

Uniwersytet Dolnośląski DSW
Polskie Towarzystwo Pedagogiczne

Forum Oświatowe

Educational Forum

2025
tom 38, nr 1(73)

Wrocław 2025

KOMITET REDAKCYJNY / EDITORIAL BOARD

Thea Abu El-Hay (Barnard College Columbia University, Stany Zjednoczone Ameryki)

Maria Czerepaniak-Walczak (Uniwersytet Szczeciński, Polska)

Ewa Filipiak (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)

Sławomir Krzychała (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)

Pauline Lipman (University of Illinois at Chicago, Graduate School of Education, Stany Zjednoczone Ameryki)

David Mills (Oxford University, Wielka Brytania)

Henning Salling Olesen (Roskilde University, Dania)

Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki, Polska)

*** + ***

Pentti Hakkarainen (Oulu University, Finlandia)

Henryka Kwiatkowska (Uniwersytet Warszawski, Polska)

Zbigniew Kwieciński (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)

Marian Walczak (Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Polska)

ZESPÓŁ REDAKCYJNY / EDITORIAL COMMITTEE

Bogusława Dorota Gołębniak

Redaktor Naczelny / Editor

Witold Gidel

Redaktor techniczny / Technical Editor

Hana Cervinkova

Zastępca Redaktora Naczelnego / Deputy Editor

Zofia Smyk – język polski

Rachel Conrad – język angielski

Diane Nottle – język angielski

Redaktorzy językowi / Language Editors

Magdalena Karciarz

Sekretarz Redakcji / Editorial Manager

Wojciech Sitek

Redaktor statystyczny / Statistical Editor

Milda Bredikyte

Avril Brock-Jackson

Lotar Rasiński

Przemysław Gąsiorek

Matylda Pachowicz

Beata Zamorska

Redaktorzy tematyczni / Associate Editors

Sylwia Marciniak

Agnieszka Heidinger

Redaktorzy bibliograficzni / Bibliographical Editors

Wersją referencyjną jest wydanie elektroniczne: <http://forumoswiatowe.pl>

RECENZENCI WSPÓŁPRACUJĄCY Z CZASOPISEM / REVIEWERS

Evi Agostini (Leopold-Franzens-Universität, Innsbruck, Austria)
Wiesław Marian Ambroziak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Anna Babicka-Wirkus (Akademia Pomorska w Słupsku, Polska)
Jolanta Maria Baran (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska)
Bogusław Bieszczad (Uniwersytet Jagielloński, Polska)
Roman Bäcker (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Grażyna Bartkowiak (Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium, Polska)
Urszula Bartnikowska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie)
Tomasz Biernat (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Anna Dorota Bilon (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Józef Binnebesel (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Jacek Jarosław Bleszyński (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Ryszard Borowicz (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Milda Bredikyte (Lithuanian University of Educational Sciences, Litwa)
Avril Brock (Leeds Metropolitan University, Zjednoczone Królestwo)
Hanna Wanda Brycz (Uniwersytet Gdański, Polska)
Amrita Chaturvedi (Saint Louis Univeristy, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej)
Morgan Chitiyo (Duquesne University, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej)
Mariola Chomczyńska-Rubacha (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Adam Chmielewski (Uniwersytet Wrocławski, Polska)
Iwona Chmura-Rutkowska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Ryszarda Cecylia Cierzniewska (Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Sylwia Zuzanna Cisek (University of Southampton, Zjednoczone Królestwo)
Agnieszka Cybal-Michalska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Maria Czerepaniak-Walczak (Uniwersytet Szczeciński, Polska)
Alicja Czerkawska (Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu, Polska)
Miroslav Dopita (Palacký University, Olomouc, Czechy)
Wanda Maria Dróżka (Uniwersytet im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, Polska)
Krzysztof Dziedzic (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Stanisław Dylak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Irma Eloff (Universiteit van Pretoria, Republika Południowej Afryki)
Inger Eriksson (Stockholm University, Szwecja)
Ritva Engeström (University of Helsinki, Finlandia)
Ewa Filipiak (Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Karolina Follis (Lancaster University, Zjednoczone Królestwo)
Łukasz Fojutowski (Collegium Da Vinci, Polska)
Katarzyna Gawlicz (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Przemysław Gąsiorek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Katarzyna Gębura (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Polska)
Tomasz Gmerek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Marcin Gołębiak (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Rafał Piotr Godoń (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Piotr Gołdyn (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Maria Groenwald (Uniwersytet Gdański, Polska)
Jakub Grygar (Charles University in Prague, Czechy)

RECENZENCI WSPÓŁPRACUJĄCY Z CZASOPISEM / REVIEWERS

Eric Gutstein (University of Illinois at Chicago, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej)
Pentti Hakkarainen (Lithuanian University of Educational Sciences, Litwa)
Marek Józef Heine (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Orsolya Kalmano (Eötvös Loránd University, Węgry)
Hanna Kędzierska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)
Marian Kirenko (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska)
Dorota Klus-Stańska (Uniwersytet Gdański, Polska)
Jerzy Eugeniusz Kochanowicz (Akademia WSB, Polska)
Katarzyna Salamon-Krakowska (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Polska)
Sławomir Krzychała (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Leszek Koczanowicz (SWPS Uniwersytet Humanistyczno-społeczny Wydz. Zamiejscowy we Wrocławiu, Polska)
Jakub Kołodziejczyk (Uniwersytet Jagielloński, Polska)
Krzysztof Konarzewski (Wsztechnica Świętokrzyska, Polska)
Lucyna Kopciewicz (Uniwersytet Gdański, Polska)
Grażyna Kosiba (Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie, Polska)
Hanna Ewa Kostyło (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Collegium Medicum, Polska)
Piotr Kostyło (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Tomasz Kozłowski (Collegium Da Vinci w Poznaniu, Polska)
Dariusz Kubinowski (Akademia w Słupsku, Polska)
Lesław Kulmatycki (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Polska)
Ewa Kurantowicz (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Barbara Kutrowska (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Stefan Michał Kwiatkowski (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Polska)
Zbigniew Kwieciński (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Polska)
Magdalena Lejzerowicz (Wyższa Szkoła Rehabilitacji w Warszawie, Polska)
Roman Leppert (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Małgorzata Lewartowska-Zychowicz (Uniwersytet Gdański, Polska)
Rozalia Małgorzata Ligus (Uniwersytet Wrocławski, Polska)
Małgorzata Lizut (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Joanna Maria Madalińska-Michalak (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Agnieszka Majewska-Kafarowska (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska)
Elżbieta Matynia (New School for Social Research, New York, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej)
Zbyszko Melosik (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Maria Teresa Mendel (Uniwersytet Gdański, Polska)
Astrid Męczkowska-Christiansen (Akademia Marynarki Wojennej, Polska)
Piotr Mikiewicz (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Adam Mrozowicki (Uniwersytet Wrocławski, Polska)
Jerzy Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku, Polska)
Mirosława Nowak-Dziemianowicz (Akademia WSB, Polska)
Marzena Nowicka (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)
Krzysztof Ostaszewski (Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie, Polska)
Joanna Ostroch-Kamińska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)
Urszula Ostrowska (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Matylda Pachowicz (Collegium Humanum, wydz. zamiejscowy w Poznaniu, Polska)

RECENZENCI WSPÓŁPRACUJĄCY Z CZASOPISEM / REVIEWERS

Ryszard Panfil (Wyższa Szkoła Zarządzania i Coachingu we Wrocławiu, Polska)
Dorota Pankowska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska)
Elżbieta Perzycka (Uniwersytet Szczeciński, Polska)
Magdalena Piorunek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Piotr Plichta (Uniwersytet Wrocławski, Polska)
Dorota Podgórska-Jachnik (Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Monika Popow (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Jacek Pyżalski (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Lotar Rasiński (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Maria Reut (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Paweł Rudnicki (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Krzysztof Mariusz Rubacha (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Paweł Rutkowski (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Anna Sajdak-Burska (Uniwersytet Jagielloński, Polska)
Katarzyna Salomon (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Polska)
Jacek Schmidt (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Elias Schwieler (Stockholm University, Szwecja)
Michael Schratz (University of Innsbruck, Austria)
Małgorzata Sekułowicz (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Polska)
Krzysztof Skorulski (International Ferdinand Ebner Gesellschaft, Innsbruck, Austria)
Francine Smolucha (Independent Scholar, Stany Zjednoczone Ameryki)
Hanna Solarczyk-Szewc (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Surette van Staden (University of Pretoria, Republika Południowej Afryki)
Peter Stöger (Universität Innsbruck, Austria)
Maria Strykowska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Małgorzata Suwiłło (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)
Anita Szprych (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Piotr Szybek (Lund University, Szwecja)
Bogdan Śliwerski (Uniwersytet Łódzki, Polska)
Marek Świdziński (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Aleksandra Tokarz (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Polska)
Krystian Szadkowski (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Paweł Szelegieniec (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Polska)
Cristina Coimbra Viera (University of Coimba, Portugalia)
Josefine Wagner (Universität Innsbruck, Austria)
Simon Warren (National University of Ireland Galway, Irlandia)
Katarzyna Waszyńska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Rafał Włodarczyk (Uniwersytet Wrocławski, Polska)
Elżbieta Wołodźko (Uniwersytet Warmińsko Mazurski w Olsztynie, Polska)
Eva Zamojska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Beata Zamorska (Collegium da Vinci w Poznaniu, Polska)
Marzena Zaorska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)
Agnieszka Zembruska (Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu, Polska)
Adam Zemelka (Collegium Civitas, Warszawa, Polska)
Teresa Zubrzycka-Maciąg (Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska)
Jolanta Zwiernik (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)



Treści udostępniane są na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0) / Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Educational Forum is a peer-reviewed journal that publishes original work in educational sciences and related fields of the humanities and social sciences. The journal invites original contributions that include theoretical studies, research papers, perspectives from practice, book reviews and reports. The journal is published by the Polish Educational Research Association and the University of Lower Silesia



W latach 2022–2024 czasopismo finansowane w ramach projektu *Rozwój czasopism naukowych* ze środków Ministerstwa Edukacji i Nauki na podstawie umowy nr RCN/SN/0087/2021/1

In 2022–2024 the journal will be published within the framework of the project ‘Development of scientific journals’ financed by the Ministry of Education and Science under contract no. RCN/SN/0087/2021/1

ISSN 0867-0323
ISSN (online) 2450-3452

Adres Redakcji (Address of the Editorial Office)

Forum Oświatowe / Educational Forum
ul. Strzegomska 55
53-611 Wrocław, Poland
tel. +48 539 670 429
e-mail: forum.oswiatowe@dsw.edu.pl

SPIS TREŚCI

STUDIA I ROZPRAWY

- Maria Czerepaniak-Walczak**
Nauczycielskie uppełnomocnienie jako konstrukt pedagogiczny: katalizator czy ograniczenie w procesie profesjonalnej emancypacji?.....11

Z BADAŃ

- Patrycja Brudzińska**
Między uniwersytetem a społeczeństwem: Partycypacyjne badania w działaniu w projekcie studenckim25

- Danuta Al-Khamisy**
Nauczanie według różnic – idee i ich urzeczywistnienie w edukacji włączającej wobec ucznia z ADHD41

- Klaudia Bączyk-Lesiuk**
Ewa Mozolewska
Język ojczysty czy język obcy? Analiza językowych preferencji czytelnicznych studentów uczelni prywatnych na przykładzie Collegium Da Vinci w Poznaniu59

- Julia Sandra Grzywińska**
Znaczenia nadawane swojej roli przez korepetytorów73

Z PRAKTYKI

- Małgorzata Banasiak**
Agata Wołowska
Working with a Pupil with Asperger's Syndrome in the Scope of Education, Pedagogy and Integration – From the Practice of a Support Teacher93

- Anna Prokopiak**
Maciej Wodziński
Beata Romejko
Agata Dziubińska-Gawlik
Rola pedagoga szkolnego i doradcy zawodowego w przygotowaniu uczniów ze spektrum autyzmu do rynku pracy – studium praktyk wspierających..... 103

- Magda Dubińska-Magiera**
Marta Migocka-Patrzałek
Skupieni studenci – praktyka uważności (*mindfulness*) podczas wykładów117

SPRAWOZDANIA

- Beata Zamorska**
Przemysław Gąsiorek
Sprawozdanie z siódmego Międzynarodowego Kongresu International Society for Cultural-historical Activity Research „*Inclusiveness as a future challenge*”, Rotterdam, Holandia, 27–30 sierpnia 2024 139

- Joanna M. Łukasik**
Report from the 2nd International Conference: Teacher. Management – Development – Change..... 145

- Agnieszka Szplit**
Zuzanna Zbróg
Paulina Tamborska
Aleksandra Gonciarz
Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej pt. „Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb zawodowych nauczycieli – dyskursy współczesności”, Kielce, 3–4 kwietnia 2025 r.153

POŻEGNANIA

- Bogusław Śliwerski**
Zmarła wyjątkowa Uczona – Profesor pedagogiki Joanna Rutkowiak..... 163

STUDIA I ROZPRAWY

THEORETICAL STUDIES

Maria Czerepaniak-Walczak

Uniwersytet Szczeciński

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-765-5904>

Nauczycielskie upełnomocnienie jako konstrukt pedagogiczny: katalizator czy ograniczenie w procesie profesjonalnej emancypacji?

ABSTRAKT: W tekście podjęta jest próba przedstawienia istoty i specyfiki pojęcia upełnomocnienie/empowerment oraz jego związków z nauczycielskimi emancypacjami. Pojęcie to na dobre zagościło w języku nauk społecznych, w tym w pedagogice i pedeutologii. Pozytywne konotacje tego terminu w tekstach pedagogicznych zawężają jego ontologię, co prowadzi do uproszczeń w praktykach edukacyjnych i oświatowych. Przedstawione są dwa typy nauczycielskiego upełnomocnienia: instytucjonalne i krytyczne, i na tym tle analizowany jest jego potencjał emancypacyjny.

SŁOWA KLUCZOWE: empowerment, upełnomocnienie, władza, autonomia, proces upełnomocniania, nauczyciele/nauczycielki, emancypacja, potencjał emancypacyjny

Kontakt:	Maria Czerepaniak-Walczak e-mail: malwa_1@interia.eu
Jak cytować:	Czerepaniak-Walczak, M. (2025). Nauczycielskie upewnomo- czenie jako konstrukt pedagogiczny: katalizator czy ograniczenie w procesie profesjonalnej emancypacji? <i>Forum Oświatowe</i> , 38(1), 11–22. https://doi.org/10.34862/fo.2025.1.1
How to cite:	Czerepaniak-Walczak, M. (2025). Nauczycielskie upewnomo- czenie jako konstrukt pedagogiczny: katalizator czy ograniczenie w procesie profesjonalnej emancypacji? <i>Forum Oświatowe</i> , 38(1), 11–22. https://doi.org/10.34862/fo.2025.1.1

WPROWADZENIE

Nauczycielska autonomia jest jednym z kluczowych elementów profesjonalizmu. Dynamika tego, co dzieje się w klasie szkolnej i jest związane w procesami edukacyjnymi nie poddaje się formalnemu regulowaniu ani algorytmom. Nauczyciel/nauczycielka nieustannie staje wobec niespodziewanych sytuacji i zdarzeń, które wymagają jego/jej decyzji i działania, których wzorów i przepisów nie znajdzie w podręcznikach, przewodnikach i poradnikach. Nierzadko nie może odwołać się nawet do własnych doświadczeń. Niektóre decyzje i działania nie mogą być odrzucone, czekać na późniejsze rozstrzygnięcie, na odwołanie się do wyższej instancji. Ponadto, praca nauczycielska podlega formalnym regulacjom, które nie zawsze, mimo założeń i dobrych intencji, dają się stosować w praktyce. Bywa, że budzą opór osób uczestników/uczestniczek interakcji edukacyjnych. Dlatego tak ważna jest autonomia, świadomość własnej odpowiedzialności za wybory i podejmowane decyzje oraz odwaga w wyrażaniu i praktykowaniu sprzeciwu oraz innowacyjność w sposobach wypełniania zawodowych zadań i zobowiązań. Te immanentne właściwości nauczycielskiego zawodu mogą mieć swoje źródła w upewnomo-
czeniu lub w emancypacji.

Utożsamianie trzech pojęć: upewnomo-
czenia, emancypacji i doświadczania wolności, oraz uproszczone, by nie rzec naiwne, ich pojmowanie jest widoczne w rozmowach o edukacji, w których pojęcia te pełnią nierzadko funkcję ozdobników lub wytrychów. Często są one synonimami doświadczania wolności, gdy w istocie są to terminy oznaczające specyficzne, różniące się zjawiska, a autonomia jako ich atrybut ma znaczące, acz różne ograniczenia w każdym z nich. Dlatego do rozważań o nauczycielskim profesjonalizmie włączam ich rozróżnianie. W tym tekście przedstawiam nauczycielskie upewnomo-
czenie, jego specyfikę, źródła i następstwa oraz specyfikę nauczycielskich emancypacji. Odpowiedź na tytułowe pytanie jest zaproszeniem do dyskusji nad konsekwencjami upewnomo-
czenia w edukacji i poprzez edukację, w tym poprzez upewnomo-
czenie nauczycieli. W dyskusji tej niezbędne jest ustalenie czym jest *empowerment*/upewnomo-
czenie, jakie są praktyczne jego przejawy i następstwa dla rozwoju osoby i zmiany społecznej. Ze względu na moje osobiste zainteresowania problematyką nauczycielskich autonomii, w dyskusji tej upatruję szanse na krytyczne rozumienie podobieństw, a raczej różnic pomiędzy upewnomo-
czeniem i emancypacją. Utożsamianie tych dwu terminów (emancypacji

i uppełnomocnienia) jest swoistym błędem semantycznym prowadzącym do nieporozumień i uproszczeń logicznych w rozumowaniu, a co gorsza w praktyce. Każdy z tych terminów odnosi się do innych zjawisk, do innych praktyk społecznych i edukacyjnych o odmiennych źródłach, przebiegu i konsekwencjach. *Empowerment* jako pojęcie i kategoria analityczna zakorzeniony w języku nauk społecznych, w tym w pedagogice, ma pozytywne konotacje. Jest to jednak zwodnicze. Z jednej strony w edukacji upatrywane są mechanizmy generujące samodzielne osiągnięcie dorosłości, rozumienie własnej sytuacji historycznej i podejmowanie działań na rzecz jego zmiany. Z drugiej zaś rozumienie specyfiki uppełnomocnienia pozwala dostrzec jego moc ograniczającą wyzwoleniczy potencjał edukacji. Wprowadzenie tych terminów do pedagogiki bez uprzedniego ustalenia ich zakresów znaczeniowych wprowadza zamęt. Odnosi się to nie tylko do emancypacji, która w potocznym rozumieniu wciąż utożsamiana jest z wyzwoleniem kobiet i nadaniem im praw obywatelskich, ale także do uppełnomocnienia. Uważam to za ważne, gdyż retoryka z użyciem tych słów wciąż się rozprzestrzenia w sposób „w najlepszym razie naiwny, w najgorszym, kłamliwy” (Troyna, 1994).

Treść tego tekstu składa się z dwu części. W pierwszej z nich przedstawiam istotę i specyfikę uppełnomocnienia nauczycieli/nauczycielek, wskazuję jego pozytywne i negatywne konsekwencje dla nauczycielskiej pracy. W drugiej części przybliżyłam nauczycielskie emancypacje, ich przejawy i pola. W końcowych konkluzjach wskazuję znaczenie nauczycielskiego uppełnomocnienia dla krytycznego zmieniania nauczycielskiej codzienności.

CZYM JEST (NIE TYLKO NAUCZYCIELSKIE) UPEŁNOMOCNIENIE/ EMPOWERMENT?

W tekstach i rozmowach akademickich znajdujemy wiele sposobów rozumienia pojęcia *empowerment*, a także wiele sposobów jego stosowania. Pojęcie to używane jest w naukach społecznych zwykle jako sposób/środek przeciwdziałania dyskryminacji (np. w naukach o polityce, polityce socjalnej, psychiatrii) i w zarządzaniu. Pojęcie uppełnomocnienia (*empowermentu*) jest też związane z feminizmem i pedagogiką emancypacyjną. Nie zawsze wskazywane jest odróżnianie *empowermentu* (uppełnomocnienia) jako procesu od aktu. To rozróżnienie jest ważne ze względu na udział podmiotu (indywidualnego i/lub zbiorowego) w uzyskiwaniu pola autonomii. Akt uppełnomocnienia jest jednorazowym (nierzadko ceremonialnym) wydarzeniem nadania uprawnień, władzy do autonomicznego wypełniania określonych zadań w wyznaczonym polu. Może to być akt wręczenia dyplomu, certyfikatu uprawniającego do wykonywania zawodu, funkcji społecznej, pełnienia roli itp. Proces uppełnomocnienia odbywa się natomiast poprzez stopniowe nadawanie osobie lub grupie władzy i statusu w określonych sferach działania, poprzez poszerzanie pola autonomii i odpowiedzialności. Zarówno akt, jak i proces oznacza zmianę doświadczeń w korzystaniu z autonomii na poziomie indywidualnym i strukturalnym, i jest wynikiem działania sił zewnętrznych w stosunku do uppełnomocnionego/uppełnomocnianego

podmiotu. Jest nadaniem osobie/grupie władzy lub mocy do autonomicznego wykonywania zdefiniowanych zadań.

W znaczeniu socjologicznym *empowerment* odnosi się przede wszystkim do członków/członkiń grup dyskryminowanych, mniejszościowych i marginalizowanych, które są/zostały wykluczone z procesów podejmowania decyzji, możliwości wpływu, posiadania szeroko rozumianej władzy (na poziomie osobistym, rodziny, społeczności, państwa i in.). W pedagogice słowo *empowerment* jest oswojone między innymi dzięki tekstom z zakresu pedagogiki krytycznej, jednakże nie zawsze jest słowem, które pozwala widzieć nowe problemy i nowe zjawiska w taki sposób, by zobaczyć jego ontologię. Owszem, może stać się wyzwaniem „efektu wybuchowego” w czytaniu rzeczywistości (Witkowski, 2021), ale może stać się słowem magicznym, zaklęciem lub modnym ozdobnikiem, a nawet przysłaniać czytana rzeczywistość. Na to zwracał uwagę Barry Kanpol (1999, s. 52): „konceptcja *empowerment* dołączyła do grona żargonu edukacyjnego. (...) Słowo *empowerment* weszło do leksykonu nauczycielskiego z pełną mocą”. I funkcjonuje jako swoisty wytrych. Jego stosowanie wykracza poza krąg krytycznych nauk społecznych.

Rozważania nad upełnomocnieniem rozpocznę od rozróżnienia wolności i uwolnienia. Sugestywną ilustracją tej rocznicy jest opis zachowania w Platońskiej jaskini. W wielkim skrócie można to przedstawić następująco: uwolnienie następuje, gdy „wyzwolenie z kajdan i leczenie z nieświadomości” (Platon, 2003) dokonywane jest przez kogoś z zewnątrz. Nowe doświadczenie może być bolesne. Może wywołać chęć powrotu do poprzedniego stanu, powodowaną lękiem przed nowym, nieznanym, by użyć platońskiej metafory: „patrzenia w światło”. Wolność natomiast wyraża się w decyzji wyjścia z jaskini, a co najmniej skorzystania z wyprowadzenia z niej, z uwolnienia i, mimo bólu, samodzielnie odkrywać świat i doświadczać własny potencjał. Tak pojmowania wolność, autonomia w decydowaniu o własnym położeniu i realizacji własnych preferencji może być osiągnięta samodzielnym wysiłkiem albo otrzymana z zewnątrz. W tym drugim przypadku granice autonomii wyznaczone są decyzją sił zewnętrznych. Jest właśnie upełnomocnieniem, uprawomocnieniem, *empowermentem* do doświadczenia sprawczości w ustalonych granicach, na przykład wypełnianiu roli zawodowej.

Liczba definicji tego pojęcia rośnie. Także w wykorzystywaniu tego terminu w dyskusjach i tekstach o edukacji. Jak w 2011 roku pisali Thomas Archibald i Arthur L. Wilson, indeks cytowań w bazie Web of Science wskazywał na 2521 artykułów zawierających terminy edukacja i *empowerment*. Powtórzyłam ich badanie i w marcu 2019 roku ta liczba wynosiła 152 tysiące, a w lipcu 2025 roku – 713 tys. Oznacza to wykładniczy wzrost użycia tego terminu w tekstach z zakresu nauk społecznych. Wpisanie w lipcu 2025 roku do wyszukiwarki google frazy „nauczycielskie upełnomocnienie” przynosi 7 010 wyników w czasie 0,33 s., a „*teachers empowerment*” – 224 mln. wyników w czasie 0,19 s. Oznacza to, że użycie tej pary pojęć jest oswojone w dyskusjach i rozprawach z zakresu pedagogiki. Jak pisał Barry Kanpol (1999, s. 52) zwiększyło się użycie, termin ten wszedł do leksykonu zarówno nauczycieli praktyków, kandydatów na nauczycieli, jak i badaczy. Podkreślał przy tym mniej lub

bardziej świadome używanie tego terminu bez uwzględniania jego wieloznaczności. W aneksie internetowym do książki *Pedagogika. Podręcznik akademicki* pod redakcją Zbigniewa Kwiecińskiego i Bogusława Śliwerskiego czytelnik/czytelniczka znajdzie następującą definicję: upewnomoenie to „uczenie aktywnego działania na rzecz zmiany nieakceptowanych cech życia społecznego”¹. W słowie „uczenie” wskazane jest zewnętrzne źródło działania. Poza tym, upewnomoenie nie zawsze obejmuje upewnomoenie do podejmowania działań wobec nieakceptowanych cech i/lub zjawisk życia społecznego. Może być wszak nadaniem upewnomoenie do rozwijania, wzmacniania tego, co jest pozytywne albo podejmowania nieznanych wcześniej działań i inicjatyw.

Kluczowym elementem **empowermentu/upewnomoeniania** jest kategoria władzy (*power/moc*). Jego znaczenie zawiera bowiem w sobie pojęcie władzy (nadanie mocy, *power*). Najogólniej, oznacza ono udzielenie komuś pełnomocnictwa, mocy, kompetencji, prawa do działania w imieniu osoby/grupy delegującej własne upewnomoenie. Zwykle dookreślane jest wskazaniem obszaru, treści i/lub formy działania. Upewnomoenie odbywa się więc poprzez nadanie komuś przez kogoś władzy/mocy upewnomoenającej do wykonywania czynności, gospodarowania dobrami (obiektami, czasem, przestrzenią) w ustalonych przez nadawcę władzy granicach (czasoprzestrzennych). Jest to delegowanie upewnomoenie, przywilej występowania w imieniu władzy. Jest nadaniem komuś określonych praw i zdefiniowanych pól wolności. Jest aktem nadawania mocy sprawczej i statusu w konkretnej sytuacji. Dzieje się to z woli (na)dawcy, który przekazuje część swoich upewnomoenie albo prawo do występowania w imieniu uprzywilejowanej, silnej pozycji „eksperta”. Może to być wykorzystaniem pozycji władzy, której celem jest paternalistyczne wzmocnienie pozycji innych. Jest wyrazem przyzwolenia na wyznaczone zakresy autonomii i zgody na opór w wyznaczonych granicach. (Nowicka, 2011). I w obrębie tego upewnomoenie możliwe jest wypełnianie zadań zleconych, zdefiniowanych, wyznaczonych treścią kredencjału, korzystanie z praw nadanych, ale także innowacyjne, twórcze, krytyczne podejście do nich (Kanpol, 1999, s. 53). Wyróżnione przez Kanpoła krytyczne upewnomoenie wykracza poza proste udzielenie upewnomoenie. Upewnomoenione osoby/grupy dysponują mocą tworzenia środowiska, które pielęgnuje i wzbogaca indywidualny potencjał, wzmacnia podmiotową pewność siebie oraz zasoby niezbędne do pełnego i autentycznego zaangażowania. Takie upewnomoenie sprzyja przekraczaniu barier ograniczających uczestnictwo i użycie własnego głosu. Jest czynnikiem energizującym praktyki społeczne w nadanym polu.

Proponowane przeze mnie pojmowanie pojęcia *empowerment/upewnomoenie* nie odnosi się do udzielania mocy sprawczej osobie/grupie niezależnie od statusu oraz usytuowania w strukturze społecznej i w systemie. W odniesieniu do edukacji dotyczy każdego z jej podmiotów: nauczycieli, uczniów, administracji oświatowej i rodziców. Jednocześnie podkreślam zagrożenie uproszczeniami i naiwnym stosowaniem w dyskusjach i praktykach edukacyjnych. Upewnomoenie jako obda-

1 PWN aneksy internetowe podręczników. *Pedagogika*. http://stareaneksy.pwn.pl/pedagogika/?id=228&szukaj_slownik=upe%3Bnomoenie

rowanie prawami i polami wolności sprzyja bowiem kształtowaniu posłuszeństwa wobec władzy, dostosowywaniu się do ustalonych odgórnie norm. Jest przejawem postępowania według praw, które zostały sformułowane poza podmiotem/podmiotami. Jest to wyraźnie widoczne w edukacji, która jako element systemu funkcjonuje tak, by go podtrzymać bez uwzględniania rzeczywistych interesów jej podmiotów. Jednym osobom przyznawana jest moc decyzyjna. Mają one prawo, posiadają instytucjonalne, formalne uprawnienia do podejmowania decyzji. Mogą je udzielać innym, stosownie do zakresu swojego władztwa – upęłnomocnić innych. Upęłnomocnianie jest zatem przywilejem hierarchicznym: od administracji oświatowej, poprzez dyrektora szkoły, nauczyciela do ucznia, który spełnia określone kryteria, który „zasługuje” na obdarzenie innymi prawami i zadaniami. Ten typ upęłnomocnienia jest związany ze strukturą władzy w instytucji. Jest to uwidocznione między innymi w następującym opisie: nauczycielka, dając uczniowi zgodę na własną wersję rozwiązania zadania, na dała mu prawo do samodzielnego poszukiwania wiedzy (Czerepaniak-Walczak, 2020, s. 134 i n.)

UPEŁNOMOCNIENIE NAUCZYCIELI/NAUCZYCIELEK – KOMU I CZEMU MOŻE SŁUżyć ALBO ZAGRAŻAĆ?

Dzielenie się refleksją nad nauczycielskim upęłnomocnieniem/upęłnomocnianiem rozpocznę od powtórzenia za Kanpołem dwu znaczeń tego pojęcia. Nie tylko odmienności semantycznej, ale dwu odmiennych ontologii. Skupiam się na istocie i specyfice tego pojęcia wyłącznie w odniesieniu do upęłnomocnienia/upęłnomocniania nauczycieli/nauczycielek w ich profesjonalnym polu. Pomijam zagadnienie upęłnomocniającej roli nauczycieli i nauczycielek wobec innych podmiotów edukacji, jakkolwiek zasługuje ono również na baczną uwagę. Jak piszą Donaldo Macedo i Ana Maria Araújo Freire we Wstępie do książki Paulo Freire’a pt: *Teachers as Cultural Workers* refleksyjnego/refleksyjną, krytycznego/krytyczną nauczyciela/nauczycielkę cechuje unikanie paternalistycznego podejścia do uczniów/uczennic, wzmacniania własnej uprzywilejowanej pozycji (2005, s. xvii).

Według Kanpola (1999, s. 52) upęłnomocnienie instytucjonalne (tradycyjne) jest aktem nadania nauczycielom i nauczycielkom uprawnień do autonomicznej realizacji zadań zawodowych. Jest to delegowanie formalnych uprawnień do autonomicznego organizowania interakcji edukacyjnych i świadome oraz odpowiedzialne przyjmowanie ich przez osobę/grupę realizującą te uprawnienia. Podstawą tego aktu może być formalna podstawa (dyplom, certyfikat) albo subiektywne uznanie kompetencji osoby/grupy upęłnomocnianej przez osobę upęłnomocniającą. Na podkreślenie zasługuje to, że instytucjonalne, formalne upęłnomocnienie sprzyja podtrzymywaniu systemu, doświadczeniu autonomii w wyznaczonych zewnętrznie granicach (dotyczy to zarówno treści edukacji, jak i jej form), ułudzie wolności w wykonywaniu zadań wyznaczonych regułami upęłnomocnienia. „Chociaż idea tradycyjnego *empowermentu* jest dobra i szlachetna, istnieje ona w ramach tradycji hierarchicznej. Władza w tym modelu jest nierówna. Innymi słowy, nauczyciele są włączani

w nierówne relacje społeczne, w których ktoś inny decyduje za nich, kto zostanie upewnomoeniony” (Kanpol, 1999, s. 52–53) oraz co i jak ma robić, jak podążać za gotowymi materiałami edukacyjnymi, przygotowywanymi przez ekspertów. W istocie jest to „kontynuacja autorytaryzmu ekspertów, ich braku wiary w możliwość, że nauczyciele mogą wiedzieć, a także tworzyć.” (Freire, 2005, s. 16). Na podkreślenie zasługuje to, że jakkolwiek formalny, instytucjonalny akt profesjonalnego upewnomoenia może odbyć się w efekcie autorytarnej decyzji osoby/instytucji posiadającej władzę, proces upewnomoenia, mimo pozostawania w ramach systemu, dokonuje się w relacjach dialogicznych.

Upewnomoenie jako obdarowanie prawami i polami wolności sprzyja kształtowaniu posłuszeństwa wobec władzy, dostosowywaniu się do ustalonych odgórnie norm. Jest przejawem postępowania według praw, które zostały sformułowane poza podmiotem/podmiotami. Jest to wyraźnie widoczne w edukacji, która jako element systemu funkcjonuje tak, by go podtrzymywać bez uwzględniania rzeczywistych interesów jej podmiotów. Jednym osobom przyznawana jest moc decyzyjna. Mają one prawo, posiadają instytucjonalne, formalne uprawnienia do podejmowania decyzji. Mogą je udzielać innym, stosownie do zakresu swojego władztwa – upewnomoeniać innych. Upewnomoenie jest zatem przywilejem hierarchicznym: od administracji oświatowej, poprzez dyrekcję szkoły, nauczyciela do ucznia, który spełnia określone kryteria, który „zasługuje” na obdarzenie innymi prawami i zadaniami. Ten typ upewnomoenia jest związany ze strukturą władzy w instytucji. Jest to uwidocznione między innymi w następującym opisie: nauczycielka, dając uczniowi zgodę na własną wersję rozwiązania zadania, nadała mu prawo do samodzielnego poszukiwania wiedzy.

Drugim rodzajem upewnomoenia według Barry’ego Kanpola (1999) jest upewnomoenie krytyczne, natomiast może stać początkiem procesu osobowego emancypowania się oraz emancypacji edukacji, systemowych zmian w systemie powszechnej oświaty. Jakkolwiek jest to wciąż „dawanie głosu” i prawa do autonomicznego „decydowania”, odbywa się to w warunkach dwustronnej relacji. Umożliwia więc nie tylko korzystanie z nadanych uprawnień, ale też kwestionowanie systemowych rozwiązań, podejmowanie działań związanych z ich zmienianiem, usuwaniem. To umożliwia intencjonalne oddziaływanie nauczycieli/nauczycielek na realne życie szkoły, na jej kulturę.

Konkludując ten fragment rozważań nad nauczycielskim upewnomoeniem widzę jego potencjał we wzmacnianiu profesjonalnej pozycji, kompetencji i autonomii nauczycieli/nauczycielek w podejmowaniu decyzji edukacyjnych i dydaktycznych. W procesie szkolnej edukacji może sprzyjać dzieleniu się władzą (*power-sharing*). Jest to przejaw takiego krytycznego upewnomoenia, które jest szansą na doświadczanie wzajemnego zaufania dawcy i biorcy uprawnień. Ponadto może **być sposobnością**, czynnikiem **emancypowania się nauczycieli/nauczycielek**, doświadczania autonomii, odwagi i podmiotowej odpowiedzialności (jeśli jest dobrze zarządzane i wsparte odpowiednimi strukturami organizacyjnymi). Jednakże atrakcyjność słowa *upewnomoenie/empowerment* w odniesieniu do nauczycielskiej autonomii, jego

wręcz magia, a nawet fetyszyzowanie, bez wnikania w jego semantykę może przyczynić się do utrudniania rozumienia jego roli, co może ograniczyć jego intelektualny i emancypacyjny potencjał. Takie magiczne, naiwne pojmowanie upelnomocnienia, poprzez dawanie głosu i zezwalanie na autonomię może prowadzić do utrwalania „gramatyki edukacji” (Tyack i Tobin, 1994). Ponadto może utrwalac hierarchiczność relacji w edukacji. Upelnomocniony nauczyciel/nauczycielka działa w wyznaczonych granicach jako **wykonawca zadań zleconych** określonych w podstawie programowej i innych dokumentach formalnych. Profesjonalna refleksyjność może być ograniczona do ram określonych wykonywanymi zadaniami. Nadany przez hierarchiczną władzę zakres uprawnień może skutkowac przeciążeniem obowiązkami – nadana autonomia często wiąże się z dodatkowymi zadaniami i odpowiedzialnością, co może prowadzić do wypalenia zawodowego.

O NAUCZYCIELSKICH EMANCYPACJACH – KOMU CZEMU SŁUŻĄ LUB ZAGRAŻAJĄ

Instytucjonalne, formalne upelnomocnienie sprzyja podtrzymywaniu systemu, doświadczeniu autonomii w wyznaczonych zewnętrznie granicach (dotyczy to zarówno treści edukacji, jak i jej form), ułudzie wolności w wykonywaniu zadań wyznaczonych regułami upelnomocnienia. Upelnomocnienie krytyczne natomiast może być początkiem procesu osobowego emancypowania się oraz emancypacji edukacji, systemowych zmian w systemie powszechnej oświaty. Nie może być jednak utożsamiane z emancypowaniem się. Ten proces, podobnie jak *empowerment*, należy do tych, które nie tylko w potocznych rozmowach mają wiele dowolnych znaczeń. Pozytywnych i negatywnych. Można zaobserwować posługiwanie się nim jako obietnicą i/albo jako „straszakiem” używanym w opisywaniu przejawów i/albo przyczyn zaniku tradycyjnych wartości. W tym kontekście podkreślam, że emancypowanie się jest procesem podejmowanym przez osoby/grupy w celu takiej zmiany własnego położenia, która zapewnia równe i odpowiedzialne korzystanie z osiągniętych praw i pół wolności oraz z własnego głosu w celu zmiany istniejących struktur podtrzymujących niesprawiedliwość, opresję i ograniczenia. Na tym właśnie polega nauczycielska emancypacja. Jest możliwa wówczas, gdy nauczyciel/nauczycielka rozumie własne miejsce w systemie i własną sytuację historyczną, zna i rozumie źródła i mechanizmy doświadczanej opresji i władzy, ma zaufanie do siebie i swojej mocy oraz odwagę cywilną (intelektualną i emocjonalną) a także fizyczną. Podkreślanie takiego pojmowania emancypacji – jako procesu osiągnięcia samodzielności i równego dostępu do praw służy odróżnianiu tego procesu od sposobów poszerzania podmiotowej autonomii, które mają swoje źródła w porządkach patriarchalnych.

Nauczycielskie emancypacje są jednocześnie celem i warunkiem aktywności podmiotu (indywidualnego/zbiorowego) nastawionej na autonomiczne uczestniczenie w zmianie edukacji. Zmiana wynika z własnych, nauczycielskich doświadczeń związanych z odczuwaniem i przewyżczeniem ograniczeń w specyficznych warunkach społecznych i historycznych. Podmiotowa emancypacja jest bowiem nieroz-

rwalnie związana z odczuwaniem opresji i przymusu. Podstawą decyzji o zmianie swojego położenia jest doświadczenie braku, braku akceptacji swojej sytuacji społecznej, ekonomicznej, historycznej. To doświadczenie nie może być okazjonalne, jednorazowe, ale musi trwać jakiś czas i być dotkliwie. Wówczas podejmowany jest wysiłek poznania i zrozumienia źródeł uciążliwego położenia, odkrycie ich postaci i rozpoznanie, które z nich poddają się usunięciu i jakich nakładów (pracy, czasu, emocji...) wymagają.

Nauczycielskie emancypacje nie dzieją się w próżni społecznej. Mają długą tradycję (Piotrowska-Marchewa, 2023). Są ściśle powiązane z procesami społecznymi, relacjami i warunkami życia nie tylko najbliższego środowiska, ale też szerokiego kontekstu życia i pracy nauczycielek/nauczycieli. Te procesy wzmacniane lub hamowane przez to, co dzieje się w klasie szkolnej, w pokoju nauczycielskim, w strukturze społecznej i strukturze władzy w bezpośrednim i pośrednim kręgu funkcjonowania nauczycielki/nauczyciela.

Nauczycielskie emancypacje są siłą sprawczą, czynnikiem generującym demokratyzację systemów społecznych, osobową i zbiorową odwagę cywilną i obywatelskie zaangażowanie osób i grup, z którymi nauczyciele i nauczycielki wchodziły w interakcje. Odnosi się to nie tylko do interakcji edukacyjnych, tych dziejących się w środowisku szkolnym (uczennice/uczniowie, rodzice, administracja oświatowa), ale także tych, które odbywają się w bliskim i dalszym otoczeniu społecznym, w tym między innymi z politykami, zwłaszcza z tymi centralnie zarządzającymi oświatą. Jedną z cech wyróżniających emancypację nauczycieli i nauczycielek jest zasięg konsekwencji nauczycielskiego wyzwolenia z ograniczeń, zarówno systemowych, jak i z „gramatyki edukacji”, wyjścia poza tradycyjne schematy, mury klasy szkolnej i utrwalone wzorów oceniania. Następstwa nauczycielskich emancypacji sięgają daleko, w czasie i przestrzeni, poza interakcje edukacyjne. Odzwierciedlają się w kondycji osobistej podmiotów edukacji oraz w położeniu historycznym stanu nauczycielskiego. Służą samym nauczycielom/nauczycielkom. Mimo napięć intelektualnych i emocjonalnych wywoływanych niepewnością efektów zmiany oraz trudów w osiąganiu zamierzeń są źródłem satysfakcji z doświadczanej autonomii, równości, podmiotowego sprawstwa i podmiotowej odpowiedzialności.

Są potrzebne także uczniom i uczennicom. Emancypujący się nauczyciele/nauczycielki tworzą im warunki krytycznego rozumienia ich własnej sytuacji i zasad funkcjonowania systemu oraz dostarczanie wzorów zachowania osoby wyzwalającej się z doświadczanych opresji.

Emancypujący się nauczyciele i nauczycielki zmieniają „gramatykę edukacji” (regularne struktury i reguły, które organizują pracę dydaktyczną) poprzez racjonalną, innowacyjną, odważną i odpowiedzialną partycypację w procesach decyzyjnych dotyczących polityki edukacyjnej i zarządzania placówką. Mają swój udział w zmieniaaniu systemu społecznego, relacji władzy i wiedzy w skali państwa oraz we wdrażaniu i realizacji zasad zrównoważonego rozwoju.

Oznacza to, że emancypowanie się nauczycieli/nauczycielek odbywa się w wielu polach (Cybort-Zioło, 2021, s. 85–132), jakkolwiek największą uwagę zwraca pole za-

wodowe (Czerepaniak-Walczak, 2024). W tym polu emancypacji można wyróżnić trzy obszary, a mianowicie: krytyczne rozumienie własnej profesjonalnej sytuacji historycznej, użycie własnego głosu oraz wyzwolenie z edukacji bankowej.

Nauczycielskie emancypacje mają znaczenie nie tylko ze względu na zmiany systemu oświatowego (jakkolwiek to jest pierwsze pole dążeń i aktywności emancypacyjnej nauczycielek i nauczycieli) ale też szerokiego kontekstu jednostkowego i zbiorowego życia. Są siłą sprawczą, czynnikiem generującym demokratyzację systemów społecznych, osobową i zbiorową odwagę cywilną, i obywatelskie zaangażowanie osób i grup, z którymi nauczyciele i nauczycielki wchodzi w interakcje. Odnosi się to nie tylko do interakcji edukacyjnych, tych dziejących się w środowisku szkolnym (uczennice/uczniowie, rodzice, administracja oświatowa), ale także tych, które odbywają się w bliskim i dalszym otoczeniu społecznym, w tym między innymi z politykami, zwłaszcza z tymi centralnie zarządzającymi oświatą. Zagrożają natomiast autorytarnym ładom oraz centralistycznemu zarządzaniu w oświacie. Dlatego mniej lub bardziej świadomie częściej i z większym entuzjazmem dyskutuje się i pisze o nauczycielskim upełnomocnieniu utrwalając potoczne rozumienie emancypacji jako ruchu wyzwolenia kobiet dziejących się poza szkołą.

UWAGI KOŃCOWE

Odpowiedź na pytanie postawione w tytule nie jest jednoznaczna. Jak piszą Archibald i Wilson (2011): „nie można przeliterować słowa *em- powerment* bez użycia słowa *power*”. Również w języku polskim w słowie *upełnomocnienie* zawiera się częśćka *moc*, czyli władza. I właśnie źródło władzy, źródło mocy decyzyjnej oraz kontroli różni emancypację od upełnomocnienia. W procesie emancypacji użycie głosu, moc decyzyjna i kontrola osiągnięć (władza) należy do emancypującego się podmiotu. Jest však reakcją na doświadczane ograniczenia i opresje. Natomiast akty upełnomocnienia są podejmowane przez osoby drugie, które udzielają głosu oraz wyznaczają albo w dialogicznej relacji z podmiotem ustalają pola sprawstwa. W istocie tradycyjny *empowerment* utrwała posłuszeństwo w ramach systemu. Korzystanie z nadanego zakresu autonomii i prawa użycia głosu stwarza pozory równości i samodzielnego decydowania o treściach i formach interakcji edukacyjnych.

Przedstawione opisy dwu źródeł nauczycielskiej autonomii służą odróżnianiu semantycznemu i ontologicznemu upełnomocnienia i emancypacji, uwrażliwieniu na konsekwencje ich magicznego i naiwnego utożsamiania. Utożsamianiu sprzyjają niektóre podobieństwa między nimi. Zarówno emancypacja, jak i upełnomocnienie wymaga odwagi i odpowiedzialności, ale te właściwości przybierają inne postaci w każdym z tych doświadczeń. Upełnomocnienie innych wymaga odpowiedzialności i odwagi ze względu na konsekwencje zachowań tych, którzy są upełnomocniani. Może się bowiem okazać, że nie wszystkie działania upełnomocnionych są zgodne z oczekiwaniem upełnomocniających.

Starałam się wyrazić różnicę między tymi zjawiskami. Upełnomocnienie jest przywilejem, darem komuś za coś lub w imię czegoś, ze względu na uznawanie war-

tości wolności, samostanowienia w wyznaczonych granicach, podczas gdy emancypowanie się jest prawem człowieka, jest zachowaniem ukierunkowanym na transgresję, zmianę osobistej sytuacji i zmianę systemu.

Upewnomoenie **MOŻE ALE NIE MUSI** być drogą do emancypacji. Wprost przeciwnie. Może stać się jej barierą, być podstawą podporządkowania, choroby kolonialnej wyrażającej się w poruszaniu się w wyznaczonych granicach i zaufaniu do nadawcy pełnomocnictwa (osoby/institucji upewnomoeniającej, nadającej prawa i autonomię). Otrzymana moc może wprawdzie wyzwolić dążenie do jej wykorzystania w celu poszerzania pól wolności i osiągnięcia nowych praw, ale może być wykorzystana.

Nauczycielskie upewnomoenie jest podstawą działania w ramach systemu i zgodnie z jego regułami, natomiast nauczycielska emancypacja jest działaniem ukierunkowanym na zmianę ram systemu i tych obowiązujących w nim reguł, które są źródłem podtrzymywania niesprawiedliwości, opresji i ograniczeń.

BIBLIOGRAFIA

- Archibald, T., Wilson, A.L. (2011). Rethinking Empowerment: Theories of Power and the Potential for Emancipatory Praxis. W: *Adult Education Research Conference, Toronto* (s. 21–28). <http://newprairiepress.org/aerc/2011/papers/3>
- Cybort-Zioło, N. (2021). *Nie tylko siłą rzeczy. Doświadczenia emancypacyjne nauczycielek wiejskich*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2020). Iluzja upewnomoenia jako środka emancypacji w edukacji i poprzez edukację. W: R. Włodarczyk (red.), *Utopia a edukacja* (t. IV, s. 127–142). Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. <https://doi.org/10.34616/22.20.406>
- Czerepaniak-Walczak, M. (2024). Nauczycielskie emancypacje. Komu i czemu służą? *Refleksje. Kwartalnik Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli*, (4), 23–31. <https://refleksje.zcdn.edu.pl/wp-content/uploads/2024/10/Refleksje-4-2024.pdf>
- Freire, P. (2005). *Teachers as Cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach*. Boulder Westview Press.
- Kanpol, B. (1999). *Critical pedagogy: an introduction* (Wyd. 2.). Bergin & Garvey.
- Nowicka, M. (2011). Zgoda na opór dzieci jako obszar potencjalnej zmiany w klasach początkowych. *Studia Pedagogiczne*, 64, 203–224. <https://bibliotekanauki.pl/articles/1201701>
- Piotrowska-Marchewa, M. (2023). *Potrzebne państwu polskiemu. Nauczycielki w systemie publicznych szkół powszechnych Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*. Wydawnictwo Księgarnia Akademicka.
- Platon. (2003). *Państwo* (t. 2). „Antyk”
- Troyna, B. (1994). Critical social research and education policy. *British Journal of Educational Studies*, 42(1), 70–84. <https://doi.org/10.1080/00071005.1994.9973984>

- Tyack, D., Tobin, W. (1994). The „Grammar of Schooling”: Why Has it Been so Hard to Change, *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>
- Witkowski, L. (2021). Wybuchowe idee dla pedagogiki i edukacji a procesy rozwoju duchowego. *Orbis Idearum*, 9(1), 123–143. <https://www.doi.org/10.26106/8ge6-2r57>

TEACHER EMPOWERMENT AS A PEDAGOGICAL CONSTRUCT: A CATALYST OR CONSTRAINT IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL EMANCIPATION?

ABSTRACT: This article attempts to present the essence and specificity of the concept of empowerment and its connections to teacher emancipation. This concept has become well-established in the language of the social sciences, including pedagogy and pedeutology. The positive connotations of this term in pedagogical texts narrow its ontology, leading to simplifications in educational practices. Two types of teacher empowerment are presented: institutional and critical, and its emancipatory potential is analyzed on this background.

KEYWORDS: empowerment, power, autonomy, empowerment process, teachers, emancipation, emancipatory potential

Z BADAŃ

RESEARCH ARTICLES

Patrycja Brudzińska

Uniwersytet Gdański

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7095-0082>

Między uniwersytetem a społeczeństwem: Partycypacyjne badania w działaniu w projekcie studenckim

ABSTRAKT: Artykuł przedstawia analizę projektu edukacyjnego zrealizowanego przez studentów kierunków pedagogicznych. Badanie, osadzone w metodologii partycypacyjnego badania w działaniu, ukazuje proces dążenia do zmiany rzeczywistości. W oparciu o dane empiryczne (wypowiedzi studentów, komunikaty z pracy zespołowej, obserwacje) ukazano, jak studenci podejmowali działania, diagnozowali problemy, a także w toku realizacji projektu dokonali refleksji w działaniu i refleksji nad działaniem. Projekt ujawnił nie tylko złożoność pracy zespołowej, ale także rolę edukacji opartej na zaangażowaniu, sprawczości i odpowiedzialności. Przedstawiony projekt stanowi przykład, w jaki sposób działania oparte na realnym celu społecznym mogą wspierać proces profesjonalizacji przyszłych nauczycieli, rozwijając ich kompetencje komunikacyjne, etyczne i refleksyjne.

SŁOWA KLUCZOWE: partycypacyjne badania w działaniu, refleksyjna praktyka, inicjatywność, profesjonalizacja zawodu nauczyciela, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna

Kontakt:	Patrycja Brudzińska patrycja.brudzinska@ug.edu.pl
Jak cytować:	Brudzińska, P. (2025). Między uniwersytetem a społeczeństwem: Partycypacyjne badania w działaniu w projekcie studenckim. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(1), 25–39. https://doi.org/10.34862/fo.2025.1.2
How to cite:	Brudzińska, P. (2025). Między uniwersytetem a społeczeństwem: Partycypacyjne badania w działaniu w projekcie studenckim. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(1), 25–39. https://doi.org/10.34862/fo.2025.1.2

WPROWADZENIE

Kształcenie nauczycieli, stanowiące od lat przedmiot refleksji naukowej, jest procesem, w którym przyswojenie zagadnień teoretycznych i ćwiczenie biegłości w stosowaniu wypróbowanych strategii działań, jest niewystarczające. Praktyka nauczycielska ujawnia złożoność rzeczywistości szkolnej, w której samo wdrażanie programów nauczania nie miałoby znaczącej wartości i prowadziłyby do zubożenia tego specyficznego kontekstu. Nauczyciele pracują w zróżnicowanych środowiskach, o czym świadczy chociażby analiza czynników satysfakcji zawodowej przeprowadzona przez Beatę Jakimiuk (2022). W swej praktyce zawodowej mierzą się z problemami społecznymi dzieci i ich rodzin, budują lokalne, a czasem i międzynarodowe sieci współpracy, uczą się tworzyć i utrzymywać relacje w zespołach i reagują na coraz to nowsze wyzwania instytucjonalne. W tym złożonym kontekście znaczenia nabiera umiejętność dokonania refleksji i oceny własnych działań. Artykuł ukazuje zmagania studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w trakcie realizacji partycypacyjnego badania w działaniu, które było przestrzenią realnej interwencji, podjętej przez uczestników w wyniku rozpoznania rzeczywistych problemów.

PODSTAWY TEORETYCZNE

Próba wyjścia poza model wąskokompetencyjny (Gołębniak, 2024, s. 72) w kształceniu nauczycieli, oznacza odejście od orientacji przedmiotowo-metodycznej, ale także wyjście poza profesjonalizm technika, czyli nauczyciela zdobywającego nowe kompetencje głównie w obszarze metod i narzędzi stosowanych w nauczaniu kierunkowym. W procesie tym istotne jest dążenie do nauczycielskiej autonomii (Gołębniak, 2024, s. 73). Jedną z dróg profesjonalizacji są inicjatywy oddolne „na rzecz przyznania autonomii, respektowania prawa do praktykowania w oparciu o profesjonalne osądy sytuacji działania oraz zdolność do adekwatnej transpozycji wiedzy teoretycznej na język praktycznych działań” (Gołębniak i Zamorska, 2014, s. 45). W profesjonalizacji dużą rolę odgrywa koncepcja refleksyjnej praktyki opracowana przez Donalda Schöna, który wyróżnił dwa rodzaje: refleksję w oraz refleksję nad działaniem (Schön, 1987). Koncepcja Schöna odnoszona jest do praktyki nauczycielskiej, a refleksyjność jest traktowana jako cecha profesjonalisty, zdolnego do interpretowa-

nia działań i dokonywania zmian, mających je ulepszać (Perkowska-Klejman, 2019, s. 104). Henryk Mizerek, opisując dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej, wskazuje wpływ Johna Deweya na postrzeganie refleksyjności. Dewey wyróżnił dwa typy działań: rutynowe i refleksyjne. Do rutynowych włączył działania kierowane przez tradycję, władzę, powszechnie uznawane i obowiązujące. Działanie refleksyjne polega na aktywnym rozważaniu przekonań oraz ich szerszych konsekwencji (Mizerek, 1999, s. 71). Tak ujmowanym działaniom refleksyjnym towarzyszy zaniepokojenie, niepewność czy wątpliwość (Perkowska-Klejman, 2019, s. 104). Potrzebę rozwijania refleksyjności nauczycieli w swoich pracach potwierdzają między innymi: Bogusława Dorota Gołębnik (2002, 2014), Anna Perkowska-Klejman (2019, 2015), Maria Czerepaniak-Walczak (1997), Henryk Mizerek (1999), Joanna Szymczak (2015, 2017). Ostatnia z wymienionych Auterek, Joanna Szymczak, skonstruowała model rozwijania refleksyjności (2015).

Omawiając zaangażowanie studentów w działania na rzecz poprawy zastanej rzeczywistości, należy zwrócić także uwagę na inicjatywność, rozumianą jako zdolność osoby do wcielania pomysłu w czyn. W 2018 roku wśród wymienionych przez Komisję Europejską kompetencji kluczowych, inicjatywność nie jest już (jak miało to miejsce w 2007 roku) wskazywana obok przedsiębiorczości – jako odrębna kompetencja, ale jest traktowana jako jej element (Rachwał, 2019, s. 25–26). Kompetencje w zakresie przedsiębiorczości obejmują: „zdolność wykorzystywania szans i pomysłów oraz przekształcania ich w wartość dla innych osób. Przedsiębiorczość opiera się na kreatywności, krytycznym myśleniu i rozwiązywaniu problemów, podejmowaniu inicjatywy, wytrwałości oraz na zdolności do wspólnego działania służącego planowaniu projektów mających wartość kulturalną, społeczną lub finansową i zarządzaniu nimi” (Zalecenie, 2018). Charakteryzując postawę przedsiębiorczą, Tomasz Rachwał wskazuje między innymi na poczucie sprawczości, wykazywanie się proaktywnością, odwagą i wytrwałością w dążeniu do celu, podkreśla także, że osoba przedsiębiorcza, będąc równocześnie empatyczną troszczy się o „innych ludzi i świat” (2019, s. 27).

Działania realizowane w projekcie zostały oparte na koncepcji uczenia się przez zaangażowanie w aktywność wytwórczą (Papert, 1996). Konstruowanie wiedzy przez działanie jest możliwe, gdy uczący się jest zaangażowany w proces tworzenia znaczącego artefaktu. Konstrukcjonizm umożliwia zarówno indywidualne, jak i zespołowe uczenie się, przez co skłania twórców do stawiania hipotez, weryfikowania swoich pomysłów, nawiązywania współpracy. Wytwarzanie jest procesem wymiany doświadczeń między uczestnikami samego działania, ale umożliwia także korzystanie ze wsparcia eksperckiego. Konstruowanie „obiektu do myślenia” (Papert, 1996; Kafai i Resnick, 1996) pozwala na wielokrotne modyfikowanie swoich pomysłów, praktykowanie wytrwałości w dążeniu do skutecznej realizacji zaplanowanych czynności (Kafai i Resnick, 1996).

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE

Opisywany w tym artykule projekt jest partycypacyjnym badaniem w działaniu, którego źródłem jest dążenie do rozwiązania problemów społecznych (Theiss, 2009) i wprowadzania pożądanych zmian. Wybór tej metody był podyktowany dostrzeżeniem przez studentów rzeczywistych trudności. To badanie społeczne, w którym praktyka (sięgająca do różnych zasobów wiedzy) jest zorientowana na działanie mające rozwiązać problemy (Gołębnik, 2012, s. 52; Kemmis i McTaggart, 2000, s. 568), jest studencką próbą partycypacji i wyrazem chęci wzięcia odpowiedzialności za dokonywanie zmian.

Studencki projekt dydaktyczno-społeczny „Liczy się edukacja” został zrealizowany w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, między grudniem 2023 roku a czerwcem 2024 roku. Do działania przystąpiło trzydziestu dwóch studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Projekt był realizowany poza oficjalnym programem studiów, jednak autorzy e-booka wykorzystali zagadnienia z przedmiotu „Twórczość matematyczna”, a podejmowane w trakcie aktywności, były analizowane w ramach przedmiotu „Metoda projektu”. Studenci przystępowali do niego dobrowolnie i bez gratyfikacji w postaci ocen z przedmiotów akademickich. B.D. Gołębnik uznaje dobrowolny udział studentów i doktorantów za „kwestię nieco dyskusyjną” (2013, s. 70) – w prezentowanym projekcie uczestnicy (jak i opiekun) zostali wolontariuszami i w każdej chwili mogli bez konsekwencji opuścić zespół (co uczyniły cztery osoby).

Nakreślenie ram działania wymaga opisanie genezy tego projektu. Studenci chętnie angażują się w prowadzenie akcji charytatywnych z okazji świąt Bożego Narodzenia oraz Wielkanocy. W trakcie tych jednodniowych wydarzeń darczyńcy dokonują wpłat na wybrane zbiórki dzieci chorych onkologicznie, a w ramach podziękowania otrzymują wypieki lub wykonane przez studentów rękodzieło. Po kiermaszu bożonarodzeniowym w grudniu 2023 roku, pojawiła się inicjatywa, by zintensyfikować działania i wspomóc wybraną zbiórkę kwotą bardziej znaczącą. Pierwsze pomysły studentów dotyczyły rozszerzenia akcji i wyjścia z nią poza Wydział Nauk Społecznych, jednak szybko z nich zrezygnowano, ponieważ byłoby to działanie jednorazowe, przy czym wymagałoby pozyskania wielu zasobów. W trakcie burzy mózgów, studenci doszli do wniosku, że najbardziej optymalną formą podziękowania dla darczyńców będzie produkt cyfrowy, który można wykorzystać wielokrotnie. Podczas dyskusji na temat zawartości wytworu, postanowili skupić się na wypracowanej umiejętności konstruowania matematycznych zadań o charakterze problemowym. Mając doświadczenia z odrzucaniem tego typu zadań przez nauczycieli, wyznaczyli dwa cele projektu:

- 1. Zmiana postrzegania twórczości matematycznej i istoty zadań problemowych wśród dzieci, rodziców oraz nauczycieli – skonstruowanie matematycznego e-booka dla dzieci z klas I-III.**
- 2. Wsparcie zbiórki charytatywnej wybranego dziecka – realizacja działania społecznie zaangażowanego.**

Metodami gromadzenia danych były obserwacja wszystkich etapów pracy, prowadzenie rozmów częściowo ustrukturyzowanych, analiza wytworzonej dokumentacji (e-book, dokumenty prezentujące etapy pracy, m.in. tabele z przydziałem zadań, materiały promujące projekt), analiza zapisu rozmów całego zespołu prowadzonych za pomocą komunikatora internetowego (studenci wyrazili zgodę na wykorzystanie danych w celach badawczych).

ROLA UCZESTNIKÓW

Partycypacyjne badanie w działaniu pozwala uczestnikom spojrzeć na podejmowane aktywności z dwóch perspektyw. Pierwsza z nich umożliwia dostrzeganie osobistych przekonań na dany temat. Druga zaś pozwala osobie zaangażowanej w proces rozwiązywania problemów i wprowadzania rzeczywistych zmian, spojrzeć na siebie (i podejmowane przez siebie działania) z boku. Perspektywy te sprawiają, że „badacz rozwija w sobie postawę refleksyjnego praktyka, który kształci w sobie umiejętność mówienia, odkrywania, sprawdzania i dążenia” (Kubinowski, 2010, s. 183). W trakcie rozwiązywania problemów i podejmowania aktywności na rzecz zmiany obserwowanej rzeczywistości, studenci konfrontowali się z osobistymi przekonaniami na temat prowadzenia zbiorów charytatywnych, legalności tworzenia materiałów edukacyjnych, oceny własnych kompetencji. Dokonywali też refleksji nad podjętymi działaniami, co zostało opisane poniżej.

REALIZACJA DZIAŁAŃ NIERUTYNOWYCH – ETAPY PRACY

Proces badań w działaniu zakłada realizację kilku kroków. Wśród nich wymienić można identyfikację problemów, opracowanie (wyobrażenie) planu działania, wypróbowanie wybranej drogi, podsumowanie, zmiana drogi w wyniku nowych odkryć, ocena zmodyfikowanego działania i powtarzanie tych kroków do momentu, aż wyniki badań będą zadowalające (McNiff i Whitehead, 2002, s. 71).

1) Partycypacja w postawieniu problemów i wyznaczeniu celów

Studenci wspólnie zidentyfikowali problemy. Pierwszy z nich dotyczy transmisyjnego modelu nauczania matematyki w klasach I-III, który charakteryzuje się zawężaniem pola matematycznej samodzielności poznawczej uczniów, a także uniemożliwianiem podejmowania aktywności koncepcyjnych, poprzez realizowanie zadań nieproblemowych, które nie skłaniają dzieci do stawiania hipotez, poszukiwania własnych strategii rozwiązania, stosowania zróżnicowanych metod działania. Zauważona sytuacja trudna stała się źródłem opracowanego przez studentów celu „Zmiana postrzegania twórczości matematycznej i istoty zadań problemowych wśród dzieci, rodziców oraz nauczycieli – skonstruowanie matematycznego e-booka dla dzieci z klas I-III”, który jest celem refleksyjnym i dotyczy przekraczania tradycyjnie ujmowanych granic akademickich przedmiotów i potrzeby wprowadzenia rzeczywistej zmiany we wczesnoszkolnym uczeniu się matematyki. Podejmując próbę zmiany

tej rzeczywistości, studenci zaprojektowali narzędzie – matematyczny e-book, który może służyć pomocą nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej oraz rodzicom dzieci w realizacji działań opartych na rozwiązywaniu problemowych zadań matematycznych. Drugim z problemów dostrzeżonych przez studentów jest trudna sytuacja dziecka przewlekle chorego, w wyniku czego doznaje wykluczenia edukacyjnego i społecznego. Koszty leczenia przekraczają możliwości finansowe rodziców. Wyznaczony w tym przypadku cel – „Wsparcie zbiórki charytatywnej wybranego dziecka – realizacja działania społecznie zaangażowanego” – jest celem emancypacyjnym (Johnston, 2010, s. 199–200), wywodzi się ze studenckiej potrzeby zaangażowania w przezwyciężenie nierówności społecznych.

2) Wspólne zaprojektowanie działania – zaplanowanie matematycznego e-booka

Kolejnym działaniem podjętym przez studentów było opracowanie planu realizacji założeń – w tym projektu wytworzenia e-booka. W zespole liczącym 32 studentów znalazły się osoby, które aktywnie tworzą treści/obrazy/gry dla szerokiego grona odbiorców, ale były także osoby, dla których pisanie e-booka stanowiło aktywność zupełnie nową. Pierwszym zadaniem stało się więc powołanie mniejszych działów i samodzielne, po dokonaniu oceny własnych kompetencji, wybranie zespołu. Studenci wyróżnili dział merytoryczny, którego zadaniem miało być gromadzenie, pisanie i rozwiązywanie zadań matematycznych o charakterze problemowym, a w kolejnych etapach pracy nad e-bookiem, także przygotowywanie dokumentacji, w tym regulaminów czy dokumentów wspomagających organizowanie pracy. Dział fabuły miał zaprojektować historię bohaterów – studenci zdecydowali się na realizację czterech osobnych wątków fabularnych, co wiązało się z dostosowaniem treści zadań matematycznych do głównych wątków tematycznych oraz specyficznych odbiorców – dzieci. Pierwszym zadaniem działu promocji miało być opracowanie planu upowszechnienia informacji na temat projektu – założenie i prowadzenie kont społecznościowych (Instagram, TikTok), tworzenie plakatów i ulotek, nawiązywanie kontaktu z osobami, które mogły wspomóc promowanie działania, nawiązywanie kontaktu z instytucjami. Osoby, które zadeklarowały chęć dołączenia do działu graficznego miały odpowiadać za stworzenie wizualnej strony całego projektu. Wybór zbiórki charytatywnej i dokonanie jej wstępnej weryfikacji, opracowanie sposobów dystrybucji przygotowanego e-booka, nawiązywanie kontaktu z rodzicami wybranego dziecka, dokonanie wyboru platformy, na której prowadzona będzie zbiórka – to zadania przypisane do działu dystrybucji. W trakcie pierwszego spotkania zaplanowano zadania, które przewidzieli studenci, jednak – jak się później okazało – wielu z nich wówczas nie dostrzegano. Wynikało to zarówno z braku doświadczenia w realizacji takich projektów, wielości zaprojektowanych działań, jak i dość ogólnego planowania kolejnych etapów, które były szczegółowo analizowane przed samym wdrożeniem.

3) Realizacja projektu – stworzenie e-booka

Realizacja zadania zajęła 5 miesięcy. Na początku spotkania całego zespołu odbywały się co dwa tygodnie i ze względu na przerwę semestralną, realizowane były w formie

zdalnej (za pomocą MS Teams). Po trzecim spotkaniu studenci (w wyniku weryfikacji skuteczności działań) zaproponowali zmianę formy na stacjonarną, uzasadniając to obniżoną aktywnością niektórych osób i brakiem reakcji uczestników w trakcie omawiania planów i dotychczasowych efektów.

a) Współpraca w zespole

Pierwsze trudności zauważono po miesiącu, wynikały one z braku wyznaczenia liderów poszczególnych działów. W trakcie jednej z sesji studentka zwróciła uwagę na to, iż istnieje problem z podziałem zadań w grupach. Sytuacja została rozwiązana dzięki utworzeniu dokumentu nazwanego „Podział obowiązków”. W pierwszej części tabeli wpisywano nazwę zadania, w drugiej dane osoby zobowiązującej się do wykonania konkretnej czynności, w kolejnej części wpisywano datę rozliczenia się z zadania, a w ostatniej autor mógł opisać napotkane problemy lub przydatne informacje. Oto przykładowe zadania zamieszczone w tabeli w dziale promocji: stworzyć w canvie plakaty promujące; stworzyć dokument z propozycjami na posty; wyznaczyć osobę, która będzie prowadziła naszego instagrama; przygotować posty od strony wizualnej, plik z pomysłami na akcje promocyjne, wzór maila z propozycją współpracy/promowania naszego e-booka.

Studenci omawiali także działania bieżące za pomocą komunikatora internetowego:

Czy ktoś się zgłasza, żeby napisać do (...) od nas? Albo w ogóle czy ktoś jest odpowiedzialny za to? Jakiś deadline dajemy, żeby wpisać wszystkich i wysłać do nich wiadomość?

Tylko moja propozycja jest taka, że powinien się tym zająć ktoś z dystrybucji...

Powyższe komunikaty ukazują próbę wyznaczania osób odpowiedzialnych i przyporządkowania zadań. Podejmowanie inicjatywy przejawia się także w proponowaniu własnych rozwiązań, jedna ze studentek napisała tak:

Po prostu zrobiłam, bo nikt nie robił, taka pogładowa, można zmienić.

Odpowiedzialność za efekty całego projektu uwidoczniła się wyraźnie w trakcie ostatniej fazy pracy nad e-bookiem, kiedy osoby z różnych działów włączały się do przygotowania materiału:

Uważam, że warto byłoby się zdecydować też na jeden styl zapisywania tytułów w e-booku np. drukowane litery i pogrubienie. Na chwilę obecną u każdego bohatera ten zapis wygląda trochę inaczej, a myślę, że bardziej estetycznie i spójnie będzie to wyglądać. (...) Oczywiście to tylko moje spostrzeżenia, więc też napiszcie co uważacie. Jeśli będziecie potrzebować pomocy to dajcie znać. Chętnie Wam pomogę.

b) Rozwiązywanie problemów

W trakcie pierwszej fazy – planowania projektu – studenci opisali wszystkie (dostrzeżone wówczas) problemy, które należy rozwiązać. Pierwszym z wyróżnionych obszarów problematycznych było prowadzenie legalnej zbiórki charytatywnej, które wiąże się z dużą odpowiedzialnością etyczną, ale i prawną. Po zapoznaniu się z zasadami prowadzenia zbiórek finansowych, studenci zaproponowali, by założyli ją rodzice chorego dziecka (którzy prowadzili już jedną zbiórkę) i to na ich konto darczyńcy dokonują wpłat. Działalność studencka ma charakter niekomercyjny, e-book został nieodpłatnie przekazany rodzinie chorego chłopca. Drugim problemem był sposób dystrybucji e-booka. Rozważano wysyłanie pliku każdej osobie, która na wskazany adres e-mail prześle potwierdzenie przelewu, jednak takie działanie byłoby obarczone wieloma komplikacjami. Dział dystrybucji, po analizie, wybrał platformę, na której rodzice chłopca utworzyli nową zbiórkę. Studenci skontaktowali się z administratorami strony i poprosili o pomoc. W ten sposób do zbiórki dołączono opcję „kup prezent”, a e-book jest wysyłany automatycznie. Problemem nieprzewidzianym było ograniczenie wielkości pliku jaki może być przesyłany w ten sposób. Przytoczone poniżej wypowiedzi ukazują reakcje uczestników na sytuację problemową. Studentom zależało na najlepszej jakości produktu i nie chciały rezygnować z poszukiwania optymalnego rozwiązania.

Jak chcemy robić na taką skalę tę akcję i też jak niektórzy chcą drukować, to jeszcze bardziej może się popsuć jakość i być nieczytelne (...) no nie może tak być. Tak, ale chyba nie warto tracić na jakości tyle, skoro tyle pracy włożyliśmy

W dniu rozpoczęcia zbiórki, okazało się, że plik jest za duży, a jego kompresja powoduje widoczne obniżenie jakości elementów graficznych. W trakcie dyskusji za pomocą komunikatora internetowego, studenci wymieniali się pomysłami na szybką naprawę sytuacji:

Chyba powinniśmy wrzucić to na dysk i dodać jako link w tej informacji w podziękowaniu za wpłatę, tak jak planowaliśmy na początku (S1).

Problem jest taki, że te podziękowania są wysyłane za każdą kwotę [studenci ustalili, że e-book będzie kosztował 19 zł], więc chyba odpada. A jakby podzielić ten plik na dwie części? I wysyłać dwie nagrody? Można tak? (S2).

Nie no, to bez sensu już chyba jakby miał zostać podzielony na części (S3).

No to można zrobić jakiś ładny plik z linkiem do e-booka. Co Pani myśli? I każdy? (S2).

Dobra, ja się za chwilę popłaczę, czy ktoś mi powie co to ma być za plik? Po prostu biała kartka z linkiem, czy chcecie jakąś grafikę? (S2).

Zrób plik word z linkiem do pdf (S4).

I napisz „Dziękujemy za wsparcie [chłopca]” (S1).

„Dziękujemy za Twoje wsparcie!” (S5).

Ok i niżej mogę wkleić okładkę (S2).

Dzięki tej rozmowie rozwiązano problem, który zaskoczył cały zespół przygotowujący się do rozpoczęcia zbiórki. Widoczna jest też emocjonalna strona tego działania. Zwrot „*Dobra, ja się za chwilę popłaczę*” ukazuje napięcie spowodowane oczekiwaniem na zakończenie tego etapu pracy.

c) Podejmowanie działań twórczych:

Twórcze działania studentów można dostrzec na różnych etapach realizacji projektu. Przy planowaniu – wybór działania i tworzenie produktu cyfrowego, realizacji – opracowanie projektu e-booka (na początku miał to być zbiór zadań o charakterze problemowym, studencką inicjatywą było rozszerzenie materiału o fabułę i dodanie wątku detektywistycznego), promowanie projektu poprzez udział w szkolnych piknikach, w radiu, przygotowanie materiałów udostępnianych na kontach społecznościowych.

Studenci podkreślają swoją twórczość w podejmowanych aktywnościach literackich:

Byłam bardzo twórcza w pisaniu fabuły, pisaniu opisów i wiadomości. Uwielbiam pisanie, jest to moja wielka zajawka i pasja.

Głównie podczas wymyślania postaci i fabuły dla Pana Dariusza.

Tworzenie fabuły, tworzenie poszczególnych zadań, tworzenie postaci w dziale oraz postaci pobocznych w każdym zadaniu, zamienianie zadań kiedy się potarzały, opisy do akcji przy promowaniu jej wśród znajomych i innych osób.

Wyznaczone przez uczestników zespoły pracowały równolegle i od początku podejmowały działania mające doprowadzić do realizacji celów. Studenci promujący projekt nawiązywali współpracę ze środowiskiem lokalnym – szkołami, w których współprowadzili pikniki naukowe lub zajęcia, wykorzystując stworzone przez siebie materiały. Współpracowali z administratorami stron internetowych, w tym strony, na której utworzono zbiórkę charytatywną, czy administratorami aplikacji, w której powstawał e-book, nawiązywali kontakt z mediami. Zrealizowano także konsultacje prawne w związku z przestrzeganiem praw autorskich.

4) Ewaluacja i refleksja w działaniu i nad działaniem

Studenci nie uczestniczyli w przygotowywaniu raportu, jednak otrzymali gotowy już dokument do akceptacji. Skonstruowanie materiałów dydaktycznych, połączone z szeroko zakrojonym działaniem charytatywnym, było procesem żmudnym i długotrwałym. W trakcie pracy pojawiły się zdarzenia nieprzewidziane, problematyczne, z którymi zespół musiał na bieżąco się mierzyć. Pierwszym celem było wytworzenie e-booka, który będzie narzędziem pomocnym w rozwijaniu myślenia matematycznego dzieci. Wytworzony produkt – e-book *Na tropie liczb*, liczy ponad 100 stron i zawiera 53 zróżnicowane zadania matematyczne o charakterze problemowym, i jest istotnym rezultatem pracy zespołu. Materiały promujące projekt trafiły do wielu szkół w województwie pomorskim, a ponad setka dzieci aktywnie uczestniczyła

w rozwiązywaniu zadań podczas pikników naukowych, warsztatów oraz praktyk zawodowych. Po wytworzeniu e-booka, studenci zastanawiali się nad tym, z czego (w tym całym procesie) są dumni najbardziej.

Z poczucia spełnienia i z tego, że brałam udział w projekcie od początku do końca oraz z tego, że byłam osobą kontaktującą się z mamą [chłopca], co prywatnie bardzo mnie napędzało do działania w projekcie.

Że tak wiele pieniędzy udało się zebrać na chłopca oraz że projekt był świetnie zrealizowany pod względem merytorycznym.

Jestem dumna z mojego wkładu w cały projekt oraz że udało nam się ukończyć produkt na takim poziomie jaki zakładaliśmy na początku.

Podkreślenie przez studentki dumy z powodu ukończenia produktu (e-book) na takim poziomie jaki zakładano na początku, zidentyfikowanie poczucia spełnienia czy dostrzeżenie realizacji drugiego celu – wsparcie zbiórki charytatywnej (wyższą niż zazwyczaj kwotą), ukazują próbę podjęcia autorefleksji indywidualnej i grupowej (Kemmis, 2010), która zaistniała w warunkach wspólnego działania i rozwiązywania prawdziwych problemów. Projekt nie był wyłącznie przestrzenią pracy nad materiałem edukacyjnym, stał się także okazją do rozwoju osobistego i pogłębiania świadomości pedagogicznej. Podjęte przez zespół działania, w tym: wytworzenie e-booka, promowanie projektu, a także pomoc środowiska pedagogicznego oraz popularnych twórców instagramowych, pozwoliło zrealizować drugi cel – wsparcie zbiórki charytatywnej. Ponad 450 osób zakupiło stworzone przez studentów materiały dydaktyczne, a na konto rodziców chłopca wpłynęło ponad 17 tys. zł (zbiórka jest nadal aktywna).

Studenci dzielili się swoimi doświadczeniami z wykorzystania e-booka:

Dzisiaj na praktykach robiłam trzy zadania z e-booka z dziećmi z trzeciej klasy, dwa udało im się rozwiązać!!

Ja będę z niego korzystać w mojej praktyce zawodowej i to mi starczy SZCZERZE.

Uczestnicy, pytani o to, za co odpowiadali w projekcie, mówili:

Za kontakt z rodzicami [chłopca] i pisanie fabuły Dyrektora Dariusza.

Za fabułę oraz za promocję e-booka, pisanie opisów, rozmowę w radiu na temat e-booka. Uspakajałam czasami napięcia będąc osobą neutralną.

Byłam przypisana do dwóch działów – merytorycznego i fabuły. Ze względu na to, że tylko ja byłam w nich dwóch jednocześnie, mogłam pośredniczyć w komunikacji pomiędzy nimi, więc właściwie to ja odpowiadałam za działania działu merytorycznego.(...) Zajęłam się również stworzeniem wspólnych plików do zapisywania odpowiedzi, które już mamy. W fabule byłam odpowiedzialna za stworzenie działu II – a więc stworzenia postaci, zadań wpisujących się w jej

klimat i ułożenie z tego wątku fabularnego. Dużo z tych zadań ułożyłam sama, sama również je sprawdzałam.

W powyższych wypowiedziach uwidaczniają się dwie ważne kwestie. Pierwszą jest dostrzeżenie formalnej roli w projekcie (konkretne zadania przypisane do działów), ale istotna jest także refleksja studentki, która zauważyła, że realizowanym przez nią zadaniem było łagodzenie napięć pojawiających się w trakcie współpracy. Studentka dokonała refleksji w działaniu – zauważyła bowiem, że realizacja projektów nie polega wyłącznie na wykonywaniu powierzonych zadań, ale wymaga czasem reagowania na napięcia i konflikty pojawiające się w zespole. Potwierdza to analiza Jej wypowiedzi, poniżej zamieściłam przykład komunikatu, który przekazała zespołowi w sytuacji trudnej:

Praca grupowa to praca grupowa, też jestem za tym, żeby zostało jak jest. Jest to po prostu fair dla wszystkich. Oprócz fabuły nie miałam ostatnio okazji pomóc, ale reszcie bardzo dziękuję, jesteście wielcy wszyscy. Dużo zaangażowania, pracy i nerwów się na to złożyło. Dziękuję, bo to naprawdę wartościowy materiał

Studenci doceniają efekty projektu, ale dostrzegają też sytuacje trudne, które pojawiły się w trakcie podejmowanych działań. Współpraca w zespole była jednym z największych wyzwań. To właśnie problemy w tym obszarze uczestnicy wskazywali, gdy byli pytani o trudności w realizacji założonych celów:

*Zdecydowanie współpraca w tak dużej grupie oraz współpraca z osobami, z którymi na codzień nie mam do czynienia i praktycznie się nie znamy.
Praca w tak dużym zespole – od strony organizacji, komunikacji, rozdzielania i egzekwowania działań. Mierzenie się z trudnościami, których nie przewidzieliśmy.*

Realizowanie aktywności bez gotowych schematów działania i występujące trudności prowokowały refleksję nad wartościami i celami. Można wskazać dwie główne przyczyny pojawiających się konfliktów. Pierwszą, zaobserwowaną na początku pracy, był brak poczucia odpowiedzialności ze strony niektórych członków zespołu. Osoby te biernie czekały na wyznaczenie zadania przez innych. Drugą przyczyną było odmienne podejście do pracy zespołowej. Gdy nad ostatecznym kształtem e-booka zaczął pracować dział grafiki, jedna grupa, ceniąc współudział w projekcie, dążyła do tego, by wykonane przez poszczególnych członków zadania zostawały w prawie niezmiennym kształcie, tak by nie sprawić przykrości autorom. Celem drugiej grupy było przygotowywanie produktu w najlepszej (w ich ocenie) możliwej wersji, dlatego proponowała wiele zmian i chciała ujednolicenia grafiki w e-booku, nawet kosztem usunięcia przygotowanych przez inną osobę materiałów. Swoje stanowisko uczestnicy argumentowali następująco:

Ja bym wolała, żeby jednak jakaś część pracy innych została, gdy nasz poprzedni styl został zmieniony w trakcie (S1).

Okej tylko kolejna praca ma iść do kosza znowu? Trochę tego nie rozumiem. To wspólny projekt (S2).

chciała jak najlepiej pomóc, żeby jak najlepiej wszystko wyglądało, bo ma talent do tego i dosłownie siedzi nad tym codziennie i o każdej porze, a wyszło niefajnie, że też się staraliście, a wasza praca została poprawiona, ale nikt nie chciał źle i faktycznie trzeba to obgadać i wyciągnąć wnioski jak funkcjonować następnym razem w takich projektach (S3).

Ten przykład ujawnia nie tylko napięcia, ale również proces negocjacji znaczeń i celów pracy zespołowej. Konflikt był impulsem do wspólnej refleksji nad wartościami, takimi jak jakość, sprawiedliwość i odpowiedzialność. W takich sytuacjach studenci zaczęli przeprowadzać głosowania, wybierając stanowisko reprezentowane przez większość zespołu – był to przykład dostosowywania narzędzi współpracy w odpowiedzi na rzeczywiste problemy. W wyniku prezentowania odmiennych stanowisk jedna osoba opuściła projekt. Oficjalnie z działania zrezygnowały jeszcze trzy osoby, uzasadniając decyzję zbyt dużym obciążeniem związanym z pracą zawodową. Studenci, pytani o to, czego dowiedzieli się o swoich kolegach w trakcie realizacji zadań, odpowiadali:

Zdziwiło mnie, jak szybko mogliśmy poróżnić się jako grupa.

Dowiedziałam się, jakie obszary ich najbardziej interesują i w czym są dobrzy.

Wiele z osób uczestniczących w projekcie miało trudności w komunikowaniu swoich oczekiwań, potrzeb.

Powyższe wypowiedzi są przejawem refleksji nad działaniem. Uczestnicy podjęli próbę zrozumienia procesów grupowych, własnych ograniczeń, ale także potencjałów. Realizacja wymagających i angażujących czynności była też polem sprawdzania własnych kompetencji, dlatego na pytanie o to, czego dowiedzieli się o sobie, studenci wskazali:

Myszę, że na pewno nauczyłam się większej tolerancji na pomysły innych, odpuszczania i unikania trwania „przy swoim” za wszelką cenę.

Nauczyłam się o sobie, że jestem indywidualistką i wolę mieć wyznaczone zadanie do zrobienia w pojedynkę. Nauczyłam się, że współpraca bywa wymagająca, ale że przynosi też korzyści, inne spostrzeżenia itp.

Projekt udowodnił, że jestem osobą kreatywną na wielu płaszczyznach oraz że potrafię rozwiązywać sytuacje problemowe – zarówno w matematyce, jak i w sferze społecznej. Wiem, że potrafię pracować w zespole.

ZAKOŃCZENIE

Wielomiesięczna praca, zaangażowanie, podejmowanie twórczych działań i rozwiązywanie problemów koncepcyjnych, dydaktycznych, społecznych, komunikacyjnych, organizacyjnych stanowiły proces uczenia się w działaniu. Konstruowanie e-booka, który – zgodnie z ujęciem Paperta (1996) – można uznać za „*object to think with*”, było aktywnością, w ramach której uczestnicy uczyli się zarówno indywidualnie, jak i zespołowo. Udział w tym projekcie umożliwił studentom dokonanie refleksji nad sensem, jakością i precyzją podejmowanych działań.

Aktywne zaangażowanie uczestników w społeczne interakcje edukacyjne (Filipiak, 2008, s. 19) wpisuje się w perspektywę socjokulturowego uczenia się, rozwijaną przez Lwa Wygotskiego i Jerome’a Brunera. Partycypacyjne badania w działaniu stanowią wyraz zarówno indywidualnego, jak i kolektywnego samokształcenia się (Kemmis et al., 2014), a ich uczestnicy mierzą się z różnorodnymi problemami. Podejmowanie odpowiedzialności za realizowane działania – mimo pojawiających się trudności – stawało się impulsem do kolejnych studenckich poszukiwań, które prowadziły do wypracowania skutecznych strategii działania i ukończenia projektu. Zidentyfikowane problemy w obszarze współpracy mogą być punktem wyjścia do dalszych refleksji. Obecność konfliktów, naturalna przy pracy w dużych zespołach (Pulit, 2013, s. 22), stała się przedmiotem wspólnego namysłu, a studenci aktywnie poszukiwali sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Badanie umożliwiło uczestnikom podjęcie indywidualnej i zbiorowej autorefleksji (Kemmis, 2010).

Projekt, będący formą interwencyjnego badania w działaniu (Majchrzak, 2014), mógł zostać zrealizowany dzięki realnemu poczuciu potrzeby zmiany, jaką odczuwali studenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Podjęte przez nich działania – uznane za słuszne (Kemmis i McTaggart, 2005) – łączyły teoretyczne założenia dotyczące wczesnoszkolnej edukacji matematycznej z praktycznym poszukiwaniem sposobów realizacji celów. Tym samym projekt stworzył okazję do refleksji nad indywidualnym i zbiorowym „byciem w świecie” (Kemmis i McTaggart, 2005).

BIBLIOGRAFIA

- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Edytor.
- Filipiak, E. (2008). Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturbwej. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 17–49). Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Gołębniak, B.D. (2013). Edukacyjne badania w działaniu – między akademicką legitymizacją a realizacyjnymi uproszczeniami. W: H. Červinková, B.D. Gołębniak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu* (s. 51–75). Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Gołębniak, B.D. (2024). Nauczyciele. Sposoby bycia w świecie nauczania. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły* (s. 67–113). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębniak, B.D. (red.). (2002). *Uczenie metodą projektów*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna.
- Gołębniak, B.D., Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia-praktyka- przestrzeń rozwoju*. Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Johnston, R. (2010). Etyka, badania emancypacyjne i bezrobocie. W: H. Červinková, B. D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 199–215). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Jakimiuk, B. (2022). Sytuacja zawodowa jako element różnicujący satysfakcję z pracy nauczyciela. *Roczniki Pedagogiczne*, 14(1), 123–139. <https://doi.org/10.18290/rped22141.8>
- Kafai, Y., Resnick, M. (red.). (1996). *Constructionism in practice. Designing, thinking, and learning in a digital world*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kemmis, S. (2010). Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu. W: H. Červinková, B. D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 45–89). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (2000). Participatory action research. W: N. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of qualitative research* (s. 567–605). Thousand Oaks.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research* (s. 559–604). Thousand Oaks.
- Kemmis, S., McTaggart, R., Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Springer.
- Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia, metodyka, ewaluacja*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Majchrzak, K. (2014). O edukacyjnych badaniach w działaniu w teorii i praktyce. *Studia Dydaktyczne*, 26, 213–224. <https://repozytorium.umk.pl/items/a3f80ee6-3458-41f4-bd9d-b5fa6a8ea76c>
- McNiff, J., Whitehead, A. J. (2002). *Action Research: Principles and Practice*. Routledge.
- Mizerek, H. (1999). *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Papert, S. (1996). *Burze mózgow. Dzieci i komputery*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Perkowska-Klejman, A. (2019). *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Pulit, M. (2013). *Negocjacje pragmatyczne i taktyki perswazji w społeczeństwie informacyjnym*. Wydawnictwo Nomos.
- Rachwał, T. (2019). *Kształtowanie kompetencji przedsiębiorczych*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass Publishers.

- Szymczak, J. (2015). Model rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – założenia, istota, motywy konstruowania i nadawania mu wymiaru praktycznego. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 11(1), 140–153. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0008.5678>
- Szymczak, J. (2017). Typologia nauczycielskiej refleksji dotyczącej pracy z uczniami. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 13(3), 50–60. <https://doi.org/10.26881/pwe.2017.38.04>
- Theiss, M. (2009). Participative Action Research. O roli „partycypacyjnych badań w działaniu” w polityce społecznej. *Problemy Polityki Społecznej, Studia i Dyskusje*, 11, 65–85. <https://www.problemypolitykispolecznej.pl/Participative-Action-Research-nO-rol-i-partycypacyjnych-badan-w-dzialaniu-nw-polityce,123375,0,1.html>
- [Zalecenie]. (2018). *Zalecenie Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 189/1. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN-PL/TXT/?from=EN&uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN-PL/TXT/?from=EN&uri=CELEX:32018H0604(01))

BETWEEN UNIVERSITY AND SOCIETY: PARTICIPATORY ACTION RESEARCH IN A STUDENT PROJECT

ABSTRACT: The article presents an analysis of an educational project carried out by students of pedagogical faculties. The study, rooted in the methodology of participatory action research, illustrates the process of striving to change reality. Based on empirical data (students' statements, communications from teamwork, observations), it shows how students took action, diagnosed problems, and in the course of the project, engaged in reflection-in-action and reflection-on-action. The project revealed not only the complexity of teamwork but also the role of education based on engagement, agency, and responsibility. The presented project serves as an example of how activities based on a real social purpose can support the professionalization process of future teachers, developing their communication, ethical, and reflective competences.

KEYWORDS: participatory action research, reflective practice, initiative, professionalization of the teaching profession, preschool and early school pedagogy

Danuta Al-Khamisy

Uniwersytet WSB Merito Warszawa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4388-4649>

Nauczanie według różnic – idee i ich urzeczywistnienie w edukacji włączającej wobec ucznia z ADHD

ABSTRAKT: Prezentowany materiał stanowi refleksję autorki na temat funkcjonowania uczniów z ADHD w okresie adolescencji w edukacji włączającej. Ten model edukacji opisuje jako niezwykle złożony proces, który powinien zapewnić wszystkim uczniom realizację ich zadań rozwojowych oraz funkcjonowanie w większej społeczności z zapewnieniem poczucia przynależności do niej. Okazuje się, że włączanie jako proces ściśle zależy od tego, w jakim stopniu pośrednie i bezpośrednie otoczenie ucznia jest elastyczne, gotowe do zmian i wyjścia naprzeciw jego indywidualnym potrzebom. Na ile wdraża założenia i wzorce ideowe tego modelu edukacji, szczególnie tzw. wzorce dla edukacji włączającej z nauczaniem według różnic. Zaprezentowane wyniki badań potwierdzają hipotezę o niedoskonałości wdrażania edukacji włączającej w szkołach w odniesieniu do uczniów z ADHD. Na obecnym etapie realizacja całego systemu edukacji daleka jest od wdrażania wzorców dla nauczania według różnic. Dlatego też uczniowie z ADHD nie mają zaplanowanego we wzorcach wsparcia wśród rówieśników, nauczycieli i specjalistów.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja włączająca, nauczanie wg różnic, wzorce dydaktyki, uczeń z ADHD, szkoła.

Kontakt:	Danuta Al-Khamisy danuta.al-khamisy@warszawa.merito.pl
Jak cytować:	Al-Khamisy, D. (2025). Nauczanie według różnic – idee i ich urzeczywistnienie w edukacji włączającej wobec ucznia z ADHD. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(1), 41–58. https://doi.org/10.34862/fo.2025.1.3
How to cite:	Al-Khamisy, D. (2025). Nauczanie według różnic – idee i ich urzeczywistnienie w edukacji włączającej wobec ucznia z ADHD. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(1), 41–58. https://doi.org/10.34862/fo.2025.1.3

WPROWADZENIE

Od bardzo wielu lat zgłębiam zagadnienia edukacyjnego wsparcia dla dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Poszukuję też istotnych aspektów dla coraz bardziej zrozumiałego interpretowania edukacji włączającej. W wyniku wieloletnich badań własnych edukację włączającą rozumiem jako proces wieloetapowy, wielowymiarowy, wieloaspektowy, zintegrowany. Można go porównać do procesu rozwoju jako aktywnego modelu zmian, dla którego kryterium wartościowania jest zarówno kryterium ilościowe, jak i jakościowe. Zmienne w każdym substytucie procesu edukacji włączającej powodują zmiany w innych substytutach. Zakładam, że proces ten ma charakter dynamiczny i dialektyczny, ale czy ma wymiar włączający, czy wykluczający? O włączaniu w edukacji ciekawie traktuje Peter Mittler: „Włączanie jest procesem, pewną podróżą raczej niż punktem przeznaczenia [...] Jakkolwiek dobrze zarządzane i prowadzone włączenie dokonuje się, po pierwsze i ostatnie, w klasie” (2000, s. 177). Jest to zatem niezwykle złożony proces, który powinien zapewnić wszystkim uczniom realizację ich zadań rozwojowych oraz funkcjonowanie w większej społeczności z zapewnieniem poczucia przynależności do niej. Okazuje się, że włączanie jako proces ściśle zależy od tego, w jakim stopniu pośrednie i bezpośrednie otoczenie ucznia jest elastyczne, gotowe do zmian i wyjścia naprzeciw jego indywidualnym potrzebom. Kluczem do podejścia włączającego powinna być dyferencjacja, różnicowanie treści nauczania i metod stosownie do potrzeb ucznia, co stanowi istotę poszanowania różnic indywidualnych. Jednocześnie przeszkodę dla zmian stanowią zmistyfikowane wyobrażenia na temat nauczania dzieci ze specjalnymi potrzebami i specjalnego dla nich wyposażenia (Al-Khamisy, 2013, s. 27). Edukacja włączająca stawia wielkie wyzwania przed systemem szkolnym i funkcjonowaniem poszczególnych szkół mobilizując je do ulepszania i uelastyczniania programów i metod nauczania. Powinna stymulować rozwój kompetencji nauczycieli i upowszechniać taki klimat, który pozwoli bardziej elastycznie odpowiadać na potrzeby wszystkich dzieci danej społeczności. Zachęcać i przygotować nauczycieli do spostrzegania uczniów mających trudności w nauce nie jak na problem, lecz jak na bodziec, dzięki któremu mogą udoskonalić i rozwinąć własne metody nauczania (Ainscow, 2000). Spojrzenie na uczniów doznających trudności jako na swoich „wskaźniki” potrzeby reformy oświaty jest szansą na tworzenie szkół, które będą

efektywnie kształcić wszystkich. Nauczyciel każdego szczebla edukacji staje przed nowymi zadaniami z pogranicza dwu nurtów pedagogicznych: pedagogiki specjalnej i pedagogiki ogólnej. W ten sposób zaciera się różnica między podmiotem badań obu nurtów, bowiem uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi staje się uczniem nauczyciela w placówce masowej do tej pory inaczej przygotowanego. Pożądana edukacja włączająca z modelem nauczania według różnic musi służyć wszystkim, nie przynosić nikomu żadnych szkód czy cierpienia. Zachodząca w tym modelu integracja społeczna to proces wymagający ciągłej i planowej interakcji z rówieśnikami oraz swobody łączenia się w różne grupy, wiąże się ona z integracją edukacyjną. Realizacja zasad integracji stanowi długotrwały proces pedagogiczny, który obejmuje zarówno szkołę, naturalne środowisko, jak i możliwości psychofizyczne jednostki. Zachodzi tu wyraźny związek między integracją społeczną i edukacyjną – ta druga jest częścią pierwszej.

Według dokumentu UNESCO:

Włączanie rozpatrywać należy jako proces odpowiadania na różnorodność potrzeb wszystkich dzieci, młodzieży i dorosłych poprzez zwiększanie poziomu ich uczestnictwa w systemie szkolnictwa, kulturze oraz życiu społeczności lokalnych, a także poprzez redukowanie, czy wręcz eliminowanie, wszelkich form dotykających ich wykluczenia- zarówno tych, które uniemożliwiają im dostęp do jakichkolwiek świadczeń edukacyjnych (UNESCO, 2009, s. 7–9).

Dla praktyki edukacyjnej, tak rozumiany proces stawia wysokie wymagania, jak: podwyższanie jakości materiałów, dostosowanie zaplecza dydaktycznego, poszerzenia kompetencji nauczycieli w celu efektywnego przebiegu procesu nauczania. Celem takich działań winno być całościowe wsparcie procesu uczenia się. Bardzo złożona problematyka edukacji włączającej wzbudza nadal ogromne zainteresowanie zarówno wśród pedagogów ogólnych, jak i specjalnych. To wielkie poruszenie w procesie zmian na rzecz edukacji włączającej, traktowane jest w pedagogice niemalże jako „kopernikański przewrót” (Szumski, 2010). Nie sposób zatem nie zainteresować się przebiegiem tego procesu, który przybiera na sile i dynamice. Wiadomo też, że nie ma już odwrotu od edukacji włączającej, należy ją tylko rozpatrywać i weryfikować z punktu widzenia takich kanonów, które zagwarantują uczniowi kształcenie zróżnicowane z dostosowaniem do jego potrzeb edukacyjnych. Do tej grupy należą też uczniowie z ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*), co po polsku oznacza zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi. Obecnie ADHD jest ujmowane w kategorii neuroroznorodności a nie zaburzenia. Uczniów tych charakteryzują trudności w skupieniu uwagi, nadmierna ruchliwość oraz impulsywność, dlatego wymagają specjalnych warunków, jak też i organizacji procesu nauczania – uczenia się w rzeczywistości edukacyjnej.

WZORCE DLA NAUCZANIA WEDŁUG RÓŻNIC

W tym miejscu zasadna jest zatem charakterystyka edukacji ucznia z ADHD według wzorców dydaktyki autorstwa Joanny Głodkowskiej (2017). Według wzorca pierwszego edukacja dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przebiega z *równym prawem dostępu* dla każdego z nich. Co oznacza, że każdy uczeń z trudnościami w uczeniu się ma prawnie zagwarantowaną pomoc psychologiczno-pedagogiczną ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów (Głodkowska, 2017, s. 17). Wzorec drugi zakłada realizację *edukacji zróżnicowanej* (ze wskazaniem do budowania takiej edukacji dla wszystkich), która uwzględni indywidualne potrzeby i możliwości uczniów. Inną jeszcze cechą edukacji wytycza wzorec trzeci – *edukacja do uczestniczenia*. Oznacza przygotowanie takich warunków społecznych i edukacyjnych, które pozwolą i zagwarantują wszystkim uczniom przynależność do społeczności szkolnej, klasowej i rówieśniczej. Sytuacje szkolne powinny stwarzać okazje do powstawania trzech rodzajów integracji. Integrację stycznościową zapewnią kontakty uczniów sprawnych z uczniami z różnymi niepełnosprawnościami i neuroróżnorodnościami np. z ADHD, natomiast ze strony nauczyciela zastosowania odpowiednich rozwiązań metodycznych. Integrację interakcyjną zapewnią wspólne działania uczniów na tym samym lub różnym programie, ważne, aby było zapewnione dostosowanie do ich specjalnych potrzeb i możliwości. Trzeci poziom integracji normatywnej wymaga od nauczyciela stwarzania warunków respektujących zasady wspólnego bytowania edukacyjnego wszystkich uczniów. Możliwe jest to wtedy, gdy szkoły ogólnodostępne otworzą się na ucznia o indywidualnym tempie rozwoju, przygotowane będzie akceptujące środowisko rówieśnicze, rodzinne, społeczności lokalnych oraz instytucji aktywizujących proces integracji społecznej (Głodkowska, 2017, s. 22–23). Czwarty wzorec nazwany jest przez autorkę *edukacją diagnostyczną*. Wyznacza nauczycielom zadanie dostosowania warunków środowiska edukacyjnego poprzez alternatywne sposoby ich nauczania, z uwagi na indywidualne różnice między uczniami w szkole ogólnodostępnej. Poziom dostosowania powinien być uzasadniony rzetelną i kompleksową diagnozą uwzględniającą istotne założenia pedagogiczne. Wzorec piąty to *edukacja ku podmiotowości*. Wymaga to dbania o relacje podmiotowe pomiędzy nauczycielami i rówieśnikami. W edukacji włączającej zasada „każdemu to samo” powinna ulec przekształceniu na zasadę „każdemu to, co dla niego właściwe”. Według wzorca szóstego edukacja ma być *przestrzenią integrującą*, co oznacza, budowanie takich kontekstów edukacyjnych, które łączą a nie dzielą.

Edukacja w harmonizowaniu, według wzorca siódmego, zakłada harmonię, czyli współgrę pomiędzy warunkami zewnętrznymi uczenia się a zasobami wewnętrznymi ucznia. Jest to szczególnie trudne w szkole ogólnodostępnej, w której grupa uczniów może być wysoce zróżnicowana. Wymaga to wtedy adekwatnych do potrzeb ucznia rozwiązań metodycznych i elastycznych działań pedagogicznych zapewniających efektywność edukacyjną. Ósmy wzorec zakłada, że *edukacja będzie profesjonalna*. Stawia to przed nauczycielami odpowiedzialne i trudne zadania, które są

możliwe do wykonania wtedy, kiedy mają oni świadomość złożoności podejmowanych działań, posiadają kompetencje poznawcze, terapeutyczne, organizacyjne (Al-Khamisy, 2009). *Edukacja wyzwalająca* zakłada kształtowanie u uczniów poczucie sprawstwa, autorstwa własnego życia uwzględniając potrzeby i możliwości, buduje relacje dialogowe w życzliwym kontakcie, kierując się racjonalnym optymizmem w działaniach edukacyjnych. Tworzy warunki dobrej edukacji dla wszystkich (Al-Khamisy, 2009, s. 30–33). Optymizm i nadzieja na rozwój każdego ucznia to wartość wyrażona w dziesiątym wzorcu edukacji włączającej. Choć pomysłodawczyni tych wzorców (J. Głodkowska) wytyczyła je szczególnie dla nauczycieli i pedagogów specjalnych wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami, to równie dobrze mają one zastosowanie w edukacji wszystkich uczniów. Nauczyciel wobec każdego ucznia powinien kierować się optymizmem pedagogicznym, czyli nadzieją na jego indywidualny rozwój. Proces włączenia w edukacji odbywa się nie tylko w szerokich kontekstach społecznych, ale też zdecydowanie w mniejszych, takich jak szkoła, klasa, społeczność uczniowska. Przenika procesy społeczne, a nawet bariery mentalne różnych grup społecznych wobec *inności*. Mimo że polityka edukacyjna państwa gwarantuje poprzez akty legislacyjne integrację społeczną i włączanie inności, to w kontekście globalnym hasło *Edukacja dla Wszystkich* jest nadal ideałem, do którego dąży się, ale jeszcze nie jest w pełni osiągnięty. Jest to proces, który wymaga czasu, zmiany systemów edukacyjnych i eliminowania barier na poziomie globalnym i lokalnym. Podstawą owego modelu są różnice, które stanowią istotną wartość zarówno w rozpoznawaniu potrzeb i możliwości uczniów (kanon różnicowanie), tworzeniu indywidualnych kontekstów nauczania (kanon dostosowywanie), jak i budowaniu relacji edukacyjnych (kanon harmonizowanie) (Głodkowska, 2023). Ukazany przez autorkę model nauczania wg różnic nie prowadzi do prostych rozwiązań, nie jest też wolny od pojawiających się problemów, wątpliwości. Rodzi się też pytanie jakie działania należy podjąć, aby przeciwdziałać mentalnym schematom, stereotypom, uprzedzeniom, zmianom świadomości społecznej w kierunku uznania różnic jako pozytywnej wartości życia społecznego. Jak zatem planować tak złożoną wielowarstwową zmianę edukacyjną by była skuteczna i wysoka jakościowo? Choć możemy mówić o pewnych postępkach w realizacji edukacji dla wszystkich, to jednak daleko jeszcze do sukcesu, bowiem jest to nadal proces na dosyć wyboistej drodze.

UCZEŃ Z ADHD W EDUKACJI

Uczniowie z ADHD stanowią istotną grupę w polskich szkołach, z licznymi wyzwaniami zarówno w nauce, jak i w relacjach społecznych. ADHD, charakteryzujące się trudnościami w koncentracji, nadimpulsywnością oraz nadmierną aktywnością, może w istotny sposób warunkować zdolność uczniów do efektywnego przyswajania wiedzy. W kontekście systemu edukacyjnego pojawiają się pytania o równość oraz nierówność szans edukacyjnych dla dzieci z ADHD. Czy obecny system edukacji sprzyja równości dostępu do edukacji? Jakie są bariery i wsparcie z jakimi borykają się uczniowie z ADHD? W prezentowanym materiale czytelnik znajdzie odpowie-

dzieci na te pytania, poprzez krótką charakterystykę uwarunkowań, które wpływają na równość i nierówność w edukacji uczniów z ADHD.

UWARUNKOWANIA RÓWNOŚCI EDUKACYJNEJ

Równość edukacyjna to koncepcja, w której wszyscy uczniowie, niezależnie od swoich trudności, mają równy dostęp do edukacji i szansę na osiągnięcie sukcesu. W przypadku uczniów z ADHD równość może być realizowana poprzez:

Indywidualne podejście do ucznia: Wiele szkół w Polsce wdraża zasady indywidualnego podejścia do uczniów z ADHD, co może stanowić ważny element sprzyjający równości edukacyjnej. Zgodnie z ustawą o systemie oświaty, dzieci z neuro różnorodnościami, w tym ADHD, mogą liczyć na indywidualne nauczanie lub dodatkowe wsparcie (np. asystenta nauczyciela, specjalistyczne konsultacje). Celem tych działań jest dostosowanie warunków edukacyjnych do indywidualnych potrzeb ucznia, co może zniwelować negatywne skutki trudności związanych z ADHD.

Dostosowanie programu nauczania: Uczniowie z ADHD często potrzebują dostosowanego programu nauczania, który umożliwi im efektywne przyswajanie wiedzy. Dostosowanie może obejmować skrócone zadania, częstsze przerwy w pracy, możliwość pracy w mniejszych grupach, a także zastosowanie nowoczesnych metod nauczania. Dzięki tym zmianom uczniowie mogą skuteczniej angażować się w proces edukacyjny.

Wsparcie psychopedagogiczne: Uczniowie z ADHD wymagają wsparcia ze strony psychologa i pedagoga szkolnego, którzy pomagają im w radzeniu sobie z emocjami, stresem oraz w rozwiązywaniu trudności związanych z koncentracją. Obecność specjalistów w szkole stanowi ważny element zapewniania równości edukacyjnej, dając uczniom niezbędne narzędzia do lepszego funkcjonowania w środowisku szkolnym.

JAKIE SĄ ZATEM UWARUNKOWANIA NIERÓWNOŚCI EDUKACYJNEJ?

Pomimo starań na rzecz równości edukacyjnej, uczniowie z ADHD wciąż spotykają się z licznymi barierami, które utrudniają im osiągnięcie sukcesów edukacyjnych. Podkreślają ten fakt wyniki badań wielu autorów: Amadeusza Krause (2023), Danuty Al-Khamisy (2013, 2015, 2023, 2024), A. Sienkiewicz (2021) oraz wyniki zaprezentowanych poniżej badań.

Spotykają się z brakiem odpowiednich zasobów w szkołach: Choć przepisy prawne przewidują możliwość dostosowania warunków edukacyjnych do potrzeb uczniów z ADHD, nie zawsze szkoły dysponują odpowiednimi zasobami. W wielu placówkach brakuje specjalistów (np. psychologów czy terapeutów), którzy mogliby na bieżąco wspierać uczniów. Ponadto, w mniejszych szkołach, gdzie liczba uczniów z ADHD jest stosunkowo mała, brak jest odpowiednich narzędzi i materiałów dydaktycznych, które pomogłyby w nauce.

Stereotypy i brak zrozumienia wśród nauczycieli to kolejna bariera. Wielu nauczycieli nie posiada wystarczającej wiedzy na temat ADHD, co prowadzi do utrwalania stereotypów i niepełnego zrozumienia trudności, z jakimi borykają się uczniowie z ADHD. Niewłaściwe podejście do ucznia, takie jak brak cierpliwości, nadmierna krytyka czy brak dostosowania metod pracy, może pogłębiać nierówności edukacyjne. W rezultacie uczniowie z ADHD mogą doświadczać poczucia wykluczenia lub niekompetencji, co obniża ich motywację i skuteczność w nauce.

Stygmatyzacja dotyczy też uczniów z ADHD, którzy często stają się jej obiektami, zarówno ze strony rówieśników, jak i nauczycieli. Z tego powodu, uczniowie z ADHD mogą unikać angażowania się w życie szkolne, co prowadzi do izolacji społecznej. Stereotypy dotyczące dzieci z ADHD, takie jak przypisanie im etykiety „problemowych” uczniów, mogą negatywnie wpływać na postrzeganie tych uczniów przez innych i prowadzić do nierówności w traktowaniu ich przez nauczycieli oraz kolegów z klasy.

W polskich szkołach często można zauważyć **zbyt sztywne ramy systemu edukacyjnego** według sztywnych programach nauczania, które nie zawsze uwzględniają różnorodność potrzeb uczniów. Uczniowie z ADHD, którzy mają trudności z koncentracją lub nadmierną aktywnością, mogą mieć problem z dostosowaniem się do klasycznych metod nauczania. W konsekwencji ich wyniki edukacyjne mogą być poniżej średniej, co skutkuje nierównością szans w dalszym rozwoju edukacyjnym. Równość edukacyjna wobec uczniów z ADHD w polskim systemie oświaty jest możliwa, ale wymaga odpowiednich zasobów, świadomości i wsparcia ze strony nauczycieli oraz administracji szkolnej. Z jednej strony, indywidualne podejście do ucznia, dostosowanie programu nauczania oraz wsparcie psychopedagogiczne mogą sprzyjać równości edukacyjnej. Z drugiej strony, brak odpowiednich zasobów, stereotypy, stygmatyzacja oraz sztywność systemu edukacyjnego prowadzą do powstawania nierówności w traktowaniu uczniów z ADHD. Kluczowe jest zatem stworzenie warunków, w których każdemu uczniowi, niezależnie od trudności, będą zapewnione równe szanse na rozwój edukacyjny.

PREZENTACJA BADAŃ¹

W przeprowadzonych badaniach zwrócono uwagę na funkcjonowanie edukacyjno-społeczne ucznia z ADHD w okresie adolescencji w edukacji włączającej.

Głównym celem badań było rozpoznanie rodzajów interakcji przebiegających w edukacji włączającej wśród uczniów z ADHD w porównaniu z ich rówieśnikami bez zaburzenia. Rozpatrywano takie relacje, jak: (1) uczniowie z ADHD – rówieśnicy, (2) uczniowie z ADHD – nauczyciel, (3) uczniowie z ADHD – szkoła.

1 Niektóre fragmenty wyników badań są na podstawie książki autorki tego artykułu – „Szkoła jako przestrzeń społeczno-edukacyjna” (2024).

GŁÓWNY PROBLEM BADAWCZY

Jakie rodzaje relacji mają miejsce w edukacji włączającej wśród uczniów z ADHD w porównaniu z ich rówieśnikami bez zaburzenia. Rozpatrywano takie relacje, jak: (1) uczniowie z ADHD – rówieśnicy, (2) uczniowie z ADHD – nauczyciel, (3) uczniowie z ADHD – szkoła.

Czy i w jakim stopniu edukacja ucznia z ADHD realizuje model edukacji w zróżnicowaniu?

Hipoteza główna: relacje uczniów z ADHD w szkole zarówno z rówieśnikami, jak i nauczycielami są utrudnione w porównaniu z ich rówieśnikami bez ADHD, z uwagi na liczne jeszcze trudności w urzeczywistnianiu idei i wzorców edukacji włączającej z nauczaniem w zróżnicowaniu.

W prezentowanych badaniach uczestniczyły dwie grupy badanych: uczniowie 14 i 15-letni w szkole podstawowej. Do analiz włączono wyniki 240 osób badanych, w tym 120 uczniów i uczennic z rozpoznaniem ADHD i 120 uczniów i uczennic z grupy kontrolnej. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z techniką ankiety.

1. RELACJE UCZEŃ - UCZEŃ

Grupa uczniów z ADHD (55,9%) w porównaniu z uczniami bez zaburzenia (78,4%) zdecydowanie rzadziej deklaruje, posiadanie przyjaciół w szkole, do których może zwrócić się ze swoimi problemami. Uczniowie lepiej uczący się nie zawsze udzielają pomocy uczniom słabszym. Chodź nie zachodzi w tym porównaniu różnica istotna statystycznie, to jednak różnice wydają się być znaczące. Większa grupa uczniów z ADHD (48,3%) niż uczniów bez tego zaburzenia (33,6%) jest zdania, że nie otrzymują pomocy w nauce ze strony kolegów, którzy nie mają problemów z nauką. Deklarują też, że częściej czują się niepewni i osamotnieni, popadają w konflikty z rówieśnikami zasadniczo częściej niż uczniowie bez tego zaburzenia. Mimo tego nie zachodzi różnica pomiędzy grupą kontrolną i badawczą (ADHD) w zakresie traktowania się wzajemnie z szacunkiem.

Oznacza to, że koledzy rówieśnicy, w porównaniu z grupą bez zaburzenia, nie są dla uczniów z ADHD tą grupą wsparcia, w której mogą porozmawiać o swoich problemach, poszukać wspólnego rozwiązania.

Potwierdzeniem jest również wartość średnia wyników dla uczniów z ADHD ($M=3,56$) i bez zaburzenia ($M=3,16$), wskazująca na to, że uczniowie z grupy badawczej w towarzystwie kolegów nie czują się dobrze.

Zanotowano istotne statystycznie różnice w zakresie nasilenia odczucia życzliwości ze strony innych i w zakresie uczucia krzywdy. Średnia wartość nasilenia uczucia krzywdy była wyższa w grupie badawczej ($M=2,21$) w porównaniu z kontrolną ($M=1,58$), natomiast średnia wartość nasilenia odczucia życzliwości innych, była wyższa w grupie kontrolnej ($M=3,0$) niż w grupie badawczej ($M=2,37$). Otrzymano istotną statystycznie różnicę pomiędzy grupą badawczą i grupą kontrolną. Średnia

wartość wskaźnika pozytywnej percepcji uczniów była niższa w grupie badawczej niż w grupie kontrolnej.

2. UCZEŃ – NAUCZYCIEL

2.1. Percepcja pozytywnych cech nauczycieli

W wyniku przeprowadzonej analizy zarysowały się dwa rodzaje percepcji nauczycieli wśród badanej grupy uczniów: pozytywna i negatywna. Średnia wartość wskaźnika pozytywnej percepcji nauczycieli była niższa w grupie badawczej ($M=5,98$) niż w grupie kontrolnej ($M=6,47$). W oparciu o test χ^2 (c^2) stwierdzono, że zależność pomiędzy przynależnością do grupy badawczej lub do grupy kontrolnej była istotna statystycznie.

Otrzymano też istotne statystycznie zależności pomiędzy przynależnością do grupy badawczej lub kontrolnej a wskazywaniem, że *nauczyciele uczą zrozumiale i ciekawie, rozumieją uczniów i są nastawieni do uczniów przyjaźnie*. Te pozytywne cechy nauczycieli były rzadziej jednak wskazywane przez osoby z grupy badawczej (z ADHD) niż przez osoby z grupy kontrolnej. Jak wskazują wyniki badania, istnieje różnica istotna statystycznie odnośnie deklaracji w zakresie *lubienia – nie lubienia* nauczycieli w badanych grupach młodzieży. Zdecydowanie więcej badanych bez ADHD deklaruje, że lubi nauczycieli, niż w grupie badanych uczniów z ADHD.

Obraz relacji uczniów z nauczycielem odzwierciedla również odczuwana wśród uczniów postawa nauczycieli wobec ich stosunku do oceny efektywności nauki w szkole. Zachodzi istotna statystycznie różnica dotycząca oceny nauczycieli w badanych grupach młodzieży w zakresie tego, co jest dla nauczycieli ważniejsze, czy ocena efektywności nauki w szkole w zakresie zdobytej wiedzy, czy też otrzymywanie dobrych ocen. Wyniki badań wyraźnie wskazują na to, że zdecydowanie więcej badanych z ADHD niż bez tego zaburzenia sądzi, że nauczyciele wyżej cenią wysokość formalnej oceny jaką uczniowie otrzymują, niż to ile wkładu pracy włożyli w naukę.

Wyniki badań wskazują również na zachodzący związek deklaracji w zakresie tego, czy nauczyciele motywują i wspierają uczniów w trudnych sytuacjach. Okazuje się, że w percepcji grupy uczniów z ADHD nauczyciele nie pełnią istotnej roli motywującej do nauki oraz nie są osobą wspierającą ich w trudnej sytuacji.

Otrzymano istotne statystycznie zależności pomiędzy przynależnością do grupy badawczej lub kontrolnej a wskazywaniem, że *nauczyciele uczą zrozumiale i ciekawie, rozumieją uczniów i są nastawieni do uczniów przyjaźnie*. W analizie badań pozytywne cechy nauczycieli były rzadziej wskazywane przez osoby z grupy badawczej (ADHD) niż przez osoby z grupy kontrolnej.

2.2. Percepcja negatywnych cech nauczycieli

Otrzymano istotne statystycznie zależności pomiędzy przynależnością do grupy badawczej lub kontrolnej a wskazywaniem tego, że *Nauczyciele nie uczą tak jakbym*

chciał. W grupie młodzieży z ADHD (48,6%) zdecydowanie częściej zgadzano się z tak negatywną oceną pracy nauczycieli. Otrzymano istotne statystycznie zależności pomiędzy przynależnością do grupy badawczej lub kontrolnej a podejmowaniem rozmów o problemach jedynie z kolegami i rodzicami. Te osoby były wskazywane rzadziej w grupie badawczej niż w grupie kontrolnej. Wyniki dowodzą, że ani nauczyciele ani też wychowawcy nie są wsparciem w trudnych sytuacjach ani dla uczniów z grupy badawczej jak i kontrolnej.

Tabela 1. Rozkład częstości – spostrzegane negatywne cechy nauczycieli

Negatywne cechy nauczycieli	Grupa						Test statystyczny		
	kontrolna		ADHD		Ogółem		c ²	df	p
	n	%	n	%	n	%			
Są nerwowi i krzyczą	21	56,8	30	50,8	51	53,1	0,32	1	0,572
Karzą uczniów	15	40,5	17	28,8	32	33,3	1,41	1	0,236
Stawiają uczniom dużo ocen niedostatecznych	26	70,3	27	45,8	53	55,2	5,52*	1	0,019
Często się złością	19	51,4	24	40,7	43	44,8	1,05	1	0,306
Źle wyjaśniają materiał	27	73,0	51	86,4	78	81,3	1,88	1	0,170
Są niesprawiedliwi	28	75,7	43	72,9	71	74,0	0,09	1	0,761
Nie rozumieją uczniów	19	51,4	35	59,3	54	56,3	0,28	1	0,597

n – liczba osób; % – procent grupy; * – $p < 0,05$

Spośród w/w negatywnych cech nauczycieli otrzymano istotne statystycznie zależności pomiędzy grupą badawczą a kontrolną w twierdzeniu, że nauczyciele stawiają uczniom dużo ocen niedostatecznych. Ta negatywna cecha nauczycieli była rzadziej wskazywana przez osoby z grupy badawczej (ADHD) niż przez osoby z grupy kontrolnej. Otrzymano istotne statystycznie różnice dla wszystkich grup osób. Średnie wartości dobrego kontaktu z nauczycielami, z kolegami i z innymi osobami były niższe w grupie badawczej niż w grupie kontrolnej.

3. UCZEŃ – SZKOŁA

3.1. Percepcja pozytywnych cech szkoły

Szkoła miejscem, gdzie uczniowie lubią się uczyć

W postrzeganiu szkoły jako środowiska motywującego do nauki otrzymano istotne statystycznie zależności pomiędzy przynależnością do grupy badawczej (ADHD) lub kontrolnej a wskazywaniem, że *W mojej szkole uczniowie lubią się uczyć*. Niestety w grupie uczniów z ADHD zdecydowanie więcej uczniów (39,3%) niż w kontrolnej (25,2%) jest przeciwna takiemu stwierdzeniu. Szkoła nie jest dla nich przestrzenią,

w której nauka sprawia im przyjemność, gdzie mogliby rozwijać swoje zainteresowania.

Szkoła miejscem kształtowania poczucia odpowiedzialności za własny rozwój

Otrzymano istotne statystycznie zależności pomiędzy przynależnością do grupy badawczej lub kontrolnej a traktowaniem szkoły jako miejsca, w którym *Uczniowie czują się tu odpowiedzialni za własny rozwój*. Niestety, dla zdecydowanie większej grupy uczniów z ADHD (39,3%) w porównaniu z grupą kontrolną (16,8%) szkoła nie jest miejscem, w którym uczniowie mają szansę kształtować poczucie odpowiedzialności za własny rozwój.

Szkoła jako miejsce, w którym uczeń znajduje pomoc

W szkole uczeń z ADHD powinien mieć zorganizowaną pomoc psychologiczno-pedagogiczną zapewniającą odpowiednio dobrane formy wsparcia. W proces organizowania pomocy mogą być zaangażowane poza uczniami i nauczycielami, również inne osoby, np. psycholog czy pedagog szkolny. Otrzymano istotne statystycznie zależności pomiędzy przynależnością do grupy badawczej lub do grupy kontrolnej a stwierdzeniem *W mojej szkole organizuje się pomoc dla uczniów z trudnościami w nauce* ($c^2 = 8,66$, $p=0,013$). Okazuje się, że dla prawie połowy badanych uczniów z ADHD szkoła nie jest miejscem, w którym otrzymują oni pomoc adekwatną do ich potrzeb.

Szkoła miejscem, do którego uczniowie lubią chodzić

Tabela 2. Rozkład częstości – odpowiedzi o pytanie, czy uczniowie lubią chodzić do szkoły

Czy lubisz chodzić do szkoły	Grupa					
	kontrolna		ADHD		Ogółem	
	n	%	n	%	n	%
nie	3	8,1	22	37,3	25	26,0
czasami tak, czasami nie	26	70,3	34	57,6	60	62,5
tak	8	21,6	3	5,1	11	11,5
Ogółem	37	100	59	100	96	100

n – liczba osób; % – procent grupy

W oparciu o test c^2 stwierdzono, że zależność pomiędzy przynależnością do grupy badawczej lub do grupy kontrolnej była istotna statystycznie, $c^2(2)=13,44$, $p<0,01$. Wśród osób z grupy badawczej (ADHD) było mniej uczniów, którzy lubią chodzić do szkoły. Próbowano poszukać czynników, które warunkują to, czy uczniowie lubią chodzić do szkoły. W okresie adolescencji grupa przyjaciół, choć nawet niewielka,

może stać się motywem do spotkania nawet na terenie nie zawsze lubianym. Otrzymano istotną statystycznie zależność pomiędzy przynależnością do grupy badawczej lub kontrolnej a posiadaniem dobrych przyjaciół w szkole. Ten powód był wskazywany częściej w grupie kontrolnej niż w grupie badawczej. Szkoła dla uczniów z ADHD nie jest miejscem lubianym z uwagi na niesprawiedliwe ocenianie, brak atmosfery dla rozwijania swoich zainteresowań, czy też nieprzyjemną atmosferę. Dla uczniów z ADHD, w porównaniu z uczniami bez tego zaburzenia, żadne z wymienionych warunków, nie są realizowane na takim poziomie, aby stanowiły motyw uczęszczania z chęcią do szkoły.

Szkoła jako miejsce rozwiązywania problemów

Wyniki badań wskazują na istotne statystycznie zależności pomiędzy grupą badawczą (ADHD) lub kontrolną a podejmowaniem w szkole rozmów o problemach z kolegami i rodzicami. Te osoby były wskazywane rzadziej w grupie badawczej niż w grupie kontrolnej. Okazuje się zatem, że takie osoby jak nauczyciele czy wychowawcy nie są dla młodzieży osobami, którym można powiedzieć o swoich problemach, nie potrafią wysłuchać i poradzić. Zgodnie z cechą wieku adolescencji problemy młodzież zarówno z ADHD, jak i bez tego zaburzenia woli rozwiązywać z rówieśnikami oraz rodzicami, choć jak wskazują na to wyniki, uczniowie z ADHD i tak rzadziej niż ich rówieśnicy bez zaburzenia, korzystają z tej pomocy.

Szkoła miejscem dobrego kontaktu z innymi

Tabela 3. Średnie wskaźników częstości dobrego kontaktu z nauczycielami, z kolegami i z innymi osobami w grupie osób z ADHD i w grupie kontrolnej wraz z testem istotności statystycznej.

Osoby, z którymi uczniowie czują się bardzo dobrze	Grupa				Test statystyczny	
	kontrolna		ADHD		Z	p
	M	SD	M	SD		
Z nauczycielami	2,33	0,59	1,94	0,80	-2,62**	0,009
Z kolegami	3,56	0,56	3,16	0,93	-2,11*	0,035
Z innymi osobami	3,00	0,85	1,87	1,04	-3,68***	0,000

M – wartość średnia; SD – odchylenie standardowe; Z – wartość testu U Manna-Whitneya; p – dwustronna istotność statystyczna; * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,05$; *** – $p < 0,001$

Otrzymano istotne statystycznie różnice dla wszystkich grup osób. Średnie wartości dobrego kontaktu z nauczycielami, z kolegami i z innymi osobami były niższe w grupie badawczej niż w grupie kontrolnej. Uczniowie z ADHD zdecydowanie rzadziej czują się dobrze w kontakcie z nauczycielami, kolegami czy też innymi pracownikami szkoły niż ich rówieśnicy bez zaburzenia.

Szkoła miejscem uczuć pozytywnych *versus* negatywnych

Szkoła to miejsce, gdzie w kontakcie z innymi rodzą się różne nastroje, emocje, uczucia, wobec samego siebie, wobec innych czy też zróżnicowanych zjawisk.

Tabela 4. Średnie wartości nasilenia poszczególnych uczuć pozytywnych i negatywnych w grupie osób z ADHD i w grupie kontrolnej wraz z testem istotności statystycznej.

Uczucia w szkole	Grupa				Test statystyczny	
	kontrolna		ADHD		Z	p
	M	SD	M	SD		
przyjaźń	3,50	0,56	3,22	0,78	-1,69	0,092
radość	2,97	0,61	3,00	0,62	-0,23	0,820
życzliwość innych	3,00	0,48	2,37	0,51	-5,54***	0,000
sprawiedliwość	2,33	0,63	2,18	1,06	-1,33	0,184
nuda	2,64	0,64	2,82	0,79	-1,50	0,132
napięcie	2,25	0,60	2,45	0,78	-1,21	0,227
uczucie krzywdy	1,58	0,60	2,21	0,83	-3,95***	0,000
brak przyjaźni	3,72	0,51	3,63	0,74	-0,37	0,711

M – wartość średnia; SD – odchylenie standardowe; Z – wartość testu U Manna-Whitneya; p – dwustronna istotność statystyczna; *** – $p < 0,001$

Zanotowano istotne statystycznie różnice w zakresie nasilenia odczucia życzliwości ze strony innych i w zakresie uczucia krzywdy. Średnia wartość nasilenia uczucia krzywdy była wyższa w grupie badawczej, natomiast średnia wartość nasilenia odczucia życzliwości innych była wyższa w grupie kontrolnej. W zakresie pozostałych uczuć, choć nie zachodzi wyraźna istotność statystyczna pomiędzy grupą uczniów z ADHD i bez tego zaburzenia, to jednak zauważalne są różnice, które warto podkreślić. Wśród uczniów z zaburzeniem częściej w szkole jest odczuwalne napięcie, znudzenie, rzadziej natomiast uczucie sprawiedliwości.

Szkoła miejscem bezpiecznym

Tabela 5. Rozkład częstości – samopoczucie osób badanych w szkole.

Samopoczucie w szkole	Grupa						Test statystyczny		
	kontrolna		ADHD		Ogółem		c ²	df	p
	n	%	n	%	n	%			
niepewnie	0	0	15	25,4	15	15,6	11,15**	1	0,001
pewnie, bo wiem, że nie stanie się nic złego	13	35,1	11	18,6	24	25,0	3,30	1	0,069
tak jak wszędzie indziej	26	70,3	30	50,8	56	58,3	3,53	1	0,060
osamotniony	0	0	10	16,9	10	10,4	7,00**	1	0,008

n – liczba osób; % – procent grupy; ** – $p < 0,01$

Otrzymano istotne statystycznie zależności pomiędzy przynależnością do grupy badawczej lub kontrolnej a doświadczaniem **uczucia niepewności i osamotnienia**. Te emocje były wskazywane wyłącznie przez osoby z grupy badawczej. W grupie uczniów bez zaburzenia każdy czuł się pewnie i nie był osamotniony, niestety dla pewnej grupy uczniów z ADHD szkoła nie jest miejscem bezpiecznym, spokojnym, brak przyjaciół powoduje w konsekwencji niepewność i osamotnienie.

3.2. Percepcja negatywnych cech szkoły

Szkoła miejscem, którego uczniowie nie lubią

Szkoła jest dla uczniów z ADHD miejscem, w którym nie mają oni przyjaciół w odróżnieniu od uczniów bez tego zaburzenia. Zdecydowanie częściej wyrażają swoją niechęć do szkoły z uwagi na stosowaną przez nauczycieli strategię nauczania niedostosowaną do ich potrzeb i możliwości. Każdy człowiek, tym bardziej w okresie adolescencji, unika miejsc nieprzyjaznych, w których nie odnajduje zrozumienia.

Konkluzja z badań

Postawiona hipoteza potwierdziła się, co oznacza, że relacje uczniów z ADHD w szkole zarówno z rówieśnikami, jak i nauczycielami są utrudnione w porównaniu z ich rówieśnikami bez ADHD. Wynikają one nie tylko z zaburzenia, ale też z uwagi na liczne jeszcze trudności w urzeczywistnianiu idei i wzorców edukacji włączającej z nauczaniem w zróżnicowaniu. *Edukacja ku podmiotowości* nie jest w pełni realizowana, trudno mówić o relacjach dialogowych, skoro rówieśnicy, w porównaniu z grupą bez zaburzenia, nie są dla uczniów z ADHD grupą wsparcia, w której mogą porozmawiać o swoich problemach. W szkole brakuje im przyjaciół, zrozumienia u rówieśników szczególnie, gdy mają poczucie krzywdy. Wzorec podmiotowości nie jest realizowany w szkołach zgodnie z percepcją uczniów z ADHD, stąd też trud-

no o realizację wzorca *edukacja do uczestniczenia*. Uczniowie z ADHD częściej czują się niepewni i osamotnieni, z rówieśnikami popadają w konflikty częściej niż ich koledzy bez tego zaburzenia. Warto pamiętać, że w okresie adolescencji grupa rówieśnicza jest szczególnie istotnym układem odniesienia, warunkującym zmiany w ogólnie rozumianym procesie nabywania kompetencji społecznych. W jej ramach rodzi się przecież system norm i wartości

W relacjach **uczeń – nauczyciel** zarysowały się dwie różne charakterystyki tych relacji; pozytywna i negatywna. Pozytywne cechy nauczycieli w zakresie przekazywania zrozumiałych i ciekawych lekcji, rozumienia uczniów i przyjaznego do nich nastawienia były rzadziej wskazywane przez uczniów z ADHD niż przez osoby z grupy kontrolnej. Ponadto funkcjonują w szkole z poczuciem krzywdy, oceniania według zaburzenia i jego konsekwencji a nie z ich aktywności. Oznacza to, że zdecydowanie więcej uczniów z ADHD nie lubi swoich nauczycieli między innymi za to, że nie potrafią ani dostrzec, ani też adekwatnie ocenić wkładanego wysiłku w proces uczenia się oraz za to, że nauczyciele wyżej cenią wysokość formalnej oceny jaką uczniowie otrzymują, niż to ile wkładu pracy włożyli w naukę.

Nasuwa się wniosek o niskim poziomie, a może nawet i braku realizacji wzorca dla nauczania zróżnicowanego, takiego jak *Edukacja z równym dostępem*, *Edukacja w harmonizowaniu*, *edukacja wyzwalająca* czy nawet z *Edukacja z optymizmem pedagogicznym*. Stąd też jasne jest, że w percepcji grupy uczniów z ADHD nauczyciele nie spełniają istotnej roli motywującej do nauki, a także nie wspierają ich w trudnej sytuacji.

Rozpatrując relacje *uczeń – szkoła* w percepcji uczniów z ADHD i bez zaburzenia nasuwa się wniosek, że oto szkoła realizująca model edukacji włączającej nie jest dla nich przestrzenią, w której nauka sprawia im przyjemność, gdzie mogliby rozwijać swoje zainteresowania. Niestety, dla zdecydowanie większej grupy uczniów z ADHD w porównaniu z grupą kontrolną szkoła nie jest też miejscem, w którym uczniowie mają szansę kształtować poczucie odpowiedzialności za własny rozwój. To nie jest przestrzeń „społecznie przyciągająca” lecz raczej „społecznie ucieczkowa” (Banka, 2016). Brakuje w niej kompetentnego wsparcia ze strony nauczycieli, psychologów, pedagogów, którzy co ciekawe deklarują zadawalający poziom swoich kompetencji do pracy z uczniem z ADHD w okresie adolescencji. Założenia idei edukacji włączającej to oddziaływanie na dwie ścieżki rozwoju młodych ludzi: ścieżkę zadań rozwojowych i ścieżkę internalizacji norm społecznych (socjalizacyjną) (Ostaszewski, 2012). Nasuwa się istotne pytanie, jak będzie dorastać młodzież z ADHD skoro szkoła to miejsce, do którego uczniowie nie lubią chodzić? Szkoła nie jest też miejscem lubianym z uwagi na niesprawiedliwe ocenianie, brak atmosfery dla rozwijania swoich zainteresowań, czy też nieprzyjemną atmosferę. Dla znaczącej tej grupy uczniów szkoła nie jest miejscem bezpiecznym, spokojnym, brak przyjaźni powoduje w konsekwencji niepewność i osamotnienie. Każdy człowiek, tym bardziej w okresie dorastania, unika miejsc nieprzyjaznych, w których nie odnajduje zrozumienia. Stąd też uczniowie z ADHD częściej wyrażają swoją niechęć do szkoły, z uwagi na stosowaną przez nauczycieli strategię nauczania niedostosowaną do ich potrzeb i możliwości.

Wyznaczone idee nie są jeszcze i chyba długo nie będą realizowane. Mimo że edukacja włączająca ma już ugruntowaną swoją historię, to właśnie na tych cennych jej doświadczeniach powinien zachodzić proces konstrukcji i rekonstrukcji. Zakłada on działania ewolucyjne na wielu poziomach edukacji i szeroko rozumianej przestrzeni edukacyjnej. Jednak codzienność edukacyjna nie zawsze spełnia oczekiwania skutecznego włączania ucznia z ADHD w społeczność szkolną. Wyłonione i wyżej omówione kanony dydaktyki – różnicowanie, dostosowywanie, harmonizowanie autorstwa – choć tworzą i promują model zmian edukacyjnych wyznaczanych nauczaniem wg różnic, to okazuje się, że brakuje wielu czynników pozwalających na ich wdrażanie. Nie wystarczy tylko otwartość szkół ogólnodostępnych na realizację modelu *Edukacji dla wszystkich*, czy usuwanie barier psychologicznych, społecznych, ale przede wszystkim potrzebne są zmiany w przygotowaniu nauczycieli do nauczania wg różnic. Absolwenci kierunków pedagogicznych nadal są przygotowywani do pracy z uczniami w normie rozwojowej, ich wiedza o nauczaniu zróżnicowanym według opisanych kanonów jest minimalna. Nie stanowi ona bazy dla tworzenia w szkole atmosfery tolerancji, akceptacji, szacunku i rozumienia oraz przekonania, że każdy jest inny. W szkole, jako bardzo złożonym układzie edukacyjnym niezbędne jest przekonanie wszystkich podmiotów (uczniów, rodziców, nauczycieli, specjalistów), że różnice nadają sens bycia razem i są cenną jakością zarówno edukacyjną, jak i społeczną. W tym miejscu warto odnieść się do niezwykle ciekawego dyskursu Amadeusza Krause (2023) nad teoretycznymi czy też praktycznymi uwarunkowaniami realizacji edukacji włączającej. Podkreśla, że „zagrożenia w strategii realizacyjnej edukacji włączającej są artykułowane z coraz większą intensywnością począwszy od szybkiego tempa realizacji, braku specjalistów, nieprzygotowanej szkoły i nauczycieli, kończąc na konkretnych przykładach niepowodzeń integracyjnych czy wątpliwej, nierzadko pozorowanej inkluzji w postaci edukacji domowej” (Krause, 2023, s.86). Krause rozpatruje edukację z punktu dyskursu hipokryzji mając na celu ukazanie przeszkód na drodze realizacji idei edukacji włączającej, zarówno tych leżących po stronie nauk zajmujących się niepełnosprawnością, jak i urzędników, którzy taką edukację przygotowują. Funkcjonujący społeczny model niepełnosprawności niestety nie spełnia swojej funkcji, bowiem „kluczowe stają się kategorie opresji, wykluczenia i normalizacji” (Krause, 2023, s. 94). Okazuje się, że walka z wykluczeniem przyczynia się do budowania dyskursu osoby wykluczonej z szeregiem negatywnych dla niej konsekwencji. „Jedną z nich jest tworzenie syndromu grupy postulującej, pokrzywdzonej, walczącej, domagającej się, roszczeniowej. W społeczeństwie budowany jest dyskurs żądań niepełnosprawnych, który wpływa negatywnie na grupę żądającą, jak i jej społeczne postrzeganie” (Krause, 2023, s. 94). Model edukacji włączającej przygotowany do realizacji chociaż zakłada, że zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych uczniów jest zjawiskiem naturalnym, to na obecne czasy stanowi ogromne wyzwanie dla całego systemu edukacji wraz z jej wielością podmiotów.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (2000). Robić właściwe rzeczy. Potrzeby specjalne z perspektywy doskonalenia szkoły. W: G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach – wybrane zagadnienia etyczne* (s. 181–207). Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN
- Al-Khamisy, D. (2013). *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Al-Khamisy, D. (2015). Student with ADHD disorder in the process of dialogue support in inclusive education. W: J.T. Karlovitz (red.), *Some current issues in pedagogy* (s. 43–54). International Research Institute.
- Al-Khamisy, D. (2024). *Szkoła jako przestrzeń społeczno-edukacyjna. Klimat szkoły a funkcjonowanie ucznia z ADHD. Studium teoretyczno-empiryczne*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej
- Bańka, A. (2016). *Architektura psychologicznej przestrzeni życia. Behawioralne podstawy projektowania*. Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Głodkowska, J. (2017). *Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krause, A. (2023). Edukacja włączająca w dyskursie hipokryzji. *Studia z Teorii Wychowania*, 14(142), 85–101. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.3426>
- Mittler, P. (2000). Czyje potrzeby? Czyje interesy? W: G. Fairbairn, S. Fairbairn, A. Firakowska-Mankiewicz, A. Wyka (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach – wybrane zagadnienia etyczne* (s. 177). Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Opolska, T., Potempska, E. (1999). *Dziecko nadpobudliwe. Program korekcji zachowań*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Ostaszewski, K. (2012). Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży. *Edukacja*, 4(120), 22–38.
- Ostaszewski, K., Rustecka-Krawczyk, A., Wójcik, M. (2011). *Czynniki chroniące i czynniki ryzyka związane z zachowaniami problemowymi warszawskich gimnazjalistów: klasy I–III*. Wydawnictwo Instytutu Psychiatrii i Neurologii.
- Ostrowska, K., Surzykiewicz, J. (2005). *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- UNESCO. (2009). *Wytyczne określające kierunek polityki włączającej w dziedzinie edukacji*. Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000177849>

**TEACHING ACCORDING TO DIFFERENCES – IDEAS AND THEIR
IMPLEMENTATION IN INCLUSIVE EDUCATION FOR STUDENTS WITH ADHD**

ABSTRACT: The presented material is the author's reflection on the functioning of students with ADHD in adolescence in inclusive education. He describes this model of education as an extremely complex process that should ensure that all students realize their developmental tasks and function in a larger community with a sense of belonging to it. It turns out that inclusion as a process strictly depends on the extent to which the indirect and direct environment of the student is flexible, ready for change and meeting their individual needs. To what extent it implements the assumptions and ideological patterns of this education model, especially the so-called patterns for inclusive education with teaching according to differences. The presented research results confirm the hypothesis about the imperfection of implementing inclusive education in schools in relation to students with ADHD. At the current stage, the implementation of the entire education system is far from implementing patterns for teaching according to differences. Therefore, students with ADHD do not have the support planned in the patterns among peers, teachers and specialists.

KEYWORDS: Inclusive education, teaching according to differences, teaching patterns, student with ADHD, school

Klaudia Bączyk-Lesiuk

Collegium Da Vinci w Poznaniu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7366-7821>

Ewa Mozolewska

Collegium Da Vinci w Poznaniu

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6982-5242>

Język ojczysty czy język obcy? Analiza językowych preferencji czytelniczych studentów uczelni prywatnych na przykładzie Collegium Da Vinci w Poznaniu

ABSTRAKT: W artykule przeanalizowano preferencje językowe studentów uczelni prywatnych w Polsce na podstawie badań w Collegium Da Vinci w Poznaniu. Zidentyfikowano dominujące trendy w wyborze języków i form lektury, uwzględniając motywacje respondentów. Szczególną uwagę poświęcono językowi angielskiemu, powszechnie używanemu na świecie. Poruszono dostępność książek w językach mniejszościowych w polskich bibliotekach oraz potrzeby czytelników w tym zakresie. Artykuł odnosi się również do preferowanych form prezentacji danych, takich jak filmy, książki i podcasty, które odpowiadają na potrzeby współczesnego czytelnika.

SŁOWA KLUCZOWE: język ojczysty, język obcy, biblioteka, interkulturowość

Kontakt:	Kludia Bączyk-Lesiuk Adres e-mail: kludia.baczuk-lesiuk@cdv.pl Ewa Mozolewska Adres e-mail: ewa.mozolewska@cdv.pl
Jak cytować:	Bączyk-Lesiuk, K., Mozolewska, E (2025). Wjęzyk ojczysty czy język obcy? Analiza językowych preferencji czytelniczych studentów uczelni prywatnych na przykładzie Collegium Da Vinci w Poznaniu. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(1), 59–72. https://doi.org/10.34862/fo.2025.1.4
How to cite:	Bączyk-Lesiuk, K., Mozolewska, E (2025). Wjęzyk ojczysty czy język obcy? Analiza językowych preferencji czytelniczych studentów uczelni prywatnych na przykładzie Collegium Da Vinci w Poznaniu. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(1), 59–72. https://doi.org/10.34862/fo.2025.1.4

W społeczeństwie, w którym obecnie funkcjonujemy, nasila się zauważalna różnorodność struktury społecznej. Tendencje migracyjne widoczne są również w Polsce, gdzie od dłuższego czasu podejmowane są wysiłki w zwalczaniu dziedzictwa socjalizmu¹ i dążeniu do przełamania homogenizacji społeczeństwa. Artykuł, analizując wyniki badań przeprowadzone wśród studentów uczelni Collegium Da Vinci w Poznaniu, omawia wyzwania związane z wyrównywaniem szans edukacyjnych i dostępnością usług bibliotecznych w wielokulturowej społeczności akademickiej.

WPROWADZENIE

W kontekście zmieniającej się rzeczywistości kulturowo-społecznej Polski, narastająca heterogeniczność językowa wynikająca z międzynarodowych migracji staje się kluczowym czynnikiem wpływającym na wieloaspektową dynamikę tożsamości społecznej. Bogactwo kulturowe społeczeństwa znajduje odzwierciedlenie także w zróżnicowaniu językowym. Ostatnie ustalenia dotyczące przynależności narodo-wo-etnicznej, języka używanego w domu oraz wyznania religijnego pochodzą z 2021 roku, kiedy przeprowadzono Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań. Z pozyskanych danych (GUS, 2023) wynika, że w domach w Polsce poza językiem polskim (99,56%) używa się takich języków, jak: angielski (4,59%), śląski (1,94%), niemiecki (0,57%), kaszubski (0,23%), rosyjski (0,17%), ukraiński (0,14%), francuski (0,11%), włoski (0,10%), niderlandzki i białoruski (0,05%), norweski (0,04%), szwedzki (0,03%), polski język migowy, romski i łemkowski (0,02%), a także języka litewskiego, greckiego, duńskiego, wietnamskiego, arabskiego, portugalskiego, tureckiego, japońskiego, chińskiego, słowackiego, ruskiego, ormiańskiego, bułgarskiego i gwar podlaskich (0,01%). Oczywiście, zważywszy na liczbę migrantów przede wszystkim z Ukrainy, dane te mogą być już nieaktualne.

¹ Upadek żelaznej kurtyny podkreślany jest także w kontekście uzyskania wolności, praw politycznych i swobód obywatelskich, przytaczany jest także w licznych raportach podsumowujących wolność na świecie (Freedom House, 2023).

Różnorodność językowa i kulturowa² „jest wspólnym dziedzictwem ludzkości i powinna być pielęgnowana i zachowywana dla dobra wszystkich. Leży ona u podstaw wymiany, innowacji, kreatywności i pokojowego współistnienia narodów” (UNESCO, 2009, s. 1). W związku z tym społeczeństwa i oferowane przez nie usługi, powinny sprzyjać tworzeniu się środowiska wspierającego, inkluzywnego, zachęcając tym samym do edukacji międzykulturowej. To samo zadanie czeka biblioteki jako miejsca kierujące się: „przywiązaniem do zasad podstawowych wolności oraz równego dla wszystkich dostępu do informacji i wiedzy, w duchu poszanowania tożsamości kulturowej i wartości” (UNESCO, 2009, s. 2).

W poniższym artykule zaprezentowane zostaną wyniki badań mające na celu zidentyfikowanie obszarów wymagających usprawnień w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych w wielokulturowej społeczności akademickiej w Polsce oraz poprawy dostępności usług bibliotecznych, stanowiąc asumpt do analizy potrzeb zarówno instytucji, jak i czytelników.

STAN BIBLIOTEK W POLSCE W KONTEKŚCIE MIĘDZYKULTUROWOŚCI

W Polsce, podobnie jak w innych krajach, społeczeństwo staje w obliczu wyzwań związanych z migracją, różnorodnością kulturową i integracją społeczną. Biblioteki, jako instytucje kultury, odgrywają kluczową rolę w budowaniu otwartości na różnorodność: „wszystkie typy bibliotek powinny odzwierciedlać, podtrzymywać i upowszechniać różnorodność kulturową i językową na płaszczyźnie międzynarodowej, krajowej i lokalnej, wspierając w ten sposób dialog międzykulturowy i aktywne obywatelstwo” (UNESCO, 2009, s. 1). W aspekcie rosnącej liczby międzynarodowych studentów oraz intensyfikacji wymiany naukowej, biblioteki stają się areną, w której spotykają się różne kultury, języki, idee i perspektywy. Biblioteki mierzą się z wieloma wyzwaniami, pomimo rosnącego wkładu w promowanie międzykulturowości. Jednym z nich jest konieczność dostosowania oferty do zróżnicowanych potrzeb użytkowników z różnych kultur oraz tworzenie przestrzeni bibliotecznej sprzyjającej inkluzywności. Kwestie związane z językiem, dostępem do specjalistycznych materiałów oraz różnicami w podejściach do nauki i badań, stanowią permanentny test dla efektywnej obsługi międzynarodowej społeczności.

Biblioteki uczelni wyższych jako centra nauki wspierają procesy naukowo-dydaktyczne poprzez zapewnienie odpowiednich warunków do pracy naukowej, tworząc infrastrukturę umożliwiającą dostęp do potrzebnej literatury w formie drukowanej oraz elektronicznej. Dodatkowo, prowadzą działalność dydaktyczną wspomagającą rozwój inteligencji kulturowej³, rozwijając kompetencje studentów niezbędne w póź-

2 Rozumiana jako: „źródło wymiany, innowacyjności i kreatywności jest dla rodzaju ludzkiego równie niezbędna jak różnorodność biologiczna dla przyrody. W tym znaczeniu stanowi ona wspólne dziedzictwo ludzkości i musi zostać uznana oraz potwierdzona dla dobra obecnych i przyszłych pokoleń” (UNESCO, 2001).

3 *Cultural Intelligence* (CQ) – rozumiana jako zdolność jednostki do rozpoznania i dostosowania się do reguł obowiązujących w obcym kulturowo środowisku. (Ang i in., 2006).

niejszym życiu zawodowym, promując ideę ciągłego uczenia się (*longlife learning*). Zapewniają również komfortowe warunki pracy w przestrzeniach biblioteki, co nie tylko ma znaczenie dla promocji instytucji, ale także odpowiada na potrzeby studentów (Nalewajska, 2022). Niewątpliwie, aby efektywnie wspierać różnorodność kulturową, biblioteki powinny adaptować się do dynamicznie zmieniających się potrzeb społeczności, podejmować wyzwania, dążyć do ciągłego rozwoju, między innymi poprzez doskonalenie jakości działań, a nawet antycypować potrzeby użytkowników. Wprowadzenie innowacyjnych strategii może bowiem przyczynić się do pełnienia przez biblioteki pryncypalnej roli w promowaniu międzykulturowości w Polsce (FRSI, b.d.).

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE

CEL BADAŃ

Geneza przeprowadzonego badania obejmowała liczne aspekty, uwzględniając różnorodne motywacje i potrzeby zarówno instytucji (tu w szczególności: dążenie do umiędzynarodowienia uczelni i zwiększenie efektywności biblioteki), jak i społeczności czytelników. Konieczność zidentyfikowania obszarów wymagających wzmocnienia i dostarczenia konkretnych propozycji rozwiązań wynikała także z rozmów z czytelnikami, którzy wielokrotnie sygnalizowali rosnącą potrzebę dostosowania oferty bibliotecznej do zmieniających się wymagań społeczności studenckiej.

Jego głównym celem było zidentyfikowanie dominujących tendencji w zakresie językowych preferencji czytelniczych wśród studentów, ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy odbiorców – studentów studiów licencjackich w prywatnej uczelni, Collegium Da Vinci w Poznaniu. Szczegółowe cele badania obejmowały:

- » zrozumienie motywacji wpływających na wybór języka i formy lektury przez respondentów,
- » analizę dostępności książek napisanych w językach mniejszościowych w zasobach biblioteki uczelnianej,
- » poznanie potrzeb czytelników jako kontrybucji do zagadnienia dostępności różnorodnych języków w zbiorach bibliotecznych,
- » zidentyfikowanie obszarów wymagających poprawy w celu zwiększenia efektywności biblioteki.

Tym samym badanie miało stanowić istotny wkład w zrozumienie preferencji czytelniczych studentów, ukazując znaczenie dostępności różnorodnych materiałów w procesie edukacyjnym.

BADANIA ANKIETOWE

Podczas badania posłużono się metodą sondażu diagnostycznego. W celu zebrania danych empirycznych zastosowano kwestionariusz ankiety, skonstruowany z trzech głównych sekcji: metryki, pytań otwartych oraz pytań zamkniętych.

Metryka obejmowała pięć pytań umożliwiających zebranie informacji demograficznych respondentów. Pytania dotyczyły płci, wieku, kierunku studiów, rodzaju studiów oraz roku studiów. Dane demograficzne pozwoliły na bardziej szczegółową analizę wyników w kontekście różnych grup respondentów.

Sekcja druga, zawierająca sześć pytań otwartych, została zaprojektowana w celu uzyskania bardziej szczegółowych odpowiedzi od uczestników badania. Pytania dotyczące różnorodnych aspektów preferencji językowych oraz formy przekazania informacji, umożliwiły respondentom swobodne wyrażanie opinii i prezentację doświadczeń. Ujęcie to pozwoliło na zidentyfikowanie czynników wpływających na oczekiwania studentów względem usług bibliotecznych oraz sformułowanie wniosków dotyczących ich doskonalenia.

Trzecia sekcja kwestionariusza, złożona z dziewięciu pytań zamkniętych, pozwoliła na uzyskanie danych ilościowych ułatwiających analizę statystyczną. Obejmowała siedem pytań dotyczących preferencji językowych oraz dwa pytania dotyczące formy prezentacji informacji. Analiza odpowiedzi umożliwiła precyzyjniejsze określenie trendów i preferencji wśród badanych.

Należy podkreślić, że kwestionariusz został przygotowany w dwóch wersjach językowych – polskiej i angielskiej, odpowiadając tym samym językom wykładowym na uczelni. To podejście umożliwiło zebranie danych od studentów posługujących się różnymi językami, co było kluczowe w dostosowaniu oferty bibliotecznej do zróżnicowanych potrzeb społeczności akademickiej w kontekście umiędzynarodowienia uczelni.

Badanie zrealizowano na przełomie dwóch miesięcy: września i października 2023 roku i objęło studentów studiów licencjackich Collegium Da Vinci. Kwestionariusz ankiety rozesłano drogą elektroniczną do potencjalnych respondentów.

COLLEGIUM DA VINCI W POZNANIU

Badanie przeprowadzono w jednej z prywatnych uczelni w Poznaniu, która zgodnie z przyjętą strategią definiowana jest jako: „różnorodna społeczność, która generuje pozytywne zmiany w społeczeństwie oraz w przyjaznej atmosferze przygotowuje studentów do konfrontacji z wyzwaniem rynkowymi i rozwiązywania złożonych problemów” (CDV, 2023, s. 5).

Collegium Da Vinci w Poznaniu (CDV) jest niepubliczną uczelnią zawodową. Została założona w 1996 roku pod nazwą Wyższej Szkoły Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa w Poznaniu. W 2014 roku zmieniła nazwę na Collegium Da Vinci, jeszcze silniej nawiązując do zasad Leonarda Da Vinci (które znalazły także odzwierciedlenie w materiałach promujących CDV). Uczelnia realizuje swoje zadania

zgodnie z Art. 11 Ustawy, w tym: prowadzi kształcenie na studiach dyplomowych i podyplomowych, prowadzi badania naukowe i prace rozwojowe, świadczy usługi badawcze oraz opiniodawcze i eksperckie, a także transfer technologii do gospodarki, wychowuje studentów w poczuciu odpowiedzialności za państwo polskie, tradycję narodową oraz umacnianie zasad demokracji i poszanowanie praw człowieka, upowszechnia i pomnaża osiągnięcia nauki i kultury. Ponadto w swym statucie uczelnia zwraca uwagę na stwarzanie warunków do przyswajania wiedzy i odbywania kształcenia osobom z niepełnosprawnościami (CDV, 2021). W przyjętej na lata 2023–2025 strategii bardzo mocno podkreśla pielęgnowane wartości, takich jak: ciekawość, odwaga, szacunek, zaufanie i odpowiedzialność. Jednocześnie uznaje, iż jednym z celów strategicznych jest: „Rozwój interdyscyplinarnego modelu kształcenia dopasowanego do indywidualnych potrzeb edukacyjnych oraz zbudowanego na podstawie kompetencji przyszłości” (CDV, 2023, s. 5). Podkreślanie konieczności zadbania o dobrostan studentów w odniesieniu do kompetencji przyszłości, przekłada się chociażby na oferowane programy wsparcia i doradztwo psychologiczne. Ponadto, stawiając sobie za cel internacjonalizację uczelni, oferuje ona studia licencjackie prowadzone zarówno w języku polskim⁴, jak i angielskim⁵ (studia stacjonarne, niestacjonarne lub on-line). Warto podkreślić, że w tym roku Collegium Da Vinci po raz kolejny pojawiło się na liście uczelni niepublicznych najczęściej wybieranych przez kandydatów według ogólnej liczby zgłoszeń kandydatów (ponad 1 tys.) na studia pierwszego stopnia i jednolite studia magisterskie w roku akademickim 2023/2024. Obecnie w CDV na studiach licencjackich studiuje 2690 studentów, z czego 2619 na studiach prowadzonych w języku polskim, a 71 na studiach w języku angielskim (stan na 17.01.2024).

OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA RESPONDENTÓW

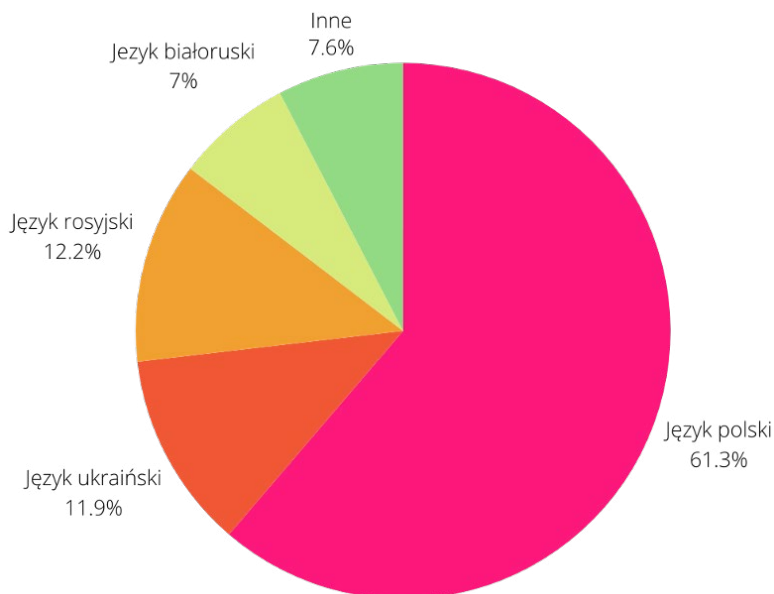
Kwestionariusz ankiety wypełniło 299 studentów studiów licencjackich. Spośród badanych 86% to studenci studiujący na kierunkach prowadzonych w języku polskim, a 14% respondentów studiuje na kierunkach prowadzonych po angielsku. Większość respondentów (zarówno wśród osób wypełniających ankietę po polsku, jak i po angielsku) studiuje w trybie stacjonarnym (kolejno dla studiów prowadzonych w języku polskim było to 55,6%, a po angielsku – 85,7%). Pojawiły się także osoby studiujące w trybie niestacjonarnym oraz on-line (z czego ta ostatnia grupa dotyczy jedynie studiów w języku polskim, stanowiąc 5%). W obu grupach odpowiedzi częściej udzielali mężczyźni (wśród studentów polskojęzycznych stanowili oni 49%, a wśród studentów anglojęzycznych 50%), dalej kobiety (kolejno: 48,2% i 45,2%) i osoby, które zaznaczyły odpowiedź „inna” (2,8% i 4,8%). Większość badanych to osoby w przedziale

4 W ofercie na rok akademicki 2024/2025 znalazły się następujące kierunki prowadzone w języku polskim: analityka biznesowa i Data Science, Biznes Manager, E-commerce, Game Development, grafika, informatyka, kreatywna produkcja filmowa, marketing internetowy, zarządzanie kreatywne, zarządzanie w IT.

5 W ofercie na rok akademicki 2024/2025 znalazły się następujące kierunki prowadzone w języku angielskim: Creative Management, Information Technology.

wiekowym 18–24 lata (65%). Ponad połowa badanych (61,3%) zadeklarowała język polski jako swój język ojczysty⁶. Kolejno wskazywano na: ukraiński, rosyjski, białoruski oraz inne języki (tu w szczególności na: turecki i angielski).

Rysunek 1. Języki ojczyste respondentów



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonego badania.

Co ciekawe, aż 13% respondentów wskazało dwa języki ojczyste. Bilingwizm podkreślały osoby posługujące się językami: rosyjskim i ukraińskim oraz rosyjskim i białoruskim⁷. Ponad 75% badanych wypełniających kwestionariusz w języku pol-

6 Pytanie to miało charakter otwarty, dając możliwość wpisania kilku języków ojczystych. W celu uniknięcia wątpliwości i „chaosu terminologicznego”, o którym w swym artykule pisze Waław Cockiewicz (2013), przytoczono jedną z definicji języka ojczystego, przyjmując, iż jest to: „język, który jest pierwszym językiem, w którym jednostka uczy się jako dziecko i który jest używany w jej codziennym życiu w komunikacji z rodziną, przyjaciółmi i społecznością lokalną. Jest to język, w którym jednostka ma największą biegłość i swobodę wyrażania swoich myśli i uczuć. Język ojczysty jest często utożsamiany z narodowością lub kulturą danej osoby i jest ważnym elementem tożsamości jednostki”. Przytoczona definicja wpisuje się w te ogólnodostępne zawarte w słownikach i pracach różnych badaczy, jak np. Ewy Lipińskiej: „Język ojczysty jest pierwszym poznawanym i „doświadczanym” (doznawanym) przez człowieka językiem, w którym się porozumiewa z otoczeniem. Ma on znaczący udział w poznawaniu świata i kształtowaniu struktury osobowości, sprawiając, że człowiek się z nim utożsamia, a w dorosłym życiu zazwyczaj w nim myśli, śni, liczy i modli się.” (Lipińska, 2003, s. 15).

7 Interesującym, choć w związku z przyjętym celem pracy, pominiętym przez autorki aspektem, pozostaje istnienie dialektów mieszanych: w Ukrainie powstał rosyjsko-ukraiński surżyk, na Białorusi – trajsanka czy mieszany dialekt polsko-białoruski. (Smułkowa, 2009).

skim i prawie 20% badanych wypełniających kwestionariusz po angielsku przyznało, że studiuje w języku ojczystym. Respondentów zapytano także o znajomość języków obcych. To pytanie miało charakter otwarty i bazowało na deklaracji studentów, bez jednoznacznego wskazania poziomu znajomości danego języka. Wśród języków obcych⁸ dominował język angielski (blisko 63%)⁹, chociaż należy zaznaczyć, że często pojawiały się też odpowiedzi: „język polski” czy „język niemiecki” (tabela 1).

Tabela 1. Znajomość języków obcych wśród respondentów

Język obcy	Liczba studentów deklarujących znajomość danego języka
język angielski	188
język arabski	1
język białoruski	3
język chiński	2
język francuski	14
język hiszpański	27
język holenderski	1
język japoński	9
język kirgiski	1
język koreański	3
język niemiecki	64
PJM	2
język polski	71
język rosyjski	40
język szwedzki	3
język turecki	1
język ukraiński	14
język włoski	3

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonego badania.

8 Język obcy wielokrotnie w literaturze z zakresu lingwistyki stawiany jest w opozycji do języka ojczystego. Powtarzając za Władysławem Miodunką: „Językiem obcym jest każdy język, którego nie można nazwać ojczystym” (Miodunka, za: Krakowiak i Mańdziuk, 1980, s. 58). Jednakże jak wskazuje E. Lipińska (2003, s. 41): „Termin obcy kojarzy się jednak z formalnym uczeniem się języka innego, a więc zawęża jego znaczenie jako pary do języka ojczystego”.

9 Znajomość języka angielskiego wśród młodych ludzi wpisuje się w zaobserwowane trendy panujące w Polsce. Bazując na danych EF English Proficiency Index (2024), Polska, z wynikiem 588 (i niewielkim spadkiem w porównaniu do roku wcześniejszego), uplasowuje się na 15. miejscu spośród 116 krajów, cały czas odznaczając się wysoką biegłością języka angielskiego.

WNIOSKI Z BADAŃ

Uzyskane wyniki badań zostały ujęte w trzech głównych obszarach: język a literatura, książki vs. e-booki, a także preferowane formy prezentacji. Przyjęty podział pozwolił na lepsze zrozumienie różnych aspektów związanych z czytaniem, co w przyszłości może zaowocować precyzyjniejszym dostosowaniem oferty bibliotecznej dla studentów na wielokulturowej uczelni.

Jednym z kluczowych celów badania było poznanie językowych preferencji studentów. Większość badanych, studiujących po angielsku, jak i tych, którzy studiują w języku polskim, podkreślała, że woli czytać publikacje w języku wykładowym. Odpowiedź „język obcy” (z wyszczególnieniem języka angielskiego) najczęściej pojawiała się w przypadku studentów informatyki i Game Development. 7% wszystkich badanych zaznaczyło, że nie potrzebuje publikacji w języku ojczystym. Autorki interesowała także motywacja dotycząca wyboru języka lektury. Respondenci studiujący w języku angielskim podkreślali, że wybór języka zależy przede wszystkim od dostępności materiałów (74%), a kolejno od jakości tłumaczenia (69%) i możliwości zrozumienia tekstu (69%). Wskazywali także na potrzebę zaznajomienia się ze słownictwem specjalistycznym, funkcjonującym w danej branży („In English, it is spoken globally, so there's a wider range to choose from”¹⁰ [R1]) i zapewniającym możliwość udziału w dyskusjach z rówieśnikami („English, because it's easy to discuss with friends” [R2]). Warte odnotowania jest również to, że studenci, dla których język angielski jest językiem obcym, wielokrotnie zgłaszali potrzebę czytania tekstów w języku ojczystym, argumentując to między innymi trudnością w zrozumieniu leksyki („I would rather have it in my native language because I'm not too familiar with scientific words in my foreign languages” [R3], „Native language. Because for me it's hard to understand” [R4]). Respondenci studiujący w języku polskim podkreślali natomiast, że wybór języka zależy przede wszystkim od możliwości zrozumienia tekstu (71%), a dalej od dostępności materiałów (67%) i jakości tłumaczenia (41%). Sporadycznie pojawiały się także odpowiedzi, wskazujące na potrzebę czytania tekstów w językach oryginalnych („wolę czytać w języku oryginalnym” [R5]) czy możliwość pełnego opracowania w języku obcym („w języku polskim można przeczytać omówienie małego problemu, w przypadku dużych lepiej szukać publikacji w języku obcym” [R6]). Zapytano także o darmowy dostęp do książek tradycyjnych w języku ojczystym w uczelnianej bibliotece. Wszyscy respondenci, dla których język polski nie jest językiem ojczystym, zaznaczyli, że w bibliotece nie ma książek tradycyjnych napisanych w ich języku ojczystym. Warto zauważyć, że również osoby, które wskazały język angielski jako swój język ojczysty, zaznaczyły brak dostępu do książek tradycyjnych napisanych w ich języku ojczystym. W przypadku pytania o dostęp do publikacji elektronicznych w języku ojczystym, prawie 66% respondentów studiujących w języku polskim podkreślało, że ma dostęp do tego typu publikacji. Zaskakujące okazało się jednak, że aż 38% studentów studiujących w języku angielskim nie ma wiedzy na ten temat.

¹⁰ W przytoczonych odpowiedziach respondentów zastosowano oryginalną pisownię.

W badaniu uwzględniono również pytania dotyczące zwyczajów czytelniczych, kładąc szczególny nacisk na różnice w korzystaniu z tradycyjnych form publikacji (drukowanych) i tych nowocześniejszych, takich jak na przykład e-booki. Większość badanych, studiujących w języku polskim, podkreślała, że woli sięgać po książki tradycyjne (56%). Na książki elektroniczne decyduje się 25,6% studentów, natomiast 18,4% wybiera obie formy. Wyniki te doskonale wpisują się w światowe trendy (Statista, 2025). W Polsce także zamiłowanie do druku pozostaje niezmiennie, a Polacy od lat: „konsekwentnie wolą czytać książki drukowane niż elektroniczne, chociaż te ostatnie dawno już przestały być czymś nowym i nieznanym” (Zasacka i Chymkowski, 2023, s. 21). Studenci CDV w swych wypowiedziach wielokrotnie podkreślali przewagę książki drukowanej nad publikacjami elektronicznymi, dostrzegając chociażby efektywność przyswajania treści („Wygodniej czyta mi się książki tradycyjne, lubię formę papierową, ułatwia mi skupić się na czytaniu bardziej niż ekran” [R7]) i polisensoryczne doświadczenie czytania („lubię czuć papier podczas czytania” [R8], „dotyk papieru pozwala mi poczuć że czytam faktyczną książkę” [R9], „lubię przewracać kartki, kolekcjonować tomy, czuć zapach książki” [R10]). Zwracali także uwagę na to, że obcowanie z papierem jest pewnego rodzaju odskocznią od wszechobecnej elektroniki („Na co dzień wystarczająco dużo siedzę przy ekranie. Czytając książki, chcę od niego odpocząć” [R11]). Ponadto książki kojarzone są z relaksem, stanowiąc przy tym przedmiot kolekcjonerski („bardzo lubię kolekcjonować książki” [R12]). Potwierdzają to także badania przeprowadzone przez Zofię Zasacką i Romana Chymkowskiego (2023, s. 21): „Można zatem przypuszczać, że dla charakteru tego doświadczenia forma książki nie jest obojętna – czytając dla przyjemności, zdecydowanie chętniej wybiera się książki papierowe”. Pomimo wskazywanych wysokich cen, trudności w dostępie oraz konieczności przechowywania, respondentów przede wszystkim przyciągają: walory estetyczne, atmosfera oraz wyjątkowość książek. Warto odnotować, że tendencja ta nie utrzymała się wśród osób, które studiują w języku angielskim. Studenci ci częściej decydują się na e-booki (44%), kolejno na książki tradycyjne (34%), a 22% respondentów preferuje obie formy. W swoich wypowiedziach uzasadniali oni wyższość książki cyfrowej nad tradycyjną, wskazując między innymi na: przystępniejszą cenę („E-books, can find everything on Internet for free” [R13]), a także możliwość odczytania na różnych urządzeniach („everything is on your phone/laptop” [R14]). E-booki postrzegane są także jako ekologiczne („It’s less paper consuming and if i don’t like book i can just delete it, but paper one i can’t, cuz it costs more and when i’m going to move they will be a problem for me” [R15]) i łatwo dostępne („E-books are the best for me because simply easier to access and i don’t have to carry a lot of them around” [R16], „I prefer electronic versions of books, since at any moment hundreds of books can be available to me at the same time” [R17]), a badani cenią je chociażby za wygodę w podróży („E-books because they are easier to transport” [R18]) czy umożliwienie czytania w ciemności¹¹.

11 Odpowiedzi te znajdują odzwierciedlenie także w innym badaniu, w którym zauważono, że: „Największe zalety e-booków według respondentów to brak konieczności noszenia ciężkich książek (43%), szybki dostęp do swoich tytułów (32%) oraz wygoda w korzystaniu (20%)” (VIRTUALO, 2017).

Jak wynika z przeprowadzonych badań, respondenci chętnie korzystają z mediów wizualnych i audiowizualnych. Aż 86% osób studiujących w języku polskim regularnie korzysta z zasobów w postaci filmów i kursów wideo, natomiast 45% z nich wybiera audiobooki i podcasty. W grupie osób studiujących w języku angielskim wskaźniki te wynoszą odpowiednio 90% i 36%. Co ciekawe, zaledwie 2% respondentów nie korzysta z filmów i kursów wideo, podczas gdy w przypadku audiobooków i podcastów odsetek ten wzrasta do 29% (dla grupy anglojęzycznej odpowiednio 2% i 33%)¹². Preferencje użytkowników wydają się korelować z rodzajem aktywności edukacyjnej. Książki, e-booki i artykuły są wybierane do zgłębiania teorii („łatwiej czerpać mi wiedzę z tradycyjnych książek” [R19]). Z kolei filmy i kursy wideo uważane za gotowe instrukcje i preferowane podczas nauki praktycznych umiejętności („Preferuję kursy wideo, jeśli trzeba pokazać, coś w praktyce. Czasami sama teoria nie wystarczy” [R20]), podcasty i audiobooki natomiast stanowią uzupełnienie do pozostałych form i często są odsłuchiwane podczas wykonywania różnych czynności¹³. Tendencje te utrzymują się zarówno wśród grup studiujących w języku polskim, jak i angielskim („I would say that it depends on what i read. For example when it comes to some more complicated issues connected with hard competences, better for me it’s a video, podcasts in which educated people explain something. In that case it can be hard for me to acquire knowledge from a traditional book” [R21]). Warto również zaznaczyć, że preferencje wykazywane przez uczestników analizowanego badania są zbliżone z wynikami badań przeprowadzonych wśród studentów z innych krajów, takich jak Stany Zjednoczone, Japonia, Niemcy, Słowacja oraz Indie (Baron i in., 2017). Analizy te potwierdzają spójność w kwestii czynników decydujących o preferencjach czytelniczych, włączając w to koszty i wygodę jako głównych motywatorów napędzających cyfrowe czytanie w szkolnictwie wyższym.

WNIOSKI KOŃCOWE I REKOMENDACJE

W świetle prowadzonych badań wyłania się konieczność przededefiniowania roli bibliotek w kontekście zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej. Tradycyjne pojmowanie bibliotek jako miejsc przechowywania książek ustępuje miejsca nowej koncepcji aktywnych ośrodków wspierających otwartą naukę i promujących różnorodność. Priorytetem staje się dążenie do swobodnej wymiany myśli oraz korzystania z otwartych zasobów, co niesie za sobą konieczność adaptacji funkcji bibliotek do współczesnych potrzeb użytkowników. Promowanie otwartych zasobów on-line staje się kluczowym elementem poszerzenia dostępu do wiedzy na skalę globalną (Walasek, 2021). W tym kontekście biblioteki powinny pełnić rolę organizato-

12 W ogólnopolskim badaniu przeprowadzonym w 2022 roku 29% respondentów zadeklarowało słuchanie podcastów, a 8% audiobooków (Zasacka i Chymkowski, 2023, s. 24).

13 Potwierdzają to także wnioski z raportu *Słuchacz podcastów w Polsce* stworzonego przez zespół Grupy Eurozet (N=8305). Większość, bo aż 82% respondentów przyznało, że korzysta z tego medium najczęściej w domu. Oprócz tego podcasty towarzyszą odbiorcom w samochodzie, w środkach komunikacji, w czasie spacerów, w pracy oraz podczas uprawiania sportu czy robienia zakupów (Agora, 2023).

rów seminariów, dyskusji oraz warsztatów, tworząc przestrzeń sprzyjającą interakcji między różnymi grupami społecznymi.

Kolejnym aspektem adaptacji bibliotek do współczesnych realiów jest konieczność wzbogacenia zbiorów o zasoby w różnych językach. Jest to istotne nie tylko ze względu na zapewnienie dostępu do informacji dla studentów z różnych kultur i narodowości, ale również dla budowania globalnej społeczności akademickiej, gdzie każdy student, niezależnie od języka ojczystego, może znaleźć materiały związane z jego obszarem zainteresowań czy kierunkiem studiów.

Niewątpliwie cenne jest także wykorzystanie technologii cyfrowych, w tym sztucznej inteligencji, stanowiących istotne narzędzie wspierające proces edukacji (FRSI, 2015). Wykorzystanie technologii tłumaczenia treści może eliminować bariery językowe, ułatwiając dostęp do globalnej wiedzy oraz sprzyjając międzykulturowej wymianie myśli i doświadczeń. Ponadto nie powinno się bagatelizować roli książek jako formy kolekcjonerskiej oraz środka relaksacji. Promowanie czytelnictwa jako formy hobby oraz zachęcanie do korzystania z różnorodnych źródeł i gatunków literackich może przyczynić się do kształtowania poczucia tożsamości czytelniczej oraz zapewnienia relaksu i równowagi psychicznej w erze powszechnego korzystania z cyberprzestrzeni (Rathnabai, 2023).

Podsumowując, badania nad preferencjami studentów oraz analiza zmian społeczno-kulturowych wyraźnie wskazują na potrzebę dostosowania funkcji bibliotek do współczesnych potrzeb społeczeństwa. Biblioteki działające na tych zasadach powinny stanowić miejsce inspiracji, transferu wiedzy oraz promowania i rozwijania inteligencji kulturowej, niezbędnej do życia w wielokulturowym społeczeństwie.

BIBLIOGRAFIA

- Agora. (2023, 12 października). *Słuchacz podcastów w Polsce 2022. [Raport cz 3]*. <https://www.agora.pl/jak-i-dlaczego-sluchamy-podcastow-raport-cz-3>
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C. (2006). Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence. *Group & Organization Management*, 31(1), 100–123. <https://doi.org/10.1177/1059601105275267>
- Baron, N.S., Calixte, R.M., Havewala, M. (2017). The persistence of print among university students: An exploratory study. *Telematics and Informatics*, 34(5), 590–604. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.11.008>
- CDV. (2021). *Statut Collegium Da Vinci czerwiec 2021*. <https://collegiumdavinci.bip.gov.pl/statut-uczelnistatut-collegium-da-vinci-czerwiec-2021.html>
- CDV. (2023). *Strategia rozwoju Collegium Da Vinci 2023–2025*. <https://collegiumdavinci.bip.gov.pl/strategia-uczelnistatut-collegium-da-vinci-2023-2025.html>
- Cockiewicz, W. (2013). Jak uporządkować terminologiczny chaos w glottodydaktyce i po co? *LingVaria*, 8(1(15)), s. 201–213. <https://doi.org/10.12797/LV.08.2013.15.17>
- EF English Proficiency Index. (2024). *The world's largest ranking of countries and regions by English skills*. www.ef.com/epi

- Freedom House. (2023, marzec), *Freedom in the world 2023. Report*. https://freedomhouse.org/sites/default/files/2023-03/FIW_World_2023_DigitalPDF.pdf
- FRSI. (2015). *Manifest na rzecz rozwoju kompetencji cyfrowych w Polsce*. Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego. <https://frsi.org.pl/manifest-na-rzecz-rozwoju-kompetencji-cyfrowych/>
- FRSI. (b.d.). *Biblioteka z wizją*. Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego. <http://biblioteka-z-wizja.biblioteki.org/Symfony/web/app.php>
- GUS. (2023). *Przynależność narodowo-etniczna, język używany w domu, przynależność do wyznania religijnego*. Główny Urząd Statystyczny. <https://stat.gov.pl/spisy-powszechne/nsp-2021/nsp-2021-wyniki-ostateczne/tablice-z-ostatecznymi-danymi-w-zakresie-przynaloznosci-narodowo-etnicznej-jezyka-uzywanego-w-domu-oraz-przynaloznosci-do-wyznania-religijnego,10,1.html>
- Lipińska, E. (2003). *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Miodunka, W. (1980). Lingwistyczne podstawy nauczania języka polskiego jako obcego. W: K. Krakowiak, J. Mańdziuk (red.), *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych* (s.). Polonijne Centrum Kulturalno-Oświatowe UMCS.
- Nalewajska, L. (2022). Miejsce biblioteki akademickiej w procesie internacjonalizacji uczelni. W: A. Gogiel-Kuźmicka, E. Kierejczuk (red.), *Biblioteki naukowe – doświadczenia przeszłości, wyzwania jutra* (s. 29–42). Oficyna Wydawnicza Politechniki Białostockiej. https://doi.org/10.24427/978-83-67185-22-6_2
- Rathnabai, A.S. (2023). Nurturing Mental and Emotional Well-Being in the Cyber-space. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 14(4), 538–542. <https://journals.in-dexcopernicus.com/api/file/viewById/1902933>
- Smułkowa, E. (2009). Integracja języków na pograniczu białorusko-polsko-litewskim i jej konsekwencje dla teorii zapożyczeń. *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*, 66, 97–110.
- Statista. (2025). *Books – Worldwide*. <https://www.statista.com/outlook/amo/media/books/worldwide>
- UNESCO. (2001). *Powszechna Deklaracja UNESCO o Różnorodności Kulturowej*. <https://www.unesco.pl/kultura/roznorodnosc-kulturowa/deklaracja-unesco/>
- UNESCO. (2009). *Manifest UNESCO/IFLA o bibliotece wielokulturowej*. https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/library-services-to-multicultural-populations/publications/multicultural_library_manifesto-pl.pdf
- Virtualo. (2017). *Zwyczaje Polaków związane z użytkowaniem ebooków i audiobooków*. <https://nck.pl/upload/attachments/319727/Raport%20z%20badania%20zwyczaje%20Polak%C3%B3w%20-%20ebooki%20i%20audiobooki.pdf>
- Walasek, P. (red). (2021). *Biblioteki i reszta świata*. Akademia Leona Koźmińskiego w Warszawie. <https://doi.org/10.7206/978-83-66502-04-8>
- Zasacka, Z., Chymkowski, R. (2023), *Stan czytelnictwa w Polsce w 2022 roku*. Biblioteka Narodowa. <https://www.bn.org.pl/download/document/1688127220.pdf>

**NATIVE TONGUE OR FOREIGN LANGUAGE? AN ANALYSIS OF THE
LINGUISTIC READING PREFERENCES OF PRIVATE UNIVERSITY STUDENTS ON
THE EXAMPLE OF COLLEGIUM DA VINCI IN POZNAŃ**

ABSTRACT: The article analyzes the language preferences of students at private universities in Poland based on research conducted at Collegium Da Vinci in Poznań. Dominant trends in the choice of languages and reading formats were identified, taking into account the respondents' motivations. Particular attention was given to the English language, which is widely used around the world. The availability of books in minority languages in Polish libraries and the needs of readers in this regard were also addressed. The article also discusses preferred data presentation formats, such as films, books, and podcasts, which meet the needs of the contemporary reader.

KEYWORDS: native language, foreign language, library, interculturality

Julia Sandra Grzywińska

Uniwersytet Gdański

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1322-4975>

Znaczenia nadawane swojej roli przez korepetytorów

ABSTRAKT: Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie zrekonstruowanych znaczeń, jakie korepetytorzy przypisują własnej roli. Dane empiryczne zostały pozyskane za pomocą wywiadów częściowo ustrukturyzowanych, przeprowadzonych ze studentami i nauczycielami, którzy prowadzą korepetycje dla uczniów szkoły podstawowej. Wypowiedzi poddano analizie jakościowej, uwzględniającej kodowanie, kondensację znaczeń i kategoryzację. Wyniki analiz wskazują, że badani uznają umiejętności przekazywania wiedzy oraz przygotowanie merytoryczne za podstawowe kompetencje korepetytora. Podstawową motywacją do udzielania korepetycji jest chęć zarobku, choć istotne okazywało się także poczucie satysfakcji z pracy.

SŁOWA KLUCZOWE: korepetytorzy, korepetycje, kwalifikacje korepetytorów, motywacja do udzielania korepetycji.

Kontakt:	Julia Sandra Grzywińska grzyjul@wp.pl
Jak cytować:	Grzywińska, J.S (2025). Znaczenia nadawane swojej roli przez korepetytorów. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(1), 73–89. https://doi.org/10.34862/fo.2025.1.5
How to cite:	Grzywińska, J.S (2025). Znaczenia nadawane swojej roli przez korepetytorów. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(1), 73–89. https://doi.org/10.34862/fo.2025.1.5

WPROWADZENIE

Powszechnie przyjmuje się – zgodnie z funkcjonalistycznie rozumianą rolą szkoły – że system edukacji powinien wyposażać uczniów w wiedzę i umiejętności określone w podstawie programowej, by następnie zweryfikować efekty kształcenia za pomocą egzaminów państwowych (Feinberg i Soltis, 2000). Społeczne i edukacyjne znaczenie nadane wynikom końcowym, w tym także tak zwanej średniej ocen sprawia, że część uczniów i ich rodziców decyduje się na korzystanie ze wsparcia nauczycieli udzielających prywatnych lekcji, zwanych korepetycjami. Zjawisko to jest przedmiotem zainteresowania wąskiej grupy badaczy, chociaż dotyczy ono ponad 50% polskich uczniów (Badora, 2021, s. 6–7).

Ostatnie krajowe badanie dotyczące korepetycji przeprowadzono w 2004 roku (Putkiewicz i Fiałkowski, 2015, s. 163), natomiast najnowsze dane, pochodzące z 2021 roku, pojawiają się niejako na marginesie analizy wydatków ponoszonych przez rodziców na edukację swoich dzieci (Badora, 2021). Badacze lokalnych rynków korepetycji w Polsce, zwłaszcza w latach 2012–2015 (Długosz, 2012; Gózdź, 2012; Siadak, 2012) skupiali swoją uwagę na charakterystyce struktury zjawiska oraz na jego przyczynach i skutkach. Wykorzystywali przeważnie strategie ilościowe, co w pewnym sensie wyjaśnia, dlaczego dobór próby obejmował najczęściej uczniów gimnazjów i szkół średnich oraz ich rodziców. Podczas przeszukiwania literatury znalazłam tylko jedno polskie badanie jakościowe dotyczące punktu widzenia korepetytorów (Putkiewicz, 2005, s. 147).

Przywołane przesłanki uzasadniają, dlaczego uczyniłam korepetytorów uczestnikami moich badań zamierzając rozpoznać znaczenia, jakie nadają oni swojej roli. Jest to swoista próba wypełnienia dostrzeżonej przeze mnie luki badawczej.

ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE

Badający kompleksowo zjawisko korepetycji Mark Bray (2012), posłużył się dla ich określenia metaforą rzucanego przez nie cienia, by opisać ich relacje z systemem edukacyjnym. Zwrócił on w ten sposób uwagę, że sektor płatnych zajęć dodatkowych występuje tylko w powszechnie obowiązującym systemie edukacyjnym, a przy tym nie skupia na sobie uwagi społeczeństwa w tak znacznym stopniu, jak oficjalny system szkolnictwa, bo jest od niego o wiele mniej widoczny (Bray, 2012, s. 18). Badania

potwierdzają, że korepetycje – rozumiane jako prywatne i odpłatne lekcje – są zjawiskiem globalnym i powszechnym. Wśród kryteriów, które pozwalają je rozpoznać, Bray (2007) wymienia: suplementację, prywatność i akademickość. Dwa pierwsze z nich wskazują, że treści kształcenia, realizowane na korepetycjach, obejmują materiał z przedmiotów realizowanych w szkołach, oraz ocenianych na egzaminach państwowych. Wyjaśnia to, dlaczego płatne lekcje, służące zdobywaniu wiedzy i umiejętności, obejmują najczęściej: języki obce, język ojczysty, matematykę, historię oraz przedmioty przyrodnicze. Z kolei kryterium prywatności dotyczy korzyści materialnej jaką odnosi nauczyciel-korepetytor (Bray, 2007, s. 20).

Korepetycje przybierają różnorodne formy i mogą – jak twierdzi Bray (2012) – być organizowane zarówno przez pojedyncze osoby, jak i szkoły korepetycyjne, w formie kontaktu bezpośredniego – w domu ucznia, korepetytora lub w budynkach szkół korepetycyjnych – bądź w formie zdalnej, za pośrednictwem platform internetowych i komunikatorów. Korepetytorzy mogą pracować indywidualnie z jednym uczniem lub z większą grupą (Bray, 2012, s. 144). Tak zróżnicowane formy mogą wskazywać, że korepetycje są zjawiskiem zróżnicowanym i niejednorodnym, choć powszechnym.

Badacze nie są zgodni co do tego, jak społeczeństwo postrzega zjawisko korepetycji. Anna Hawrot (2015, s. 99) przyjmuje, że jest ono powszechnie uznane za negatywne, a jego powszechność dowodzi niewydolności państwowego systemu edukacyjnego. Natomiast Piotr Długosz (2012, s. 95) twierdzi, że w powszechnej opinii korepetycje uznawane są za skuteczne w zakresie celu, jakiemu służą, czyli uzupełnianiu zaległości szkolnych, a także podnoszeniu wyników egzaminacyjnych. W tym kontekście ważne jest spostrzeżenie Elżbiety Putkiewicz (2005), która wskazuje, że niewielu badaczy analizuje ten obszar z perspektywy etycznej lub pedagogicznej (s. 16–17). W Polsce nie ma także żadnej polityki oświatowej związanej z korepetycjami, nie prowadzi się debat publicznych na ich temat, zaś w analizach dominuje perspektywa polityczno-ekonomiczna (Putkiewicz, 2005, s. 16–17).

Taki rodzaj specyficznego milczenia utrzymuje się od wielu lat, choć badacze wskazują (Badora, 2021, s. 6–7; Putkiewicz i Fiałkowski, 2015, s. 163), że zarówno uczniowie szkół podstawowych, jak i ponadpodstawowych powszechnie korzystają z korepetycji. Ponad połowa badanych uczniów deklaruje, że uczęszcza na tego typu zajęcia, a liczba ta systematycznie wzrasta od prawie dekady, choć można już zauważyć pewne zahamowanie tego trendu (Badora, 2021, s. 6–7). Wyniki lokalnych badań dotyczących powszechności korepetycji są zgodne z przywoływanymi danymi uzyskanymi w badaniach ogólnokrajowych (Jasińska-Maciążek, 2021, s. 76–77; Putkiewicz, 2005, s. 163–167).

Badacze zauważają (Gózdź, 2012, s. 67–68; Jasińska-Maciążek, 2021, s. 80; Siadak, 2012, s. 58–59), że korepetycje w Polsce mają przede wszystkim charakter kompensacyjny, umożliwiając uczniom nadrobienie zaległości w materiale nieopanowanym w szkole, jednak korzystają z nich także uczniowie osiągający najlepsze wyniki, by podtrzymać swoją przewagę edukacyjną nad rówieśnikami. To zjawisko może sugerować, że szkoły nie realizują w pełni swoich edukacyjnych zadań, co zdaje się potwierdzać analiza lokalnych rynków korepetycji, która wykazała, że trudności szkol-

ne wynikające z cech osobowości uczniów oraz losowych wydarzeń są mniej ważne przy podejmowaniu decyzji o uczestniczeniu w korepetycjach niż jakość szkolnego kształcenia (Putkiewicz, 2005, s. 147). Wśród głównych powodów korzystania z korepetycji, wskazywanych przez uczniów i ich rodziców, wymienia się: (1) wysokie wymagania szkoły; (2) wadliwy sposób nauczania szkolnego; (3) wysokie oczekiwania rodziców; (4) niespójności między programem szkół niższego i wyższego stopnia i zmiany systemowe w edukacji; (5) koncentrację na egzekwowaniu wiedzy; a także (6) niskie zdolności uczniów i ich nieobecności w szkole (Putkiewicz, 2005, s. 147; Putkiewicz i Fiałkowski, 2005, s. 166).

O samych korepetytorach wiadomo natomiast niewiele. Badacze twierdzą, że uczniowie najczęściej wybierają nauczycieli innej szkoły niż własna (Długosz, 2012, s. 103; Siadak, 2012, s. 51–52). Joanna Góźdz (2012) zauważa również, że skuteczność nauczycieli-korepetytorów na prywatnych zajęciach jest wyższa niż w klasie szkolnej, co badaczka wiąże z większą liczbą uczniów na tradycyjnych lekcjach niż na zajęciach prywatnych, które odbywają się raczej w relacji „jeden na jeden”. Oznacza to w jej mniemaniu, że nauczyciel może łatwiej dostosować dodatkowe zajęcia do indywidualnych potrzeb jednego ucznia (Góźdz, 2012, s. 76).

Jedną z częstych praktyk jest wybieranie korepetytora wśród studentów (Góźdz, 2012, s. 75) lub nauczycieli z tej samej szkoły, którzy nie prowadzą zajęć z danym uczniem (Długosz, 2012, s. 103; Siadak, 2012, s. 51–52). W niektórych przypadkach udzielają płatnych zajęć dodatkowych także nauczyciele, którzy tych samych uczniów uczą w szkole. Putkiewicz (2005) nazywa to zjawisko korepetycjami korupcyjnymi, ponieważ istnieje ryzyko, że podczas prywatnych zajęć nauczyciele po prostu uzupełniają to, czego nie zrobili w ramach swojej pracy zawodowej. Sytuacja taka może być odczytana jako rodzaj szantażu: jeśli uczeń nie zapłaci dodatkowo nauczycielowi, nie zdobędzie wiedzy i umiejętności niezbędnych do zdania egzaminów (Putkiewicz, 2005, s. 161–166).

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE

Głównym celem badań własnych, prowadzonych w ramach pracy magisterskiej¹, była rekonstrukcja znaczeń nadawanych przez korepetytorów swojej własnej roli oraz rozpoznanie sensów jakie przypisują oni korepetycjom. W niniejszym artykule wykorzystam tylko te ze zgromadzonych danych, które związane były z następującym problemem badawczym: Jakie znaczenia nadają korepetytorzy swojej własnej roli?

Sformułowałam do niego następujące problemy szczegółowe:

- (1) Co motywuje korepetytorów do udzielania korepetycji?
- (2) Posiadania jakich kompetencji korepetytorzy oczekują od osób udzielających korepetycji?

¹ Praca magisterska na temat: Sensy nadawane przez korepetytorów zjawisku korepetycji i ich własnej roli, napisana została w 2024 roku, w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, pod kierunkiem dr G. Szyling.

Ponieważ przedmiot moich badań wiąże się z rozpoznawaniem znaczeń nadawanych zjawisku społecznemu, wpisuje się on w logikę strategii jakościowej, co pozwoli mi na rekonstrukcję perspektywy bliskiej uczestnikom badań. Natomiast osadzenie badań w paradygmatach interpretatywnych, które zaprzeczają idei obiektywnej i uniwersalnej rzeczywistości, umożliwi mi – jak twierdzą Norman Denzin i Yvonna Lincoln (2009, s. 51) – skoncentrowanie się na zrozumieniu znaczeń nadawanych przez ludzi swoim doświadczeniom, a więc jest zbieżne z celem badań własnych. Dzięki temu będę mogła opisać interesujące mnie zjawiska, wykorzystując język badanych (Denzin i Lincoln, 2009, s. 23).

W procesie gromadzenia danych posłużyłam się częściowo ustrukturyzowanym wywiadem jakościowym (Kvale, 2010, s. 37–47), w którym pytałam rozmówców między innymi o to, dlaczego udzielają korepetycji; co sprawiło, że postanowili podjąć to zajęcie; jakie cechy charakteru i jakie kompetencje powinien posiadać korepetytor?

W procesie analizy danych wykorzystałam natomiast strategię stosowaną w fenomenografii (zob. Jurgiel-Aleksander, 2016). Proces ten obejmował kodowanie i kondensację danych. Dzięki temu drugiemu z działań zredukowałam i uporządkowałam tekst, co ułatwiło analizę obszernych i złożonych wywiadów. W kolejnym etapie porównałam skondensowane fragmenty, pogrupowałam je i skategoryzowałam tak, by nazwa odzwierciedlała charakter opisywanego zjawiska. Ostatnim krokiem było odniesienie wyłonionych kategorii opisów do perspektyw badawczych dotyczących analizowanego zjawiska (Jurgiel-Aleksander, 2016, s. 271).

Osoby uczestniczące w badaniach pozyskałam w sposób celowy, kierując się następującymi kryteriami: (1) bycie aktywnym korepetytorem; (2) udzielanie korepetycji uczniom szkół podstawowych; (3) bycie studentem lub nauczycielem. To trzecie z kryteriów pozwoliło na uwzględnienie w analizie perspektywy dwóch grup: korepetytorów-studentów oraz korepetytorów-nauczycieli.

Zapraszając uczestników do badań własnych, wykorzystałam kontakty nieformalne, metodę kuli śnieżnej oraz portal internetowy. Wywiady przeprowadziłam od 26 maja do 18 czerwca 2024 roku na terenie Gdańska lub za pośrednictwem platform komunikacyjnych. Każde ze spotkań zostało nagrane za zgodą jego uczestnika.

ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH

1. Motywacje do udzielania korepetycji

Aby zrozumieć, jakie znaczenia korepetytorzy przypisują własnej roli, zapytałam osoby uczestniczące w badaniu o ich motywacje do udzielania płatnych zajęć dodatkowych. W procesie analizy ich odpowiedzi wyodrębniłam następujące podkategorie:

- 1.1 Droga do udzielania korepetycji;
- 1.2 Korepetycje jako źródło osobistej satysfakcji;
- 1.3 Korepetycje jako źródło dochodu.

1.1 Droga do udzielania korepetycji

Osoby badane deklarują, że rozpoczęły pracę korepetytora dzięki sugestiom rodziny lub znajomych. Pierwsze zlecenia otrzymały od osób z ich bliskiego otoczenia, a następnie były polecane kolejnym osobom zainteresowanymi korepetycjami:

Zaczęło się w sumie od tego, że kiedyś z rodziny ciocia poprosiła, żebym kuzynce zaczęła, młodszej, dużo młodszej kuzynce zaczęła udzielać korepetycji. Wtedy, tak mam tą przysłowiową pocztą pantoflową, to przeszło do innych osób. Później (...) miałam taki moment w życiu, że nie mogłam pracować, bo zajęcia na uczelni były tak sformułowane, w taki sposób, że nie udało mi się podjąć pracy stałej. I stwierdziłam, że wrócę do tych korepetycji. I tak jakoś wyszło (...), i tak od trzech lat się ciągnie.

Ale również to, że moje pierwsze korepetycje były z dziewczynką, która miała wtedy 8 lat. (...) Po prostu do jakiegoś sprawdzianu miała jej trochę pomóc, odpytać ze słówek. Pokazać, jak najlepiej się uczyć i tak to się wszystko zaczęło.

Choć osoby uczestniczące w badaniach zaczynały od doraźnego wsparcia udzielanego w uczeniu się, to po otrzymaniu pozytywnych informacji zwrotnych zdecydowały się kontynuować udzielanie korepetycji, ponieważ zostały utwierdzone w przekonaniu, że dobrze sprawdzają się w tej roli. Pozytywne reakcje uczniów i ich rodziców wzbudziły w nich pewność siebie i motywowały do dalszej pracy:

Jeśli chodzi o takie konkretne przyczyny, to na pewno to, że często, kiedy zaczynałem moją pracę korepetytora (...), to często uzyskiwałem takie pozytywne opinie od rodziców albo uczniów, którym rzekomo pomogłem, że w łatwy sposób coś wytłumaczyłem (...). I wtedy to już był dla mnie taki jasny sygnał, zielone światło, że po prostu warto, że się do tego nadaje i że chciałbym spróbować.

Korepetytorzy twierdzą również, że nie bez znaczenia dla jakości ich pracy jest to, że najczęściej udzielają korepetycji z przedmiotu, który lubili jako uczniowie i w którym są pewni swojej wiedzy i umiejętności. Wskazują przy tym, że ich pewność siebie wynika z dobrej znajomości materiału, a także z chęci przekazywania wiedzy z obszaru swoich zainteresowań:

Matematykę zawsze lubiłam i zawsze byłam z niej dobra [udziela korepetycji z matematyki]. Zawsze ją rozumiałam i nie miałam z nią problemu, przez co wiedziałam, że jestem w stanie pomóc tutaj dzieciom, (...) że nie będę miała problemu z wytłumaczeniem tych zasad i tak dalej. Wszystkiego tego, czego nauczyłam się sama w szkole. No i przez to po prostu czułam się w tym pewnie, tak? Dlatego że no już od czasu szkoły średniej bardzo się językiem polskim interesowałam, wszystko co związane z czytaniem, wszystko co związane z językiem, wszystko co związane z pisanem, więc to jest tak naturalna, jakby integralna część myślenia i osobowości.

Wypowiedzi badanych sugerują, że jako uczniowie nie mieli problemów z danym przedmiotem i prawdopodobnie otrzymywali z niego dobre oceny. Za pomocne uznają też swoje doświadczenia szkolne, zarówno w roli ucznia, jak i osoby uczęszczającej na korepetycje. Wskazują, że te pozwalają im one lepiej rozumieć perspektywę ucznia oraz jego niektóre zachowania, zwłaszcza trudne:

I sama chodziłam na korepetycje też z matematyki, z języka angielskiego, jak byłam już w liceum, co prawda, ale... Ale no myślę, że ja zaczęłam udzielać korepetycji dlatego, że wiem, jak to wygląda z perspektywy ucznia.

Bo przykładowo jak teraz udzielam korepetycji z angielskiego czy z matematyki, to ja wiem, jak dzieci próbują omijać niektóre rzeczy. Tak jak ja to też robiłam. (...) Omijać w takim sensie, że: „A nie muszę sobie tego przypominać, już na pewno pamiętam”. Albo tak trochę, jak to się ładnie mówi, na „odwal się”.

Osoby uczestniczące w badaniu łączą zatem przekonanie, że dobrymi korepetytorami czynią je ich doświadczenia szkolne i interesujący je od dzieciństwa przedmiot szkolny, w którego zrozumieniu chcą pomóc innym, zwłaszcza dzieciom.

1.2 Korepetycje jako źródło osobistej satysfakcji

W wielu wypowiedziach osób uczestniczących w badaniu znaleźć można informację o czerpaniu przez nie satysfakcji z faktu, że ich uczniowie poprawiają wyniki w nauce, czyli uzyskują wyższe stopnie szkolne lub wysokie wyniki z egzaminów:

No i właśnie po tym egzaminie już dostałam informację też od taty [ucznia], że egzamin został zaliczony na szóstkę i że są bardzo wdzięczni, i że chcą kontynuować tutaj zajęcia od września. Także myślę, że najbardziej satysfakcjonujące jest to, kiedy są te wyniki i kiedy jest po prostu chęć powrotu do mnie jako nauczyciela, tak? Bo to tutaj dla mnie jest najważniejsze.

Lubię generalnie widzieć efekty tych moich dzieci.

Zadowolenie to rośnie, gdy uczniowie, uczestniczący w korepetycjach, dostawali początkowo niskie stopnie lub mieli trudności z opanowaniem materiału:

To udało się sprawić, że ten uczeń spokojnie pewnie zdał maturę z języka polskiego, mimo że na początku ratowania był słaby, bo naprawdę jego poziom na początku był kiepski. (...) No i jeszcze ten niedosłuch, ale udało się pokonać wszystkie te trudności. Myślę, że to był taki przypadek, kiedy ta satysfakcja była największa.

Mam jeszcze jedną dziewczynkę z czwartej klasy, tenisistkę (...), która uczyć od marca tego roku. W ramach nauczania domowego. Ona musi zdawać egzaminy u siebie w szkole. (...) otrzymała dwie oceny celujące. No to było chyba najfajniejsze. Mimo że dla niej ocena nie jest ważna, ona w systemie domowym pracuje inaczej, ona pracuje na pochwałę, poprawienie błędów, informację

zwrotną, że zrobiła coś dobrze, bardzo dobrze, że to jest świetny pomysł, który prezentuje. (...) A w momencie, miała otrzymać tę ocenę ze swojej szkoły, z egzaminu, to był dla mnie ogromny stres (...). Była to moja wiedza, umiejętności i wiedziałam, że bardzo jej na tej ocenie jednak na koniec zależało.

Przytoczone wypowiedzi wskazują, że korepetytorzy najczęściej identyfikują sukces ucznia z własną sprawczością i swoim wkładem pracy wniesionym w to osiągnięcie. Uważają też, że to ich współpraca z uczniem pozwala na osiągnięcie pożądanego rezultatu w postaci wysokich stopni. Zgodnie też stwierdzają, że jedną z zalet korepetycji jest indywidualna praca z dzieckiem, w ciszy i spokoju:

Lubię ten spokój i ciszę, że jestem jeden na jeden. Czasami jeden na dwa, bo przychodzą też w parach do mnie uczniowie.

W przekonaniu korepetytorów praca z dużą grupą, składającą się z uczniów o zróżnicowanych poziomach kompetencji, jest mniej skuteczna niż praca indywidualna, więc nie może tak samo satysfakcjonować:

Drugą zaletą jest właśnie to, że jest to praca najczęściej jeden na jeden, która daje dużo, dużo większe efekty niż praca w grupie. No gdzie tutaj właśnie trzeba nadążyć nad, nie wiem, dwudziestoma, dwudziestoma pięcioma osobami, co jest nierealne, żeby wszyscy byli na jednym poziomie, więc tutaj no niestety ci gorsi spowalniają pracę kosztem tych lepszych, tak?

Czyli takie dwie główne zalety to jest właśnie ta, inne podejście uczniów, chęć ich po prostu do zajęć i właśnie to indywidualne podejście do ucznia, tryb zajęć jest zupełnie inny niż w grupie.

Z przytoczonych wypowiedzi wynika, że w mniemaniu korepetytorów w szkole można nauczać tylko w sposób frontalny, czyli uczyć wszystkich uczniów tego samego, w tym samym tempie. W sytuacji, w której uczniowie nie uczą się na miarę swoich możliwości, lecz muszą dopasować się do poziomu reszty grupy, nauczyciel nie osiąga zbyt wielu sukcesów i może mieć problemy z budowaniem osobistych relacji z dziećmi.

Ten drugi z aspektów osoby badane wskazały jako kolejne źródło osobistej satysfakcji, podkreślając specyficzny charakter relacji, która się wytwarza podczas indywidualnych zajęć. Jest ona z reguły swobodna, choć podporządkowana nauczaniu, co nie przeszkadza jednak prowadzeniu rozmów na tematy pozaedukacyjne:

Mam taką jedną grupę, gdzie są cztery dziewczynki. (...) a więc one to tak na mnie patrzą, tak trochę jakby siebie widziały za kilka lat i mamy... Zawsze też rozmawiamy, one tam grają w piłkę, więc zawsze rozmawiamy też trochę o tej piłce i tak... Widać, że po prostu się lubimy. Że to po prostu... Ja wiem co,

na przykład, co jak zaplanować zajęcia, żeby im sprawiło to przyjemność. One też wiedzą, jakby jakie są moje oczekiwania.

Przytoczona wypowiedź sugeruje, że korepetytorzy starają się rozwijać osobiste relacje z uczniami poprzez interesowanie się ich pasjami i codziennością. Są też przekonani, że zacieśnianie relacji pozytywnie wpływa na nauczanie, ponieważ uczniowie otrzymują satysfakcjonujące ich zajęcia, jednocześnie spełniając oczekiwania korepetytora co do swojego zachowania.

Jednak tylko studenci uczestniczący w badaniu uważają, że bardziej im odpowiada bycie korepetytorem niż bycie nauczycielem w szkole:

Teraz ze względu na to, że gdzieś tam edukacja jest moim kierunkiem, który sobie wybrałam jako mój zawód. A jest to sektor prywatny, co mnie bardzo jakby cieszy i bardzo to doceniam. W porównaniu jakby do publicznego nie chcę być nauczycielem, więc jestem korepetytorem.

No obecnie nie pracuję zawodowo, kończę studia, więc... Gdzieś tam idę w tym kierunku, (...) aczkolwiek nie wiem, czy na pewno pójdę pracować w szkole czy przedszkolu. A korepetycje chciałabym ciągnąć dalej.

Osoby badane nie precyzują dokładnie, dlaczego nie są przekonane do bycia nauczycielem, choć pewne światło na ten problem rzuca kolejna podkategoria, skupiona wokół kwestii wynagrodzenia za pracę.

1.3 Korepetycje jako źródło dochodu

Korepetytorzy są zgodni co do tego, że ważną motywacją do udzielania płatnych zajęć dodatkowych jest chęć zarobienia pieniędzy, pozwalających na zaspokojenie potrzeb bytowych:

Ponieważ jest to mój główny... Główna moja praca. Środek zarobku.

Głównie to, że potrzebowałam pieniędzy.

Powodem, dla którego zaczęłam udzielać korepetycji była po prostu chęć zarobku w czasach studenckich.

Przy czym tylko nauczyciele twierdzą, że do udzielania korepetycji skłoniły ich niskie zarobki w szkołach. Uważają też, że wynagrodzenie za indywidualne zajęcia jest bardziej adekwatne do ich pracy niż pensja pobierana w szkołach publicznych:

I wynagrodzenie. Ponieważ faktycznie to wynagrodzenie, które mi zaproponuje firma [korepetycyjna], w której pracuję, ona jest adekwatna do tego, ile poświęcam czasu, ile przygotowuję materiał, ile prowadzę zajęcia.

Ze względu na niskie zarobki w szkole. To jest moje źródło utrzymania i dochodu. Od tego zaczęłam.

Z kolei studenci podkreślają, że na ich decyzję o udzielaniu korepetycji miało wpływ nie tylko stosunkowo wysokie wynagrodzenie za pracę, ale także niskie wymagania dotyczące wykształcenia wymaganego od korepetytora:

Stawka godzinowa jest wysoka i nie wymaga to właśnie, żeby... Nie ma jakichś takich wymagań co do wykształcenia zbyt wysokich, w sensie, że każdy może zostać, więc to mi się też podobało, bo na moment, kiedy zaczynałam, no po prostu mogłam to robić.

Powód na początku był jakby ze względu na to, że właśnie zaczynałam w młodym wieku i to była w zasadzie jedna z niewielu prac, które mogłam wykonywać bez jakiegoś większego problemu.

Ten drugi z aspektów zostanie rozwinięty dzięki wypowiedziom tworzącym kolejną kategorię, skoncentrowaną na kompetencjach korepetytorów.

2. Kompetencje i umiejętności korepetytorów

Aby zrozumieć, jakie znaczenia korepetytorzy przypisują własnej roli, zapytałam badanych o kompetencje wymagane w tym zawodzie. Badani odwoływali się głównie do wiedzy i umiejętności, dlatego ich odpowiedzi przypisałam do dwóch podkategorii: 2.1 Umiejętności przekazywania wiedzy oraz 2.2. Przygotowanie merytoryczne korepetytorów. W obu można było dostrzec różnice w postrzeganiu kwalifikacji korepetytorów przez osoby badane, będące studentami i nauczycielami.

2.1 Umiejętność przekazywania wiedzy

Wszyscy badani uznają, że podstawową umiejętnością korepetytora jest przekazywanie i tłumaczenie wiedzy w sposób przystępny i zrozumiały. Wiązą to z koniecznością takiego dostosowania formy zajęć oraz metod pracy, aby uwzględniły one indywidualne potrzeby ucznia:

Mieć wtedy umiejętności wytłumaczenia tego dziecku i przełożenia tej wiedzy właśnie w taki dostępny sposób dla dziecka i pod względem formy samych zajęć i pod względem właśnie poleceń czy samych... samego tłumaczenia.

Moim zdaniem każdy może zostać [korepetytorem] pod warunkiem, że posiada takie umiejętności dydaktyczne związane z przekazywaniem wiedzy.

Mimo wskazania tej samej kompetencji, nauczyciele i studenci gdzie indziej lokują jej źródło. Ci pierwsi, uważają, że umiejętność przystępnego przekazywania wiedzy jest nabywana w trakcie zdobywania doświadczenia edukacyjnego:

Te umiejętności, jak to już powiedziałam, takich interpersonalnych, ale też umiejętność przekazywania wiedzy. I to jest taka umiejętność, którą nabywa się z biegiem czasu.

Z kolei studenci twierdzą, że umiejętności uczenia innych są wrodzone, dlatego nie każdy może je nabyć:

Korepetytorzy, którzy się w ogóle nie nadają z tego względu, że nie mają tego czegoś, tej smykałki do nauczania. I ważne jest moim zdaniem, żeby jednak mieć w sobie to coś.

To nie może być osoba, która bardziej by się nadawała na pracę na przykład w spedycji. Raczej to musi być osoba gdzieś tam, która ma tą smykałkę pedagogiczną, że tak powiem.

Różnice w postrzeganiu źródeł umiejętności przekazywania wiedzy przez nauczycieli i studentów mogą wynikać z odmiennych oczekiwań co do poziomu wykształcenia korepetytorów. Nauczyciele, którzy podkreślają potrzebę posiadania wyższego wykształcenia, wierzą, że w trakcie jego zdobywania uzyskają także niezbędne doświadczenie i wiedzę. Z kolei studenci uznają te umiejętności za wrodzone, a formalne kwalifikacje za zbędne, co osłabia ich motywację do dalszego dokształcania się.

Zasygnalizowane odmienności są widoczne także w słownictwie, jakim posługują się uczestniczący w badaniach. Głównie nauczyciele zwracają uwagę na potrzebę posiadania tak zwanych kompetencji miękkich. Identyfikują je z indywidualizacją zajęć, którą rozumieją jako dopasowanie metod nauczania do potrzeb ucznia oraz umiejętność radzenia sobie z trudnymi emocjami uczniów:

Bez tych umiejętności, takich miękkich, to myślę, że żaden korepetytor tutaj nie osiągnie sukcesu.

No przede wszystkim, jak pracować z uczniem indywidualnie, bo korepetycje najczęściej odbywają się indywidualnie, jeden na jeden. I to jest zupełnie inna praca niż praca w grupie, więc tutaj trzeba wiedzieć po prostu właśnie jak się odnaleźć.

Wszyscy badani łączą pojęcie kompetencji miękkich z otwartością i elastycznością, wskazując jednocześnie na cierpliwość jako kluczową cechę korepetytora – zwłaszcza, gdy uczeń potrzebuje więcej niż inni czasu na przyswojenie określonego materiału:

Musi być na pewno cierpliwy, żeby tutaj się nie zniechęcić, żeby właśnie nie przerazić się tym, że jedna osoba na tym samym poziomie łapie szybciej, druga osoba na tym samym poziomie łapie troszkę gorzej (...) ale no faktycznie po prostu trzeba być cierpliwym i być świadomym tego, że każdy uczeń jest na innym poziomie.

Przede wszystkim powinna być cierpliwa. Powinna umieć dotrzeć do każdego ucznia.

Z kolei cechę otwartości badani identyfikują z chęcią nawiązania pozytywnej relacji i współpracy z uczniem, który może przeżywać trudne emocje na zajęciach:

Jakaś taka otwartość w ogóle na współpracę i wrażliwość i pod względem tego, że ta osoba, która korzysta z korepetycji może być naprawdę jakby no w różnym... stanie, nie wiem, że w sensie, że może czuć skrępowanie itd.

Oznacza to między innymi, że korepetytor powinien potrafić wysłuchać ucznia oraz adekwatnie reagować na jego potrzeby i stan emocjonalny.

2.2 Przygotowanie merytoryczne korepetytorów

W obszarze tej podkategorii zdecydowana większość badanych deklaruje, że podstawową kompetencją korepetytora jest posiadanie wiedzy merytorycznej z przedmiotu, z którego udziela on lekcji:

*Na pewno wiedzę merytoryczną, która jest niezbędna.
Wiedzę w danej dziedzinie, z której udziela [korepetycji].*

Jednak, gdy osoby badane precyzują, jak rozumieją to ogólnikowe pojęcie, pojawiają się istotne różnice w znaczeniach przypisywanych mu przez studentów i nauczycieli. Ci pierwsi uważają, że poziom wiedzy korepetytora powinien być wyższy niż poziom wiedzy ucznia, ale jednocześnie twierdzą, że może to być niewielka różnica:

*No – jeżeli korepetycje są z języka angielskiego, no to wydaje mi się, że taka ogólna wiedza z języka angielskiego. W sensie, nie wiem, na pewno na poziomie jakby zainteresowanego, w sensie, że jeżeli osoba, która tych z korepetycji, jakby z nich korzysta, no to w ramach jej potrzeb, no jakby ten korepetytor musi być w stanie udzielić tutaj właśnie tej pomocy. No i powinna to jakby troszeczkę pewnie przekraczać, nie?
No na pewno z zakresu tego, czego udziela. No i dodatkowo na pewno szerszą, niż tak jak ja daję szkołę podstawową. I no to fajnie byłoby, żeby gdzieś tam ponadpodstawową wiedzę też posiadała.*

Studenci są przekonani, że nie powinno być formalnych wymagań dotyczących poziomu kwalifikacji merytorycznych korepetytorów, ponieważ zakres oczekiwań rynku płatnych zajęć dodatkowych jest zróżnicowany. Twierdzą, że wystarczy, by udzielający korepetycji odpowiadali swoim poziomem wykształcenia i doświadczenia potrzebom uczniów. Uważają zatem, że każdy, kto potrafi pracować z uczniem, może udzielać korepetycji:

*Mi się wydaje, że nie ma takich, może nawet nie powinno być takich wymogów.
Nie ma takiej potrzeby moim zdaniem, dlatego że no korepetycje są jakby bar-*

dzo różne i sama jak zaczynałam no to byłam w drugiej liceum bodajże i wydaje mi się, że dla mnie to było dobre doświadczenie i jakby na potrzeby tamtego dziecka (...), więc wydaje mi się, że właśnie ten jakby rynek też powinien być taki zróżnicowany, że są i korepetytorzy, którzy są i mają jakby kierunkowe wykształcenie i tacy, którzy wcale niekoniecznie, mogą to być po prostu starsi uczniowie.

W swojej argumentacji odwołują się do własnych doświadczeń, gdy jako młode osoby udzielały korepetycji bez formalnego wykształcenia z przedmiotu, którego nauczają. Co więcej, niektórzy z badanych, mimo posiadania wyższego wykształcenia, prowadzą zajęcia z przedmiotów spoza swojego obszaru kwalifikacji:

Ja jak zaczynałam moje korepetycje udzielać, to tak naprawdę kwalifikacji nie miałam tutaj stricte w tej dziedzinie matematyki. Ja po prostu byłam studentką pedagogiki i to mi wystarczyło, żeby tutaj po prostu zacząć działać z uczniami indywidualnie, więc jeśli chodzi o tutaj wykształcenie jakie powinno być, no to myślę, że nie ma jakichś stricte wymagań, że każdy może to robić, tylko trzeba po prostu wiedzieć jak i wiedzieć i potrafić pracować po prostu z uczniem.

Odmienne zdanie mają nauczyciele, którzy twierdzą, że korepetytor powinien posiadać formalne, wyższe wykształcenie kierunkowe lub być w trakcie jego zdobywania. Co więcej, niektórzy sugerują, że wymagane jest nawet wykształcenie na poziomie magisterskim. Może to wynikać z faktu, że nauczyciele szkół są zobowiązani do uzyskania wykształcenia magisterskiego, dlatego tak myślą również o korepetytorach:

Wykształcenie zawodowe, kierunkowe związane ze studiami, przykładowo, jeżeli ja udzielam korepetycji języka polskiego, no to nie wyobrażam sobie, że bym nie miał wykształcenia typu właśnie filolog polski, studia magisterskie, bo wydaje mi się, że to jest takie minimum. Oczywiście można też po licencji udzielać korepetycji. Można też być studentem i udzielać korepetycje, ale generalnie moim zdaniem powinno to wyglądać w ten sposób, że trzeba mieć kierunkowe studia, najlepiej magisterskie.

Przede wszystkim przygotowanie merytoryczne do przedmiotu, którego się uczy. Bo w przypadku na przykład historii współczesnej, ja muszę się doksztalać, tak. Nie jestem w stanie uczniowi przekazać wiedzę, jeśli sama nie będę jej poszerzać. (...) Mamy literaturę współczesną, niezwykle bogatą, która może nie jest tyle w szkole wymagana, ale ułatwia prowadzenie zajęć, w związku z tym cały czas merytorycznie trzeba się przygotowywać.

Dla nauczycieli bycie dobrym korepetytorem oznacza nieustanne dokształcanie się, czyli poszerzanie swoich kompetencji. Są oni przekonani, że konieczność aktualizowania wiedzy oraz dostosowywania się do ciągłych zmian ułatwia prowadzenie zajęć.

INTERPRETACJA

Na pierwszą z kategorii analitycznych składają się odpowiedzi na pytanie dotyczące drogi wiodącej do udzielania korepetycji. Jest to wątek niepodejmowany w dostępnej mi literaturze przedmiotu, a przy tym rzucający światło na kwestie motywacji stojącej za decyzją o byciu korepetytorem. W tym kontekście osoby uczestniczące w badaniu podkreślają rolę sugestii ze strony rodziny lub znajomych, ponieważ zlecenia zazwyczaj pochodziły od osób z bliskiego otoczenia. Deklaracje te są rozbieżne z wynikami badań (Szewczyk-Jarocka i Nowacka, 2013, s. 44), które wykazały, że uczniowie najczęściej poszukują korepetytorów poprzez ogłoszenia prasowe, a dopiero w następnej kolejności uwzględniają osoby polecane przez znajomych. Wyniki te mogą jednak mieć ograniczoną aktualność z uwagi na spadek popularności prasy.

Ważnym aspektem motywującym badanych do udzielania korepetycji były pozytywne informacje zwrotne od dzieci i ich rodziców, ale także to, że sami lubili przedmiot, którego uczyli, i otrzymywali z niego wysokie stopnie, co mogło budować ich poczucie pewności. Co więcej, uczestniczący w badaniach podkreślają, że ich doświadczenia szkolne pozwalały im lepiej rozumieć perspektywę ucznia oraz niektóre jego zachowania, dlatego postrzegają siebie jako dobrych korepetytorów. Wnioski te mają jednak ograniczony charakter ze względu na charakter badań i ograniczony dobór próby badawczej, ale mogą wskazywać kierunki dalszych i bardziej pogłębionych badań.

Analiza zgromadzonych danych wykazała, że wszyscy badani uznają umiejętności przekazywania wiedzy oraz przygotowanie merytoryczne za podstawowe kompetencje korepetytora, choć studenci i nauczyciele różnią się co do oceny wymaganych kwalifikacji. Ci pierwsi uważają, że poziom tej wiedzy powinien być wyższy od poziomu wiedzy ucznia, choć może to być niewielka różnica. Nauczyciele natomiast podkreślają konieczność nieustannego doksztalcania się i aktualizowania swojej wiedzy przez korepetytora. Różnice w opiniach między grupami badanych występują także w wykształceniu korepetytorów. Studenci uznają, że poza szkołą uczyć może każdy, kto potrafi pracować z uczniem, zaś nauczyciele twierdzą, że korepetytor powinien mieć wyższe wykształcenie, najlepiej na poziomie magisterskim. Te wyniki badań własnych są spójne z wnioskami sformułowanymi przez Gózdź (2012, s. 75), która wykazała, że 16,2% z korepetytorów nie jest związanych profesjonalnie z nauczaniem przedmiotem.

Pewne nowe światło na charakter odpłatnych zajęć dodatkowych rzuca wniosek z badań własnych, że dla wszystkich badanych najważniejsza jest umiejętność przekazywania i tłumaczenia wiedzy w sposób przystępny i zrozumiały, co zbliża ich poglądy do tradycyjnego myślenia o pracy z uczniem, jako obiektem oddziaływań nauczyciela. Ten sposób myślenia o nauczaniu wskazuje na powiązania z paradygmatem obiektywistycznym, w którym uczeń jest traktowany jako bierny odbiorca działań nauczyciela (Klus-Stańska, 2018). W tym ujęciu rola korepetytora utożsamiana jest przede wszystkim z efektywnym przekazywaniem wiedzy, ukierunkowanym na osiągnięcie przez ucznia wysokich wyników, wyrażonych w stopniach szkolnych.

Co istotne, nauczyciele i studenci gdzie indziej lokują źródło umiejętności przekazywania wiedzy. Ci pierwsi uważają, że nabywa się je w trakcie zdobywania wykształcenia i doświadczenia edukacyjnego, natomiast studenci są przekonani, że są one wrodzone. Różnice te – jak wynika z analizy danych zgromadzonych w badaniach własnych – mogą być związane z odmiennymi oczekiwaniami odnośnie poziomu wykształcenia korepetytorów.

Znacznie większa zgodność między oboma grupami występuje w kwestii posiadania przez korepetytora kompetencji miękkich, które uczestnicy badań rozumieją jako dopasowanie metod nauczania do indywidualnych potrzeb ucznia oraz radzenie sobie z trudnymi emocjami uczniów, łącząc to z otwartością, elastycznością oraz cierpliwością, jako cechami szczególnie ważnymi w pracy z uczniem.

Analiza wyników badań własnych wykazała, że podstawową motywacją korepetytorów do udzielania płatnych zajęć dodatkowych jest chęć „przyzwoitego” zarobku. Wniosek ten jest spójny z koncepcją Joanna Wnęk-Gozdek (2010, s. 14), która wyróżniła – jako ważną – ekonomiczną funkcję korepetycji. Koreponduje też z wynikami badań Goretty Siadak (2009, s. 161), wskazującymi, że dla nauczycieli udzielanie korepetycji jest źródłem kompensowania niskich wynagrodzeń w pracy etatowej. Z kolei dla studentów korepetycje są jedną z niewielu dostępnych form zarobku, niewymagającą specjalnych kwalifikacji.

Wnioski wskazujące, że korepetycje mogą być łatwym sposobem zarabiania, potwierdza również ich popularność. Z badań prowadzonych w Polsce w ostatnich latach wynika bowiem, że ponad połowa uczniów korzystała z tej formy wsparcia (Badora, 2021). Niemniej uczestniczący w badaniach własnych starali się umniejszać znaczenie kwestii finansowych, podkreślając, że głównym źródłem satysfakcji było dla nich poprawienie przez uczniów swoich wyników edukacyjnych, zwłaszcza gdy ich podopieczni początkowo dostawali niskie stopnie lub mieli trudności z opanowaniem materiału. Takie deklaracje mogą sugerować, że osoby badane najczęściej identyfikują sukces ucznia z własną sprawczością i wkładem pracy, jaki włożyli w to osiągnięcie, co jest zbieżne z paradygmatem obiektywistycznym (Klus-Stańska 2018). Przy czym wszystkie osoby badane szczególnie doceniają pracę jeden na jeden z uczniem, co wiąże ze spokojem i ciszą, które kontrastują z warunkami występującymi w klasie szkolnej, gdzie liczba uczniów jest większa, a tym samym wzrasta poziom hałasu i chaosu.

BIBLIOGRAFIA

- Badora, B. (red.). (2021). *Wydatki rodziców na edukację dzieci w roku szkolnym 2021/2022*. CBOS Raport 136. https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2021/K_136_21.PDF
- Bray, M. (2007). *Confronting the shadow education system. What government policies for what private tutoring?* IIEP-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185106>
- Bray, M. (2012). *Korepetycje – cień rzucany przez szkoły*. Wolters Kluwer.

- Denzin, N., Lincoln, Y. (2009). *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*. W: N. Denzin, Y. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (s. 19–76). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Długosz, P. (2012). Korepetycje maturzystów pogranicza w latach 2008–2011. *Kultura i Edukacja*, (2), 88–106. <http://repozytorium.ur.edu.pl/handle/item/807>
- Feinberg, W., Soltis, J. (2000). *Szkoła i Społeczeństwo*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Gózdź, J. (2012). Zjawisko korepetycji w percepcji i doświadczeniach młodzieży. *Colloquium*, 4(3), 63–80. https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/22888/1/Gozdz_Zjawisko_korepetycji.pdf
- Hawrot, A. (2015). Pozaszkolna pomoc w nauce. *Edukacja*, (2), 99–114. https://www.researchgate.net/profile/Anna-Hawrot/publication/280319396_Pozaszkolna_pomoc_w_nauce/links/55b28e7708ae092e9650a55f/Pozaszkolna-pomoc-w-nauce.pdf
- Jasińska-Maciążek, A. (2021). Korepetycje – powszechność, uwarunkowania i konsekwencje w lokalnym systemie edukacji. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 66(1), 72–86. <https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2021-1.4>
- Jurgiel-Aleksander, A. (2016). Fenomenografia i jej poznawcze konsekwencje w świetle projektu na temat doświadczeń edukacyjnych dorosłych. Refleksja badawcza. *Rocznik Andragogiczny*, 23, 267–282. <https://doi.org/10.12775/RA.2016.014>
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kvale, S. (2010). *Prowadzenie wywiadów*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Putkiewicz, E. (2005). *Korepetycje – szara strefa edukacji*. Instytut Spraw Publicznych.
- Putkiewicz, E., Fijałkowski, A. (2015). Przegląd krajowych i zagranicznych badań nad korepetycjami. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 60(3), 133–187.
- Siadak, G. (2012). Tak, korzystam z pomocy korepetytora. Obraz prywatnych lekcji w opinii uczniów szkoły gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej (raport z badań). *Forum Dydaktyczne*, (9–10), 46–59. <https://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/1767>
- Szewczyk-Jarocka, M., Nowacka, A. (2013). Korepetycje – aktualny problem szkolnictwa ponadgimnazjalnego. Badania w Płocku. *Notatki Płockie*, 58(1), 40–45. <https://bibliotekanauki.pl/articles/490806>
- Joanna Wnęk-Gozdek (2010, s. 14) AUTORKA UZUPEŁNI!!!!

MEANINGS ATTRIBUTED BY PRIVATE TUTORS TO THEIR ROLE

ABSTRACT: The aim of this article is to present the reconstructed meanings that private tutors assign to their own role. Empirical data were collected through semi-structured interviews conducted with students and teachers who provide private tutoring to primary school pupils. The responses were analyzed using a qualitative approach that included coding, meaning condensation, and categorization. The analysis results

indicate that the respondents consider the ability to convey knowledge and subject matter expertise as the core competencies of a private tutor. The primary motivation for providing tutoring is the desire to earn money, although a sense of job satisfaction also turned out to be important.

KEYWORDS: private tutors, private tutoring, tutor qualifications, motivation for providing tutoring.

Z PRAKTYKI

PRACTICE

Małgorzata Banasiak

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9732-6178>

Agata Wołowska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1864-3920>

Working with a Pupil with Asperger's Syndrome in the Scope of Education, Pedagogy and Integration – From the Practice of a Support Teacher

ABSTRACT: The aim of the article was to present the long-term activities undertaken by a support teacher when working with a pupil with Asperger's syndrome in a public school. The analysis was carried out on a 7-year learning period of a pupil's in a school, from the first to the seventh form, including the division into the period before the introduction of a support teacher and after the introduction of a support teacher. After the introduction of a support teacher, significant positive effects were observed in three areas of the pupil's functioning, i.e. the pedagogic sphere, the educational sphere and the integration sphere.

KEYWORDS: Asperger's syndrome, a pupil, work of a support teacher

Kontakt:	Małgorzata Banasiak malfran@umk.pl Agata Wołowska ataw@umk.pl
----------	--

Jak cytować:	Banasiak, M., Wołowska, A. (2025). Working with a Pupil with Asperger's Syndrome in the Scope of Education, Pedagogy and Integration – From the Practice of a Support Teacher. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(1), 93–102. https://doi.org/10.34862/fo.2025.1.6
--------------	--

How to cite:	Banasiak, M., Wołowska, A. (2025). Working with a Pupil with Asperger's Syndrome in the Scope of Education, Pedagogy and Integration – From the Practice of a Support Teacher. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(1), 93–102. https://doi.org/10.34862/fo.2025.1.6
--------------	--

INTRODUCTION

Scientific research on the determinants of educational opportunities for children also those with autism spectrum disorder, focuses usually on three main entities: students, parents of students and teachers. It is important that taking into account the needs, possibilities, but also opinions, feelings and attitudes each of the groups (and these are strongly conditioned by the specificity of the country, the tradition of experience), look for educational solutions that take into account expectations in the possible maximum degree (Chrzanowska, 2019). Education for inclusion in school is becoming an important dimension of educator education today (Gołębnik & Pachowicz, 2018). The obligation to employ a support teacher for a pupil with Asperger's syndrome is regulated by the Decree of the Minister of National Education of 9 August 2017 on the conditions of organising education, upbringing and care for children and young people with disabilities, socially maladjusted and at risk of social maladjustment (Rozporządzenie, 2017). In accordance with § 7 Section 2 of the Decree, in public kindergartens, other forms of pre-school education and public schools where special education is provided for pupils who have a certificate of the need for special education issued due to autism, including Asperger's syndrome, the following specialists are additionally employed: teachers with qualifications in special education in order to co-organise the education of disabled pupils or specialists or persons for the position of a support teacher. The decree does not explicitly use the term "a support teacher", but this is the term most commonly used in practice.

The basic tasks of a support teacher are listed in § 7.7 of the decree. According to it, a support teacher: (1) conducts educational activities together with other teachers and together with other teachers, specialists and educators of educational groups, carries out integrated activities and classes specified in IPET [Individual Educational-Therapeutic Programme]; (2) conducts educational work with disabled students together with other teachers, specialists and educators of educational groups; (3) participates – as appropriate – in educational activities conducted by other teachers and in integrated activities and activities, specified in IPET, implemented by teachers, specialists and educators of educational groups; (4) provides assistance to teachers

conducting educational activities and to teachers, specialists and educators of educational groups implementing integrated activities and activities, specified in IPET, in the selection of forms and methods of work with students with disabilities; (5) conducts remedial, rehabilitation and sociotherapeutic activities.

As it results from the above decree, a support teacher in Poland co-organises the education of children/pupils with disabilities. This provision also results in their role in the group/class, which is co-organisation, i.e. undertaking joint activities with others for the optimal organisation of special education and inclusion of a child/pupil with disabilities in the group/class. The importance of this role for a pupil with a disability is shown by the results of research, which indicates a lower position of the pupil with a disability in the classroom, his or her lower motivation to learn, or low chances of success. This implies that schools are not yet prepared to admit students with disabilities because they cannot provide optimal conditions for their comprehensive development (Chodkowska, 2004; Ćwirynkało, 2003; Osik-Chudowolska, 2008; Paris, 2009; Zamkowska, 2009).

The results of the above research, as well as the Decree of the Minister of National Education of 17 November 2010 on the principles of providing and organising psychological and pedagogical assistance in public kindergartens, schools and institutions (Rozporządzenie, 2010) allowing the admission of children with a certificate on the need for special education to public schools, and the creation of a uniform core curriculum, made the role of a support teacher particularly important. For a pupil with a certificate on the need for special education issued due to its autism spectrum disorder, a support teacher is of invaluable help. A child with attention deficits and difficulties in social contacts can count on the support of a support teacher, both during lessons and breaks, which affects positively the pupil's behaviour and thus strengthen his or her integration with the class.

Over the years, special programmes have been developed to introduce children from the autism spectrum to the school environment. The first of them describing the introduction of an autistic child by a shadow teacher comes from the work of O. Ivar Lovaas (1987) and from many-year experience of the team of specialists working in the TEACCH system¹. This method is also used in Poland. It is implemented by institutions and facilities for children and young people with autism, as well as special education institutions. However, a shadow teacher in a mainstream school does not have the opportunity to act comprehensively or the knowledge about how to act. He or she often works without a specific plan, intuitively responding to the child's needs. However, due to the fact that the tasks included in the decree indicate the directions of a support teacher's work, which cover three important levels: educational, pedagogical and integration – the aim of the article will be to show how the work of a support teacher with a pupil with Asperger's syndrome looks like in practice in a public school on each of the three levels.

Medical criteria of children with ASD – with regard to the DSM-5 is limited to 11 possible combinations of criteria leading to an ASD diagnosis (McPartland et al., 2012). The latest edition of the DSM, DSM-5, made significant changes to the

diagnostic criteria for autism and related disorders. In DSM-IV, five separate diagnoses were classified under the heading “Pervasive Development Disorders”: Autistic disorder, Asperger Syndrome, Pervasive Development Disorder Not Otherwise Specified (PDD-NOS), Rett Syndrome, and Childhood Disintegrative Disorder. The Pervasive Development Disorder category no longer appears in DSM-5, and Autistic disorder, Asperger Syndrome, and PDD-NOS have now been combined into one label: Autism Spectrum Disorder (ASD).

The criteria in the DSM-5 (source: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders; DSM-5-TR, 2022) for diagnosing ASD include 3 listed deficits in social communication and social interactions. Clinicians must be sure that these characteristics are not due to developmental delay alone. To be diagnosed with ASD, an individual must meet all three of the following criteria:

1. Difficulties in social emotional reciprocity, including trouble with social approach, back and forth conversation, sharing interests with others, and expressing/understanding emotions.
2. Difficulties in nonverbal communication used for social interaction including abnormal eye-contact and body language and difficulty with understanding the use of nonverbal communication like facial expressions or gestures for communication.
3. Deficits in developing and maintaining relationships with other people (other than with caregivers), including lack of interest in others, difficulties responding to different social contexts, and difficulties in sharing imaginative play with others.

The criteria in the DSM-5 also include demonstrating at least 2 of the following 4 restricted and repetitive behavior, interests, or activities:

1. Stereotyped speech, repetitive motor movements, echolalia (repeating words or phrases, sometimes from television shows or from other people), and repetitive use of objects or abnormal phrases.
2. Rigid adherence to routines, ritualized patterns of verbal or nonverbal behaviors, and extreme resistance to change (such as insistence on taking the same route to school, eating the same food because of color or texture, repeating the same questions); the individual may become greatly distressed at small changes in these routines.
3. Highly restricted interests with abnormal intensity or focus, such as a strong attachment to unusual objects or obsessions with certain interests, such as train schedules.
4. Increased or decreased reactivity to sensory input or unusual interest in sensory aspects of the environment, such as not reacting to pain, strong dislike to specific sounds, excessive touching or smelling objects, or fascination with spinning objects.

CASE REPORT

A boy, age 12 years old, a seventh form pupil of one of the primary schools open to the public in the Kujawsko-Pomorskie Province. From the moment the diagnosis was made – 4th form of primary school – the boy has been working with a support teacher.

The diagnostic procedure was carried out due to the suggestions of an early school education teacher, pointing to some specific educational needs yet noticed in the pupil and the fact of the boy's isolation from the group of his peers. The teacher also pointed to attention deficits and difficulties with concentration, which may significantly affect the pupil's functioning in school. The diagnosis revealed in the examined person an unharmonious development and a high intelligence quotient with a simultaneous weak development of the social sphere.

In order to obtain in-depth information on the boy's functioning, the individual case method was used. This method allows, among other things, the analysis of specific educational phenomena through the prism of individual human biographies (Pilch & Bauman, 2001, p. 77). In this case it is the best possible way of research. The study included an open interview with the boy's mother and the support teacher, and an analysis of the documents that were issued in connection with the diagnosis. An individual educational and therapeutic programme (IPET) was then constructed, according to which the support teacher is present in all lessons, except art lessons (arts, music, technology, religion) and physical education lessons. Support during the lessons was complemented by two hours of individual work with the pupil per week. During these hours the teacher had the opportunity to offer him tasks related to school matters (e.g. going to the school office, borrowing a book from the library) and to undertake other therapeutic activities supporting the development of social competences and strengthening the self-image.

THE STUDENT FUNCTIONING BEFORE THE DIAGNOSIS (WITHOUT THE SUPPORT OF THE SUPPORT TEACHER)

The educational sphere

Since the first form, the school has been a source of great stress for the boy. He was not able to read messages, he did not understand both written instructions for tasks and the teacher's oral instructions. The consequence of this was a lack of task completion and inadequate response in various situations and failure to follow the lessons. In order to overcome the tension during the lesson, the boy often "escaped" into his own world, was far in his thoughts, played with objects from his pencil-case, drew – usually planes. He did not show the desired activity during the lesson, he did not volunteer to give answers. The student also revealed deficits in physical fitness and motor clumsiness. The educational effects were average, and the tension associated with the school was enormous. The frustration caused by these difficulties affected his attitude towards school and learning – he declared that he did not like school. Stress caused by learning failures and difficulties in concentration reduced the child's mood and self-esteem.

The pedagogical sphere

A calm, well-mannered boy. He was one of the withdrawn children, avoiding all contact and social interaction. Despite the fact that some opposition behaviour appeared, such as: stubbornness in sitting alone at a school desk and refusal to sit with a schoolmate – the boy did not cause any major educational problems. The lack of concentration during lessons, which was manifested by playing with objects taken out of the pencil case as well as drawing, can be treated as an educational problem.

The integration sphere

During breaks, the boy did not play with his friends – not only did he not initiate the games, but he refused to participate when invited. He was not able to establish a conversation and maintain the conversation. If he spoke, it was a monologue about his aviation interests. He limited social contacts to the necessary minimum, he was reluctant to take part in class trips, but despite his reluctance he took part in them. The boy was so withdrawn that even borrowing a book on his own from the library made him afraid, but he was able to shop in the local shop without any problems. In general, most of the boy's fears and anxieties were concentrated around the "hated" school, which appeared to be an unfriendly and stressful place.

THE STUDENT'S FUNCTIONING AFTER THE DIAGNOSIS (SUPPORT OF THE SUPPORT TEACHER)

After the boy was diagnosed with Asperger's syndrome and the appearance of a support teacher, the first effects of support quickly appeared, which were really spectacular. One of the most important was a significant reduction of tension and anxiety related to the school. Further effects in particular spheres were slow and at different times, and for some of them, e.g. the activity in the class, we had to wait two years.

The educational sphere

The tensions associated with studying have decreased significantly. The boy with a sense of support has started to achieve much better results in learning and received a certificate with honours in the fourth form. The teacher has developed an individual system of working with the boy and each year he increasingly strives to make him independent, supporting him in his own educational activity. Since the lack of concentration deficit in the boy is responsible for the inability to react quickly to the teacher's instructions – the support teacher explains the tasks or repeats the instructions during the lesson, making sure that the attention is focused during the explanations. During the course of working together in class it turned out that when the boy has the opportunity to understand the task, there is no problem with solving it or providing answers to questions. The feeling of security associated with the presence of the support teacher also made the boy more active in the lessons and began to volunteer to answer question. More and more often, the boy rejects help during the tests and wants to solve the tasks himself or he is not afraid to ask when

he needs help. At the beginning of the cooperation, the pupil passively followed the teacher's suggestions, was afraid to ask him/her during the lesson about any matter, was even afraid to approach the teacher and give his/her his homework. While solving tasks, he waited for help, without which he did not take up the activity. However, the gradual positive enhancements made it possible for him now, in the seventh form, to receive more and more advantages for his activity in the lesson, and he is not afraid to raise his hand and ask for a repetition when he does not manage to write the task down.

At the moment, a pupil still needs support and explanation of tasks before trying to solve them, and often needs more time to complete them than his peers but he has a much more positive attitude towards the school. Although he still says he does not like the school, he does not refuse to go to school and increasingly returns happy with it. The pupil also continues to 'run away' from reality in class, but after the teacher's gentle intervention – touching his shoulder or saying some words to remind him to focus – he can concentrate on the task. The boy is also still able to say long monologues about his interests, but when he volunteers to speak he is able to answer questions briefly and concisely.

To sum up, the support teacher's tasks included: giving instructions and explaining the subject teacher's instructions, making sure that the pupil focuses his attention on the presented material, intervening in case of distraction, providing quick feedback while performing the tasks and frequent positive reinforcement. An important aspect of support has also proved to be encouraging the student to raise his hand and ask questions during lessons. This process was the longest lasting, and the actual effects of the activities began to appear after two years of support – in the sixth and seventh forms.

The pedagogical sphere

The boy's pedagogical functioning has not changed – he is still a calm pupil, not disturbing in the class. Due to the fact that has to concentrate strongly in order to perform the task – he does not like to be disturbed by noise in the class because it distracts him. In the pedagogical sphere, the work of the support teacher consisted in limiting the boy's ability to play with different objects that he took out of the pencil case during the lesson. The aim of this activity was to keep the student's concentration during the lesson, which (as described in the educational area) – was achieved. Another positive effect of the activities undertaken by the support teacher in this area is to break the boy's resistance to sitting at one desk with another student. At the moment the boy has not only accepted this possibility and sits at the same desk with different children in different lessons but is also happy with this fact.

The integration sphere

There has been a lot of progress in the integration sphere. For example, when a boy is invited to play together during breaks between lessons, he can play with his friends more and more often. Although he still does not initiate games and still spends a lot

of time alone, this is no longer an isolation and seclusion but rather his conscious choice, not due to fear. Despite the fact that the support teacher does not interfere with the time of the break, it seems, however, that it is the educational successes and the self-confidence that the boy has gained from his help that have made him more open to playing together with other children and to integrating with his peer group.

The activities carried out by the support teacher in integration sphere include encouraging and supporting the boy to participate in school trips, as well as involving the boy in games played together with others during school events. Another activity undertaken by the support teacher was to assign certain tasks to the boy, which previously, due to strong fear and shame, were out of his reach. An example of such a task was, for example, the instruction given to the boy to go to the school office during the break between lessons and ask for a puncher, or to go to the library and borrow a book. At the moment, the pupil is doing well – he goes to the library on his own and borrows school books without problems. It would seem that the examples of tasks described above are trivial in terms of their level of difficulty, but for a child with autism spectrum disorders, it is a great achievement in social contacts.

SUMMARY

The work of the support teacher with the pupil with Asperger's syndrome has improved his functioning in the educational, pedagogical and integrative sphere. The most important effect of the activities undertaken by the teacher was to provide the boy with a sense of security, and thus a huge increase in self-esteem, which consequently affected all areas of his functioning.

From the point of view of school success, it was particularly important to improve educational results and social functioning. Thanks to the support and constant positive reinforcements from the support teacher, the boy started to achieve small educational successes, which visibly led to increased motivation to learn and willingness to establish social contacts. From a closed, withdrawn child, uncertain of his skills, exposed to constant educational failures, the boy became more confident, and as his self-confidence increased, so did his willingness to play together and be more open to the group.

Currently, the boy still faces many limitations. School is still not his favourite place, but only because he has to learn and do homework when going to school, not because he is experiencing educational failure. Work should also continue to improve his social functioning and further integration into the group (because it is not at a level comparable to that of children of his age), but evaluating the differences between what has been and what is currently being observed, enormous progress can be seen.

In conclusion, the introduction of a support teacher to education undoubtedly contributes to ensuring that pupils with autism, including Asperger's syndrome, and pupils with conjugated disabilities, attending public educational units, are provided with activities that meet their individual development and educational needs, which

leads to better functioning in school, overcoming barriers and educational success. A significant role is also played by their cooperation with the parents of these pupils, in which he or she provides advice and guidance on how to work with the child at home. Close cooperation with the child's parents also makes it possible to establish consistent actions and respond adequately in difficult situations. A suggestion for educational practitioners, especially teachers working with a child with Asperger's syndrome, is to strive for the student's educational success. Usually, after a series of failures, including those in the social sphere, small educational successes strengthen self-esteem, allow obtaining a higher status in the peer group and, consequently, for building new social relationships and opening up to new experiences. Lack of educational success may effectively block a child's development in other areas as well. As Ewa Pisula (2005) underlines that there are different working methods with people with autism of different ages and needs (m.in. "floor time" in working with a child with autism, bibliotherapy, dog therapy, hippotherapy). The most important thing is to match a child with perfect method.

BIBLIOGRAPHY

- Chodkowska, M. (2004). Problemy pedagogicznego wsparcia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie społecznego funkcjonowania w klasie szkolnej. In Z. Palak, Z. Bartkowicz (Ed.), *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji* (pp. 63–72). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej
- Chrzanowska I. (2019). *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ćwirynkało, K. (2003). Pozycja socjometryczna uczniów niepełnosprawnych a postawa nauczycieli wobec integracji. In Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (Ed.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych* (pp. 269–276). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- [DSM-5-TR]. (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5-TR) = Kryteria diagnostyczne zaburzeń psychicznych DSM-5*. American Psychiatric Association. Edra Urban & Partner.
- Lovaas, O.I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 3–9. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.55.1.3>
- Gołębiński B. D., Pachowicz M. (Ed.). (2018). *Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole. Od pedagogiki klasy do pedagogiki włączającej*. Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Collegium Da Vinci. <https://open.icm.edu.pl/items/1664575a-a91b-4doa-ad42-2dc29db5c451>
- McPartland, J. C., Reichow, B., Volkmar, F. R. (2012). Sensitivity and specificity of proposed DSM-5 diagnostic criteria for autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(4), 368–383. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.01.007>

- Osik-Chudowolska, D. (2008). Ustosunkowania emocjonalne uczniów pełnosprawnych do niepełnosprawnych rówieśników w szkole z oddziałami integracyjnymi. In U. Bartnikowska, Cz. Kosakowski, A. Krause (Ed.), *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej* (pp. 139–145). Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Parys, K. (2009). Problemy integracji szkolnej w badaniach empirycznych – przegląd materiałów pokonferencyjnych. In Z. Janiszewska-Nieścioruk (Ed.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną* (pp. 233–278). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Wydawnictwo Żak.
- Pisula E., Danielewicz, D. (Ed.). (2005). *Wybrane formy terapii i rehabilitacji osób z autyzmem*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- [Rozporządzenie]. (2017). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*. Dziennik Ustaw poz. 1578. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001578>
- [Rozporządzenie]. (2011). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*. Dziennik Ustaw nr 228, poz. 1487. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20102281487>
- Zamkowska, A. (2009). *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*. Wydawnictwo Polityki Radomskiej.

**PRACA Z UCZNIEM Z ZESPOŁEM ASPERGERA W ZAKRESIE EDUKACYJNYM,
WYCHOWAWCZYM I INTEGRACYJNYM – Z PRAKTYKI NAUCZYCIELA
WSPOMAGAJĄCEGO**

ABSTRAKT: Celem artykułu było przedstawienie długofalowych działań podejmowanych przez nauczyciela wspomagającego w ramach pracy z uczniem z zespołem Aspergera w szkole ogólnodostępnej. Analizie poddano 7-letni czas nauki ucznia w szkole, od klasy pierwszej do klasy siódmej, z uwzględnieniem podziału na okres przed wprowadzeniem nauczyciela wspomagającego i po wprowadzeniu nauczyciela wspomagającego. Po włączeniu do pracy z uczniem nauczyciela wspomagającego zaobserwowano istotne efekty pozytywne w trzech sferach funkcjonowania ucznia, tj. w sferze edukacyjnej, sferze wychowawczej oraz sferze integracyjnej.

SŁOWA KLUCZOWE: zespół Aspergera, uczeń, praca nauczyciela wspomagającego

Anna Prokopiak

Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej, Fundacja Alpha

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1397-3947>

Maciej Wodziński

Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej

<https://orcid.org/0000-0001-6347-5634>

Beata Romejko

Europejski Dom Spotkań Fundacja Nowy Staw

Agata Dziubińska-Gawlik

Europejski Dom Spotkań Fundacja Nowy Staw

Rola pedagoga szkolnego i doradcy zawodowego w przygotowaniu uczniów ze spektrum autyzmu do rynku pracy – studium praktyk wspierających

ABSTRAKT: Artykuł analizuje aktualne wyzwania oraz kluczowe elementy wsparcia zawodowego osób w spektrum autyzmu. W szczególności omawia problematykę ich aktywizacji zawodowej, pomimo posiadanych kwalifikacji i umiejętności. W tekście podkreślono znaczenie indywidualnego podejścia do planowania kariery oraz dostosowywania środowiska pracy do specyficznych potrzeb tych osób, takich jak preferencje sensoryczne czy strukturalne. Kluczową rolę w procesie integracji zawodowej pełnią doradcy zawodowi, pedagodzy oraz specjalistyczne programy edukacyjne. Przedstawiono również przykłady działań takich jak mentoring, doradztwo zawodowe i edukacja pracodawców, które mają na celu zwiększenie świadomości na temat funkcjonowania osób w spektrum autyzmu w środowisku pracy. Autorzy zwracają uwagę na potrzebę dalszego rozwoju inkluzyjnych praktyk zawodowych, aby w pełni wykorzystać potencjał osób w spektrum autyzmu i wspierać ich aktywny udział na rynku pracy.

SŁOWA KLUCZOWE: postrzeganie autyzmu, role społeczne, praca zawodowa osób ze spektrum autyzmu, doradca zawodowy, pedagog szkolny

Kontakt:	Anna Prokopiak anna.prokopiak@mail.umcs.pl Maciej Wodziński maciek.wodzinski@gmail.com Beata Romejko b.romejko@eds-fundacja.pl Agata Dziubińska-Gawlik a.gawlik@eds-fundacja.pl
Jak cytować:	Prokopiak, A., Wodziński, M., Romejko, B., Dziubińska-Gawlik, A. (2025). Rola pedagoga szkolnego i doradcy zawodowego w przygotowaniu uczniów ze spektrum autyzmu do rynku pracy – studium praktyk wspierających. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(1), 103–115. https://doi.org/10.34862/fo.2025.1.7
How to cite:	Prokopiak, A., Wodziński, M., Romejko, B., Dziubińska-Gawlik, A. (2025). Rola pedagoga szkolnego i doradcy zawodowego w przygotowaniu uczniów ze spektrum autyzmu do rynku pracy – studium praktyk wspierających. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(1), 103–115. https://doi.org/10.34862/fo.2025.1.7

WPROWADZENIE. EWOLUCJA POSTRZEGANIA SPEKTRUM AUTYZMU W SPOŁECZEŃSTWIE

Współczesne inicjatywy mające na celu podniesienie świadomości na temat autyzmu, takie jak kampanie społeczne, badania przesiewowe, czy coroczne obchody Światowego Dnia Świadomości Autyzmu, odegrały kluczową rolę w popularyzacji wiedzy o spektrum autyzmu w społeczeństwie (Prokopiak, 2020). Również rosnące zainteresowanie tym zagadnieniem ze strony mediów oraz środowisk naukowych znacząco wpłynęło na sposób postrzegania autyzmu, zarówno przez specjalistów, jak i ogół społeczeństwa (Wodziński, 2020). Pojęcie ASD (ang. *Autism Spectrum Disorder*) odnosi się do spektrum autyzmu, które współcześnie rozumiane jest w kategoriach neuroróżnorodności, a nie wyłącznie zaburzenia rozwojowego (Bagatell, 2007). W artykule używa się również pojęć neurotypowy i neuronietypowy, które odzwierciedlają podział populacji na osoby funkcjonujące zgodnie z typowym profilem rozwoju neurologicznego oraz osoby, których funkcjonowanie wykracza poza przyjęte normy rozwojowe (Jongsma i Schicktanz, 2020). Obecna reprezentacja autyzmu w środkach masowego przekazu nie tylko wpływa na społeczną percepcję tej grupy, ale również oddziałuje na proces kształtowania tożsamości osób w spektrum autyzmu (Bagatell, 2007; Rourke i McGloin, 2019).

W ostatnich latach można zaobserwować dynamiczny rozwój ruchu samorzeczniczego, w którym same osoby z autyzmem oraz ich bliscy coraz aktywniej angażują się w działalność uświadamiającą, wprowadzając własną perspektywę do dyskursu publicznego. Ten oddolny głos często różni się od tradycyjnego postrzegania autyzmu jako deficytu, kładąc nacisk na zrozumienie specyfiki funkcjonowania osób w spektrum (Elster i Parsi, 2020; Jongsma i Schicktanz, 2020). Michelle O'Reilly, Jessica Lester i Tom Muskett (O'Reilly et al., 2016) zwracają uwagę na istotną rolę

mediów w kształtowaniu społecznego dyskursu na temat autyzmu, podkreślając konieczność zrozumienia, w jaki sposób autyzm jest przedstawiany w szerszym kontekście społeczno-kulturowym. Obraz autyzmu w mediach, choć ma potencjał do kształtowania pozytywnych postaw, często jest jednostronny i niepełny, co prowadzi do utrwalania stereotypów i nieporozumień.

Pomimo dostępności różnych kanałów medialnych, takich jak media społecznościowe, telewizja czy prasa, przekazywanie informacji naukowych o autyzmie wiąże się z ryzykiem uproszczeń lub błędnej interpretacji. Przykładowo, analiza dyskursu prasowego w odniesieniu do spektrum autyzmu, przeprowadzona w różnych krajach, takich jak Stany Zjednoczone (Billawala i Wolbring, 2014), Kanada (Wolbring i Mosig, 2017), Wielka Brytania (Huws i Jones, 2011), Chiny (Bie i Tang, 2015; Tang i Bie, 2016) oraz Australia (Jones i Harwood, 2009), wskazuje na liczne nieścisłości i uproszczenia w narracji medialnej na ten temat. Media prasowe, pomimo swojej roli edukacyjnej, często przedstawiają autyzm w sposób sensacyjny lub jednostronny, co wpływa na percepcję społeczną osób w spektrum autyzmu.

Kluczowymi problemami w medialnym dyskursie na temat autyzmu są: utrwalanie stereotypów i uprzedzeń, niewystarczająca różnorodność przedstawienia, pomijanie trudności diagnostycznych u dziewczynek i kobiet oraz marginalizowanie głosu osób z autyzmem. Ponadto, dominacja narracji medycznej, która traktuje autyzm jako problem zdrowotny, utrudnia postrzeganie go jako zróżnicowanej formy funkcjonowania. Aby przeciwdziałać tym niekorzystnym tendencjom, konieczne jest podjęcie działań edukacyjnych, które zwiększą świadomość społeczną oraz promowanie narracji skupiających się na zasobach i potencjale osób z autyzmem, w tym w kontekście aktywizacji zawodowej.

W tym kontekście aktywizacja zawodowa osób w spektrum autyzmu stanowi istotny element procesu integracji społecznej i ekonomicznej. Skuteczne wsparcie osób z ASD na rynku pracy wymaga nie tylko zrozumienia ich specyficznych potrzeb, ale również zapewnienia odpowiedniego wsparcia na poziomie organizacyjnym oraz promowania bardziej zróżnicowanych i inkluzyjnych narracji w dyskursie publicznym.

WYZWANIA I WSPARCIE ZAWODOWE OSÓB ZE SPEKTRUM AUTYZMU NA RYNKU PRACY

Prawo do pracy stanowi jedno z fundamentalnych praw człowieka, co znajduje uzasadnienie w strukturalnej dysproporcji pomiędzy liczbą osób aktywnie poszukujących zatrudnienia a liczbą dostępnych miejsc pracy. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera konstytucyjny obowiązek państwa do przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu, zwłaszcza w odniesieniu do osób z niepełnosprawnościami. Imperatyw ochrony tej grupy społecznej przed marginalizacją można wywieść z całościowej analizy przepisów konstytucyjnych, w szczególności tych, które odnoszą się do zasady sprawiedliwości społecznej, równości oraz poszanowania godności człowieka (Oksztulski, 2023).

Zatrudnianie osób ze spektrum autyzmu w Polsce charakteryzuje się niskim wskaźnikiem aktywności zawodowej. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego (GUS, 2022), wskaźnik zatrudnienia osób z niepełnosprawnością w Polsce wynosi ok. 28%, natomiast w grupie osób z orzeczeniem o autyzmie – zaledwie 2–3%. Dla porównania, średnia unijna dla osób z ASD to 10% (Fundacja JiM, 2022). Również dane PFRON wskazują na bardzo niski poziom uczestnictwa osób z ASD w rynku pracy wspieranym, np. w zakładach aktywności zawodowej czy warsztatach terapii zajęciowej. Zjawisko to wskazuje na systemowe bariery o charakterze instytucjonalnym, społecznym i organizacyjnym, utrudniające inkluzję zawodową tej grupy. Statystyki potwierdzają potrzebę zintegrowanych działań ukierunkowanych na wsparcie tej grupy już na etapie edukacji. Główne wyzwania strukturalne to brak kompleksowego systemu wsparcia przejścia osób w spektrum autyzmu z edukacji do zatrudnienia, niewystarczająca liczba wyspecjalizowanych placówek wspomagających, a także ograniczone narzędzia polityki publicznej promujące ich aktywizację zawodową. Dodatkowo, ograniczenia te są pogłębiane przez niską świadomość społeczną na temat neuroroznorodności i stereotypowe postrzeganie autyzmu jako deficytu, a nie odmienności rozwojowej. Z perspektywy zarządzania zasobami ludzkimi Mariola Wiater akcentuje potencjał osób w spektrum autyzmu jako źródła przewagi konkurencyjnej organizacji. Charakterystyczne cechy poznawcze — takie jak wysoka koncentracja uwagi, zdolność analizy danych, skłonność do przestrzegania reguł i innowacyjne myślenie — stanowią cenne kompetencje w wielu sektorach gospodarki (Wiater, 2023).

Osoby w spektrum autyzmu coraz częściej kończą studia wyższe (Pachowicz, 2023). Niestety ich codzienne problemy w zakresie funkcji wykonawczych, interakcji społecznych, komunikacji społecznej nie prowadzą, mimo posiadania odpowiednich kwalifikacji, do podjęcia pracy zawodowej. Bez odpowiedniego wsparcia wiele z tych osób nie radzi sobie na otwartym rynku pracy (Urbaniak, 2013; Wolski, 2009). Wiele trudności współistniejących typu zaburzenia lękowe, zaburzenia odżywiania czy epizody depresji utrudniają realizację ról społecznych, w tym jako pracownika (Janiak i Janiak, 2022).

Realizowany obecnie projekt¹ finansowany ze środków PFRON przez Europejski Dom Spotkań Fundacja Nowy Staw w Lublinie pt. „Program łamania stereotypów dotyczących osób w spektrum autyzmu” zwraca uwagę na kluczowe elementy integracji zawodowej osób w spektrum autyzmu. W ramach projektu analizowane są możliwości wsparcia zawodowego. Znaczące jest indywidualne podejście, które uwzględnia specyficzne potrzeby związane ze spektrum autyzmu, takie jak preferencje sensoryczne, tempo pracy czy potrzeba struktury. Istotnym elementem programu jest także edukacja pracodawców, menedżerów i współpracowników w za-

1 Szczegółowy opis projektu znajduje się na stronie <http://www.eds-fundacja.pl/projekty/autyzm/index.php>; Analiza występujących stereotypów na temat osób w spektrum autyzmu, których autorami są Agata Dziubinska-Gawlik et al. (2024) oraz Badania pedagogów szkolnych na temat spektrum autyzmu na podstawie Indywidualnych Wywiadów Pogłębionych (Romejko, 2024) na stronie <http://www.eds-fundacja.pl/oo/eds/publikacje.php> (dostęp: 29.09.2024).

kresie specyfiki funkcjonowania osób w spektrum autyzmu. Szkolenia i warsztaty zwiększają świadomość społeczną oraz promują inkluzyjne praktyki w miejscu pracy, podkreślając jednocześnie unikalne zalety pracowników z autyzmem, takie jak analityczne myślenie i dbałość o szczegóły. Niezbędnym wydaje się adaptacja środowiska pracy do indywidualnych potrzeb, w tym fizyczne dostosowania miejsc pracy oraz wprowadzenie elastycznych warunków pracy, które sprzyjają efektywnemu funkcjonowaniu osób ze spektrum autyzmu. Wsparcie specjalistyczne, takie jak doradztwo zawodowe, terapia zajęciowa czy mentoring, odgrywa kluczową rolę w pomaganiu uczestnikom w adaptacji i rozwoju kariery zawodowej.

ROLA PEDAGOGÓW SZKOLNYCH W AKTYWIZACJI ZAWODOWEJ OSÓB ZE SPEKTRUM AUTYZMU

Najbardziej optymalnym momentem na rozpoczęcie planowania przyszłości osoby w spektrum autyzmu, niezależnie od stopnia jej niepełnosprawności, jest okres przed osiągnięciem 14–16 roku życia (Mesibow et al., 2009). To kluczowy czas, w którym zarówno rodzina, jak i specjaliści mogą we współpracy z osobą w spektrum opracować długofalowe strategie rozwoju, uwzględniające jej indywidualne predyspozycje oraz potrzeby. Wczesne planowanie umożliwia lepsze dopasowanie ścieżek edukacyjnych i zawodowych, co w znaczący sposób wpływa na późniejszy sukces i samodzielność w dorosłym życiu.

Kluczowa wydaje się zatem tutaj rola pedagogów szkolnych i doradców zawodowych. Raport z indywidualnych wywiadów pogłębionych (IDI)² z pedagogami szkolnymi, zrealizowany w ramach projektu „Program łamania stereotypów dotyczących osób w spektrum autyzmu”, współfinansowanego przez Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, ukazuje kluczowe wyzwania i metody wspierania uczniów w spektrum autyzmu w kontekście ich przygotowania do rynku pracy.

Badaniem objęto pedagogów pracujących w różnych typach placówek edukacyjnych (szkoły publiczne i specjalistyczne ośrodki dla dzieci z autyzmem) w województwach mazowieckim i lubelskim. Uczestnicy to kobiety z wykształceniem wyższym, w wieku od 42 do 51 lat. Wspomniane placówki edukacyjne obejmują zarówno szkoły małe, jak i większe, liczące od 80 do 500 uczniów. Badania przeprowadzono metodą jakościową, wykorzystując indywidualne wywiady pogłębione (IDI), które umożliwiły eksplorację poglądów, doświadczeń i praktyk pedagogów szkolnych w zakresie wspierania uczniów w spektrum autyzmu. Dobór próby był celowy – w badaniu uczestniczyło czworo pedagogów. Wywiady prowadzono na podstawie autorskiego scenariusza badawczego, uwzględniającego trzy główne obszary tematyczne: diagnoza potrzeb uczniów, formy wsparcia edukacyjno-zawodowego, współpraca z rodzicami i instytucjami lokalnymi.

2 Raport Badania pedagogów szkolnych na temat spektrum autyzmu na podstawie Indywidualnych Wywiadów Pogłębionych (Romejko, 2024).

Materiał empiryczny został poddany analizie tematycznej, co pozwoliło na wyodrębnienie powtarzalnych wzorców wypowiedzi (*themes*), które zostały pogrupowane w siedem komponentów proponowanego modelu wsparcia.

W kontekście aspektu lingwistycznego pedagogzy jednomyślnie preferują określenie *osoba w spektrum autyzmu*, uznając je za najbardziej precyzyjne i szanujące różnorodność oraz złożoność zaburzeń związanych ze spektrum autyzmu. Respondenci zwrócili uwagę, że termin ten jest coraz częściej stosowany w literaturze i lepiej oddaje indywidualne cechy osób ze spektrum niż starsze terminy, które mogą być postrzegane jako stygmatyzujące.

Pedagogzy podkreślają, że kluczowym elementem wsparcia uczniów w spektrum autyzmu jest uczenie ich samodzielności oraz rozwijanie umiejętności społecznych i zawodowych. Pracują z uczniami zarówno nad podstawowymi umiejętnościami, takimi jak samodzielne wykonywanie codziennych czynności, jak i bardziej zaawansowanymi kompetencjami, np. organizacją pracy zgodnie z planem czy umiejętnością komunikacji.

Doradztwo zawodowe realizowane jest w zintegrowany sposób, obejmując wszystkich uczniów, bez względu na ich stopień funkcjonowania. Pedagogzy stosują różnorodne metody, w tym diagnozy funkcjonalne oraz indywidualne rozmowy z uczniami i rodzicami, aby określić zainteresowania i predyspozycje zawodowe uczniów. Wskazują, że kluczowe dla sukcesu uczniów w spektrum jest rozwijanie ich mocnych stron oraz umiejętności komunikacyjnych i społecznych.

Pedagogzy wskazują, że najważniejsze umiejętności zawodowe dla uczniów w spektrum autyzmu to:

- » umiejętność pracy zgodnie z planem: rozwijanie zdolności organizacyjnych oraz podążanie za wytycznymi;
- » komunikacja: szczególnie istotna jest umiejętność porozumiewania się z innymi, zarówno werbalnie, jak i niewerbalnie;
- » umiejętności społeczne: kluczowe dla funkcjonowania w miejscu pracy, w tym nawiązywanie relacji oraz rozumienie norm społecznych.

W ramach wsparcia rozwoju zawodowego uczniów w spektrum autyzmu, szkoły organizują wycieczki do miejsc pracy, warsztaty oraz spotkania z przedstawicielami różnych zawodów. Pedagogzy pracują również nad rozwijaniem umiejętności komunikacyjnych uczniów, wykorzystując takie metody jak PECS (ang. *Picture Exchange Communication System*) oraz trening umiejętności społecznych.

Respondenci podkreślają, że uczniowie w spektrum często potrzebują wsparcia w postaci asystenta pracy, który pomoże im w adaptacji do nowych warunków i monitorowaniu postępów w pracy. Wskazują również na trudności związane z integracją uczniów w spektrum autyzmu z neurotypowymi rówieśnikami, szczególnie w kontekście interakcji społecznych.

Raport pokazuje, że szkoły podejmują szereg działań mających na celu przygotowanie uczniów w spektrum autyzmu do funkcjonowania na rynku pracy, jednak kluczowym wyzwaniem pozostaje wsparcie w rozwoju umiejętności społecznych

i komunikacyjnych oraz zrozumienie specyfiki rynku pracy. Wymaga to zaangażowania zarówno ze strony pedagogów, jak i współpracy z rodzicami oraz lokalnymi pracodawcami.

Według pedagogów szkolnych ważne jest:

- » wprowadzenie asystenta pracy: pedagodzy uważają, że obecność asystenta w miejscu pracy jest kluczowa dla wsparcia osób w spektrum autyzmu w radzeniu sobie z codziennymi wyzwaniami;
- » wsparcie społeczno-zawodowe: programy powinny kłaść nacisk na rozwijanie kompetencji społecznych i zawodowych uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualnych predyspozycji;
- » świadomość pracodawców: istnieje potrzeba zwiększenia świadomości pracodawców na temat możliwości i wyzwań osób w spektrum autyzmu, co może przyczynić się do większej inkluzyjności na rynku pracy.

Raport podkreśla potrzebę kompleksowego wsparcia uczniów w spektrum autyzmu zarówno na poziomie edukacyjnym, jak i w późniejszym wchodzeniu na rynek pracy.



Rysunek 1. Graficzny model proponowanego wsparcia. Opracowanie własne

Na podstawie analizy praktyk pedagogów i doradców zawodowych, proponowany model wsparcia ucznia (Rysunek 1) ze spektrum autyzmu obejmuje następujące elementy składowe:

1. Diagnoza i identyfikacja potrzeb — wczesna diagnoza (przed czternastym rokiem życia). Umożliwia istotne zindywidualizowanie podejścia do każdego ucznia, pozwalając na identyfikację mocnych stron, trudności i zainteresowań, stanowiących fundament skutecznego, spersonalizowanego wsparcia na dalszych etapach.
2. Indywidualizacja ścieżki edukacyjno-zawodowej — planowanie ścieżki edukacyjnej i zawodowej. Planowanie edukacji i kariery powinno uwzględniać predyspozycje ucznia, jego tempo pracy, potrzeby sensoryczne oraz preferencje w zakresie komunikacji i środowiska, co wymaga ścisłej współpracy pedagoga, ucznia, rodziny i doradcy zawodowego.
3. Kompleksowe wsparcie szkolne — udział pedagoga szkolnego, trening umiejętności społecznych. Szkoła powinna oferować nie tylko pomoc pedagogiczną, ale też systematyczny trening umiejętności społecznych, zajęcia rozwijające samodzielność i kompetencje organizacyjne oraz zajęcia i warsztaty identyfikujące obszary potencjalnych uzdolnień zawodowych i przygotowujące do aktywności związanych z podjęciem pracy.
4. Doradztwo zawodowe i mentoring — rozpoznanie specjalnych zainteresowań jako zasobu rozwojowego. Doradcy zawodowi powinni identyfikować i wzmacniać specjalne zainteresowania uczniów jako potencjalne zasoby rozwoju zawodowego, oferując symulacje rozmów kwalifikacyjnych, wsparcie emocjonalne i pomoc w planowaniu konkretnych kroków zawodowych.
5. Współpraca z rodziną i środowiskiem. Włączenie rodziny oraz lokalnych instytucji i pracodawców w proces wspierania ucznia jest kluczowe dla zapewnienia spójności działań i skutecznego przejścia z edukacji do zatrudnienia.
6. Edukacja pracodawców. Szkolenia i kampanie informacyjne dla pracodawców powinny zwiększać świadomość na temat funkcjonowania osób w spektrum autyzmu, obalając stereotypy i promując dobre praktyki adaptacji stanowisk pracy.
7. Asystent pracy. Obecność asystenta wspierającego w miejscu zatrudnienia ułatwia adaptację, pomaga w przezwyciężaniu trudności w komunikacji i organizacji zadań oraz znacząco zwiększa szanse na utrzymanie zatrudnienia przez osobę w spektrum autyzmu.

Przedstawiony model wsparcia stanowi propozycję systemowego podejścia do przygotowania uczniów w spektrum autyzmu do aktywności zawodowej. Integracja działań pedagogów szkolnych, doradców zawodowych, rodziców oraz pracodawców jest niezbędna do skutecznego wdrożenia rozwiązań wspierających neuro różnorodnych uczniów. Wymaga to nie tylko rozwoju kompetencji specjalistów, lecz także systemowych regulacji oraz kontynuacji badań empirycznych nad efektywnością poszczególnych elementów modelu.

REKOMENDACJE DLA DORADCÓW ZAWODOWYCH PRACUJĄCYCH Z OSOBAMI ZE SPEKTRUM AUTYZMU

Podążając za rekomendacjami pedagogów szkolnych warto zwrócić uwagę na grupę doradców zawodowych. Wydaje się istotnym, aby to oni zwracali uwagę na szczególne zasoby osoby w spektrum autyzmu.

Jednym z istotnych aspektów, które wymagają uwzględnienia w procesie planowania, są powtarzające się zachowania oraz specjalne zainteresowania, które często występują u osób w spektrum autyzmu. Choć w powszechnym odbiorze zachowania te bywają postrzegane jako ograniczające i utrudniające rozwój społeczny, mają one również ogromny potencjał. Specjalne zainteresowania osób w spektrum autyzmu, zwane niekiedy „zainteresowaniami obsesyjnymi”, mogą stanowić wyjątkowo silny motor motywacyjny. Dla osoby w spektrum autyzmu te zainteresowania mogą stać się nie tylko obszarem rozwoju, ale także ścieżką do integracji społecznej oraz zdobycia szacunku wśród rówieśników. Włączenie ich w proces planowania rozwoju zawodowego może przynieść nieocenione korzyści.

Specjalne zainteresowania mogą mieć pozytywny wpływ na budowanie poczucia własnej wartości oraz umiejętności społecznych, a w przyszłości mogą okazać się fundamentem dla wyboru ścieżki kariery zawodowej. Zainteresowania te, jeśli są umiejętnie rozwijane i wspierane przez dorosłych, mogą przekształcić się w konkretne umiejętności, które będą przydatne na rynku pracy. Zamiast ograniczać osoby ze spektrum autyzmu, mogą one stanowić wyjątkowy zasób, który odpowiednio ukierunkowany, stanie się wartością dodaną zarówno dla samego pracownika, jak i dla potencjalnych pracodawców.

Z tego powodu, w procesie planowania ścieżek zawodowych i edukacyjnych osób w spektrum autyzmu, istotne jest, aby nie ignorować tych zainteresowań, lecz raczej wspierać ich rozwój, kierując je ku praktycznym zastosowaniom. Integracja specjalnych zainteresowań w procesie edukacji może zwiększyć zaangażowanie i motywację osoby ze spektrum autyzmu, co w dalszej perspektywie przyczyni się do lepszego przygotowania jej do aktywności zawodowej.

Rekomendacje wypracowane podczas realizacji projektu „Program łamania stereotypów dotyczących osób w spektrum autyzmu” w pracy doradcy zawodowego są następujące:

1. Rozpoznanie osoby w spektrum autyzmu — doradcy zawodowi powinni być wyczuleni na subtelne sygnały wskazujące, że osoba może być w spektrum autyzmu, nawet jeśli nie posiada ona formalnej diagnozy. Charakterystyczne cechy to m.in. trudności w komunikacji, powtarzalne zachowania, preferencje dotyczące rutyny oraz nadwrażliwość na bodźce sensoryczne. Ważne jest, aby w delikatny i empatyczny sposób pytać klienta o jego ewentualne trudności i preferencje.
2. Sugestia przeprowadzenia badania diagnostycznego — jeżeli doradca podejrzewa, że osoba może być w spektrum autyzmu, powinien zasugerować skonsultowanie się ze specjalistą. Ważne jest stworzenie bezpiecznej prze-

strzeni do takiej rozmowy oraz podkreślenie korzyści płynących z diagnozy, takich jak możliwość uzyskania odpowiedniego wsparcia i adaptacji w miejscu pracy.

3. Indywidualne podejście — każda osoba w spektrum autyzmu jest inna, dlatego doradcy powinni dostosować swoje metody do indywidualnych potrzeb i mocnych stron klienta. Jasna, bezpośrednia komunikacja oraz symulacje sytuacji zawodowych mogą znacząco ułatwić przygotowanie klienta do rzeczywistych wyzwań w miejscu pracy.
4. Edukacja pracodawców — doradcy zawodowi powinni prowadzić działania edukacyjne wśród pracodawców, aby zwiększać ich świadomość na temat spektrum autyzmu i promować inkluzyjne praktyki zatrudnienia. Ważne jest też, aby pracodawcy wiedzieli, jak wdrażać odpowiednie adaptacje stanowisk pracy, które uwzględniają specyficzne potrzeby osób w spektrum.
5. Wsparcie po uzyskaniu zatrudnienia — wsparcie doradcy nie powinno kończyć się na etapie znalezienia pracy. Regularne spotkania z osobą ze spektrum autyzmu, monitorowanie postępów oraz pomoc w adaptacji do środowiska pracy są kluczowe, aby osoba w spektrum autyzmu mogła utrzymać zatrudnienie i rozwijać się zawodowo.
6. Wykorzystanie nowoczesnych technologii — doradcy powinni rekomendować korzystanie z aplikacji wspomagających planowanie i organizację pracy, które mogą pomóc w zarządzaniu czasem i obowiązkami zawodowymi. Technologie te mogą znacząco poprawić efektywność i komfort pracy osób w spektrum.
7. Przygotowanie do rozmowy kwalifikacyjnej — doradcy powinni pomagać osobom ze spektrum autyzmu w przygotowaniu do rozmów kwalifikacyjnych, poprzez symulacje i ćwiczenia, które zwiększą ich pewność siebie. Doradca może również wspierać w decyzji o ewentualnym ujawnieniu diagnozy autyzmu, pomagając zrozumieć zarówno zalety, jak i wady takiego kroku.
8. Wsparcie emocjonalne i psychologiczne — doradcy zawodowi powinni dbać o wsparcie emocjonalne osób ze spektrum autyzmu, zwłaszcza w okresie adaptacji do nowego środowiska pracy. Pomoc w radzeniu sobie ze stresem oraz budowanie pewności siebie są kluczowymi elementami w utrzymaniu zatrudnienia i rozwijaniu kariery zawodowej.

Stosowanie tych rekomendacji pozwala doradcom zawodowym efektywnie wspierać osoby w spektrum autyzmu, zarówno w procesie poszukiwania pracy, jak i w jej utrzymaniu, co przekłada się na długoterminowy sukces zawodowy tych osób.

ZAKOŃCZENIE

Proponowany model wsparcia uczniów w spektrum autyzmu w procesie przygotowania do aktywności zawodowej można osadzić w modelu ekologicznym Urie Bronfenbrennera (1979), który zakłada, że rozwój osoby zachodzi w dynamicznej

interakcji między jej cechami indywidualnymi a systemami społecznymi na różnych poziomach (mikrosystem, mezosystem, egzosystem, makrosystem). Diagnoza indywidualna i planowanie ścieżki edukacyjnej odzwierciedlają poziom mikrosystemu (relacje z rodziną, szkołą), natomiast edukacja pracodawców i polityka zatrudnienia wpisują się w poziom makrosystemu. Włączenie elementu doradztwa zawodowego i mentoringu na etapie edukacji średniej wpisuje się w mezosystem, w którym łączy się szkoła, rodzina i potencjalni pracodawcy. Równocześnie model odwołuje się do konstruktywistycznych teorii Lwa Wygotskiego (Vygotsky, 1978) i Jerome'a Brunera (1996), które podkreślają znaczenie wsparcia społecznego (strefa najbliższego rozwoju) oraz roli kulturowego kontekstu w rozwoju osoby.

Przygotowanie osób ze spektrum autyzmu do aktywnego uczestnictwa w rynku pracy jest procesem wieloetapowym, wymagającym zindywidualizowanego podejścia, w którym kluczową rolę odgrywają zarówno pedagodzy szkolni, jak i doradcy zawodowi. Wczesne rozpoznanie i uwzględnienie specyficznych potrzeb oraz mocnych stron osób w spektrum autyzmu umożliwia efektywne planowanie ich ścieżek edukacyjnych i zawodowych. Adaptacja środowiska pracy, szkolenia skierowane do pracodawców oraz systematyczne wsparcie po zatrudnieniu mogą znacząco zwiększyć szanse tych osób na trwałe włączenie w rynek pracy.

Rekomendacje wynikające z badań i analiz wskazują, że integracja zawodowa osób w spektrum autyzmu jest możliwa i korzystna zarówno dla samych pracowników, jak i dla organizacji, które decydują się na inkluzyjne praktyki zatrudnienia. Kluczowym wyzwaniem pozostaje zwiększenie świadomości społecznej oraz promowanie zróżnicowanych narracji, które przedstawiają osoby z autyzmem nie przez pryzmat deficytów, lecz zasobów jakie wnoszą do społeczeństwa i gospodarki.

Stąd wynika potrzeba kontynuowania działań edukacyjnych i informacyjnych skierowanych do szerokiego grona odbiorców, w tym pracodawców, menedżerów, pedagogów i rodziców, aby w pełni wykorzystać potencjał osób w spektrum autyzmu w kontekście ich aktywizacji zawodowej i społecznej.

BIBLIOGRAFIA

- Bagatell, N. (2007). Orchestrating voices: autism, identity and the power of discourse. *Disability & Society*, 22(4), 413–426. <https://doi.org/10.1080/09687590701337967>
- Bie, B., Tang, L. (2015). Representation of Autism in Leading Newspapers in China: A Content Analysis. *Health Communication*, 30(9), 884–893. <https://doi.org/10.1080/10410236.2014.889063>
- Billawala, A., Wolbring, G. (2014). Analyzing the discourse surrounding Autism in the New York Times using an ableism lens. *Disability Studies Quarterly*, 34(1). <https://doi.org/10.18061/DSQ.V34I1.3348>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv136c601>

- Elster, N., Parsi, K. (2020). Like Autism, Representation Falls on a Spectrum. *The American Journal of Bioethics : AJOB*, 20(4), 4–5. <https://doi.org/10.1080/15265161.2020.1735871>
- Huws, J. C., Jones, R. S. P. (2010). “They just seem to live their lives in their own little world”: Lay perceptions of autism. *Disability and Society*, 25(3), 331–344. <https://doi.org/10.1080/09687591003701231>
- Janiak, W., Janiak, J. (2022). *Książka o człowieku w spektrum autyzmu*. Wydawnictwo Natuli.
- Jones, S. C., Harwood, V. (2009). Representations of autism in Australian print media. *Disability & Society*, 24(1), 5–18. <https://doi.org/10.1080/09687590802535345>
- Jongsma, K. R., Schicktanz, S. (2020). Patient Representation: Mind the Gap Between Individual and Collective Claims. *The American Journal of Bioethics : AJOB*, 20(4), 28–30. <https://doi.org/10.1080/15265161.2020.1730519>
- Mesibow, G., Thomas, J. B., Chapman, S. M., Schopler, E. (2009). *TTAP. Profil umiejętności zawodowych i społecznych TEACCH*. Fundacja SYNOPSIS.
- Okstzulski, M. (2023) Między ideałem a realiami – zakłady aktywności zawodowej a zatrudnienie osób ze spektrum autyzmu. *Białostockie Studia Prawnicze*, 28(4), 235–252. <https://doi.org/10.15290/bsp.2023.28.04.14>
- O’Reilly, M., Lester, J. N., Muskett, T. (2016). Discourse/Conversation Analysis and Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(2), 355–359. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2665-5>
- Pachowicz, M. (2023). Model wsparcia osoby neuro różnorodnej na różnych etapach edukacji. *Forum Oświatowe*, 36(2), 97–108. <https://doi.org/10.34862/fo.2023.2.5>
- Prokopiak, A. (2020). *Autonomia osób ze spectrum autyzmu*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Rourke, B., McGloin, R. (2019). A Different Take on the Big Bang Theory: Examining the Influence of Asperger Traits on the Perception and Attributional Confidence of a Fictional TV Character Portraying Characteristics of Asperger Syndrome. *Atlantic Journal of Communication*, 27(2), 127–138. <https://doi.org/10.1080/15456870.2019.1574797>
- Urbaniak, A. (2013). Aktywizacja społeczna i zawodowa w terapii osób z zespołem Aspergera i wysoko funkcjonujących osób z autyzmem, w procesie rehabilitacji kompleksowej. *Przegląd Terapeutyczny*, (9–10). <https://www.ptt-terapia.pl/wp-content/uploads/2023/10/Urbaniak-AKTYWIZACJA.pdf>
- Vygotsky, L. S., Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wiater, M. (2023). Wyzwania związane z zatrudnianiem osób neuro różnorodnych w Polsce. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, (5), 8–92. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.0089>
- Wodziński, M. (2020). Obraz spektrum autyzmu w dyskursie polskich memów internetowych. W: P. Siuda (red.), *Internet, zdrowie i choroba – powiązania społeczne, kulturowe i edukacyjne* (s. 110–133). Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.

Wolbring, G., Mosig, K. (2017). Autism in the News: Content Analysis of Autism Coverage in Canadian Newspapers. W: D. L. Baker (red.), *Disability and U.S. Politics Participation, Policy, and Controversy* (s. 63–94). Praeger.

Wolski, A. (2009). Wsparcie dla młodzieży ze spektrum zaburzeń autystycznych w przygotowaniu się do aktywności zawodowej na poziomie szkoły ponadpodstawowej. *Autyzm*, (7–8), 38–52.

THE SUPPORT MODEL FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN THE PROCESS OF PREPARATION FOR EMPLOYMENT: THE ROLE OF CAREER ADVISORS AND SCHOOL PEDAGOGUES

ABSTRACT: The article analyzes the current challenges and key elements of vocational support for individuals on the autism spectrum. It specifically addresses the issue of their professional activation, despite having qualifications and skills. The text emphasizes the importance of an individualized approach to career planning and the adaptation of the work environment to the specific needs of these individuals, such as sensory or structural preferences. Career advisors, pedagogues, and specialized educational programs play a crucial role in the process of professional integration. The article also presents examples of actions such as mentoring, vocational counseling, and employer education, aimed at increasing awareness of how individuals on the autism spectrum function in the workplace. The authors highlight the need for the further development of inclusive vocational practices to fully harness the potential of individuals on the autism spectrum and support their active participation in the labor market.

KEYWORDS: perception of autism, social roles, employment of individuals with autism spectrum disorder, career advisor, school pedagogue.

Magda Dubińska-Magiera

Uniwersytet Wrocławski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2725-3924>

Marta Migocka-Patrzałek

Uniwersytet Wrocławski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0077-7779>

Skupieni studenci – praktyka uważności (*mindfulness*) podczas wykładów

ABSTRAKT: Trening uważności (ang. *mindfulness*) polega na poprawie umiejętności kierowania uwagi na to, co w danej chwili dzieje się w naszym bezpośrednim otoczeniu. Praktyka ta ma bardzo długą tradycję, a jej elementy można odnaleźć w różnych systemach filozoficznych i religijnych. Ostatnie dziesięciolecia przyniosły znaczny wzrost zainteresowania zagadnieniami związanymi z uważnością zarówno wśród badaczy, jak i osób spoza środowiska naukowego. Istotną przyczyną tego zjawiska jest fakt, że skuteczność praktyk *mindfulness* w zakresie zdrowia psychicznego i fizycznego zyskała naukowe potwierdzenie. Treningi uważności są coraz szerzej oferowane pacjentom zmagającym się różnymi problemami zdrowotnymi, a także uczniom zgłaszającym problemy z koncentracją, czy osobom, które chcą poprawić swoje samopoczucie. Niniejsza praca zawiera informacje na temat zasad praktyk *mindfulness* oraz korzyści płynących z ich stosowania. W artykule przedstawiono także szczegółowy opis studium przypadku polegającego na wdrożeniu do praktyki wykładowej treningu uważności na podstawie ćwiczenia oddechowego, którego celem było ułatwienie studentom osiągnięcia stanu skupienia.

SŁOWA KLUCZOWE: *mindfulness*, uważność, edukacja, narzędzia edukacyjne, nauczanie, uczenie się

Kontakt:	Magda Dubińska-Magiera magda.dubinska-magiera@uwr.edu.pl Marta Migocka-Patrzałek marta.migocka-patrzalek@uwr.edu.pl
Jak cytować:	Dubińska-Magiera, M., Migocka-Patrzałek, M. (2025). Skupieni studenci – praktyka uważności (<i>mindfulness</i>) podczas wykładów. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(1), 117–136. https://doi.org/10.34862/fo.2025.1.8
How to cite:	Dubińska-Magiera, M., Migocka-Patrzałek, M. (2025). Skupieni studenci – praktyka uważności (<i>mindfulness</i>) podczas wykładów. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(1), 117–136. https://doi.org/10.34862/fo.2025.1.8

CZYM JEST *MINDFULNESS*

Terminem uważność (ang. *mindfulness*) określa się umiejętność skupiania uwagi na tym, co dzieje się „tu i teraz”. Dotyczy to zarówno naszego bezpośredniego otoczenia, jak i wydarzeń, które rozgrywają się w danej chwili, ale również tego, co aktualnie dzieje się w naszym ciele i umyśle. Stan uważności można osiągnąć i pielęgnować na różne sposoby, nazywane praktykami lub ćwiczeniami. Korzenie praktyk wspomagających uważność sięgają ponad 2500 lat wstecz i są głównie kojarzone z tradycją buddyjską (Singh, 2023). Warto jednak nadmienić, że elementy opartego na medytacji treningu uważności można także odnaleźć w wielu różnych systemach filozoficznych i powszechnie wyznawanych religiach z nurtu m.in. chrześcijaństwa, judaizmu, islamu, czy taoizmu (McKenzie i Hassed, 2024).

Wzrost zainteresowania tematami związanymi z pojęciem uważności obserwowany na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci zaowocował licznymi badaniami, dzięki którym skuteczność praktyk *mindfulness*, zarówno w zakresie zdrowia psychicznego, jak i fizycznego, zyskała naukowe potwierdzenie (McKenzie i Hassed, 2024). Liczne badania dostarczyły dowodów na to, że trening uważności oddziałuje na wiele obszarów niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania ludzkiego organizmu, również tych, które są kluczowe w procesie uczenia się (Rysunek 1).

Trening uważności może odbywać się na bazie tzw. praktyk formalnych i nieformalnych. Do tych pierwszych zaliczamy medytację (np. „Skanowanie ciała”), ćwiczenia oddechowe i fizyczne, takie jak joga czy tai-chi. Z kolei praktyka nieformalna polega przede wszystkim na kierowaniu uwagi, przy równoczesnym świadomym zaangażowaniu wszystkich zmysłów, na codziennie wykonywane czynności, takie jak jedzenie lub spacer (Cox et al., 2018; O’Reilly et al., 2014).



Rysunek 1. Kluczowe obszary, które mają związek z umiejętnością uczenia się i na które można pozytywnie oddziaływać, regularnie ćwicząc uważność (ang. *mindfulness*)

Pozytywny wpływ treningu formalnego i nieformalnego na uważność był wielokrotnie badany. Na tej podstawie opracowano rozmaite programy i strategie terapeutyczne oferowane osobom o różnych potrzebach, czy zmagającym się z różnymi problemami. Jako klasyczny dziś przykład można tutaj wymienić ćwiczenie z rodzynkiem będące elementem terapii opracowanej przez Jona Kabat-Zinna w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku i polegającej na opartej na uważności redukcji stresu (ang. *Mindfulness-Based Stress Reduction*, MBSR) (Nelson, 2017). W badaniach osób praktykujących jogę potwierdzono wzrost uważności i duchowości oraz spadek wahań nastroju (Gaiswinkler i Unterrainer, 2016). Obiecujące okazały się też wyniki badań nad poprawą kondycji pacjentów zmagających się z przewlekłym bólem, którzy dobrowolnie poddali się krótkoterminowej terapii opartej na praktykach nieformalnych (Brintz et al., 2024). Z kolei, jak pokazały badania przeprowadzone na jednym z Australijskich uniwersytetów, pięcioletni program oparty na uważności sprzyja poprawie samopoczucia psychicznego i zaangażowania w naukę u studentów medycyny (Kakoschke et al., 2021).

Warto zauważyć, że liczba badań nad zagadnieniami związanymi z uważnością stale rośnie, co skutkuje coraz lepszym zrozumieniem sposobu oddziaływania opar-

tego na uważności treningu na ludzką psychikę i fizjologię. Przeprowadzone na szeroką skalę metaanalizy (czyli analizy obejmujące integrację i syntezę wyników uzyskanych z pojedynczych badań) potwierdziły m.in., że praktyki oparte na treningu uważności mają pozytywny wpływ na zdrowie, funkcjonowanie i poczucie spełnienia osób w nie zaangażowanych (Goyal et al., 2014; Grossman et al., 2004).

MINDFULNESS A UCZENIE SIĘ

Uczenie się jest procesem wymagającym skupienia uwagi. Dzięki m.in. technikom neuroobrazowania uwagę możemy rozumieć jako pochodną współdziałania trzech neuronowych sieci uwagi (ang. *Attention network*), które nadzorują trzy istotne funkcje: wzbudzenia, orientacji i kontroli wykonawczej (Posner i Rothbart, 2007). Znaczenie uwagi w procesie uczenia się jest przedmiotem wielu badań, a uzyskane dzięki nim wyniki pozwoliły na opracowanie ważnych teorii, na bazie których projektowane są materiały dydaktyczne i terapie. Jedną z nich jest teoria obciążenia poznawczego (ang. *Cognitive load theory*), zakładająca, że przetwarzanie informacji, które jest oparte na stosunkowo ograniczonej pod względem pojemności pamięci roboczej, może ulec przeciążeniu pod wpływem różnych czynników (m.in. słuchania muzyki podczas nauki czy stresu), co obniża wydajność procesu uczenia się (De Jong, 2010; Sweller et m.in., 2011).

W myśl tej teorii, ograniczenie zewnętrznego obciążenia poznawczego, pozwala uwolnić zasoby pamięci roboczej, co z kolei prowadzi do poprawy efektywności uczenia się. Wyniki badań dotyczących tych zagadnień, przeprowadzone z udziałem studentów zawodów medycznych, sugerują skuteczność interwencji opartych na technikach *mindfulness*. Mogą one być niezwykle przydatnym narzędziem w edukacji poprzez wspomaganie stanu, w którym świadomość jest skoncentrowana na teraźniejszości (Takhdat et m.in., 2024). Ponadto w ostatnich latach pojawiają się dowody na to, że integracja uważności jako strategii samoregulacji w programach wychowania fizycznego sprzyja poprawie wyników i samopoczucia (Bishara, 2022). Wykłady akademickie są formą wymagającą szczególnej koncentracji, ponieważ są długotrwałe i zawierają ogromną ilość nowych informacji. Przyswojenie sobie tych informacji i ich zapamiętanie jest trudnym zadaniem. Zwłaszcza że słuchacze przychodzą na wykłady rozproszeni wieloma bodźcami życia codziennego, takimi jak hałas, inne obowiązki na uczelni, osobiste problemy, czy nadmiar informacji płynących m.in. z mediów. Wykłady odbywają się w różnych porach dnia, więc niekiedy dochodzi do tego zmęczenie fizyczne czy złe samopoczucie. Gdy nasz mózg przetwarza wiele sygnałów sensorycznych z otoczenia oraz liczne bodźce wewnętrzne, takie jak uczucia i lęki, bardzo trudno jest mu przetwarzać nowe informacje. Badania przeprowadzone w grupie studentów medycyny i pielęgniarstwa wykazały, że stres i przeładowanie kognitywne zatrzymują proces uczenia się. Trening uważności praktykowany przez członków tej narażonej na stresujące sytuacje grupy zawodowej obniżał uczucie zdenerwowania, a co za tym idzie umożliwiaił naukę (Takhdat et m.in., 2024).

Aby efektywnie przekazać wiedzę, nauczyciel musi umożliwić studentom skupienie uwagi na istotnych informacjach, co pozwoli im uniknąć straty czasu i frustracji.

Wdrażanie technik *mindfulness* jako narzędzi pomocniczych w dydaktyce jest uzasadnione zarówno pod względem psychologicznym, jak i pedagogicznym. Liczne badania donoszą, że skierowane do studentów różnorodne programy oparte na ćwiczeniu uważności mają pozytywny wpływ na m.in. samoświadomość, kompetencje metapoznawcze, zarządzanie materiałami dydaktycznymi, redukcję stresu i kontrolę lęku (Corti i Gelati, 2020; Kuroda et al., 2022; Łoś et al., 2020; Patel et al., 2018). Nie bez znaczenia jest także fakt, że praktyki uważności zostały powiązane ze zjawiskiem neuropatyczności, które na poziomie strukturalnym mózgu przejawia się m.in. istotnym wzrostem gęstości istoty szarej mózgu u osób poddanych ośmiotygodniowej interwencji w porównaniu do grupy kontrolnej (Hölzel et m.in., 2011). Techniki *mindfulness*, poprzez wspieranie rozwoju samoświadomości, nieosądzającej postawy oraz refleksyjności wpisują się również w założenia związane z procesem edukacji osób dorosłych ujętych w teoriach Davida Kolba i opartych na uczeniu się przez doświadczenie (Yeganeh i Kolb, 2009). Stwierdzono również, że uważność jest istotnym czynnikiem sprzyjającym większemu zaangażowaniu w proces nauki (Ali et m.in., 2021; Hammill et m.in., 2023).

Nauczyciele, którzy wprowadzili ćwiczenia uważności podczas prowadzonych przez siebie zajęć, zaobserwowali, że uczestnicy są bardziej skupieni, pozytywnie nastawieni i kreatywni. Ćwiczenia te ułatwiają także radzenie sobie ze stresem, lękiem i depresją, co wydaje się szczególnie ważne w takich przypadkach, jak kształcenie studentów medycyny czy uczniów o specjalnych wymaganiach edukacyjnych (Kinsella et m.in., 2020; Meiklejohn et m.in., 2012; Schwind et m.in., 2017). Zaobserwowano, że regularny trening uważności zmienia się w nieświadomy nawyk, który prowadzi do korzystnych zmian behawioralnych. Ćwiczenia uważności, prowadzące do wewnętrznej integracji odczuć płynących z ciała z pracą umysłu („jestem tu i teraz”) wpływają pozytywnie na wewnętrzną motywację i uczenie się (Schuman-Olivier et m.in., 2020).

Redukcja stresu osiągnięta przez ćwiczenie uważności oraz poprzez terapię opartą na tego typu aktywnościach pozwala na wzmocnienie funkcji poznawczych, czyli uczenia się. W badaniach wykazano, że poprawia się pamięć krótkotrwała, elastyczność poznawcza oraz samoświadomość. Są to kluczowe umiejętności, które pozwalają nam na opracowywanie nowych sposobów myślenia i reagowania na doświadczenia. Inaczej mówiąc, ćwiczenia uważności wyzwalają w nas twórczość, umiejętność rozwiązywania problemów i ułatwiają uczenie się (Hofmann i Gómez, 2017).

Warto w tym miejscu przytoczyć wynik badań dotyczących tego, w jaki sposób pracuje ludzki mózg i jak to wpływa na nasz nastrój i poczucie szczęścia. Okazuje się, że człowiek poświęca sporo czasu na myślenie o minionych wydarzeniach, snuciu planów na przyszłość i spekulowaniu na temat rzeczy czy sytuacji, do których nigdy nie dojdzie. Zjawisko to określa się mianem „wędrującego” lub „błądzącego umysłu” (ang. *Wandering mind*). Co ciekawe tematy, które roztrząsamy w myślach, kosztem skupienia uwagi nad tym, co dzieje się w danej chwili, powodują obniżenie nastroju.

Dzieje się tak niezależnie od tego, czy absorbujące nas myśli mają charakter pozytywny, neutralny, czy negatywny. Konkluzją przeprowadzonych analiz jest stwierdzenie, że „umysł, który wędruje, to umysł nieszczęśliwy”, a wyjątkowa umiejętność ludzkiego mózgu pozwalająca na myślenie o tym, co nie dzieje się w danym momencie, choć jest niewątpliwie osiągnięciem poznawczym, to jednak generuje wysoki koszt emocjonalny (Killingsworth i Gilbert, 2010).

Pomocna w tym przypadku okazuje się medytacja, która pomaga ograniczyć „wędrowniki umysłu”, czyli skupić się na zadaniu, które przed nami stoi. Jedną z głównych sieci neuronowych, sieć domyślna mózgu (ang. *Default mode network*), jest aktywna, gdy nie wykonujemy żadnych zewnętrznych zadań. Skupiamy się wtedy na przetwarzaniu informacji o sobie samym i o własnym życiu. Badania wskazują, że medytacja pozwala ograniczyć „błądzenie umysłem”. Efektem medytacji jest obniżenie aktywności sieci domyślnej mózgu, czyli zmniejszenie rozproszenia uwagi, co pozwala osobie ćwiczącej uważność skupić się na jednym zadaniu (Garrison et m.in., 2015).

W ostatnich latach badacze skupiają się również na badaniu prokrastynacji akademickiej (tzw. Syndromu studenta, ang. *Academic procrastination*) oraz możliwości łagodzenia powodowanych przez nią skutków za pomocą treningu uważności (Gareau et m.in., 2019; Rad et m.in., 2023). Prokrastynacja akademicka obejmuje sytuacje, w których studenci (bez uzasadnionej konieczności) odkładają na później zadania związane z nauką, m.in. czytanie lektur, pisanie sprawozdań i esejów, przygotowanie do zajęć i egzaminów. Takie zachowania skutkują m.in. pogorszeniem wyników w nauce i mogą powodować dodatkowy stres i niepokój, które w konsekwencji obniżają poczucie zadowolenia.

Badania nad prokrastynacją akademicką uwzględniają różne aspekty. Przykładowo niedawno potwierdzono, że problematyczne korzystanie z mediów społecznościowych (ang. *Problematic social media use*, PSMU), na które składa się m.in. nadmierna koncentracja na treściach dostarczanych za pośrednictwem serwisów społecznościowych, jest pozytywnie powiązane ze zjawiskiem prokrastynacji akademickiej. Sugeruje się, że środkiem pomocnym w zwalczaniu tego zjawiska wśród studentów zmagających się z PSMU mógłby okazać się trening uważności (Serrano et al., 2022).

Rozwiązania problemów związanych z funkcjonowaniem młodych osób w środowisku akademickim, które opierają się na praktykach umożliwiających poprawę koncentracji, wydają się obiecujące. Odnosi się to zarówno do obszarów związanych ze zdrowiem psychicznym, jak i jakością wyników w nauce, co potwierdzają wyniki ostatnich badań w tym zakresie (Calma-Birling i Gurung, 2017; Karing i Beelmann, 2021; MacDonald, 2021; Serrano et m.in., 2022).

Podsumowując, opublikowane wyniki badań naukowych możemy stwierdzić, że ćwiczenie uważności w procesie uczenia się pomaga w koncentracji, poprawia pamięć, reguluje emocje i rozwija umiejętności społeczne.

PRAKTYKA UWAGAŃNOŚCI W TRAKCIE ZAJĘĆ AKADEMICKICH – STUDIUM PRZYPADKU

Potrzeba i głębokie przekonanie o konieczności stosowania nowoczesnych rozwiązań i narzędzi edukacyjnych, dzięki którym można poprawić jakość i atrakcyjność zajęć akademickich, skłoniły nas do pogłębienia wiedzy na temat możliwości zastosowania ćwiczeń *mindfulness* w naszej praktyce dydaktycznej. Istotne okazało się również rosnące uznanie dla tej metody w środowisku akademickim, poparte rzetelnymi dowodami naukowymi.

Aby zwiększyć nasze kompetencje w tym zakresie, w roku 2023 odbyliśmy szkolenie „Mindfulness for Educators” oferowane przez Atlantic Language School w Galway w Irlandii. Udział w kursie umożliwił nam zdobycie teoretycznych podstaw i przede wszystkim praktycznych umiejętności niezbędnych do stosowania praktyki uważności w edukacji. Pod okiem specjalistów odbyliśmy trening, który pozwolił nam wzbogacić prowadzone przez nas zajęcia ćwiczeniami oddechowymi stosowanymi m.in. celem poprawy koncentracji wśród uczestników wykładów.

Praktyką *mindfulness* objęliśmy osoby uczęszczające na prowadzone przez nas wykłady zatytułowane „Biochemia dla mikrobiologów”. Wykłady, wraz z towarzyszącymi im zajęciami laboratoryjnymi, współtworzą obowiązkowy kurs skierowany do studentów pierwszego roku studiów pierwszego stopnia na kierunku „Mikrobiologia”, który znajduje się w ofercie dydaktycznej Wydziału Nauk Biologicznych Uniwersytetu Wrocławskiego. Cykl wykładowy obejmuje 15 spotkań po dwie godziny lekcyjne (czyli jeden semestr akademicki) i jest wymagający pod względem zawartości merytorycznej, z jaką muszą zaznajomić się jego uczestnicy.

Wprowadzenie ćwiczenia uważności do programu wykładów zostało poprzedzone krótkim omówieniem, w którym zawarłyśmy podstawowe informacje na temat tego, czym jest *mindfulness*, jakie są korzyści wynikające z jego praktykowania, jaki jest cel ćwiczenia i w jaki sposób chciałybyśmy je realizować. Studenci zostali poproszeni o wyrażenie swojej opinii na temat chęci udziału w ćwiczeniu za pośrednictwem anonimowej, dobrowolnej, elektronicznej ankiety zawierającej pytanie jednokrotnego wyboru o chęć wzięcia udziału w oferowanym przez nas ćwiczeniu. Ankieta została udostępniona za pośrednictwem kodu QR, który uczestnicy mogli zeskanować za pomocą telefonów komórkowych i zawierała trzy możliwe do wyboru odpowiedzi: „Tak”, „Nie”, „Nie wiem”. Większość respondentów udzieliła odpowiedzi twierdzącej (78,6%), pozostałe odpowiedzi, „Nie wiem” i „Nie”, uzyskały odpowiednio 17,8% oraz 3,6% głosów. Wyniki ankiety przesądziły o wprowadzeniu ćwiczenia do praktyki wykładowej. Studenci zostali również poinformowani, że w każdej chwili (tzn. w trakcie trwania cyklu wykładowego) mogą zrezygnować z brania udziału w ćwiczeniu, nie ponosząc przy tym żadnych konsekwencji.

W naszej praktyce uważności bazowałyśmy na ćwiczeniach zaproponowanych przez innych badaczy (Reilly, 2020), które dostosowałyśmy do potrzeb naszych studentów oraz dostępnego zaplecza sprzętowego. Ćwiczenie odbywało się na początku każdego wykładu i obejmowało odczytanie przez osobę prowadzącą opracowanego

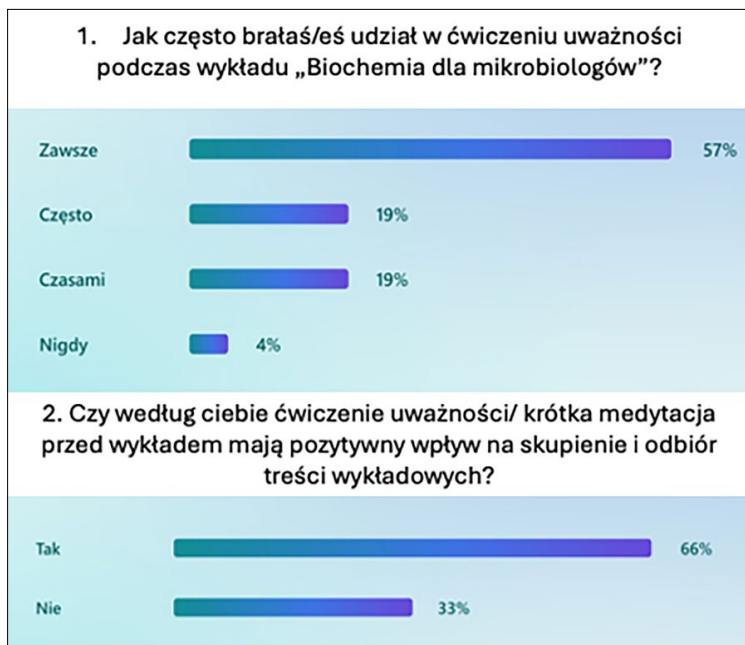
wcześniej skryptu (Załącznik nr 1.) zawierającego instrukcje dla uczestników. Od czytaniu skryptu towarzyszyły łagodna muzyka oraz przytłumione oświetlenie. W trakcie praktyki studenci, którzy wyrazili chęć wzięcia udziału, stosowali się do poleceń osoby prowadzącej koncentrując się na oddechu i odprężeniu mięśni. Ćwiczenie trwało około 5 minut, a udział w nim był dobrowolny. Osoby, które nie angażowały się w praktykę uważności, były proszone o zachowanie ciszy i mogły przeznaczyć czas na przygotowanie się do zajęć. Dodatkowo na ekranie projekcyjnym, z myślą o osobach niezaangażowanych, był wyświetlany minutnik ułatwiający śledzenie upływu czasu.

Na koniec trwającego 15 tygodni cyklu wykładowego biorące w nim udział osoby zostały poproszone o wyrażenie swojej opinii na temat zaoferowanych przez nas praktyk uważności. Odbyło się to poprzez wypełnienie przygotowanej specjalnie w tym celu ankiety. Udział w ankiecie był dobrowolny i anonimowy, a studenci zostali poinformowani o jej celu i planach wykorzystania. Ankieta została przygotowana w formularzu Forms (stanowiącym jedno z narzędzi pakietu Microsoft Office 365), który respondenci mogli wypełnić elektronicznie w dowolnym momencie. Ankieta składała się z dziewięciu pytań, z których sześć było zamkniętych, a trzy otwarte (Załącznik nr 2). Wyniki ankiety zostały zaprezentowane i omówione w kolejnym rozdziale.

OPINIA STUDENTÓW BIORĄCYCH UDZIAŁ W ĆWICZENIACH UWAGAŃ

Wyniki ankiety przeprowadzonej przez nas wśród studentów uczestniczących w wykładzie wskazują, że 57% słuchaczy zawsze brało udział w oferowanym przez nas ćwiczeniu uważności. Kolejnych 19% robiło to często, a kolejnych 19% czasami (Rysunek 2). Jedynie jedna osoba nie brała nigdy udziału w ćwiczeniu. W otwartej części ankiety odpowiedziała: „*uwagam, że na mnie to nie działa i nie jest mi potrzebne*”. Jednak wśród ankietowanych przeważały bardzo pozytywne opinie na temat ćwiczenia. Wśród 20 odpowiedzi na pytanie otwarte: „*Dlaczego brałam/brałem udział?*” znalazły się (i często powtarzały), takie jak: „*żeby się skupić*”, „*uznałam, że może mi to pomóc skupić uwagę na wykładzie i tak się stało*”, „*chciałam spróbować, praktyki te spodobały mi się*” czy „*dla skupienia i uspokojenia myśli niezwiązanych z wykładem*”, a także „*z ciekawości*”. Pojawiła się także odpowiedź: „*głównie dlatego, że wszyscy brali udział*”.

Interesujące wydają się odpowiedzi wskazujące, że 67% ankietowanych uważa ćwiczenie uważności przed wykładem za pozytywny czynnik wpływający na skupienie i odbiór treści wykładowych (Rysunek 3). Co więcej, 76% pytanym studentów odpowiedziało pozytywnie na pytanie o to, czy chcieliby, aby praktyka uważności była stosowana także na innych wykładach akademickich. Te pozytywne odpowiedzi są szczególnie ciekawe, kiedy weźmiemy pod uwagę fakt, że znacząca większość uczestników (81%) nie miała wcześniej żadnych doświadczeń, ani nigdy nie praktykowała ćwiczeń *mindfulness*.



Rysunek 2. Wyniki ankiety przeprowadzonej wśród studentów uczestniczących w wykładach „Biochemia dla mikrobiologów”, na Wydziale Nauk Biologicznych Uniwersytetu Wrocławskiego w roku akademickim 2023/24. W celu ułatwienia uczestnikom skupienia uwagi i odbioru treści wykładów wprowadzono w całym cyklu dydaktycznym regularne, krótkie ćwiczenia uważności (ang. *mindfulness*). Na pytania w ankiecie odpowiedziało 21 osób.

Decyzja o partycypowaniu w ćwiczeniach zawsze należy od osobistych preferencji, zgodnie z tym, co napisał w ankiecie jeden z uczestników: „wydaje mi się, że działanie takich praktyk jest różne w zależności od osoby i jest zbyt prywatne. Mnie na przykład medytacja bardziej irytuje, niż uspokaja więc przynosiła wręcz odwrotny efekt od założonego”. Jednak jak wskazały badania, najlepsze efekty przynosi regularne ćwiczenie uważności, które z czasem staje się rutyną. Wtedy bowiem zaczynamy stosować uważność niemal nieświadomie, co pozwala nam się zrelaksować i skupić uwagę bez wysiłku (Schuman-Olivier et al., 2020). Potwierdzają to także wyniki przeprowadzonej przez nas ankiety. Wszystkie osoby, które zawsze brały udział w ćwiczeniu, potwierdziły że ma to pozytywny wpływ na skupienie i odbiór treści wykładu. Ponadto wszyscy respondenci z tej grupy poleciłoby praktykowanie uważności swoim koleżankom i kolegom.

Być może warto podejść do ćwiczeń uważności indywidualnie i dobrać ich formę do własnych preferencji. Niektórzy z nas łatwiej odprężają się/osadzają w terażniejszości przy muzyce, inni w ciszy, jeszcze innym osobom może odpowiadać ćwiczenie

ważnego oddychania, jedzenia czy spacerowania. Naszym zdaniem warto przyrzeć się tej prostej i dobroczynnej praktyce (o dodatkowy działaniu relaksacyjnym) w kontekście dydaktyki. Zwłaszcza że 81% studentek i studentów poleciłaby praktykowanie uważności w ramach innych zajęć dydaktycznych. Ponadto mogą stanowić inspirację do samorozwoju, tak jak w przypadku jednej z respondentek, która napisała w ankiecie, że *„praktyki uważności działały na mnie uspokajająco, zaczęłam praktykować również prywatnie”*.

DYSKUSJA

Studenci to grupa społeczna, która przechodzi przez wyjątkowy czas w swoim życiu. Studiowanie to często radykalny krok w dorosłość, który wiąże się z wieloma stresującymi wydarzeniami, takimi jak zmiana miejsca zamieszkania, otoczenia społecznego i nawyków. Wraz ze zdobywaniem kolejnych etapów edukacji studenci napotykać nowe wyzwania, takie jak coraz trudniejsze i bardziej zaawansowane kursy i zajęcia, wyższe wymagania czy coraz ambitniejsze projekty. Dlatego też w społeczności akademickiej obserwuje się wysoki poziom lęku i depresji. Depresja jest zaburzeniem wieloskładnikowym, które prowadzi do zachwiania integralności osobowości oraz zaburzeń w relacjach społecznych, interpersonalnych i zawodowych. Lęk natomiast definiowany jest jako wewnętrzny strach wynikający z rzeczywistych lub wyimaginowanych przyczyn. W momencie, kiedy zdolności adaptacyjne organizmu nie działają odpowiednio w stosunku do wymagań otaczającego nas środowiska, dochodzi do zaburzeń biologicznych i psychicznych. Pojawia się stres, który zaburza dobre samopoczucie. Zaburzenia zdrowia psychicznego są obecnie ogromnym problemem społecznym. Jak wskazują badania poziom stresu i lęku wśród studentów jest szczególnie wysoki (Asif et al., 2020; Holden i O'Connell, 2023; Ooi et al., 2022). Wyniki badań dowodzą, że ćwiczenia uważności oraz medytacja mogą zredukować stres. Przykładowo po czterech tygodniach uczestniczenia w internetowych ćwiczeniach uważności poziom lęku u studentów pielęgniarstwa, grupy wyjątkowo narażonej na stres, znacząco zmalał. Ćwiczenia uważności, pozwalające na wyciszenie i integrację zmysłów z otaczającym nas środowiskiem, mogą przynieść korzyści dla zdrowia psychicznego (Abarkar et al., 2023; Holden i O'Connell, 2023). Z niezbitą pewnością wiemy, że osiągnięcie stanu skupienia na pewno pomoże w nauce, nawet najtrudniejszego przedmiotu.

Praktykowanie uważności w środowisku akademickim (i nie tylko) może zatem okazać się odpowiedzią na współczesne bóle, w tym spowodowane różnymi czynnikami zaburzeniami koncentracji, które mają negatywny wpływ na efektywność edukacji, osiągnięcia akademickie i ogólne samopoczucie studentów. Takie postulaty wysuwają specjaliści w tej dziedzinie (Irarrázaval, 2019; Schwind et al., 2017; Tobin, 2018), a wiele uczelni (np. Uniwersytet Monash w Australii) podąża tym tropem, wprowadzając kilkutygodniowe programy treningowe uważności kierowane zarówno do kadry, jak i studentów (Hassed et al., 2008).

Chociaż badania nad ćwiczeniem uważności i jej wpływu na procesy poznawcze wciąż trwają, to otwarte i krytyczne podejście naukowe z pewnością dobrze się przysłuży rozwojowi wiedzy w tej dziedzinie. Odkrycia oparte na rzetelnych eksperymentach pomogą zorientować się, jaka jest plastyczność mózgu dorosłego człowieka i w jakim stopniu jest on podatny na zmiany, a także lepiej zrozumieć mechanizmy leżące u podstaw uczenia się.

OGRANICZENIA BADANIA

Celem niniejszego artykułu jest bardzo zwięzłe zaprezentowanie aktualnego stanu wiedzy dotyczącego możliwości jakie oferuje zastosowanie technik *mindfulness* w edukacji osób dorosłych. Ponadto autorki, zainspirowane dowiedzionym naukowo pozytywnym wpływem wspomnianych technik na proces uczenia się, chciały podzielić się swoimi doświadczeniami w tej materii, a także obiecującymi wynikami ankiet studenckich, które stanowią bodziec do dalszej eksploracji tematu.

Opisane w niniejszym artykule badanie ma charakter pilotażowy, zostało przeprowadzone na małą skalę bez losowego podziału uczestników na grupy badaną i kontrolną. Ponadto wyniki przeprowadzonej wśród studentów ankiety końcowej nie służyły weryfikacji konkretnego problemu badawczego i należy je traktować jako odzwierciedlenie subiektywnych wrażeń osób, które wzięły w niej udział.

Pomimo tych ograniczeń uzyskane wyniki sugerują, że interwencja w formie zaproponowanego przez nas ćwiczenia uważności, może nieść ze sobą korzyści w postaci zaznajomienia studentów z narzędziem wspierającym proces uczenia się i regulację skupienia. W przyszłości konieczne będzie przeprowadzenie odpowiednio zaprojektowanego, pogłębionego badania z uwzględnieniem stosownych grup kontrolnych i badanych.

PERSPEKTYWY I WYZWANIA

Chociaż rola praktyk *mindfulness* w uczeniu się i jej wpływ na wyniki osiągane przez uczniów i studentów jest wciąż badana, to wiele wskazuje na to, że wprowadzenie treningu uważności do praktyki dydaktycznej niesie ze sobą wiele innych korzyści, zwłaszcza tych związanych z samopoczuciem i równowagą emocjonalną. Przykładowo dowiedziono, że dzięki włączeniu do programu nauczania technik uważności, takich jak głębokie oddychanie i wizualizacja, uczniowie z niepełnosprawnościami mogli zwiększyć swoje poczucie spokoju i poprawić kontrolę nad myślami i emocjami (Magaldi i Park-Taylor, 2016). Jest to szczególnie interesujące w kontekście coraz częściej obserwowanej wśród uczniów i studentów neuroróżnorodności, i może okazać się pomocne w tworzeniu środowiska, które będzie bardziej sprzyjające nauce, zwłaszcza (choć niewyłącznie) dla osób o specjalnych wymaganiach.

Warto zauważyć, że oferowana studentom, w formie kilkunastominutowej medytacji, krótka praktyka uważności, sama w sobie nie jest gwarantem zachowania stanu skupienia i zaangażowania podczas całego wykładu, choć może być traktowana jako

cenne narzędzie wspomagające. Wynika to z kilku ważnych powodów. Po pierwsze, monotony i pozbawiony elementów aktywizujących wykład, może być odebrany jako nudny, co sprzyja rozproszeniu uwagi i sprawia, że prezentowane treści nie są efektywnie przyswajane. Po drugie, osiągnięcie biegłości w utrzymywaniu stanu uważności, podobnie jak wyrabianie każdego nawyku, można osiągnąć jedynie poprzez regularne ćwiczenia. Aby praktyka uważności mogła przynieść najlepsze efekty, należy spełnić warunek podstawowy jakim jest wysokiej jakości dydaktyka. W kontekście prowadzenia wykładów istotna jest ich forma. Jak wykazały najnowsze badania, prowadzenie wykładów interakcyjnych (interaktywne, ang. *interactive*) ma znaczącą przewagę nad tradycyjną, mniej efektywną formą transmisyjną (podającą, ang. *traditional*). Wykłady interaktywne w znaczący sposób podnoszą wyniki ocen uzyskiwanych przez studentów, a także ich satysfakcję, zdolność do skupienia uwagi oraz zaangażowanie. Angażujące metody interaktywne, takie jak dyskusje grupowe czy wzajemne informacje zwrotne sprzyjają szybszemu uczeniu się, pozwalając m.in. na wyjaśnianie niejasności na bieżąco. Włączanie do metod dydaktycznych możliwości jakie dają nowe technologie, ułatwia angażowanie słuchaczy. Ich zastosowanie wymaga czasu i przygotowania, ale pozwala na pracę nawet w dużej grupie, co często ma miejsce w przypadku wykładów. Połączenie tradycyjnych i interaktywnych form prowadzenia wykładów pozwala na wypracowanie własnego, najbardziej efektywnego stylu nauczania (Afrasiabifar i Asadolah, 2019; Ahmed et al., 2024; Suchmiel, 2011). Chociaż wzbogacanie zajęć dydaktycznych za pomocą pojedynczych elementów z zakresu praktyki uważności może być korzystne dla ich uczestników, to jednak skuteczne okazują się rozwiązania systemowe. Przykładem mogą być oferowane studentom kilkutygodniowe kursy o tematyce związanej z uważnością, które stanowią integralne elementy programów studiów. Doskonałym przykładem jest stosowany na Uniwersytecie Monash „Health Enhancement Program” (Hassed et al., 2008).

Eksperti podkreślają jednak, że oferowany przez instytucje edukacyjne trening uważności może wymagać dodatkowej adaptacji dla osób o specjalnych potrzebach, również tych związanych z czynnikami społecznymi i kulturowymi (Evans, 2017; Hemming i Hailwood, 2024).

Badania nad stosowaniem technik opartych na *mindfulness* wciąż się rozwijają. Można w nich wyróżnić kilka ciekawych, wiodących trendów badawczych, w tym tych bezpośrednio związanych z edukacją. Wymienić tutaj można m.in. badania nad aspektami neurologicznymi stosowania treningu uważności, działaniem medytacji długoterminowej, oraz skutecznością praktyk *mindfulness* oferowanych przy użyciu narzędzi do pracy zdalnej (np. smartfonów), co jest m.in. efektem pandemii COVID-19 (Baminiwatta i Solangaarachchi, 2021; Lee et al., 2021).

Warto jednak nadmienić, że *mindfulness* i tematy z nim związane mogą czasami rodzić pewne kontrowersje, przykładowo takie, które odnoszą się do jego korzeni. Ze względu na historyczne i społeczne powiązania praktyk uważności ze sferą religią i duchową, część naukowców zgłębiający te zagadnienia zwraca uwagę na konieczność kulturowej i religijnej adaptacji opartych na nich metod (Henning et al., 2024; Jennings, 2016; Oman, 2023). Takie podejście może zapobiegać ewentualnej niechęci

lub uprzedzeniem ze strony potencjalnych odbiorców i pozwolić na pełne wykorzystanie potencjału drzemiącego w treningu uważności.

Chociaż skuteczność technik uważności została potwierdzona w wielu dziedzinach związanych ze zdrowiem psychicznym i fizycznym, i co za tym idzie w edukacji, to swoista „moda na *mindfulness*”, jaką obserwuje się w ostatnim czasie, rodzi uzasadnione obawy przed wypaczeniem zasad i etycznego użycia tej praktyki. Takie podejście redukuje trening uważności do działającego z prędkością światła panaceum na wszystkie problemy, które można aplikować każdemu. Naukowcy ukuli nawet termin „*McMindfulness*”, który określa to zjawisko. Nadużywanie i ideologizowanie zasad *mindfulness* stwarza ryzyko rozwinięcia niechęci do bazujących na niej metod i grozi zaprzepaszczeniem uzyskanych dzięki nim korzyści (Hyland, 2016).

Podsumowując, wiele badań dostarczyło dowodów na skuteczność praktyk uważności w kontekście edukacyjnym, co uzasadnia postulaty o ich wprowadzeniu do programów nauczania. Co więcej, praktykowanie *mindfulness* w środowisku edukacyjnym wydaje się przynosić korzyści nie tylko uczestniczącym w nim studentom, ale również osobom prowadzącym, które w tym procesie pełnią funkcję instruktorów. Warto jednak pamiętać o tym, na co zwracają uwagę różni badacze: trening *mindfulness* oferowany studentom powinien odbywać się pod okiem przeszkolonych instruktorów, a także zawierać rzetelne informacje na temat uważności (Schwind et al., 2017).

PODZIĘKOWANIA

Autorki dziękują Unii Europejskiej i Uniwersytetowi Wrocławskiemu za możliwość odbycia szkolenia Mindfulness and Emotional Intelligence for Educators, Atlantic Language School, Irlandia w ramach projektu Erasmus+. Dziękują również studentom kierunku Mikrobiologia z Wydziału Nauk Biologicznych Uniwersytetu Wrocławskiego uczestniczącym w kursie „Biochemia dla mikrobiologów” w semestrze letnim 2023/2024 za aktywny udział w zajęciach, zaangażowanie i wyczerpujące odpowiedzi w ankiecie ewaluacyjnej.

BIBLIOGRAFIA

- Abarkar, Z., Ghasemi, M., Mazhari Manesh, E., Mehdibeygi Sarvestani, M., Moghbeli, N., Rostamipoor, N., Seifi, Z., Bakhshi Ardakani, M. (2023). The effectiveness of adolescent-oriented mindfulness training on academic burnout and social anxiety symptoms in students: Experimental research. *Annals of Medicine & Surgery*, 85(6), 2683–2688. <https://doi.org/10.1097/MS9.0000000000000811>
- Afrasiabifar, A., Asadolah, M. (2019). Effectiveness of shifting traditional lecture to interactive lecture to teach nursing students. *Investigación y Educación En Enfermería*, 37(1). <https://doi.org/10.17533/udea.iee.v37n1a07>
- Ahmed, M. A., Sulaiman, A. O., Zain, I. M., Aljack, K. M., Awooda, E. M. (2024). Students' perception toward traditional versus interactive lectures in preclinical ope-

- rative dentistry course: A comparative cross-sectional study. *SRM Journal of Research in Dental Sciences*, 15(1), 1–5. https://doi.org/10.4103/srmjrds.srmjrds_179_23
- Ali, M., Khan, A. N., Khan, M. M., Butt, A. S., Shah, S. H. H. (2021). Mindfulness and study engagement: Mediating role of psychological capital and intrinsic motivation. *Journal of Professional Capital and Community*, 7(2), 144–158. <https://doi.org/10.1108/JPC-02-2021-0013>
- Asif, S., Muddassar, A., Shahzad, T. Z., Raouf, M., Pervaiz, T. (2020). Frequency of depression, anxiety and stress among university students. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(5). <https://doi.org/10.12669/pjms.36.5.1873>
- Baminiwatta, A., Solangaarachchi, I. (2021). Trends and Developments in Mindfulness Research over 55 Years: A Bibliometric Analysis of Publications Indexed in Web of Science. *Mindfulness*, 12(9), 2099–2116. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01681-x>
- Bishara, S. (2022). Linking cognitive load, mindfulness, and self-efficacy in college students with and without learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 494–510. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1911521>
- Brintz, C. E., Polser, G., Coronado, R. A., French, B., Faurot, K. R., Gaylord, S. A. (2024). Are Formal and Informal Home Mindfulness Practice Quantities Associated With Outcomes? Results From a Pilot Study of a Four-Week Mindfulness Intervention for Chronic Pain Management. *Global Advances in Integrative Medicine and Health*, 13, 27536130241236775. <https://doi.org/10.1177/27536130241236775>
- Calma-Birling, D., & Gurung, R. A. R. (2017). Does A Brief Mindfulness Intervention Impact Quiz Performance? *Psychology Learning & Teaching*, 16(3), 323–335. <https://doi.org/10.1177/1475725717712785>
- Corti, L., Gelati, C. (2020). Mindfulness and Coaching to Improve Learning Abilities in University Students: A Pilot Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 1935. <https://doi.org/10.3390/ijerph17061935>
- Cox, A. E., Roberts, M. A., Cates, H. L., McMahon, A. K. (2018). Mindfulness and Affective Responses to Treadmill Walking in Individuals with Low Intrinsic Motivation to Exercise. *International Journal of Exercise Science*, 11(5), 609–624.
- De Jong, T. (2010). Cognitive load theory, educational research, and instructional design: Some food for thought. *Instructional Science*, 38(2), 105–134. <https://doi.org/10.1007/s11251-009-9110-0>
- Evans, R. (2017). Emotional pedagogy and the gendering of social and emotional learning. *British Journal of Sociology of Education*, 38(2), 184–202. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1073102>
- Gaiswinkler, L., Unterrainer, H. F. (2016). The relationship between yoga involvement, mindfulness and psychological well-being. *Complementary Therapies in Medicine*, 26, 123–127. <https://doi.org/10.1016/j.ctim.2016.03.011>
- Gareau, A., Chamandy, M., Kljajic, K., Gaudreau, P. (2019). The detrimental effect of academic procrastination on subsequent grades: The mediating role of coping over and above past achievement and working memory capacity. *Anxiety, Stress, & Coping*, 32(2), 141–154. <https://doi.org/10.1080/10615806.2018.1543763>

- Garrison, K. A., Zeffiro, T. A., Scheinost, D., Constable, R. T., Brewer, J. A. (2015). Meditation leads to reduced default mode network activity beyond an active task. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 15(3), 712–720. <https://doi.org/10.3758/s13415-015-0358-3>
- Goyal, M., Singh, S., Sibinga, E. M. S., Gould, N. F., Rowland-Seymour, A., Sharma, R., Berger, Z., Sleicher, D., Maron, D. D., Shihab, H. M., Ranasinghe, P. D., Linn, S., Saha, S., Bass, E. B., Haythornthwaite, J. A. (2014). Meditation Programs for Psychological Stress and Well-being: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Internal Medicine*, 174(3), 357. <https://doi.org/10.1001/jamainternmed.2013.13018>
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits. *Journal of Psychosomatic Research*, 57(1), 35–43. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(03\)00573-7](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(03)00573-7)
- Hammill, J., Nguyen, T., Henderson, F. (2023). The impact of mindfulness interventions in higher education to enhance engagement. *Journal of Further and Higher Education*, 47(5), 619–632. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2175652>
- Hassed, C., Sierpina, V. S., Kreitzer, M. J. (2008). The Health Enhancement Program at Monash University Medical School. *EXPLORE*, 4(6), 394–397. <https://doi.org/10.1016/j.explore.2008.09.008>
- Hemming, P. J., Hailwood, E. (2024). Mindfulness in schools: Issues of equality and diversity. *British Journal of Sociology of Education*, 45(5), 675–690. <https://doi.org/10.1080/01425692.2024.2351887>
- Henning, M. A., Lyndon, M., Ng, L., Sundram, F., Chen, Y., Webster, C. S. (2024). Mindfulness and Religiosity: Four Propositions to Advance a More Integrative Pedagogical Approach. *Mindfulness*, 16(3), 681–694. <https://doi.org/10.1007/s12671-024-02325-6>
- Hofmann, S. G., Gómez, A. F. (2017). Mindfulness-Based Interventions for Anxiety and Depression. *Psychiatric Clinics of North America*, 40(4), 739–749. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2017.08.008>
- Holden, S., O'Connell, K. A. (2023). Using Meditation to Reduce Stress, Anxiety, and Depression in Nursing Students. *Journal of Nursing Education*, 62(8), 443–449. <https://doi.org/10.3928/01484834-20230612-02>
- Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T., Lazar, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 191(1), 36–43. <https://doi.org/10.1016/j.pscychresns.2010.08.006>
- Hyland, T. (2016). The Limits of Mindfulness: Emerging Issues for Education. *British Journal of Educational Studies*, 64(1), 97–117. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1051946>
- Irarrázaval, M. (2019). Recommendations for Mindfulness Interventions in the Educational Context. W: C. Steinebach, Á. I. Langer (red.), *Enhancing Resilience in Youth* (s. 117–137). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25513-8_8

- Jennings, P. A. (2016). Mindfulness-Based Programs and the American Public School System: Recommendations for Best Practices to Ensure Secularity. *Mindfulness*, 7(1), 176–178. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0477-5>
- Kakoschke, N., Hassed, C., Chambers, R., Lee, K. (2021). The importance of formal versus informal mindfulness practice for enhancing psychological wellbeing and study engagement in a medical student cohort with a 5-week mindfulness-based lifestyle program. *PLOS ONE*, 16(10), e0258999. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258999>
- Karing, C., Beelmann, A. (2021). Evaluating the Implementation and Effectiveness of a Low-Dose Mindfulness-Based Intervention in a Student Sample: A Randomized Controlled Trial. *Mindfulness*, 12(6), 1438–1450. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01613-9>
- Killingsworth, M. A., Gilbert, D. T. (2010). A Wandering Mind Is an Unhappy Mind. *Science*, 330(6006), 932–932. <https://doi.org/10.1126/science.1192439>
- Kinsella, E. A., Smith, K., Bhanji, S., Shepley, R., Modor, A., Bertrim, A. (2020). Mindfulness in allied health and social care professional education: A scoping review. *Disability and Rehabilitation*, 42(2), 283–295. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1496150>
- Kuroda, Y., Yamakawa, O., Ito, M. (2022). Benefits of mindfulness in academic settings: Trait mindfulness has incremental validity over motivational factors in predicting academic affect, cognition, and behavior. *BMC Psychology*, 10(1), 48. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00746-3>
- Lee, J., Kim, K. H., Webster, C. S., Henning, M. A. (2021). The Evolution of Mindfulness from 1916 to 2019. *Mindfulness*, 12(8), 1849–1859. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01603-x>
- Łoś, K., Chmielewski, J., Łuczyński, W. (2020). Relationship between Executive Functions, Mindfulness, Stress, and Performance in Pediatric Emergency Simulations. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 2040. <https://doi.org/10.3390/ijerph17062040>
- MacDonald, H. Z. (2021). Associations of Five Facets of Mindfulness With Self-Regulation in College Students. *Psychological Reports*, 124(3), 1202–1219. <https://doi.org/10.1177/0033294120937438>
- Magaldi, D., Park-Taylor, J. (2016). Our Students' Minds Matter: Integrating Mindfulness Practices into Special Education Classrooms. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 5(2). <https://doi.org/10.58729/2167-3454.1055>
- McKenzie, S., Hassed, C. (2024). *Uważność. Trening mindfulness na co dzień*. RM.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Soloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L., Saltzman, A. (2012). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness*, 3(4), 291–307. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5>
- Nelson, J. B. (2017). Mindful Eating: The Art of Presence While You Eat. *Diabetes Spectrum*, 30(3), 171–174. <https://doi.org/10.2337/ds17-0015>

- Oman, D. (2023). Mindfulness for Global Public Health: Critical Analysis and Agenda. *Mindfulness*, 16(3), 573–612. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02089-5>
- Ooi, P. B., Khor, K. S., Tan, C. C., Ong, D. L. T. (2022). Depression, anxiety, stress, and satisfaction with life: Moderating role of interpersonal needs among university students. *Frontiers in Public Health*, 10, 958884. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.958884>
- O'Reilly, G. A., Cook, L., Spruijt-Metz, D., Black, D. S. (2014). Mindfulness-based interventions for obesity-related eating behaviours: A literature review. *Obesity Reviews*, 15(6), 453–461. <https://doi.org/10.1111/obr.12156>
- Patel, N. K., Nivethitha, L., Mooventhan, A. (2018). Effect of a Yoga Based Meditation Technique on Emotional Regulation, Self-compassion and Mindfulness in College Students. *EXPLORE*, 14(6), 443–447. <https://doi.org/10.1016/j.explore.2018.06.008>
- Posner, M. I., Rothbart, M. K. (2007). Research on Attention Networks as a Model for the Integration of Psychological Science. *Annual Review of Psychology*, 58(1), 1–23. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085516>
- Rad, H. S., Samadi, S., Sirois, F. M., Goodarzi, H. (2023). Mindfulness intervention for academic procrastination: A randomized control trial. *Learning and Individual Differences*, 101, 102244. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102244>
- Reilly, P. (2020). Developing our students' level of mindfulness during these unprecedented times. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 17(5). <https://doi.org/10.53761/1.17.5.19>
- Schuman-Olivier, Z., Trombka, M., Lovas, D. A., Brewer, J. A., Vago, D. R., Gawande, R., Dunne, J. P., Lazar, S. W., Loucks, E. B., Fulwiler, C. (2020). Mindfulness and Behavior Change. *Harvard Review of Psychiatry*, 28(6), 371–394. <https://doi.org/10.1097/HRP.0000000000000277>
- Schwind, J. K., McCay, E., Beanlands, H., Schindel Martin, L., Martin, J., Binder, M. (2017). Mindfulness practice as a teaching-learning strategy in higher education: A qualitative exploratory pilot study. *Nurse Education Today*, 50, 92–96. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.12.017>
- Serrano, D. M., Williams, P. S., Ezzeddine, L., Sapon, B. (2022). Association between Problematic Social Media Use and Academic Procrastination: The Mediating Role of Mindfulness. *Learning: Research and Practice*, 8(2), 84–95. <https://doi.org/10.1080/23735082.2022.2100920>
- Singh, S. P. (2023). *Sakshi* and *Dhyana*: The origin of mindfulness-based therapies. *BJPsych Bulletin*, 47(2), 94–97. <https://doi.org/10.1192/bjb.2022.39>
- Suchmiel, J. (2011). Razem czy osobno, czyli refleksje nad tradycyjną koncepcją wykładu akademickiego Kazimierza Brodzińskiego i współczesny wykład on-line. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2, 65–74. https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/pedagogika-szkoly-wyzszej/2011-numer-2/pedagogika_szkoły_wyzszej-r2011-t-n2-s65-74.pdf

- Sweller, J., Ayres, P., Kalyuga, S. (2011). The Split-Attention Effect. W: J. Sweller, P. Ayres, S. Kalyuga, *Cognitive Load Theory* (s. 111–128). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8126-4_9
- Takhdat, K., Rebahi, H., Rooney, D. M., Ait Babram, M., Benali, A., Touzani, S., Lamtali, S., El Adib, A. R. (2024). The impact of brief mindfulness meditation on anxiety, cognitive load, and teamwork in emergency simulation training: A randomized controlled trial. *Nurse Education Today*, 132, 106005. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2023.106005>
- Tobin, K. (2018). Mindfulness in education. *Learning: Research and Practice*, 4(1), 1–9. <https://doi.org/10.1080/23735082.2018.1433623>
- Yeganeh, B., Kolb, D. (2009). Mindfulness and Experiential Learning. *Organization Development Practitioners*, 41(3), 13–18. https://www.bumc.bu.edu/medsci/files/2018/11/Mindfulness__Experiential_Learning_-_Yeganeh__Kolb.pdf

Załącznik nr 1

Skrypt tekstu dla osoby prowadzącej wykorzystywany w trakcie ćwiczenia uważności (na podstawie Reilly P. 2020). [*], [***] – sugerowane miejsca, w których można zrobić odpowiednio krótsze i dłuższe pauzy w trakcie odczytywania skryptu:

„Rozpocznijmy zajęcia od wyciszenia naszych umysłów. [*] Najpierw rozluźnimy nasze ciała, a następnie skupimy się na oddechu. [***]

Usiądź wyprostowany, stopy płasko, ręce wzdłuż ciała. [*]

Skup uwagę na swoich stopach. Możesz poruszać palcami u stóp, aby upewnić się, że są rozluźnione. [***]

Następnie przenieś uwagę na łydki i uda. Jeśli zauważysz jakiegokolwiek napięcie lub ucisk, rozluźnij mięśnie. [***]

Teraz po kolei skup się na brzuchu, [*] tułowi, [*] barkach [*] i ramionach. [*] Sprawdź czy palce dłoni są rozluźnione. [*]

Skieruj uwagę z powrotem na ramiona i kark. Rozluźnij napięte mięśnie. [***]

Teraz przejdź do twarzy, [*] mięśni wokół ust, [*] policzków [*] i wokół oczu. [*]

Teraz, gdy ciało jest rozluźnione, zwróć uwagę na oddech. [*]

Zwróć uwagę na powietrze wchodzące do nosa i przechodzące przez nozdrza. [***]

Teraz poczuj, jak powietrze opuszcza twoje ciało. [*]

Zauważ, że obszar brzucha rozszerza się wraz z napływającym powietrzem. [***]

Zaobserwuj przerwę, która pojawia się między każdym oddechem. Zwróć uwagę na cztery kolejne oddechy. [***]

Jeśli pojawią się jakieś myśli postaraj się je delikatnie odepchnąć, pozwól im odpłynąć. Skoncentruj się na oddychaniu. [***]

Wykonujmy to ćwiczenie jeszcze przez kolejną minutę.

[***]

Kiedy będziesz gotowy weź trzy głębokie oddechy i powoli otwórz oczy”.

Załącznik nr 2

Ankieta przygotowana w celu poznania opinii studentów i studentek na temat ćwiczenia uważności, które odbywało się w trakcie wykładów „Biochemia dla mikrobiologów”.

Tytuł: Mindfulness – ćwiczenie uważności

Podtytuł: Opinia studentów i studentek „Biochemia dla mikrobiologów” 2024

* Pola wymagane

1) Brałem/brałam udział w ćwiczeniu uważności podczas wykładu „Biochemia dla Mikrobiologów” *

- Zawsze
- Często
- Czasami
- Nigdy

2) Dlaczego brałem/brałam udział? *

3) Dlaczego nie brałem/brałam udziału? *

4) Według mnie ćwiczenie uważności / krótka medytacja przed wykładem mają pozytywny wpływ na moje skupienie i odbiór treści wykładowych? *

- Tak
- Nie

5) Chciałbym/chciałabym, żeby elementy praktyki uważności były stosowane na innych wykładach? *

- Tak
- Nie

6) Czy miałeś/miałaś wcześniejsze doświadczenia lub praktykujesz ćwiczenie uważności? *

7) Czy masz jakieś przemyślenia na temat zastosowanej na wykładach praktyki uważności?

8) Jak oceniasz sposób realizacji praktyki uważności na wykładach „Biochemia dla Mikrobiologów” (1 – kiepsko, 5 – bardzo dobrze) *

1 2 3 4 5

9) Czy poleciłbyś praktykowanie uważności w ramach zajęć dydaktycznych swoim kolegom/koleżankom? *

- Tak
- Nie

FOCUSED STUDENTS – MINDFULNESS DURING LECTURES

ABSTRACT: Mindfulness training is about improving one's ability to direct one's attention to what is happening in one's direct environment at that particular moment. The practice has a very long tradition, and elements of it can be found in various philosophical and religious systems. Recent decades have brought a significant increase in interest in mindfulness topics among both researchers and people outside the scientific community. An important reason for this phenomenon is that the effectiveness of mindfulness practices on mental and physical health has gained scientific confirmation. Mindfulness training is increasingly being offered to patients struggling with a variety of health problems, as well as to students reporting problems with concentration, or to people who want to improve their wellbeing. This paper provides information on the principles of mindfulness practices and their benefits. The paper also provides a detailed description of a case study involving the implementation of mindfulness training based on a breathing exercise into lecture practice, with the aim of facilitating students' attainment of a state of mindfulness.

KEYWORDS: mindfulness, education, didactics tools, teaching, learning

SPRAWOZDANIA

REPORTS

Beata Zamorska

Collegium Da Vinci, Poznań

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7976-9944>

Przemysław Gąsiorek

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9611-8975>

**Sprawozdanie z siódmego
Międzynarodowego Kongresu International
Society for Cultural-historical Activity
Research „*Inclusiveness as a future challenge*”,
Rotterdam, Holandia, 27–30 sierpnia 2024**

Kontakt:	Beata Zamorska beata.zamorska@cdv.pl Przemysław Gąsiorek
Jak cytować:	Zamorska, B., Gąsiorek, P. (2025). Sprawozdanie z siódmego Międzynarodowego Kongresu International Society for Cultural-historical Activity Research „ <i>Inclusiveness as a future challenge</i> ”, Rotterdam, Holandia, 27–30 sierpnia 2024. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(1), 139–143. https://doi.org/10.34862/fo.2025.1.9
How to cite:	Zamorska, B., Gąsiorek, P. (2025). Sprawozdanie z siódmego Międzynarodowego Kongresu International Society for Cultural-historical Activity Research „ <i>Inclusiveness as a future challenge</i> ”, Rotterdam, Holandia, 27–30 sierpnia 2024. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(1), 117–121. https://doi.org/10.34862/fo.2025.1.9

International Society for Cultural-historical Activity Research (ISCAR) powstała w 2002 r. jako połączenie dwóch organizacji skupiających badaczy pracujących w podejściu socjokulturowym, kulturowo-historycznym i teorii działalności. Obie organizacje, International Society for Cultural Research and Activity Theory (ISCRAT) i Conference for Sociocultural Research, powstały niezależnie w latach osiemdziesiątych, aby wspierać współpracę badaczy z pięciu kontynentów, którzy rozwijali w swoich dyscyplinach koncepcje L.S. Wygotskiego, A.N. Leontiejeva, A.R. Łurii, M.M. Bachtina i S.L. Rubinshteina. Społeczność ISCAR spotyka się co trzy lata podczas Kongresów, aby nie tylko dzielić się doświadczeniami związanymi z pracami badawczymi, ale także, aby dyskutować o gorących problemach społeczno-kulturowych i wynikających z nich wyzwaniach oraz możliwościach odpowiedzi na ujawniające się kryzysy. Poprzednie Kongresy odbyły się w Sewilli (2005), San Diego (2008), Rzymie (2011), Sydney (2014), Quebecu (2017), Nathal (2021). Temat każdego Kongresu jest ukierunkowany na aktualne problemy jednostek i społeczności w wymiarze zarówno lokalnym, jak i globalnym.

Temat rocznego Kongresu „Inkluzywność jako wyzwanie przyszłości” wskazywał na dominujące we wszystkich społecznościach liczne podziały społeczne, polityczne, ekonomiczne i kulturowe, będące źródłem konfliktów i trwających wojen, nasilającej się migracji, doświadczanych różnorodnych wykluczeń osób i społeczności, pogłębiającej się pauperyzacji całych grup ludzi, także w krajach uznawanych za zamożne. Podziały te dotknęły w sposób bezpośredni również społeczność ISCAR, ponieważ ze względu na wysokie koszty uczestnictwa w Kongresie część badaczy zmuszona była do rezygnacji, bądź do udziału jedynie w ograniczonej formule online. Ze względu na prowadzoną przez Rosję wojnę w Ukrainie badacze z afiliacją rosyjską nie mogli być uczestnikami Kongresu. Należy przypomnieć, że siódmy kongres w związku ze 150. rocznicą urodzin Lwa Siemionowicza Wygotskiego został ogłoszony i był planowany w Moskwie. Jednak z powodu trwającej wojny został przeniesiony do Rotterdamu. Na miejsce kolejnego Kongresu w 2027 r. został wybrany Kapsztad, z myślą o inkluzywnym działaniu pomiędzy i ponad podziałami.

Całość tegorocznych obrad odbywała się w ośmiu równoległych sesjach, po dwie każdego dnia oraz z dwoma wystąpieniami plenarnymi w pierwszym i drugim dniu Kongresu. Prace podczas sesji miały formułę sympozjum, warsztatów i wystąpień w problemowych grupach dyskusyjnych. Podobnie, jak podczas poprzednich Kongresów odbyło się spotkanie grup regionalnych oraz wybór członków komitetu ISCAR. Polscy badacze współpracują w sieci regionalnej Krajów Bałtyckich tworzonej przez Danię, Islandię, Norwegię, Szwecję, Litwę, Łotwę, Estonię i Ukrainę. Nową koordynatorką całej grupy regionalnej została Annalisa Sannino, koordynatorką ze strony polskiej jest nadal Beata Zamorska.

Idea inkluzji, jako przewodnia kategoria Kongresu, zgodnie z dialektycznymi założeniami podejścia kulturowo-historycznego i teorii działalności była rozważana nie tylko jako pojęcie teoretyczne, ale stała się jednostką analizy w prezentowanych i dyskutowanych obszarach życia społecznego, w których pracują badacze. W ujęciu CHAT inkluzja nie stanowi jedynie teoretycznego, ideologicznego czy politycznego celu, ale jest rozumiana jako organiczna i immanentna cecha rozwoju każdego życia, które odnosi się nie tylko do człowieka. Ten inkluzyjny, organiczny charakter rozwoju we wszystkich jego wymiarach: fizjologicznym, psychologicznym i społecznym był wielokrotnie podkreślany w wystąpieniach uczestników.

W pierwszym wystąpieniu plenarnym pt. „*Activist/transformativ theory for education premised on changing the-world-and-ourselves within world-historical struggles*”, którym Anna Stetsenko z USA otworzyła Kongres, kategoria inkluzji posłużyła jako jednostka analizy zmiany „świata-i-siebie”. Używając heideggerowskich odniesień A. Stetsenko podkreślała nierozzerwalność „organicznych powiązań” nie tylko pomiędzy ludźmi, ale także ze światem, w którym żyjemy. Inkluzja organiczna nie jest ukierunkowana na ujednoczenie czy zdominowanie, lecz na twórcze kształtowanie nowej formy jedności, nowego „organu”, sposobu życia, w którym wszyscy zachowują swoje poczucie sprawczości i zdolność do działania. A. Stetsenko odwołując się do przekształconej heideggerowskiej idei „*being-knowing-doing*” skierowała wezwanie do współtworzenia nowego społeczeństwa solidarności, w którym edukacja jest motorem wielorakiej zmiany. „Wiedza nie może być neutralna, musi stać się częścią projektów życiowych nauczycieli i uczniów, którzy są członkami społeczności. Uczący się nauczyciele i uczniowie są zobowiązani do tworzenia przyszłości tej rzeczywistości, w której żyją w organicznej jedności z innymi”.

Proces ten jest możliwy tylko wtedy, gdy w twórczy sposób będziemy wykorzystywać potencjał naszej wyobraźni. O jej rozwoju i możliwościach mówiła Marilyn Fleer z Australii, w kolejnym, plenarnym wystąpieniu pt. „*Emotional imagining of infants and toddlers under the motivated conditions of a Conceptual PlayWorld*”. Organiczna relacja, stworzona między dziećmi i dorosłymi, zmienia nie tylko dzieci, dostarczając im dojrzałych instrumentów do panowania nad wyobraźnią, ale też i dorosłych, poszerzając ich „wyobrażone światy”.

Problem wyobraźni został podjęty również przez Annalisę Sannino z Finlandii, której wystąpienie pt. „*Transformative Agency in Fourth Generation Cultural-Historical Activity Theory: Enactment beyond Classic Utopianism*” kończyło drugi dzień

obrad. Podkreślała, że wyobrażenia nie musi mieć jedynie klasycznego utopijnego charakteru. Wypracowane modele transformatywnej sprawczości przez podwójną stymulację (TADS) i interwencje formatywne prowadzone w czwartej generacji (CHAT-4G) rozwijają sprawczość w kontekście transformacji, których ludzie, systemy edukacyjne i świat pilnie potrzebują. Marzenie, jak pokazała na przykładzie badań interwencyjnych (związanych z bezdomnością w Finlandii czy Ruchem Bezimienych Pracowników MST w Brazylii) może stać się rzeczywistością. Uniwersytety są powiązane z różnymi wymiarami rzeczywistości społecznej (politycznymi, ekonomicznymi, kulturowymi ...) oraz bolesnymi problemami, z którymi zmagają się ludzie. Pytanie postawione przez A. Sannino uczestnikom Kongresu dotyczyło sposobów, w jakich badacze CHAT mogą wypracowywać nowe narzędzia metodologiczne i edukacyjne do podejmowania utopijnych projektów, uzdalniających badaczy i różne grupy do działania na rzecz zmiany społecznej.

Obrady w sesjach skoncentrowane były wokół problemów związanych ze zmianami klimatycznymi, technologią, promowaniem inkluzyjności i interakcji w społecznych praktykach, wyobrażeniami przyszłego świata, wartościową edukacją, wyzwaniem dla badań społecznych. Zadaniem, jakiego podjęli się uczestnicy Kongresu było wykorzystanie potencjału kategorii inkluzji w szukaniu możliwych odpowiedzi na wspólne „gorące” pytania z różnych perspektyw i doświadczeń. Jednym z nich było pytanie o oczekiwania wobec edukacji, zwłaszcza formalnej, która zawiera wiele jawnych i ukrytych mechanizmów wykluczających. Badacze podawali przykłady „nowoczesnych rozwiązań edukacyjnych” na różnych poziomach edukacji, które mimo założeń inkluzyjnych, pogłębiają doświadczenie wykluczenia zwłaszcza kulturowego, technologicznego i ekonomicznego. Wśród projektów demaskujących ukryte praktyki wykluczeń, były przykłady inicjatyw realizowanych w środowiskach lokalnych, włączających w programy szkolne wiedzę, język i doświadczenie społeczności, których historia była niewidoczna, bądź wymazywana z formalnej edukacji. Wiele projektów związanych było z działaniami pozaszkolnymi (świetlice, kluby, kawiarnie), które odpowiadały na potrzeby osób i grup marginalizowanych ze względu na ubóstwo, wiek, pochodzenie, niepełnosprawność. Przedstawiane były również implikacje nauczania rozwijającego, także z zastosowaniem sztucznej inteligencji, opartego na koncepcjach opracowanych przez W. Dawidowa, P. Galperina, które rozwijają kompetencje „uniwersalnego uczącego się”, zdolnego do krytycznego i samodzielnego uczenia się w różnych sytuacjach.

Przykładem edukacji, która staje się społeczną sytuacją rozwoju uczniów i nauczycieli była prezentacja trzyletniego projektu realizowanego w Spark Academy, w Poznaniu. W wystąpieniu pt. „Projekt «Momentum» – samorealizacja uczniów i nauczycieli w organicznym procesie uczenia się” polscy badacze B. Zamorska i P. Gąsiorek przedstawili realizację koncepcji edukacji opartej na pracy węzłowej uczniów i nauczycieli z osobami z różnych środowisk pozaszkolnych. Stosowanie przez nauczycielki organicznego procesu „niedokończonego nauczania”, w którym naprzemiennie przejmowały i oddawały inicjatywę nastolatkom, angażując przy tym

ich emocje i wyobraźnię w pracy projektowej, stwarzało warunki do rozwoju samo-realizacji i sprawczości zarówno młodzieży, jak i nauczycielek.

W sesji zamykającej Kongres odbyła się dyskusja plenarna, w której korzystano z kategorii inkluzji do podsumowania wyzwań jakie stoją przed badaczami ISCAR w kolejnych latach. Pytania związane były z zaangażowaniem, a nawet zobowiązaniem badaczy ISCAR do współtworzenia organicznej jedności w świecie podzielonym wojnami, w doświadczeniach nierówności ekonomicznych, wkluczeniach edukacyjnych, migracji i bezdomności, w dramatach przeżywanych przez ofiary zmian klimatycznych. Zadaniem badaczy ISCAR nie jest jedynie badanie i interpretowanie rzeczywistości, ale zgodnie z ideą Wygotskiego rozwijanie teorii, która zmienia praktykę oraz podejmowanie partnerstwa z innymi, które uzdalnia jednostki i społeczności do współtworzenia siebie-i-świata przyjaznego i odpowiedzialnego za przyszłość.

Joanna M. Łukasik

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Report from the 2nd International Conference: Teacher. Management – Development – Change

Kontakt:	Joanna M. Łukasik
Jak cytować:	Łukasik, J.M. (2025). Report from the 2nd International Conference: Teacher. Management – Development – Change. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(1), 145–151. https://doi.org/10.34862/fo.2025.1.10
How to cite:	Łukasik, J.M. (2025). Report from the 2nd International Conference: Teacher. Management – Development – Change. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(1), 145–151. https://doi.org/10.34862/fo.2025.1.10

The 2nd International Conference: “Teacher. Management – Development – Change” was held in Kraków on 19–20 May 2025. It was jointly organised by the Hugo Kołłątaj University of Agriculture in Kraków (Department of Statistics and Social Policy) and the Pedagogical University of Kraków, under the auspices of the Institute of Management and Social Affairs and the Institute of Law, Economics and Administration. For the second time, the Conference served as a pivotal platform for the exchange of knowledge and experience among experts in education, teacher development, and the management of human potential within educational settings. Its central focus was the teacher, as practitioner, academic, knowledge manager, and agent of growth and change who operates within an ever-evolving socio-cultural and civilisational landscape.

This focus reflects the widespread recognition that, in today’s complex world, it is teachers who often initiate processes of self-development and actively manage the personal resources of their pupils. Development and change are not only conducive to new undertakings and initiatives but also bring to light previously unrecognised challenges—challenges that inspire the search for new working strategies and innovative solutions. A distinct strength of the conference was once again its ability to bring together a wide circle of distinguished researchers. The event’s guest of honour was the esteemed Polish scholar, pedagogue, and educational researcher—an intellectual guide and mentor—Professor Bogusław Śliwerski, PhD, DLitt, Doctor honoris causa of several leading universities.

The opportunity to meet in person, to participate in lectures and engage in discussions with individuals deeply committed to the educational profession, created a meaningful space for collaborative action directed towards “the good of the human being”. Contemporary educational trends increasingly call for reflection on the key factors that determine the effectiveness of some approaches and the decline of others. Among these emerging trends, those that prioritise the development of the principal stakeholders in education—students, teachers, and parents—are of particular significance. This includes recognising the unique potential of each individual and applying appropriate strategies to manage both this potential and the human resources within educational teams (for example classroom groups or teaching staff).

It was therefore considered essential to present and critically examine, in an international academic forum, the most recent developments in human resource management. A further priority was to define the necessary conditions for adapting these

trends to the realities of educational institutions operating within the dynamic context of today's schools and universities. Given that the conference was centred on the role of the teacher—whether as classroom practitioner, academic educator, knowledge manager, or catalyst for growth and transformation operating within a world of rapid socio-cultural and civilisational change—it was recognised that teachers must also become primary initiators of actions related to self-directed development and the management of human resources. In doing so, they can effectively promote the growth and transformation of others within the educational community.

Development and change not only foster innovation, new initiatives, and the realisation of educational goals, but also bring to light emerging and often unfamiliar challenges. These include, for example, the deepening divergence in how education and teaching methodologies are understood among key stakeholders, the building of learning communities, or the management of the potential within academic staff, teachers, students, and pupils. These challenges, in turn, compel educators to seek new strategic approaches—approaches that harness the human resources and untapped potential of teachers, learners, and parents alike.

Despite a growing body of research focused on the teaching profession, educational institutions, and recent modernisation efforts, effective systemic solutions are still unsatisfactory. Addressing this gap, the conference aimed to fulfil the following objectives:

1. To identify emerging trends in human resource management within education.
2. To disseminate innovative practices in managing human capital and optimising teachers' personal potential—both in the context of individual growth and the cultivation of learning communities.
3. To explore perspectives on development in relation to teachers' life satisfaction and their professional fulfilment.
4. To determine key factors influencing teachers' personal and professional development.
5. To assess teachers' psycho-physical well-being and competencies in light of socio-cultural and civilisational shifts.
6. To promote contemporary scientific reflection and research on teachers' roles in times of change and the opportunities this presents for managing their professional development.

In response to the evolving dynamics of the profession, and in alignment with the objectives outlined above, the conference organisers sought to build on current research and educational practice to support the professional development of in-service teachers and more effective management of their potential. This vision was brought to life through a scientific event that gathered 139 distinguished participants representing 62 academic institutions from Poland and 26 countries across the globe, including: Japan, the United States, Canada, Israel, Spain, Hungary, Greece, Italy, South Africa, Portugal, Lithuania, Cyprus, Romania, Albania, Moldova, Kazakhstan,

Bulgaria, Sri Lanka, Saudi Arabia, and New Zealand, among others. The conference structure comprised four plenary sessions accompanied by discussion panels, along with ten thematic sections addressing specific areas of interest.

Plenary Session I

The opening lectures for the first plenary session were delivered by distinguished speakers, setting the stage for in-depth discussions. The Honorary Guest of the Conference, Professor Bogusław Śliwerski, PhD, Doctor honoris causa (multiple), University of Łódź, Poland, presented on “Teacher as Authority or Wisdom Keeper?”. This was followed by Professor Hirofumi Hamada, University of Tsukuba, Japan, with his address entitled “Let’s Make Reforms to Realise the Vision of Teachers Who Think and Continue to Learn Autonomously!”. Professor Joanna Madalińska-Michalak, University of Warsaw, Poland, contributed a lecture on “Enhancing Teacher Education through European Teacher Academies: The Role of TAP-TS in Fostering Reflective Professional Learning”, while Professor Dr Mustafa Yunus Eryaman, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey, delivered an insightful presentation on “Harnessing AI and Big Data for Evidence-Informed School Evaluation: A Multi-National, Longitudinal Project Approach to Enhancing School Excellence”. The session and its discussion were jointly moderated by Professor Joanna Madalińska-Michalak and Professor Marcin Kaźmierczak, Universitat Abat Oliba CEU Barcelona, Spain.

Plenary Session II

The second plenary session featured the following keynote addresses: Professor Dr Remigijus Bubnys, Vilnius University – Šiauliai Academy, Lithuania, spoke on “Embodied Professional Development: Pathways to Growth in Teacher Education and Reflective Professional Practice”; Professor Rafał Piwowarski, The Maria Grzegorzewska University, Poland, explored “The Image of the Teacher in the Light of Selected Research”; Associate Professor Masashi Asakura, University of Tsukuba, Japan, presented “Changes in the Teaching Profession and New Challenges in Lesson Study in Japan”; and Professor Jan Heystek, North-West University, South Africa, delivered a remote lecture on “School Leadership Development and the Improvement of Quality Education for All Learners”. This session was moderated by Professor Rafał Piwowarski and Professor Dr Remigijus Bubnys.

Plenary Session III

The third plenary session included the following thought-provoking contributions: Professor Anna M. Mungai, Adelphi University, New York, USA, addressed “Key Issues and Challenges in Teacher Education in the USA: Adelphi University School of Education’s Success in Teacher Training”; Professor Istvan Zsigmond, The Sapientia Hungarian University of Transylvania, Romania, discussed “Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities”; Professor Vincenzo Piccione, Università Roma Tre, Italy (online), presented on “Changes Impacting Teaching Styles and the Case for Educational Sustainability”; and finally Professor Dr Jeremy Delamarter,

College of Education and Counselling, St. Martin's University, USA (online), delivered a lecture on "People Teaching People: Education and Humanity in the Age of AI". Professor Istvan Zsigmond and Associate Professor Bogdan Stańkowski, Ignatianum University in Kraków, Poland were moderators of this session and the accompanying discussion.

Plenary Session IV

The final plenary session included the following introductory presentations: Professor Dr Andreas Hejj, University of Pécs, Hungary, offered a critical reflection entitled "Initiation – What Is Missing from the Education of Western Youth"; Associate Professor Stefan T. Kwiatkowski, The Christian Theological Academy in Warsaw, Poland, spoke on „Positive Education in School and Classroom: Key Areas, Challenges and Benefits”; Associate Professor Anna Perkowska-Klejman, The Maria Grzegorzewska University, Poland, presented on "Academic Tutoring as a Space for Developing the Reflectiveness of Future Teachers"; finally, Associate Professor Judy Larsen, University of the Fraser Valley, Canada (online), shared early findings from her work on "Co-Teaching in Building Thinking Classrooms: Professional Learning, Surprise and Systemic Change". This session was moderated by Professor Andreas Hejj and Associate Professor Stefan T. Kwiatkowski.

The discussions that followed the plenary sessions led to the identification of several key research categories that are highly relevant to the study of the teaching profession and the preparation of future educators. Among the highlighted areas were the need to initiate or continue research—especially comparative studies—into:

- » innovations and the application of modern technologies in teacher education;
- » strategies for working with pupils with special educational needs and those from diverse cultural backgrounds;
- » teachers' personal and professional development;
- » human resource management within the teaching profession;
- » teacher reflectiveness and its role in shaping effective educational practice.

These categories were recognised as critical for advancing both theoretical understanding and practical approaches within the field of education.

The plenary sessions also served as a conceptual prelude to the presentations and discussions held throughout the conference, both within the plenary framework and during the thematic section meetings. This structure enabled participants and organisers alike to engage deeply with the conference themes and to contribute substantively to the discussions across ten thematic sections:

1. *Management of Educational Processes in an Inclusive School* Moderators: Assoc. Prof. Bogdan Stańkowski (Ignatianum University in Kraków, Poland), Prof. Ariel Fuchs (Gaia College Academy of Applied Science, Israel), and M.A. Naofumi Yoshida (Yamagata University, Japan).
2. *The Pre-school Teacher as an Inspirer of Children's Creative Development* Moderators: Prof. Panayiota Metallidou (Aristotle University of Thessaloniki,

- Greece) and PhD Anna Mróz (University of the National Education Commission in Kraków, Poland).
3. *Educational and Cultural Safety from the Perspective of Effective Leadership* Moderators: Prof. Istvan Zsigmond (Sapientia Hungarian University of Transylvania, Romania), Assoc. Prof. Sławomir Banaszak (Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland), and PhD Candidate Michał Pierzchała (John Paul II Catholic University of Lublin, Poland).
 4. *Mathematics and Technology Education: Managing Students' Potential in Modern Schools* Moderators: Prof. Dorin Afanas ("Ion Creangă" State Pedagogical University of Chişinău, Moldova) and Assoc. Prof. Aleksy Kowalski (Korczak University, Poland).
 5. *Youth Confronting Contemporary Challenges: Personal and Career Management* Moderators: Assoc. Prof. Małgorzata Kuśpit (Maria Curie-Skłodowska University in Lublin, Poland) and PhD Katarzyna Jagielska (University of the National Education Commission in Kraków, Poland).
 6. *Work Engagement and Job Satisfaction in the Context of Teacher Well-being Management* Moderators: Assoc. Prof. Joanna M. Łukasik (University of Agriculture in Kraków, Poland) and Assoc. Prof. Norbert G. Pikuła (University of the National Education Commission in Kraków, Poland).
 7. *Managing Diversity in Education* Moderators: Prof. Ledia Kashahu (Xhelilaj), University "Aleksandër Moisiu" – Durrës, Albania, and PhD Natalia Twardosz (Pontifical University of John Paul II in Kraków, Poland).
 8. *Digital Competences and Artificial Intelligence in Education* Moderators: Prof. Dolapo Adeniji-Neill (Adelphi University, USA) and PhD Agnieszka Muchacka-Cymerman (Humanitas University in Sosnowiec, Poland).
 9. *New Educational Challenges – Between Inclusion and Exclusion* Moderators: Prof. Valentin Constantinov and PhD Victoria Stratan (both from "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chişinău, Moldova).
 10. *Key Areas and Tasks in Education* Moderators: Assoc. Prof. Piotr T. Nowakowski (University of Rzeszów, Poland) and PhD Anuradha Iddagoda (University of Sri Jayewardenepura, Sri Lanka).

As a result of the rich discussions held within these thematic sections, researchers initiated collaborative efforts focusing on the core topics addressed. This has led to the development of several international academic initiatives, including the co-organisation of a forthcoming congress planned for 2027 in Kraków.

In addition to its scientific, research, and educational dimensions, the conference also offered participants a variety of aesthetic and cultural experiences. These included two curated photography exhibitions: "Spaces of Everyday Life" by PhD Seweryn Puchała (Pontifical University of John Paul II in Kraków, Poland) and "The Waking Kraków" by Alicja Jagielska (AGH University in Kraków, Poland). Participants also enjoyed a dedicated classical music concert "Love and Reflection – Memories Hidden Deep in the Heart", performed by outstanding Kraków-based musicians and

students from the Krzysztof Penderecki Academy of Music in Kraków. Additionally, guided tours of St. Mary's Basilica (Kościół Mariacki) were organised and led by art historians.

The second edition of this international conference, part of a planned biennial cycle, has reinforced the importance of international cooperation and scholarly dialogue focused on the teaching profession and teacher education. The conference's core mission—to encourage joint research projects and promote innovation in teacher training—has not only strengthened academic networks but has also fostered the development of pedagogy and pedeutology. The outcomes of shared research efforts will be reflected in forthcoming scientific publications, reports, and practical applications. Thanks to this event, academic bonds were deepened, and the community of researchers committed to advancing educational research and practice was broadened—one that transcends both disciplinary boundaries and national borders.

Agnieszka Szplit

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5756-6393>

Zuzanna Zbróg

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4088-626X>

Paulina Tamborska

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5978-6664>

Aleksandra Gonciarz

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2954-0588>

**Sprawozdanie z Międzynarodowej
Konferencji Naukowej pt. „Identyfikowanie
i zaspokajanie potrzeb zawodowych
nauczycieli – dyskursy współczesności”,
Kielce, 3–4 kwietnia 2025 r.**

Kontakt:	Agnieszka Szplit agnieszka.szplit@ujk.edu.pl Zuzanna Zbróg zuzanna.zbrog@ujk.edu.pl Paulina Tamborska paulina.tamborsk@ujk.edu.pl Aleksandra Gonciarz aleksandra.gonciarz@ujk.edu.pl
Jak cytować:	Szplit, A., Zbróg, Z., Tamborska, P., Gonciarz, A. (2025). Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej pt. „Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb zawodowych nauczycieli – dyskursy współczesności”, Kielce, 3–4 kwietnia 2025 r. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(1), 153–160. https://doi.org/10.34862/fo.2025.1.11
How to cite:	Szplit, A., Zbróg, Z., Tamborska, P., Gonciarz, A. (2025). Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej pt. „Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb zawodowych nauczycieli – dyskursy współczesności”, Kielce, 3–4 kwietnia 2025 r. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(1), 153–160. https://doi.org/10.34862/fo.2025.1.11

W dniach 3–4 kwietnia 2025 roku na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach odbyła się Międzynarodowa Konferencja Naukowa pt. „Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb zawodowych nauczycieli – dyskursy współczesności”. Wydarzenie zostało objęte szerokim wsparciem zarówno środowiska akademickiego, jak i instytucji publicznych. Honorowy Patronat nad konferencją sprawowali: Jej Magnificencja Rektor Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Ogólnopolski Komitet OMEP oraz Program Dwujęzyczny Przedszkolak. W gronie patronów znaleźli się również przedstawiciele władz samorządowych i administracji rządowej: Marszałek Województwa Świętokrzyskiego, Wojewoda Świętokrzyski, Prezydent Miasta Kielce oraz Kuratorium Oświaty w Kielcach i Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Patronat medialny nad wydarzeniem objęły: Radio Kielce, Echo Dnia oraz TVP3 Kielce, zapewniając szeroką promocję i relację z przebiegu konferencji.

Projekt został dofinansowany ze środków budżetu państwa przyznanych przez Ministra Nauki w ramach Programu „Doskonała Nauka II – Wsparcie konferencji” (umowa nr KONF/SP/0396/2024/02).

Głównym celem konferencji była prezentacja wyników badań naukowych oraz wymiana refleksji i doświadczeń związanych z identyfikowaniem i zaspokajaniem potrzeb zawodowych nauczycieli w różnych krajach świata.

Wydarzenie zgromadziło łącznie 230 uczestników, w tym 132 osoby z Polski i 98 z zagranicy. Prelegenci brali udział w konferencji zarówno stacjonarnie (156 osób), jak i online (74 osoby).

Uczestnicy z Polski reprezentowali łącznie 42 instytucje i uniwersytety z całego kraju: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

w Poznaniu, Uniwersytet im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie, Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Radomski im. Kazimierza Pułaskiego, Uniwersytet Rzeszowski, Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet WSB Merito w Gdańsku, Uniwersytet WSB Merito w Toruniu, Uniwersytet Zielonogórski, Akademia Humanitas w Sosnowcu, Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni, Akademia Mazowiecka w Płocku, Akademia Nauk Stosowanych im. J. Gołuchowskiego w Ostrowcu Świętokrzyskim, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Akademia Piotrkowska w Piotrkowie Trybunalskim, Akademia WSB, Menadżerska Akademia Nauk Stosowanych w Warszawie, Staropolska Akademia Nauk Stosowanych w Kielcach, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie (SGGW), Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku. W konferencji brały udział nauczycielki z następujących instytucji: Przedszkole Niepubliczne „Zygzak” w Kielcach, Przedszkole nr 4 w Nowym Targu, Publiczna Szkoła Podstawowa im. Orłąt Lwowskich w Skaryszewie, Szkoła Edukacji PAFW w Warszawie, Szkoła Podstawowa „Akademia Życia” w Kielcach, Szkoła Podstawowa nr 3 im. Obrońców Westerplatte w Gostyninie, Zespół Szkolno-Przedszkolny w Cieninie Kościelnym.

Konferencja zgromadziła zagranicznych uczestników z 42 uczelni i instytucji naukowych, reprezentujących łącznie 22 kraje: AP Hogeschool – Belgia, Associazione EPICT Italia – Włochy, Boston University – USA, Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de Segovia – Hiszpania, Çanakkale Onsekiz Mart University – Turcja, Daugavpils University – Łotwa, EduNet Europe – Niemcy, European University of The Atlantic – Hiszpania, Eötvös Loránd University – Węgry, Izmir Democracy University – Turcja, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek – Chorwacja, Levinsky College of Education – Izrael, Lviv In-service Teacher Training Institute – Ukraina, LOGOS University College – Albania, Marnix Academy – Holandia, Maynooth University – Irlandia, National Institute for School Teachers and Staff Development (NITS) – Japonia, Palacký University in Olomouc – Czechy, Reform and Recovery Support Team at the Ministry of Education and Science – Ukraina, Saint Martin’s University – USA, Sabancı University, Istanbul – Turcja, Ștefan cel Mare University of Suceava – Rumunia, Tampere University – Finlandia, The University of New Mexico – USA, University of Bergamo – Włochy, University of Cumbria – Wielka Brytania, University of Galway – Irlandia, University of Genova – Włochy, University of Latvia – Łotwa, University of Limerick – Irlandia, University of Lisboa – Portugalia, University of Minho – Portugalia, University of Padova – Włochy, University of Pretoria – Republika Południowej Afryki, University of the Free State – Republika Południowej Afryki, University of Vlora – Albania, University of Chester – Wielka Brytania, University College Cork – Irlandia, Vilnius University

Šiauliai Academy – Litwa, Virije Universiteit Amsterdam – Holandia, Universidad Nacional del Sur – Argentyna, University of Padova – Włochy.

Pierwszego dnia konferencji przygotowano 14 specjalistycznych warsztatów prowadzonych zarówno w języku polskim, jak i angielskim, odpowiadających na aktualne wyzwania i potrzeby zawodowe nauczycieli. Część warsztatowa odbyła się przed oficjalnym otwarciem konferencji. Warsztaty prowadzone w języku polskim dotyczyły następującej tematyki: (1) Komunikacja empatyczna w szkole; (2) Foteoedukacja matematyczna jako nowatorska i skuteczna koncepcja nauczania matematyki; (3) Ocenianie, które inspiruje: Klucz do rozwoju uczniów i nauczycieli; (4) „Jak zmieniać trudności w możliwości?”, czyli co każdy nauczyciel powinien wiedzieć o dysleksji rozwojowej w kontekście neuroróżnorodności; (5) Gra dydaktyczna – Po dróż ku samorozwojowi (rozwój zawodowy i osobisty) – projekt Digital Teacher Academy; (6) Pedagog/nauczyciel w relacji z uczniem w okresie adolescencji z historią hospitalizacji psychiatrycznej; (7) Modelowanie kompetencji społeczno-emocjonalnych u uczniów (i nauczycieli); (8) Innowatorskie metody nauczania – uczenia się; (9) STEAM – interdyscyplinarne podejście do nauczania – uczenia się.

Warsztaty prowadzone w języku angielskim obejmowały następującą tematykę: (10) Teacher 5.0: Digital Applications and AI in Education; (11) Mentoring model for beginning teachers – Digital TA platform in action; (12) Alternative Assessment Methods as a Way to Increase Student Motivation and Responsibility in the Learning Process; (13) Writing an Educational Research Paper for an English Language Journal; (14) A Journey with Lucia: Fostering Dialogue and Inspiring Plurality, Equity, and Inclusiveness. Część warsztatowa cieszyła się dużym zainteresowaniem, oferując uczestnikom nie tylko możliwość poszerzenia wiedzy teoretycznej, ale także zdobycia praktycznych umiejętności potrzebnych w codziennej pracy dydaktycznej.

Po warsztatach nastąpiło uroczyste otwarcie konferencji, które poprowadziła dr hab. prof. UJK Zuzanna Zbróg, wprowadzając uczestników w jej tematykę i znaczenie. Punktem wyjścia dla zorganizowania tej konferencji było zbliżające się zakończenie projektu realizowanego w ramach konkursu Erasmus+ Akademii Nauczycielskie pt. „Digital Academy in teaching Practice for a seamless transition from pre-Service to in-Service”. Szczególnie interesowało nas wsparcie dla przyszłych i nowo wykwalifikowanych nauczycieli. Okazuje się ono wyjątkowo ważne wobec narastającego zjawiska odchodzenia z zawodu młodych nauczycieli. W wyniku realizacji projektu skonstruowano platformę cyfrową. Można ją uznać za wirtualne, wspólne środowisko uczenia się studentów i absolwentów kierunków nauczycielskich oraz nauczycieli praktyków, mentorów i nauczycieli akademickich. Co ważne, projekt „Digital TA” jako jeden z trzech projektów z Europy został nominowany do nagrody „EU projekt of the year 2025” Triple E Awards. Jest to nagroda związana z globalnym/światowym wyróżnieniem za wybitne osiągnięcia w szkolnictwie wyższym.

Zespół z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach jest jedynym polskim uczestnikiem projektu realizowanego w ramach Cyfrowych Akademii Erasmusa. Brali w nim udział także badacze z Europejskiego Uniwersytetu Atlantyckiego w Santander (Hiszpania), Uniwersytetu w Limerick (Irlandia), Kolegium Uniwer-

syteckiego w Antwerpii (Belgia) i Uniwersytetu Palackiego w Ołomuńcu (Czechy). Ponadto członkami konsorcjum badawczego było Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach oraz jego odpowiednik z Segowii w Hiszpanii. Gościliśmy niemal wszystkich członków zespołu projektowego „Digital TA”, któremu przewodniczył prof. Thomas Prola z Uniwersytetu w Santander.

Warto zaznaczyć, że do Kielc przyjechali:

- » Prof. Mercedes Mayol Lassalle – przewodnicząca Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP (Argentyna).
- » Prof. Davide Parmigiani – przewodniczący Światowej Federacji Stowarzyszeń ds. Kształcenia Nauczycieli z siedzibą w Stanach Zjednoczonych (stowarzyszenia znanego nam jako WERA).
- » Michiel Heinen – przewodniczący Europejskiego Stowarzyszenia ds. Kształcenia Nauczycieli z siedzibą w Brukseli (znanego polskim nauczycielom jako stowarzyszenie ATEE).
- » Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski – honorowy Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.
- » Prof. dr hab. Piotra Kostyło – przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

W konferencji brali udział przedstawiciele samorządu, wicekuratorzy oświaty z województw świętokrzyskiego i śląskiego, dyrektor Świętokrzyskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach, władze, nauczyciele akademicy i studenci z Wydziału Pedagogiki i Psychologii oraz Instytutu Pedagogiki UJK.

Gości konferencji powitała Jej Magnificencja Rektor Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach prof. dr hab. Beata Wojciechowska. Po jej przemówieniu nastąpiło uroczyste otwarcie wydarzenia, którego dokonała Przewodnicząca Komitetu Naukowego Konferencji i jednocześnie Przewodnicząca Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska. Pani Profesor wygłosiła wykład inaugurujący konferencję pt. „Nauczyciel jako kreator kształtowania orientacji prorozwojowej i praktycznej młodzieży w świecie permanentnej zmiany”.

Pierwszą sesję plenarną moderowała współorganizatorka konferencji dr hab. prof. UJK Agnieszka Szplit i wiceprzewodnicząca ATEE, dzięki której gościliśmy tak wielu światowych badaczy. W ramach sesji swoje prelekcje przedstawili uznani eksperci: prof. Pete Boyd (University of Cumbria, Wielka Brytania) w referacie „Teachers’ Professional Inquiry: A motivational driver of research-informed practice” [Profesjonalne dociekania nauczycieli: motywacja do praktyki opartej na badaniach naukowych], prof. Mercedes Mayol Lassalle (University of Buenos Aires, Argentyna; prezydentka światowa OMEP), która wygłosiła wykład „Empowering ECCE Educators for a Transformative Future: Identifying and Addressing Professional Needs in Early Childhood Education” [Wzmacnianie pozycji nauczycieli wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem dla transformacyjnej przyszłości: identyfikacja i zaspokajanie potrzeb zawodowych we wczesnej edukacji] oraz prof. Makito Yurita (National Insti-

tute for School Teachers and Staff Development, Tsukuba, Japonia) z wystąpieniem „Broadening Professional Horizons: Balancing Autonomy and External Support for Teacher Growth” [Poszerzanie horyzontów zawodowych: równoważenie autonomii i zewnętrznego wsparcia dla rozwoju nauczycieli]. Obrady sesji plenarnej miały interaktywny charakter – uczestnicy aktywnie zadawali pytania prelegentom, inicjując wartościową dyskusję nad przedstawionymi zagadnieniami.

W dalszej części konferencji odbył się panel dyskusyjny zatytułowany „Supporting the Professional Learning of Teachers”. Podczas tego spotkania uczestnicy podjęli refleksję nad kluczowymi zagadnieniami, takimi jak znaczenie edukacji liberalnej i rozwijanie kompetencji koncyliacyjnych, rozumienie polityki edukacyjnej w kontekście statusu zawodowego nauczyciela, wyzwania w systemach kształcenia nauczycieli w Europie, a także rola nauczyciela w trzeciej przestrzeni pedagogicznego dyskursu. Dyskutowano również o sposobach reagowania na potrzeby edukacyjne i rozwój zawodowy nauczycieli oraz o skutecznych formach wspierania ich dalszego rozwoju.

W pierwszym dniu konferencji odbyło się siedem sekcji tematycznych, wśród których cztery prowadzone były w języku polskim, a trzy w języku angielskim w formule online. Sekcje polskojęzyczne obejmowały zagadnienia dotyczące postrzegania zawodu nauczyciela, jego statusu i prestiżu społecznego oraz motywacji do wyboru tej ścieżki zawodowej, a także kształcenia do zawodu nauczyciela – zarówno formalnego, jak i nieformalnego – z uwzględnieniem nowoczesnych trendów, relacji między teorią a praktyką oraz kompetencji przyszłości. Dyskutowano również o roli technologii cyfrowych w pracy nauczyciela, analizując korzyści, koszty i zagrożenia związane z ich wykorzystaniem, oraz o wizjach przyszłości zawodu nauczyciela w kontekście idei zrównoważonego rozwoju w edukacji. Ważnym obszarem refleksji była także przestrzeń pedagogiczna wspierająca uczniów w procesie uczenia się, z uwzględnieniem różnorodności edukacyjnej i inkluzji społecznej. Równoległe, w języku angielskim, odbyły się trzy sekcje online: pierwsza dotyczyła rzeczywistości zawodu nauczyciela, jego potrzeb zawodowych, satysfakcji oraz warunków pracy („The Reality of the Teaching Profession”), druga poświęcona była wizji nauczyciela przyszłości („Vision of Tomorrow in the Teaching Profession”), natomiast trzecia koncentrowała się na wykorzystaniu technologii cyfrowych w pracy nauczyciela, uwzględniając zarówno ich zalety, jak i potencjalne koszty oraz zagrożenia („Digital Technologies in Teacher’s Work”). Dodatkowo w ramach programu anglojęzycznego, online zrealizowano sesje zatytułowane „Education for the Teaching Profession and Development in the Teaching Profession”, poświęcone kształceniu i rozwojowi zawodowemu nauczycieli.

Równoległe do obrad prowadzona była sesja posterowa, podczas której pierwsze dnia zaprezentowano dziewięć posterów. Uczestnicy konferencji mieli możliwość zapoznania się z prezentowanymi pracami oraz wzięcia udziału w bezpośrednich rozmowach z ich autor(k)ami, co sprzyjało wymianie doświadczeń i pogłębionej dyskusji.

Drugi dzień konferencji rozpoczął się od zajęć w ramach Żywej Biblioteki. Spotkania moderowane przez zaproszonych ekspertów stanowiły przestrzeń do refleksji i inspiracji w obszarze edukacji i literatury. Dr hab. Magdalena Szpunar, prof. UŚ, przedstawiła zagadnienia związane z terapeutyczną funkcją poezji podczas sesji zatytułowanej „Poezjoterapia”. Dr Monika Kupiec w swoim wystąpieniu „Buka – nie taka straszna” przybliżyła uczestnikom tematykę literatury dziecięcej i jej roli w oswojaniu emocji. Natomiast mgr Marzena Kędra w spotkaniu „Vademecum zmiany edukacyjnej. I ja mogę zmieniać edukację” zachęcała do krytycznej analizy procesów zmian w edukacji oraz aktywnego zaangażowania w ich wdrażanie oddolnie.

Po zakończeniu spotkań w ramach Żywej Biblioteki, uczestnicy konferencji przeszli do kolejnej części programu – drugiej sesji plenarnej, którą prowadził prof. dr hab. Bogusław Śliwerski z Uniwersytetu Łódzkiego. W trakcie tej sesji wygłoszone zostały trzy ważne referaty, które dotyczyły aktualnych problemów edukacyjnych i zawodowych nauczycieli w Polsce. Prof. dr hab. Józefa Bałachowicz z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie zaprezentowała wystąpienie pt. „Potrzeby i wyzwania polskiej szkoły a założenia reformy edukacji”, które dotyczyło kluczowych wyzwań, przed którymi stoi polski system edukacji w kontekście wprowadzanych reform. Prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak z Uniwersytetu Szczecińskiego omówiła w swoim referacie pt. „Nauczycielskie emancypacje – upelnomocnianie – sposobność czy bariera emancypowania się” kwestie związane z procesami emancypacyjnymi nauczycieli oraz ich wpływem na rozwój zawodowy. Natomiast prof. dr hab. Wanda Dróżka z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, przedstawiła referat „Aksjologiczne problemy nauczycieli polskiej transformacji a nowe wyzwania i zagrożenia. Kontekst badań biograficznych”, w którym ukażała wyzwania aksjologiczne związane z transformacją systemu edukacji w Polsce. Po zakończeniu prezentacji prelegenci oraz uczestnicy konferencji zaangażowali się w ożywioną dyskusję, która pozwoliła na pogłębioną wymianę poglądów na omawiane tematy.

W kolejnym etapie konferencji odbyły się cztery panele dyskusyjne, które poruszały następującą tematykę: Profesjonalizm nauczycielski / Teacher's professionalism; (Dobro)stan nauczycielski / (Well)being in the teaching profession; Transforming Teaching: Innovation, Reflection, and Responsibility in a Changing World / Transformacja nauczania: innowacja, refleksja i odpowiedzialność w zmieniającym się świecie; Warunki różnorodności w ekologii społecznej szkoły / Diversity conditions in the social ecology of the school.

Po zakończeniu paneli dyskusyjnych, uczestnicy konferencji mieli okazję wziąć udział w szerokiej ofercie sekcji tematycznych. W drugim dniu zorganizowano sześć sesji stacjonarnych oraz pięć sesji online. Sekcje stacjonarne polskojęzyczne dotyczyły szerokiego zakresu zagadnień związanych z wyzwaniami i potrzebami zawodowymi nauczycieli. Wśród tematów poruszanych w tych sekcjach znalazły się: Dobrostan nauczycieli i uczniów – potrzeby emocjonalne, uczenie się społeczno-emocjonalne, stres oraz wypalenie zawodowe; Etyka w zawodzie nauczyciela – etyka zawodowa i prawa dziecka; Relacje w zawodzie nauczyciela – kultura szkoły, relacje w zespo-

łach nauczycielskich, relacje dyrektor-nauczyciel, nauczyciel-uczniowie oraz współpraca z rodzicami; Rozwój w zawodzie nauczyciela – edukacja całożyciowa, uczenie się w miejscu pracy, tutoring, mentoring oraz nauczycielskie sieci współpracy; Doświadczenie zawodu nauczyciela – aspekty osobiste i profesjonalne oraz Rzeczywistość zawodu nauczyciela – potrzeby zawodowe nauczycieli, ich zaspokajanie oraz warunki pracy. W ramach sesji online, w tym dwóch prowadzonych w języku angielskim, omawiano kluczowe zagadnienia dotyczące przyszłości edukacji oraz rozwoju zawodowego nauczycieli. Sesje te obejmowały tematy takie, jak: Zmiany w edukacji; Kształcenie i rozwój zawodowy nauczycieli; Doświadczenie zawodu nauczyciela; Experiencing the Teaching Profession oraz Visions of Tomorrow in the Teaching Profession.

Na zakończenie dwudniowych obrad, wystąpień i dyskusji, odbyło się uroczyste podsumowanie konferencji, które ponownie poprowadziła współprzewodnicząca komitetu organizacyjnego dr hab. prof. UJK Zuzanna Zbróg. Podkreśliła ona, że udział w konferencji dał wszystkim Uczestni(cz)kom możliwość poszerzenia perspektywy patrzenia na sytuację zawodową nauczycieli, wychodzącą poza kontekst polski czy europejski. Okazało się, że wykonywanie zawodu nauczyciela jest trudne pod każdą szerokością geograficzną. Prowadząca odwoływała się do ustaleń badaczy systemów edukacyjnych, którzy podkreślali, że nauczyciele nie mogą dać tego, czego sami nie otrzymują. Jeśli chcemy, by się angażowali, musimy najpierw zatroszczyć się o nich. Jakość systemu edukacji nigdy bowiem nie przewyższy jakości jego nauczycieli. Bardzo potrzebny jest dobrze działający system identyfikowania potrzeb najważniejszych podmiotów szkolnych, w tym nauczycieli. To punkt wyjścia do poprawy warunków nauczania i uczenia się w szkole oraz polepszenia relacji między najważniejszymi szkolnymi zbiorowościami: nauczycielami, uczniami i ich rodzicami. Brak takiej diagnozy – jak wskazuje literatura – prowadzi do dysfunkcyjności całej szkoły. Następnie prowadząca zachęciła do korzystania z mnóstwa inspiracji do dalszych badań i aktywnych działań na rzecz wsparcia nauczycieli i zmiany edukacyjnej. Podkreśliła też, że w trakcie konferencji zawiązało się kilka grup współpracy międzynarodowej. Wspólne działania będą zatem kontynuowane w innych projektach.

Po podziękowaniu wszystkim za udział w konferencji, komitetowi organizacyjnemu za przygotowanie konferencji oraz współpracę ze strony Sekcji Pedeutologii KNP PAN i Sekcji Edukacji Elementarnej KNP PAN, nastąpił moment kulminacyjny, którym był Wieczór poetycki z Panią Profesor Magdaleną Szpunar zorganizowany w Czytelni Wydziału Pedagogiki i Psychologii.

Przygotowana przez komitet organizacyjny *Księga abstraktów [Book of Abstracts]*, zawierająca streszczenia referatów w języku angielskim, wraz z programem konferencji i innymi informacjami, jest dostępna na stronie internetowej konferencji *nauczyciele2025.pl*

POŻEGNANIA

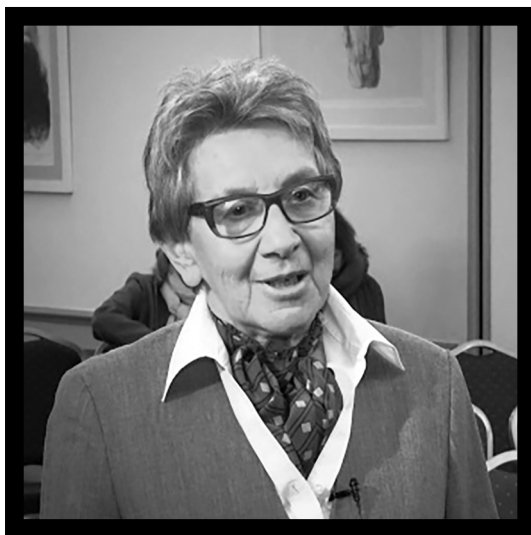
FAREWELL

Bogusław Śliwerski

Uniwersytet Łódzki

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3875-8154>

Zmarła wyjątkowa Uczona – Profesor pedagogiki Joanna Rutkowiak



Fot. Źródło: Pomyśleć Szkołę Inaczej // (Re)Thinking School:
lipiec 2015, pomyslecszkoleinaczej.blogspot.com

Kontakt:	Bogusław Śliwerski boguslaw.sliwerski@now.uni.lodz.pl
Jak cytować:	Śliwerski, B. (2025). Zmarła wyjątkowa Uczona – Profesor pedagogiki Joanna Rutkowiak. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(1), 163–169. https://doi.org/10.34862/fo.2025.1.12
How to cite:	Śliwerski, B. (2025). Zmarła wyjątkowa Uczona – Profesor pedagogiki Joanna Rutkowiak. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(1), 163–169. https://doi.org/10.34862/fo.2025.1.12

Nikt nie chce otrzymywać tak bolesnych wiadomości, jak odejście osoby, której prace naukowe, wykłady, referaty, recenzje stanowiły fundament polskiej pedagogiki ogólnej, w tym teorii kształcenia i badań porównawczych. Niestety, w godzinach popołudniowych nadeszła z Gdańska informacja o śmierci emerytowanej profesor Joanny Rutkowiak. Zamyka się krąg uczonych, którym moje pokolenie zawdzięcza odżywcze siły mądrości w badaniach pedagogicznych po upadku ustroju socjalistycznego. Byliśmy do transformacji ustrojowej 1989 roku przygotowani właśnie dzięki tak wybitnym postaciom polskiej nauki jak Profesor zw. Uniwersytetu Gdańskiego dr hab. Joanna Rutkowiak (21.08.1935 – 15.05.2025).

W pracy nad Leksykonem PWN „Pedagogika” w 2000 roku umieściliśmy z współautorem Bogusławem Milerskim biogram „Damy Polskiej Dydaktyki” (Milerski i Śliwerski, 2000), Od 1980 roku kierowała bowiem na Uniwersytecie Gdańskim Zakładem Dydaktyki, a w latach 90. XX wieku została powołana przez środowisko pedagogiczne do Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Współtworzyła w 1981 roku Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, a w 1989 roku została wybrana Współprzewodniczącą tego tak ważnego gremium naukowo-oświatowego, któremu przewodniczył prof. Zbigniew Kwieciński. Razem stworzyli fenomenalny ruch odnowy polskiej pedagogiki po latach jej dewastowania przez stalinowców, bolszewików i socjalistów w latach 1948–1989.

Dzięki rozprawom i twórczej obecności J. Rutkowiak w upadającej na szczęście PRL mieliśmy przestrzeń wolności myśli, bowiem znakomicie rozwijała pedagogikę naukowej szkoły swoich ówczesnych mistrzów jakimi byli niewątpliwie profesorem Kazimierz Sośnicki, Romana Miler, Maria Janion czy Ludwik Bandura. W 1987 roku udało mi się kupić w Księgarni ORPAN w Pałacu Kultury i Nauki w Warszawie skrypt uczelniany Uniwersytetu Gdańskiego pt. *Zagadnienia celów edukacyjnych* będący materiałem do nauczania pedagogiki, który przygotowała i wydała pod swoją redakcją Joanna Rutkowiak (1987). Nakład tej niepożądanego przez ówczesną władzę publikacji wyniósł zaledwie 500 egz. Ach, co to było za wyjątkowe dzieło w czasach nauk (de-)humanistycznych, które były podporządkowane doktrynie marksistowsko-leninowskiej przez takich autorów tekstów, jak m.in. Wojciech Pomykało, Heliodor Muszyński czy Bogdan Suchodolski. A tu, znakomity wybór zakazanych przez cenzurę fragmentów tekstów m.in.: Johna Deweya „O stanowieniu celów wychowania” i „Demokracja i wychowanie – wstęp do filozofii wychowania”; Kazimierza Dąbrowskiego „Ideał i rozwój”; Martina Bubera „Osobowe uobecnienie”; Johna

Holta „Pomagacz” czy Carlosa Castanedy „Wrogowie wiedzy”. W czasach sowieckiej indoktrynacji dostaliśmy powiew wolnej myśli humanistycznej świata „zza żelaznej kurtyny”, do której to recepcji myśli dokonała w swoim wprowadzeniu właśnie Joanna Rutkowiak.

W 1987 roku pisała:

Przy pojmowaniu wychowania jako przymusu wychowawca niemal nie uwzględnia potrzeb, chęci, skłonności swoich podopiecznych, lecz podporządkowuje je koniecznościom, których staje się wyrazicielem czy uosobieniem. Nauczanie pojmuje się wówczas jako przykry, narzucony z zewnątrz obowiązek. Dominują w nim wysokie wymagania, niekiedy bardzo sformalizowane, rozbudowana kontrola, system kar i nagród, brakuje dyskusji, wymiany zdań, jest natomiast represja, surowość, rygor, a wszystko to skomplikowane bez liczenia się z możliwościami dziecka (s. 9).

Pokolenie „Z” zapewne nie rozumie tamtych czasów, bo przyszło na świat w III RP i doświadczało edukacji oraz nauki wolnej od represji i cenzury. Joanna Rutkowiak zaszczebiała w nadchodzącym już pokoleniu „Y” i „Z” potrzebę alternatywnego myślenia o odmiennych od sowieckiej taksonomii celów wychowania, kierunków personalistycznej myśli pedagogicznej i związanych z nią różnych pedagogii. Zwracała uwagę w Polsce Ludowej na rozbieżności między światem rzeczywistym a narzucaniem młodzieży akademickiej, która przygotowywała się do nauczycielstwa, pedagogiki socjalistycznej jako ideologicznej płycizny i sprzeczności polskiej polityki oświatowej ze światowymi raportami o stanie oświaty i perspektywach jej koniecznych reform. Rutkowiak stała po stronie młodzieży słusznie obawiającej się wchodzenia w „świat labiryntów edukacyjnych”, które cechowały pozorność, fasadowość zmian, szkodliwe stereotypy, blokady twórczego rozwoju. Opowiadała się za perspektywą odrzucenia ówczesnych celów tak rozumianej i determinowanej ideologicznie edukacji. Nie zamierzała nikogo namawiać do kontestacji i indoktrynacji, powstrzymując się od ocen zaprezentowanych w tomie punktów postrzegania edukacji na Zachodzie, w cywilizowanych krajach demokracji i pluralizmu.

Profesor pragnęła przede wszystkim zasygnalizować czytelnikom „złożoność podjętej problematyki i konieczność przeprowadzenia subtelnych rozważań zanim zdecydujemy się na krystalizowanie naszego własnego poglądu” (1987, s. 24) na wychowanie i kształcenie młodych pokoleń. Stworzyła znakomity zespół odważnych i kreatywnych pedagogów, którzy – dzisiaj są częściowo już na emeryturze – tworzyli wówczas z gdańską pedagog fenomenalny front humanistycznej, krytycznej pedagogiki: Jan Papież, Romuald Grzybowski, Roman Segit, Jolanta Kruk, Kazimierz Kossak-Głównzewski, Andrzej C. Leszczyński, Teresa Bauman, Tomasz Szukdlarek i Maria Szczepska-Pustkowska.

Polska pedagogika nie dokonałaby tak błyskawicznej transformacji ku najwyższym standardom prowadzenia badań podstawowych w zakresie odzyskania wiarogodności i wartości naukowej myśli, teorii, koncepcji i modeli alternatywnego

myślenia oraz działania wreszcie w wolnym państwie, gdyby nie twórczość, śmiała otwartość i charyzma Profesor UG. Nie było wśród przełomowych dla pedagogiki transformacji dzieł, w których zabrakłoby studium J. Rutkowiak. Zapoczątkowała ją artykułem „Kryzys pedagogiki a kryzys wychowania postrzegany przez pryzmat nauczycielskiej odpowiedzialności wychowawczej” (1990) w znakomitym tomie pod red. Zbigniewa Kwiecińskiego i Lecha Witkowskiego, pisząc m.in., że u wielu nauczycieli:

przyjęło się przekonanie o tym, że sens pracy sprowadza się do realizacji poleceń i dyrektyw uzasadnionych – między innymi – konstatacjami naukowymi, autorytatywnymi, prezentowanymi jako te, które mogą zagwarantować skuteczność działań, chociaż zarazem – co trzeba w tym miejscu zasygnalizować – faktycznie nie spełniającymi tych oczekiwań (Rutkowiak, 1990, s. 177).

Warto, by kadry Ministerstwa Edukacji Narodowej czytały mądre i ponadczasowe teksty Joanny Rutkowiak. Unikną wówczas większego kryzysu wychowania i kształcenia mimo jakże odmiennych uwarunkowań szkolnictwa, codziennych trudów życia nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Profesor zawsze podkreślała ogromną odpowiedzialność wychowawczą nauczycieli, by nie rezygnowali po studiach z dalszego, systematycznego samodoskonalenia i zatroszczyli się o twórczą kulturę własnej pedagogii humanistycznej. Centralną postacią kształcenia i wychowania musi być „człowiek jako aktywny, wewnątrzsterowny, samorealizujący się podmiot” (1990, s. 181), który będzie wspierany przez wychowawcę nauczyciela. Apelowwała wówczas do pedagogów o dokonywanie „takich analiz różnorodnych odmian teoretyczności pedagogiki, w których byłyby one traktowane jako **równoprawne wobec** naukowego myślenia oraz takiego odnoszenia się do naukowości pedagogiki, kiedy byłaby ona traktowana jako **jedna z możliwych jej** dymensji” (1990, s. 185, podkreśl. autorki).

O naukowej postawie J. Rutkowiak najlepiej świadczył jej sprzeciw wobec pozoranctwa, hipokryzji, cwaniactwa, bylejakości w edukacji i pracy naukowo-badawczej niektórych pedagogów. Nie akceptowała „niedostrzegania przez uczestników dyskusji ograniczoności własnych założeń oraz wynikającej z tego ograniczoności sposobu ustosunkowania się do postawionego problemu” (Rutkowiak, 1992, s. 19). Odeszła transformatywna intelektualistka, wspaniała kobieta-uczona, pedeutolożka dydaktyki dialogu, wrażliwa na problemy naszej dyscypliny i środowiska akademickiego, z pasją oddana nauczycielskiej misji, by nie lekceważyć odwiecznych sporów o „przymus” i „wolność” w wychowaniu, w kształceniu, w szkole i w rodzinie, w państwie i wspólnotach społecznych. Opowiadała się za wielością języków pedagogiki niezależnie od dylematów większości akademików nastawionych na poszukiwanie czy nawet kreowanie jej jednorodnej tożsamości. Zdecydowanie podkreślała swoją niezgodę „na takie pojmowanie zmiany tożsamości pedagogiki czasu przełomu formacyjnego, w której przeciwstawiano by sobie – jak niegdyś – dwie pedagogiki” (Rutkowiak, 1994a, s. 97).

Niech młodzi zapamiętają cytowane wypowiedzi z badanych przez J. Rutkowiak nauczycielek, z których w 1994 roku mocno wybrzmiała teza jednej z nich: „Właściwie człowiek, który boi się ponieść konsekwencje za swoje »nie«, nie wie, co to jest odwaga cywilna. Jestem zdania, że dotyczy to nauczycieli i całego społeczeństwa” (Rutkowiak, 1994b, s. 481). Z każdym rokiem rozwoju polskiej, młodej demokracji głos zabierała prof. J. Rutkowiak analizując w swoich rozprawach i wypowiedziach fundamentalne problemy polskiej pedagogiki naukowej oraz oświatowej, praktycznej. Nadal nie jest łatwo uporać się z pozornie prostymi i napawającymi optymizmem, ale zarazem wywołującymi arcytrudne kwestie, zjawiskami różnorodności, wielości, alternatywności teorii i praktyki. Uczona pragnęła, „aby w zamierzonych wypowiedziach kierować się ku ogólnym pytaniom o to, jak być **w wielości**, a nie **wobec wielości**, gdyż – a tak to pojmuję – nie stoimy naprzeciw niej, lecz jesteśmy w niej jakoś zanurzeni, wszystkich nas ona dotyczy” (Rutkowiak, 1996, s. 117, podkreśl. autorki).

Do nauczycielskich dylematów związanych z wieloznacznością wolności i wartością uczenia się od innych jako zarazem okolicznością sprzyjającą dążeniu do prawdy nawiązała w swoim wystąpieniu na III Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym w Poznaniu w 1998 roku. Zachęcała nauczycieli i naukowców do korzystania z doświadczeń zagranicznych, przede wszystkim „zachodnioeuropejskich i amerykańskich zarówno dawnych, jak i współczesnych, przez przeszczepianie ich na polski grunt, [co] jest pociągające dlatego, że łączy się z nadzieją, iż zaowocują one rezultatami dodatkowo znaczącymi bezpośrednio dla oświaty, a pośrednio – dla całego naszego życia społecznego” (Rutkowiak, 1999, s. 190). Chyba była nieobecna na IV Zjeździe Pedagogicznym w Olsztynie, w 2001 roku, ale już w czasie V Zjazdu PTP we Wrocławiu reagowała w swoim wystąpieniu na problem pogranicza pedeutologii i ekonomii w wyniku coraz bardziej pogłębiającej się liberalizacji rynku pracy w III RP. Zwróciła uwagę na tak ważne kwestie, jak:

- 1) **pomijanie bądź minimalizowanie** w pracy nauczycielskiej **problemów wychowawczych** (przemoc w szkole, narkomania, konflikty, bezideowość, elementarna konsumpcyjność, rywalizacja antagonistyczna, selekcyjonowanie uczniów), na unikanie postrzegania wydarzeń wychowawczych przez przyzmat kanonu wartości (świadome zasłanianie wykluczającej rywalizacji biedy – bogactwa) oraz profilowanie nauczania na światopoglądową neutralność, obiektywizowaną testowaniem wiedzy uczniów;
- 2) **absolutyzujące eksponowanie wartości jednej linii aksjologicznej**, „bez stawiania kwestii jej relacji wobec innych, a dzieje się tak chociażby w szkolnym nauczaniu religii” (Rutkowiak, 2004, s. 408). Tutaj jednak pojawia się pewien paradoks: „kiedy wartości religijne, występujące w intencji dydaktycznego przekazu jako wartości szerokiego zasięgu etycznego, bywają interpretowane przez uczniów-odbiorców nie jako ogólnowychowawcze, lecz jako »przedmiotowe«, a więc partykularne” (s. 408);
- 3) **pozostawienie w percepcji i interpretacji nauczycieli kategorii konsumpcji i godności** „raczej na poziomie niekrytycznej potoczności kreowanej

przez elementaria codzienności” (s. 414). Był to wstęp do prowadzonych przez J. Rutkowiak badań nad wpływem anglo-amerykańskiej doktryny i ery neoliberalnej w końcu lat 90. XX wieku na ukryty program polityków oświatowych w zakresie kształcenia i wychowania młodych pokoleń dla globalnych korporacji. Do tej kwestii powróciła na VI Zjeździe PTP w Lublinie mówiąc o jednostce w projekcie ponowoczesnej formuły duchowości a neoliberalnym upolitycznianiu edukacji.

Dla pedagogiki ogólnej J. Rutkowiak była jedną z najważniejszych humanistek, myślicielek, podejmując w swoich rozprawach problem ogólności myślenia o edukacji, wychowaniu w kontekście „pulsowania” kategorii pedagogiki (Rutkowiak, 2005). Metafora pulsowania kategorii pojęciowych przyjęła się w naszej dyscyplinie, gdyż pozwala na dostrzeżenie w badaniach hermeneutycznych czy fenomenologicznych kontekstów powstawania, ewoluowania znaczeń podstawowych dla nauki o wychowaniu pojęć ogólnych. Profesor miała tu na uwadze konteksty ogólnokulturowe, społeczno-polityczne i globalizacyjno-ekonomiczne (2005, s. 60). Będąc już na emeryturze J. Rutkowiak kontynuowała swoje badania przemian w polskiej pedagogice naukowej i w oświacie. W 2008 roku mogła z poczuciem dobrze spełnionej służby (w) nauce napisać:

Żywy jest rozwój pedagogiki polskiej po 1989 roku, wyznaczający cezurę obecnej przemiany społeczno-formacyjnej, jej dorobek – niemały. [...] Omówienie tych zmian ujmę w dwa łączące się watki: jeden dotyczy stanu myśli pedagogicznej, drugi – jej społecznego obiegu. Obydwie te linie spróbuję odnieść do aktualnego stanu pedagogiki oraz do wyobrażonych jej perspektyw, przyjmując przy tym dodatnie założenie o możliwej postępującej demokratyzacji życia publicznego w Polsce jako o tle rozwoju pedagogiki (Rutkowiak, 2008, s. 79).

Jestem przekonany, że rozprawy Joanny Rutkowiak będą przedmiotem wielokrotnego namysłu kolejnych generacji uczonych. Ważne, by nie zmarnować tego, co wniosła swoim twórczym życiem i nauką do polskiej pedagogiki. Powracajmy do książek zmarłej Profesor Uniwersytetu Gdańskiego, która zostawiła kolejnym pokoleniom ważne przesłanie, by nie lekceważyć w edukacji relacyjności, podmiotowości, refleksji (auto-)filozoficznej, myślenia poprzecznego i tolerancji wobec każdego Innego i inności.

LITERATURA

- Rutkowiak J. (red.) (1987). *Zagadnienia celów edukacyjnych. Materiały do nauczania pedagogiki*. Uniwersytet Gdański.
- Rutkowiak J. (1996). Wprowadzenie do plenarnego wielogłosu. „Nurty myślenia we współczesnej pedagogice”. W: H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), *Demokracja*

- a oświata. Kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego* (s. 114–118). Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.
- Rutkowiak J. (1990). Kryzys pedagogiki a kryzys wychowania postrzegany przez pryzmat nauczycielskiej odpowiedzialności wychowawczej. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza* (s. 176–191). Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Rutkowiak J. (1992). Dyskusja w pedagogice a pedagogika dyskusji. W: J. Rutkowiak (red.), *Rozmowy o wychowaniu. Kontrowersje, spory, dyskusje* (s. 9–24). Uniwersytet Gdański.
- Rutkowiak J. (1994a). Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości. W: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki* (s. 85–99). Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.
- Rutkowiak J. (1994b). Nauczyciel i Inny: dialog pedagogiczny a zagadnienie różnicy. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej* (s. 473–485). Wydział Humanistyczny UMK.
- Rutkowiak J. (1999). Nauczyciel w wieloznaczności wolności a jego uczenie się od outsiderów. W: J. Gnitecki, J. Rutkowiak (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP* (s. 189–202). Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.
- Rutkowiak J. (2004). Nauczyciel wobec wartości wychowawczych – dziś oraz w perspektywie ery postrynkowej (Problem na pograniczu pedeutologii i ekonomii). W: M. Dziemianowicz, B.D. Gołębiak, R. Kwaśnica (red.), *Przetrwanie i rozwój – niezbywalne powinności wychowania. Materiały z V Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP* (s. 405–424). Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Rutkowiak J. (2005). Ogólność myślenia o edukacji a „pulsowanie” kategorii pedagogiki. W: T.H. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert (red.), *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych* (s. 53–66). Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Rutkowiak J. (2008). Między upaństwowieniem, prywatyzacją i uspołecznianiem się pedagogiki. *Ars Educandi*, 5, 79–88.

CALL FOR PAPERS: FORUM OŚWIATOWE 2/2025
PODRÓŻE EDUKACYJNE – MIĘDZY DOŚWIADCZENIEM A REFLEKSJĄ

Podróż od zawsze była metaforą zdobywania wiedzy, dojrzewiania i przekraczania własnych granic. Współczesna edukacja coraz częściej sięga po motyw podróży – zarówno w sensie dosłownym, jak i metaforycznym – jako narzędzie rozwoju uczniów, nauczycieli i całych instytucji oświatowych.

W tym numerze *Forum Oświatowego* zapraszamy do refleksji nad szeroko rozumianą tematyką **podróży edukacyjnych**. Interesują nas zarówno **tradycyjne wyjazdy edukacyjne** (wymiany międzynarodowe, szkoły leśne, wycieczki, mobilności akademickie), jak i **podróże symboliczne** – w sensie intelektualnym, kulturowym czy metodologicznym. Inspirujące mogą być następujące pytania:

- » **Podróż jako metoda uczenia się** – jakie znaczenie ma doświadczanie nowych miejsc i kultur w procesie edukacyjnym? Jakie kompetencje rozwijają podróże edukacyjne?
- » **Wędrujący nauczyciel, wędrujący uczeń** – jak migracje, mobilności akademickie czy edukacja w różnych krajach wpływają na kształcenie i tożsamość edukacyjną?
- » **Przekraczanie granic w edukacji** – jak wędrówka intelektualna, otwartość na nowe idee i międzykulturowa wymiana przyczyniają się do innowacji pedagogicznych?
- » **Edukacja poza murami szkoły** – jak przestrzeń poza formalną instytucją zmienia sposób uczenia się?
- » **Transformacyjny potencjał podróży** – czy i w jaki sposób edukacyjne podróże zmieniają uczestników, ich postawy, wartości i perspektywy?

Zapraszamy badaczy, praktyków i pasjonatów edukacji do nadsyłania artykułów analizujących te zagadnienia w różnych perspektywach teoretycznych i metodologicznych.

Termin nadsyłania tekstów: 30 września 2025

Planowane ukazanie się numeru: grudzień 2025

Zapraszamy do nadsyłania artykułów i udziału w dyskusji nad rolą podróży w edukacji.

Wszelkie pytania i propozycje można kierować do redaktorów tematycznych numeru.

Redaktorzy tematyczni numeru:

- » dr Jakub Adamczewski – Akademia Medyczna Nauk Stosowanych i Holistycznych
- » dr Anna Knocińska – Akademia Medyczna Nauk Stosowanych i Holistycznych
- » dr Agnieszka Nymś-Górna – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

CALL FOR PAPERS: EDUCATIONAL FORUM 2/2025
EDUCATIONAL JOURNEYS – BETWEEN EXPERIENCE AND REFLECTION

Travel has always been a metaphor for acquiring knowledge, maturation, and transcending personal limits. Contemporary education increasingly embraces the theme of travel—both literal and metaphorical—as a tool for the development of students, teachers, and entire educational institutions.

In this issue of *Educational Forum*, we invite reflections on the broadly understood theme of educational journeys. We are interested in both traditional educational trips (international exchanges, forest/summer schools, excursions, academic mobility) and symbolic journeys—whether intellectual, cultural, or methodological. The following questions may serve as inspiration:

- » **Travel as a learning method** – What role does experiencing new places and cultures play in the educational process? What competencies do educational journeys develop?
- » **The traveling teacher, the traveling student** – How do migrations, academic mobility, and education in different countries impact learning and educational identity?
- » **Crossing boundaries in education** – How do intellectual exploration, openness to new ideas, and intercultural exchange contribute to pedagogical innovation?
- » **Education beyond the school walls** – How does learning outside the formal institution reshape the educational experience?
- » **The transformational potential of travel** – Do educational journeys change participants' attitudes, values, and perspectives, and if so, how?

We invite researchers, practitioners, and education enthusiasts to submit articles analyzing these topics from various theoretical and methodological perspectives.

Submission deadline: June 4, 2025

Planned publication date: September 2025

We encourage submissions and participation in the discussion on the role of travel in education.

For inquiries and proposals, please contact the issue's thematic editors:

- » Dr. Jakub Adamczewski – Academy of Medical Applied and Holistic Sciences
- » Dr. Anna Knocińska – Academy of Medical Applied and Holistic Sciences
- » Dr. Agnieszka Nymś-Górna – Adam Mickiewicz University

CALL FOR PAPERS

INTERNATIONAL PERSPECTIVES IN CIVIC KNOWLEDGE AND EDUCATION: ENGAGED AND ACTION-ORIENTED RESEARCH AND PEDAGOGIES

Thematic Journal Issue of *Educational Forum* (*Forum Oświatowe*), H. Cervinkova, M. Dempsey, B.D. Gołębnik (Eds.)

We seek contributions to a thematic issue of the *Educational Forum* (*Forum Oświatowe*) focused on participatory, engaged and action oriented research and pedagogies in the realm of civic education. We are interested in a broad range of international inputs from both school and academic teachers and researchers. Articles can range from full-length theoretical and research studies to shorter papers featuring examples of practical interventions, reflections as well as opinions. Conference reports and book reviews will also be included.

Educational Form (ISSN online 2450-3452) is a peer-reviewed full open-access journal of the Polish Educational Research Association. Established in 1989, the journal publishes articles in English and Polish, bringing together theory and practice in education. The journal sections include: Theoretical Studies, Research Articles, Perspectives from Practice, as well as Opinions, Conference Reports and Book Reviews. <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo>

The length of submissions (12-point Times New Roman; 1.5-spaced; standard margins – 2,5 cm on all sides) ranges depending on the section to which you are submitting your contribution: Theoretical Studies and Research Articles (10–20 pages), Perspectives from Practice (max. 10 pages), Opinions (max. 5 pages), Conference Reports (max 5 pages) and Book Reviews (max. 5 pages). For instructions, please see: <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/about/submissions>

If you are interested in contributing to the thematic issue, please send us a provisional title and a very short outline (2- 5 sentences) of your intended contribution by September 15, 2025. Please indicate which section of the journal you are aiming your contribution to: Theoretical Studies, Research Articles, Perspectives from Practice, as well as Opinions, Conference Reports and Book Reviews. Full texts will be due on December 15, 2025 and they will undergo a peer-review process. The thematic issue will be published in June 2026 – both in paper and online.

Please send your submissions or any queries to hana.cervinkova@mu.ie.



Maynooth University
National University of Ireland Maynooth