	Aspekty dostępności
Transport	potrzebna pomoc przy rezerwacji, dostępne procedury wejścia na pokład, usługi asysty podczas podróży, co zabrać (np. dowód osobisty lub paszport itp.)
Zakwaterowanie	dostępne pokoje, windy, dostosowane łazienki, jasne instrukcje dotyczące zameldowania i wymeldowania, informacje o pobliskich usługach (apteka, pomoc medyczna, sklepy itp.), co zabrać (np. ubrania odpowiednie do pogody i planowanych działań)
Lokalizacja	bezpieczne i dostępne trasy między zakwaterowaniem a miejscem realizacji działań, alternatywne środki transportu, mapy lub przewodniki wizualne ułatwiające orientację, alternatywy wewnątrz/na zewnątrz w zależności od warunków pogodowych
Udogodnienia	ciche przestrzenie lub strefy odpoczynku, dostępne miejsca do spożywania posiłków, dostęp do wody pitnej, co zabrać (np. legitymacja osoby z niepełnosprawnością, konkretne leki itp.)
Informacje	informacje w wielu formatach (wizualnym i audio) udostępnione z wyprzedzeniem (opis miejsca, wskazówki dotyczące podróży itp.), jasne instrukcje i punkty kontaktowe, dostępna grafika, tłumaczenia w razie potrzeby, wskazane kontakty alarmowe

Zobacz mechanizmy finansowe wspierające działania na rzecz dostępności w: Włączanie w Erasmus+: definicje i instrumenty finansowania.

Dostępność działań edukacyjnych

W wielu działaniach mobilności Erasmus+ wykorzystywane są metody uczenia się pozaformalnego (takie jak dyskusje grupowe, ćwiczenia doświadczalne, symulacje, warsztaty itp.). Choć metody te są wysoce angażujące, muszą być prowadzone z rozwagą, aby zapewnić dostępność. Oznacza to, że facylitatorzy powinni być przygotowani do dostosowywania działań do potrzeb uczestników.

Praktyczne strategie dla dostępnych działań edukacyjnych:

dostarczanie jasnych instrukcji dotyczących działań

umożliwianie elastycznych formatów uczestnictwa

łączenie komunikacji wizualnej, ustnej i pisemnej

zapewnianie dodatkowego czasu na refleksję i dyskusję

Lista kontrolna włączającej facylitacji:

Aspekt	Praktyka włączająca
Instrukcje	stosuj jasny i prosty język, korzystaj z tłumaczenia w razie potrzeby, regularnie sprawdzaj zrozumienie, proś o informację zwrotną, zachęcaj do pytań i wyjaśnień
Uczestnictwo i praca grupowa	umożliwiaj różne sposoby wnoszenia wkładu (mówienie, pisanie, narzędzia cyfrowe, wkład wizualny), zapewniaj pomoc w razie potrzeby i zachęcaj do wsparcia rówieśniczego w grupie, zapewniaj zrównoważone uczestnictwo, zachęcaj do pełnej szacunku komunikacji i wzajemnego wsparcia
Materiały	zapewniaj wersje wizualne i pisemne, dostępną grafikę, napisy lub transkrypcje tam, gdzie to istotne, zapewniaj widoczność materiałów dla wszystkich uczestników (układ miejsc siedzących)
Czas trwania	zapewniaj elastyczność w czasie trwania działań, wprowadzaj przerwy w razie potrzeby

Przygotowanie facylitatorów może obejmować:

Aspekt	Etapy przygotowania
Wiedza	Zrozumienie potrzeb funkcjonalnych (ruchowych, sensorycznych, poznawczych, emocjonalnych); świadomość zasad edukacji włączającej i pozaformalnej; znajomość narzędzi dostępności i metod komunikacji włączającej; świadomość potencjalnych barier w międzynarodowych środowiskach edukacyjnych.
Umiejętności	Dostosowywanie działań do różnych stylów uczenia się i formatów uczestnictwa; stosowanie jasnej i dostępnej komunikacji; facylitowanie włączającej dynamiki grupowej; elastyczne zarządzanie czasem; obserwowanie potrzeb uczestników i dostosowywanie metod w trakcie działań.

Aspekt	Etapy przygotowania
Postawy	Otwartość i szacunek wobec różnorodności; gotowość do dostosowywania planów w razie potrzeby; cierpliwość i empatia wobec potrzeb uczestników; zaangażowanie w tworzenie wspierającego i bezpiecznego środowiska uczenia się.
Zarządzanie wyzwaniami	Bądź świadomy, że możliwe są różne scenariusze, i radź sobie z nimi z pewnością siebie. Pewność siebie facylitatora oraz spokojna reakcja wpływają na ogólną atmosferę nauki i poczucie bezpieczeństwa uczestników.
Przygotowanie psychologiczne	Zastanów się nad potencjalnymi niepewnościami i zachowaj komfort wobec elastyczności; unikaj perfekcjonizmu i skupiaj się na uczestnictwie; bądź gotów poprosić o wsparcie współfacylitatorów lub organizatorów w razie potrzeby; utrzymuj pozytywne i zachęcające nastawienie wobec nieoczekiwanych sytuacji.

Zobacz procesy refleksji i uznawania w: Działania następcze i uznawanie po mobilności.

Komunikacja i materiały edukacyjne

Informacje powinny być dostępne, zrozumiałe i dostarczane w wielu formatach. Narzędzia cyfrowe mogą wspierać ten proces, np. poprzez automatyczne napisy, narzędzia tłumaczeniowe czy technologie czytników ekranu.

Praktyczne działania dotyczące komunikacji i adaptacji materiałów edukacyjnych:

stosowanie prostego języka w materiałach pisemnych

zapewnianie napisów lub transkrypcji do filmów

oferowanie pisemnych podsumowań instrukcji ustnych

stosowanie wsparcia wizualnego, takiego jak diagramy czy ikony

udostępnianie materiałów z wyprzedzeniem

Bezpieczeństwo, ochrona i zarządzanie ryzykiem

Zapewnienie bezpieczeństwa uczestnikom stanowi podstawowy obowiązek organizacji realizujących działania mobilności. Planowanie włączającej mobilności powinno obejmować jasne procedury dotyczące ochrony, sytuacji awaryjnych oraz dobrostanu uczestników.

Organizacje powinny przygotować:

procedury kontaktu awaryjnego

jasne role i obowiązki kadry

protokoły reagowania na incydenty zdrowotne lub związane z bezpieczeństwem

systemy monitorowania dobrostanu uczestników podczas działania

Uczestnicy powinni otrzymać jasne informacje o tym, z kim się kontaktować w przypadku napotkania trudności podczas mobilności.

Lista kontrolna planowania zarządzania ryzykiem:

Obszar	Środek zapobiegawczy
Zdrowie	dostępne informacje kontaktowe na wypadek sytuacji awaryjnej, podstawowe informacje o pobliskich placówkach medycznych (apteka, szpital), informacje o potrzebach medycznych uczestników zebrane z wyprzedzeniem, tam gdzie to stosowne
Bezpieczeństwo	jasne instrukcje bezpieczeństwa dotyczące miejsc i zakwaterowania, wyjaśnione wyjścia awaryjne i punkty zbiórki, z wyprzedzeniem zidentyfikowane ważne dokumenty (np. dowód osobisty/paszport, ubezpieczenie, legitymacja osoby z niepełnosprawnością)
Komunikacja	wyznaczona osoba kontaktowa dla uczestników, krótka sesja orientacyjna pierwszego dnia obejmująca miejsca, harmonogramy i kontakty wsparcia
Dobrostan	regularne spotkania kontrolne z uczestnikami (np. grupy refleksyjne, poranne i wieczorne spotkania kontrolne), pętle informacji zwrotnej, ocena śródokresowa
Reagowanie kryzysowe	wcześniej zdefiniowane procedury awaryjne, scenariusze „co jeśli”, współpraca uczestniczących organizacji, jasna procedura zgłaszania problemów, obaw lub incydentów, jasne procedury proszenia o pomoc

Przygotowanie i towarzyszenie osobom uczącym się

Włączające przygotowanie do mobilności jest ściśle powiązane z koncepcją wzmacniania sprawczości osoby uczącej się. Dla dorosłych osób uczących się z niepełnosprawnościami wzmacnianie sprawczości często wymaga dodatkowych mechanizmów wsparcia, które ułatwiają uczestnictwo i zmniejszają bariery związane z nieznanymi środowiskami. Procesy przygotowawcze mogą pomóc osobom uczącym się przewidzieć potencjalne wyzwania oraz opracować strategie radzenia sobie z nimi.

Orientacja krok po kroku

Jasny i uporządkowany proces orientacji pomaga uczestnikom zrozumieć, czego się spodziewać i jak przygotować się do doświadczenia. Sesje informacyjne mogą być organizowane w formie 1:1 lub w małych grupach, zachęcając do otwartego dialogu i umożliwiając uczestnikom zadawanie pytań oraz wyrażanie obaw. Dla niektórych osób uczących się włączenie członków rodziny lub osób wspierających w proces orientacji może pomóc wzmocnić pewność siebie i zaufanie.

Zobacz informacje o rozwiązaniach w zakresie dostępności w: Środki włączania w mobilności Erasmus+.

Tematy i elementy sesji informacyjnej przed wyjazdem:

Temat	Kluczowe elementy do omówienia
Cele mobilności	cele edukacyjne i oczekiwane rezultaty
Przegląd programu	harmonogram i działania edukacyjne
Ustalenia praktyczne	transport, zakwaterowanie, wyżywienie (specjalne potrzeby żywieniowe), logistyka
Dostępność	dostępność miejsc, działań edukacyjnych oraz dostępnych działań wspierających
Komunikacja	osoby kontaktowe, aspekty międzykulturowe
Kontakty wsparcia	osoba towarzysząca, facylitatorzy, kontakty alarmowe
Oczekiwania	role uczestników i wytyczne dotyczące uczestnictwa
Dokumentacja	dokumenty osobiste, zaświadczenia uczestnictwa, uznawanie efektów uczenia się
Proces aplikacyjny	formularz zgłoszeniowy, ewentualne koszty, kryteria wyboru
Narzędzia cyfrowe	wykorzystywane platformy lub narzędzia (np. kanały komunikacji lub narzędzia edukacyjne)

Minimalne przygotowanie cyfrowe

Kompetencje cyfrowe mają coraz większe znaczenie w działaniach mobilności, ponieważ wiele procesów organizacyjnych i edukacyjnych opiera się na cyfrowych platformach komunikacyjnych.

Od uczestników można oczekiwać, że będą potrafili:

uzyskiwać dostęp do materiałów online

korzystać z platform do spotkań cyfrowych

komunikować się za pomocą komunikatorów lub narzędzi do współpracy

wypełniać ewaluacje online lub zadania refleksyjne

Dla osób uczących się o ograniczonym doświadczeniu cyfrowym organizacje powinny zapewnić podstawowe przygotowanie cyfrowe przed mobilnością. Może być ono realizowane poprzez krótkie sesje praktyczne, podczas których uczestnicy mogą poćwiczyć korzystanie z narzędzi, które będą wykorzystywane podczas mobilności.

Minimalne przygotowanie cyfrowe do mobilności:

Umiejętność cyfrowa	Przykład
Komunikacja online	korzystanie z platform do wideospotkań w celu udziału w spotkaniach lub sesjach przygotowawczych
Dostęp do dokumentów	otwieranie, pobieranie, udostępnianie materiałów i dokumentów
Narzędzia komunikatorów	komunikowanie się z organizatorami lub rówieśnikami
Podstawowe bezpieczeństwo cyfrowe	zarządzanie hasłami, ochrona danych osobowych, rozpoznawanie podejrzanych wiadomości
Formularze online	wypełnianie formularzy cyfrowych (np. rejestracyjnych lub ankiet zwrotnych)

Wsparcie przed, w trakcie i po mobilności

Przed mobilnością

Uczestnicy powinni otrzymać jasne informacje, sesje informacyjne przygotowujące (w tym przygotowanie cyfrowe) oraz, w razie potrzeby, indywidualne wskazówki (w tym ocenę potrzeb osobistych). Ten etap jest szczególnie istotny dla rozwiązania kwestii logistycznych oraz gotowości emocjonalnej.

W trakcie mobilności

Systemy wsparcia powinny pozostać dostępne przez cały czas trwania doświadczenia mobilności. Takie działania pomagają zapewnić, że uczestnicy czują się bezpiecznie i są wspierani w przypadku trudności.

Systemy wsparcia podczas mobilności:

wyznaczone osoby kontaktowe

regularne spotkania kontrolne z uczestnikami

systemy wsparcia rówieśniczego, mentoring

pomoc ze strony towarzyszącej kadry

Po mobilności

Działania następcze umożliwiają uczestnikom refleksję nad swoim doświadczeniem oraz utrwalenie efektów uczenia się wynikających z mobilności.

Działania po mobilności mogą obejmować:

sesje refleksyjne

procesy walidacji kompetencji

dzielenie się doświadczeniami z rówieśnikami

wydarzenia upowszechniające

Zobacz działania w zakresie refleksji i uznawania po mobilności w: Działania następcze i uznawanie po mobilności.

Działania następcze i uznawanie po mobilności

Nauka, która ma miejsce podczas działań mobilności, często odbywa się poprzez procesy uczenia się doświadczalnego i pozaformalnego. Uczestnicy rozwijają kompetencje poprzez interakcję, współpracę, rozwiązywanie problemów oraz zetknięcie z nowymi środowiskami.

Działania refleksyjne umożliwiają uczestnikom zidentyfikowanie tego, czego się nauczyli, natomiast narzędzia walidacji kompetencji pomagają przełożyć te doświadczenia na rozpoznawalne osiągnięcia. Ponieważ procesy uznawania czynią te efekty uczenia się widocznymi, przyczyniają się one do budowania kultury uczenia się przez całe życie. Poprzez wdrażanie tych działań po mobilności, doświadczenia międzynarodowe stają się częścią ciągłej ścieżki rozwoju osobistego i edukacyjnego.

Walidacja kompetencji

Po zakończeniu działań mobilności uczestnicy powinni otrzymać wsparcie w refleksji nad swoimi efektami uczenia się. Ustrukturyzowane procesy refleksji pomagają osobom uczącym się rozpoznać umiejętności, wiedzę i postawy, które rozwinęły podczas tego doświadczenia.

Powszechne metody refleksji obejmują:

grupowe sesje refleksyjne

moderowane dyskusje z facylitatorami

osobiste dzienniki refleksji

kwestionariusze ewaluacyjne

Jednym z powszechnie stosowanych narzędzi w działaniach mobilności Erasmus+ jest EuropassMobility. Zapewnia on ustrukturyzowane ramy dokumentowania kompetencji rozwiniętych podczas działań uczenia się pozaformalnego. EuropassMobility zachęca uczestników do refleksji nad swoją ścieżką nauki, dokonania samooceny zdobytych kompetencji oraz opisania ich w celu udokumentowania efektów uczenia się.

Dla dorosłych osób uczących się z niepełnosprawnościami proces walidacji powinien pozostać dostępny i wspierający. Powinien umożliwiać uczestnikom wyrażanie swoich efektów uczenia się w sposób odpowiadający ich preferencjom komunikacyjnym.

Widoczność i wzmacnianie sprawczości

Działania po mobilności mogą również przyczyniać się do wzmacniania sprawczości uczestników poprzez nadawanie widoczności ich doświadczeniom i osiągnięciom. Działania te umożliwiają osobom uczącym się refleksję nad swoimi doświadczeniami, jednocześnie inspirując innych do udziału w podobnych możliwościach. Inicjatywy w zakresie widoczności mogą również pomóc organizacjom zwiększać świadomość na temat włączającej mobilności oraz prezentować pozytywny wpływ międzynarodowych doświadczeń edukacyjnych.

Uczestnicy mogą dzielić się swoimi doświadczeniami mobilności poprzez:

prezentacje w swoich organizacjach lub społecznościach

udział w wydarzeniach upowszechniających

krótkie świadectwa lub wywiady

wkład w działania komunikacyjne projektu

Ciągłość w edukacji i zatrudnialności

Doświadczenia mobilności mogą stanowić odskocznię do dalszego rozwoju edukacyjnego lub zawodowego. Dla wielu uczestników mobilność międzynarodowa może zwiększyć pewność siebie i motywację do realizacji nowych możliwości, które wcześniej wydawały się nieosiągalne.

Organizacje mogą wspierać uczestników, pomagając im odkrywać możliwości, które opierają się na kompetencjach rozwiniętych podczas mobilności.

Możliwe działania następcze obejmują:

zachęcanie do udziału w dalszych programach szkoleniowych

łączenie osób uczących się z lokalnymi inicjatywami edukacyjnymi

wspieranie uczestników w identyfikowaniu umiejętności przenośnych istotnych dla zatrudnienia

łączenie doświadczeń mobilności z szerszymi ścieżkami uczenia się przez całe życie

Podsumowanie działań następczych i uznawania po mobilności:

Obszar działań następczych	Przykładowe działania
Refleksja	dyskusja grupowa, refleksja osobista, sesje informacji zwrotnej
Uznawanie	EuropassMobility lub inne narzędzia walidacji kompetencji
Widoczność	świadectwa, prezentacje, wydarzenia upowszechniające projekt
Przyszłe ścieżki	łączenie osób uczących się z możliwościami dalszej edukacji lub szkoleń
Dzielenie się wiedzą	uczestnicy dzielący się swoim doświadczeniem z rówieśnikami lub w ramach swojej organizacji
Ewaluacja	zbieranie informacji zwrotnych za pomocą ankiet lub formularzy ewaluacyjnych w celu doskonalenia przyszłych działań mobilności

Włączanie w Erasmus+: definicje i instrumenty finansowania

Włączanie jako priorytet programu

Włączanie i różnorodność stanowią jeden z priorytetów horyzontalnych programu Erasmus+. Priorytet ten zachęca organizacje do projektowania działań, które aktywnie zmniejszają bariery uczestnictwa i zwiększają zaangażowanie grup niedostatecznie reprezentowanych.

Zachęca się podmioty zajmujące się edukacją dorosłych do uwzględniania potrzeb funkcjonalnych związanych z uczestnictwem oraz projektowania działań wspierających odpowiadających na rzeczywiste bariery uczestnictwa. Oznacza to opracowywanie działań mobilności dostępnych dla uczestników o różnorodnym pochodzeniu, potrzebach edukacyjnych i sytuacji osobistej.

Włączające projektowanie działań może obejmować:

dostosowywanie strategii komunikacji i docierania do odbiorców

zapewnianie dostępnych środowisk uczenia się

oferowanie dodatkowego przygotowania i wsparcia

przydzielanie zasobów na potrzeby dostępności

„Feweropportunities" (mniejsze szanse) a potrzeby związane z niepełnosprawnością

Program Erasmus+ posługuje się pojęciem uczestników o mniejszych szansach (feweropportunities) w odniesieniu do osób napotykających przeszkody uniemożliwiające im dostęp do możliwości edukacyjnych lub mobilności.

Rodzaje barier i okoliczności ograniczających:

niepełnosprawności lub stany związane ze zdrowiem

wyzwania społeczno-ekonomiczne

izolacja geograficzna

utrudnienia edukacyjne

pochodzenie migracyjne lub przynależność do mniejszości

Ważne jest, aby uznać, że bariery często wynikają z interakcji między osobą a jej otoczeniem. Na przykład:

miejsce pozbawione dostępnej infrastruktury może stwarzać bariery dla uczestników z niepełnosprawnością ruchową,

złożone formaty komunikacji mogą stwarzać bariery dla uczestników z odmiennościami poznawczymi lub trudnościami w uczeniu się.

Zamiast kategoryzować uczestników wyłącznie według „rodzajów niepełnosprawności", organizacje powinny skupić się na identyfikowaniu potrzeb związanych z uczestnictwem.

Potrzeby funkcjonalne związane z niepełnosprawnością i możliwe wsparcie:

Rodzaj potrzeby	Przykładowe działanie wspierające
Ruchowe	dostępny transport lub dostosowane zakwaterowanie
Sensoryczne	napisy, materiały wizualne, urządzenia wspomagające, materiały zgodne z czytnikami ekranu
Poznawcze	uproszczone instrukcje, ustrukturyzowane działania, jasna komunikacja, tłumaczenia
Zdrowotne	wsparcie w zarządzaniu lekami lub okresy odpoczynku
Emocjonalne, psychologiczne	mentoring, wspierająca facylitacja, indywidualne spotkania kontrolne, dodatkowy czas na działania

Finansowanie wsparcia na rzecz włączania w Erasmus+: jak z niego korzystać

Program Erasmus+ zapewnia konkretne mechanizmy finansowe, które umożliwiają organizacjom pokrycie dodatkowych kosztów związanych z włączającym uczestnictwem.

Instrumenty finansowe wspierające włączanie w KA1

W projektach mobilności Erasmus+ KA1 włączanie może być wspierane finansowo za pomocą dwóch odrębnych linii budżetowych.

1. Wsparcie na rzecz włączania dla organizacji

Jest to wkład ryczałtowy uwzględniony w budżecie projektu w ramach wsparcia organizacyjnego.

Jego celem jest pomoc organizacjom w pokryciu dodatkowej pracy wymaganej do przygotowania, towarzyszenia i wspierania uczestników o mniejszych szansach.

Środki te mogą być wykorzystane na przykład na:

dodatkowe spotkania przygotowawcze z uczestnikami

spersonalizowane doradztwo przed wyjazdem

koordynację między organizacją wysyłającą a przyjmującą

czas kadry poświęcony na planowanie włączania

mentoring i towarzyszenie podczas przygotowania lub działań następczych

dostosowywanie materiałów komunikacyjnych lub zasobów orientacyjnych

Ponieważ wkład ten ma charakter ryczałtowy, nie wymaga on dowodu rzeczywistych wydatków w postaci faktur czy paragonów w taki sam sposób jak koszty nadzwyczajne.

2. Wsparcie na rzecz włączania dla uczestników (wsparcie na specjalne potrzeby / koszty nadzwyczajne)

Ta linia budżetowa pokrywa rzeczywiste dodatkowe koszty bezpośrednio związane z uczestnictwem osoby z niepełnosprawnością lub szczególnymi potrzebami wsparcia.

Koszty te są zwracane na podstawie rzeczywistych wydatków, zazwyczaj do 100% kosztów kwalifikowalnych.

Przykłady mogą obejmować:

osobistych asystentów lub osoby towarzyszące

tłumaczenie języka migowego

dostępne rozwiązania transportowe

dostosowane zakwaterowanie lub podwyższenie standardu pokoju wymagane ze względu na dostępność

urządzenia wspomagające lub specjalistyczny sprzęt

dostępne materiały edukacyjne w formatach alternatywnych

konkretne usługi medyczne lub wsparcia potrzebne podczas mobilności

O ten budżet zazwyczaj należy wnioskować na etapie planowania projektu lub w ramach późniejszych procedur zarządzania budżetem, tam gdzie dopuszcza to Agencja Narodowa.

Warto zauważyć, że:

środki te należą do odrębnej koperty budżetowej w ramach dofinansowania Erasmus+;

organizacje mogą czasami przesuwać dostępne środki projektowe w celu pokrycia tych kosztów nadzwyczajnych, w zależności od zasad umowy o dofinansowanie;

po podpisaniu umowy o dofinansowanie nie można wnioskować o dodatkowe środki wykraczające poza całkowitą zatwierdzoną kwotę dofinansowania.

Z tego powodu wczesne planowanie i realistyczne budżetowanie mają zasadnicze znaczenie.

Kiedy stosować dany instrument finansowania – przykłady wsparcia na rzecz włączania w praktyce

Sytuacja	Najbardziej odpowiedni rodzaj finansowania
Dodatkowe spotkania przygotowawcze z uczestnikiem przed mobilnością	Wsparcie na rzecz włączania dla organizacji
Czas kadry poświęcony na koordynację rozwiązań w zakresie dostępności	Wsparcie na rzecz włączania dla organizacji
Tworzenie uproszczonych materiałów orientacyjnych	Wsparcie na rzecz włączania dla organizacji
Zatrudnienie tłumacza języka migowego	Wsparcie na rzecz włączania dla uczestników / koszty nadzwyczajne
Opłacenie dostępnego transportu taksówką podczas mobilności	Wsparcie na rzecz włączania dla uczestników / koszty nadzwyczajne
Pokrycie kosztów osobistego asystenta	Wsparcie na rzecz włączania dla uczestników / koszty nadzwyczajne

W praktyce wiele projektów mobilności wykorzystuje obie formy wsparcia jednocześnie.

Skuteczne planowanie wsparcia na rzecz włączania

Aby dobrze wykorzystać finansowanie na rzecz włączania, organizacje powinny:

wcześnie identyfikować potrzeby wsparcia podczas rekrutacji i przygotowania uczestników

omawiać potrzeby bezpośrednio z uczestnikiem oraz, w stosownych przypadkach, z osobami wspierającymi

rozróżniać wsparcie pokrywane w ramach planowania organizacyjnego od wsparcia wymagającego dodatkowego budżetowania kosztów nadzwyczajnych

realistycznie szacować koszty i jasno dokumentować przyjęte założenia

koordynować działania z organizacją przyjmującą przed potwierdzeniem ustaleń

weryfikować aktualne zasady z Agencją Narodową Erasmus+ oraz Przewodnikiem po programie Erasmus+ obowiązującym w danym roku, ponieważ zasady budżetowe mogą się zmieniać między naborami

Wsparcie finansowe działa najlepiej, gdy jest osadzone w szerszej strategii włączania. Samo finansowanie nie gwarantuje dostępności, lecz może umożliwić organizacjom stworzenie praktycznych warunków umożliwiających uczestnictwo.

Zobacz działania na rzecz dostępności opisane w: Środki włączania w mobilności Erasmus+.

Lista kontrolna dokumentacji i dowodów

Dobra dokumentacja pomaga organizacjom skutecznie planować włączanie, jasno komunikować się z partnerami oraz prawidłowo raportować wydatki Erasmus+.

Wymogi dotyczące dokumentacji różnią się jednak w zależności od rodzaju wykorzystanego finansowania na rzecz włączania.

1. Dokumentacja dla wsparcia na rzecz włączania dla organizacji (ryczałt)

Gdy wsparcie na rzecz włączania jest otrzymywane w ramach wsparcia organizacyjnego, wkład ten jest zarządzany jako ryczałt.

Oznacza to, że organizacje nie są zobowiązane do przedstawiania faktur ani dowodów rzeczywistych wydatków dla każdego pojedynczego kosztu w końcowym raporcie finansowym.

Niemniej jednak dobrą praktyką jest prowadzenie wewnętrznej dokumentacji pokazującej, w jaki sposób zaplanowano i wdrożono włączanie.

Przydatne dowody wewnętrzne mogą obejmować:

formularze oceny potrzeb uczestników

notatki ze spotkań przygotowawczych

wewnętrzne dokumenty planistyczne

korespondencję z partnerami dotyczącą ustaleń w zakresie wsparcia

dostosowane materiały szkoleniowe lub dostępne informacje dla uczestników

zapisy mentoringu lub towarzyszenia

informacje zwrotne od uczestników po mobilności

Materiały te mogą być przydatne do monitorowania jakości, ewaluacji wewnętrznej oraz planowania przyszłych projektów.

2. Dokumentacja dla wsparcia na rzecz włączania dla uczestników / kosztów nadzwyczajnych

W przypadku korzystania ze wsparcia na specjalne potrzeby / kosztów nadzwyczajnych wymogi dotyczące dokumentacji są bardziej formalne, ponieważ zwrot kosztów opiera się na rzeczywiście poniesionych wydatkach.

W przypadku tych kosztów organizacje powinny zazwyczaj przechowywać:

faktury i paragony; dowody płatności; potwierdzenia rezerwacji

umowy z dostawcami usług, tam gdzie ma to zastosowanie

umowy dotyczące usług związanych z dostępnością

dowody wyjaśniające, dlaczego dany koszt był niezbędny dla uczestnictwa

korespondencję z partnerem przyjmującym dotyczącą wnioskowanego wsparcia

Przykłady obejmują:

Element dokumentacji	Przykładowe dowody
Ocena potrzeb	zapis potrzeb wsparcia uczestnika, kwestionariusze przed wyjazdem, notatki z rozmów/konsultacji
Plan wsparcia	opis działań na rzecz dostępności, e-maile lub notatki potwierdzające uzgodnione ustalenia wsparcia, wewnętrzne dokumenty planowania budżetu
Zapisy finansowe	faktury/paragony/umowy (dowody płatności) za usługi związane z dostępnością, takie jak: tłumaczenie języka migowego, dostosowany transport lokalny, wynajem specjalistycznego sprzętu itp.
Raporty z działań	dowody wdrożonych działań, listy obecności lub potwierdzenie zaangażowania uczestnika w działania, zdjęcia (tam gdzie to stosowne), wyniki oceny końcowej, wnioski wyciągnięte z realizacji

Dokumenty te mogą być wymagane przez Agencję Narodową podczas raportowania lub późniejszych kontroli. Dokumentacja powinna wykazywać, że:

wsparcie na rzecz włączania odpowiada na rzeczywiste potrzeby uczestnika

działania są bezpośrednio powiązane z działaniem mobilności

środki są wykorzystywane zgodnie z wytycznymi programu.

Raportowanie kosztów nadzwyczajnych w Module Beneficjenta

W przypadku kosztów nadzwyczajnych związanych ze wsparciem na rzecz włączania organizacje powinny zgłaszać je w odpowiedniej sekcji Modułu Beneficjenta, wskazując:

rodzaj udzielonego wsparcia

powód, dla którego wsparcie było niezbędne dla uczestnictwa danej osoby

kwotę rzeczywiście wydaną

uzasadnienie kwalifikowalności w odniesieniu do działania mobilności

Dokumenty finansowe potwierdzające powinny być przechowywane przez organizację będącą beneficjentem i udostępniane na żądanie Agencji Narodowej.

Ponieważ procedury raportowania mogą się nieznacznie różnić w zależności od roku projektu, naboru lub instrukcji Agencji Narodowej, organizacje powinny zawsze weryfikować najbardziej aktualne wytyczne w:

Przewodniku po programie Erasmus+ obowiązującym w danym roku

Umowie o dofinansowanie

instrukcji użytkownika Modułu Beneficjenta lub wytycznych sprawozdawczych Agencji Narodowej

Praktyczna lista kontrolna przed zamknięciem projektu

Przed sporządzeniem raportu końcowego organizacje mogą skorzystać z poniższej listy kontrolnej:

Ukończono ocenę potrzeb uczestnika

Potwierdzono z organizacją przyjmującą ustalenia dotyczące dostępności

Wdrożono działania wsparcia na rzecz włączania podczas mobilności

Zebrano i zarchiwizowano faktury kosztów nadzwyczajnych (tam gdzie ma to zastosowanie)

Dostępne dowody płatności

Zapisano korespondencję z partnerami stanowiącą potwierdzenie

Zebrano informacje zwrotne od uczestnika po mobilności

Sprawdzono koszty w odniesieniu do zatwierdzonego budżetu Erasmus+

Sprawdzono sekcję raportowania w Module Beneficjenta przed przesłaniem

Prowadzenie jasnej i proporcjonalnej dokumentacji nie tylko wspiera zgodność z wymogami, ale również pomaga organizacjom doskonalić przyszłe planowanie włączania oraz sprawiać, że doświadczenia mobilności stają się z czasem coraz bardziej dostępne.

Przykłady studiów przypadków z praktyki

Poniższe mikroscenariusze i praktyczne przykłady mogą pomóc zilustrować, w jaki sposób mechanizmy wsparcia na rzecz włączania mogą być stosowane w rzeczywistych kontekstach mobilności.

Dobra Praktyka 3: Dostępność komunikacji w warsztatach międzynarodowych

Kontekst: Organizacja zajmująca się edukacją dorosłych zorganizowała międzynarodowy warsztat Erasmus+ z udziałem uczestników z różnych krajów. Jeden z uczestników miał niepełnosprawność słuchu i komunikował się głównie poprzez czytanie z ruchu warg oraz wsparcie pisemne. Warsztat obejmował prezentacje, dyskusje grupowe oraz działania oparte na materiałach wideo.

Zidentyfikowane wyzwania:

Trudność w śledzeniu ustnych dyskusji w dużych grupach.

Ograniczony dostęp do treści audiowizualnych bez napisów.

Ryzyko pominięcia nieformalnych wymian podczas pracy grupowej i momentów nawiązywania kontaktów.

Zwiększone zmęczenie spowodowane ciągłą koncentracją podczas komunikacji ustnej.

Wdrożone działania włączające:

Po każdej sesji dostarczano pisemne podsumowania głównych dyskusji.

Wszystkie filmy wykorzystywane podczas szkolenia zawierały napisy.

Poproszono facylitatorów, aby mówili wyraźnie, pojedynczo i zwracali się twarzą do uczestników podczas mówienia.

Kluczowe instrukcje udostępniano również w formie pisemnej poprzez materiały drukowane i dokumenty cyfrowe.

Układ miejsc siedzących dostosowano tak, aby uczestnik mógł wyraźnie widzieć mówiących podczas dyskusji.

Rezultaty:

Uczestnik mógł aktywnie angażować się zarówno w sesje plenarne, jak i w działania w małych grupach.

Bariery komunikacyjne podczas warsztatu zostały znacząco zmniejszone.

Uczestnik zgłosił, że czuł się włączony w dyskusje i mógł bardziej samodzielnie śledzić proces nauki.

Organizatorzy włączyli materiały z napisami oraz pisemne podsumowania jako standardową praktykę na przyszłe wydarzenia.

Podejście to jest zgodne z:

Potrzebą dostępnej komunikacji, zapewniającej dostępność informacji w wielu formatach.

Zasadą równego uczestnictwa, umożliwiającą uczestnikom wnoszenie wkładu w dyskusje z pewnością siebie.

Uniwersalnym Projektowaniem dla Uczenia się, poprzez łączenie ustnych, pisemnych i wizualnych metod komunikacji, z których korzystają wszyscy uczestnicy.

Dobra Praktyka 4: Wsparcie facylitacyjne poprzez dostosowane metody nauczania

Kontekst: Podczas warsztatu mobilności Erasmus+ dla dorosłych osób uczących się jeden z uczestników z trudnościami poznawczymi w uczeniu się dołączył do programu obejmującego grupowe działania refleksyjne, zadania oparte na współpracy oraz ćwiczenia praktyczne.

Zidentyfikowane wyzwania:

Trudność w przetwarzaniu długich instrukcji ustnych.

Potrzeba dodatkowego czasu na zrozumienie zadań oraz przejść między działaniami.

Niepokój podczas dynamicznych ćwiczeń grupowych.

Niechęć do wypowiadania się przed większymi grupami.

Wdrożone działania włączające:

Instrukcje podzielono na krótsze kroki i powtarzano je przy użyciu prostego języka.

Do ustrukturyzowania każdego działania wykorzystano wsparcie wizualne oraz pisemne słowa kluczowe.

Zapewniono dodatkowy czas przed przejściem od jednego zadania do kolejnego.

Uczestnikowi umożliwiono wnoszenie wkładu ustnie lub pisemnie.

Facylitatorzy indywidualnie sprawdzali zrozumienie przed rozpoczęciem działań.

Pracę grupową zorganizowano w mniejszych grupach, aby stworzyć bardziej wspierające środowisko.

Rezultaty:

Uczestnik został zaangażowany przez cały czas trwania doświadczenia mobilności.

Pewność siebie w uczestnictwie w działaniach grupowych wzrastała w trakcie trwania programu.

Osoba ucząca się zaczęła wnosić bardziej aktywny wkład, gdy zapewniono jasną strukturę i elastyczność.

Facylitatorzy zgłosili, że uproszczona komunikacja poprawiła doświadczenie całej grupy, nie tylko jednego uczestnika.

Podejście to jest zgodne z:

Potrzebą elastycznych środowisk uczenia się, dostosowujących metody do indywidualnego tempa nauki.

Zasadą wsparcia skoncentrowanego na osobie, uznającą, że włączanie często wymaga adaptacji metodologicznej, a nie odrębnych działań.

Promowaniem pewności siebie osoby uczącej się oraz bezpieczeństwa emocjonalnego, które wspiera aktywne uczestnictwo w mobilności.

Dobra Praktyka 5: Dostępność logistyczna w planowaniu mobilności

Kontekst: Uczestnik o ograniczonej mobilności ruchowej został wybrany do udziału w działaniu szkoleniowym Erasmus+ za granicą. Program obejmował kilka dni warsztatów, zakwaterowanie, lokalne podróże oraz działania społeczne w mieście przyjmującym.

Zidentyfikowane wyzwania:

Potrzeba dostępu bez barier architektonicznych przez cały czas trwania mobilności.

Trudność z pokonywaniem długich odległości pieszo między zakwaterowaniem a miejscem szkolenia.

Potrzeba dostosowanego transportu podczas przyjazdu i lokalnych przejazdów.

Obawa dotycząca dostępu do przestrzeni wspólnych, takich jak jadalnie i sale spotkań.

Wdrożone działania włączające:

Zarezerwowano dostępne zakwaterowanie blisko miejsca szkolenia.

Z wyprzedzeniem zweryfikowano trasy bez barier architektonicznych między zakwaterowaniem a przestrzeniami działań.

Zorganizowano dostępny transport na potrzeby transferu z lotniska i lokalnej mobilności.

Miejsce przyjmujące potwierdziło dostęp do windy oraz dostosowane łazienki.

Uczestnicy otrzymali przed wyjazdem jasne informacje o dostępności, w tym mapy i dane kontaktowe.

Rezultaty:

Uczestnik wziął udział we wszystkich sesjach szkoleniowych i działaniach społecznych bez większych barier logistycznych.

Podróż i codzienne przemieszczanie się podczas mobilności były możliwe do zarządzania i bezpieczne.

Uczestnik zgłosił większą pewność siebie dzięki otrzymaniu praktycznych informacji przed wyjazdem.

Organizacja opracowała wewnętrzną listę kontrolną dostępności wspierającą planowanie przyszłych mobilności.

Podejście to jest zgodne z:

Potrzebą usuwania barier fizycznych i środowiskowych w mobilności międzynarodowej.

Znaczeniem proaktywnego planowania, w którym dostępność jest uwzględniana już od fazy przygotowania.

Zasadą włączania i równego dostępu Erasmus+, zapewniającą, że możliwości mobilności są dostępne dla wszystkich uczestników.

Dobra Praktyka 6: Asystencja osobista jako środek wsparcia podczas mobilności

Kontekst: Dorosła osoba ucząca się z potrzebami wsparcia związanymi ze zdrowiem uczestniczyła w działaniu mobilności Erasmus+ za granicą. Aby zapewnić pełne uczestnictwo, osoba ta podróżowała z osobą wspierającą, która pomagała podczas podróży, zakwaterowania oraz działań edukacyjnych.

Zidentyfikowane wyzwania:

Potrzeba praktycznego wsparcia podczas podróży i przejazdów.

Potrzeba dodatkowej pomocy w codziennych czynnościach związanych z doświadczeniem mobilności.

Potrzeba wsparcia emocjonalnego w nieznanych środowiskach.

Konieczność koordynacji między uczestnikiem, osobą wspierającą, organizacją wysyłającą i organizacją przyjmującą.

Wdrożone działania włączające:

W budżecie mobilności Erasmus+ uwzględniono finansowanie osoby towarzyszącej.

Role i obowiązki osoby wspierającej omówiono i uzgodniono z wyprzedzeniem.

Organizacja przyjmująca otrzymała przed przyjazdem informacje dotyczące ustaleń w zakresie wsparcia.

Zakwaterowanie zorganizowano tak, aby zapewnić odpowiedni dostęp zarówno dla uczestnika, jak i osoby towarzyszącej.

Codzienna komunikacja z facylitatorami pomagała w razie potrzeby dostosować harmonogram.

Rezultaty:

Uczestnik pomyślnie ukończył mobilność i wziął udział we wszystkich kluczowych działaniach edukacyjnych.

Potrzeby związane ze zdrowiem zostały wsparte bez ograniczania uczestnictwa w programie.

Obecność osoby wspierającej zwiększyła pewność siebie i zmniejszyła stres podczas mobilności.

Obie organizacje zdobyły praktyczne doświadczenie w koordynowaniu wsparcia asystenckiego na potrzeby przyszłych mobilności.

Podejście to jest zgodne z:

Potrzebą indywidualnych działań wspierających, dostosowanych do konkretnej sytuacji uczestnika.

Zasadą samodzielności ze wsparciem, umożliwiającą niezależne uczestnictwo przy jednoczesnym zapewnieniu niezbędnej pomocy.

Włączającą mobilnością jako wspólną odpowiedzialnością, angażującą współpracę między uczestnikiem, organizacją wysyłającą i organizacją przyjmującą.

Dobra Praktyka 7: Dostępność cyfrowa i przygotowanie przed mobilnością

Kontekst: Organizacja zajmująca się edukacją dorosłych przygotowała grupę osób uczących się do kursu mobilności Erasmus+ za granicą. Kilku uczestników miało ograniczone umiejętności cyfrowe oraz niewielkie doświadczenie w korzystaniu z narzędzi do spotkań online, formularzy cyfrowych oraz wspólnych platform edukacyjnych wymaganych przed wyjazdem.

Zidentyfikowane wyzwania:

Trudność w dostępie do informacji cyfrowych związanych z przygotowaniem do mobilności.

Ograniczona pewność siebie w korzystaniu z platform internetowych do rejestracji i komunikacji.

Strach przed popełnieniem błędów podczas korzystania z nieznanych narzędzi cyfrowych.

Ryzyko wykluczenia z działań przed mobilnością z powodu barier cyfrowych.

Wdrożone działania włączające:

Przed mobilnością zorganizowano krótką sesję wdrożenia cyfrowego.

Uczestnicy otrzymali wizualne przewodniki krok po kroku dotyczące dostępu do wspólnych dokumentów i platform internetowych.

Trener zapewnił indywidualne wsparcie w zakresie rejestracji i dostępu do platform.

Przed rozpoczęciem działania międzynarodowego zaoferowano sesje ćwiczeniowe dotyczące narzędzi do wideospotkań.

Ważne informacje udostępniano zarówno cyfrowo, jak i w formie drukowanej.

Rezultaty:

Wszyscy uczestnicy pomyślnie ukończyli zadania przygotowawcze przed mobilnością.

Przed wyjazdem wzrosła pewność siebie w korzystaniu z narzędzi cyfrowych.

Uczestnicy aktywniej angażowali się w spotkania online z organizacją przyjmującą.

Organizacja wprowadziła sesje przygotowania cyfrowego jako standardowy etap na potrzeby przyszłych mobilności.

Podejście to jest zgodne z:

Potrzebą włączenia cyfrowego, zapewniającą, że technologia wspiera uczestnictwo, a nie staje się barierą.

Znaczeniem przygotowania i towarzyszenia, zwłaszcza przed mobilnością międzynarodową.

Zasadą dostępnych informacji, poprzez dostarczanie treści w wielu formatach i na różnych poziomach złożoności.

Dobra Praktyka 8: Wsparcie emocjonalne i mentoring podczas mobilności

Kontekst: Dorosła osoba ucząca się uczestnicząca w mobilności Erasmus+ za granicą doświadczała niepokoju związanego z podróżą, przebywaniem w nieznanym środowisku oraz interakcją w międzynarodowej grupie.

Zidentyfikowane wyzwania:

Niepokój przed wyjazdem.

Trudność w przystosowaniu się do nowych rutyn i nieznanego otoczenia.

Strach przed mówieniem w obcym języku podczas działań.

Ryzyko wycofania się z momentów towarzyskich poza formalnymi sesjami szkoleniowymi.

Wdrożone działania włączające:

Mentor z organizacji wysyłającej wspierał osobę uczącą się przed wyjazdem.

Po przyjeździe zorganizowano sesję powitalną przedstawiającą miejsce, program oraz zaangażowane osoby.

Podczas mobilności zaplanowano codzienne spotkania kontrolne z facylitatorami.

W harmonogramie programu uwzględniono ciche momenty i opcjonalne przerwy.

Wskazano uczestnika rówieśniczego jako „buddy'ego” zapewniającego nieformalne wsparcie podczas działań.

Rezultaty:

Uczestnik pomyślnie ukończył mobilność.

Poziom niepokoju zmniejszył się po pierwszych dniach programu.

Uczestnictwo zarówno w działaniach edukacyjnych, jak i towarzyskich stopniowo wzrastało.

Osoba ucząca się zgłosiła poczucie wsparcia, bezpieczeństwa oraz większej pewności siebie w środowiskach międzynarodowych.

Podejście to jest zgodne z:

Potrzebą wsparcia emocjonalnego i psychologicznego we włączającej mobilności.

Znaczeniem bezpiecznych środowisk uczenia się, w których uczestnicy czują się swobodnie, prosząc o pomoc.

Wartością mentoringu i więzi międzyludzkich jako kluczowych czynników umożliwiających uczestnictwo.

Dobra Praktyka 9: Włączanie językowe w międzynarodowych działaniach mobilności

Kontekst: Grupa dorosłych osób uczących się wzięła udział w działaniu szkoleniowym Erasmus+ prowadzonym w języku angielskim. Niektórzy uczestnicy mieli ograniczoną znajomość języka obcego i obawiali się zrozumienia treści oraz interakcji z rówieśnikami z innych krajów.

Zidentyfikowane wyzwania:

Trudność w zrozumieniu prezentacji w języku angielskim.

Niska pewność siebie w wypowiadaniu się podczas dyskusji grupowych.

Obawa przed pominięciem ważnych informacji.

Niechęć do uczestnictwa w wymianach międzykulturowych.

Wdrożone działania włączające:

Facylitatorzy stosowali podczas sesji jasny i prosty język.

Kluczowe treści podsumowywano wizualnie za pomocą slajdów, słów kluczowych i diagramów.

Po każdym warsztacie udostępniano pisemne podsumowania.

Zachęcano uczestników do wyrażania siebie przy użyciu prostego języka lub narzędzi wizualnych.

W razie potrzeby udostępniano narzędzia tłumaczeniowe oraz wielojęzyczne materiały wsparcia.

Rezultaty:

Uczestnicy pozostali aktywnie zaangażowani w działania edukacyjne pomimo różnic językowych.

Wzrosła pewność siebie w komunikowaniu się w środowisku międzynarodowym.

Interakcja między uczestnikami z różnych krajów poprawiła się w trakcie tygodnia.

Mobilność stworzyła bardziej wielojęzyczną i włączającą atmosferę nauki dla całej grupy.

Podejście to jest zgodne z:

Potrzebą włączania językowego w kontekstach mobilności międzynarodowej.

Zasadą dostępnej komunikacji, zapewniającą zrozumienie niezależnie od poziomu znajomości języka.

Wartością wymiany międzykulturowej Erasmus+, umożliwiającą uczestnictwo osobom uczącym się o różnym zapleczu komunikacyjnym.

Dobra Praktyka 10: Wsparcie finansowe jako środek na rzecz równego uczestnictwa

Kontekst: Dorosła osoba ucząca się o ograniczonych zasobach finansowych została wybrana do udziału w możliwości mobilności Erasmus+, lecz nie była pewna, czy uczestnictwo będzie możliwe ze względu na dodatkowe koszty osobiste związane z przygotowaniem do podróży oraz potrzebami w zakresie dostępności.

Zidentyfikowane wyzwania:

Obawa dotycząca pokrycia wydatków związanych z mobilnością, nieuwzględnionych w standardowym budżetowaniu.

Ryzyko rezygnacji z uczestnictwa z powodów finansowych.

Stres związany z zarządzaniem nieoczekiwanymi kosztami przed wyjazdem.

Ograniczony dostęp do informacji o dostępnym finansowaniu wsparcia na rzecz włączania Erasmus+.

Wdrożone działania włączające:

Organizacja przeprowadziła indywidualną ocenę potrzeb w celu zidentyfikowania dodatkowych potrzeb wsparcia.

Wystąpiono o finansowanie wsparcia na rzecz włączania Erasmus+ w celu pokrycia kosztów związanych z dostępnością.

Dostarczono jasne informacje o kosztach kwalifikowalnych oraz procedurach zwrotu.

Organizatorzy utrzymywali regularną komunikację z uczestnikiem podczas przygotowań.

Wspólnie dokonano przeglądu planowania budżetu, aby zmniejszyć niepewność i stres finansowy.

Rezultaty:

Uczestnik mógł dołączyć do działania mobilności bez barier finansowych uniemożliwiających uczestnictwo.

Zmniejszono stres finansowy przed wyjazdem.

Uczestnik pomyślnie ukończył mobilność i zgłosił wysoki poziom satysfakcji z otrzymanego wsparcia.

Organizacja usprawniła swoje wewnętrzne procedury wyjaśniania finansowania wsparcia na rzecz włączania przyszłym uczestnikom.

Podejście to jest zgodne z:

Potrzebą zmniejszania barier ekonomicznych w uczestnictwie.

Priorytetem włączania i różnorodności Erasmus+, zapewniającym równy dostęp do możliwości mobilności.

Znaczeniem przejrzystych informacji i planowania wsparcia, umożliwiającym uczestnictwo już od najwcześniejszego etapu przygotowania projektu.

Przyszłe kierunki

W miarę rozwoju programów mobilności organizacje będą musiały wzmacniać swój potencjał w zakresie projektowania dostępnych środowisk uczenia się oraz zapewniania odpowiednich mechanizmów wsparcia dla zróżnicowanych uczestników. Przyszłe działania powinny koncentrować się na dalszym integrowaniu kwestii dostępności ze wszystkimi etapami planowania mobilności. Ważną rolę w zapewnieniu, że działania mobilności są projektowane z elastycznością i świadomością zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych, odegra szkolenie facylitatorów i koordynatorów projektów.

Innym istotnym kierunkiem jest wzmacnianie współpracy między organizacjami a sieciami wsparcia wokół uczestników. Wczesne planowanie może pomóc zapewnić, że potrzeby w zakresie dostępności zostaną zidentyfikowane i uwzględnione przed rozpoczęciem działań mobilności.

Narzędzia cyfrowe i technologie wspomagające będą nadal poszerzać możliwości włączającego uczestnictwa. Dostępne formaty komunikacji, narzędzia tłumaczeniowe oraz adaptacyjne technologie edukacyjne mogą pomóc zmniejszyć bariery i wspierać znaczące uczestnictwo w międzynarodowych środowiskach edukacyjnych.

Wreszcie, gdy doświadczenia mobilności są powiązane z nauką przygotowawczą, mentoringiem oraz refleksją po mobilności, mogą przyczynić się do długoterminowego wzmocnienia sprawczości i zaangażowania w uczenie się przez całe życie. Poprzez wzmacnianie włączających praktyk mobilności organizacje zajmujące się edukacją dorosłych mogą przyczyniać się do tworzenia bardziej sprawiedliwych możliwości uczestnictwa w edukacji międzynarodowej i współpracy.

Bibliografia

EuropeanCommission. Erasmus+ Programme Guide.

EuropeanCommission. Erasmus+ Inclusion and DiversityStrategy.

Council of the European Union. Recommendation on KeyCompetences for Lifelong Learning.

UNESCO. Lifelong Learning and Inclusive Education.

EuropeanAgency for Special Needs and Inclusive Education.

UNESCO. Inclusive Lifelong Learning Policies.

EuropeanCommission. EuropassMobility Guide.

UNESCO. Inclusive Education and Lifelong Learning Framework.

EuropeanCommission. LifeComp – The European Framework for Personal, Social and Learning to LearnCompetences.