

Uniwersytet Dolnośląski DSW
Polskie Towarzystwo Pedagogiczne

Forum Oświatowe

Educational Forum

2025
tom 38, nr 2(74)

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 Gołębnik

Redaktor Naczelny / Editor

Witold Gidel

Redaktor techniczny / Technical Editor

Hana Cervinkova

Zastępca Redaktora Naczelnego / Deputy
Editor

Zofia Smyk – język polski

Jonathan BEC – język angielski

Redaktorzy językowi / Language Editors

Magdalena Karciarz

Sekretarz Redakcji / Editorial Manager

Agnieszka Heidinger

Redaktorzy bibliograficzni / Bibliographical
Editors

Milda Bredikyte

Avril Brock-Jackson

Lotar Rasiński

Przemysław Gąsiorek

Matylda Pachowicz

Beata Zamorska

Redaktorzy tematyczni / Associate 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 Suświłło (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 Zembrzuska (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

- Marta Bogdanowicz**
Izabela Pietrowska
Uwarunkowania funkcjonowania dorosłych z dysleksją w życiu codziennym – studium porównawcze11
- Barbara Muszyńska**
Płaszczyzna epistemiczna i funkcje dyskursu poznawczego w planowaniu kształcenia dwujęzycznego typu CLIL.....25
- Z BADAŃ**
- Wanda Dróżka**
Pedeutologiczne i metodologiczne wnioski z biograficzno-pokoleniowych badań narracji nauczycieli.....43
- Matylda Pachowicz**
Problemy natury emocjonalnej i psychicznej u osób w spektrum autyzmu a wsparcie udzielane im w procesie studiowania63
- Monika Maciejewska**
Kulturowa adaptacja narzędzi badawczych w pedagogice – argumenty za upowszechnieniem tej praktyki.....75
- Z PRAKTYKI**
- Monika Ryndzionek**
Pedagogika wrażliwa na płeć w edukacji wyższej – od ram teoretycznych do praktyk przeciwdziałania dyskryminacji (studium przypadku).....93
- Elda Monetti**
Francisco Saenz
Marilina Cundari
Expectations of Lecturers and Assistants at the Universidad Nacional del Sur in Terms of Educational Counselling..... 111
- Martyna Wojtczak**
Anna Gorgolewska
Agata Graczykowska
Rozwój umiejętności społecznych w dobie edukacji włączającej poprzez wykorzystanie nowych technologii – tworzenie aplikacji Tuser..... 127
- Katarzyna Adamczyk**
Dezinformacja i fake newsy w środowisku szkolnym – znaczenie edukacji medialnej 141
- SPRAWOZDANIA**
- Monika Maciejewska**
XII Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny „Człowieczeństwo jako problem pedagogiki i zadanie wychowania” Olsztyn, 16–18 września 2025 roku 159
- Olga Kacprowska**
Sprawozdanie z Konferencji Naukowo-Dydaktycznej Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego „Mediacja i działania mediacyjne w komunikacji w językach obcych” w Warszawie 165

STUDIA I ROZPRAWY

THEORETICAL STUDIES

Marta Bogdanowicz

Uniwersytet Gdański, Uniwersytet SWPS, Polskie Towarzystwo Dysleksji,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7610-0345>

Izabela Pietrowska

Polskie Towarzystwo Dysleksji

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2289-9921>

Uwarunkowania funkcjonowania dorosłych z dysleksją w życiu codziennym – studium porównawcze

ABSTRAKT: Artykuł stanowi przegląd literatury dotyczącej funkcjonowania osób dorosłych z dysleksją w kontekście ich życia codziennego, zawodowego oraz edukacyjnego, ze szczególnym uwzględnieniem uwarunkowań instytucjonalnych w Polsce i w Wielkiej Brytanii. Celem opracowania jest identyfikacja różnic w formach wsparcia oraz wskazanie konieczności wdrożenia skutecznych rozwiązań legislacyjnych w Polsce. Przeprowadzona analiza wykazała, że osoby dorosłe z dysleksją napotykają znaczące trudności, co uzasadnia potrzebę implementacji odpowiednich dostosowań edukacyjnych oraz zawodowych. Równocześnie przedstawiono wybrane przykłady dobrych praktyk wdrożonych w Wielkiej Brytanii. Ponadto sformułowano wnioski i rekomendacje mające na celu wspieranie rozwoju spójnej polityki edukacyjnej oraz społecznej w Polsce.

SŁOWA KLUCZOWE: dysleksja, osoby dorosłe, wsparcie systemowe, regulacje prawne, edukacja, praca zawodowa

Kontakt:	Marta Bogdanowicz psymbg@gmail.com Izabela Pietrowska izabela.pietrowska2@gmail.com
Jak cytować:	Bogdanowicz, M., Pietrowska, I. (2025). Uwarunkowania funkcjonowania dorosłych z dysleksją w życiu codziennym – studium porównawcze. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 11–23. https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.1
How to cite:	Bogdanowicz, M., Pietrowska, I. (2025). Uwarunkowania funkcjonowania dorosłych z dysleksją w życiu codziennym – studium porównawcze. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 11–23. https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.1

WPROWADZENIE

Dysleksja rozwojowa została po raz pierwszy opisana ponad 120 lat temu, a od tego czasu doczekała się wielu różnych definicji i konceptualizacji w literaturze naukowej (Bogdanowicz, 2020). Warto skupić się na jej aktualnym sformułowaniu. Należy podkreślić, że w 2018 roku Światowa Organizacja Zdrowia udostępniła International Classification of Diseases 11th Revision (tj. Międzynarodową Statystyczną Klasyfikację Chorób i Problemów Zdrowotnych – ICD-11; WHO, 2018). Uwzględniono w niej rozwojowe zaburzenia uczenia się. Należy rozumieć je następująco:

- 6A03.0 Rozwojowe zaburzenie czytania (dysleksja),
- 6A03.1 Rozwojowe zaburzenie ekspresji za pomocą pisma (dysortografia, komunikacji pisemnej),
- 6A03.2 Rozwojowe zaburzenie umiejętności matematycznych (dyskalkulia),
- 6A03.3 Inne określone rozwojowe zaburzenia uczenia się,
- 6A03.Z Rozwojowe zaburzenia uczenia się, nieokreślone,
- 6A04 Rozwojowe zaburzenie koordynacji ruchowej (dyspraksja i dysgrafia)¹.

Równocześnie podkreślono, że rozwojowe zaburzenie czytania charakteryzuje się znacznymi oraz utrzymującymi się trudnościami w opanowywaniu umiejętności szkolnych, które są związane z czytaniem, takich jak poprawność, płynność oraz rozumienie czytanych treści. Umiejętności czytania osoby z tym zaburzeniem są znacznie niższe od tego, czego można byłoby spodziewać się od wieku i poziomu inteligencji tej osoby. W efekcie mogą skutkować znacznymi trudnościami występującymi podczas edukacji oraz pracy zawodowej. Dysleksja nie jest spowodowana zaburzeniami sprawności intelektualnej, wadami wzroku lub słuchu, schorzeniami neurologicznymi, brakiem dostępności edukacji, brakiem biegłości w języku nauczania bądź problemami psychospołecznymi.

Gavin Reid (2005) uważa, że dysleksja jest zaburzeniem zdolności przetwarzania informacji dotykającym ludzi w każdym wieku. Zazwyczaj objawia się trudnościami

1 Na stronie internetowej Rejestru Systemów Kodowania znajduje się inna nomenklatura (stan na 04/05/2025). Zatem rekomenduje się stosowanie zaproponowanego przez nas nazewnictwa.

ciami z pisaniem i czytaniem oraz może oddziaływać na inne dziedziny aktywności umysłowej i fizycznej. Można do nich zaliczyć pamięć, koordynację, orientację przestrzenną, prędkość analizowania informacji. Osoba, która ma dysleksję, może doświadczać trudności w obrębie funkcji fonologicznych, jak i skutecznego przyswajania wiedzy.

Należy wyraźnie podkreślić, że dysleksja nie znika wraz z ukończeniem szkoły, lecz trwa nadal. Może dawać o sobie znać na przykład w kontaktach z obsługą bankową czy podczas prowadzenia samochodu, czyli w codziennym życiu (Bogdanowicz, 2014).

Dysleksja u osób dorosłych może się również objawiać brakiem możliwości efektywnego nauczenia się wybranego zawodu. Ciągłe doznawane niepowodzenia szkolne i problemy z doskonaleniem zawodowym mogą doprowadzić te osoby do nieprawidłowości w zakresie funkcjonowania nie tylko psychicznego i społecznego, ale także emocjonalnego (Gindrich, 2004).

Niezwykle istotna jest zatem analiza problemów, z jakimi mierzy się osoba dorosła z dysleksją, oraz porównanie sytuacji w Polsce i w Wielkiej Brytanii pod kątem wsparcia instytucjonalnego, legislacyjnego i edukacyjnego.

SYSTEMOWE I PSYCHOSPOŁECZNE ASPEKTY FUNKCJONOWANIA OSÓB DOROSŁYCH Z DYSLEKSJĄ W POLSCE

Wzrost świadomości społecznej na temat danego problemu zwykle skutkuje tworzeniem odpowiednich podstaw prawnych umożliwiających jego skuteczne rozwiązywanie. W przypadku dysleksji, rosnące zrozumienie zjawiska doprowadziło do wprowadzenia regulacji prawnych dotyczących głównie dzieci i młodzieży. Niestety, sytuacja dorosłych z dysleksją wciąż wymaga wielu zmian i dostosowań w polskim systemie prawnym (Bogdanowicz, 2007).

Marta Bogdanowicz i Hanna Jaklewicz (1982) opisały wyniki przeprowadzonych badań longitudinalnych. W badaniach wstępnych uczestnikami były dzieci w wieku 10–11 lat. Następnie, po upływie dziesięciu lat, przeprowadzono badania katamnetyczne obejmujące tę samą grupę osób, co umożliwiło ocenę długofalowych skutków analizowanych zjawisk. Wykazano, że zaburzenia emocjonalne uwarunkowane niepowodzeniami szkolnymi miały wpływ na kształtowanie się niektórych trwałych cech osobowości, a także utrudniały tym osobom komunikację społeczną. Wskazuje to na potrzebę systemowego wsparcia psychologicznego i edukacyjnego dla osób z dysleksją – nie tylko na etapie edukacji szkolnej, ale również w dorosłości, celem ograniczenia negatywnych skutków wtórnych zaburzeń emocjonalnych i ułatwienia pełnej integracji społecznej.

Osoby ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu doświadczają niepowodzeń szkolnych. W efekcie mogą one powodować u nich nieprawidłowości w funkcjonowaniu emocjonalnym i społecznym. Znajduje to odzwierciedlenie w ich samoocenie, poczuciu własnej wartości, a także relacjach z otoczeniem. Trudności objawiają się najczęściej w okresie adolescencji. Zaburzenia przystosowawcze wystę-

pują u dzieci i dorosłych. Z tego względu można je określać jako „trudności życiowe” (Bogdanowicz, 2011).

Często u dorosłych osób z dysleksją trudności w czytaniu i pisaniu utrzymują się, ale osoby te wypracowują zastępcze metody rozwiązywania zadań oraz indywidualne sposoby radzenia sobie w sytuacjach trudnych. W zależności od czynników wewnętrznych i zewnętrznych, niektóre objawy dysleksji i ich pochodne, które występują w okresie dzieciństwa, zostaną zniwelowane, inne będą nadal obecne, a inne dopiero się ujawnią. Zmiany te zachodzą na różnych etapach życia. Symptomatologia jest zależna od wieku, pełnionych ról, wykonywanych zadań, cech indywidualnych, edukacji oraz uczestnictwa w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych (Bogdanowicz, 2009).

Urszula Sajewicz-Radtke (2012) przeprowadziła badania empiryczne, których celem było zbadanie jakości życia dorosłych doświadczających w dzieciństwie długotrwałych trudności w nauce wynikających z dysleksji rozwojowej oraz porównanie ich poziomu jakości życia z osobami dorosłymi bez tego typu trudności. Przebadano ponad dwieście osób z całej Polski, które zdały egzamin maturalny oraz kontynuują bądź ukończyły studia wyższe. Wyniki badań wykazały, że osoby z dysleksją rozwojową (w porównaniu do dorosłych osób bez trudności w funkcjonowaniu) mają niższy poziom funkcjonowania w zakresie jakości życia, samooceny, nadziei na sukces i własnej skuteczności. Równocześnie częściej stosowały strategie radzenia sobie ze stresem skoncentrowane na emocjach oraz doświadczały silniejszego lęku i negatywnych emocji.

W ujęciu syntetycznym badanie Katarzyny Marii Bogdanowicz, Marty Łockiewicz, Marty Bogdanowicz i Marii Pąchalskiej (2014) miało na celu identyfikację specyficznych deficytów poznawczych oraz ocenę kompetencji w zakresie pisania osób dorosłych z dysleksją w porównaniu z grupą kontrolną. Wyniki ujawniły charakterystyczny profil trudności, obejmujący między innymi ograniczenia w zakresie pamięci fonologicznej krótkotrwałej, świadomości fonologicznej, szybkości automatycznego nazywania, percepcji wzrokowej oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej. Respondenci z dysleksją istotnie częściej popełniali błędy strukturalne w pisaniu esejów, choć nie zaobserwowano istotnych różnic międzygrupowych na przykład w długości wypowiedzi pisemnej czy liczbie popełnionych błędów językowych i interpunkcyjnych.

Zatem opisane powyżej trudności osób dorosłych z dysleksją w codziennym życiu społecznym i zawodowym wskazują na konieczność ich wsparcia systemowego oraz wdrożenia skutecznych rozwiązań legislacyjnych także w Polsce.

Tymczasem w naszym kraju nie wdrożono dotąd systemu opieki, który umożliwiłby dorosłym osobom z dysleksją bezpłatne korzystanie z badań diagnostycznych, pomocy terapeutów czy programów wspierających (Bogdanowicz i Kavkler, 2012).

Niektóre szkoły wyższe w Polsce mają świadomość konieczności wspierania studentów z dysleksją, więc wprowadzają dostosowania na poziomie danej jednostki. Czasami także wykładowcy akademicy wdrażają indywidualne dostosowania dla tej grupy studentów (Bogdanowicz i Kavkler, 2012; Ziemińska, 2012a, 2012b). Pomi-

mo upływu ponad dekady od ich publikacji, przedstawione wnioski pozostają wciąż aktualne dla obecnego systemu.

Przegląd stron internetowych wykonany przez Michalinę Ignaciuk i Martę Łockiewicz (2022) wykazał, że jedynie 15% (tj. dziewięć z pięćdziesięciu dziewięciu objętych badaniem) publicznych uczelni wyższych w Polsce oferuje jasno zdefiniowane formy wsparcia dla studentów z dysleksją, co wskazuje na brak systemowych rozwiązań w skali krajowej. Do najczęściej stosowanych form wsparcia na polskich uczelniach należą: dostosowania egzaminów, konsultacje ze specjalistami oraz udostępnianie materiałów dydaktycznych w dostosowanym formacie, jednak ich dostępność i zakres zależy od polityki konkretnej uczelni.

Izabela Pietrowska (2022) przeprowadziła badania własne wśród ponad dwóch tysięcy polskich i brytyjskich studentów ze specyficznymi zaburzeniami w uczeniu się oraz bez tych zaburzeń. Wykazano, że poziom powodzenia edukacyjnego w szkołach wyższych badanych polskich i brytyjskich studentów ze specyficznymi zaburzeniami w uczeniu się, którzy mają wysoki poziom samooceny, silne poczucie koherencji, szeroki zakres uzyskanego wsparcia w szkołach wyższych oraz szeroki zakres otrzymanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, jest istotnie statystycznie wyższy od poziomu powodzenia edukacyjnego w szkołach wyższych badanych polskich i brytyjskich studentów ze specyficznymi zaburzeniami w uczeniu się, którzy mają niski poziom samooceny, słabe poczucie koherencji, wąski zakres uzyskanego wsparcia w szkołach wyższych oraz wąski zakres otrzymanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej ($p < 0,05$). Ujawnienie tego związku jest niezwykle istotne, ponieważ wskazuje zmienne oddziałujące na powodzenie edukacyjne studentów z tymi zaburzeniami.

W kontekście funkcjonowania osób dorosłych z dysleksją zasadne jest także odniesienie się do artykułu Zoey Stark, Karine Elalouf, Vanessy Soldano, Léona Franzena i Aarona P. Johnsona (2025). Badacze podkreślają, że testy diagnostyczne są zazwyczaj czasochłonne i kosztowne². W sytuacji, gdy w Polsce brakuje powszechnie dostępnych i finansowanych rozwiązań w zakresie diagnozy dysleksji u osób dorosłych, szczególnie znaczenia nabiera potrzeba powszechnego wprowadzenia (między innymi w szkołach wyższych i miejscach pracy) przesiewowych narzędzi oceny, umożliwiających wstępne rozpoznanie trudności i podjęcie decyzji o ewentualnej pogłębionej diagnostyce. Zastosowanie takiego narzędzia, jak na przykład *Kwestionariusz objawów dysleksji u dorosłych* autorstwa Michaela Vinegrada w tłumaczeniu i adaptacji Marty Bogdanowicz (2000), byłoby odpowiedzią na tę potrzebę. Jest to szczególnie ważne w warunkach braku finansowania dostępu do specjalistycznej diagnostyki psychologiczno-pedagogicznej.

Znajomość trudności, których mogą doświadczać osoby dorosłe z dysleksją, zawodziła wdrożeniem regulacji prawnych wprowadzających dostosowania podczas egzaminu teoretycznego na prawo jazdy. W §18 ust. 4 Rozporządzenia Ministra

2 Autorzy (Stark et al., 2025) przedstawiają walidację i analizę rzetelności narzędzia *Dyslexia Adult Checklist*. Jest to 15-punktowy kwestionariusz do samooceny, który pozwala w sposób szybki i tani oszacować prawdopodobieństwo występowania objawów charakterystycznych dla dysleksji u osób dorosłych.

Infrastruktury z dnia 24 listopada 2023 roku w sprawie egzaminowania osób ubiegających się o uprawnienia do kierowania pojazdami, szkolenia, egzaminowania i uzyskiwania uprawnień przez egzaminatorów oraz wzorów dokumentów stosowanych w tych sprawach (Dz.U. 2023, poz. 2659) czytamy:

W przypadku osoby z dysleksją, posiadającej opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, dopuszcza się przygotowanie dla tej osoby przez ośrodek egzaminowania indywidualnego egzaminu w zakresie części teoretycznej, w którym uczestniczyć będzie egzaminator prowadzący egzamin oraz inny egzaminator wyznaczony przez koordynatora lub egzaminatora nadzorującego. Egzaminator wyznaczony przez koordynatora lub egzaminatora nadzorującego czyta osobie egzaminowanej treść pytań i odpowiedzi wyświetlane na monitorze komputera. Pozostałe zasady przeprowadzania tego egzaminu nie ulegają zmianie.

Realizacja tych założeń powinna uwzględniać inne formy dostosowań, takie jak na przykład wydłużenie czasu trwania egzaminu teoretycznego.

Pojawienie się powyższych działań podejmowanych na rzecz osób dorosłych z dysleksją rodzi nadzieję na dalsze pozytywne i konieczne w naszym kraju zmiany w tym zakresie.

Specyfika funkcjonowania osób dorosłych z dysleksją w życiu codziennym implikuje bowiem potrzebę wsparcia tej grupy poprzez wprowadzenie kolejnych odpowiednich regulacji prawnych, które gwarantowałyby im bezpłatną pomoc psychologiczno-pedagogiczną czy specjalistyczną w postaci na przykład dostosowań zarówno w miejscu nauki, jak i pracy zawodowej. Analiza wykazała, że w Polsce dopiero na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat zaczęto szerzej zgłębiać to zagadnienie. Należy zwrócić społeczną uwagę na podjętą problematykę.

BRYTYJSKI MODEL WSPARCIA OSÓB DOROSŁYCH Z DYSLEKSJĄ

Sytuacja osób dorosłych z dysleksją wygląda zupełnie inaczej w Wielkiej Brytanii. Na mocy Equality Act 2010 (Ustawy o równości z 2010 roku) pracodawcy mają obowiązek zadbać o to, aby pracownicy niepełnosprawni (w tym z dysleksją) nie byli traktowani w sposób niekorzystny. Równocześnie muszą zapewnić im odpowiednie dostosowania lub wsparcie. W przypadku wielu zadań biurowych pełne zrozumienie ich indywidualnych trudności wynikających z dysleksji jest konieczne, aby zapewnić im efektywne wsparcie. Większość pracodawców i sektor publiczny są zobowiązani do sfinansowania stosownej oceny diagnostycznej pracownika. Mniejsi pracodawcy mogą natomiast pomóc w pokryciu jej kosztów. Po dokonaniu oceny diagnostycznej lub gdy pracownik posiada raport z oceny dysleksji u dorosłych należy określić – ze specjalistą ds. dysleksji – potrzeby wynikające z miejsca pracy w celu ustalenia najbardziej odpowiednich dostosowań, szkoleń i zakresu wsparcia będących w stanie zmniejszyć trudności oraz stres (British Dyslexia Association [BDA], 2017).

British Dyslexia Association (Brytyjskie Towarzystwo Dysleksji) oferuje diagnozę oraz pomoc w opracowaniu indywidualnych planów wsparcia. Dodatkowo zapewnia ocenę potrzeb miejsca pracy przez wykwalifikowanych ekspertów, którzy działają zgodnie ze standardami etycznymi. Dla niektórych osób dysleksja może stanowić poważną przeszkodę w znalezieniu pracy. Złe doświadczenia w zakresie edukacji nierzadko skutkują brakiem pewności siebie i poczucia własnej wartości. Problemy z czytaniem i pisanem mogą utrudniać ubieganie się o pracę. Wykonywanie niektórych aspektów pracy, bez zapewnienia odpowiednich przystosowań, bywa nietatwe dla osób z dysleksją.

Pozytywne jest to, że pomimo opisywanych trudności występujących wśród osób z dysleksją, odnotowuje się wzrost liczby tej grupy studentów w brytyjskich szkołach wyższych. Wszystkie uniwersytety posiadają tam także system pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Student może przykładowo otrzymać wsparcie w zakresie terapii pedagogicznej czy nowoczesnych technologii (Pollak, 2012).

W instytucjach szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii funkcjonują wyznaczone osoby lub zespoły odpowiedzialne za udzielanie wsparcia studentom z dysleksją, którzy zgłoszą taką potrzebę. Oferowane są różnorodne formy pomocy, dopasowane do indywidualnych potrzeb studentów z udokumentowaną diagnozą. Do powszechnie funkcjonujących dostosowań należy między innymi wydłużenie czasu przeznaczonego na realizację sprawdzianów oraz egzaminów pisemnych. Wsparcie obejmuje także zapewnianie notatek lub materiałów dydaktycznych (tj. prezentacji) w odpowiedniej formie, pomoc w uzyskaniu dedykowanych rozwiązań technologicznych (na przykład specjalistycznego oprogramowania czy komputera) czy w ubieganiu się na przykład o zwolnienie z opłat czesnego (Bogdanowicz i Kavkler, 2012).

Charlotte H. Hamilton Clark (2024) opisała wyniki badań zebrane na podstawie wywiadów przeprowadzonych z pięcioma studentami z dysleksją oraz rozmów z tutorami wspierającymi proces uczenia się na czterech uniwersytetach w Wielkiej Brytanii. Zastosowana analiza ujawniła, że stygmatyzacja związana z dysleksją wpływa negatywnie na akademicki obraz własnej osoby i poczucie własnej skuteczności w nauce. Uczestnicy badania różnili się w podejściu do ujawniania swojej diagnozy – część z nich decydowała się na jej ukrycie, rezygnując jednocześnie ze wsparcia edukacyjnego, co prowadziło do wewnętrznego konfliktu tożsamościowego oraz dalszego obniżenia samooceny. Szczególnie dotyczyło to osób, u których dysleksja nie została rozpoznana na wcześniejszych etapach edukacji. Autorka podkreśla, że ukrywanie diagnozy przed rówieśnikami, wykładowcami oraz pracownikami wspierającymi proces uczenia się może prowadzić do poważnych konsekwencji zarówno psychospołecznych, jak i w obszarze ich powodzenia edukacyjnego w szkole wyższej. Wskazano również na potrzebę podejmowania działań mających na celu zmniejszenie stygmatyzacji, zachęcanie studentów do korzystania z oferowanego wsparcia oraz rozwijanie otwartego dialogu między studentami a kadrą akademicką w zakresie funkcjonowania osób z dysleksją w szkołach wyższych. Wnioski te wpisują się w szerszą debatę dotyczącą poprawy sytuacji studentów z dysleksją na poziomie akademickim.

Marta Bogdanowicz miała możliwość obserwacji zajęć terapeutycznych prowadzonych dla studentów z dysleksją kształcących się w Bangor University. Do udziału w tym przedsięwzięciu została zaproszona przez Tima Milea (był jednym z pionierów badań nad dysleksją, znanym na całym świecie), który wówczas pełnił funkcję koordynatora działań terapeutów wspierających tę grupę studentów. Zajęcia te adresowane były do osób, które osiągnęły niezadowalające wyniki podczas ostatniej sesji egzaminacyjnej. Obserwacja pozwoliła na bezpośrednie zapoznanie się z pozytywnymi efektami zastosowanej terapii. Wyniki te wskazują na zasadność wprowadzenia także w Polsce szkoleń dla specjalistów, mających na celu przygotowanie ich do efektywnej pracy ze studentami z dysleksją w środowisku akademickim.

Pod wpływem stresu, trudności wynikające z dysleksji mogą się nasilać. Na przykład rozumienie pytań, zapamiętywanie informacji, przygotowanie odpowiedzi i znajdowanie odpowiednich słów mogą stać się problematyczne. Zatem dla tych osób korzystne będzie staranne przygotowanie się przed rozmową kwalifikacyjną w sprawie pracy. Rozważając karierę zawodową lub pracę, ważne jest, aby kandydat z dysleksją rzetelnie i uczciwie pomyślał o swoich mocnych i słabych stronach oraz umiejętnościach. Istnieje wiele odpowiednich dostosowań i rodzajów wsparcia, które mogą być oferowane pracownikom z dysleksją w celu skutecznej pomocy w trudnościach wynikających z posiadanych deficytów. Zdarzają się jednak sytuacje i miejsca pracy, które nie są wystarczająco pomocne w dążeniu do odpowiedniej wydajności pracownika. Osoby z dysleksją mogą być szczególnie podatne na stres. Walka związana z radzeniem sobie w miejscu pracy często może prowadzić do chorób związanych ze stresem. Dlatego ważne jest, aby wybrać taki rodzaj pracy zawodowej, który opierałby się na mocnych stronach osoby z dysleksją (BDA, 2017).

Ci, którzy mają trudności wynikające z dysleksji – bez względu na to, czy zostały formalnie zdiagnozowane, czy nie – powinni umówić się na spotkanie w swoim lokalnym Jobcentre Plus. Mogą tam bowiem uzyskać użyteczne informacje od doradcy do spraw zatrudnienia osób niepełnosprawnych. Niektóre centra pracy mają umowy ze specjalistami, którzy mogą wspierać dorosłych z dysleksją (BDA, 2017).

Rozwiązywanie opisywanych trudności nie zawsze jest łatwe. Jednak osoby z dysleksją – za pośrednictwem doradcy do spraw zatrudnienia osób niepełnosprawnych – mogą zakwalifikować się do pomocy w ramach rządowych programów (BDA, 2017). Zmieniają się one na przestrzeni lat. Przykładowo do 2019 roku działał program Work Choice. Ten program pomagał osobom niepełnosprawnym, których potrzeb nie można zaspokoić za pomocą innych programów pracy, dostępu do pracy lub przystosowań w miejscu pracy. Może to być spowodowane tym, że osoby te potrzebują bardziej wyspecjalizowanego wsparcia, aby znaleźć zatrudnienie lub utrzymać pracę po jej rozpoczęciu. Obecnie rząd brytyjski pracuje nad nowymi inicjatywami mającymi na celu wsparcie osób niepełnosprawnych i długotrwale bezrobotnych w znalezieniu zatrudnienia. Teraz wdrażany jest i ma zostać rozszerzony Universal Support (GOV.UK, 2025).

Warto podkreślić, że w Wielkiej Brytanii wzrasta liczba absolwentów z dysleksją wchodzących na rynek pracy. Osoby te mogą znaleźć zatrudnienie w sektorach:

publicznym, prywatnym i społecznym. W każdym z nich są pracownicy z dysleksją (Quinn, 2012).

Deficyty wynikające z dysleksji wpływają na uczenie się, ale przy odpowiednim nauczaniu mogą one zostać skompensowane. Na przykład nauka jazdy samochodem może zająć osobie z dysleksją więcej czasu. W Wielkiej Brytanii odpowiednie regulacje prawne umożliwiają więc staranie się o dwukrotne wydłużenie standardowego czasu trwania egzaminu teoretycznego. Ponadto można wysłuchać treść testu (zamiast czytać go samodzielnie). Osoba z dysleksją może także potrzebować więcej prób zaliczenia egzaminu praktycznego. Kluczem jest wykorzystanie uczenia się polisensorycznego. Nowe informacje lub umiejętności muszą zostać utrwalone. Przykładowo, jeśli dana osoba ma słabą pamięć wzrokową, to użyje swojej pamięci słuchowej, aby to zrekompensować. Osoby z dysleksją prawdopodobnie będą potrzebować również więcej czasu, aby utrwalić informacje w pamięci krótkotrwałej. Osoby z dysleksją mają zwykle doskonałą pamięć długotrwałą, więc powinni doskonalić umiejętność korzystania z niej. W Wielkiej Brytanii istnieje możliwość uzyskania odpowiednich dostosowań w trakcie zdawania egzaminów na prawo jazdy. Dostosowania te są szersze niż w Polsce, zależą od zakresu i stopnia nasilenia indywidualnych trudności wynikających z dysleksji. Egzaminatorzy będą więc pytać kandydata na prawo jazdy, jakich dostosowań potrzebuje. Obejmują one:

- » preferencje danej osoby odnośnie do instrukcji werbalnych lub podążania za znakami podczas samodzielnej części testu,
- » pokazanie prostego schematu przed samodzielną częścią testu (zostanie on sporządzony na kremowym papierze),
- » dodanie wskazówek wizualnych (takich jak na przykład supermarket lub stacja benzynowa na trasie) lub powiedzenie kandydatowi numeru wyjazdu z ronda,
- » używanie punktów orientacyjnych, takich jak „skręć w lewo, tuż za kinem”,
- » udzielanie wskazówek pojedynczo podczas testu oraz nie więcej niż dwóch wskazówek jednocześnie podczas egzaminu praktycznego,
- » wskazywanie za pomocą gestów (razem ze wskazówkami werbalnymi) lewą i prawą stronę.

Egzaminatorzy są bowiem po to, aby ocenić zdolność osoby do bezpiecznej jazdy, a nie zdolność do zapamiętywania kierunków. Jeśli kandydat chce spytać egzaminatora o to, czy jedzie w odpowiednim kierunku, to może to zrobić. Egzaminatorzy pytają wszystkich kandydatów, czy chcieliby wziąć instruktora nauki jazdy lub inną osobę, która będzie im towarzyszyła podczas egzaminu na prawo jazdy. Dla ludzi z dysleksją obecność dodatkowej osoby może złagodzić stres. Warto raz jeszcze podkreślić, że problemy wynikające z dysleksji mogą się bardzo nasilać w sytuacjach stresowych. Driver and Vehicle Standards Agency (Agencja Standardów Kierowców i Pojazdów) potwierdziła, że egzaminatorzy przeprowadzają tysiące egzaminów na prawo jazdy każdego roku i są bardzo doświadczeni oraz kompetentni w kontaktach z kandydatami o różnych specjalnych potrzebach. Są również świadomi tego, że ludzie mogą

się denerwować, więc dołożą wszelkich starań, aby wszyscy kandydaci byli spokojni (BDA, 2017).

Reasumując, Wielka Brytania wprowadziła odpowiednie regulacje prawne zapewniające modelowy system wsparcia dla osób z dysleksją w miejscu nauki i pracy zawodowej. Równocześnie dba, aby osoby te miały zapewnioną odpowiednią pomoc w różnych sferach życia, na przykład podczas egzaminu na prawo jazdy.

WNIOSKI I REKOMENDACJE

Osoby dorosłe z dysleksją mogą doświadczać znacznych trudności w codziennym funkcjonowaniu. Niestety w Polsce dotąd nie wprowadzono regulacji prawnych gwarantujących im bezpłatną pomoc psychologiczno-pedagogiczną czy specjalistyczną w postaci na przykład odpowiednich dostosowań w miejscu nauki i pracy zawodowej. W niektórych przypadkach może to przekładać się na ich problemy w zakresie rozwoju edukacyjnego czy zawodowego. Wielka Brytania stanowi przykład kraju, w którym istnieją odpowiednie przepisy umożliwiające wspieranie tych osób na przykład w szukaniu pracy czy w miejscach pracy.

W tabeli 1 przedstawiono zsyntezowaną analizę porównawczą sytuacji osób dorosłych z dysleksją w Polsce i w Wielkiej Brytanii.

Tabela 1. Analiza porównawcza sytuacji osób dorosłych z dysleksją w Polsce i w Wielkiej Brytanii (synteza)

OBSZAR	POLSKA	WIELKA BRYTANIA
Pomoc psychologiczno-pedagogiczna	Brak systemowego wsparcia dla dorosłych	Powszechnie dostępne programy wsparcia
Dostosowania w miejscu pracy	Brak obowiązku ustawowego	Obowiązek zapewnienia dostosowań (Equality Act)
Wsparcie akademickie	Rozwiązania na poziomie niektórych szkół wyższych	Obowiązkowe systemy pomocy
Regulacje egzaminacyjne na prawo jazdy	Nieliczne dostosowania	Szeroki zakres dostosowań
Finansowanie diagnozy	Na koszt osoby prywatnej	W zależności od sytuacji danej osoby są one zazwyczaj pokrywane przez pracodawcę lub szkołę wyższą, lub odpowiednie organizacje

Źródło: Opracowanie własne.

Porównanie sytuacji w Polsce i Wielkiej Brytanii wskazuje na konieczność opracowania krajowego systemu wsparcia osób dorosłych z dysleksją. Zatem rekomenduje się:

- 1) wprowadzenie ustawowego prawa do bezpłatnej diagnozy psychologiczno-pedagogicznej i terapii pedagogicznej,

- 2) zobowiązanie pracodawców do wdrażania dostosowań dla osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się,
- 3) rozwinięcie wsparcia akademickiego na poziomie systemowym,
- 4) szkolenie urzędników i pracodawców z zakresu specyficznych trudności w uczeniu się,
- 5) adaptację dobrych praktyk brytyjskich (między innymi w zakresie egzaminów na prawo jazdy) do realiów polskich.

Warto zaznaczyć, że posiadanie zainteresowań poza edukacją i pracą jest ważne dla wielu osób z dysleksją. Umożliwia im to pokazanie swoich mocnych stron i wzmocnienie poczucia własnej wartości. Osoby z dysleksją często odnoszą większe sukcesy w uprawianiu sportów, które zależą od siły fizycznej lub determinacji, niż w dziedzinach wymagających znajomości mnóstwa reguł. Tak więc na przykład pływanie, żeglarsstwo, bieganie i siatkówka okazały się popularne wśród osób z dysleksją (BDA, 2017). Odniesienie sukcesu jest zależne między innymi od zdolności i talentów. Występują one także wśród osób z dysleksją. Mogą stanowić dla nich zasoby psychologiczne, dzięki którym możliwe stanie się przezwyciężanie trudności oraz rozwijanie efektywnych sposobów i strategii funkcjonowania w codziennym życiu społecznym, a także zawodowym. Należy podkreślić, że kształtowanie i rozwijanie ich mocnych stron mogłoby zapobiegać wykluczeniu społecznemu tej grupy osób i podnosić ich jakość życia (Łockiewicz i Bogdanowicz, 2013). W Polsce wdrożenie dla dorosłych osób z dysleksją bezpłatnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej czy specjalistycznej – w postaci na przykład odpowiednich dostosowań w miejscu nauki i pracy zawodowej – byłoby dla nich znaczącym wsparciem.

BIBLIOGRAFIA

- Bogdanowicz, K. M. (2011). *Dysleksja a nauczanie języków obcych. Przewodnik dla nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją*. Harmonia.
- Bogdanowicz, K. M., Łockiewicz, M., Bogdanowicz, M., Pąchalska, M. (2014). Characteristics of cognitive deficits and writing skills of Polish adults with developmental dyslexia. *International Journal of Psychophysiology*, 93(1), 78–83. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2013.03.005>
- Bogdanowicz, M. (2000). Kwestionariusz objawów dysleksji u dorosłych. W: W. Turwicz (red.), *Jak pomóc dziecku z dysortografią* (s. 23–25). ODN.
- Bogdanowicz, M. (2007). Świadomość dysleksji w Polsce – badania porównawcze. W: M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja. Problem znany czy nieznan* (s. 13–37). Wyd. UMCS.
- Bogdanowicz, M. (2009). Osoby dorosłe z dysleksją – problem, diagnozowanie, pomoc. *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji. Dysleksja*, 2(4), 25–29.
- Bogdanowicz, M. (2014). *Sytuacja dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w polskim systemie oświaty*. Zaprezentowano na Międzynarodowej Konferencji Dyskalkulia – diagnoza, terapia i wsparcie edukacyjne.

- Bogdanowicz, M. (2020). Specyficzne zaburzenia uczenia się czytania i pisania – dysleksja rozwojowa. W: I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A. R. Borkowska (red.), *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (s. 365–379). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bogdanowicz, M., Kavkler, M. (2012). Prawa studentów z dysleksją studiujących na uczelniach wyższych w Europie – wyniki badań kwestionariuszowych pod patronatem EDA. W: M. Bogdanowicz (red.), *Dysleksja w wieku dorosłym* (s. 314–334). Harmonia Universalis.
- British Dyslexia Association [BDA]. (2017). <https://www.bdadyslexia.org.uk/>
- Equality Act 2010. (2010, c. 15). *UK Public General Acts*. <https://www.gov.uk/>
- Gindrich, P. A. (2004). *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*. Wydawnictwo UMCS.
- GOV.UK (2025). *Government services and information*. <https://www.gov.uk/>
- Hamilton Clark, C. H. (2024). Dyslexia concealment in higher education: Exploring students' disclosure decisions in the face of UK universities' approach to dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24, 922–935. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12683>
- Ignaciuk, M., Łockiewicz, M. (2022). Students with Dyslexia in Universities in Poland – Description of the Legal Situation and Good Practices. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2(40), 179–206. <https://doi.org/10.12775/PBE.2022.024>
- WHO. (2018). *International Classification of Diseases 11th Revision. The global standard for diagnostic health information ICD-11*. World Health Organization. <https://www.who.int/standards/classifications/classification-of-diseases>
- Jaklewicz H., Bogdanowicz, M. (1982). Zaburzenia emocjonalne i ich wpływ na kształtowanie się niektórych cech osobowości, na podstawie badań katamnestycznych dzieci z dysleksją i dysortografią. *Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego. Psychologia*, 4, 19–28.
- Łockiewicz, M., Bogdanowicz, K. M. (2013). *Dysleksja u osób dorosłych*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pietrowska, I. (2022). *Zasoby polskich i brytyjskich studentów ze specyficznymi zaburzeniami w uczeniu się warunkujące ich powodzenie edukacyjne. Rozprawa doktorska* [niepublikowana rozprawa doktorska]. Uniwersytet Gdański.
- Pollak, D. (2012). Studenci z dysleksją w Wielkiej Brytanii (K. M. Bogdanowicz, tłum.). W: M. Bogdanowicz (red.), *Dysleksja w wieku dorosłym* (s. 167–197). Harmonia Universalis.
- Quinn, B. (2012). Dorośli z dysleksją w Wielkiej Brytanii: perspektywy po ukończeniu studiów (K. M. Bogdanowicz, tłum.). W: M. Bogdanowicz (red.), *Dysleksja w wieku dorosłym* (s. 157–164). Harmonia Universalis.
- Reid, G. (2005). *Dysleksja*. Wydawnictwo K. E. LIBER.
- Rejestr Systemów Kodowania. (2023). <https://rsk3.ezdrowie.gov.pl/>
- [Rozporządzenie]. (2024). Rozporządzenie Ministra Infrastruktury z dnia 12 stycznia 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie egzaminowania osób ubiegających się o uprawnienia do kierowania pojazdami, szkolenia, egzaminowania i uzyski-

- wania uprawnień przez egzaminatorów oraz wzorów dokumentów stosowanych w tych sprawach. *Dziennik Ustaw* 2024, poz. 56. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240000056>
- Sajewicz-Radtke, U. (2012). *Jakość życia osób dorosłych z dysleksją. Rozprawa doktorska* [nieopublikowana rozprawa doktorska]. Uniwersytet Gdański.
- Stark, Z., Elalouf, K., Soldano, V., Franzen, L., Johnson, A. P. (2025). Validation and Reliability of the Dyslexia Adult Checklist in Screening for Dyslexia. *Dyslexia*, 31(1), e1797. <https://doi.org/10.1002/dys.1797>
- Ziennicka, M. (2012a). Realizacja idei nauczania włączającego dla studentów z dysleksją na Uniwersytecie Jagiellońskim. W: M. Bogdanowicz (red.), *Dysleksja w wieku dorosłym* (s. 302–313). Harmonia Universalis.
- Ziennicka, M. (2012b). Wspomaganie studentów z dysleksją na Uniwersytecie Jagiellońskim. *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji. Dysleksja*, 3(14), 26–29.

DETERMINANTS OF FUNCTIONING OF ADULTS WITH DYSLEXIA IN EVERYDAY LIFE – A COMPARATIVE STUDY

ABSTRACT: This article for the literature review on the functioning of adults with dyslexia in the context of their everyday, professional, and educational lives, with particular emphasis on institutional background in Poland and the United Kingdom. The goal of the study is to identify differences in forms of support and to indicate the necessity to implement effective legislative solutions in Poland. The analysis showed that adults with dyslexia face significant difficulties, what justifies the need of implementing appropriate educational and occupational accommodations. Simultaneously, are presented the selected examples of good practices adopted in the United Kingdom. Furthermore, conclusions and recommendations are made to aid the support of the development of a coherent educational and social policy in Poland.

KEYWORDS: dyslexia, adults, institutional support, legal regulations, education, professional life

Barbara Muszyńska

Uniwersytet Dolnośląski DSW

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0137-363X>

Płaszczyzna epistemiczna i funkcje dyskursu poznawczego w planowaniu kształcenia dwujęzycznego typu CLIL

ABSTRAKT: Artykuł proponuje koncepcyjne wykorzystanie płaszczyzny epistemicznej w ujęciu Legitimation Code Theory oraz funkcji dyskursu poznawczego jako narzędzi planowania i refleksji nad kształceniem dwujęzycznym typu CLIL. W centrum rozważań znajduje się pytanie „jak pracować z wiedzą na lekcji”, rozumiane jako projektowanie operacji na wiedzy wykonywanych przez uczniów za pomocą języka. Zaproponowano mikromodel planowania sekwencji dydaktycznych obejmujący: identyfikację treści przedmiotowych, określenie pożądaných operacji poznawczych oraz dobór funkcji dyskursu poznawczego, zasobów językowych i typu zadania. Na tej podstawie wyróżniono trzy warianty „jak” w nauczaniu: przekazywanie, współkonstruowanie, przekształcanie wiedzy. Artykuł pokazuje, że takie ujęcie może stanowić „pierwszy krok” dla nauczycieli CLIL, przesuając akcent z technik przekazu na operacje na wiedzy i wpisując się w szersze prace sieci badawczej CLILNetLE nad dyscyplinarnymi praktykami językowopoznawczymi.

SŁOWA KLUCZOWE: Analiza dyskursu, kształcenie dwujęzyczne

Kontakt:	Barbara Muszyńska barbara.muszynska@dsw.edu.pl
Jak cytować:	Muszyńska, B. (2025). Płaszczyzna epistemiczna i funkcje dyskursu poznawczego w planowaniu kształcenia dwujęzycznego typu CLIL. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 25–40. https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.2
How to cite:	Muszyńska, B. (2025). Płaszczyzna epistemiczna i funkcje dyskursu poznawczego w planowaniu kształcenia dwujęzycznego typu CLIL. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 25–40. https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.2

WSTĘP

Artykuł opiera się na pracach badawczych realizowanych w ramach sieci badawczej COST Action CA21114 „CLIL Network for Languages in Education: Towards bi- and multilingual disciplinary literacies (CLILNetLE)” (2022-2026), zrzeszającej obecnie ponad 200 badaczek i badaczy z ponad 30 krajów Europy i finansowanej ze środków Unii Europejskiej. CLILNetLE koncentruje się na rozwijaniu i doprecyzowywaniu pojęcia *disciplinary literacies* rozumianych jako dyscyplinarne praktyki poznawczo-językowe obejmujące sposoby czytania, pisania, mówienia i rozumowania oraz typowe operacje na wiedzy (takie jak definiowanie, wyjaśnianie, porównywanie czy ocenianie) właściwe poszczególnym przedmiotom w warunkach edukacji jedno, dwu i wielojęzycznej, w kontekście CLIL, uwzględniając badania nad (a) wybranymi przedmiotami (historią, naukami przyrodniczymi i matematyką), (b) wyzwaniem pojawiającym się na różnych etapach kształcenia, także w świetle zapisów podstaw programowych, oraz (c) wpływem praktyk pozaszkolnych i środowisk cyfrowych na uczenie się treści i języka. Przedstawiona w artykule rama teoretycznokoncepcyjna wyrasta bezpośrednio z badań prowadzonych przez Autorkę w sieci badawczej COST Action CA21114 CLILNetLE, co pozwala na zakorzenienie modelu w szerszych, europejskich pracach nad *disciplinary literacies* i podkreśla jej modelowy charakter jako propozycji pierwszego kroku dla dalszych badań empirycznych.

W literaturze przedmiotu funkcjonuje szereg dobrze opisanych ujęć teoretycznych, które mogą stanowić podstawę planowania kształcenia dwujęzycznego typu CLIL, od modeli 4Cs i Language Triptych (Coyle i in., 2010), poprzez genrowe podejście do CLIL (Lin, 2016; Llinares i in., 2012), pluriliteracies approach (Coyle i Meyer, 2021), czy Content–Language–Literacy Integration (Cammarata, 2016). Mimo tego bogactwa ram koncepcyjnych, wielu nauczycieli w polskich szkołach ma ograniczone możliwości systematycznego szkolenia się w pracy z tymi podejściami, co utrudnia im przekładanie złożonych modeli teoretycznych na decyzje podejmowane w realiach codziennej praktyki. W takiej sytuacji zasadne wydaje się rozpoczęcie zmian od mniejszych, wykonalnych kroków, które pozwalają stopniowo łączyć cele treściowe z odpowiadającymi im celami językowymi w obrębie konkretnych lekcji

1 <https://www.cililnetle.eu/>

i sekwencji dydaktycznych. Jedną z propozycji takich „narzędzi pierwszego kroku” są funkcje dyskursu poznawczego (*cognitive discourse functions*, CDFs), które umożliwiają planowanie lekcji poprzez określanie, jakie operacje na wiedzy (np. opisywanie, wyjaśnianie, porównywanie, ocenianie) mają wykonywać uczniowie oraz jakich środków językowych będą do tego potrzebowali.

W artykule proponuję spojrzenie na proces planowania i realizacji kształcenia dwujęzycznego z perspektywy dwóch komplementarnych narzędzi wypracowanych w badaniach naukowych: **płaszczyzny epistemicznej (epistemic plane)** w ujęciu Karla Matona (2014) oraz **funkcji dyskursu poznawczego (CDFs)** w ujęciu Christiane Dalton-Puffer (2013). Płaszczyzna epistemiczna stanowi element tak zwanego wymiaru specjalizacji (*specialization dimension*) w ramach Legitimation Code Theory i umożliwia analizę tego, w jaki sposób w danym działaniu dydaktycznym równoważone są relacje z przedmiotem wiedzy (*ontic relations*) oraz relacje między różnymi sposobami ujmowania i organizowania tej wiedzy (*discursive relations*). Dzięki temu płaszczyzna epistemiczna staje się szczególnie użytecznym narzędziem w doskonaleniu zawodowym nauczycieli, ponieważ pozwala *explicite* uchwycić dominujące orientacje wobec tego, co jest uznawane za istotny przedmiot nauczania, oraz sposoby wartościowania treści i praktyk w klasie, a tym samym preferowane w danej praktyce sposoby pracy z wiedzą. Ujęcie to umożliwia również bardziej precyzyjne opisanie, czy i w jakim zakresie nauczyciel koncentruje się na przedmiotowych treściach kształcenia, a w jakim na sposobach operowania tymi treściami w dyskursie szkolnym.

W dalszej części tekstu koncentruję się zatem na jednym, szczególnie istotnym z polskiej perspektywy, aspekcie pracy z ramami, jakim są warianty pracy z wiedzą („jak”) na płaszczyźnie epistemicznej i związane z nimi funkcje dyskursu poznawczego (CDFs), traktowane jako praktyczne narzędzia łączenia celów treściowych i językowych w kształceniu dwujęzycznym typu CLIL.

Przyjmuję, że tego typu narzędzia mogą być szczególnie użyteczne w polskim kontekście edukacyjnym, w którym nauczyciele szkół i oddziałów dwujęzycznych funkcjonują na styku wymagań podstawy programowej, wysokich oczekiwań egzaminacyjnych oraz ograniczonego systemowego wsparcia metodycznego w zakresie integracji treści i języka. Płaszczyzna epistemiczna, jako element wymiaru specjalizacji, pozwala sytuować indywidualne decyzje dydaktyczne w szerszej perspektywie dominujących orientacji wobec wiedzy i jej wytwarzania, natomiast funkcje dyskursu poznawczego (CDFs) dostarczają praktycznych jednostek analizy, na podstawie których możliwe jest budowanie spójnego, dwujęzycznego nauczania przedmiotowego.

CLIL W EUROPIE

Kształcenie dwujęzyczne typu CLIL rozwinęło się w Europie jako odpowiedź na polityczne i edukacyjne dążenia do zwiększenia kompetencji językowych obywateli oraz wspierania mobilności w ramach Unii Europejskiej (Coyle i in., 2010). W latach 90. XX wieku CLIL zaczął funkcjonować jako „parasolowy” termin obejmują-

cy różne formy zintegrowanego nauczania treści przedmiotowych i języka obcego, czerpiąc z doświadczeń programów immersyjnych i podejść zakładających systematyczne włączanie pracy nad językiem do wszystkich przedmiotów (tzw. podejścia *language across the curriculum*) (Muszyńska i Papaja, 2019). Obecnie CLIL stanowi istotny punkt odniesienia w europejskich dyskusjach o wielojęzyczności, a jego rozwój obejmuje zarówno konteksty szkolne, jak i zawodowe oraz szkolnictwo wyższe, z wyraźnym przesunięciem akcentu z samej ekspozycji na język ku rozumieniu roli języka w budowaniu wiedzy dyscyplinarnej (Coyle i Meyer, 2021; Hüttner i in., 2025).

WYMIAR SPECJALIZACJI I PŁASZCZYZNA EPISTEMICZNA W LCT

W ramach Legitimation Code Theory (LCT) szczególnie użyteczny dla analizy praktyk dydaktycznych w CLIL jest wymiar specjalizacji, który opisuje, w jaki sposób legitymizowana jest wiedza i jej wytwarzanie w danej dziedzinie (Llinares i in., 2024). Wymiar ten obejmuje relacje z wiedzą (*epistemic relations*) oraz relacje z podmiotami wiedzy (*social relations*), pozwalając uchwycić, na ile w danym kontekście akcentowana jest jakość i organizacja wiedzy, a na ile cechy i doświadczenia osób, które tę wiedzę posiadają lub wytwarzają. Płaszczyzna epistemiczna (*epistemic plane*) rozwija ten wymiar poprzez rozróżnienie relacji ontycznych (*ontic relations*), odnoszących się do przedmiotu wiedzy, oraz relacji dyskursywnych (*discursive relations*), dotyczących sposobów organizowania, uzasadniania i powiązywania tej wiedzy.

Na płaszczyźnie epistemicznej Maton (2014) wyróżnia cztery typy wglądu (*insights*), wynikające z różnych kombinacji natężenia relacji ontycznych i dyskursywnych, które można odnieść do praktyki nauczycielskiej. Wgląd sytuacyjny (*situational*) wiąże się z silnym akcentem na zakres treści przy słabo zdefiniowanych sposobach ich opracowania; wgląd doktrynalny (*doctrinal*), z koncentracją na procedurach i metodach przy mniej doprecyzowanych treściach, natomiast wgląd purystyczny (*purist*) zakłada równoczesne silne ukierunkowanie na treści i sposoby ich organizowania językowo-dyskursywnego; konfiguracje o słabych relacjach zarówno ontologicznych i dyskursywnych mogą wskazywać na praktyki słabiej zakotwiczone w określonych treściach czy sposobach ich opracowania, co w szerszym ujęciu LCT wiąże się z przewagą kodu zorientowanego na podmiot wiedzy (*knower*) nad kodem zorientowanym na wiedzę (*knowledge*). Z perspektywy doskonalenia zawodowego nauczycieli płaszczyzna epistemiczna wydaje się być szczególnie użytecznym narzędziem, ponieważ pozwala rozpoznać, czy w planowaniu i realizacji lekcji dominują decyzje skoncentrowane na doborze treści, na procedurach i metodach, czy na ich zrównoważeniu.

Układ tych relacji przedstawia płaszczyzna epistemiczna (*epistemic plane*), która wyróżnia cztery typy wglądu w praktyki wiedzy (Rysunek 1).

relacji między tym, co jest przedmiotem nauczania, a tym, jak uczniowie uczą się operować wiedzą za pomocą języka.

Idąc dalej, można odnieść te rozważania do polskiego kontekstu edukacyjnego, odwołując się do analiz zawartych w tomie *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodność światy szkoły* pod redakcją naukową Doroty Klus-Stańskiej (2024), co pozwala osadzić proponowane tu ujęcie w realnym kontekście funkcjonowania polskiej szkoły. Bez takiego zakorzenienia wyniki badań zagranicznych mogą pozostać jedynie inspiracją teoretyczną, bez istotnego przełożenia na praktykę edukacyjną w Polsce. W polskim dyskursie dydaktycznym szczególnie silnie obecny jest wgląd doktrynalny², koncentrujący się na pytaniu, jak coś robić, a nauczyciele często poszukują metod, rozumianych głównie jako sposoby przekazywania wiedzy „podręcznikowej”, a nie jako środki do rozwijania myślenia uczniów i ich sprawczości poznawczej. **W proponowanym w artykule ujęciu chodzi o przesunięcie akcentu z pytania o metody rozumiane jako techniki przekazu na pytanie, jak pracować z wiedzą w praktyce, to znaczy, jakie operacje na wiedzy umożliwiamy uczniom poprzez użycie języka i jak możemy je świadomie projektować z wykorzystaniem płaszczyzny epistemicznej oraz funkcji dyskursu poznawczego (CDFs).** Funkcje dyskursu poznawczego mogą pomóc polskim nauczycielom wyjść poza ramy rozumienia metody jako techniki przekazu i skierować uwagę na to, jak używać języka do budowania, współkonstruowania i przekształcania wiedzy dyscyplinarnej w klasie (zob. Tabela 1).

Istotne jest, aby w tym miejscu odwołać się do wyników raportu WG3 CLIL-NetLE³, w którym przeanalizowano ponad 400 tysięcy słów krajowych podstaw programowych z kilku systemów edukacyjnych w Europie, pokazując że dokumenty te rzadko wprost formułują wymagania dotyczące produktywnego ujawniania wiedzy przez uczniów za pomocą języka. Cele kształcenia są najczęściej opisywane za pomocą czasowników takich jak rozumie (*understand*), wie (*know*), opisuje (*describe*), bez rozwinięcia ich o sformułowania wymagające wyjaśniania, uzasadniania czy pisemnego raportowania rozumienia. W polskiej części badania⁴ wykazano dodatkowo, że podstawy programowe silnie eksponują czasowniki związane z prostymi operacjami poznawczymi (nazywa, wymienia, opisuje), przy niewielkiej liczbie zapisów odnoszących się do złożonych funkcji dyskursu poznawczego i gatunków tekstów (*genres*), a rozwijanie akademickiego języka i dyskursu dyscyplinarnego nie jest *explicite* nazwane jako cel kształcenia (Muszyńska i in., 2024). W efekcie nauczyciele nie otrzymują z poziomu dokumentów programowych wyraźnego impulsu do planowania pracy z funkcjami dyskursu poznawczego o ile sami nie dysponują odpowiednim aparatem pojęciowym i narzędziami, pozostają w dużej mierze w logice przekazywania treści, a nie świadomego projektowania zadań wymagających od uczniów produktywnego operowania wiedzą za pomocą języka.

2 W perspektywie Klus-Stańskiej, perspektywa dydaktyki metody (2024, s.8).

3 <https://www.clilnetle.eu/ressourcesoutputs/overview-of-curricular-demands-of-disciplinary-literacies-an-exploratory-survey>

4 Przeanalizowano, geografii, historię, biologię i chemię na II i III etapie edukacyjnym.

Poniżej przyjmuję perspektywę skoncentrowaną wyłącznie na pytaniu, „jak” pracować z wiedzą na lekcji, rozumianym jako sposób organizowania działań uczniów poprzez funkcje dyskursu poznawczego (CDFs). Jest to więc celowo zawężony wy-cinek szerszego ujęcia płaszczyzny epistemicznej, który ma pomóc nauczycielom dostrzec, że pytanie o metody nauczania można formułować także jako pytanie o to, jakie operacje na wiedzy umożliwiamy uczniom poprzez użycie języka. Funkcje dyskursu poznawczego (CDFs) porządkują typowe operacje, jakie uczniowie wyko-nują na treściach (m.in. opisywanie, wyjaśnianie, porównywanie, kategoryzowanie, ocenianie, eksplorowanie), odnosząc się bezpośrednio do procesów, takich jak do-strzeganie związków, abstrahowanie, budowanie uogólnień czy formułowanie hipotez. W takim ujęciu pożądanym rezultatem tak zaplanowanych zajęć nie są jedynie uprzednio zdefiniowane informacje i sprawności zapisane w celach kształcenia, lecz przede wszystkim uruchomienie bogatego repertuaru procesów poznawczych ucz-niów (w edukacji dwujęzycznej, przynajmniej w dwóch językach), aż po krytyczne korygowanie własnych ujęć i włączanie w nie osobistych doświadczeń, co pozostaje w pełnej zgodzie z konstruktywistyczną koncepcją dydaktyki wiedzy rozwijaną przez KlusStańską.

Poniższa tabela przedstawia trzy warianty pracy z wiedzą („jak”) w powiązaniu z funkcjami dyskursu poznawczego i typami wglądu na płaszczyźnie epistemicznej. Układ ten pokazuje, że pytanie o metody nauczania można przeformułować z po-ziomu technik przekazywania treści na poziom świadomego projektowania operacji na wiedzy, realizowanych za pomocą języka.

Tabela 1. Warianty pracy z wiedzą („jak”) w powiązaniu z funkcjami dyskursu poznawczego (CDFs) i typami wglądu na płaszczyźnie epistemicznej

Wariant „jak” pracy z wiedzą (powiązanie z płaszczyzną epistemiczną)	Dominujące funkcje dyskursu poznawczego	Charakterystyka sposobu pracy z wiedzą	Przykładowe typy zadań / aktywności
Przekazywanie wiedzy (z przewagą wglądu sytuacyjnego – silne OR, słabsze DR)	definiowanie (<i>define</i>), opisywanie (<i>describe</i>), porządkowanie i kategoryzowanie (<i>categorize</i>), raportowanie (<i>report</i>)	Funkcje te służą głównie przekazywaniu informacji, przypominaniu faktów, doprecyzowywaniu podstawowych pojęć oraz prezentowaniu ustalonej wiedzy. Działania są w dużej mierze sterowane przez nauczyciela, a nacisk kładzie się na poprawność i kompletność treści.	krótkie definicje pojęć, opisy zjawisk, notatki z lekcji, proste raporty z doświadczeń, ćwiczenia na odtwarzanie informacji

Wariant „jak” pracy z wiedzą (powiązanie z płaszczyzną epistemiczną)	Dominujące funkcje dyskursu poznawczego	Charakterystyka sposobu pracy z wiedzą	Przykładowe typy zadań / aktywności
Współkonstruowanie wiedzy (przejście w stronę wglądu purystycznego – równoważenie OR i DR)	wyjaśnianie (<i>explain</i>), eksplorowanie (<i>explore</i>), porównywanie i kategoryzowanie (<i>compare, categorize</i>), ocenianie (<i>evaluate</i>)	Uczniowie i nauczyciel wspólnie budują rozumienie. Wyjaśnianie i eksplorowanie uruchamiają wnioskowanie i poszukiwanie związków, ocenianie wiąże się ze wspólną interpretacją, a kategoryzowanie może przyjmować formę negocjowania kryteriów i sposobów grupowania.	dyskusja nad przykładami, porównywanie przypadków, wspólne tworzenie map pojęciowych, uzasadnianie wyboru rozwiązań, zadania problemowe w parach lub grupach
Przekształcanie wiedzy (wgląd purystyczny – silne OR i DR)	ocenianie (<i>evaluate</i>), eksplorowanie (<i>explore</i>), raportowanie (<i>report</i>), wyjaśnianie (<i>explain</i>), projektowanie/ tworzenie (<i>design/ create</i>)	Funkcje te wspierają myślenie krytyczne, kreatywność oraz zastosowanie wiedzy w nowych kontekstach. Ocenianie i eksplorowanie sprzyjają stawianiu pytań i rozważaniu alternatyw, raportowanie służy prezentowaniu wypracowanych rozwiązań lub wyników, a wyjaśnianie umożliwia uzasadnianie własnych wyborów i innowacji.	projekty badawcze, minibadania z raportem, prezentacje rozwiązań, pisemne lub ustne uzasadnianie przyjętych strategii, tworzenie własnych modeli, plakatów, scenariuszy działań

Źródło: Opracowanie własne.

To, co odróżnia wariant przekazywania wiedzy od dwóch pozostałych, to nie obecność czy brak treści, lecz stopień, w jakim uczniowie są włączani w operowanie tymi treściami poprzez język, czy pozostają głównie wykonawcami poleceń, czy stają się współautorami znaczeń, negocjując kategorie, kryteria i uzasadnienia. Innymi słowy, wielu nauczycieli korzysta z funkcji dyskursu poznawczego (CDFs), ale najczęściej w sposób intuicyjny i fragmentaryczny, bez świadomego planowania przejścia od definiowania i opisywania do wyjaśniania, oceniania czy projektowania, co ogranicza potencjał tychże funkcji do wspierania pogłębionego, krytycznego i twórczego uczenia się.

Zastosowanie płaszczyzny epistemicznej do analizy praktyki szkolnej pozwala spojrzeć na pytanie „jak pracować z wiedzą” jako na pytanie o dominującą orientację pedagogiczną w klasie. Poniższe zestawienie syntetyzuje trzy warianty „jak” w nauczaniu, pokazując, w jaki sposób różnie zorganizowane działania nauczyciela i uczniów kształtują operację na wiedzy i wykorzystanie języka.

Tablela 2. Warianty pracy z wiedzą („jak”) i dominujące orientacje pedagogiczne i sposób organizowania operacji na wiedzy na płaszczyźnie epistemicznej

Wariant pracy z wiedzą – „jak” w nauczaniu	Dominująca orientacja pedagogiczna
Przekazywanie wiedzy – „jak” jako dostarczenie	<p>Nauczyciel jest głównym źródłem wiedzy i czuje się odpowiedzialny za „przekazanie” ustalonych treści uczniom. „Jak” polega tu na sprawnym wyjaśnianiu, demonstrowaniu i sprawdzaniu odtwarzania informacji. Interakcja ma głównie charakter jednokierunkowy: nauczyciel prezentuje, uczniowie notują, odpowiadają na pytania sprawdzające i odtwarzają materiał. Tego typu praktyka najczęściej sytuowana jest w rejonie wglądu sytuacyjnego (OR+ przy relatywnie słabszym DR–), a w wariantach zdominowanych przez ćwiczenie procedur w kierunku wglądu doktrynalnego (silne DR przy mniej doprecyzowanych OR).</p> <p>Paradygmat transmisyjny, ufundowany na obiektywistycznym rozumieniu wiedzy (Klus-Stańska, 2018).</p>
Współkonstruowanie wiedzy – „jak” jako negocjacja / współpraca	<p>Wiedza jest budowana wspólnie, nauczyciel i uczniowie wchodzi w dialog, zadają pytania, rozwiązują problemy i wspólnie uzasadniają wybory. Nauczyciel nie tylko „podaje” treści, lecz także stopniuje pytania, prowadzi dyskusję, modeluje sposoby rozumowania i język wyjaśniania, porównywania czy oceniania. Uczniowie są traktowani jako współautorzy znaczeń, którzy negocjują kategorie, kryteria i uzasadnienia. „Jak” ma charakter dialogiczny i eksploracyjny, a praktyka przesuwana się w stronę wglądu purystycznego (wzmacnianie zarówno OR+, jak i DR+).</p> <p>Paradygmat interpretatywnokonstruktywistyczny, nieobiektywistyczny, w którym wiedza rozumiana jest jako wspólnie negocjowane i uzasadniane znaczenia, a nie jako gotowy zbiór treści przekazywanych uczniom (Klus-Stańska, 2018).</p>
Przekształcanie wiedzy – „jak” jako redefinicja / innowacja	<p>Uczniowie są zapraszani do stosowania, przekształcania, krytykowania i rozszerzania wiedzy wyjściowej. Mogą projektować własne badania, tworzyć projekty multimodalne, reinterpretować problemy, łączyć treści szkolne z nowymi kontekstami i doświadczeniami. „Jak” polega tutaj na umożliwieniu uczniom przechodzenia od odtwarzania do projektowania i uzasadniania nowych rozwiązań, zarówno w wymiarze poznawczym, jak i społecznym. Jest to najbardziej rozwinięta postać wglądu purystycznego, bliska koncepcjom multialfabetyzacji (<i>multiliteracies</i>) i pedagogikom transformującym, w których język służy nie tylko rozumieniu świata, lecz także jego współkształtowaniu.</p> <p>Paradygmat transformatywny, nieobiektywistyczny, w którym wiedza staje się narzędziem krytycznego przekształcania rzeczywistości społecznej (Klus-Stańska, 2018).</p>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Klus-Stańska, 2018.

Aby ta ogólna perspektywa na warianty „jak” w nauczaniu mogła stać się narzędziem planowania konkretnych zadań i sekwencji lekcyjnych, potrzebne są bardziej precyzyjne jednostki analizy, takie, które opisują, co dokładnie uczniowie robią z wiedzą z użyciem języka. Tę rolę mogą pełnić wspomniane już wcześniej funkcje dyskursu poznawczego (CDFs), którym poświęcona jest kolejna część artykułu.

FUNKCJE DYSKURSU POZNAWCZEGO W KSZTAŁCENIU DWUJĘZYCZNYM

Funkcje dyskursu poznawczego (*cognitive discourse functions*, CDFs) odnoszą się do typowych operacji poznawczych, które uczniowie wykonują podczas uczenia się treści, takich jak **definiowanie** (*define*), **opisywanie** (*describe*), **wyjaśnianie** (*explain*), **porządkowanie i kategoryzowanie** (*categorize*), **eksplorowanie/rozważanie możliwości** (*explore*), **raportowanie, zdawanie relacji** (*report*) **czy ocenianie** (*evaluate*) oraz do ich charakterystycznych realizacji językowych. W badaniach nad CLIL, m.in. w sieci badawczej CLILneTLE, proponuje się traktowanie tych funkcji jako elementarnych jednostek łączących cele treściowe z celami językowymi: określony cel z podstawy programowej (np. „uczeń wyjaśnia przyczynę zjawiska”) można przełożyć na wymagane od ucznia operacje (wyjaśnianie, uzasadnianie) oraz na zasoby językowe niezbędne do ich realizacji.

Przykładowo, funkcja definiowania (*define*) wiąże się z użyciem charakterystycznych struktur definicyjnych i słownictwa metajęzykowego. Funkcja opisywania (*describe*) wymaga precyzyjnego doboru słownictwa oraz środków lokalizacji w czasie i przestrzeni. Funkcja oceniania (*evaluate*) natomiast opiera się na formach modalnych, leksyce wartościującej i strukturach argumentacyjnych. W ten sposób funkcje dyskursu poznawczego stanowią pomost między tym, co zapisane jest w celach kształcenia, a tym, jakiego języka uczniowie potrzebują, by wykonać określone zadania oraz pozostają powiązane z gatunkami szkolnymi (np. opis procesu, raport z doświadczenia, esej argumentacyjny). Można je traktować jako rozwinięcie i doprecyzowanie tego, co w taksonomii Blooma opisywane jest jedynie na poziomie ogólnych procesów poznawczych. Taksonomia Blooma porządkuje poziomy złożoności myślenia (np. zapamiętywanie, rozumienie, analizowanie, ocenianie, tworzenie), natomiast funkcje dyskursu poznawczego pokazują, jak te procesy realizują się w konkretnej działalności językowej uczniów, gdy definiują (*define*), opisują (*describe*), wyjaśniają (*explain*), kategoryzują (*categorize*), eksplorują (*explore*), raportują (*report*) czy oceniają (*evaluate*). Oznacza to, że wychodzą one poza ogólną klasyfikację celów, ponieważ ściśle wiążą „co uczeń ma zrobić poznawczo” z „jakiego języka musi użyć, aby to zrobić”, a więc są bezpośrednio użyteczne przy projektowaniu zadań i wspieraniu uczniów w budowaniu dyscyplinarnej wiedzy w języku obcym.

W praktyce funkcje dyskursu poznawczego stają się użytecznym narzędziem nie tylko przy planowaniu celów treściowych i językowych, lecz także przy formułowaniu instrukcji do zadań oraz przy ocenianiu pracy uczniów pod kątem tego, jakie operacje na wiedzy faktycznie wykonują i jakim językiem się przy tym posługują. Dają nauczycielom metajęzyk potrzebny do łączenia wymagań treściowych podsta-

wy programowej z językiem danej dyscypliny obecnym w podręcznikach i w klasie, a także daje metajęzyk potrzebny do planowania, realizacji i oceniania zintegrowanych zadań CLIL (Lorenzo, 2017). Dotychczasowe prace nad konstruktem CDF, w tym nad deskryptorami CEFR dla historii, matematyki i nauk przyrodniczych, między innymi w sieci badawczej CLILneTLE, koncentrują się na empirycznym sprawdzaniu, na ile narzędzia te są dla nauczycieli czytelne i użyteczne w praktyce oceniania (Cabrera-Zlotnick, i in. w przygotowaniu).

ŁĄCZENIE PŁASZCZYZNY EPISTEMICZNEJ I FUNKCJI DYSKURSU POZNAWCZEGO (CDFs) W PLANOWANIU DYDAKTYCZNYM

Połączenie płaszczyzny epistemicznej z funkcjami dyskursu poznawczego pozwala zaproponować nauczycielom trzyetapowy „mikromodel” planowania sekwencji dydaktycznej w edukacji dwujęzycznej typu CLIL.

W pierwszym kroku nauczyciel identyfikuje treści/przedmiot wiedzy, które mają zostać zbudowane lub pogłębione w danej jednostce (*ontic relations*): określa kluczowe pojęcia, zależności, procesy czy zjawiska, które są przedmiotem nauczania.

W drugim kroku koncentruje się na sposobach operowania wiedzą (*discursive relations*): decyduje, czy uczniowie mają przede wszystkim opisywać, wyjaśniać, porównywać, klasyfikować, argumentować czy oceniać, oraz w jakiej kolejności te operacje powinny się pojawić, aby wspierać stopniowe budowanie rozumienia. Zamiast zaczynać od metod, nauczyciel najpierw określa, jakie operacje na wiedzy mają wykonać uczniowie. W tym ujęciu proponuję wykorzystanie funkcji dyskursu poznawczego (CDFs) jako narzędzia operacjonalizacji „jak” w planowaniu u lekcji.⁵

Dopiero **w trzecim kroku** dobierane są funkcje dyskursu poznawczego (CDFs) i odpowiadające im zasoby językowe w języku nauczania: nauczyciel precyzuje, jakie konstrukcje, słownictwo i struktury tekstowe będą potrzebne uczniom, by zrealizować zaplanowane operacje poznawcze oraz w jakiej formie zadania czy tekstu mają one zostać zrealizowane. W praktyce nie dobiera już jedynie technik przekazu, lecz określa sposób, w jaki uczniowie mogą podejść do wiedzy i nadawać jej kształt poprzez użycie języka.

Taki sposób planowania można ująć w ramie roboczej, służącej także do pracy zespołowej nauczycieli przedmiotów i języków, np. w postaci poniższej tabeli, która konkretyzuje „jak” na poziomie praktyki szkolnej.

5 Maton (2014) opisuje relacje dyskursywne jako „sposoby pracy z wiedzą” (*approaches to working with knowledge*), czyli jako ogólne orientacje wobec wiedzy i sposoby jej organizowania w praktyce (np. bardziej opisowy, proceduralny czy konceptualny sposób pracy), bez wchodzenia w poziom konkretnych operacji językowopoznawczych. W artykule operacjonalizuję ten poziom, doprecyzowując „jak” właśnie przez funkcje dyskursu poznawczego (CDFs).

Tabela 3. Trzyetapowy mikromodel planowania sekwencji dydaktycznej w edukacji dwujęzycznej typu CLIL (od celów treściowych, przez operacje na wiedzy, do języka i typu zadania).

krok 1 relacje ontyczne (<i>ontic relations</i>)	krok 2 relacje dyskursywne (<i>discursive relations</i>)	krok 3 funkcje dyskursu poznawczego (CDFs), zasoby językowe i typ zadania/tekstu	
cel treściowy (co uczeń ma zrozumieć/ zbudować)	funkcja dyskursu poznawczego (jak ma operować wiedzą: definiować, opisywać, wyjaśniać, oceniać itd.)	zasoby językowe (kluczowe struktury, wyrażenia, słownictwo, sygnały spójności)	typ zadania/tekstu (np. opis zjawiska, raport z doświadczenia, notatka z wyjaśnieniem, krótka wypowiedź argumentacyjna)

Źródło: Opracowanie własne.

Przedstawiona rama zachowuje logikę płaszczyzny epistemicznej, a jednocześnie przekłada ją na operacyjne pytania o to, co ma zostać zbudowane jako wiedza, jakie operacje poznawcze mają zostać uruchomione oraz jakiego języka uczniowie potrzebują, by tę wiedzę wytwarzać i ujawniać. Dzięki temu może ona pełnić funkcję wspólnego punktu odniesienia dla nauczycieli przedmiotów i języków przy planowaniu, realizacji i omawianiu zadań w edukacji dwujęzycznej.

Rama ta ułatwia nie tylko planowanie pojedynczych lekcji, lecz także analizę już funkcjonujących materiałów i podręczników oraz refleksję nad tym, jakie konfiguracje treści, operacji poznawczych i języka są w danym programie kształcenia wzmacniane, a jakie pozostają słabiej reprezentowane. Ułatwia ona nie tylko planowanie pojedynczych lekcji, lecz także analizę już funkcjonujących materiałów i podręczników oraz refleksję nad tym, jakie konfiguracje treści, operacji poznawczych i języka są w danym programie kształcenia wzmacniane, a jakie pozostają słabiej reprezentowane. Jak pokazują analizy dyskursu klasowego i materiałów dydaktycznych, polecenia opatrzone czasownikami, takimi jak wyjaśnij (*explain*) czy uzasadnij (*justify*) często wymagają w praktyce jedynie prostego opisu, co osłabia potencjał funkcji dyskursu poznawczego. Ponadto, analiza zadań podręcznikowych również potwierdza, że czasowniki operacyjne bywają często stosowane w sposób nieprecyzyjny. Polecenia sformułowane jako wyjaśnij (*explain*) w praktyce sprowadzają się nierzadko do opisz (*describe*), a tym samym nie wymagają od uczniów ani rekonstruowania zależności przyczynowo-skutkowych, ani uzasadniania własnego rozumienia (Ting i in., 2024). Tego rodzaju rozminięcie między nazwą funkcji a faktyczną operacją na wiedzy sprawia, że potencjał funkcji dyskursu poznawczego (CDFs) nie jest w pełni wykorzystywany i potwierdza potrzebę głębszego, bardziej świadomego rozumienia funkcji dyskursu poznawczego (CDFs) zarówno przez autorów materiałów dydaktycznych, jak i nauczycieli pracujących z gotowymi podręcznikami. W sposób szczególny dotyczy to uczniów z mniej uprzywilejowanych środowisk oraz uczniów w klasach wielojęzycznych, dla których dostęp do szkolnych sposobów rozumienia

i przetwarzania wiedzy za pośrednictwem wielu języków jest dodatkowo utrudniony. W ich przypadku jawne nazywanie i modelowanie funkcji dyskursu poznawczego (CDFs) oraz konsekwentne ich wdrażanie jest kluczowym warunkiem pełnego uczestnictwa w szkolnych praktykach wiedzy, a tym samym sukcesu edukacyjnego.

IMPLIKACJE DLA PRAKTYKI KSZTAŁCENIA DWUJĘZYCZNEGO

Przedstawione w artykule połączenie płaszczyzny epistemicznej z funkcjami dyskursu poznawczego (CDFs) można traktować jako proste, ale potencjalnie produktywne narzędzie „pierwszego kroku” dla nauczycieli CLIL w polskich realiach, ukierunkowujące ich uwagę na to, **jakie operacje na wiedzy umożliwiają uczniom poprzez język**, a nie tylko jakie treści „przekazują”. Uporządkowanie wariantów „jak” w nauczaniu (przekazywanie, współkonstruowanie, przekształcanie wiedzy) oraz powiązanie ich z konkretnymi funkcjami dyskursu poznawczego i typami zadań może pozwolić nauczycielom bardziej świadomie przejść od lekcji zdominowanych przez odtwarzanie treści ku praktykom eksploracyjnym i transformującym, charakterystycznym dla dydaktyki wiedzy w ujęciu konstruktywistycznym i transformacyjnym. Z perspektywy doskonalenia zawodowego oznacza to możliwość wykorzystania zaproponowanych tu tabel i ram jako narzędzi do analizy istniejących scenariuszy, podręczników i podstaw programowych, a także jako wspólnego języka dla zespołowej refleksji nauczycieli przedmiotów i języków nad tym, jakich operacji na wiedzy faktycznie wymagają stawiane przez nich zadania.

Jednocześnie przedstawione propozycje wymagają kilku warunków, aby mogły być sensownie wdrażane. Po pierwsze, płaszczyzna epistemiczna i funkcje dyskursu poznawczego nie zastępują innych modeli CLIL (takich jak 4Cs, pluriliteracies (PTDL, czy podejście genrowe), lecz mogą je uzupełniać, oferując dodatkową perspektywę na relacje między treścią, językiem i działaniem oraz dostarczając **operacyjnych jednostek opisu tego, co uczniowie faktycznie robią z wiedzą w dyskursie szkolnym**. Po drugie, ich wykorzystanie wymaga przynajmniej podstawowego wprowadzenia dla nauczycieli, np. w formie warsztatów, podczas których wspólnie analizuje się fragmenty podstawy programowej, zadań podręcznikowych i prac uczniowskich pod kątem typów wglądu oraz dominujących funkcji dyskursu poznawczego (CDFs). Po trzecie, realne przesunięcie akcentu z „metod jako technik przekazu” na „metody jako sposoby organizowania operacji na wiedzy” jest możliwe jedynie wtedy, gdy szkoła i system egzaminacyjny tworzą warunki do doceniania zadań wymagających wyjaśniania, argumentowania, oceniania i projektowania, a nie wyłącznie odtwarzania, oraz gdy dokumenty systemowe i narzędzia oceniania odzwierciedlają wagę produktywnego posługiwania się językiem w budowaniu wiedzy dyscyplinarnej.

KIERUNKI DALSZYCH BADAŃ I DZIAŁAŃ

Z perspektywy badań nad edukacją dwujęzyczną potrzebne są co najmniej trzy dalsze kroki. Po pierwsze, warto empirycznie sprawdzać, w jaki sposób nauczyciele faktycznie korzystają z płaszczyzny epistemicznej i funkcji dyskursu poznawczego w planowaniu i realizacji lekcji, zarówno poprzez analizę scenariuszy dydaktycznych, jak i nagrań zajęć oraz wytworów uczniowskich ze szczególnym uwzględnieniem tego, jakie operacje na wiedzy umożliwiają uczniom za pomocą języka. W kolejnych etapach projektu planowane są badania empiryczne z nauczycielami, pozwalające sprawdzić, jak proponowana rama funkcjonuje w realnych scenariuszach lekcyjnych. Po drugie, zasadne wydaje się opracowanie materiałów szkoleniowych (np. kart pracy dla nauczycieli CLIL z konkretnymi przykładami z historii, nauk przyrodniczych i matematyki), które ilustrowałyby, jak przeformułowywać cele z podstawy programowej na sekwencje operacji poznawczych i odpowiadające im funkcje dyskursu poznawczego (CDFs) oraz związane z nimi typy zadań. Po trzecie, w szerszej perspektywie polityki oświatowej warto rozważyć, w jakim stopniu zapisy podstaw programowych mogą wprost odwoływać się do potrzeby produktywnego ujawniania wiedzy za pomocą języka (Ting i in. w przygotowaniu), tak aby impuls do pracy z funkcjami dyskursu poznawczego (CDFs) nie zależał wyłącznie od indywidualnego zaangażowania nauczycieli. Celowo nie włączam w niniejszy tekst pełnego studium przypadku, będzie ono przedmiotem osobnej, empirycznej publikacji, koncentrującej się na analizie konkretnych scenariuszy. W tym kontekście szczególnie istotne wydaje się dalsze rozwijanie wątków podjętych w tomie *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*, zwłaszcza tych, które diagnozują dominację wglądu doktrynalnego i poszukiwanie „metod” rozumianych głównie jako techniki przekazu, oraz łączenie ich z narzędziami pozwalającymi projektować lekcje wokół operacji na wiedzy realizowanych poprzez język (Klus-Stańska, 2024).

W tym sensie proponowane w artykule ujęcie należy traktować jako zaproszenie do dalszego dialogu między badaniami nad dyscyplinarnymi praktykami językowo-tekstowymi i poznawczymi (*disciplinary literacies*), refleksją nad paradygmatami dydaktyki a polską praktyką szkolną, dialogu, w którym pytanie „jak pracować z wiedzą na lekcji?” łączy się z myśleniem o języku jako narzędziu poznania i komunikacji w danym obszarze wiedzy, a produktywne posługiwanie się nim staje się integralną częścią budowania wiedzy dyscyplinarnej, co pozostaje w zgodzie z wnioskami płynącymi z ogólnopolskich badań nad edukacją językową i dwujęzyczną w Polsce⁶, które pokazują, że zmiana praktyki szkolnej wymaga nie tylko nowych rozwiązań organizacyjnych, lecz także nowego myślenia o języku jako centralnym elemencie procesu uczenia się i nauczania.

6 B. Muszyńska, *Raport na temat edukacji językowej i dwujęzycznej w Polsce*, Ośrodek Rozwoju Edukacji. (w przygotowaniu)

BIBLIOGRAFIA

- Cammarata, L., Tedick, D. J. (2012). Balancing content and language in instruction: The experience of immersion teachers. *The Modern Language Journal*, 96(2), 251–269. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01330.x>
- Coyle, D., Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL: Pluriliteracies teaching for deeper learning*. Cambridge University Press.
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- DaltonPuffer, C. (2013). A construct of cognitive discourse functions for conceptualising contentlanguage integration in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 216–253. <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0011>
- Hu, J., Gao, X. (2021). Understanding subject teachers' language-related pedagogical practices in content and language integrated learning classrooms. *Language Awareness*, 30(1), 42–61. <https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1768265>
- Hüttner, J., Llinares, A., Nikula, T. (2025). Conceptualizing bi- and multilingual disciplinary literacies in CLIL: Insights from a European research network. *Frontiers in Education*, 10, 1540211. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1540211>
- Lin, A. M. Y. (2016). *Language across the curriculum & CLIL in English as an additional language (EAL) contexts: Theory and practice*. Springer.
- Llinares, A., Morton, T., Whittaker, R. (2024). Fostering language awareness for integration through teacher-researcher collaboration in a Spanish bilingual education context, *Language Awareness*. <https://doi.org/10.1080/09658416.2024.2385766>
- Llinares, A., Morton, T., Whittaker, R. (2012). *The roles of language in CLIL*. Cambridge University Press.
- Lorenzo, F. (2017). Historical literacy in bilingual settings: Cognitive academic language in CLIL history narratives. *Linguistics and Education*, 37, 32–41. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2016.11.002>
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorię o praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska, D. (red.). (2024). *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maton, K. (red.). (2014). *Knowledge and knowers: Towards a realist sociology of education*. Routledge.
- Muszyńska, B., Borowiak, A., Leek, J. (2024). Poland National Report. W: Y.L.T. Ting, C. Dalton-Puffer, S. Rieder-Marschallinger (red.), Overview of curricular demands of disciplinary literacies: An exploratory survey and report by CLILNetLE Working Group 3 Deliverable 7 doi.org/10.25365/phaidra.532_20
- Muszyńska, B. (2024). *Edukacja dwujęzyczna przez projektowanie. Multialfabetyzacja przedmiotowo-językowa*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Muszyńska, B., Papaja, K. (2019). *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo językowe. Content and Language Integrated Learning (CLIL). Wprowadzenie*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ting, Y.L.T., Dalton-Puffer, C., Rieder-Marschallinger S. (red.). (2024). Overview of curricular demands of disciplinary literacies: An exploratory survey and report by CLILNetLE Working Group 3 Deliverable 7 doi.org/10.25365/phaidra.532_20
- Cabrera-Zlotnick, A., del Pozo, E., i Muszyńska, B. (w przygotowaniu). Validating descriptors for historical literacy assessment in bilingual education: analyzing their reliability across levels. W J. Hüttner, A. Llinares, V. Pavičić Takač, (Red.) *Understanding the role of bi- and multilingual disciplinary literacies in CLIL: Conceptual, empirical and practical findings from a European network*. Routledge.

EPISTEMIC PLANE AND COGNITIVE DISCOURSE FUNCTIONS IN PLANNING CLIL TYPE BILINGUAL EDUCATION

ABSTRACT: The article proposes using the epistemic plane from Legitimation Code Theory and Cognitive Discourse Functions (CDFs) as tools for planning and reflecting on CLIL-type bilingual education. It centres on the question of ‘how to work with knowledge in class,’ understood as designing knowledge operations that learners perform through language. A three-step micro-model is outlined: identifying subject content, specifying desired cognitive operations, and selecting corresponding CDFs, language resources, and task types. Three variants of “how” in teaching (transmitting, co-constructing, transforming knowledge) are distinguished. This approach offers a practical “first step” for CLIL teachers, shifting focus from delivery techniques to knowledge operations, and aligns with wider CLILNetLE research on disciplinary, language–cognitive practices.

KEY WORDS: discourse analysis bilingual education

Z BADAŃ

RESEARCH ARTICLES

Wanda Dróżka

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0628-1179>

Pedeutologiczne i metodologiczne wnioski z biograficzno-pokoleniowych badań narracji nauczycieli¹

ABSTRAKT: Przedmiotem podjętych w artykule analiz i rozważań jest próba przybliżenia wyników jakościowych badań (auto)biograficznych i pamiętnikarskich, jakie prowadziłam cyklicznie nad kolejnymi pokoleniami nauczycieli w okresie minionego 35-lecia w Polsce. Edycje badań obejmują lata: 1992–1993, 2002–2004, 2014–2016 i dotyczą pamiętników i autobiografii młodych, w średnim wieku i starszych nauczycieli oraz ich tekstów nadesłanych z całego kraju.

Analizy w powyższym zakresie zostały wzbogacone wynikami badań porównawczych, mieszanych ilościowo-jakościowych (rodzaj triangulacji) nad trzema pokoleniami nauczycieli, przeprowadzonych w latach 1989/90 i porównawczo w latach 2014/15.

Wnioski i sugestie pedeutologiczne wytyczają kierunek rozwijania szeroko profilowego humanistycznego i refleksyjnego kształcenia nauczycieli jako antidotum na techniczno-kompetencyjny model nauczyciela o profesjonalizmie zbyt ograniczonym wobec nowych wyzwań i zagrożeń. Podkreślono ponadto znaczenie metodologii jakościowej i refleksyjnej w badaniach nad narracjami nauczycieli, zwłaszcza w aspekcie ich funkcji krytycznej i emancypacyjnej.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczyciel, narracja, (auto)biografia, generacja, kształcenie nauczycieli, metodologia refleksyjna.

1 Poprawiony i uzupełniony tekst wystąpienia w ramach wykładów Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

Kontakt:	Wanda Dróżka wanda.dozka@ujk.edu.pl
Jak cytować:	Dróżka, W. (2025). Pedeutologiczne i metodologiczne wnioski z biograficzno-pokoleniowych badań narracji nauczycieli. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 43–61. https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.3
How to cite:	Dróżka, W. (2025). Pedeutologiczne i metodologiczne wnioski z biograficzno-pokoleniowych badań narracji nauczycieli. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 43–61. https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.3

WPROWADZENIE

Przeczytałam gdzieś, że pisarz przez całe życie tworzy w istocie jedną książkę. Nie jestem pisarką, lecz nurt jakościowych badań w naukach społecznych jest bliski, nawet można by zaryzykować, że tożsamy z nurtem badań w naukach *stricte* humanistycznych, naukach o sztuce, a w szczególności z badaniami nad największą z tych sztuk – literaturą piękną. Zatem, trawestując niejako przytoczoną przypowieść, mogę zauważyć, że ja też piszę jedną opowieść, w której snuję w istocie jeden wątek, mianowicie dociekam tego, czym jest zawód nauczyciela, czym jest nauczanie i wychowanie, kim jest nauczyciel, co stanowi o nauczycielu i wychowawcy.

Jest to też opowieść o tym, jak ja postrzegam pedeutologię, jako subdyscyplinę pedagogiczną, jaki w niej widzę głębszy – społeczny i kulturowy sens.

W moim podejściu jest to wiedza o nauczycielu i zawodzie nauczycielskim zanurzona w doświadczeniach, losach życiowych i zawodowych, w refleksjach opisanych w narracjach, pamiętnikach, autobiografiach, listach i innych wypowiedziach osobistych nauczycieli, w nauczycielskich opowieściach. Chciałabym zaproponować nazwanie tego podejścia, czy sposobu uprawiania pedeutologii *pedeutologią „biograficzną”*.

W badaniach od początku przyświecał mi cel – oddanie głosu nauczycielom, pedagogom, pracownikom oświaty, pokazanie zawodu nauczycielskiego, pracy i życia nauczycieli od wewnątrz, od środka, z perspektywy podmiotu. Słowem w badaniach jakościowych.

W badaniach tych nawiązuję do polskich korzeni metodologii jakościowej, wzorowanej na metodzie biograficznej (autobiograficznej) Floriana Znanieckiego oraz tradycji polskiego pamiętnikarstwa, które rozwinęło się w polskiej kulturze narodowej, ustalając niejako pozycję pamiętnika jako rodzaju piśmiennictwa.

W pamiętniku więcej akcentów kładziono na sprawy społeczne, zewnętrzne, wspólne, wspólnotowe, niż na „ja”, co ma związek z charakterem narodowym i prymatem spraw społecznych nad potrzebami indywidualnych obywateli. Taką też rozwijała się pedeutologia w polskiej pedagogice, socjologii wychowania, że wspomnę tu na początku badania Józefa Chałasińskiego, Jana Szczepańskiego, Bronisława Gołębiowskiego i in.

W tym pamiętnikarskim ujęciu istotne było ukazywanie znaczenia nauczycieli jako środowiska zawodowego i społecznego, ich zaangażowania, społecznej postawy, etosu, szerszej świadomości swej roli społecznej i kulturowej, poczucia inteligentkiej misji, posłannictwa, powołania, ale także ich indywidualności, wartości, aspiracji, wizji przyszłości itp. A wszystko to na kanwie opowiedzianych, zapisanych historii życia, losów życiowych i zawodowych, realiów życia i pracy, przeżyć, sukcesów i porażek.

Tymczasem, co warto tu na marginesie niejako zauważyć, w kulturze Zachodu najwcześniej w piśmiennictwie pojawiła się autobiografia, kładąc nacisk i wyrażając „ja” osobowe, co miało związek z demokratycznymi aspektami tamtych społeczeństw, w których całe urządzenie państwa, urzędów, instytucji było i jest podporządkowane służbie osobie, człowiekowi, obywatelowi, jego potrzebom i aspiracjom.

Główne kategorie analiz jakie zastosowałam w badaniach to: kategoria pokolenia, cyklu życia, cyklu rozwoju zawodowego. Wśród tych kategorii podejście generacyjne w rozumieniu kulturowo-historycznym – socjologicznym tego pojęcia za Marią Ossowską (1963), uznałam za szczególnie wskazane w tych analizach, z uwagi na radykalizm polskich przemian na przełomie ustrojowym lat 1989/90, co mogło sugerować pytanie o zmianę pokoleniową w zawodzie nauczycielskim.

Pokoleniowa płaszczyzna analiz umożliwia poznanie tego, jak postrzegają swoją rolę społeczną, życie i pracę, jakie wartości cenią oraz do czego dążą nauczyciele w różnych okresach najnowszej historii. Ich *habitus* i dalsze losy życiowe i zawodowe kształtowały odmienne warunki społeczno-polityczne, kulturowe i ekonomiczne.

I tu chce nawiązać do kwestii kontekstu omawianych badań. Czas tych badań przypada bowiem na kolejne ważne, można by rzec dziejowe zakręty w naszej historii, poczynawszy od przełomu ustrojowego 1989 roku (Wielkiej Zmiany – Sztompka, 1999). Idąc dalej, po dziesięciu latach transformacji nastąpiło ugruntowanie się systemu neoliberalnego i jego odbicie w edukacji (wielka reforma edukacji z 1999 roku), zaś po kolejnych dziesięciu latach – radykalna zmiana polityczno-ideologiczna za kadencji Prawa i Sprawiedliwości, w większości negująca wprowadzone wcześniej zmiany i reformy. (m.in. likwidacja wprowadzonych w roku 2000 gimnazjów).

Konteksty te są ważne, gdyż badania jakościowe są – oprócz innych funkcji – formą krytyki społecznej, ukazującej skalę rozbieżności do jakiej może dochodzić między światem przeżywanym a systemem. Rozumienie procesów społecznych poprzez odwołanie się do subiektywnej perspektywy podmiotu jako cel badań jakościowych, poza wieloma innymi cechami, jak procesualność, holistyczność, krytyczność, emancypacyjność, wymaga kontekstu, jego uwzględnienia w prowadzonych analizach i interpretacjach.

Materiały badawcze: autobiografie, pamiętniki, inne wypowiedzi osobiste nauczycieli zostały zebrane w drodze specjalnie organizowanych, ogólnopolskich konkursów, co stanowi nawiązanie do polskiej tradycji badań pamiętnikarskich w naukach społecznych. Podejście to jest doceniane w badaniach prowadzonych przez zachodnich badaczy. Jak pisze Martin Kohli w „przypadku metody biograficznej [...] należy dążyć do tego, by opierać się na autobiografiach, które powstają w specjalnych

sytuacjach, z dala od rutyny życia codziennego, np. w wywiadach przeprowadzanych przez badaczy, czy też w ramach konkursów autobiograficznych” (2012, s. 130).

Analiza historii życia, jak podkreśla Kohli – za Williamem Thomasem i Florianem Znanieckim – „nie ma na celu ukazania przede wszystkim cech jednostek, lecz stara się ujawnić, jakie ogólne lub (uogólnione) elementy one zawierają. Reprezentując historię życia jednostek, metoda biograficzna ma dać dostęp do realiów życia zbiorowości społecznych (warstw, klas, kultur itd.)” (Kohli, 2012, s. 128).

Inni badacze zauważają naukową przydatność gromadzenia i badania nauczycielskich narracji o ich historiach zawodowych i osobistych, gdyż pomagają one zrozumieć, jak nauczyciele tworzą powiązania pomiędzy wiedzą teoretyczną a praktyczną (Josselson, 2006) oraz jak kształtuje się ich refleksyjność w różnych kontekstach norm, przekonań, kultur (Olson i Craig, 2012, za: Dvir i Schatz-Oppenheimer, 2020).

Podstawowym źródłem danych w trzech badaniach „konkursowych” były pamiętniki, dzienniki, typowe autobiografie, listy i inne wypowiedzi osobiste nauczycieli uzyskane w rezultacie rozpisanych ogólnopolskich konkursów.

Szczegółowe warunki konkursów, odnoszące się zarówno do strony merytorycznej, jak i formalno-technicznej zgłaszanych prac, zawierają odezwy konkursowe. Stanowią one rodzaj umowy zawartej między organizatorami a autorami prac. Można by powiedzieć, że badania tego typu są w istocie przykładem wytwarzania się sytuacji dialogu jaki zachodzi pomiędzy badanymi a badaczami. Owa swoista interakcja dialogowa „na odległość” dokonuje się na gruncie wspólnego systemu wartości, który ze strony badacza ujawniony zostaje w zawartym w odezwie apelu – co w konsekwencji stwarza znaczną szansę na zapewnienie autentyczności wypowiedzi konkursowych.

Dalsze rozważania obejmują następujące kwestie:

1. Krótka charakterystyka kolejnych edycji badań pamiętnikarskich z lat 1992–1993, 2002–2004, 2014–2016, publikacji z tych badań oraz ich swoistej syntezy w książce pt. *Ewolucja etosu i roli społecznej nauczyciela. Na kanwie pamiętników i autobiografii nauczycieli z lat 1992/93, 2002–2004, 2014–2016* (Dróżka, 2019a).
2. Wnioski pedeutologiczne z biograficzno-pamiętnikarskich badań jakościowych oraz porównawczych badań mieszanych (ilościowo – jakościowych, rodzaj triangulacji) nad trzema pokoleniami nauczycieli przeprowadzonych w latach 1989/90 i 2014/15. W kierunku refleksyjnego modelu kształcenia nauczycieli jako antidotum na techniczno-kompetencyjny model nauczyciela o profesjonalizmie ograniczonym i inne wnioski.
3. Wnioski i sugestie metodologiczne. Ze szczególnym uwzględnieniem znaczenia metodologii refleksyjnej w badaniach pedeutologicznych, zwłaszcza w aspekcie ich funkcji krytycznej i emancypacyjnej. Zakończenie.

KRÓTKA CHARAKTERYSTYKA KOLEJNYCH EDYCJI BADAŃ PAMIĘTNIKARSKICH

Pierwsze tego typu badania przeprowadziłam na przełomie ustrojowym w Polsce w latach 1989/1990. Badaniami objęłam trzy pokolenia nauczycieli (Dróżka i Gołębiowski, 1993), pracujących wówczas w szkołach i zastosowałam w nich podejście mieszane ilościowe (kwestionariusz) i jakościowe (wypowiedź autobiograficzna na temat: „Sens i godność mojego życia i pracy”) (Dróżka, 2017b).

Badania te przybliżyły zmiany w akcentach filozofii zawodu, postrzegania edukacji i jej zadań, jak też w zakresie wartości ogólnospołecznych, celów życiowych i zawodowych, pod wpływem dokonującej się wówczas zmiany ustroju z socjalistycznego (PRL) na (neo)liberalny system demokracji parlamentarnej.

Wśród najmłodszych nauczycieli z tego okresu zaznaczył się wyrazisty kierunek przemian w mentalności i podejściu do zawodu. Uwidocznił on przechodzenie od postrzegania zawodu nauczyciela w kategorii roli społecznej (w poprzednim ustroju znacznie zideologizowanej i upolitycznionej), ku kategorii tożsamości osobowej, autonomii i podmiotowości – bez wchodzenia w role inne niż ściśle zawodowe

Uzyskane wyniki dawały określoną podstawę do wysunięcia hipotezy o zauważalnych tendencjach do zmiany pokoleniowej w środowisku i w zawodzie nauczycielskim, co potwierdziły kolejne – już tylko jakościowe, badania.

Zostały one przeprowadzone w latach 1992–1993, z zastosowaniem metody biograficznej, poprzez zorganizowanie specjalnego ogólnopolskiego konkursu pod hasłem „Młode pokolenie nauczycieli”, na pamiętniki i inne wypowiedzi autobiograficzne młodych nauczycieli (21–30/35 lat) (Dróżka, 1997; Dróżka i Gołębiowski, 1993).

W rezultacie tak zorganizowanych badań, uzyskano ponad 120 prac autobiograficznych i pamiętnikarskich od nauczycieli, którzy wchodzili do zawodu na przełomie ustrojowym lat 80. i 90. oraz w początkach transformacji. Teksty te uwidoczniły dążenia młodych nauczycieli do silnego artykułowania:

- » własnej tożsamości nauczyciela, jego świadomości swej roli społecznej i kulturowej w okresie budowy ustroju i społeczeństwa demokratycznego,
- » filozofii zawodu jako przestrzeni kształcenia świadomych i odpowiedzialnych obywateli na miarę XXI wieku w otwartym, demokratycznym społeczeństwie,
- » potrzeby rozwijania edukacji osobowościowo-rozumiejącej, nie encyklopedycznej,
- » wartości osoby nauczyciela, jego podmiotowości, autonomii, wiarygodności, niezależności i in.

W świetle tych badań wyodrębniono ważną kategorię zawodowego bycia nauczycielem, mianowicie *indywidualny styl pedagogiczny* wraz z kategoriami *integracji i porozumienia* jako filarów procesu kształcenia.

W kolejnych badaniach, przeprowadzonych w latach 2002–2004 (Dróżka, 2006, 2008). w ponad 160 pamiętnikach i autobiografiach średniego pokolenia nauczycieli w wieku 35–50/55 lat została uwidoczniiona i udokumentowana troska o przetrwa-

nie tych wartości zawodowych i społecznych nauczycieli z początku transformacji, zagrożonych w wyniku radykalnej zmiany kontekstu społeczno-politycznego (neoliberalizm, pragmatyzm, standaryzacja) i związanej z tym traumy zwielokrotnionej zmiany jakiej doświadczyli ci nauczyciele.

Sytuacja i doświadczenia tego pokolenia najdobitniej obrazują radykalizm zmiany neoliberalnej. Nauczyciel jako usługodawca, edukacja na wolnym rynku, rozdarty profesjonalizm, zamęt tożsamościowy, upadek aksjologii zawodu. Głównym motywem aktywności średniego pokolenia nauczycieli, skierowanej w przyszłość, stała się zatem troska o utrzymanie wartości etosowych i formacyjnej roli nauczyciela oraz jego pozycji społecznej zagrożonej w neoliberalnym otoczeniu.

Na kanwie 98 pamiętników i autobiografii starszych nauczycieli (55/60 lat i więcej), zebranych w kolejnych ogólnopolskich badaniach w latach 2014–2016 (Dróżka, 2018), można było zauważyć silne przekonanie tych nauczycieli o potrzebie powrotu niejako do wychowania. Miałoby ono stanowić przestrzeń do ratowania człowieczeństwa, zagrożonego ich zadaniem przez cyberprzestrzeń oraz ekspansję, zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży, rzeczywistości wirtualnej.

W tej sytuacji, ich przesłanie dla młodych adeptów zawodu nauczyciela, stanowiło rodzaj prośby o niezaniechanie humanistycznej i społecznej tożsamości nauczyciela, etosu tego zawodu oraz jego inteligenckiego zobowiązania. O pamiętanie i kultywowanie wartości o które starsi dziś nauczyciele dopominali się na początku polskiej transformacji ustrojowej, gdy jako młodzi, początkujący w zawodzie, podejmowali trud demokratycznej przebudowy szkoły.

Pamiętniki tego pokolenia uwiarydowiły głębokie rozdarcie między dumą a rozgoryczeniem. Dla wielu bolesne było zlikwidowanie gimnazjów w 2017 roku, które pokolenie to tworzyło począwszy od roku 2000, ogromnym wysiłkiem i poświęceniem w imię unowocześnienia edukacji. Odebrali to jako swego rodzaju zakwestionowanie (już po raz drugi) ich dorobku, profesjonalizmu i zaangażowania. Za dużo zmian, traumy; odchodzą pytając często, czy warto było tak się angażować itd.

Uogólniając powyższe, można by wyodrębnić pewne wyraziste generacyjne rysy w biografii badanych nauczycieli w splocie z uwarunkowaniami zewnętrznymi. Są one następujące:

- » Młode pokolenie początku lat 90. XX w. – kategoria wolności (podmiotowości, indywidualności i autonomii);
- » Średnie pokolenie nauczycieli 2002–2004 – kategoria obrony (wartości tradycyjnych kulturowych i zawodowych) i przetwarzania (podporządkowanie się procedurze awansu zawodowego, podjęcie wysiłku dostosowania pragmatyki zawodowej i myślenia o edukacji oraz o swej roli do obowiązujących standardów, tworzenia gimnazjów i in.);
- » Starsze pokolenie 2014–2016 – kategoria troski o wychowanie do człowieczeństwa i obywatelskości jako celu edukacji do świadomej odpowiedzialności wobec zagrożeń.

Z porównawczych badań trzech pokoleń nauczycieli w latach 2014–2015 i takich samych badań z lat 1989–1990 (Dróźka, 2017), widzimy, że obecne pokolenie, które wchodzi do zawodu, to roczniki które nie pamiętają braku demokracji, braku wolności, braku wszystkiego; urodzili się już w zaawansowanej transformacji demokratycznej. Uczyli się w szkole nastawionej na wartości neoliberalne z kultem instrumentalnych i pragmatycznych sprawności, tzw. kompetencji (nauczyciel jako „edukator”, ograniczony do sfery nauczania) oraz indywidualistycznej i konsumpcyjnej mentalności. Jest to pokolenie sieci, Internetu, podlegające wielu wpływom świata ponowoczesnego, w sferze stylu życia i rozwoju.

Podsumowując, główna oś przemian edukacji i w zawodzie nauczyciela, co potwierdzają moje badania, toczy się na kontinuum:

- » Od roli społecznej i etosu, w tradycyjnym rozumieniu, jako odpowiedzialnej misji kulturowej, służby społeczeństwu, zobowiązania do dbałości o dobro wychowanków, młodego pokolenia (podejście społeczno-ideowe, zaangażowane, widoczne obecnie w starszych pokoleniach);
- » poprzez kategorię (wąskiego) zawodu i biurokratycznej standaryzacji, (podejście pragmatyczno-techniczne i rynkowe) szczególnie silnie przeżywane i udokumentowane w średnim pokoleniu (II edycja badań z lat 2002–2004) nauczycieli po wielkiej reformie z 1999 roku, ale i do dziś utrzymującej się tendencji postrzegania zawodu w polityce oświatowej;
- » ku otwartej profesjonalizacji, jako przestrzeni rozwoju zawodowego, ale i osobistego, profesji jako intelektualnego i moralnego zobowiązania, (podejście refleksyjno-pragmatyczne, nastawione na wystandaryzowaną skuteczność, ale i satysfakcjonująca samo-realizację, widoczne w młodszych rocznikach nauczycieli) (Dróźka, 2016).

WNIOSKI PEDEUTOLOGICZNE. OCZEKIWANE KATEGORIE MYŚLENIA O ZAWODZIE NAUCZYCIELSKIM ORAZ O KSZTAŁCENIU JEGO ADEPTÓW

Wnioski w powyższym zakresie płyną z zebranego materiału badawczego, obrazującego realia życia i pracy nauczycieli w minionym ponad trzydziestoleciu, jak również ich oceny, poglądy, krytykę. I co szczególnie istotne – ich wizje, dążenia i nadzieje, jak być powinno. Wreszcie z ich troski o przyszłość, jak w przypadku starszego pokolenia nauczycieli z lat 2014–2016. Pewne zauważalne tendencje znajdują też potwierdzenie w innych badaniach i analizach, do których będę nawiązywać.

W najogólniejszym ujęciu można zauważyć, że główna oś przemian problematyki zawodowej nauczycieli toczy się na kontinuum od roli społecznej nauczyciela, w tradycyjnym jej rozumieniu jako odpowiedzialnej misji i służby społeczeństwu, charakterystycznej dla nauczycieli starszej dziś generacji – ku obecnie preferowanej w literaturze koncepcji otwartej i refleksyjnej profesjonalizacji jako przestrzeni zawodowego i osobistego, całościowego rozwoju, stawiania się nauczyciela. Nie znajduje ona jednak odzwierciedlenia w praktyce edukacyjnej, co potwierdzają zebrane dane

i szereg wypowiedzi autorów pamiętników. W ich świetle wciąż odczuwany jest niedostatek funkcjonowania nauczycieli w oczekiwanych standardach podmiotowych, samodzielności poznawczej i refleksyjności (zob. też: Potulicka i Rutkowiak, 2010).

Nauczyciele w swych pamiętnikach wykazują ponadto słabe rozumienie zmiany, w tym zwłaszcza założeń oraz praktyki edukacji partycypacyjnej i interpretacyjnej, która jest wszak podstawą rozwoju demokratycznej szkoły oraz warunkiem podejmowania zadań wychowawczych w kontekście współczesnych złożonych wyzwań i zagrożeń. Nie potrafią funkcjonować w relacjach partnerskich, mają niedostateczne przygotowanie do wciąż nowych, wcześniej nie spotykanych problemów i zadań wychowawczych (zob. też: Kamińska, 2019).

Obserwuje się zbyt duże obszary koncentracji nauczycieli na prywatności, codzienności, zabieganiu, drobiazgowości różnych zadań domowych, zawodowych, co zwiastuje dużą zmianę w podejściu do zawodu i roli społecznej, mającej w istocie szerszy kulturalny, społecznikowski, formacyjny i misyjny charakter (zob. też: Łukasik, 2013).

W tej sytuacji szczególnie uderzające jest słabe zaznaczenie w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli oraz w ich wspieraniu w dalszym rozwoju, wizji nauczyciela współzależnego, otwartego na demokratyczne wartości dialogu, spotkania, partycypacji, nauczyciela komunikacji, negocjacji, mediacji zmiany, dopuszczającego uczniów, rodziców i inne podmioty do pełnego głosu oraz współudziału i współodpowiedzialności za edukację, kształcenie i wychowanie (Kwiatkowska, 2005; Przelawska i Wiłkomirska, 2010; Wiłkomirska, 2002).

Zauważone tendencje, wymagające dalszych analiz i badań, mogą stanowić rezultat dokonującego się w naszym kraju (począwszy od 1989 roku i wprowadzenia ustroju neoliberalnego oraz od neoliberalnej reformy edukacji w 1999 roku) znacznego przeorientowania sfery społecznej, w tym edukacji, ale również i służby zdrowia, kultury, sztuki.

Z obowiązującej w tych dziedzinach racjonalności aksjologicznej (nastawienie na normy i wartości podstawowe, społeczne, narodowe, etykę, wolność i godność, dobro wspólne: wizja konserwatywno-liberalna), nastąpiło w wyniku zmiany ustroju przejście na racjonalność instrumentalną, ekonomiczną charakterystyczną dla sfery gospodarki neoliberalnej (maksymalizacja użyteczności, wzrost, efektywność ekonomiczna, postęp, zysk, komercjalizacja).

W zebranych tekstach autobiograficznych, pamiętnikarskich, w ich interpretacjach, znajduje odzwierciedlenie zaniedbana problematyka idei oraz wartości w kulturze i w edukacji w 35-leciu, pod presją ekonomii oraz jej wymogów, a także kwestia sensu i etosu pracy, w tym pracy nauczyciela i pedagoga.

Sprawy aksjologii, tak dla tożsamości nauczycielskich pokoleń ważne, zostały sprowadzone najczęściej do wymiarów komercyjnych. Próżnia zaś aksjologiczna, jaka się wytworzyła została zagospodarowana przez sieć oraz ruchy skrajnie konserwatywne lub skrajnie liberalne.

Należy zauważyć, że pozostawienie uniwersum symbolicznego bez głębszego dyskursu po upadku komunizmu i zanegowaniu PRL-u, musiało doprowadzić

do osłabienia wychowania w szkole, zaś u nauczycieli do znacznej frustracji, swoistego zagubienia, i w rezultacie obserwowanego w badaniach, skupiania się na wartościach przetrwania: osobisto-egzystencjalnych i rodzinno-pracowniczych (Dróżka, 2017; Łukasik, 2013).

Tymczasem z przeprowadzonych badań wynika, że rdzeniem bycia nauczycielem szkolnym są trwałe wartości o charakterze społeczno-kulturowym, wyrażające duchowy, ideowy i społeczny sens pracy pedagogicznej, szacunek dla zasad życia społecznego, jakości substancji społecznej, kultury narodowej, obywatelskości, etosu będącego podstawą działalności pedagogicznej, profesjonalnej, jako wychowawcy i przewodnika, mentora. Tego, który ukazuje pozytywny obraz świata i życia młodym pokoleniom, ważność ich istnienia dla kolejnych pokoleń oraz wizje sensu życia w dobie dzisiejszych realiów.

Jednocześnie należy mieć świadomość, że nauczyciele funkcjonują w realiach epoki ponowoczesnej, której trzy główne cechy zdają się niejako wymuszać zmiany w edukacji, w jej aksjologii, w stylu funkcjonowania nauczycieli oraz w ich kształceniu i doskonaleniu.

Są one następujące:

- » *zmiennosc* objawiająca się płynnością, nietrwałością, rozproszeniem (wartości, zasad, stylów życia), fragmentaryzacją, epizodycznością – wymaga elastyczności, kreatywności, mobilności, zrozumienia, tolerancji itp.;
- » *refleksyjność* jako zasada analitycznego dystansu, metodologicznego wątplenia zarówno w wiedzę uogólnioną, jak i we własne zasoby poznawcze. Wymaga ciągłego uczenia się, (samo)doskonalenia, znajomości teorii i badań, praktyki, badań w działaniu, ciągłego namysłu, szerszej świadomości etycznej i politycznej;
- » *współzależność* jako skutek płynności i relacyjności struktur społecznych – wymaga współpracy, zespołowego działania, dialogu, partycypacji, uzgadniania, negocjowania, podzielenia wizji, współodpowiedzialności.

Gdy w powyższej analizie ponowoczesności odwołamy się do humanistycznej koncepcji kształcenia ogólnego w trosce o człowieczeństwo Marty Nussbaum (2008) oraz jej wizji odpowiedzialnego obywatelstwa, to zyskujemy znaczącą inspirację do zarysowania koncepcji nauczycielskich kompetencji, oczekiwanych wobec współczesnych wyzwań i zagrożeń.

Nawiązując zatem do kategorii Nussbaum, należy uznać, że:

- » *zmiennosc* implikuje konieczność posiadania przez nauczycieli kompetencji w zakresie rozumienia świata i świadomości zależności samorealizacji w globalnych realiach niepewności i ryzyka;
- » *refleksyjność* wymaga kompetencji rozumienia siebie – mistrzostwa osobistego i swej pracy oraz jej złożonych kontekstów lokalnych i globalnych;
- » *współzależność* zaś oczekuje od nauczyciela kompetencji rozumienia Innego – empatii.

Dyspozycje te i umiejętności stanowią zarazem w koncepcji Nussbaum podstawowe cele kształcenia ogólnego, jakie szkoły i uniwersytety powinny oferować uczniom i studentom, w tym także, a raczej nade wszystko nauczycielom, w dzisiejszej epoce.

Zdolność do rozumienia siebie, do krytycznego badania samego siebie oraz swojej tradycji, Nussbaum za Sokratesem określa mianem „namysłu nad życiem”. W szczególności rzecz dotyczy nieakceptacji i kwestionowania wszelkich przekonań autorytarnych, a zwłaszcza tych ukształtowanych za pośrednictwem wierzeń i zwyczajów, niespełniających wymagań racjonalności, rozumu, logiczności spójności. Kształtowanie tej dyspozycji, jak czytamy „wymaga rozwijania zdolności logicznego myślenia, weryfikacji poglądów ze względu na spójność rozumowania, rzeczowości w przywoływaniu faktów oraz precyzji osadu” (Nussbaum, 2008, s. 18).

Zdolność do rozumienia Innego jest niezbędna w coraz bardziej wielonarodowościowym i wielokulturowym świecie, w niezwykle zróżnicowanej i złożonej, wielowymiarowej rzeczywistości, wzrasta znaczenie komunikacji i partnerstwa z innymi, rozumienia ich życia, wartości, celów, potrzeb oraz podobieństw i różnic w sposobach ich realizacji. Rozwijanie tej dyspozycji wymaga pogłębionej edukacji (łącznie ze studiami wyższymi) o innych kulturach, o mniejszościach narodowych, o różnicach wynikających z religii, rasy, płci.

Trzecia dyspozycja, której znaczenie jest ściśle związane z dwoma poprzednimi, obejmuje uzdolnienie do wyobraźni narracyjnej. Można by dodać, że chodzi tu o swego rodzaju narracyjną wrażliwość, jako zdolność do wczuwania się i rozumienia osoby od nas odmiennej. Rozumienia jej nie tylko na podstawie zdobytej wiedzy o rzeczywistości, wiedzy niejako zewnętrznej, lecz nade wszystko płynącej z głębszego wejścia w historię życia tej osoby, w jej kulturę, losy, stając tam, gdzie ona i patrząc jej oczyma. Dla zrozumienia świata z perspektywy Innego ważne jest widzenie jego doświadczenia i sensu działań w szerszym kontekście historycznym i społeczno-kulturowym.

Powyższe kategorie znajdują swoje odzwierciedlenie w zebranych nauczycielskich narracjach, gdy czytamy w nich o tym, jak trudno było im się odnaleźć w zmieniających się realiach przełomu lat 80. i 90. (młodzi nauczyciele) i późniejszej rzeczywistości neoliberalnej. Rzeczywistości nigdy wcześniej nie doświadczanej, gdy dojmujące było poczucie rozdartego profesjonalizmu, nagłej nieprzydatności zawodowej i społecznej (np. rusycyści), gdy realne stało się zagrożenie wartości kultury narodowej i tradycyjnej kultury i edukacji (średnie pokolenie). Dominujący wyraz troski o dzieci i młodzież uwięzionych niejako w sieciowych okowach cywilizacji techniczno-cyfrowej, o obniżający się status humanistyki, zdolności ludzi do empatii oraz o zagrożone człowieczeństwo uwidocznione w pamiętnikach starszego pokolenia nauczycieli (Dróżka, 2019b).

Obiecującą perspektywę nowoczesnej i zrównoważonej zarazem profesjonalizacji zawodu nauczyciela, stwarza koncepcja profesjonalizacji refleksyjnej, w której oprócz wielu metod ważne miejsce zajmują badania w działaniu, a zwłaszcza badania biograficzne (Gołębiak, 1998).

Autobiograficzne narracje nauczycieli w ujęciu pokoleniowym i biograficznym, zwłaszcza prowadzone w epoce piętrzących się globalnych zmian i transformacji, umożliwiają rekonstrukcje złożonych i komplikujących się światów życia podmiotów edukacji w następujących wymiarach:

Ukazują jednostkowe i społeczne rozumienie zmiany oraz refleksję nad podmiotowym i społeczno-kulturowym sensem pełnionej roli zawodowej.

W moich badaniach nad pokoleniami nauczycieli polskich kwestie te występowały w takich kategoriach autobiograficznych narracji i refleksji nauczycieli, jak: wartości, cele, aspiracje, osobiste koncepcje edukacyjne, wizje roli nauczyciela oraz szkoły i edukacji; filozofia zawodu i własna tożsamość jako nauczyciela i wychowawcy w czasach przełomu.

Ukazują proces autokreacji w wymiarze osobowym i zawodowym, a także dążenia do osiągnięcia mistrzostwa osobistego.

W moich badaniach zagadnienia te były analizowane w ramach takich kategorii nauczycielskich wypowiedzi autobiograficznych, jak: motywy wyboru zawodu, droga do studiów wyższych, losy życiowe i zawodowe, doświadczenia przedzawodowe, socjalizacja i wychowanie w dzieciństwie i młodości, studia jako czas dojrzewania osobowego i pokoleniowego, start w zawodzie, osobisty styl pedagogiczny, indywidualność nauczycielska. (Gołebniak, 1998)

Stanowią formę czy rodzaj społecznego dyskursu nad edukacją i rolą nauczycieli w nowej rzeczywistości społecznej i oświatowej.

Opublikowane pamiętniki i autobiografie różnych pokoleń nauczycieli oraz publikacje naukowe na ich temat przybliżają społeczeństwu obraz rzeczywistego nauczyciela, jego życia i pracy wraz z osiągnięciami, jak i trudnościami.

Ukazują takie kwestie, jak: warunki ekonomiczne, pozycję społeczną, realia pracy i życia, podmiotowość, rolę społeczną w środowisku lokalnym.

Nade wszystko pozwalają przybliżyć główne obszary wpływu społeczno-kulturowych i edukacyjnych transformacji na funkcjonowanie zawodowe nauczycieli w następujących wymiarach: kulturowo-aksjologicznym i cywilizacyjnym, społeczno-politycznym i ekonomicznym, edukacyjno-zawodowym (Dróżka, 2008).

WNIOSKI METODOLOGICZNE

Na kanwie doświadczeń badawczych, które przybliżyłam, chciałabym teraz ukazać główne aspekty i walory metodologii, którą – inspirując się literaturą – nazwałam „refleksyjną”.

Jest to podejście do praktyki badawczej, które rozwija się w ramach refleksyjnych (czy refleksywnych) nurtów poznawczych w naukach społecznych. Jego zasadnicze tezy są następujące (Dróżka, 2008):

- a) Zakwestionowanie dążenia do tworzenia rygorystycznie pojmowanej teorii dedukcyjnej, gdyż z uwagi na zmienność świata społecznego oraz sposobów jego pojmowania, nie jest możliwe określenie jego uniwersalnych właściwości (Giddens, 2001);

- b) Nie jest możliwe tworzenie wiedzy niezaangażowanej; żaden z paradygmatów, ani pozytywistyczny, ani naturalistyczny (interpretatywny) nie stworzyły wiedzy opartej na absolutnie pewnych podstawach (Hammersley i Atkinson, 2000, s. 28);
- c) Odrzucenie koncepcji, iż badania społeczne są albo mogą być prowadzone w jakimś autonomicznym obszarze odizolowanym od szerszej społeczności i od biografii konkretnego badacza, że są wolne od zniekształceń spowodowanych przez procesy społeczne i cechy osobiste (Hammersley i Atkinson, 2000, s. 27);
- d) Fundamentalną cechą badań społecznych jest refleksywność (refleksyjność) tzn. fakt, że stanowimy integralną część badanego świata i nie uciekniemy przed zdroworoządkową wiedzą oraz takimiż metodami badań (opartymi najogólniej na obserwacji uczestniczącej) (Hammersley i Atkinson, 2000, s. 33);
- e) Zerwanie z założeniami o neutralności badacza na rzecz stałej dyspozycji do autorefleksji czyli uświadamiania sobie przesłanek własnego rozumowania, własnej wiedzy, ideologii, uprzedzeń, doświadczeń biograficznych itp. (Bourdieu i Wacquant, 2001).
- f) Badania prowadzone w nurcie obserwacji uczestniczącej (w tym narracyjne i autobiograficzne) służące *odtworzeniu praktyki*, wymagają *rozumiejącego patrzenia* oraz podzielenia perspektyw i sensu. Z tego też względu badaczowi w jego autorefleksji (jak też każdemu, kto wnika w swoje znaczenia: intencje, motywy, postawy, cele działania) potrzebna jest wizja teoretyczna, która przybliży sens (a nie tylko technologie badawcze), która uwrażliwia, „otwiera oczy i poszerza horyzonty patrzenia” (Bourdieu i Wacquant, 2001, s. 252);
- g) Przywrócenie należnej rangi teorii społecznej oraz sprzeciw wobec jej bezrefleksyjnego wykorzystywania w oglądzie praktyki społecznej (Bourdieu i Wacquant, 2001, s. 250–252);
- h) Nauki społeczne (nade wszystko socjologia, ale również i pedagogika) muszą być osadzone w rzeczywistości; konstruować „całościowe fakty społeczne” jako kategorie pojęciowe i przekroje analityczne rzeczywistości społecznej (Bourdieu i Wacquant, 2001; Kwieciński, 2000; Witkowski, 2001);
- i) Metodologia refleksyjna prowadzi do tworzenia nie tyle błyskotliwych teorii, lecz wiedzy „społeczno-moralnej”, „odpowiedzialnej”, która ukazuje problemy społeczne jako *zrozumiałe*, czyli poddane uprzednio autorefleksyjnej analizie przez badacza.

Refleksyjność jest różnie rozumiana (Dróżka, 2008), ale w podjętych rozważaniach chodzi o jej znaczenie jako czynnika pośredniczącego między podmiotem i działaniem; wyraża się podmiotową świadomością motywów, intencji, wartości, interesów; rozpoznaniem i rozumieniem ich źródeł oraz skutków działania. Najwyższy stopień refleksyjności ma charakter dyskursywny, emancypacyjny, krytyczny. Opiera się na wysokim stopniu wiedzy i doświadczenia.

Dla rozwijania tak pojmowanej refleksyjności, która byłaby pomocna w życiu i w działaniu z analitycznym, (auto)kontrolnym nastawieniem, niezbędna jest głęboka wiedza z zakresu nauk społecznych oraz szeroko rozumianej humanistyki.

Przy czym chodzi tu nie tylko o wiedzę czysto akademicką, opartą li tylko na obiektywnych kryteriach naukowego dochodzenia do prawdy, lecz nade wszystko o wiedzę bliższą ludzkiemu doświadczeniu (F. Znaniecki i jego dyrektywa *współczynnika humanistycznego*), ludzkiej praktyce, działaniu; wiedzę tworzoną według kryterium konstruktywnej oraz wspólnej poprawy warunków praktyk społecznych, w tym pedagogicznych, w podnoszeniu jakości życia, jego godności i sensu, czego nie daje aspekt postępu li tylko techniczno-konsumpcyjnego. (por. Kruger, 2005).

Chodzi o wiedzę, która byłaby pomocna człowiekowi w jego codziennej praktyce, gdy ma on trudności w rozumieniu zawiłych realiów działania współczesnego świata.

Rozwijanie takiej wiedzy – *zrozumiałej* – wymaga podejścia refleksyjnego – badań rozumiejących, z podkreśleniem aktywnej, (auto)refleksyjnej, dialogowej i emancypacyjnej roli współuczestników badania – *badanego i badacza*. Wymaga rozwijania praktyk badawczych opartych na dialogu, interakcji, relacji, zaangażowaniu, aktywności, partycypacji w działaniu, empatii, dzieleniu wizji znaczeń, wartości.

Mają to być badania, które służyłyby krytycznemu i rozumiejącemu zgłębianiu ludzkiej refleksyjności, czyli tego w jaki sposób sensowne, znaczące, nacechowane wartościami (etycznymi, moralnymi) działania (w każdej dziedzinie) powiązane są ze strukturą. Jak tworzy się przestrzeń podmiotowych, autonomicznych, odpowiedzialnych, działań znaczących, czyli przemyślanych w kategoriach równowagi pomiędzy uświadomionymi kryteriami wewnętrznymi – osobistym (instytucjonalnym) systemem wartości, a potrzebami, wymogami i korzyściami szerszego ogółu.

Przybliżenie powyższej perspektywy w pedagogice i peudeologii wydaje się uzasadnione, gdyż ukazuje ona istotę i kierunek zmian w spojrzeniu na dotychczasowe koncepcje praktyki badawczej, a zwłaszcza w nowym świetle stawia badania jakościowe, autobiograficzne i narracyjne; zdecydowanie zdaje się rozszerzać ich formułę, jakby pomijając tradycyjne podziały i paradygmaty.

Chodzi bowiem o takie badania, które poprzez rozumiejący wgląd w refleksyjność jako centralny element jednoczący ludzkiej praktyki, umożliwiłyby uchwycenie oraz ustalenie sposobów na jakie sensowne działania powiązane są ze strukturą, jak tworzy się przestrzeń podmiotowych działań znaczących. Jakie jest pochodzenie określonych sposobów myślenia, schematów interpretacyjnych, wzorów percepcji i ocen stosowanych przez ludzi w ich działaniach.

Celem badań jest więc odtwarzanie różnych typów praktyki oraz jej *ram znaczeniowych*, czyli głębszego, ontologicznego podłoża działań znaczących. Przybliży nas to do poznania tego, jak ludzie interpretują strukturę, jak korzystają z możliwości jakie ona stwarza, jak przeciwdziałają strukturalnym ograniczeniom, w jaki sposób sami przyczyniają się do „przemocy strukturalnej” (Bourdieu i Wacquant, 2001), jak postrzegają swoje położenie, jakie przyjmują strategie działania?

Zarysowane powyżej przemiany przestrzeni metodologiczno-badawczej, mają także istotne znaczenie dla badaczy problematyki nauczycielskiej. Zwracają uwagę

m.in. na potrzebę takich badań, w których nauczyciel byłby postrzegany jako kompetentny podmiot zmiany oraz jako pełnoprawny i świadomy uczestnik dialogu poprzez badania; którego „głos” byłby brany pod uwagę w przygotowywaniu i przeprowadzaniu zmian.

Przedstawione powyżej wybrane konteksty zmiany społecznej ukazują nowe wyzwania wobec nauk społecznych oraz rozwijanych na ich obszarze praktyk badawczych. Najogólniej rzecz ujmując, dotyczą one poszukiwania nowych korzystnych warunków działania społecznego i rozwoju w zmieniającej się rzeczywistości. Wymaga to:

- » po pierwsze: podjęcia dyskursu badawczego wokół ważnych kwestii: warunków tworzenia się nowego typu moralności (Giddens, 2001), wrażliwości społecznej, rozumu społecznego (w czym ludzie upatrują nowego sensu wartego zaangażowania i umożliwiającego przetrwanie); warunków tworzenia się nowego typu wspólnot (Bauman, 2003) (jak i wokół jakich wartości i celów ludzie się porozumiewają); warunków budowania w sobie nowego typu mądrości (jak ludzie współtworzą i wykorzystują wiedzę i uczenie się dla odpowiedzialnego rozwoju);
- » po drugie: rozwijania takiej metodologii badań, która dostarczałaby wiedzy uwrażliwiającej, „otwierającej oczy” na nowego typu problemy społeczne, pobudzającej nie tylko do ich opisywania i wyjaśniania, lecz nade wszystko do ich rozumienia oraz rozwiązywania (Bauman, 2006, s. 331 i nast.);
- » po trzecie: rozwijania nowego typu praktyk badawczych opartych na partnerskim dialogu. W badaniach nad zmianą na znaczeniu zdają się zyskiwać rozmaite praktyki badawcze rozumiane jako „nieustanny dialog z ludzkim doświadczeniem” (Bauman, 2003, s. 56). Podejmowane w nich problemy badawcze są postrzegane jako problemy społeczne, wymagające „rozumiejącego patrzenia”, podzielenia perspektyw znaczeń i sensów, wnikania w fenomenologię zmiany (Dróźka, 2017).

SUGESTIE KOŃCOWE

W celu dokonania opisu i interpretacji owego „zwielokrotnionego” oddziaływania, silnie uwidocznionych w analizowanych pamiętnikach efektów kulturowego przełomu epok, globalnej wielkiej zmiany oraz rzeczywistości po transformacyjnej w Polsce, należało nade wszystko dużo czytać.

Sięgać po wielokroć nie tylko do nauczycielskich tekstów, lecz jednocześnie mocno zagłębiać się w lekturę tekstów naukowych, teorie, studia metodologiczne, raporty badawcze, publicystykę oraz teksty literackie, po to, aby osiągnąć pewien stopień dystansu poznawczego, „zobiektywizowanego” namysłu nad subiektywnym i obiektywnym kontekstem zebranych materiałów, niezbędnego dla przeprowadzenia rozumiejącej i zarazem krytycznej ich analizy i interpretacji.

Aby rozumiejąco wniknąć w refleksyjność nauczycieli oraz ich interpretacje trzeba zanurzyć się w treść ich narracji, ale zarazem zapoznać się gruntownie i krytycznie z piśmiennictwem.

Czytanie różnorodnych źródeł oraz porównywanie ich ze sobą powinno towarzyszyć tworzeniu koncepcji podczas całego procesu badawczego; ważna jest kontekstualna różnorodność źródeł (Hammersley i Atkinson, 2000).

W badaniach jakościowych, etnograficznych, a zwłaszcza autobiograficznych, pamiętnikarskich, zapoznanie się z istniejącym piśmiennictwem prowadzi w naturalny niejako sposób do pogłębiania wiedzy o przedmiocie badań, jego aspektach, poszerza horyzont widzenia problemów, kształtuje wyobraźnię, uwrażliwia na pewne treści, wyczuła na znaczenia.

Ale nade wszystko, co niezwykle istotne w tego typu badaniach, prowadzi do nowych odkryć na zasadzie nieoczekiwanych olśnień, idei, impulsów, hipotez, wyobrażeń i metafor, które odgrywają bardzo ważną rolę w możliwie jak najgłębszej interpretacji. Właśnie szerokie czytelnictwo literatury naukowej oraz innych źródeł piśmienniczych, stanowi konieczną pożywkę do tego rodzaju doświadczeń pisarskich w badaniach nad refleksyjnością podmiotów, gdy mamy do czynienia z odnajdywaniem sensu ludzkich losów jednostkowych i zbiorowych oraz ich (auto)refleksyjnych przedstawień w kontekście różnorodnych uwarunkowań.

Według Autorów *Metod badań terenowych* „piszemy w powiązaniu z tym, co i jak czytamy. [...] nie ma wątpliwości, że etnograf pisze, ale na jego styl wpływa to, co przedtem przeczytał. Etnograf nie może liczyć na sukces, jeśli nie ma nawyku czytania. Idealny etnograf dysponuje szerokim, przeglądowym spojrzeniem na literaturę”. Autorzy piszą dalej, iż: „cechą charakterystyczną pracy badacza społecznych, zajmujących się interpretacją jest wszechstronne i twórcze podejście do literatury”; najważniejsze jest czytanie prac innych autorów, nie tylko etnografów czy przedstawicieli nauk społecznych, lecz również beletrystyki i innych gatunków literackich: od powieści realistycznych po „nowe dziennikarstwo” (Hammersley i Atkinson, 2000, s 246, 250).

Z kwestią interpretacji danych jakościowych wiąże się zagadnienie pozycji i roli badacza wobec przedmiotu badań. Jego neutralności w opisie i wyjaśnianiu zewnętrznej wobec niego natury rzeczywistości społecznej i kulturowej, jak w przypadku „obiektywnego” wzorca pozytywistycznego nauk społecznych i badań naturalistycznych. Jego postawy zaangażowanej wobec tego, co wewnętrzne, co ukryte niejako w interpretacji podmiotów, a zatem w interpretowanie interpretacji (tłumaczenia tego, co już przetłumaczone), jak to ma miejsce w badaniach interpretacyjnych o rodowodzie humanistycznym (fenomenologiczno-hermeneutycznym). Rzecz jednak w tym, że badacz jest wytworem tej samej rzeczywistości, co badani i nie może uciec od tych samych, zdroworoządkowych reguł jej rozumienia.

W orientacji humanistycznej perspektywa badacza jako „jednego z nich” stanowi o wartości badań.

Jednakże w świetle orientacji refleksyjnej, ograniczanie się w badaniach jakościowych li tylko do odtwarzania treści ukazanych w wywiadach, pamiętnikach czy

innych materiałach osobistych, jakkolwiek samo w sobie jest niezwykle pożyteczne, nie spełnia postulatu refleksywności, czyli twórczej i krytycznej konfrontacji refleksyjności badanych, refleksyjności badacza oraz refleksyjności teorii społecznych i innych źródeł wiedzy².

Aby badacz rzeczywiście mógł być tam, gdzie badani, wcielać się w ich położenie, podzielać ich perspektywę, rozumiejąco patrzeć ich oczyma, potrzebna jest mu nie tylko praktyczna znajomość życia, ale nade wszystko szeroka, różnorodna i krytyczna wiedza teoretyczna, wysoka kultura intelektualna, pozwalająca na rozróżnianie szkół naukowych, paradygmatów, orientacji oraz źródeł ich założeń, mających wpływ na postrzeganie świata i ludzkie myślenie, znajomość mechanizmów funkcjonowania ludzi w zmiennej rzeczywistości społecznej i kulturowej w sali makro oraz w jej lokalnych wymiarach.

W badaniach tych chodzi w istocie o uchwycenie tego, na ile oraz poprzez jakie mechanizmy, w myśleniu ludzi dochodzi do refleksyjnego (samozwrotnego) odzwierciedlenia tego, co w nich zewnętrzne, a zatem struktury społecznej oraz jej różnorodnych interpretacji teoretycznych, publicystycznych, literackich i innych, a także o wydobywanie i krytyczne uświadomienie owej zewnętrzności w ich myśleniu i działaniu.

W nurcie badań refleksyjnych ma również swoje znaczące uzasadnienie publikacja części prac pamiętnikarskich w całości wraz z wstępną analizą w postaci „posłowania”, przed ich gruntownym opracowaniem naukowym. Nade wszystko jest to próba sprostania pewnym etycznym zobowiązaniom, wynikającym z zajmowania się dokumentami osobistymi, jak autobiografia, pamiętnik, dziennik, list. Są one silnie nacechowane podmiotowością i indywidualnością autora, niepowtarzalnością jego drogi życiowej i zawodowej. Jako takie, stanowią nierozzerwalną jedność, którą można zrozumieć nie poprzez fragmenty, czy inne próby selekcji, lecz jedynie w całości. Zachowanie integralności danych autobiograficznych ma znaczenie społeczne, jest określoną wartością i może być osobnym celem, nie mniej ważnym niż realizacja zamysłów interpretacyjnych badacza.

Opublikowane w całości pamiętniki i inne wypowiedzi są również wyrazem społecznego dyskursu nad problematyką zmiany w sferze edukacji oraz w szerszych wymiarach życia społecznego. Będąc zapisem świadomości społecznej określonej grupy zawodowej – nauczycieli w danym okresie historycznym – opublikowane pamiętniki zyskują rangę dokumentu, bezpośredniego źródła danych.

2 Podobnie jak w przypadku badań tzw. obiektywnych, nadmierne hołdowanie teorii oraz danym tzw. obiektywnym, bez przywiązywania wagi do znajomości indywidualnego i lokalnego, praktycznego kontekstu życia badanych oraz ich ludzkiej natury, może prowadzić do zbytnej społecznej izolacji takich badań, które w rezultacie nie prowadzą do zrozumienia rzeczywistości społecznej oraz nie są pomocne w procesach emancypacji ludzi. Wraz z komplikacjami (po)nowoczesności, w studiowaniu nowego typu społeczeństw nie wystarczy już podążanie utartymi szlakami; wzrasta rola badań refleksyjnych, w których teoria formalna pozostaje w należytych proporcjach z danymi o różnym charakterze i pochodzącymi z różnych źródeł, a których nadrzędnym celem jest dążenie do zrozumienia różnych aspektów i uwarunkowań ludzkiej praktyki.

Na koniec, chciałabym sobie życzyć, aby znalazł się ktoś, kto w dzisiejszych realiach podjąłby się kontynuacji tego nurtu badań. Potrzebna jest pasja, czytanie, dużo czasu i odrobinę talentu. Przygoda naukowa gwarantowana ... i pożytek społeczny.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z. (2003). *Razem osobno*. Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z., Tester, K. (2003). *O pożytkach z wątpliwości*. Sic!.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. J. D. (2001). *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Wydawnictwo Oficyna Naukowa.
- Dróżka, W. (1993). *Pokolenia nauczycieli*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego.
- Dróżka, W. (1997). *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego.
- Dróżka, W. (2008). *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli 2004*. Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Dróżka, W. (2017a). Metodologia refleksyjna w naukach społecznych, czyli jak prowadzić rozumiejący dialog z ludzkim doświadczeniem. W: D. Kubinowski, M. Chutoriański (red.), *Pedagogika jako humanistyczno- społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne* (s. 115–130). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dróżka, W. (2017b). *Wartości oraz cele życiowe i zawodowe nauczycieli. Pokolenia z lat: 1989/1990; 2014/2015*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Dróżka, W. (2019a). *Ewolucja etosu i roli społecznej nauczycieli. Na kanwie pamiętników i autobiografii nauczycieli z lat 1992–1993, 2002–2004 i 2014–2016*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Dróżka, W. (2019b). Wychowanie do człowieczeństwa – jako przesłanie starszego pokolenia nauczycieli- w świetle ich pamiętników 2016. *Rocznik Pedagogiczny*, 42, 13–35.
- Dróżka, W. (2021). Profesjonalizm. W: M. Czerepaniak-Walczak, S. Iwasiów (red.), *Kalejdoskop. Współczesne pojęcia pedagogiczne* (s. 137–153). Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli; Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Dróżka, W. (red.). (2006). *Nauczycielska dojrzałość. Pamiętniki średniego pokolenia nauczycieli 2004*. Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej im. Jana Kochanowskiego.
- Dróżka, W. (red.). (2018). *Nauczycielskie przesłanie w trosce o przyszłość. Pamiętniki starszego pokolenia nauczycieli 2016*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Dróżka, W., Gołębiowski, B. (red.). (1993), *Moja twarz jest niepowtarzalna. Pamiętniki młodych nauczycieli 1993*. Wydawnictwo „Jedność”.

- Dróżka, W., Madalińska-Michalak, J. (2016). Droga do zawodu nauczyciela i motywy jej wyboru – w świetle autobiograficznych wypowiedzi studentów studiów pedagogicznych. *Forum Oświatowe*, 28(1(55)), 161–179. <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/416>
- Dvir, N., Schatz-Oppenheimer, O. (2020). Beginning teachers' narratives, coping with social justice. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 318–332. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1691991>
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębiński, B. D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli: wiedza, biegłość, refleksyjność*. Wydawnictwo Edytor.
- Hammersley M., Atkinson P. (2000). *Metody badań terenowych*. Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Josselson, R. (2006). Narrative Research and The Challenge of Accumulating Knowledge. *Narrative Inquiry*, 16(1), 3–10. <https://doi.org/10.1075/ni.16.1.03jos>
- Kamińska, M. (2019). *Współpraca i uczenie się nauczycieli w kulturze organizacyjnej szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kohli, M. (2012). Biografia: relacja, tekst, metoda. W: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów* (s. 125–137). Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Kruger, H. H. (2005). *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Łukasik, J. (2013). *Doświadczenie życia codziennego. Narracje nauczycielek na przełomie życia*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Marody, M. (2015). *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*. Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Nussbaum, M. C. (2008). *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego* (A. Męczykowska, tłum.; J. Szacki, wstęp). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Olson, M. R., Craig, C. J. (2012). Social Justice in Preservice and Graduate Education: A Reflective Narrative Analysis. *Action in Teacher Education*, 34(5–6), 433–446. <https://doi.org/10.1080/01626620.2011.627032>
- Ossowska, M. (1963). Koncepcja pokolenia. *Studia Socjologiczne*, (2), [47]–51.
- Potulicka, G., Rutkowiak, J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Przećławska, A., Wilkomirska, A. (red.). (2010). *Między nieuchronnością a możliwością. Wychowanie w warunkach zmiany*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sztompka, P. (1999). *Imponderabilia wielkiej zmiany*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilkomirska, A. (2002). *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*. Wydawnictwo Edukacyjne „Żak”.

**PEDEUTOLOGICAL AND METHODOLOGICAL CONCLUSIONS FROM
BIOGRAPHICAL AND GENERATIONAL RESEARCH OF TEACHERS'
NARRATIVES**

ABSTRACT: The subject of the analyses and considerations undertaken in the article is an attempt to present the results of qualitative (auto)biographical and memoiristic research that I have conducted cyclically on successive generations of teachers during the past 35 years in Poland. Editions of the research cover the years: 1992–1993, 2002–2004, 2014–2016 and concern the memoirs and autobiographies of young, middle-aged and older teachers and their texts from all over the country. The analyses in this area were enriched by the results of comparative, mixed, quantitative and qualitative research (a type of triangulation) on three generations of teachers, carried out in 1989/90 and comparatively, in the years 2014/15. The conclusions and suggestions of pedeutology set the direction for the development of broad-profile, humanistic and reflective teacher education as an antidote to the technical-competency model of a teacher with professionalism too limited in the face of new challenges and threats.. The importance of qualitative and reflective methodology in the study of teachers' narratives is emphasized, especially in the aspect of their critical and emancipatory function.

KEYWORDS: teacher, narrative, (auto)biography, generation, teacher education, reflective methodology.

Matylda Pachowicz

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9326-6411>

Problemy natury emocjonalnej i psychicznej u osób w spektrum autyzmu a wsparcie udzielane im w procesie studiowania

ABSTRAKT: Nauczyciele pracujący z dziećmi w spektrum autyzmu często wskazują na problemy natury psychicznej i emocjonalnej w tej grupie uczniów. Analizując podłoże tych trudności, można wskazać następujące wskaźniki: labilność emocjonalna i chroniczny stres, odmienne potrzeby sensoryczne oraz nadpobudliwość psychoruchowa. W związku z tym osoby w spektrum autyzmu muszą się mierzyć z wieloma trudnościami na różnych etapach swojej edukacyjnej ścieżki. Dodatkowym obciążeniem dla osób neuronietypowych jest stosowanie wielu różnych technik w celu ukrycia lub odwrócenia uwagi od autystycznych doświadczeń, co negatywnie wpływa na ich funkcjonowanie w sferze emocjonalnej. Proces dostosowywania się osób w spektrum autyzmu do otoczenia społecznego powiązany z ukrywaniem swoich trudności określa się mianem maskowania. Dlatego też pomoc psychologiczna i pedagogiczna powinna być udzielana nie tylko uczniom (na etapie szkoły podstawowej czy średniej), ale również osobom studiującym. Do grupy studentów doświadczających różnych trudności w procesie uczenia się należą właśnie osoby w spektrum autyzmu, ponieważ wiele z nich cierpi na zaburzenia współwystępujące, takie jak: stany lękowe i depresyjne, ataki paniki, zaburzenia odżywiania, dekomensacje psychologiczne, zachowania obsesyjno-kompulsywne czy (auto)agresywne. W kontekście pracy ze studentami o zróżnicowanych potrzebach priorytetem jest indywidualizacja wsparcia.

SŁOWA KLUCZOWE: spektrum, Autyzmu, kultura włączająca, student z ASD, zaburzenia neurorozwojowe, meltdown

Kontakt:	Matylda Pachowicz matylda.pachowicz@wp.pl
Jak cytować:	Pachowicz, M. (2025). Problemy natury emocjonalnej i psychicznej u osób w spektrum autyzmu a wsparcie udzielane im w procesie studiowania. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 63–74. https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.4
How to cite:	Pachowicz, M. (2025). Problemy natury emocjonalnej i psychicznej u osób w spektrum autyzmu a wsparcie udzielane im w procesie studiowania. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 63–74. https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.4

WPROWADZENIE

Obecnie zaobserwować można duże zmiany w pedagogice specjalnej w obszarze diagnozy, w szczególności w odniesieniu do spektrum autyzmu. Do niedawna w procesie diagnostycznym dominował dyskurs medyczny, dlatego autyzm był ujmowany w kategoriach niepełnosprawności oraz całościowego zaburzenia rozwoju, natomiast obecnie postrzegany jest jako odmienny, unikalny model rozwojowy. Ujmując spektrum autyzmu (ASD)¹ nie w kategorii zaburzenia czy choroby, ale jako pewną odmienną rozwojową, możemy dostrzec bardzo duże zróżnicowanie tej grupy. Obserwując trend światowy odnośnie klasyfikacji diagnostycznych, można zauważyć proces odchodzenia przez specjalistów od terminologii medycznej. Chociaż wciąż dominuje określenie „zaburzenia ze spektrum autyzmu” (*autism spectrum disorders*, ASD), zastępowane jest ono stopniowo wyrażeniem „*autism spectrum condition*” (ASC)².

Dużym wyzwaniem dla nauczycieli i specjalistów jest udzielanie adekwatnego wsparcia osobom z ASD ze względu na doświadczane przez nie trudności w koncentracji uwagi oraz zaburzenia integracji sensorycznej (najczęściej o charakterze nadwrażliwości). Dodatkowo, bardzo często współwystępują u tych osób problemy natury emocjonalnej i psychicznej, takie jak: stany lękowe i depresyjne, zaburzenia kompulsywne czy dekompensacje psychiczne, co przekłada się na zachowania agresywne lub autoagresywne (Ławicka, 2019). Osoby z ASD muszą w związku z tym mierzyć się z wieloma trudnościami na swojej edukacyjnej ścieżce. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie możliwości wspomagania tych osób na etapie studiów oraz wyłonienie sprzyjających warunków do kreowania i wzmacniania kultury włączającej w szkołach wyższych. Zaprezentowane w nim przykłady dobrych praktyk mogą stanowić inspirację dla nauczycieli i specjalistów do wdrażania rozwiązań

1 Na poczet niniejszego artykułu wymiennie stosuje się takie pojęcia jak: osoba w spektrum autyzmu, osoba z ASD, osoba w spektrum, osoba neuronietypowa/neuroróżnorodna, osoba z autyzmem.

2 Termin ten nie zyskał jeszcze powszechnie przyjętego polskiego odpowiednika, gdyż trudno niestety o dobre jego tłumaczenie. Więcej na ten temat w książce: J. Ławicka (2019). *Człowiek w spektrum autyzmu. Podręcznik pedagogiki empatycznej*, Wyd. Fundacja Prodeste, s. 14.

„szytych na miarę” osoby neuro różnorodnej, uwzględniając zasady uniwersalnego projektowania³.

PROBLEMY WSPÓŁWYSTĘPUJĄCE Z ASD

Zgłębiając kwestię zaburzeń neurorozwojowych można zauważyć ich złożoność. Pracując z osobami w spektrum autyzmu należy mieć świadomość zakłóceń, które mogą wystąpić na poszczególnych etapach rozwoju ośrodkowego układu nerwowego. Specjaliści coraz częściej wskazują bowiem na zjawisko współwystępowania zaburzeń neurorozwojowych:

Zaburzenia neurorozwojowe mają wpływ na funkcjonowanie człowieka w przebiegu życia (lifespan), a ich obraz ulega zmianie w zależności od etapu rozwoju ludzkiego. (...). Zaburzenia neurorozwojowe współwystępują między sobą, na przykład osoba z ASD może być niepełnosprawna intelektualnie lub/i prezentować objawy zaburzeń hiperkinetycznych (ADHD) czy specyficznych zaburzeń rozwoju umiejętności szkolnych (learning disorder). Współwystępowanie może dotyczyć również innych zaburzeń psychicznych i chorób somatycznych, szczególnie uwarunkowanych czynnikami genetycznymi. Współwystępowanie zaburzeń jest procesem dynamicznym, wymagającym długoterminowej obserwacji i elastycznego, wnikliwego podejścia ze strony klinicystów (Popek, 2015, s. 213).

Obecnie można zaobserwować tendencję, by diagnozować autyzm oraz ADHD w każdym wieku. Osoby dorosłe, które doświadczały wielu trudności na swojej drodze edukacyjnej, często z ulgą przyjmują taką diagnozę. Pozwala ona bowiem zrozumieć im swoją biografię i przyrzeć się na nowo swoim potrzebom. Jeden z self-advokatów, reprezentujący grono osób neuro różnorodnych, w następujący sposób opisuje swoje reakcje na sytuacje przeciążenia: „czasem doświadczam *shutdownu*⁴, chociaż w dzieciństwie na pewno częściej zdarzały mi się *meltdowny* (...). Zazwyczaj po dniu pełnym wrażeń, po jakiejś trudnej sytuacji albo gdy coś pójdzie niezgodnie z planem, jestem w stanie zrealizować tylko absolutne minimum. (...) To powoduje, że zamykam się w sobie i mam obniżone poczucie własnej wartości, co z kolei przekłada się na moją aktywność społeczną. Na pewno jednak świadomość tych prawidłowości pomaga mi lepiej sobie z tym radzić, nawet kiedy dochodzi do przeciążenia”. Kolejną formą radzenia sobie z napięciem w ciele są stymy (które mogą przybrać formę wymachiwania rękoma czy bujania się) i do niedawna były one uznawane

3 Więcej na temat zasad uniwersalnego projektowania w książce: A. Olechnowicz (2016). *Specjalne potrzeby edukacyjne*. Wyd. PWN.

4 Shutdown (*od ang.* zamknięcie, zamrożenie, wycofanie się), jest to automatyczna reakcja psychiki, która pozwala na odcięcie się od nadmiaru bodźców. Osoba doświadczająca shutdownu rezygnuje z aktywności, może nie nawiązywać kontaktu z otoczeniem, nie odpowiadać na komunikaty, chować się, kulic lub wyglądać jakby była zamrożona. Więcej na ten temat w książce: O. Pflumio (2025). *My ludzie w spektrum autyzmu*. Wydawnictwo WAM, s. 187.

za zachowania „trudne”, których należy się pozbyć. Obecnie uznaje się ich zasadność i znacznie ważniejsze okazuje się poznanie potrzeb samoregulacyjnych osób z ASD oraz znalezienie takich strategii autostymulacji, które będą możliwe do stosowania nie tylko w przestrzeni prywatnej ale również w publicznej. Niezwykle ważne okazuje się stworzenie osobom neuronietypowym przestrzeni na regenerację, ponieważ samoregulacja⁵ jest niezbędna do utrzymania zdrowia fizycznego i psychicznego (Janiak i Janiak, 2022).

Coraz więcej specjalistów oraz diagnostów wskazuje na zależność występowania innych trudności rozwojowych u osób w spektrum autyzmu, które bardzo często jest powiązane z zaburzeniami integracji sensorycznej oraz nadpobudliwością psychoruchową i zaburzeniami koncentracji uwagi (ADHD). Lidia Popek z Kliniki Psychiatrii Dzieci i Młodzieży Instytutu Psychiatrii i Neurologii w Warszawie zwraca uwagę na następujące zależności:

Stosunkowo nowym pojęciem w klasyfikacjach zaburzeń psychicznych jest współchorobowość (comorbidity) czy ich współwystępowanie (co-occurrence). Oznacza ono, że u jednej osoby występują objawy spełniające kryteria więcej niż jednego zaburzenia psychicznego. Współchorobowość może być rozumiana dwojako: w sposób opisowy, przyjmujący, że jednostki chorobowe nie nakładają się na siebie, ale występują jednocześnie albo w sposób akcentujący dynamikę symptomów w ciągu życia, kiedy jeden typ zaburzeń psychicznych może stanowić czynnik ryzyka dla wystąpienia innego (Popek, 2015, s. 213).

Nauczyciele pracujący z dziećmi w spektrum autyzmu często wskazują na problemy natury psychicznej i emocjonalnej w tej grupie uczniów. Analizując podłoże tych trudności, można wskazać następujące wskaźniki: labilność emocjonalna i chroniczny stres, odmienne potrzeby sensoryczne oraz nadpobudliwość psychoruchowa. Bardzo ważną kwestią jest określenie profilu sensorycznego osoby z ASD. „Wszyscy, którzy badają autyzm, muszą zrozumieć, ile destrukcji może przynieść nieprawidłowa interpretacja doznań sensorycznych. Autyzmu nie można badać i próbować zrozumieć, nie zadając sobie trudu kategoryzacji kwestii sensorycznych” (Emich-Widera, Kazek, Paprocka, 2022, s. 97).

Wsluchując się w głos osób w spektrum autyzmu, można wyciągnąć wnioski, iż wiele z nich cierpi na zaburzenia współwystępujące, takie jak: stany lękowe i depresyjne, ataki paniki, zaburzenia odżywiania, dekompensacje psychologiczne czy zachowania obsesyjno-kompulsywne. Doświadczane problemy natury emocjonalnej i psychicznej, powiązane z zaburzeniami integracji sensorycznej oraz ADHD będą miały odbicie w strategiach radzenia sobie z codziennymi wyzwaniem.

Coraz częściej opisywanym przez psychologów procesem dostosowywania się osób w spektrum autyzmu do otoczenia społecznego jest zjawisko maskowania.

5 Więcej na ten temat w książce: W. Janiak, J. Janiak (2022). *Książka o człowieku w spektrum autyzmu*. Wydawnictwo Natuli. Wszystkie terminy anglojęzyczne (*stim, burnout, meltdown, shutdown*) zostały użyte i zdefiniowane w *Słowniku pojęć* w powyższej książce, na stronach 53 i 54.

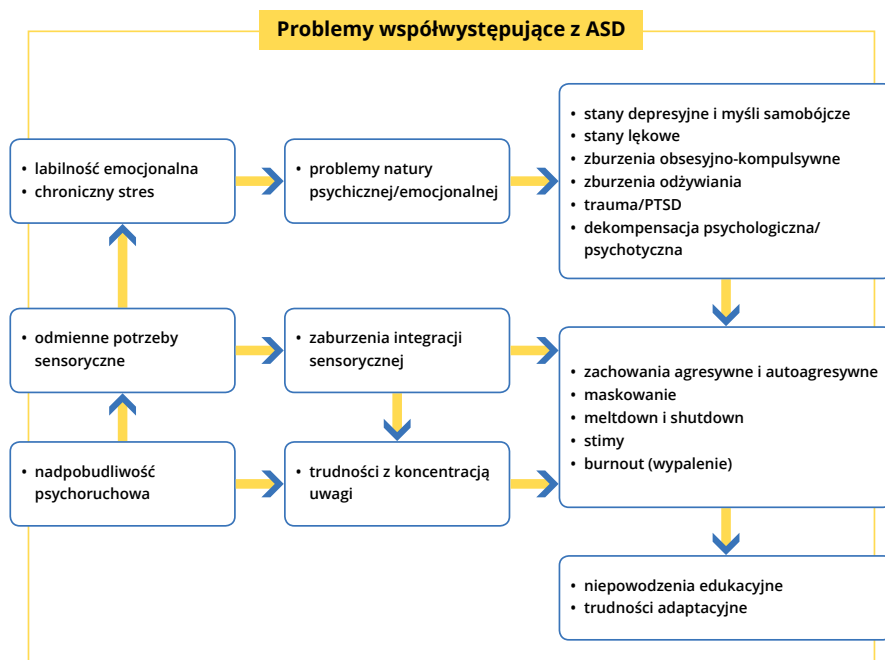
Same osoby zainteresowane wskazują na liczne przykłady z własnego życia, które uświadamiają nam, jak wielki trud często podejmują te osoby, by sprostać oczekiwaniom innych. Co więcej, maskowanie stanowi jedną z istotnych przyczyn tego, iż wiele osób z autyzmem pozostaje niezdiagnozowanych przez długi czas (w szczególności przyczyna ta odnosi się do dziewczyn i kobiet). Z maskowaniem mamy do czynienia wtedy, gdy osoba z ASD próbuje wyglądać na neurotypową, ukrywając swoje autystyczne cechy. Jest to skłonność do ukrywania swojego prawdziwego „ja” w celu przetrwania i dopasowania się do innych. Maskowanie może przejawiać się na wiele sposobów, takich jak: kamuflaż (czyli tuszowanie właściwości/tendencji autystycznych oraz doświadczanych trudności, w celu „wtopienia się” w neurotypowe środowisko społeczne); naśladowanie (czyli powielanie zachowań osób z najbliższego otoczenia); nadmierna kompensacja (czyli równoważenie swoich cech/aktywności przez stosowanie określonych strategii mających na celu utrzymania pozorów, iż funkcjonuje się w taki sam sposób, jak inne osoby wokół) (Middleton, 2025, s. 141–142). Przykładem powszechnie stosowanej strategii mającej na celu maskowanie cech autystycznych może być:

- » wymuszanie kontaktu wzrokowego podczas rozmowy albo liczenie, jak długo „powinno się” utrzymywać kontakt wzrokowy
- » przemilczanie faktu, że bodźce sensoryczne powodują niepokój lub ból, by nie sprawiać wrażenia osoby, która czegoś potrzebuje lub dramatyzuje
- » kopiowanie akcentów, manier lub tonu głosu innych osób (Middleton, 2025, s. 151–152)

Ellie Middleton, brytyjska samorzeczniczka określa siebie mianem „autystycznej ADHDerki”. W swojej książce „Żyj bez maski” wiele miejsca poświęca na opisanie zjawiska maskowania u osób neuroróżnorodnych. Podkreśla, iż „maskowanie zasadniczo obejmuje stosowanie wielu różnych technik w celu ukrycia lub odwrócenia uwagi od naszych autystycznych doświadczeń. Jest to coś, co można robić zarówno świadomie, jak i nieświadomie, i co wiele osób autystycznych – ale nie wszystkie – robi przez większość czasu” (Middleton, 2025, s. 152).

Uwzględniając wszystkie powyższe kwestie, można zauważyć wiele zależności między odmiennymi potrzebami sensorycznymi osób z ASD, często występującą u nich nadpobudliwością psychoruchową a problemami natury psychicznej i emocjonalnej. Doświadczane trudności w różnych obszarach funkcjonowania przekładają się na zachowanie tych osób i przyjęte strategie radzenia sobie z codziennymi wyzwaniami (często nieadaptacyjne). Wnioski dotyczące wzajemnych powiązań problemów doświadczanych przez osoby w spektrum autyzmu zebrałam w poniższym wykresie (Wykres nr 1)⁶.

6 Zaprezentowane na wykresie relacje nie mają charakteru przyczynowo-skutkowego w sensie deterministycznym, wskazują natomiast kierunki zwiększonego ryzyka występowania określonych problemów.



Wykres 1. Problemy współwystępujące z ASD

WSPOMAGANIE OSOBY W SPEKTRUM AUTYZMU W PROCESIE UCZENIA SIĘ

Wartościowym rozwiązaniem spotykanym coraz częściej na różnych etapach edukacyjnych jest postać asystenta, którego obecność może znacząco zmniejszyć ryzyko doznawania niepowodzeń szkolnych przez uczniów o specjalnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych⁷. Przykładem wdrożenia takiego rozwiązania na poziomie szkolnictwa wyższego jest innowacyjny projekt „Asystent studenta z ASD”, którego celem była poprawa sytuacji neuronietypowych studentów szkół wyższych w Polsce poprzez wdrożenie innowacji społecznej „Tłumacz/Adwokat społeczny – asystent osoby z ASD”⁸. Propagatorzy tego rozwiązania przekonują, że dla osoby z autyzmem rozpoczęcie studiów jest trudnym i wymagającym momentem, ze względu na deficyt umiejętności społecznych i trudności z wpasowaniem się w panujący na danej uczelni wzorzec. Brak wsparcia w tym zakresie może doprowadzić do rezygnacji osoby neuro różnorodnej ze studiów – pomimo potencjału intelektualnego, co w konse-

7 Więcej na ten temat w artykule: M. Pachowicz (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>

8 Owa mikroinnowacja została opracowana przez Fundację Aktywnych „Furia” oraz przetestowana przez studentów i pracowników Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w ramach przedsięwzięcia „Przepis na wielkopolską innowację społeczną – usługi opiekuńcze dla osób zależnych”. Więcej na ten temat: http://fundacja-furia.pl/studia-asd/?page_id=4, [dostęp 10.12.2025].

kwencji pogłębi wykluczenie społeczne i zawodowe tej osoby. Projekt „Asystent studenta z ASD” realizowany przez DGA SA w kooperacji z Fundacją Sowelo⁹ stworzył szansę osobom neuronietypowych na realizację ich planów edukacyjnych oraz zawodowych zamierzeń. Niniejszy projekt okazał się świetną okazją do tego, by studenci z ASD ujawnili doświadczane w procesie studiowania trudności i zgłosili swoje indywidualne potrzeby. Dzięki takim innowacyjnym działaniom polskie uczelnie mają szansę być miejscem dostępnym dla studentów o bardzo zróżnicowanych potrzebach¹⁰. Nauczyciele akademicki powinni zatem uwzględnić to, że osoby neuronietypowe inaczej odbierają świat, a przez swoją wysoką wrażliwość szybciej i częściej doświadczają przestymulowania. Z drugiej strony ich wrażliwość przekłada się często na głębokie poczucie sprawiedliwości i chęć pomagania.

Próbą wyjścia naprzeciw oczekiwaniom innych jest maskowanie swoich autystycznych cech – swoisty kamuflaż służący budowaniu kontaktów z innymi, mający na celu dostosowanie się do otoczenia społecznego (Janiak i Janiak, 2022). Niestety, ukrywanie swoich trudności przez osoby z ASD niesie ze sobą poważne konsekwencje w ich funkcjonowaniu psychicznym. Wiele z nich w dorosłym życiu doświadcza stanów lękowych i depresyjnych, tracąc wiarę w przyszły sukces edukacyjny czy zawodowy, a tym samym tracąc nadzieję na samorealizację. Ze względu na życiowe niepowodzenia i częste sytuacje traumatyzujące, osoby w spektrum autyzmu są znacznie bardziej narażone na problemy emocjonalne i psychiczne, niezależnie od zakresu ich możliwości funkcjonalnych czy ich potencjału intelektualnego (Ławicka, 2019). Biorąc to wszystko pod uwagę, niezwykle ważną kwestią jest budowanie sieci wsparcia nie tylko skierowanego do uczniów na etapie szkoły podstawowej czy średniej, ale również do dorosłych osób neuroróżnorodnych, aby mogły realizować swoje aspiracje i pasje¹¹. Warto się zatem przyjrzeć, jakie formy pomocy psychologiczne i pedagogiczne są wdrażane w wybranych szkołach wyższych (wśród 24 uczelni realizujących projekt „Asystent studenta z ASD”). Mogą one stanowić inspirujący przykład działań służących wspieraniu studentów z różnymi trudnościami w procesie uczenia się.

9 Jest to projekt wdrożeniowy zrealizowany w ramach Programu Operacyjnego Wiedza, Edukacja, Rozwój, oś priorytetowej IV Innowacje społeczne i współpraca ponadnarodowa (działania 4.1 Innowacje społeczne). Został powierzony firmie DGA SA, która realizowała go w partnerstwie z Fundacją Sowelo, od 1 marca 2021 do 29 września 2023 roku. Głównym celem projektu jest zwiększenie szans neuronietypowych studentów na ukończenie studiów oraz ich aktywizację społeczną, jak i zawodową, dzięki podjęciu współpracy z Liderem/Asystentem/Adwokatem (wytypowanym przez uczelnię do zadań projektowych).

10 Szkoły wyższe mogą również skorzystać z pakietu materiałów dydaktycznych, które zostały przygotowane w ramach niniejszego projektu i dostępne są na stronie: <http://www.inkubatorwielkichjutra.pl/asd/>.

11 Okręgi szkolne w Stanach Zjednoczonych i innych krajach wdrożyły model SCERTS® (ang. *Social Communication, Emotional Regulation and Transactional Support*, czyli: komunikacja społeczna, równowaga emocjonalna i wsparcie w interakcjach); jest to wszechstronny model interwencyjny skierowany do dzieci oraz starszych osób z ASD i ich rodzin, wykorzystywany jest również w pracy pedagogicznej i terapeutycznej. Zawiera on szczególne wskazówki, które pomagają osobie z autyzmem stać się kompetentnym rozmówcą oraz aktywnym uczniem, i zapobiegają występowaniu zachowań, które zaburzają proces uczenia oraz rozwój relacji. Więcej na ten temat w książce: T. Fields-Meyer, B.M. Prizant (2017). *Niezwyčajni ludzie. Nowe spojrzenie na autyzm*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Tabela 1. Wsparcie psychologiczne i pedagogiczne na uczelni, dedykowane studentom z różnymi trudnościami w procesie uczenia się

<i>uczelnia wyższa</i>	<i>jednostka organizacyjna</i>	<i>wsparcie psychologiczne i pedagogiczne</i>
<i>Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach</i>	<i>Centrum Wsparcia Osób z Niepełnosprawnościami</i>	<ul style="list-style-type: none"> » wsparcie psychologiczne dla studentów » wsparcie studentów przez konsultantów ds. studentów z niepełnosprawnościami » pomoc w sytuacjach kryzysowych » doradztwo zawodowe » wsparcie w organizowaniu praktyk studenckich dla studentów z niepełnosprawnościami
<i>Uniwersytet Przyrodniczy w Poznaniu</i>	od marca 2023 r. <i>Biuro Wsparcia Osób z Niepełnosprawnościami (BON)</i> jako jeden z elementów <i>Centrum Wsparcia i Rozwoju (CWR)</i> – realizuje działania na rzecz studentów neuronietypowych	<p>Ścieżki wsparcia w CWR:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wsparcie psychologiczne (w tym psychoedukacja) 2. Rozwój osobisty 3. Pomoc w sytuacjach kryzysowych 4. Wsparcie osób z niepełnosprawnościami i w szczególnej sytuacji zdrowotnej 5. Doradztwo zawodowe 6. Wsparcie w wejściu na rynek pracy 7. Tutoring 8. Asystent dla osób neuronietypowych (Inkubator Adwokatów Społecznych) <ul style="list-style-type: none"> • W ramach CWR każdy student ma do dyspozycji trzy spotkania z psychologiem. Mają one charakter konsultacyjny, wspierający. • Student wypełnia „Formularz oceny wpływu stanu zdrowia na możliwości wypełniania obowiązków akademickich w celu organizacji wsparcia edukacyjnego”.
<i>Collegium Witelona Uczelnia Państwowa w Legnicy</i>	<i>Biuro Wsparcia Osób z Niepełnosprawnościami</i>	<p>Ścieżki wsparcia w ramach BON:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wsparcie psychologiczne i pedagogiczne w postaci stałego dyżuru 2. Pomoc dydaktyczna – organizowanie zajęć dodatkowych prowadzonych przez pracowników uczelni 3. Działania integracyjne i promocyjne 4. Prowadzenie zajęć z treningu integracji społecznej dla studentów z ASD (od 2020 r.) 5. Program asystentury dla studentów z ASD 6. Wprowadzenie procedur dotyczących wsparcia osób ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi <p>Ścieżki wsparcia w ramach Biura Karier:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Doradztwo zawodowe 2. Wsparcie w wejściu na rynek pracy 3. Uczestnictwo w szkoleniach proponowanych przez Biuro Karier (np. podnoszenie kompetencji komunikacyjnych, skuteczne metody uczenia się i organizowania pracy)

uczelnia wyższa	jednostka organizacyjna	wsparcie psychologiczne i pedagogiczne
<i>Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu</i>	współpraca z <i>Biurem ds. Osób z Niepełnosprawnościami (BON)</i>	darmowe konsultacje psychologiczne i psychiatryczne w ramach <i>Uniwersyteckiego Ośrodka Wsparcia i Rozwoju Osobistego (4 konsultacje/rok akademicki; można otrzymać diagnozę, np. ASD)</i> usługa Asystenta dydaktycznego
<i>Politechnika Opolska</i>	ściśła współpraca BON z <i>Centrum Pomocy Psychologicznej (CPP)</i>	od 2009 roku działa Centrum Pomocy Psychologicznej, które jest bezpłatne i otwarte dla wszystkich: dla studentów, doktorantów oraz pracowników uczelni (nauczycieli akademickich oraz administracyjnych) <ul style="list-style-type: none"> • możliwość od kilku o kilkunastu spotkań ze specjalistą (w zależności od potrzeby) • obecnie tworzy je zespół: 4 psychologów oraz lekarz psychiatra • drugi punkt (filia) znajduje się w jednym z akademików • pokój wyciszenia dla studentów (od początku projektu, czyli od grudnia 2021 roku) • w ramach CPP prowadzenie bezpłatnych warsztatów rozwoju osobistego dla studentów we współpracy z Biurem Karier
<i>Politechnika Morska w Szczecinie</i>	od stycznia 2022 r. <i>Biuro ds. Osób z Niepełnosprawnościami (BON)</i> jako jeden z elementów jednostki uczelnianej <i>Akademickie Centrum Wsparcia (ACW)</i> – w jego ramach podejmowane są działania na rzecz studentów neuroinetypowych	Ścieżki wsparcia w Akademickim Centrum Wsparcia: <ol style="list-style-type: none"> 1. Wsparcie psychologiczne 2. Rozwój osobisty 3. Pomoc w sytuacjach kryzysowych 4. Wsparcie osób z niepełnosprawnościami i w szczególnej sytuacji zdrowotnej 5. Doradztwo zawodowe 6. Wsparcie w wejściu na rynek pracy 8. Asystent dla osób neuroinetypowych
<i>Politechnika Gdańska</i>	pełnomocnik rektora ds. osób z niepełnosprawnościami (PRON) wspiera studentów z różnymi trudnościami	pomoc psychologa i psychiatry w Uniwersyteckim Centrum Klinicznym w ramach współpracy z Gdańskim Uniwersytetem Medycznym <ul style="list-style-type: none"> • <i>Centrum Wsparcia Psychologicznego</i> – nieodpłatne wsparcie dla wszystkich studentów w trybie stacjonarnym oraz on-line, w językach polskim i angielskim
<i>Szkoła Główna Handlowa w Warszawie</i>	ściśła współpraca z <i>Biurem ds. Dostępności i Wsparcia Osób z Niepełnosprawnościami (BON)</i> , do którego mogą się zwracać o wsparcie m.in. studenci z ASD	trzech psychologów oferuje konsultacje psychologiczne w ramach funkcjonującej poradni psychologicznej, w dłuższym okresie również spotkania o charakterze terapii

<i>uczelnia wyższa</i>	<i>jednostka organizacyjna</i>	<i>wsparcie psychologiczne i pedagogiczne</i>
<i>Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu</i>	liczne działania BON	dwóch psychologicznych konsultantów ds. procesu studiowania (od wielu lat, dla wszystkich studentów, też spotkania on-line, również dyżury w weekendy); jeden jest finansowany z dotacji ministerialnych, a drugi z projektu „Uczelnia dostępna”
<i>Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie</i>	<i>Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych (BON) oraz „Optimum UMCS” – Zespół ds. optymalizacji warunków kształcenia studenta z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi</i>	komórka uczelniana <i>Sensum</i> udzielająca wsparcia psychologicznego każdemu studentowi, który tego potrzebuje

Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Pachowicz, *Student neuro różnorodny w procesie studiowania. Podręcznik dobrych praktyk*, Poznań 2023, s. 34–80.

Powyższy szczegółowy opis rozwiązań wdrażanych przez szkoły wyższe, które zostały uznane za przykłady dobrych praktyk, pozwala z uznaniem spojrzeć na starania podejmowane przez uczelnie, by udzielać wsparcia psychologicznego i pedagogicznego studentom z różnymi trudnościami w procesie uczenia się. Z doświadczeń wdrożeniowych wynika, że sprzyjające warunki dla osób neuro różnorodnych są wtedy, gdy już jest stworzone wspierające środowisko dla studentów, którzy doznają różnych problemów w czasie studiów (np. mają trudności adaptacyjne albo są w kryzysie emocjonalnym). Zatem uczelnie, które są uwrażliwione na potrzeby wszystkich studentów, będą również tworzyły dogodne warunki do studiowania osobom neuro nietypowym. Powyższe wnioski wpisują się zatem idealnie w ideę uniwersalnego projektowania w edukacji.

Można również zaobserwować następującą zależność: uczelnie, które mają już rozbudowany system wsparcia studentów z różnymi niepełnosprawnościami, skutecznie pomagają studentom z ASD. Pracownicy biura ds. osób z niepełnosprawnościami (BON) czy pełnomocnicy rektora ds. osób z niepełnosprawnościami (PRON) staje się często sojusznikami innowacyjnych działań, których celem jest wsparcie studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W kontekście pracy ze studentami o zróżnicowanych potrzebach priorytetem jest indywidualizacja wsparcia, która może być realizowane na ścieżce indywidualnej organizacji studiów (IOS). Nauczyciele akademicki powinni również pamiętać o tym, że osoby neuro różnorodne mają odmienne potrzeby sensoryczne i często obciążone są współwystępującymi problemami natury emocjonalnej i psychicznej. Trafna i starannie przeprowadzona diagnoza potrzeb danego studenta pozwoli wdrożyć takie rozwiązania na uczelni, które będą uwzględniały jego indywidualną sytuację.

PODSUMOWANIE

Pomoc psychologiczna i pedagogiczna na uczelni jest bardzo ważnym elementem systemu wsparcia studentów doświadczających różnych trudności w procesie uczenia się. Do tej grupy należą osoby w spektrum autyzmu, ponieważ wiele z nich cierpi na zaburzenia współwystępujące, takie jak: stany lękowe i depresyjne, ataki paniki, zaburzenia odżywiania, dekompensacje psychologiczne, zachowania obsesyjno-kompulsywne czy (auto)agresywne. Cały czas należy pamiętać o elementarnej zasadzie: funkcjonowanie studenta w sferze psychicznej będzie miało decydujący wpływ na to, jak będzie on sobie radził z różnymi wyzwaniami wynikającymi ze studiowania¹². Czasami wystarczy pierwsza pomoc psychologiczna albo sprawne działanie interwenta kryzysowego, a czasami potrzebne jest długotrwałe wsparcie o charakterze psychoterapeutycznym. W związku z tym niektóre uczelnie oferują pomoc psychologa (lub innego specjalisty), który jest zatrudniany na etat, a niektóre podejmują współpracę z jakąś jednostką zewnętrzną (na przykład z centrum psychoterapeutycznym). Niezależnie jednak od przyjętego rozwiązania, kluczowe jest, aby włączeni do systemu wsparcia specjaliści mieli wiedzę dotyczącą funkcjonowania osób neurotypowych. Należy również pamiętać o tym, że osoby w spektrum autyzmu tworzą bardzo niejednorodną grupę, dlatego też nie ma jednego uniwersalnego wzorca udzielania im pomocy, musi mieć ona charakter wsparcia „szytego na miarę”. Wnioski wynikające z wdrożenia projektu „Asystent studenta z ASD” motywują do podejmowania dalszych wysiłków w tworzeniu kultury włączającej w szkołach wyższych. Budująca jest świadomość, że dzięki zaoferowanemu wsparciu udało się studentom w spektrum autyzmu przetrwać różne kryzysowe sytuacje, uzyskać pozytywne oceny i przejść na kolejny rok akademicki, a niektórym z dobrym rezultatem ukończyć studia.

BIBLIOGRAFIA

- Emich-Widera, E., Kazek, B., Paprocka, J. (red.). (2022). *Autyzm u dzieci. Wiedza kliniczna*. PZWL Wydawnictwo Lekarskie.
- Fields-Meyer, T., Prizant, B.M. (2017). *Niezwyčajni ludzie. Nowe spojrzenie na autyzm*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Fundacja Aktywnych „Furia”. (b.d.c). Wstęp [o projekcie]. http://fundacja-furia.pl/studia-asd/?page_id=4 [dostęp: 10.12.2025].
- Innowacje Społeczne. Inkubator Wielkich Jutra. Dostępność+. (2019–2023). <http://www.inkubatorwielkichjutra.pl/asd/> [dostęp: 10.12.2025].
- Janiak, W., Janiak, J. (2022). *Książka o człowieku w spektrum autyzmu*. Wyd. Natuli.
- Ławicka, J. (2019). *Człowiek w spektrum autyzmu. Podręcznik pedagogiki empatycznej*. Wyd. Fundacja Prodeste.

12 Perspektywa osób neuro różnorodnych studiujących w polskich szkołach wyższych została szeroko przedstawiona w książce: E. Pisula, i inni. (2024). *Neuro różnorodność na polskich uczelniach Doświadczenia osób studiujących: w spektrum autyzmu, z ADHD i z dysleksją*. Wyd. Impuls.

- Olechnowicz, A. (2016). *Specjalne potrzeby edukacyjne*. Wyd. PWN.
- 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>
- Pachowicz, M. (2023). Student neuro różnorodny w procesie studiowania. Podręcznik dobrych praktyk. DGA; Fundacja Sowelo. https://sowelo.net.pl/wp-content/uploads/2023/10/Student_neuroroznorodny_podrecznik_final-2.pdf
- Pflumio, O. (2025). *My ludzie w spektrum autyzmu*. Wyd. WAM.
- Pisula, E. i inni. (2024). *Neuro różnorodność na polskich uczelniach Doświadczenia osób studiujących: w spektrum autyzmu, z ADHD i z dysleksją*. Wyd. Impuls.
- Popek, L. (2015). Współwystępowanie zaburzeń neuro rozwojowych. W: A. Rozetti, F. Rybakowski (red.), *Spektrum autyzmu – neuro rozwojowe zaburzenia współwystępujące* (s. 213–218). Wyd. Krajowe Towarzystwo Autyzmu.
- Rozetti, A., Rybakowski, F. (2015). *Spektrum autyzmu – neuro rozwojowe zaburzenia współwystępujące*. Wyd. Krajowe Towarzystwo Autyzmu.

EMOTIONAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEMS IN PEOPLE ON THE AUTISM SPECTRUM AND THE SUPPORT PROVIDED TO THEM IN THE PROCESS OF STUDYING

ABSTRACT: Teachers working with children on the autism spectrum frequently cite psychological and emotional challenges in this group of students. A comprehensive analysis of the underlying causes of these difficulties reveals several key indicators, including emotional instability and chronic stress, diverse sensory requirements, and psychomotor hyperactivity. Consequently, individuals diagnosed with autism spectrum disorder encounter numerous challenges throughout their educational journey. A further challenge confronting neuroatypical individuals pertains to the employment of diverse techniques aimed at concealing or deflecting attention from autistic experiences. This practice can have a detrimental impact on their emotional well-being. The process of adapting to the social environment associated with concealing one's difficulties is referred to as masking. Consequently, it is imperative that psychological and pedagogical assistance is provided not only to students (at the primary or secondary school level), but also to those in higher education. Individuals diagnosed with autism spectrum disorder (ASD) frequently encounter challenges in the educational environment, often due to the presence of co-occurring disorders, such as anxiety and depression, panic attacks, eating disorders, psychological decompensation, obsessive-compulsive disorder, and (auto)aggressive behaviours. In the context of educational settings that cater to students with diverse needs, the provision of individualised support is of paramount importance.

KEYWORDS: autism spectrum, inclusive culture, student with ASD, neurodevelopmental disorders, meltdown

Monika Maciejewska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2945-0884>

Kulturowa adaptacja narzędzi badawczych w pedagogice – argumenty za upowszechnieniem tej praktyki

ABSTRAKT: Artykuł podejmuje kwestie możliwości wykorzystywania kulturowej adaptacji narzędzi badawczych w pedagogice. Procedura ta opiera się na przystosowaniu oryginalnej wersji narzędzia do innej specyfiki kulturowej i może być dokonywana przy przenoszeniu narzędzia stworzonego, funkcjonującego w jednym kraju do innego kraju. Adaptacja nie eliminuje potrzeby tworzenia nowych narzędzi, ale oferuje racjonalną drogę wykorzystania istniejących, teoretycznie zakotwiczonych i empirycznie zweryfikowanych instrumentów tam, gdzie badaczom zależy na porównywalności międzykulturowej oraz oparciu się na już zgromadzonej bazie dowodów. W opracowaniu zaprezentowano dyskusje toczące się nad standardami adaptacji, przedstawiono kolejne etapy tego procesu oraz zaprezentowano dwa przykłady kulturowej adaptacji narzędzi w obszarze pedagogiki: Kwestionariusza Źródeł Poczucia Skuteczności Nauczyciela (STEQ) oraz Kwestionariusza Praktyki Refleksyjnej (RPQ). W konkluzji wskazano, że kulturowa adaptacja narzędzi badawczych powinna być traktowana jako odrębny projekt badawczy, a nie czynność techniczna. W takim rozumieniu może stanowić istotny element prowadzenia rzetelnych badań porównawczych, umiędzynarodowienia pedagogiki oraz budowania bazy standaryzowanych narzędzi badawczych.

SŁOWA KLUCZOWE: kulturowa adaptacja narzędzia badawczego, narzędzie badawcze

Kontakt:	Monika Maciejewska monika.maciejewska@uwm.edu.pl
Jak cytować:	Maciejewska, M. (2025). Kulturowa adaptacja narzędzi badawczych w pedagogice – argumenty za upowszechnieniem tej praktyki. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 75–90. https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.5
How to cite:	Maciejewska, M. (2025). Kulturowa adaptacja narzędzi badawczych w pedagogice – argumenty za upowszechnieniem tej praktyki. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 75–90. https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.5

WPROWADZENIE

Kulturowa adaptacja narzędzi badawczych, czyli przystosowanie oryginalnej wersji narzędzia do innej specyfiki kulturowej, dokonywane przy przenoszeniu narzędzia stworzonego i funkcjonującego w jednym kraju do innego kraju (Matczak, 2011), nie jest popularna w badaniach pedagogicznych. Widać to szczególnie jeśli porównamy zainteresowanie tą formą tworzenia narzędzi wśród psychologów czy przedstawicieli nauk medycznych. Przyczyn takiego stanu rzeczy jest zapewne wiele. W prezentowanym opracowaniu chcę zwrócić uwagę na dwie kwestie z tym związane: wymagania metodologiczne tworzenia standaryzowanych narzędzi badawczych oraz niski poziom umiędzynarodowienia badań pedagogicznych.

Problematykę związaną z tworzeniem narzędzi badawczych w pedagogice trafnie zdiagnozował Krzysztof Rubacha (2013) pokazując, że w badaniach nad edukacją dominuje praktyka doraźnego tworzenia autorskich narzędzi, które w większości nie przechodzą pełnej procedury standaryzacji ani empirycznej weryfikacji. Skutkuje to dużym rozproszeniem wskaźników pomiarowych, brakiem możliwości prowadzenia metaanaliz oraz wątpliwą wiarygodnością wielu wyników. Lektura polskich raportów z badań edukacyjnych pozwala zaobserwować, że większość badaczy rozpoczyna projekt od budowania własnego narzędzia. Warto jednak podkreślić, że takie działanie jest często koniecznością, ponieważ w ramach polskiej pedagogiki (inaczej niż ma to miejsce w psychologii) nie utworzono zorganizowanej bazy i dystrybucji empirycznie zweryfikowanych narzędzi badawczych. K. Rubacha podkreśla jednocześnie, że opracowanie dobrego narzędzia wymaga czasu, zespołu, kompetencji psychometrycznych oraz odpowiednio dużej próby badawczej do analiz. Dobrze przygotowane narzędzie standaryzowane przechodzi pełny cykl opracowania: jasną konceptualizację konstruktów, dobór pozycji zgodny z teorią, pilotaż, analizę mocy dyskryminacyjnej pozycji, szacowanie rzetelności, badanie struktury czynnikowej i normalizację na odpowiednio dobranych próbach. Dopiero po zakończeniu tego złożonego procesu mamy empiryczne podstawy, by twierdzić, iż narzędzie rzeczywiście mierzy to, co mierzyć powinno i robi to w sposób powtarzalny oraz precyzyjny (Rubacha, 2013). Adaptacja kulturowa narzędzia, choć również nie jest procesem prostym, pozwala skrócić proces budowania narzędzia i obniżyć koszty jego

przygotowania oraz dodatkowo korzystać z wzorców, które już zostały sprawdzone w badaniach.

Niewielkie zainteresowanie pedagogów adaptacją kulturową narzędzi badawczych może się również wiązać ze stosunkowo niewielką aktywnością polskich badaczy w międzynarodowym dyskursie o edukacji. Po części jest to zapewne spuścizna powojennej historii rozwoju polskiej pedagogiki, z dominacją indoktrynacji pedagogiki radzieckiej, prowadzącą do zamierania wewnętrznego i zewnętrznego dyskursu. Natomiast jednym z głównych celów kulturowej adaptacji narzędzi badawczych jest uzyskanie międzykulturowej/międzynarodowej porównywalności wyników. Standaryzowane narzędzia są jednym z warunków widoczności międzynarodowej. Dysponując instrumentami o dobrze udokumentowanych właściwościach psychometrycznych badacz może włączać się w badania porównawcze, metaanalizy, projekty międzynarodowe oraz dyskurs różnych dyscyplin. Prowadzona w ostatnich latach polityka umiędzynarodowienia polskich badań, oraz postępujące w tym kierunku strategię rozwoju polskich uczelni również zachęcają (lub też zmuszają) polskich badaczy praktyki edukacyjnej do zwrócenia uwagi na efektywność procedur kulturowej adaptacji narzędzi.

W tym kontekście kulturowa adaptacja narzędzi badawczych jawi się jako strategia, która z jednej strony pozwala podnieść standard metodologiczny badań pedagogicznych przy relatywnie mniejszych nakładach czasowych i finansowych niż konstrukcja autorskiego narzędzia badawczego od podstaw, z drugiej zaś otwiera możliwość włączania wyników badań w szerszy, ponadnarodowy obieg naukowy. Wymaga ona jednak przyjęcia określonej perspektywy metodologicznej, w której narzędzie traktowane jest jako element szerszego projektu standaryzacji, a nie jednorazowy „formularz do zebrania danych”, oraz uznania, że porównywalność międzynarodowa wyników jest istotną wartością także dla pedagogiki.

W dalszej części artykułu zostaną więc omówione podstawowe założenia adaptacji kulturowej narzędzi, ze szczególnym uwzględnieniem procedur tłumaczenia, wymogów trafności i rzetelności w badaniach społecznych oraz logiki kolejnych etapów procedury adaptacyjnej. Następnie zostaną zaprezentowane dwa przykłady adaptacji narzędzi badawczych przeprowadzonych przez pedagogów, które posłużą jako ilustracja praktycznych możliwości wykorzystania adaptacji kulturowej w badaniach nad edukacją.

KULTUROWA ADAPTACJA I JEJ PODSTAWOWE PROCEDURY

Termin kulturowa adaptacja (*cross-cultural adaptation*) odnosi się zarówno do takiego rodzaju przekładu, w którym zachowana jest wierność tłumaczenia opisu oryginalnego instrumentu badawczego, jak i jego adaptacji do warunków kulturowych społeczności, w której będzie to narzędzie używane (Beaton et al., 1998; Brzeziński, 2004). Jest to procedura wykorzystywana z powodzeniem przede wszystkim na polu psychologii, nauk medycznych oraz badań nad zarządzaniem. Pozwala nie tylko na wykorzystanie dobrze opracowanego, standaryzowanego narzędzia badawczego,

ale także odniesienia się do doświadczeń i wyników badań związanych z jego zastosowaniem przez innych badaczy.

W Polsce analizy związane z procesem adaptacji kulturowej podejmowane są przede wszystkim przez psychologów. Badacze dokonujący adaptacji różnego rodzaju kwestionariuszy czy testów powołują się najczęściej na opracowania procedur metodologicznych autorstwa Radosława Ł. Drwala (1995), Elżbiety Hornowskiej i Władysława J. Paluchowskiego (2011)¹.

Radosław Ł. Drwał porządkując problematykę procesu adaptacji wskazał na możliwość stosowania różnych procedur, które prowadzą do odmiennych rezultatów. Jego zdaniem prace nad kulturową adaptacją lokuje się na kontinuum od maksymalnie wiernego, dosłownego tłumaczenia, po zbudowanie od podstaw nowego narzędzia, jedynie inspirowanego pierwowzorem. Przytaczane przez niego odmiany procedur to: transkrypcja, translacja, trawestacja, parafraza i rekonstrukcja (Drwał, 1995, s. 15). Najbliżej oryginału znajduje się transkrypcja, rozumiana jako maksymalnie wiernie tłumaczenie przy zachowaniu tej samej formy narzędzia i dosłownym oddaniu treści, nawet wtedy, gdy nie są one zgodne z polskimi doświadczeniami kulturowymi. Taka procedura może nasilać różnice kulturowe i zwykle skutkuje niższą rzetelnością i trafnością niż wersja oryginalna, co ogranicza jej użyteczność w badaniach praktycznych. Z kolei procedura translacji oznacza tłumaczenie nastawione na wierność, ale dopuszczające modyfikacje tam, gdzie przekład dosłowny jest niemożliwy. Kolejne z podejść, to trawestacja, która idzie dalej w kierunku przekształcania narzędzia i zakłada bardziej znaczące modyfikacje treści. Mogą one wynikać z intuicji badacza albo opierać się na danych empirycznych, np. poprzez modyfikowanie poszczególnych pozycji narzędzia do momentu osiągnięcia przyjętego kryterium równoważności psychometrycznej. Procedura parafrazy polega natomiast na opracowaniu nowego narzędzia, które nawiązuje do koncepcji teoretycznej i wybranych rozwiązań pierwowzoru. Takie narzędzia nie służą do bezpośrednich porównań międzykulturowych, ale mogą być użyteczne w pomiarze analogicznej zmiennej w warunkach lokalnych. Najdalej posuniętą procedurą jest rekonstrukcja, czyli stworzenie polskiego narzędzia inspirowanego oryginałem od nowa. (Drwał, 1995).

Dyskusję nad procesami adaptacji kulturowej narzędzi (testów i procedur pomiaru) wielokrotnie podejmowali także E. Hornowska i W. Paluchowski. Autorzy wychodzą od tezy, że przenoszenie narzędzi między krajami nie jest głównie problemem języka, lecz różnic kontekstu kulturowego (m.in. norm, instytucji, systemu edukacji, tradycji), które wpływają na interpretację treści, znaczenie konstruktów i zachowania testowe. Ich zdaniem adaptacja ma więc prowadzić do równoważności wersji (nie tylko poprawnego przekładu) i obejmuje takie etapy działania, jak uzasadnienie decyzji o adaptacji, tłumaczenie i dostosowanie materiału bodźcowego, badanie równoważności, a następnie walidację i oszacowanie parametrów psychometrycznych wersji finalnej. Autorzy zwracają także uwagę na pięć mitów (Hornowska i Paluchowski 2006) będących konsekwencją niezrozumienia procedury adaptacji kultu-

1 Do bardzo ważnych tekstów analizujących i opisujących proces adaptacji kulturowej zaliczają się również opracowania J.M. Brzezińskiego (2019) oraz J.M. Brzezińskiego i E. Hornowskiej (1998).

rowej, w wyniku których powstają narzędzia zewnętrznie przypominające oryginał, ale nietrafne w nowej, docelowej kulturze. Do mitów deformujących praktykę adaptacji należy m.in. przekonanie, że jest ona „zawsze” lepsza niż budowa nowego narzędzia. W rzeczywistości sens adaptacji pojawia się zwłaszcza wtedy, gdy badaczom zależy na wykorzystaniu istniejącej bazy empirycznej albo na porównaniach międzynarodowych. W innych sytuacjach trafniejsze może być konstruowanie narzędzia lokalnego. Po drugie, autorzy odrzucają pogląd, że do dobrej adaptacji wystarczy biegła znajomość dwóch języków. Ich zdaniem kompetencje tłumacza powinny obejmować również znajomość kultury docelowej, podstawową wiedzę o mierzonym obszarze oraz rozumienie ograniczeń konstrukcyjnych testu (np. długości pozycji). Po trzecie, podkreślają, że nawet „dobre” tłumaczenie nie gwarantuje trafności pomiarów w nowym kontekście kulturowym. Trzeba zatem wykazać, że narzędzie mierzy ten sam konstrukt, inaczej rośnie ryzyko stroniczości i błędnej interpretacji uzyskanych wyników. Po czwarte, polemizują z założeniem o uniwersalności konstruktów: część pojęć (np. to, co w danej kulturze uznaje się za „inteligencję”) może mieć różną treść i wagę, więc adaptacja musi być poprzedzona analizą teoretyczną i empiryczną ekwiwalencji. Po piąte, autorzy pokazują, że badacze podejmujący się adaptacji narzędzia badawczego nie są w stanie przewidzieć wszystkich pułapek wynikających z jego tłumaczenia, dlatego konieczne są badania sprawdzające, m.in. walidacyjne.

Zatem niezwykle istotne jest aby wykazać równoważność oryginału i adaptacji względem szeregu kryteriów, które pozwalają określić, że narzędzie nadal mierzy to, co mierzyło pierwotnie. W polskich opracowaniach wskazuje się na osiem takich kryteriów. Jest to: równoważność teoretyczna (konceptyjna) odnosząca się do tożsamości badanej cechy; równoważność społeczna, związana ze znaczeniami przypisywanymi badanym zachowaniom w obu kulturach; równoważność funkcjonalna, odnosząca się do tożsamego przeznaczenia narzędzia i badania przez nie tej samej zmiennej; równoważność fasadowa, która dotyczy identyczności formy narzędzia (instrukcji, formy pozycji testowych, procedury badania); równoważność tłumaczenia odnosząca się do wierności przekładu i stopnia nasycenia kulturą poszczególnych pozycji narzędzia; równoważność rekonstrukcji, odnosząca się do identyczności procedury badania danym narzędziem; równoważność psychometryczna, związana z uzyskaniem identyczności wskaźników statystycznych i psychometrycznych oryginału i wersji adaptowanej; równoważność pomiarowa, która odnosi się do porównalności wyników badania (Drwal, 1995; Strelau i Doliński, 2008).

Podejście takie prezentuje również Jerzy M. Brzeziński (2019), który wskazuje, że istotne w procesie oceny adaptacji kulturowej danego narzędzia jest odniesienie się do siedmiu podstawowych kontekstów: kontekstu teorii psychologicznej (lub pedagogicznej), kontekstu psychometrycznego, kontekstu celu, kontekstu doświadczenia kulturowego osoby badanej, kontekstu świadomości społecznej, kontekstu kwalifikacji zawodowych użytkownika narzędzia (badacza) i kontekstu użycia. Zdaniem autora każdy z zaznaczonych przez niego momentów/kontekstów może sprzyjać popełnieniu błędów, których uważny badacz podejmujący wyzwanie adaptacji kulturowej powinien unikać (Brzeziński, 2019, s. 416–423).

ETAPY PROCESU KULTUROWEJ ADAPTACJI NARZĘDZI BADAWCZYCH

Zachowanie przedstawionych powyżej standardów poprawności kulturowej adaptacji narzędzi badawczych, które mają zapewnić nie tylko poprawność tłumaczenia, ale przede wszystkim równowagę znaczeniową i funkcjonalną narzędzia w różnych kontekstach kulturowych, wymaga zastosowania wieloetapowej procedury, łączącej perspektywę językoznawczą, psychometryczną i społeczno-kulturową. Strukturę i działanie takiego procesu opisał międzynarodowy zespół badaczy: Dorcas E. Beaton, Clarie Bombardier, Francis Guillemin i Marcos B. Ferraz (2000). Jest to schemat, na który najczęściej powołują się badacze dokonujący adaptacji różnych kwestionariuszy (Yasir Arafat et al., 2016; Cruchinho et al., 2024).

Wytyczne opisują pięć podstawowych etapów oraz dodatkowy etap oceny końcowej. Pierwszym krokiem jest tłumaczenie w przód, w którym co najmniej dwóch niezależnych tłumaczy przekłada narzędzie z języka źródłowego na docelowy. Chodzi nie tyle o znalezienie „jedynego słusznego” wariantu, ile o uzyskanie różnych propozycji oddania sensu pozycji, instrukcji i odpowiedzi. Wskazuje się, że tłumacze powinni znać język i kulturę zarówno oryginału, jak i adaptacji, a przynajmniej jeden z nich także terminologię dziedzinową.

W etapie drugim dokonywana jest synteza tłumaczeń, w ramach której badacz wraz z tłumaczami porównuje wersje, omawia rozbieżności, negocjuje brzmienie poszczególnych pozycji i tworzy roboczą, uzgodnioną wersję kwestionariusza w języku docelowym. Ten etap ma charakter konceptualny i wymaga odwołania się do teorii, na której opiera się narzędzie, oraz do wiedzy o kontekście społeczno-kulturowym populacji, w której będzie stosowane.

Trzeci etap to tłumaczenie zwrotne. Uzgodniona wersja w języku docelowym jest przekładana z powrotem na język oryginału przez nowych tłumaczy, którzy nie znają tekstu wyjściowego ani szczegółów konstruktów. Procedura ta jest traktowana jako forma kontroli jakości, ponieważ pozwala wykryć przesunięcia znaczenia, uproszczenia, „dopowiedzenia” czy pominięcia, które mogły pojawić się we wcześniejszym tłumaczeniu. Porównanie *back translation* z oryginałem nie służy uzyskaniu identycznego sformułowania, ale ocenie, czy sens pozycji pozostał zachowany.

Centralne znaczenie w procesie ma etap czwarty związany z pracą zespołu ekspertów (*expert committee review*). W jego skład powinni wchodzić tłumacze, specjaliści dziedzinowi (np. z zakresu zdrowia, pedagogiki, psychologii), metodyk lub psychometra oraz osoba o wysokich kompetencjach językowych, a także opcjonalnie przedstawiciel grupy, dla której narzędzie jest przeznaczone. Zespół ekspertów analizuje równoległe wersję oryginalną, tłumaczenia, wersję syntetyczną i tłumaczenia zwrotne, oceniając ekwiwalencję na czterech poziomach: semantycznym (znaczenie słów i zdań), idiomatycznym (zwroty potoczne, frazeologizmy), empirycznym (czy opisywane sytuacje są rozpoznawalne i typowe w danej kulturze) oraz konceptualnym (czy pojęcia funkcjonują społecznie w podobny sposób). Na podstawie tej analizy formułowana jest wersja przedfinalna narzędzia w języku docelowym oraz

dokumentowane są wszystkie podjęte decyzje, wraz z ich uzasadnieniem teoretycznym i językowym.

W prezentowanej procedurze adaptacji podkreślana jest także konieczność empirycznego sprawdzenia przygotowanej wersji poprzez badanie pilotażowe w populacji docelowej (etap piąty). W niewielkiej, ale zróżnicowanej próbie badani wypełniają kwestionariusz, a następnie wyjaśniają, jak rozumieją poszczególne pytania, jakie znaczenia im przypisują i dlaczego wybierają określone odpowiedzi. Tego typu badanie najczęściej przeprowadzane jest w formie wywiadów kognitywnych. Ten etap pozwala wychwycić niejasne, wieloznaczne lub kulturowo nieadekwatne sformułowania, a także zidentyfikować pozycje, które w danym kontekście społecznym budzą opór, niezrozumienie lub niepokój. Na podstawie wyników tego badania wprowadza się ostatecznie korekty, przygotowując wersję narzędzia przeznaczoną do właściwych badań psychometrycznych.

Ostatnim, niejako dodatkowym etapem procesu adaptacji jest wymóg rzetelnej dokumentacji i raportowania całego procesu. Opis adaptacji kulturowej powinien obejmować szczegóły dotyczące doboru tłumaczy, przebiegu poszczególnych etapów, kryteriów podejmowania decyzji przez zespół ekspertów, charakterystyki próby w badaniach pilotażowych oraz wprowadzonych zmian w stosunku do oryginału. Taka dokumentacja jest niezbędnym warunkiem intersubiektywnej kontroli naukowej, czyli pozwala innym badaczom ocenić jakość adaptacji, odtworzyć procedurę w kolejnych badaniach oraz interpretować wyniki z uwzględnieniem ewentualnych ograniczeń narzędzia. W efekcie proces adaptacji kulturowej, zgodnie z propozycją Beaton i jej współpracowników, nie jest traktowany jako techniczna operacja tłumaczenia, lecz jako pełnoprawny projekt badawczy, którego celem jest zapewnienie, że w różnych kulturach mierzone jest to samo zjawisko społeczne w sposób trafny, rzetelny i porównywalny.

Kolejnym krokiem, dopełniającym kulturową adaptację, jest określenie właściwości psychometrycznych ostatecznej wersji nowopowstałego narzędzia badawczego. W literaturze przedmiotu zaznacza się dyskusja na temat tego, które właściwości psychometryczne powinny być brane pod uwagę jako istotne przy ocenie narzędzi pomiarowych, a także w jaki sposób ta ocena może być wykonana. Określone standardy w tym zakresie zostały zaproponowane m.in. przez American Psychological Association (APA) oraz Scientific Advisory Committee of the Medical Outcomes Trust (SAC-MOS) (Aaronson et al., 2002). W naukach medycznych dyskusja ta doprowadziła do powołania tzw. inicjatywy COSMIN (*Consensus-based Standards for the selection of health status Measurement Instruments*), w którą zaangażowani byli specjaliści z różnych dziedzin (w tym w zakresie psychologii i szeroko rozumianej statystyki). W jej ramach określono kluczowe właściwości psychometryczne istotne dla każdego narzędzia badawczego: rzetelność, trafność, czułość oraz interpretowalność (Mokkin et al., 2010).

Rzetelność jest rozumiana jako wskaźnik dokładności i powtarzalności pomiaru. Narzędzie jest rzetelne wtedy, gdy wielokrotne pomiary, przy braku rzeczywistej zmiany badanej cechy, dają zbliżone wyniki. Wysoka rzetelność oznacza niski błąd

pomiaru. Wyróżnia się kilka sposobów jej oceny: rzetelność test-retest, polegająca na powtórnym zastosowaniu tego samego narzędzia po krótkim czasie; zgodność między oceniaczami, kiedy porównuje się wyniki uzyskane równolegle przez co najmniej dwóch badaczy; stałość pomiarów jednego oceniaczego w różnych terminach; spójność wewnętrzną, czyli stopień, w jakim poszczególne pozycje narzędzia badają ten sam aspekt konstrukt (najczęściej szacowaną współczynnikiem alfa Cronbacha), oraz analizę błędu pomiarowego. Ten ostatni określa, jak bardzo mogą różnić się wyniki przy powtarzanych pomiarach w tych samych warunkach i stanowi podstawę do wyznaczenia minimalnej wykrywalnej zmiany, czyli najmniejszej różnicy między dwoma pomiarami, którą można uznać za statystycznie istotną, a nie będącą jedynie fluktuacją błędu. (Hornowska, 2005; Mokkin et al., 2010).

Trafność opisuje, na ile narzędzie rzeczywiście mierzy ten konstrukt, który miało mierzyć, a więc dotyczy wartości diagnostycznej i teoretycznej instrumentu. W ujęciu COSMIN wyróżnia się trzy główne obszary. Trafność treściowa odnosi się do tego, czy zakres pozycji i struktura narzędzia adekwatnie pokrywają wszystkie elementy założonego konstrukt. Jej ocena wiąże się z analizą procesu konstruowania narzędzia i jego struktury wewnętrznej. Trafność teoretyczna (konstrukt) jest uznawana za najważniejszy parametr i dotyczy zgodności wyników pomiaru z założeniami teorii, czyli odpowiedniego odzwierciedlenia wymiarowości konstrukt, powiązań między wskaźnikami wewnątrz narzędzia oraz związków z innymi zmiennymi zewnętrznymi. Może być oceniana poprzez analizę strukturalną (np. analizy czynnikowe), testowanie hipotez teoretycznych oraz analizę międzykulturową, która sprawdza, czy wyniki uzyskiwane wersją przetłumaczoną i zaadaptowaną kulturowo odzwierciedlają wyniki narzędzia oryginalnego. Trafność kryterialna natomiast opiera się na korelacji badanego narzędzia z zewnętrznym kryterium, to znaczy z innym instrumentem o uznanej trafności („złoty standard”) lub wskaźnikami przyszłego funkcjonowania. W jej ramach wyróżnia się trafność diagnostyczną, gdy porównuje się wyniki dwóch narzędzi stosowanych w tym samym czasie, oraz trafność prognostyczną, gdy bada się zdolność narzędzia do przewidywania przyszłych zjawisk, np. stanu zdrowia (Brzeziński, 2004; Hornowska, 2019).

Czułość na zmiany dotyczy zdolności narzędzia do wykrywania rzeczywistych zmian w stanie badanego obszaru w określonym czasie. Wyróżnia się czułość wewnętrzną, odnoszącą się do wykrywania zmian pod wpływem określonej interwencji na podstawie porównania wyników przed i po jej zastosowaniu, oraz czułość zewnętrzną, która opisuje zdolność narzędzia do rejestrowania istotnych zmian w odniesieniu do danych referencyjnych pochodzących z innych badań z użyciem tego samego instrumentu. Parametr ten ma szczególne znaczenie w badaniach ewaluacyjnych i interwencyjnych, w których istotne jest nie tylko „złapanie” poziomu cechy, ale także zarejestrowanie jej dynamiki (Mokkin et al., 2018).

Interpretowalność odnosi się do jakości i czytelności wyników uzyskiwanych za pomocą narzędzia, a więc do tego, w jakim stopniu liczby mogą zostać przełożone na sensowne, znaczące informacje. Chodzi o możliwość przypisania wartości ilościowych określonym cechom jakościowym oraz zrozumienia zmian wyników w czasie.

Interpretowalność można wzmacniać poprzez analizy wyników z wielu badań, np. w przeglądach systematycznych, które pokazują jak rozkładają się wyniki w różnych podgrupach i w populacji ogółem (Mokkin et al., 2018).

PRZYKŁADY KULTUROWEJ ADAPTACJI NARZĘDZI BADAWCZYCH W PEDAGOGICE

Pierwszym przykładem narzędzia badawczego poddanego adaptacji kulturowej na język polski oraz ocenie właściwości psychometrycznych jest Kwestionariusz Źródeł Poczucia Skuteczności Nauczyciela (*Sources of Teacher Efficacy Questionnaire*, STEQ) opracowany przez grupę chińskich badaczy C.K.W. Hoi, M. Zhou, T. Teo i Y. Nie (2017). Polska wersja narzędzia została przygotowana przez Elżbietę Strutyńską-Laskus, Magdalenę Boczkowską, Macieja Karwowskiego i opisana w artykule „Kwestionariusz Źródeł Poczucia Skuteczności Nauczyciela: Charakterystyka psychometryczna polskiej adaptacji” opublikowanym w czasopiśmie *Studia z Teorii Wychowania* (2023).

Jak argumentują autorzy tego opracowania narzędzie STEQ zostało wybrane do adaptacji kulturowej dlatego, że w odróżnieniu od wielu stosowanych w pedagogice skal mierzących ogólne poczucie skuteczności nauczycieli lub ich przekonania w wybranych domenach (np. zarządzanie klasą, wspieranie uczniów o specjalnych potrzebach), koncentruje się ono na tym, skąd to poczucie się bierze, a więc na mechanizmach jego kształtowania. STEQ jest bowiem zakorzeniony w teorii społeczno-poznawczej Alberta Bandury i bezpośrednio odwołuje się do klasycznego modelu czterech źródeł poczucia własnej skuteczności: doświadczeń mistrzostwa, doświadczeń zastępczych, perswazji społecznej oraz doświadczeń fizjologicznych i emocjonalnych. W tym rozumieniu poczucie skuteczności jest jednym z zasobów człowieka związanym z subiektywnym przekonaniem na temat własnej zdolności do efektywnego zakończenia podejmowanych działań i wyrasta z teorii sprawstwa (*human agency*). W przypadku nauczycieli poczucie własnej skuteczności odnosi się do ich przekonania o posiadaniu wiedzy i zdolności do wpływania na osiągnięcia uczniów i ich motywacje do uczenia się (Strutyńska-Laskus et al., 2023).

Z metodologicznego punktu widzenia takie odniesienie teoretyczne oznacza, że narzędzie nie tylko pozwala odnotować poziom samoskuteczności, ale umożliwia rekonstrukcję procesów leżących u jej podstaw. Uzyskanie profilu źródeł poczucia skuteczności jest niezwykle cenne zarówno w badaniach wyjaśniających, projektowaniu oddziaływań ukierunkowanych na rozwój zawodowy nauczycieli, jak i w kształtowaniu środowiska pracy sprzyjającego rozwojowi tego typu kompetencji. Kwestionariusz stosowany w polskich warunkach może zatem nie tylko dostarczać danych do analiz statystycznych, ale także być wykorzystywany jako podstawa projektowania programów kształcenia i doskonalenia nauczycieli, ewaluacji ich efektów oraz monitorowania zmian w czasie.

Proces adaptacji kulturowej Kwestionariusza Źródeł Poczucia Skuteczności Nauczyciela przeprowadzono w oparciu o procedury stosowane w adaptacji narzędzi

psychologicznych (Hornowska i Paluchowski, 2011). Uwzględniając przepisy prawa autorskiego uzyskano zgodę autorów skali na wykorzystanie jej w polskich badaniach. Pierwszy etap prac związany z tłumaczeniem rozpoczął się od tłumaczenia wprost angielskojęzycznej wersji skali z uwzględnieniem jej wszystkich elementów (instrukcji, twierdzeń, odpowiedzi i nazw podskal). Zrealizowało je dwóch niezależnych tłumaczy języka angielskiego. Następnie wyznaczeni sędziowie dokonali przeglądu i porównania tłumaczeń, na podstawie którego uzgodnili ujednoczoną wersję roboczą narzędzia. Wersja ta została poddana tłumaczeniu zwrotnemu. Po porównaniu wersji roboczej z tłumaczeniem zwrotnym uzgodniono ujednoczoną wersję docelową. Kolejnym etapem działania było przeprowadzenie badań za pomocą baterii kwestionariuszy, w tym także skali poczucia skuteczności nauczycieli TSES (Strutyńska-Laskus et al., 2023) wykorzystywanej do oceny trafności zbieżnej, które zostało zrealizowane przez przeszkolonych ankierów metodą ołówek-papier.

Polska wersja kwestionariusza STEQ, analogicznie do wersji oryginalnej, zawiera 26 pozycji pogrupowanych w cztery podskale odpowiadające źródłom samoskuteczności wg Bandury. Odpowiedzi udziela się na siedmiostopniowej skali Likerta (od „zdecydowanie się nie zgadzam” do „zdecydowanie się zgadzam”) rozszerzonej w stosunku do klasycznej skali o dwa stopnie.

Właściwości psychometryczne badano na próbie 946 nauczycieli o zróżnicowanym wieku, stażu pracy, stopniu awansu zawodowego oraz typie i lokalizacji szkoły, co czyni próbę relatywnie dobrą reprezentacją populacji zawodowej w polskim systemie edukacji.

Badanie właściwości psychometrycznych rozpoczęto od analizy confirmacyjnej z użyciem estymatora WLSMV, którego celem było ustalenie struktury wewnętrznej skali oraz jej trafności teoretycznej sprawdzającej, czy narzędzie faktycznie mierzy źródła poczucia skuteczności wskazane przez A. Bandurę. Na podstawie uzyskanych wyników stwierdzono bardzo dobre dopasowanie modelu do danych. Badane na kolejnym etapie związki korelacyjne między podskalami okazały się istotne statystycznie i wysokie, co zostało zinterpretowane jako dowód na ich współzależność, ale pozwalającą na uznanie, że mierzą odrębne aspekty źródeł samoskuteczności.

Kolejnym krokiem było określenie rzetelności skali z wykorzystaniem współczynnika alfa Cronbacha oraz confirmacyjnej analizy czynnikowej (H), które wykazały wysoką spójność wewnętrzną podskal. Wykonano także test stabilności czasowej na próbie 68 nauczycieli, który po dwóch tygodniach wykazał istotne, choć zróżnicowane współczynniki, co autorzy zinterpretowali jako satysfakcjonującą stabilność konstruktów przy jednoczesnej wrażliwości na zmiany kontekstowe. Ustalono również trafność teoretyczną, zbieżną i kryterialną dla kwestionariusza, analizując korelacje wszystkich podskal STEQ ze Skalą Poczucia Skuteczności Nauczycieli (TSES). Zastosowanie regresji wielorakiej pozwoliło określić względną wagę poszczególnych źródeł w przewidywaniu ogólnej skuteczności nauczycieli. W tym wypadku pojawiła się rozbieżność między badaniami polskimi a badaniami nad oryginalną wersją STEQ. W badaniach podstawowych w roli najsilniejszego predyktora występowała perswazja społeczna natomiast w warunkach polskich było to doświadczanie mi-

strzostwa. Różnice te zostały zinterpretowane w kategoriach kontekstu kulturowego i specyfiki warunków pracy nauczycieli w Polsce.

Dodatkowe analizy socjodemograficzne pokazały, że płeć nie różnicuje źródeł poczucia skuteczności, natomiast wiek i staż pracy wiążą się z wyższymi wynikami w zakresie doświadczania mistrzostwa, perswazji społecznej i doświadczeń fizjologiczno-emocjonalnych, co może odzwierciedlać kumulację doświadczeń zawodowych w przypadku polskich nauczycieli.

W podsumowaniu autorzy wskazują, że polska adaptacja STEQ stanowi trafne i rzetelne narzędzie do ilościowego pomiaru czterech źródeł poczucia skuteczności nauczycieli i wypełnia istotną lukę w krajowych badaniach pedagogicznych. Z perspektywy praktyki edukacyjnej wiedza o strukturze i sile działania poszczególnych źródeł samoskuteczności może być wykorzystywana zarówno przez dyrektorów szkół, jak i instytucje kształcące nauczycieli do projektowania interwencji wzmacniających obszary szczególnie istotne dla budowania wysokiego poczucia skuteczności. Autorzy podkreślają, że rozwijanie środowiska pracy sprzyjającego doświadczaniu mistrzostwa, konstruktywnej perswazji społecznej oraz pozytywnym doświadczeniom emocjonalnym z pracy może przekładać się na większe zaangażowanie nauczycieli, wyższą satysfakcję zawodową i mniejsze ryzyko wypalenia, a sam STEQ może stać się ważnym narzędziem diagnostycznym w dalszych badaniach nad funkcjonowaniem zawodowym nauczycieli.

Kolejny przykład procesu adaptacji kulturowej ciekawego narzędzia badawczego, zrealizowany w obrębie pedagogiki, to przystosowanie Kwestionariusza Praktyki Refleksyjnej (*Reflective Practice Questionnaire*, RPQ) w wersji dla nauczycieli i pedagogów. Podstawowa wersja kwestionariusza została opracowana w Stanach Zjednoczonych przez Lynn Priddis i Shanę L. Rogers (2017). Polską wersję narzędzia przygotowała Zuzanna Sury, a jej analiza została zaprezentowana w Przeglądzie Badań Edukacyjnych (2025). Głównym celem badania było opracowanie polskiej wersji narzędzia umożliwiającego ilościowy pomiar „zdolności refleksyjnej” nauczycieli rozumianej w duchu Johna Deweya i Donalda Schöna jako zdolność do krytycznego namysłu nad własnym działaniem oraz do modyfikowania praktyki zawodowej w oparciu o doświadczenie. Jak argumentuje autorka polskiej wersji, RPQ jest obecnie jedynym kwestionariuszem, którego rzetelność została zweryfikowana i który umożliwia eksplorację praktyki refleksyjnej zarówno wśród studentów, jak i profesjonalistów, a jednocześnie jest na tyle elastyczny, że można go stosować w odniesieniu do różnych grup zawodowych (m.in. pracowników socjalnych, psychologów i innych specjalistów świadczących usługi społeczne).

Procedura adaptacji została przeprowadzona zgodnie z wytycznymi dotyczącymi procesu międzykulturowej adaptacji narzędzi samooceny (Beaton et al., 2000). Obejmowała tłumaczenie w przód dokonane przez dwóch filologów znających koncepcję praktyki refleksyjnej, syntezę tych wersji tłumaczeń, a następnie niezależne tłumaczenie zwrotne wykonane przez kolejnych dwóch tłumaczy. W etapie końcowym pięcioosobowy panel ekspertów (pedagodzy specjalizujący się w refleksyjności, psycholog, pracownik socjalny, specjalista nauk o zdrowiu) dokonał oceny wy-

ników tłumaczeń zgodnie z kryteriami ekwiwalencji semantycznej, idiomatycznej, empirycznej i pojęciowej. W miejscach, gdzie współczynnik zgodności W Kendalla wskazywał na rozbieżności ocen, poszczególne pozycje modyfikowano, kładąc nacisk na dopasowanie sformułowań do polskiego kontekstu kulturowego, a nie na dokładność tłumaczenia. Wersję roboczą kwestionariusza, która została skonstruowana na podstawie tych prac, poddano pilotażowi na próbie 63 osób dwujęzycznych – studentów anglistyki z doświadczeniem dydaktycznym.

Właściwa walidacja psychometryczna została zrealizowana na próbie 403 nauczycieli różnych typów szkół (przedszkola, szkoły podstawowe, szkoły ponadpodstawowe) z Polski, o zróżnicowanym wieku i stażu zawodowym. Dobór próby miał charakter kolejny (*consecutive*), wynikający z ograniczeń organizacyjnych i niskiej gotowości do udziału w badaniu, co autorka uznała za kompromis między wymogami metodologicznymi a realiami terenowymi. Kwestionariusz RPQ obejmuje 40 pozycji ocenianych na sześciostopniowej skali Likerta i składa się z kluczowej skali „Zdolności refleksyjnej” (*Reflective Capacity*, RC) – 16 pozycji, z czterema komponentami: refleksja w działaniu (RiA), refleksja nad działaniem (RoA), refleksja z innymi (RO), samoocena (SA). Ta skala RPQ jest uważana za kluczową dla eksploracji praktyki refleksyjnej i jest przedmiotem analizy czynnikowej w prowadzonych badaniach. Oprócz skali RC, Kwestionariusz Praktyki Refleksyjnej obejmuje sześć czteroelementowych skal, które służą do eksploracji cech istotnych dla praktyki refleksyjnej: pragnienie doskonalenia, ogólna pewność siebie, pewność siebie w komunikacji, niepewność, stres w kontakcie z uczniami oraz satysfakcja zawodowa. Jak podkreśla autorka dziesięciu podskal stanowiących pełen kwestionariusz Praktyki Refleksyjnej tworzy zwarte narzędzie samooceny, a jednocześnie wszystkie skale mogą być stosowane oddzielnie w różnych kontekstach badawczych (Sury, 2025).

Analizy statystyczne objęły ocenę stabilności czasowej, rzetelności wewnętrznej, struktury czynnikowej oraz związków z zewnętrznymi miarami. Na ich podstawie po niewielkich korektach sformułowań uznano równoważność wersji polskiej i angielskiej za zadowalającą. Współczynniki alfa Cronbacha i omega McDonalda wykorzystane do badania rzetelności wewnętrznej wskazały dobrą spójność wewnętrzną narzędzia w polskiej wersji. Struktura korelacji między podskalami okazała się zbliżona do wcześniejszych badań z użyciem oryginalnej wersji RPQ. Podskale refleksji silnie korelowały ze sobą, a pragnienie doskonalenia i samoocena były wyraźnie powiązane z ogólną zdolnością refleksyjną.

W analizie trafności teoretycznej została przeprowadzona confirmacyjna analiza czynnikowa dla skali *Reflective Capacity*. Zadowalające, ale dalekie od dobrych wskaźniki uzyskano dla modelu czteroczynnikowego oraz modelu drugiego rzędu, w którym cztery komponenty refleksji (w działaniu, nad działaniem, z innymi, samoocena) są podporządkowane ogólnemu czynnikowi zdolności refleksyjnej. Skłoniło to autorkę do wniosku, że struktura RPQ wymaga dalszych badań, również w innych grupach zawodowych. Zwrócono uwagę, że podskala „refleksja z innymi” (RO) najsłabiej wiąże się z czynnikiem ogólnym, co koresponduje z nowszymi badaniami

zagranicznymi i może wynikać z ograniczonego doświadczenia nauczycieli w formalnych formach refleksji grupowej, takich jak superwizja.

Trafność kryterialną i zbieżną oceniano poprzez korelacje podskal ze skalami innych kwestionariuszy: skróconej wersji Kwestionariusza Ruminacji-Refleksji oraz Mini COPE Kwestionariusza Radzenia Sobie ze Stressem.

W dyskusji podkreślono, że polska adaptacja RPQ jest narzędziem o dobrej rzetelności i akceptowalnej trafności, przydatnym zarówno w badaniach naukowych nad praktyką refleksyjną nauczycieli, jak i w ewaluacji programów kształcenia oraz doskonalenia zawodowego. Jednocześnie autorka zwraca uwagę na istotne ograniczenia: niewystarczająco losowy dobór próby, nadreprezentację kobiet, stosunkowo niewielką liczebność próby pilotażowej, a także samoopisowy charakter narzędzia i trudności związane z operacjonalizacją samego konstruktów refleksyjności. W konkluzji wskazuje, że mimo niejednoznaczności struktury czynnikowej RPQ, kwestionariusz może pełnić ważną funkcję w badaniach i praktyce edukacyjnej, zwłaszcza jako narzędzie inicjujące refleksję nauczycieli nad własną praktyką. Zauważa także potrzebę dalszych badań w tym zakresie, które umożliwiłyby doprecyzowanie modelu teoretycznego i zakresu zastosowań kwestionariusza.

WNIOSKI KOŃCOWE

Przedstawione rozważania wskazują na fakt, że adaptacja kulturowa standaryzowanych narzędzi badawczych ma potencjał do tego, aby stać się jedną z kluczowych praktyk metodologicznych we współczesnej pedagogice. Z jednej strony odpowiada ona na zdiagnozowane przez K. Rubachę problemy: doraźności konstrukcji narzędzi, rozproszenia wskaźników i braku kumulatywności wiedzy. Z drugiej strony wpisuje się w proces umiędzynarodowienia badań, umożliwiając włączanie wyników polskich projektów w szerszy, porównawczy obieg naukowy. Adaptacja nie eliminuje potrzeby tworzenia nowych narzędzi, ale oferuje racjonalną drogę wykorzystania istniejących, teoretycznie zakotwiczonych i empirycznie zweryfikowanych instrumentów tam, gdzie badaczom zależy na porównywalności międzykulturowej oraz oparciu się na już zgromadzonej bazie dowodów.

Analiza standardów wypracowanych w innych naukach pokazuje, że adaptacja kulturowa może (i powinna) być prowadzona według jasno określonych, rygorystycznych procedur. Warto zatem rozpatrzyć możliwość, aby adaptacje i walidacje narzędzi stanowiły odrębne projekty badawcze, w ramach których systematycznie analizuje się rzetelność, różne wymiary trafności, czułość na zmiany oraz interpretowalność wyników. Takie podejście wyraźnie kontrastuje z częstą w pedagogice praktyką traktowania przekładu narzędzia jako krótkiego, technicznego „wstępu” do właściwych badań. Przeniesienie standardów znanych z medycyny i psychometrii (np. wytycznych COSMIN, schematów adaptacyjnych w duchu Beaton et al.) do pedagogiki pozwoliło by na podniesienie statusu metodologicznego badań nad edukacją do poziomu oczekiwanego we współczesnych naukach społecznych.

Przytoczone w niniejszym opracowaniu przykłady polskich adaptacji kwestionariuszy STEQ i RPQ pokazują, że wykorzystanie tych standardów w badaniach pedagogicznych jest nie tylko możliwe, ale także poznawczo i praktycznie owocne. W obu przypadkach adaptacja kulturowa została zrealizowana zgodnie z wieloetapową procedurą (tłumaczenia, praca zespołu ekspertów, pilotaż, walidacja psychometryczna), a uzyskane narzędzia okazały się rzetelne i użyteczne zarówno dla badań wyjaśniających, jak i dla praktyki edukacyjnej. Jednocześnie wyniki analiz (np. różnice w sile poszczególnych źródeł samoskuteczności nauczycieli w STEQ czy niejednoznaczna struktura czynnikowa RPQ) ujawniają, że adaptacja nie polega na prostym „przeniesieniu” testu, lecz prowadzi do ważnych odkryć na temat specyfiki lokalnego kontekstu kulturowego i instytucjonalnego dla badanego konstruktów.

W szerszej perspektywie oznacza to, że adaptacja kulturowa narzędzi może pełnić w pedagogice podwójną rolę. Z jednej strony dostarczać wiarygodnych, standaryzowanych instrumentów pomiaru, z drugiej natomiast stawiać się narzędziem krytycznej refleksji nad tym, jak uniwersalne konstrukty teoretyczne „wpisują się” w lokalne realia systemu edukacji. Takie działania mogłyby zbliżyć badania pedagogiczne do międzynarodowych standardów metodologicznych, a jednocześnie pozwalałyby na zachowanie wrażliwości na kontekst społeczny i kulturowy, w którym działają nauczyciele, uczniowie i instytucje edukacyjne.

Konsekwencją takiego podejścia do kulturowej adaptacji narzędzi badawczych byłyby oczywiście zmiany w praktyce badawczej. Z metodologicznego punktu widzenia konieczne jest, aby projekty adaptacyjne były traktowane jako pełnoprawne zadania badawcze (z odpowiednim czasem, budżetem i miejscem w dorobku naukowym), a nie jako uboczny etap realizacji „właściwych” badań. Z instytucjonalnego punktu widzenia potrzebne jest w tym wypadku tworzenie zespołów międzydiscyplinarnych (łączyjących pedagogów, psychometrów, statystyków, językoznawców), rozwój krajowych baz standaryzowanych narzędzi oraz włączanie problematyki kulturowej adaptacji narzędzi badawczych do kształcenia metodologicznego studentów i doktorantów.

Podsumowując, argumenty przedstawione w artykule, które zostały wzmocnione doświadczeniami psychologii i nauk medycznych oraz przykładami wybranych, udanych adaptacji w pedagogice, prowadzą do wniosku, że upowszechnienie kulturowej adaptacji narzędzi badawczych w znaczący sposób może poprawić rzetelność badań nad edukacją oraz zwiększyć uczestnictwo polskich badaczy w międzynarodowym dyskursie.

BIBLIOGRAFIA

- Aaronson, N., Alonso, J., Burnam, A., Lohr, K. N., Patrick, D. L., Perrin, E., Stein, R. E. (2002). Assessing health status and quality-of-life instruments: attributes and review criteria. *Quality of life research*, 11(3), 193–205. <https://doi.org/10.1023/a:1015291021312>

- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. *Spine*, 25(24), 3186–3191. <https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>
- Brzeziński, J. (2019). *Metodologia badań psychologicznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzeziński, J. (red.). (2004). *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzeziński, J., Hornowska, E. (red.). (1998). *Skala Inteligencji Wechslera WAIS-R*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ciechanowicz, A. (red.). (1990). *Kulturowa adaptacja testów*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Cruchinho, P., López-Franco, M. D., Capelas, M. L., Almeida, S., Bennett, P.M., Miranda da Silva, M., Teixeira, G., Nunes, E., Lucas, P., Gaspar, F., Handovers-4SafeCare. (2024). Translation, Cross-Cultural Adaptation, and Validation of Measurement Instruments: A Practical Guideline for Novice Researchers. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 17, 2701–2728. <https://doi.org/10.2147/JMDH.S419714>
- Drwal, R. Ł. (1995). *Adaptacja kwestionariuszy osobowości. Wybrane zagadnienia i techniki*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hoi, C. K. W., Zhou, M., Teo, T., Nie, Y. (2017). Measuring efficacy sources: Development and validation of the Sources of Teacher Efficacy Questionnaire (STEQ) for Chinese teachers. *Psychology in the Schools*, 54(7), 756–769. <https://doi.org/10.1002/pits.22025>
- Hornowska, E. (2005). *Testy Psychologiczne*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hornowska, E. (2019). *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hornowska, E., Paluchowski, W. J. (2006). Wokół mitów dotyczących adaptacji kulturowej narzędzi diagnostycznych. *Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu*, (1130), 468–476. <https://dbc.wroc.pl/dlibra/publication/170618>
- Hornowska, E., Paluchowski, W. J. (2011). Kulturowa adaptacja testów psychologicznych. W: J. Brzeziński (red.), *Metodologia badań społecznych. Wybór tekstów* (s. 177–242). Wydawnictwo Zys i s-ka.
- Matczak, A. (2011). Kulturowa adaptacja testów psychologicznych. W: T. Szustrowa (red.), *Testy w biznesie. Standardy i praktyka* (s. -). Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Mokkink, L. B., Terwee, C. B., Patrick, D. L., Alonso, J., Stratford, P. W., Knol, D. L., Bouter, L. M., de Vet, H. C. (2010). The COSMIN study reached international consensus on taxonomy, terminology, and definitions of measurement properties for health-related patient-reported outcomes. *Journal of Clinical Epidemiology*, 63(7), 737–745. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2010.02.006>
- Mokkink, L. B., Prinsen, C. A., Patrick, D. L., Alonso, J., Bouter, L. M., de Vet H. C., Terwee, C. B. (2018). COSMIN methodology for systematic reviews of Patient-Reported Outcome Measures (PROMs). VU University Medical Center. <https://>

- cosmin.nl/wp-content/uploads/COSMIN-syst-review-for-PROMs-manual_version-1_feb-2018.pdf
- Priddis, L., Rogers, S. L. (2017). Development of the Reflective Practice Questionnaire: Preliminary Findings. *Reflective Practice*, 19(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1379384>
- Rubacha, K. (2013). Standardy metodologiczne w zbieraniu i analizie danych. Pracownia Narzędzi Badawczych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1(16), 35–41. <https://doi.org/10.12775/PBE.2013.003>
- Strelau, J., Doliński, D. (red.). (2008). *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Strutyńska-Laskus, E., Boczkowska, M., Karwowski, M. (2023). Kwestionariusz Źródeł Poczucia Skuteczności Nauczyciela: Charakterystyka psychometryczna polskiej adaptacji. *Studia z Teorii Wychowania*, 4(45), 261–275.
- Sury, Z. (2025). Polish Adaptation and Psychometric Evaluation of the Reflective Practice Questionnaire: Teachers and Pedagogues Version. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 49(1), 201–230. <https://doi.org/10.12775/PBE.2025.012>
- Yasir Ararat, S. M., Chowdhury, H. R., Shalahuddin Qusar, M. M. A., Hafez, M. A. (2016). Cross-cultural adaptation and psychometric validation of research instruments: A methodological review. *Journal of Behavioral Health*, 5(3), 129–136.

CROSS-CULTURAL ADAPTATION OF RESEARCH INSTRUMENTS IN PEDAGOGY: ARGUMENTS FOR THE WIDER ADOPTION OF THIS PRACTICE

ABSTRACT: The article addresses the possibilities of using cross-cultural adaptations of research instruments in the field of pedagogy. This procedure is based on adjusting an original version of an instrument to a different cultural context, and may be applied when transferring a tool developed and employed in one country to another national setting. Adaptation does not eliminate the need to construct new instruments, but it offers a rational strategy for utilising existing, theoretically grounded, and empirically validated measures in situations where researchers seek cross-cultural comparability and intend to build on an already accumulated body of evidence. The paper presents ongoing debates on standards of adaptation, outlines the subsequent stages of the adaptation process, and discusses two examples of cross-cultural adaptation of instruments in pedagogy: the Sources of Teacher Efficacy Questionnaire (STEQ) and the Reflective Practice Questionnaire (RPQ). In conclusion, it is argued that cross-cultural adaptation of research instruments should be treated as an independent research project, rather than a merely technical operation. Understood in this way, it can become a crucial component of conducting robust comparative studies, advancing the internationalisation of educational research, and developing a repository of standardised research instruments.

KEYWORDS: cross-cultural adaptation of a research instrument, research instrument

Z PRAKTYKI

PRACTICE

Monika Ryndzionek

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2942-3309>

Pedagogika wrażliwa na płeć w edukacji wyższej – od ram teoretycznych do praktyk przeciwdziałania dyskryminacji (studium przypadku)

ABSTRAKT: Dyskryminacja ze względu na płeć pozostaje istotną barierą demokratycznego uczestnictwa, ponieważ systematycznie wycisza lub marginalizuje wybrane głosy. Artykuł analizuje, w jaki sposób pedagogika wrażliwa na płeć może ograniczać te mechanizmy w edukacji wyższej, łącząc ramy pedagogiki feministycznej (bell hooks), pedagogiki krytycznej (Paulo Freire) oraz teorii uczenia się transformatywnego (Jack Mezirow). W oparciu o studium przypadku międzynarodowych warsztatów Erasmus Blended Intensive Program (BIP) zrealizowanych w 2025 roku na Uniwersytecie w Sassari przedstawiono i zinterpretowano partycypacyjne praktyki dydaktyczne, w tym ćwiczenie „Gender Box”. Materiał empiryczny obejmuje wytwory wizualne osób uczestniczących w warsztatach, obserwacje pracy grupowej oraz wypowiedzi z dyskusji podsumowujące. Wyniki wskazują na uruchomienie refleksji krytycznej, wzrost świadomości nierówności oraz rozwijanie sprawczości, empatii i solidarności. Artykuł kończy się rekomendacjami dla instytucji edukacyjnych.

SŁOWA KLUCZOWE: pedagogika wrażliwa na płeć; pedagogika feministyczna; pedagogika krytyczna; uczenie się transformatywne; upodmiotowienie

Kontakt:	Monika Ryndzionek monika.ryndzionek@uwm.edu.pl
Jak cytować:	Ryndzionek, M. (2025). Pedagogika wrażliwa na płeć w edukacji wyższej – od ram teoretycznych do praktyk przeciwdziałania dyskryminacji (studium przypadku). <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 93–110. https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.6
How to cite:	Ryndzionek, M. (2025). Pedagogika wrażliwa na płeć w edukacji wyższej – od ram teoretycznych do praktyk przeciwdziałania dyskryminacji (studium przypadku). <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 93–110. https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.6

Dyskryminacja ze względu na płeć pozostaje zjawiskiem powszechnym w społeczeństwach na całym świecie, systematycznie podważając demokratyczną zasadę równego uczestnictwa. W sytuacji, gdy określone grupy – w szczególności kobiety oraz osoby należące do mniejszości – są marginalizowane lub wykluczane z debaty publicznej, dochodzi do osłabienia samych fundamentów demokracji. Jak wskazuje Reem Judeh (2020), demokracja nie może być w pełni realizowana w warunkach, w których połowa społeczeństwa pozostaje poza procesami politycznymi i obywatelskimi. Autorka podkreśla, że „zapewnienie równych praw wszystkim jest istotą każdego demokratycznego państwa” (Judeh, 2020), a system, który ignoruje aspiracje, potrzeby i potencjał kobiet, nosi znamiona strukturalnej stronniczości.

Pomimo obserwowanych w ostatnich dekadach postępów, kobiety nadal zajmują nieproporcjonalnie niewielką liczbę stanowisk przywódczych oraz pozycji decyzyjnych na poziomie globalnym. Przykładowo, według danych Inter-Parliamentary Union (IPU, 2025), kobiety stanowią jedynie około 27,2% osób zasiadających w parlamentach na świecie. Tego rodzaju nierówności nie są wyłącznie problemem sprawiedliwości społecznej, lecz mają również istotne konsekwencje dla jakości rządzenia demokratycznego. Brak reprezentatywności ogranicza bowiem różnorodność perspektyw w procesach decyzyjnych, które są kluczowe dla tworzenia polityk odpowiadających na złożone i zróżnicowane potrzeby społeczeństwa (Judeh, 2020).

W tym kontekście edukacja jawi się jako kluczowa przestrzeń reprodukcji, ale także potencjalnej transformacji nierówności płciowych, w której praktyki pedagogiczne mogą zarówno utrwalać wykluczenie, jak i aktywnie je przełamywać. Jest to również przestrzeń, w której kształtują się normy i wartości determinujące uczestnictwo społeczne. Jeżeli środowisko edukacyjne utrwała uprzedzenia związane z płcią lub wyklucza głosy niektórych osób, wówczas wzmacnia istniejące wzorce wykluczenia. Z drugiej strony edukacja może stać się potężnym narzędziem przeciwstawiania się dyskryminacji oraz wzmacniania poczucia podmiotowości osób uczących się (Cze-repaniak-Walczak, 2006). Główną tezę niniejszego artykułu jest to, że wdrożenie pedagogiki wrażliwej na płeć – a więc podejścia dydaktycznego świadomie uwzględniającego różnorodność tożsamości płciowe – może pomóc zapobiegać dyskryminacji

i przygotować osoby uczące się¹ do pełnego uczestnictwa w życiu demokratycznym. Poprzez tworzenie inkluzywnych, partycypacyjnych warunków uczenia się osoby prowadzące edukację² mogą wzmacniać u osób uczących się umiejętność rozpoznawania i przeciwstawiania się niesprawiedliwościom ze względu na płeć. Takie podejście jest zgodne z globalnymi zobowiązaniami na rzecz równości płci oraz edukacji włączającej jako fundamentów zrównoważonego rozwoju i demokracji (United Nations, 2015). W dalszej części artykułu przedstawiono ramy teoretyczne leżące u podstaw pedagogiki wrażliwej na płeć, następnie opisano praktyczne przykłady działań edukacyjnych ilustrujących te podejścia. Omówiono, w jaki sposób takie praktyki budują sprawczość i solidarność wśród osób uczących się, a na koniec sformułowano rekomendacje dotyczące polityki instytucjonalnej wspierającej tworzenie inkluzywnych, równościowych środowisk edukacyjnych.

Celem artykułu jest analiza wybranej praktyki dydaktycznej z zakresu pedagogiki wrażliwej na płeć, zrealizowanej w edukacji wyższej, osadzona w ramach pedagogiki feministycznej, krytycznej oraz teorii uczenia się transformatywnego. Choć przedstawione studium przypadku dotyczy edukacji wyższej, artykuł odwołuje się do pedagogiki wrażliwej na płeć jako podejścia mającego zastosowanie w całym kontinuum edukacyjnym – od edukacji szkolnej po uczenie się dorosłych – ponieważ mechanizmy reprodukcji nierówności płciowych oraz procesy ich kwestionowania mają charakter strukturalny i przekrojowy.

RAMY TEORETYCZNE

Pedagogika feministyczna

Pedagogika feministyczna, w ujęciu autorek takich jak bell hooks, traktuje edukację jako drogę do wolności, równości i oddania głosu dotąd wykluczonym. Jej podstawą jest założenie, że proces edukacyjny nie jest aksjologicznie neutralny, a wytwarzanie wiedzy zawsze odbywa się w określonych warunkach społecznych, kulturowych i historycznych. W konsekwencji doświadczenia osób marginalizowanych – w tym kobiet oraz innych grup narażonych na wykluczenie – są traktowane jako pełnoprawne źródła poznania, a nie jako „subiektywne opinie” pozostające poza akademicką legitymizacją. Charakterystyczne dla pedagogiki feministycznej jest także uznanie roli emocji, cielesności i doświadczenia w uczeniu się, nie jako przeszkody, lecz jako integralnych wymiarów refleksji, dialogu i zmiany. Współczesne ujęcia feministyczne podkreślają ponadto interseksjonalność (Crenshaw, 1989), zwracając uwagę na nakładanie się różnych osi nierówności (np. płci, klasy, rasy/etniczności, seksualności) oraz na wagę języka niedyskryminującego i włączającego jako narzędzia budowania

- 1 W niniejszym artykule pojęcie „osoby uczące się” obejmuje wszystkie osoby uczestniczące w procesach edukacyjnych na różnych etapach kształcenia, w tym osoby uczące się w edukacji szkolnej, akademickiej oraz w edukacji dorosłych, niezależnie od ich tożsamości płciowej.
- 2 W niniejszym artykule pojęcie „osoby prowadzące edukację/zajęcia” odnosi się do wszystkich osób pełniących role dydaktyczne i edukacyjne w różnych kontekstach kształcenia, w tym nauczycieli, wykładowców, edukatorów oraz fasilitatorów, niezależnie od ich tożsamości płciowej.

równościowych relacji edukacyjnych. Te założenia są spójne z koncepcją bell hooks, która łączy perspektywę emancypacyjną z krytyką opresyjnych struktur i z troską o podmiotowość osób uczących się (bell hooks, 1994; Akello i Osman, 2015). W swojej klasycznej pracy *Teaching to Transgress* bell hooks opisuje edukację jako „praktykę wolności”, a nie jedynie przekazywanie informacji. Jej zdaniem prawdziwie demokratyczna edukacja musi opierać się na aktywnym uczestnictwie oraz wzajemnym szacunku i trosce o uczących się. Jak pisze bell hooks (1994, s. 13): „nauczanie w sposób szanujący i troszczący się o dusze naszych uczniów jest niezbędne, jeśli chcemy stworzyć warunki, w których nauka może rozpocząć się najgłębiej i najintymniej”. W tym ujęciu klasa staje się przestrzenią możliwości i przemiany, gdzie osoby uczące się są zachęcane do „przekraczania” granic rasowych, płciowych i klasowych ograniczających ich wolność (Akello i Osman, 2015). Pedagogika feministyczna zmierza zatem do demokratyzacji relacji między osobą prowadzącą zajęcia a osobą uczącą się, promowania krytycznego myślenia oraz włączania głosów grup marginalizowanych w proces uczenia się. Charakteryzuje ją podejście holistyczne: koncepcja bell hooks określana jako *engaged pedagogy* (pedagogika zaangażowana) wzywa osoby prowadzące zajęcia do autorefleksji i autentycznego zaangażowania, a także do troski zarówno o własny dobrostan, jak i o dobrostan osób uczących się – jest to warunek wstępny upodmiotowienia (*empowerment*) uczących się. Podejście feministyczne zakłada, że kiedy osoby o zróżnicowanych tożsamościach płciowych czują się w klasie dostrzegane, wysłuchane i szanowane, z większym prawdopodobieństwem rozwiną pewność siebie oraz krytyczną świadomość potrzebną do kwestionowania niesprawiedliwości w szerszym społeczeństwie (bell hooks, 1994).

Pedagogika krytyczna

Blisko spokrewniona z powyższym nurtem jest pedagogika krytyczna Paulo Freire, która postrzega edukację jako praktykę wolności ukierunkowaną na społeczną transformację. Freire (1970) sformułował jedno z najbardziej wpływowych założeń pedagogiki krytycznej, wskazując, że edukacja nie może być neutralna aksjologicznie – zawsze albo reprodukuje relacje ucisku, albo stwarza warunki do wyzwolenia. W *Pedagogice uciśnionych* (1970) autor poddaje krytyce tradycyjny „model bankowy” edukacji, w którym osoby uczące się są traktowane jako bierni odbiorcy wiedzy, i przeciwstawia mu model problemowy, oparty na dialogu, refleksji i wspólnym konstruowaniu znaczeń przez osoby uczące się i osoby nauczające.

Tak rozumiane podejście dialogiczne czyni uczących się aktywnymi podmiotami procesu edukacyjnego, zdolnymi do krytycznego badania własnej rzeczywistości społecznej (Czerepaniak-Walczak, 2006). Centralnym pojęciem pedagogiki krytycznej jest *conscientização*, czyli świadomość krytyczna – proces, w którym osoby uczące się rozpoznają społeczne, polityczne i ekonomiczne sprzeczności, a następnie podejmują działania ukierunkowane na zmianę opresyjnych struktur rzeczywistości (Freire, 1970). W tym sensie pedagogika krytyczna umożliwia osobom uczącym się identyfikowanie nierówności w układach władzy, w tym hierarchii związanych z płcią oraz uświadamia im własną sprawczość w ich kwestionowaniu i przekształcaniu.

Wpływ myśli Freirego na edukację uwzględniającą perspektywę płci jest szczególnie wyraźny. Edukatorzy feministyczne, takie jak bell hooks, wprost wskazują pedagogikę krytyczną jako źródło inspiracji dla podejścia skoncentrowanego na podnoszeniu świadomości w zakresie seksizmu, rasizmu i klasizmu (Akello i Osman, 2015). Pedagogika krytyczna podkreśla bowiem, że edukacja powinna wspierać osoby doświadczające wykluczenia w odzyskiwaniu poczucia własnego człowieczeństwa oraz w stawaniu się podmiotami własnego wyzwolenia.

W praktyce dydaktycznej oznacza to, że osoba prowadząca edukację przyjmująca perspektywę krytyczną zachęca osoby uczące się do analizowania i omawiania przejawów dyskryminacji ze względu na płeć – obecnych zarówno w podręcznikach, przekazach medialnych, jak i w osobistych doświadczeniach – oraz do wyobrażania sobie bardziej sprawiedliwych alternatyw społecznych. Poprzez systematyczne pielęgnowanie dialogu, refleksji oraz *praxis*, rozumianej jako cykliczny proces namysłu i działania, pedagogika krytyczna wyposaża osoby uczące się w narzędzia nie tylko do interpretowania świata, lecz także do jego świadomego przekształcania (Freire, 1970; Shor, 1992). Tak rozumiane wzmocnienie poprzez krytyczne dociekanie odgrywa kluczową rolę w przeciwdziałaniu dyskryminacji oraz w budowaniu bardziej demokratycznej kultury – zarówno w przestrzeni edukacyjnej, jak i poza nią.

Uczenie się transformatywne

Uzupełnieniem przedstawionych podejść jest teoria uczenia się transformatywnego Jacka Mezirowa, która dostarcza narzędzi do wyjaśnienia, w jaki sposób dorośli – a przez analogię także starsze osoby uczące się oraz osoby studiujące – mogą zmieniać swoje sposoby rozumienia świata poprzez proces edukacyjny. W ujęciu Mezirowa (1997, s. 5) uczenie się transformatywne stanowi „proces dokonywania zmiany w ramie odniesienia”, a więc głęboką rewizję utrwalonych schematów interpretacyjnych, za pomocą których jednostka nadaje znaczenie własnym doświadczeniom. Proces ten obejmuje również zakorzenione przekonania dotyczące ról płciowych, norm społecznych oraz relacji władzy.

Mezirow (1991, 1997) wskazuje, że dorośli dysponują względnie ustabilizowanymi światopoglądami, określanymi jako ramy odniesienia, które w znacznym stopniu determinują sposób interpretowania rzeczywistości. Uczenie się nabiera charakteru transformatywnego wówczas, gdy jednostka napotyka tzw. dezorientujący dylemat – doświadczenie, którego nie jest w stanie wyjaśnić w oparciu o dotychczasowe założenia. Sytuacja ta uruchamia proces pogłębionej refleksji krytycznej oraz dialogu, prowadząc w efekcie do rekonfiguracji wcześniejszych przekonań i przyjęcia nowej, bardziej inkluzywnej perspektywy.

W kontekście pedagogiki wrażliwej na płeć teoria uczenia się transformatywnego wskazuje, że odpowiednio zaprojektowane działania edukacyjne mogą skłaniać osoby uczące się do krytycznego namysłu nad tym, w jaki sposób normy płciowe wpływały na ich tożsamość, aspiracje oraz życiowe możliwości. W rezultacie możliwe staje się przekształcenie przekonań o charakterze seksistowskim lub ograniczającym. Przykładowo, osoba studiująca może początkowo postrzegać określone stereotypy

płciowe jako „naturalne” lub oczywiste, jednak w toku ukierunkowanej refleksji bądź dialogu zaczyna rozumieć je jako konstrukty społeczne, które podlegają krytycznej ocenie i zmianie.

Mezirow (1997) podkreśla, że stymulowanie krytycznej refleksji stanowi „nad-rzędny cel” edukacji dorosłych, ponieważ prowadzi do bardziej autonomicznego, świadomego i wzmocnionego myślenia. W tym sensie uczenie się transformatywne pozostaje w ścisłym związku z założeniami pedagogiki feministycznej oraz krytycznej. Podobnie jak one, zachęca do ujawniania wpływu struktur władzy – takich jak patriarchy – na kształtowanie indywidualnych przekonań, a także do rozwijania zdolności ich kwestionowania i przekraczania poprzez działanie.

Stwarzając przestrzeń do krytycznej autorefleksji, osoby prowadzące edukację umożliwiają osobom uczącym się dokonanie osobistej przemiany, polegającej na przejściu od bezrefleksyjnego akceptowania uprzedzeń płciowych do ich świadomego rozpoznawania i aktywnego podważania. Tego rodzaju wewnętrzna transformacja stanowi istotny element zapobiegania dyskryminacji, ponieważ osoby, które zmieniły swoje ramy odniesienia, z większym prawdopodobieństwem angażują się w działania na rzecz sprawiedliwości społecznej oraz wspierają demokratyczne i równościowe relacje (Mezirow, 1991, 1997).

Podsumowując, wszystkie trzy omówione podejścia – zaangażowana pedagogika feministyczna bell hooks, pedagogika krytyczna Freirego oraz teoria uczenia się transformatywnego Mezirowa – tworzą podstawy pedagogiki wrażliwej na płć. Łączy je nacisk na partycypacyjne, inkluzywne i refleksyjne procesy uczenia się, które upodmiotawiają osoby uczące się. Pedagogika wrażliwa na płć buduje na tych ideach, zwracając szczególną uwagę na dynamikę związaną z płcią: stara się dowartościować doświadczenia osób różnorodnych pod względem tożsamości w klasie, zachęca do krytycznej analizy norm płciowych oraz rozwija empatię i wzajemny szacunek (Nabbuye, 2018). Przywołane perspektywy teoretyczne stanowią ramę analityczną dla dalszej części artykułu, w której przedstawiono i poddano analizie konkretną praktykę dydaktyczną realizowaną w kontekście edukacji wyższej.

Tabela 1. Zestawienie kluczowych założeń podejść budujących pedagogikę wrażliwą na płć

Obszar	Wspólne element (hooks / Freire / Mezirow)	Elementy specyficzne
Orientacja epistemologiczna i cele edukacji	Nacisk na refleksję krytyczną i kwestionowanie „oczywistości”; edukacja jako praktyka zmiany (indywidualnej i społecznej).	Pedagogika feministyczna (bell hooks): centralność doświadczeń grup marginalizowanych; holistyczność (emocje i doświadczenie jako zasób). Pedagogika krytyczna (Freire): edukacja jako projekt emancypacyjny; krytyka „modelu bankowego”. Uczenie się transformatywne (Mezirow): „dezorientujący dylemat” jako wyzwacz zmiany; rekonstrukcja ram odniesienia.

Obszar	Wspólne element (hooks / Freire / Mezirow)	Elementy specyficzne
Relacja i komunikacja w procesie uczenia się	Relacyjny, dialogiczny charakter uczenia się; współtworzenie znaczeń w interakcji.	Pedagogika feministyczna: etyka troski i wzajemności; wrażliwość na język i interseksjonalność. Pedagogika krytyczna: conscientização i praxis (cykl refleksji i działania). Uczenie się transformatywne: dialog i refleksja jako mechanizm transformacji przekonań.
Podmiotowość i sprawczość osób uczących się	Upodmiotowienie osób uczących się i przesunięcie od bierności ku aktywnemu uczestnictwu; wzmacnianie sprawczości w rozpoznawaniu i zmianie ograniczających przekonań/norm.	Pedagogika feministyczna: uznanie doświadczeń jako pełnoprawnego źródła wiedzy; wzmacnianie głosu osób marginalizowanych. Pedagogika krytyczna: analiza relacji władzy i opresji jako warunek zmiany; praxis jako przejście od rozpoznania do działania. Uczenie się transformatywne: autonomizacja myślenia poprzez krytyczną refleksję i zmianę ram interpretacyjnych.

Źródło: opracowanie własne.

Zestawienie to stanowi ramę interpretacyjną dla analizy studium przypadku – kolejne etapy ćwiczenia ‘Gender Box’ pokazują, w jaki sposób wskazane mechanizmy uruchamiały się w praktyce dydaktycznej.

PRAKTYKA PEDAGOGIKI WRAŻLIWEJ NA PŁEĆ – STUDIUM PRZYPADKU

Opis kontekstu i przebiegu praktyki dydaktycznej

Przełożenie przedstawionych powyżej założeń teoretycznych na praktykę dydaktyczną wymaga zastosowania konkretnych strategii pedagogicznych, które w sposób świadomy podejmują kwestie związane z płcią oraz aktywnie angażują osoby uczące się. Praktyka edukacyjna uwzględniająca perspektywę płci opiera się zazwyczaj na interaktywnych, zorientowanych na osobę uczącą się działaniach, których celem jest ujawnianie ukrytych założeń dotyczących ról i norm płciowych oraz inicjowanie krytycznej refleksji i dyskusji.

Ilustracją takiego podejścia mogą być tygodniowe międzynarodowe warsztaty zrealizowane w ramach programu Erasmus Blended Intensive Program (BIP), poświęconego problematyce edukacji antydyskryminacyjnej, który był realizowany w 2025 roku na Uniwersytecie w Sassari (Włochy). Intensywny charakter kursu oraz jego międzynarodowy wymiar stworzyły przestrzeń do wspólnej refleksji osób studiujących i kadry akademickiej z różnych krajów nad edukacją w kontekście różnorodności oraz nad sposobami przeciwdziałania wszelkim formom dyskryminacji.

Jeden z modułów warsztatowych – zaprojektowany i poprowadzony przez autorkę niniejszego artykułu – koncentrował się w szczególności na podnoszeniu świadomości dotyczącej mechanizmów dyskryminacji ze względu na płeć. Wśród zastosowanych metod dydaktycznych szczególne znaczenie miało ćwiczenie znane jako „Gender Box”, które okazało się jedną z najbardziej angażujących aktywności realizowanych podczas warsztatu.

Przedstawiona poniżej analiza ćwiczenia „Gender Box” ma charakter jakościowy i eksploracyjny; opiera się na obserwacji przebiegu pracy grupowej, analizie treści wypowiedzi osób uczestniczących w warsztacie oraz refleksjach formułowanych podczas moderowanej dyskusji podsumowującej. Celem analizy nie jest uogólnianie wyników, lecz uchwycenie mechanizmów uczenia się oraz procesów refleksji krytycznej uruchamianych w określonym kontekście edukacyjnym.

Materiał empiryczny zebrano w trakcie realizacji modułu warsztatowego w ramach Erasmus BIP na Uniwersytecie w Sassari w 2025 roku. Obserwacją objęto przebieg pracy w pięciu grupach, w których uczestniczyły osoby studiujące i osoby prowadzące zajęcia z czterech krajów (łącznie: 30 osób). Dane obejmowały: (1) wytwory wizualne (plakaty) przygotowane w ramach ćwiczenia; (2) notatki z obserwacji pracy grupowej i prezentacji rezultatów; (3) wypowiedzi osób uczestniczących odnotowane podczas moderowanej dyskusji podsumowującej (transkrypcja nagrania audio). Warsztat trwał trzy godziny.

Ćwiczenie „Gender Box” jako partycypacyjne narzędzie analizy norm płciowych – pogłębiony opis empiryczny

Ćwiczenie „Gender Box” stanowi przykład partycypacyjnego narzędzia dydaktycznego służącego analizie społecznie konstruowanych norm płciowych. Jego celem było ujawnienie mechanizmów stereotypizacji oraz społecznych sankcji związanych z przekraczaniem norm przypisywanych kobiecości i męskości, a także zainicjowanie procesu krytycznej refleksji nad konsekwencjami tych norm dla jednostkowej sprawczości oraz relacji społecznych.

Etap 1: Rekonstrukcja norm płciowych (plakaty – cechy, role, zachowania).

Ćwiczenie przeprowadzono w małych grupach zróżnicowanych pod względem tożsamości płciowej. Osoby uczestniczące opracowywały plakaty ilustrujące społeczne oczekiwania wobec kobiet i mężczyzn, sformułowane jako „zachowuj się jak mężczyzna” oraz „zachowuj się jak kobieta”. Wokół schematycznych sylwetek wypisywano cechy, role i zachowania uznawane za normatywne.

Interpretacja: Ten etap działał jako „ujawnienie oczywistości”: to, co bywa traktowane jako naturalne i neutralne, zostaje nazwane i zwizualizowane. W efekcie powstaje materiał do krytycznej refleksji – osoby uczestniczące mogą zobaczyć, że normy są wspólnym konstruktem społecznym, a nie wyłącznie indywidualnymi preferencjami.

Etap 2: Ograniczająca „rama” i sankcje (etykiety, wykluczanie, zawstydzanie).

Następnie zaznaczano symboliczne „ramy” odzwierciedlające ograniczający charakter oczekiwań oraz identyfikowano negatywne etykiety i określenia kierowane

wobec osób naruszających normy. Pozwalało to na wizualizację mechanizmów społecznego sankcjonowania.

Interpretacja: W tym momencie normy płciowe ujawniają się jako narzędzie regulowania zachowań poprzez presję konformizmu, zawstydzanie i ryzyko wykluczenia. Z perspektywy pedagogiki krytycznej jest to punkt, w którym analiza przesuwana się od opisu („jak jest”) ku rozpoznaniu relacji władzy i mechanizmów opresji w codziennym życiu społecznym (Freire, 1970).

Etap 3: Konfrontacja międzygrupowa (prezentacja prac i zderzenie perspektyw).

Kolejnym elementem była prezentacja plakatów i porównanie podobieństw oraz różnic pomiędzy rekonstrukcjami norm kobiecości i męskości. W trakcie tej części osoby uczestniczące odwoływały się zarówno do własnych doświadczeń biograficznych, jak i do obserwowanych wzorców społecznych.

Interpretacja: Konfrontacja perspektyw wzmacnia dysonans poznawczy: osoby uczestniczące zaczynają dostrzegać asymetrie norm, sprzeczne wymagania oraz koszty społeczne ich internalizacji. Ten etap sprzyja przejściu od „opisu norm” do ich problematyzowania, co odpowiada logice refleksji krytycznej (Freire, 1970).

Etap 4: Dyskusja moderowana (domknięcie refleksyjne i „dezorientujący dylemat”).

W części podsumowującej przeprowadzono moderowaną dyskusję, w której porządkowano wnioski oraz nazywano napięcia i konsekwencje norm płciowych dla sprawczości, relacji i wyborów edukacyjno-zawodowych.

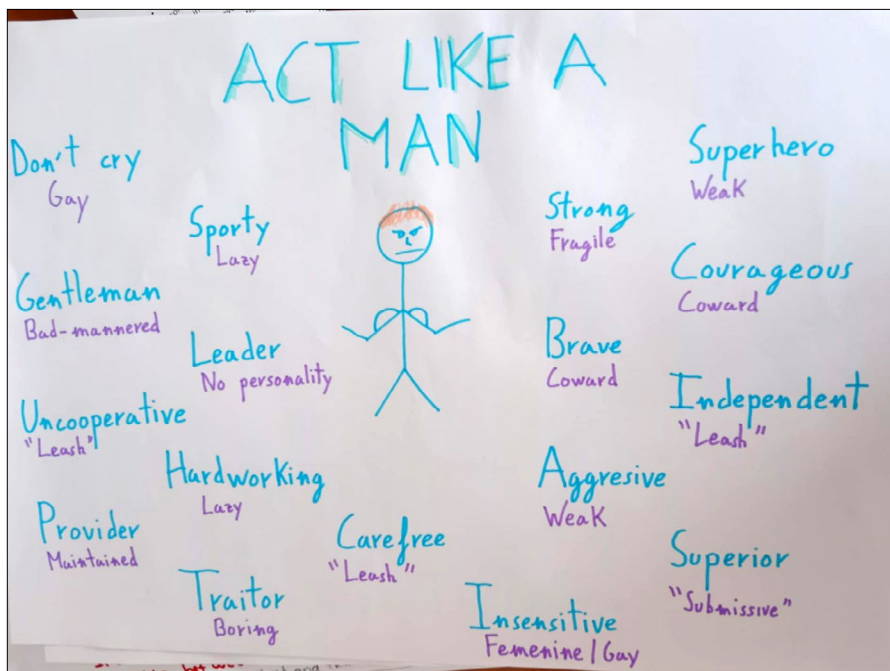
Interpretacja: W ujęciu uczenia się transformatywnego ćwiczenie można interpretować jako doświadczenie inicjujące tzw. dezorientujący dylemat: wizualizacja sztywnych norm oraz sankcji podważała wcześniejsze, często nieuświadomiane założenia dotyczące „naturalności” ról płciowych. Dyskusja miała charakter refleksyjny i dialogiczny, umożliwiając przeformułowanie ram odniesienia w kierunku bardziej inkluzywnych interpretacji rzeczywistości społecznej (Mezirow, 1991; 1997).

Analizie poddano zarówno treść powstałych prac, jak i przebieg dyskusji towarzyszącej ich prezentacji.

Analiza powstałych materiałów wizualnych

W dalszej części przedstawiono, jakie konkretne treści norm i sankcji ujawniły wytwory wizualne wypracowane przez osoby uczestniczące.

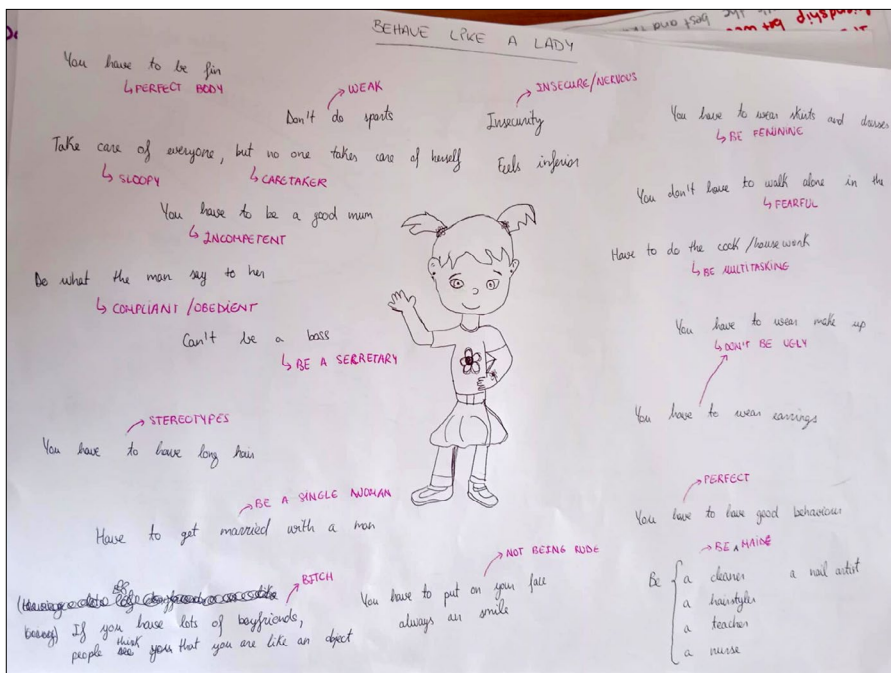
Prace studenckie ujawniły wyraźną asymetrię norm płciowych oraz mechanizmy społecznej kontroli. W przypadku postaci męskich dominowały kategorie takie jak „siła”, „odwaga”, „niezależność”, „przywództwo” czy „kontrola emocji”, którym jednocześnie towarzyszyły negatywne etykiety przypisywane odstępstwom od normy (np. „słaby”, „niemęski”, „zniewieściał”, „tchórzliwy”). Rysunki i opisy wskazywały, że męskość konstruowana jest jako kategoria wąska i restrykcyjna, wymagająca ciągłego potwierdzania poprzez zachowania agresywne, dominujące lub rywalizacyjne. Osoby uczestniczące zwracały uwagę, że emocjonalność, wrażliwość czy brak zainteresowania sportem były konsekwentnie lokowane poza „akceptowalną” ramą męskości.



Rysunek 1. Przykładowa praca powstała w trakcie warsztatów.

Z kolei w pracach dotyczących kobiecości szczególnie silnie wybrzmiały normy odnoszące się do wyglądu, relacyjności oraz ról opiekuńczych. Postacie kobiece obudowane były komunikatami takimi jak „zachowuj się jak dama”, „dbaj o rodzinę”, „nie bądź zbyt ambitna”, „bądź miła”, „poświęcaj się innym”, przy jednoczesnym wskazywaniu społecznych sankcji za przekraczanie tych oczekiwań (np. „zła matka”, „egoistka”, „niemoralna”, „zbyt męska”). Charakterystyczne było również częste odwoływanie się do sprzecznych wymagań, takich jak oczekiwanie atrakcyjności seksualnej przy jednoczesnym potępianiu autonomii czy sprawczości kobiet.

Wytwory pracy grupowej pokazały, że osoby uczestniczące spontanicznie rekonstruowały normy płciowe jako zestaw nakazów i zakazów podtrzymywanych przez sankcje symboliczne, natomiast w trakcie moderowanej dyskusji podsumowującej osoby uczestniczące odwoływały się zarówno do własnych doświadczeń biograficznych, jak i do obserwowanych wzorców społecznych, co wskazuje na uruchomienie procesu refleksji krytycznej w rozumieniu pedagogiki krytycznej (Freire, 1970).



Rysunek 2. Przykładowa praca powstała w trakcie warsztatów.

Perspektywa osób uczestniczących – reakcje i interpretacje

Wypowiedzi osób uczestniczących w dyskusji podsumowującej koncentrowały się wokół doświadczenia sprzecznych wymagań oraz odczucia presji, co sugeruje, że już na poziomie języka potocznego rozpoznawano normy płciowe jako mechanizm społecznej kontroli. W trakcie dyskusji osoby uczestniczące zaczęły *explicite* nazywać te napięcia jako przejaw strukturalnej niesprawiedliwości. Pojawiały się refleksje wskazujące, że normy płciowe działają jako mechanizm dyscyplinujący, ograniczający możliwe ścieżki rozwoju jednostek niezależnie od ich indywidualnych predyspozycji. Część uczestniczących podkreślała, że dopiero wizualne zestawienie norm i sankcji pozwoliło im uświadomić sobie skalę presji społecznej oraz stopień jej internalizacji w codziennych wyborach edukacyjnych, zawodowych i relacyjnych. Ich zdaniem „wiele ograniczeń było dotąd traktowanych jako oczywiste”.

Choć analiza ma charakter jakościowy i eksploracyjny, obserwowane reakcje osób uczestniczących oraz treść wytworzonych prac wskazują, że ćwiczenie spełniło swoje cele edukacyjne. Nie tylko identyfikowano stereotypy płciowe, lecz także zaczęto je krytycznie problematyzować, łącząc indywidualne doświadczenia z szerszym kontekstem strukturalnym. W tym sensie „Gender Box” funkcjonowało nie jako ilustracja treści teoretycznych, lecz jako narzędzie umożliwiające realne uruchomienie procesu refleksji krytycznej oraz budowania świadomości nierówności płciowych.

Analiza wypowiedzi i reakcji osób uczestniczących pozwala stwierdzić, że ćwiczenie sprzyjało rozwijaniu empatii oraz wzajemnego rozumienia pomiędzy osobami o zróżnicowanych tożsamościach płciowych. Kobiety zwracały uwagę na społeczne sankcjonowanie asertywności, natomiast mężczyźni identyfikowali presję związaną z normą emocjonalnej powściągliwości. W tym sensie „Gender Box” pełniło funkcję dydaktycznej interwencji, która nie tylko ujawniała strukturalny charakter stereotypów płciowych, lecz także tworzyła warunki do budowania solidarności oraz kwestionowania ich normatywnego statusu (Katz, 1995).

W trakcie dyskusji podsumowującej część osób uczestniczących wskazywała, że ćwiczenie pozwoliło im po raz pierwszy uświadomić sobie zakres społecznych sankcji związanych z przekraczaniem norm płciowych. Pojawiały się również wypowiedzi sugerujące zmianę perspektywy – od postrzegania stereotypów jako „naturalnych” do ich rozumienia jako konstrukcji społecznych możliwych do zakwestionowania. O efektywności ćwiczenia świadczą pojawiające się w wypowiedziach osób uczestniczących elementy krytycznej reinterpretacji norm płciowych, łączenie doświadczeń indywidualnych z kontekstem strukturalnym oraz deklarowana zmiana sposobu postrzegania ról płciowych.

Z perspektywy teorii uczenia się transformatywnego ćwiczenie „Gender Box” może być interpretowane jako doświadczenie inicjujące tzw. dezorientujący dylemat w rozumieniu Mezirowa (1991, 1997). Konfrontacja z wizualizacją sztywnych norm płciowych oraz z listą sankcji społecznych stosowanych wobec osób je przekraczających podważała wcześniejsze, często nieuświadomiane założenia osób uczestniczących w warsztacie dotyczące „naturalności” ról płciowych. W efekcie ćwiczenie uruchamiało proces krytycznej refleksji nad własnymi ramami odniesienia, sprzyjając ich rekonstrukcji w kierunku bardziej inkluzywnych i refleksyjnych interpretacji rzeczywistości społecznej.

W kolejnej części artykułu zostanie podjęta analiza tego, w jaki sposób opisane doświadczenia edukacyjne przekładają się na wzrost sprawczości i poczucia upodmiotowienia osób uczących się.

DYSKUSJA – SPRAWCZOŚĆ I UPODMIOTOWIENIE JAKO EFEKT PRAKTYK PEDAGOGIKI WRAŻLIWEJ NA PŁEĆ

Kluczowym rezultatem stosowania pedagogiki wrażliwej na płeć jest wzmacnianie u osób uczących się poczucia sprawczości, rozumianego jako zdolność do intencjonalnego działania oraz inicjowania zmian we własnym otoczeniu. W kontekście edukacyjnym sprawczość przejawia się między innymi wzrostem pewności siebie w wyrażaniu opinii, gotowością do kwestionowania niesprawiedliwości oraz podejmowaniem inicjatywy w działaniach zespołowych. Poprzez aktywne włączanie osób uczących się w dialog i proces krytycznej refleksji osoba prowadząca edukację przekształca ich rolę z biernych odbiorców wiedzy w współtwórców procesu uczenia się, co samo w sobie ma charakter upodmiotawiający. Pedagogika krytyczna Freirego zakłada, że edukacja wyzwolenicza „daje siłę poprzez głos, sprawczość i wolność”

umożliwiają uczyć się bycie podmiotami własnych narracji, a nie przedmiotami cudzych opowieści (Freire, 1970, 2005). W odniesieniu do zagadnień płci oznacza to, że osoby uczące się – niezależnie od tożsamości płciowej – zaczynają postrzegać siebie jako równoprawnie uczestniczące w procesie edukacyjnym. Zaczynają też dostrzegać, że ich głos ma znaczenie. W ten sposób przeciwstawiają się zinternalizowanemu milczeniu lub zwątpieniu w siebie, które często stanowią konsekwencję doświadczanej dyskryminacji.

Po pierwsze, metody partycypacyjne stosowane w edukacji wrażliwej na płeć wzmacniają sprawczość poprzez uznanie osobistych doświadczeń za pełnoprawne źródło wiedzy. Gdy osoba ucząca się dzieli się w grupie historią doświadczonego seksizmu, a pozostałe osoby słuchają jej z uwagą i potwierdzają zasadność przeżywaną emocji, otrzymuje ona wyraźny sygnał, że jej perspektywa jest istotna i że nie pozostaje w swoim doświadczeniu odosobniona. Podobnie, gdy inna osoba opowiada o tym, w jaki sposób restrykcyjne normy związane z męskością wpłynęły na jej emocje lub relacje, również może spotkać się z akceptacją i zrozumieniem ze strony grupy. Tego rodzaju walidacja doświadczeń bywa procesem transformującym, ponieważ przelamuje poczucie izolacji i wstydu, często towarzyszące doświadczeniu dyskryminacji. Osoby uczące się zaczynają wówczas dostrzegać, że ich indywidualne historie mają wymiar społeczny i polityczny, co – w ujęciu Mezirowa – oznacza przyjęcie nowej, bardziej krytycznej ramy odniesienia. Innymi słowy, staje się dla nich czytelne, że to, co osobiste, jest jednocześnie polityczne, co może mobilizować do refleksji nad możliwymi formami odpowiedzi i działania na rzecz zmiany.

Po drugie, pedagogika wrażliwa na płeć opiera się na dialogu i współpracy, co sprzyja bardziej równomiernemu rozłożeniu władzy w przestrzeni edukacyjnej. W tradycyjnym modelu nauczania osoby uczące się często doświadczają ograniczonej sprawczości, postrzegając swoją rolę jako sprowadzoną do biernego przyswajania treści przekazywanych przez osobę prowadzącą zajęcia. W klasie inspirowanej pedagogiką krytyczną i feministyczną osoby prowadzące edukację zapraszają natomiast osoby uczące się do współtworzenia procesu uczenia się – zachęcają je do dzielenia się pomysłami, zadawania pytań oraz współdecydowania o kierunku dyskusji. Tego rodzaju praktyki budują to, co bell hooks określa mianem „wyzwalającej wzajemności”, czyli partnerskiej relacji w procesie nauki, w której hierarchie ulegają spłaszczeniu (bell hooks, 1994). Osoby uczące się zdobywają w ten sposób doświadczenie demokratycznej debaty: uczą się uważnego słuchania odmiennych stanowisk, odnoszenia się do wypowiedzi innych oraz formułowania krytyki w sposób oparty na szacunku. Z czasem doświadczenia te przyczyniają się do wzrostu poczucia własnej skuteczności (Bandura, 1977), rozumianej jako wiara we własną zdolność do rozumienia problemów oraz wpływania na ich rozwiązanie. Przykładem mogą być uczestnicy i uczestniczki warsztatu, którzy początkowo wahali się zabrać głos, lecz z czasem zyskali większą pewność siebie, dyskutując kwestie dla nich istotne w atmosferze wzajemnego szacunku. W ankietach poszkoleniowych niektórzy wskazywali, że bycie traktowanym przez grupę i osoby prowadzące jako wartościowy współautor dyskusji przełożyło się na większą gotowość do zabierania głosu również w innych kontekstach, takich jak

miejsce pracy czy działania w społeczności lokalnej. Na tym właśnie polega „edukacja upodmiotawiająca” (Shor, 1992) – pedagogika, która nie tylko przekazuje wiedzę, lecz także przekształca relację osoby uczącej się wobec wiedzy i władzy.

Po trzecie, omawiane podejścia pedagogiczne *explicite* promują solidarność oraz wzmacniają potencjał działania kolektywnego. Ujawnienie wspólnych doświadczeń ograniczeń – jak miało to miejsce w ćwiczeniu „Gender Box” – oraz wzbudzenie empatii sprzyjają budowaniu poczucia wspólnoty i współodpowiedzialności. Podczas warsztatu w Sassari, po zidentyfikowaniu presji społecznych wpisanych w „pu-dełka płci”, uczestnicy i uczestniczki wyrazili gotowość do wzajemnego wspierania się w przeciwstawianiu się szkodliwym normom. Przykładowo, część grupy deklarowała reagowanie na seksistowskie żarty w swoim otoczeniu, inne osoby rozważały działania mentoringowe skierowane do młodszych uczestniczek edukacji, mające na celu zachęcanie ich do podejmowania nietradycyjnych ścieżek rozwoju. Świadczy to o przejściu od indywidualnej świadomości do działania zbiorowego, zbliżając osoby uczące się do tego, co Freire (1970) określa mianem *praxis*, czyli refleksyjnego i świadomego działania podejmowanego przeciw opresji. W tym sensie przestrzeń edukacyjna staje się punktem wyjścia do upodmiotowienia wykraczającego poza jej granice. Osoby uczące się są bardziej skłonne przeciwstawiać się dyskryminacji w realnym świecie, ponieważ miały okazję przeciwyczyć takie postawy w toku zajęć oraz doświadczyły wsparcia grupy dzielącej podobne wartości. Co więcej, doświadczenie funkcjonowania w inkluzywnej mikrospołeczności edukacyjnej może skłaniać je do poszukiwania lub tworzenia analogicznych przestrzeni w szerszym kontekście społecznym. Ten efekt przechodzenia od praktyki edukacyjnej do zaangażowania obywatelskiego stanowi istotne ogniwo łączące edukację z demokracją. Jak zauważa Ira Shor (1992), pedagogiki upodmiotawiające przygotowują osoby uczące się do inicjowania zmian społecznych, kształtując ich myślenie krytyczne i sprawiając, że zaczynają one nie tylko dostrzegać niesprawiedliwości, lecz także czują się za nie współodpowiedzialne i zdolne do podejmowania działań.

Na zakończenie należy podkreślić, że budowanie sprawczości ma charakter procesu długofalowego. Upodmiotowienie w edukacji nie dokonuje się jednorazowo ani w wyniku pojedynczego warsztatu, lecz wymaga systematycznej praktyki oraz konsekwentnych wzmocnień. Osoby prowadzące zajęcia powinny regularnie zachęcać osoby uczące się do zabierania głosu, powierzać im realne odpowiedzialności oraz dostrzegać i wzmacniać rozwój ich krytycznego myślenia oraz kompetencji przywódczych. Nawet pozornie drobne zmiany – takie jak objęcie przez wcześniej mało widoczną osobę roli lidera projektu równościowego czy inicjatywa grupy uczących się na rzecz organizacji wydarzenia poświęconego językowi inkluzywnemu – mogą świadczyć o postępującym procesie upodmiotowienia. Przemiany te unaczyniają transformacyjny potencjał pedagogiki wrażliwej na płęć, która nie ogranicza się do przekazywania wiedzy o dyskryminacji, lecz realnie wyposaża i motywuje osoby uczące się do jej rozpoznawania i kwestionowania. Gdy zaś to poczucie sprawczości zostaje przeniesione w dorosłe role – zawodowe, rodzinne i obywatelskie – przyczynia się do kształtowania bardziej sprawiedliwego i demokratycznego społeczeństwa.

W szerszej perspektywie praktykowanie pedagogiki wrażliwej na płeć polega na świadomym kształtowaniu środowiska edukacyjnego, w którym udział wszystkich osób uczących się ma charakter równorzędny. Oznacza to tworzenie warunków sprzyjających aktywnemu uczestnictwu, widzialności i uznaniu różnorodnych głosów obecnych w klasie. W tym celu osoby prowadzące zajęcia mogą stosować proste, a zarazem skuteczne strategie dydaktyczne, takie jak dbanie o zrównoważony podział czasu wypowiedzi – np. poprzez zachęcanie do zabierania głosu osób cichszych lub należących do grup niedoreprezentowanych – stosowanie języka neutralnego pod względem płci oraz organizowanie zróżnicowanych zespołów roboczych, umożliwiających uczenie się w kontakcie z osobami o różnych tożsamościach płciowych.

Podczas warsztatu realizowanego w Sassari celowo wprowadzono pracę w grupach mieszanych pod względem płci, a także rotacyjny podział ról (np. lidera/ki dyskusji czy osoby odpowiedzialnej za notowanie), co pozwalało ograniczać utrwalanie hierarchii i sprzyjało bardziej równomiernemu rozkładowi odpowiedzialności. Na początku zajęć ustalono również reguły bazowe, obejmujące zasady wzajemnego szacunku, zakaz przerywania wypowiedzi oraz poufność w odniesieniu do osobistych doświadczeń przywoływanych w trakcie dyskusji. Tak zdefiniowane ramy interakcji sprzyjały stworzeniu bezpiecznej przestrzeni, w której głos każdej osoby mógł zostać uznany za istotny i wartościowy.

Jak wskazują badania, nieuświadomione uprzedzenia pedagogiczne – np. częstsze wywoływanie chłopców do odpowiedzi na zajęciach z zakresu STEM lub zróżnicowane reagowanie na przejawy asertywności osób uczących się w zależności od ich płci – mogą skutecznie ograniczać udział oraz osiągnięcia dziewcząt (Chapin i Warne, 2020). Choć przykład dotyczy edukacji szkolnej, analogiczne mechanizmy nieuświadomionego różnicowania uwagi i oczekiwań mogą ujawniać się także w dydaktyce akademickiej, wpływając na widzialność i partycypację osób uczących się. Osoba prowadząca edukację uwrażliwiona na kwestie płci podejmuje refleksję nad własnymi praktykami dydaktycznymi i dąży do ich świadomej korekty, m.in. poprzez zadawanie pytań zbliżonej liczbie uczennic i uczniów, czy docenianie wypowiedzi osób, które przełamują stereotypowe oczekiwania płciowe (Morley, 2009; Nabbuye, 2018). W tym sensie pedagogika wrażliwa na płeć sprowadza się do praktyki świadomej inkluzji – zapewnienia, że interakcje w klasie, przekazywane treści oraz panujący klimat nie faworyzują perspektywy jednej płci kosztem innych (FAWE, 2018).

Gdy osoby uczące się obserwują, że osoba prowadząca zajęcia konsekwentnie promuje zasady sprawiedliwości i wzajemnego szacunku, sprzyja to nie tylko wzrostowi ich zaangażowania w proces uczenia się, lecz także stanowi konkretną, doświadczaną w praktyce realizację wartości demokratycznych. Dzięki opisanym działaniom oraz inkluzywnej dynamice pracy dydaktycznej klasa może stać się swoistym mikrokosmosem równości, w którym wszyscy uczą się artykułować własne stanowiska, słuchać innych oraz doceniać różnorodność doświadczeń. Kompetencje te mają fundamentalne znaczenie dla uczestnictwa w życiu demokratycznym.

Opisane strategie współpracy i inkluzywnej dynamiki w klasie stanowią warunek brzegowy dla procesów budowania sprawczości i upodmiotowienia, ponieważ bez bezpiecznej i równościowej przestrzeni dialogu mechanizmy te nie mogłyby się uruchomić.

ZAKOŃCZENIE

Pedagogika wrażliwa na płeć stanowi istotne narzędzie ograniczania dyskryminacji oraz wzmacniania wartości demokratycznych poprzez edukację. Odwołując się do założeń pedagogiki feministycznej, pedagogiki krytycznej oraz teorii uczenia się transformatywnego, podejście to angażuje osoby uczące się w krytyczne kwestionowanie norm społecznych oraz w refleksję nad możliwością kształtowania bardziej sprawiedliwych i równościowych relacji. Przykład partycypacyjnych warsztatów realizowanych w Sassari, jak również innych podobnych działań edukacyjnych, pokazuje, że gdy osoby uczące się otrzymują narzędzia do analizy stereotypów płciowych oraz wsparcie w artykulacji własnych doświadczeń, uruchamiany jest pogłębiony proces uczenia się. Jego efektem jest wzrost świadomości niesprawiedliwości społecznych, rozwój empatii ponad podziałami oraz umocnienie wiary we własną zdolność do inicjowania zmiany. Rezultaty te wykraczają poza wymiar *stricte* dydaktyczny, obejmując kompetencje obywatelskie i postawy kluczowe dla funkcjonowania demokratycznego społeczeństwa.

Demokracja opiera się na aktywnym uczestnictwie wszystkich osób ją tworzących, co staje się możliwe jedynie wówczas, gdy jednostki doświadczają wzmocnienia i realnego włączenia. Dyskryminacja ze względu na płeć historycznie ograniczała możliwość równoprawnego udziału znacznej części społeczeństwa w sferze przywództwa, rynku pracy oraz debacie publicznej. Edukacja może zarówno reprodukcować te nierówności, jak i przyczyniać się do ich demontażu. Jak wykazano w niniejszym artykule, wdrażanie pedagogiki uwzględniającej perspektywę płci stanowi konkretną strategię przełamywania barier strukturalnych. W przestrzeniach edukacyjnych opartych na inkluzywności i krytycznej refleksji osoby uczące się zaczynają postrzegać dyskryminację nie jako zjawisko nieuchronne, lecz jako problem możliwy do rozpoznania i rozwiązania. Doświadczając w klasie form mikro-demokracji – wspólnot, w których każdy głos jest uznawany za istotny – wynoszą one w dorosłe życie przekonanie o konieczności równego traktowania wszystkich ludzi. Jak zauważa bell hooks, „klasa – mimo wszystkich swoich ograniczeń – pozostaje miejscem możliwości... gdzie wspólnie wyobrażamy sobie, jak przekraczać granice. To jest edukacja jako praktyka wolności” (bell hooks, 1994, s. 207).

Urzeczywistnienie transformacyjnego potencjału edukacji wymaga zaangażowania na wielu poziomach. Osoby prowadzące procesy dydaktyczne muszą być gotowe do krytycznej refleksji nad własną praktyką oraz wdrażania metod sprzyjających włączeniu i sprawczości; osoby uczące się – otwarte na podejmowanie trudnych tematów i autorefleksję; natomiast instytucje edukacyjne – konsekwentnie wspierające równość w swojej kulturze organizacyjnej i politykach. W takich warunkach pedagogika wrażliwa na płeć przestaje pełnić jedynie funkcję interwencji antydyskryminacyjnej, a staje się narzędziem kształtowania osób wrażliwych na kwestie sprawiedliwości, solidarności i równości. Takie osoby chętniej angażują się w procesy demokratyczne i aktywnie stoją na straży praw oraz godności innych. Podsumowując, pedagogika wrażliwa na płeć przywraca głos osobom dotychczas marginalizowanym, wzmac-

niając tym samym fundamenty demokracji. Wpisuje się to w wizję wyrażoną w międzynarodowych dokumentach dotyczących praw człowieka i zrównoważonego rozwoju, zgodnie z którą trwała demokracja jest możliwa jedynie wtedy, gdy usunięte zostaną bariery płciowe ograniczające uczestnictwo (United Nations, 2015). Edukacja – rozumiana jako proces całościowy i społecznie osadzony – pozostaje jednym z najważniejszych narzędzi realizacji tego celu. Implikacje instytucjonalne opisanych praktyk wykraczają poza ramy niniejszego artykułu, jednak wyniki studium przypadku wskazują także na znaczenie systemowego wsparcia dla pedagogiki wrażliwej na płęć. Pewne jest jedno – poprzez konsekwentne wdrażanie pedagogiki wrażliwej na płęć oraz rozwijanie praktyk edukacyjnych ukierunkowanych na przeciwdziałanie dyskryminacji osoby prowadzące edukację i instytucje mogą realnie przyczynić się do budowy bardziej równego i demokratycznego społeczeństwa.

BIBLIOGRAFIA

- Akello, S., Osman, A. A. (2015). Education as a practice of freedom: Reflections on bell hooks. *Journal of Education and Practice*, 6(17), 195–200. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079754.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- bell hooks. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Chapin, J., Skovgaard, M., Warne, V. (2020). *Gender responsive pedagogy in higher education: A framework*. INASP. <https://www.inasp.info/sites/default/files/2021-01/Gender%20responsive%20pedagogy%20Framework%20paper.pdf>
- Crenshaw, K.W. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139–167.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- FAWE. (2018). *Gender responsive pedagogy: A toolkit for teachers and schools* (Wyd. 2.). Forum for African Women Educationalists.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (Wyd. 30.; M. B. Ramos, przekł.; D. Macedo, wstęp). Continuum. [https://files.libcom.org/files/Paulo%20Freire,%20Myra%20Bergman%20Ramos,%20Donaldo%20Macedo%20-%20Pedagogy%20of%20the%20Oppressed,%2030th%20Anniversary%20Edition%20\(2000,%20Bloomsbury%20Academic\).pdf](https://files.libcom.org/files/Paulo%20Freire,%20Myra%20Bergman%20Ramos,%20Donaldo%20Macedo%20-%20Pedagogy%20of%20the%20Oppressed,%2030th%20Anniversary%20Edition%20(2000,%20Bloomsbury%20Academic).pdf)
- IPU. (2025, 1 stycznia). *Monthly ranking of women in national parliaments. Ranking as of 1st January 2025*. Inter-Parliamentary Union. https://data.ipu.org/women-ranking/?date_month=1&date_year=2025

- Judeh, R. (2020, 10 marca). *Why true democracy cannot exist without gender equality*. Netherlands Institute for Multiparty Democracy. <https://nimd.org/why-true-democracy-cannot-exist-without-gender-equality/>
- Katz, J. (1995). Reconstructing masculinity in the locker room: The Mentors in Violence Prevention Project. *Harvard Educational Review*, 65(2), 163–174. <https://doi.org/10.17763/haer.65.2.55533188520136u1>
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (74), 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Morley, L. (2009). Momentum and melancholia: Women in higher education internationally. W: M. W. Apple, S. J. Ball, L. A. Gandin (red.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (s. 384–395). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203863701>
- Nabbuye, H. (2018, listopad). *Gender-sensitive pedagogy: The bridge to girls' quality education in Uganda*. Center for Universal Education at Brookings. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2018/11/Hawah-Nabbuye-FOR-WEBSITE.pdf>
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. University of Chicago Press.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Department of Economic and Social Affairs. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

**GENDER-SENSITIVE PEDAGOGY IN HIGHER EDUCATION: FROM
THEORETICAL FRAMEWORKS TO ANTI-DISCRIMINATION PRACTICES
(A CASE STUDY)**

ABSTRACT: Gender discrimination remains a major barrier to democratic participation, as it systematically silences or marginalizes certain voices. This article examines how gender-sensitive pedagogy can counteract such mechanisms in higher education by integrating bell hooks' feminist pedagogy, Paulo Freire's critical pedagogy, and Jack Mezirow's transformative learning theory. Using a case study of an international Erasmus Blended Intensive Program (BIP) workshop delivered in 2025 at the University of Sassari (Italy), the paper describes and interprets participatory teaching practices, with a particular focus on the "Gender Box" activity. The empirical material includes students' visual outputs, observations of group work, and statements made during the facilitated debriefing discussion. The analysis indicates the activation of critical reflection, increased awareness of gendered power relations, and the development of students' agency, empathy, and solidarity. The article concludes with institutional recommendations for more inclusive learning environments.

KEYWORDS: gender-sensitive pedagogy; feminist pedagogy; critical pedagogy; transformative learning; empowerment

Elda Monetti

Departamento de Ciencias de la Educación Universidad Nacional del Sur

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1780-2993>

Francisco Saenz

Departamento de Ciencias de la Educación Universidad Nacional del Sur – CONICET

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0606-7615>

Marilina Cundari

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0096-8838>

Expectations of Lecturers and Assistants at the Universidad Nacional del Sur in Terms of Educational Counselling

ABSTRACT: In this article, we present the results of research carried out within the framework of the Research Network on Educational Counseling (RIASEDU). In this case, from the UNS nucleus, we set out to describe, from a mixed research design, the expectations of professors and assistants about the function of pedagogical counseling (PC) of the National University of the South (UNS); to establish a relationship with the views that are held on teaching and learning; and, finally, to reflect on the relationship between expectations and possible training proposals of PC. This research reveals that it is essential to denaturalize teaching practices and problematize their development, in order to build pedagogical didactic knowledge that improves the training of students.

KEYWORDS: educational counseling, lecturers' expectations, teaching, higher education

	Elda Monetti emonettibarce@gmail.com
Kontakt:	Francisco Saenz francisco.saenz@uns.edu.ar
	Marilina Cundari cundarimarilinag@gmail.com

Jak cytować:	Monetti, E., Saenz, F., Cundari, M. (2025). Expectations of Lecturers and Assistants at the Universidad Nacional del Sur in Terms of Educational Counselling. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 111–126. https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.7
--------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

How to cite:	Monetti, E., Saenz, F., Cundari, M. (2025). Expectations of Lecturers and Assistants at the Universidad Nacional del Sur in Terms of Educational Counselling. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 111–126. https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.7
--------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

PRESENTATION

The concern for university teachers' pedagogical-didactic training led in the sixties, and with greater influence following the reestablishment of democracy in our country in 1983, to the establishment of the role of pedagogical counsellor in Argentine universities. It is expected that whoever assumes this task will support the authorities, faculty and students in different aspects of the educational process.

For several years, we have been part of the Research Network on Educational Counseling (RIASEDU),² whose research theme is educational counselling in secondary and university education. In this context, we present the results of the research carried out by the National University of the South (UNS) nucleus on the demands placed on its educational counselling office (ECO) during the 2020–2021 biennium.

In the initial phase of the inquiry, the concept of expectation was defined as a component of demand (Monetti et al., in press). Therefore, the objectives of this study are threefold: first, to describe the expectations of professors and teaching assistants³ regarding the ECO's functions at an Argentine university, forming the first phase of the demand to be established; second, to explore the relationship between these stated expectations and the views held by professors and assistants about teaching and learning; and finally, to reflect on how expectations may inform potential ECO training proposals.

1 In Argentina, we refer to the word “teacher” for the professors and teaching assistants who work at a university.

2 The network is made up of research teams from different Latin American universities in Argentina (UNLPam, UNS, UNJU), Uruguay (UDELAR) and Guatemala (USAC).

3 Professors (P) and teaching assistants (TA) constitute two categories of teaching positions within the UNS. The former are those who are in charge of teaching. The teaching assistants may be senior (STA), graduate (GTA) or undergraduate teaching assistants (UTA).

THE RESEARCH AND ITS CONTEXT

University teacher training is one of the fundamental axes, although not the only one, that promotes academic quality and responds to the challenges faced by higher education institutions. The multiple current demands on university teachers require, among other aspects, a profound revision of their teaching practices. These teachers face a double demand: on the one hand, those of academia, linked to disciplinary updating, research and extension; and on the other, those arising from social transformations, the demands of the work world and the new cognitive and attitudinal profiles of the students entering university. This complex network of tensions directly challenges pedagogical training, as traditional strategies are insufficient to address the diversity and complexity of the current scenario.

In this context, universities, academia and society as a whole are beginning to recognise the need for and importance of specific preparation focused on teaching, understood as a professional practice that requires didactic knowledge, critical reflection and continuous updating (Mancovsky & Monetti, 2012; Donnelly, 2016).

In this framework, UNS has consolidated a Teacher Training Programme under the ECO since 2005, which is dependent on the General Academic Secretariat. This programme arose in response to the recommendations of institutional evaluations and the need to strengthen the didactic-pedagogical dimension of the teaching staff (Saenz, 2024). Over the years, the Teacher Training Programme has established itself as a stable institutional policy, open to professors and teaching assistants from all academic units. According to Saenz (2024), UNS is undergoing a process of increasing institutionalisation of teacher training, expressed in the incorporation of pedagogical training as a criterion in the evaluation of performance (Res. CSU-1009/22) and in the creation of the Directorate of Distance Education and Continuing Education (Res. CSU-601/23), which integrates and strengthens training and support actions for university teaching.

ON EXPECTATIONS AND DEMANDS

University pedagogical counselling refers to the set of specific practices and tasks that are deployed in the performance of the counsellor role (Monetti & Mancovsky, 2012; Lucarelli, Finkelstein & Solberg, 2015). It is defined as an intervention and accompaniment practice in education, situated in a workplace (Nicastro & Andreozzi, 2006) within an educational institution: the university. Thus, we understand that pedagogical advising responds to the teaching function that – together with research and outreach – is characteristic of the university and makes it an educational institution. It includes topics ranging from teaching and learning in the classroom, university faculty training and curriculum, among others, also incorporating the relationship between research and teaching (Centra, 1993; Clegg, 2009; Gibbs, 2013).

In the counselling process, the demand occupies a central place, as it involves the progressive definition of the problem that the counsellor and the advisee are interest-

ed in solving. From its use and etymology, the demand alludes to the idea of a request that is sustained by the needs of the person who enunciates it (Monetti et al., in press).

It is possible to enrich this connotation with the meanings attributed to it from counselling and psychology, which suggest the idea of construction; that is, the demand to the advisor does not emerge as an immovable request but consists of co-construction (Nicastro & Andreozzi, 2003; Fernández, 2012), for which collective and sustained work over time is essential.

In this research, demand is defined as the request made by a teacher or group of teachers for the modification of an educational situation, situated within the institution (Monetti, Molina, Saenz, Cundari, Boquin & Rivoir, in press). Demand is both a process and a product that is developed through analysis, reflection and problematisation between counsellor and counselee (Souto & Tenaglia, 2016).

Accordingly, the articulation of what teachers expect from counselling is analysed in terms of expectations, understood as what counselling is believed and expected to accomplish. From this perspective, the notion of expectation developed in the specialised literature (Héndez Puerto, 2023) acquires a new dimension.

The expectations will serve as an input for the co-construction of demand and, therefore, constitute a phase of it (Monetti, Molina, Saenz, Cundari, Boquin & Rivoir, in press).

Expectations are aspirations (Corica, 2010) that do not arise in a vacuum but are anchored in the contexts and experiences of the subjects who carry them. They are related to the confidence that a new situation or solution is possible (James, 2009); they imply a teacher's view of what is expected to change or modify. In this sense, they can be characterised as normative – that is, the subject focuses on what should happen rather than what could happen (predictive perspective) (Muth, 1961; Lovell, 1986; Santos and Boote, 2003).⁴

ABOUT THE RESEARCH DESIGN

The research project within which this article is framed is defined as exploratory and descriptive. Its aim is to characterise the demands associated with the ECO, based on the meanings attributed to it by teachers and authorities at UNS during the 2020–2021 biennium.

The research design is mixed, combining qualitative and quantitative approaches (Creswell et al., 2011; Johnson et al., 2014). Data was collected through surveys administered to both professors and teaching assistants. For this purpose, a self-administered questionnaire was designed and applied in digital format. The survey was distributed via the institutional email accounts of all teaching staff, resulting in a non-probabilistic self-selected sample.

From a qualitative perspective, the study is situated within a case study design. The analytical strategy employed was analytical induction, which involves examining

4 Even though the literature cited on expectations belongs to the field of marketing and macroeconomics, we believe it is relevant to revisit some of its definitions and classifications in our work.

the data in search of emerging categories and relationships among them. The ultimate goal of this process is the development of working hypotheses, which are progressively modified or retained throughout the analysis (Goetz & LeCompte, 1984).

From the quantitative approach, a descriptive analysis of responses was first conducted, calculating absolute and relative frequencies. Subsequently, to examine potential differences in knowledge and expectations between professors and teaching assistants, the Mann-Whitney U test was used.

The analysis and interpretation of the collected data, presented in the following section, aims to describe professors' and teaching assistants' expectations regarding the ECO's role as an initial phase in the construction of demand, as well as to explore the relationship between these expectations and their views on teaching and learning.

PROFESSORS' AND TEACHING ASSISTANTS' KNOWLEDGE AND EXPECTATIONS REGARDING THE ECO'S FUNCTIONS

The research we conducted seeks to characterise the expectations and demands of professors and teaching assistants regarding the tasks performed by the ECO. Specifically, we seek to identify what changes or revisions are anticipated in the field of university education, with a particular focus on teaching and learning.

In this respect, it is necessary to observe that a university teacher is a subject who carries out professional practices, in a broad sense, linked to their disciplinary knowledge in field research, extension and teaching. Disciplinary knowledge is forged from undergraduate training, while pedagogical-didactic knowledge – that related to the teaching and learning of their discipline – has an experiential character and is built as the teacher exercises their practice (Monetti, 2023). Thus, in the university environment, knowledge about the didactic-pedagogical issue is built on the basis of disciplinary suitability as a guarantee to be in front of students (Monetti, 2015; Souto, 2019; Itzcovich, 2004).

The following section presents the results of the empirical study conducted. Firstly, the sample of participating teachers and their main characteristics are described to contextualise the perceptions surveyed. Subsequently, the main analysis findings are presented, articulating quantitative and qualitative analyses to characterise the knowledge and expectations that professors and assistants have regarding the ECO.

Sample characterisation

A total of 122 valid responses were obtained, distributed in a practically symmetrical way between professors (52%) and teaching assistants (48%). The latter group was composed mainly of graduate teaching assistants (33.7%), followed by senior teaching assistants (10.2%) and undergraduate teaching assistants (4.1%) (Figure 1).

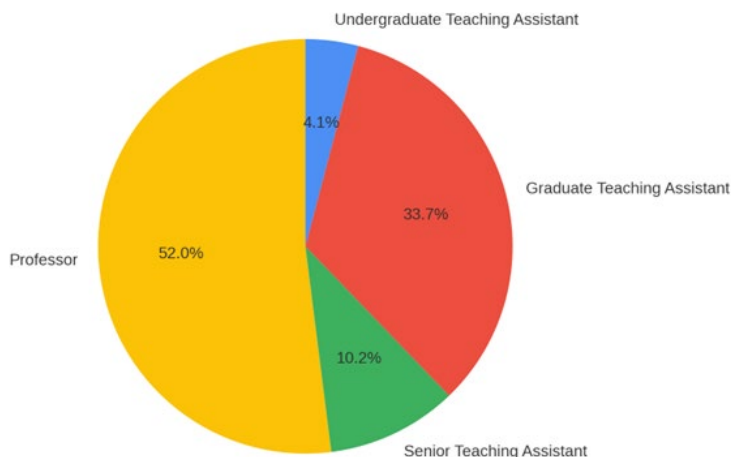


Figure 1. Distribution of the sample according to teaching position (author-generated)

Participants belonged to 14 of the 17 academic departments of the Universidad Nacional del Sur, allowing for representation across most institutional units. The sample reflects a heterogeneous but relatively balanced distribution among the different disciplinary areas, ensuring a diversity of perspectives regarding the ECO (Figure 2).

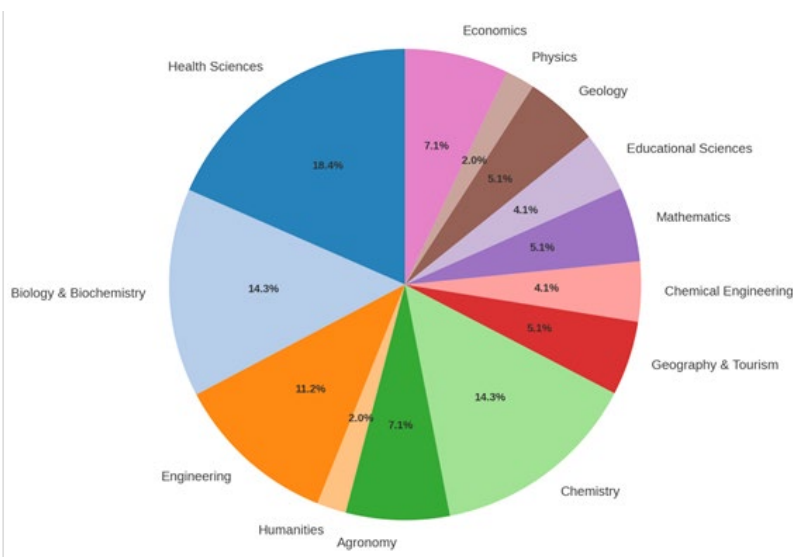


Figure 2. Distribution of the sample according to the department of belonging (author-generated)

Although participation followed a non-probabilistic self-selection sampling strategy and three academic departments were not represented, the sample size and its distribution across teaching positions and departments were deemed adequate for the exploratory and descriptive purposes of the study. Nevertheless, these conditions may have influenced the statistical representativeness of the results and the sensitivity of inferential analyses; therefore, the findings should be interpreted with appropriate caution.

Knowledge regarding the ECO

One of the central axes for investigating teachers' expectations towards the ECO was to inquire whether the respondents knew what their functions were. It was observed that a significant proportion of teachers responded negatively. Among the professors, 61% indicated that they did not know the functions, while 39% said they did know them. Among the teaching assistants, the lack of knowledge was even more pronounced: 78% responded negatively and only 22% said they did know about the ECO's functions (Figure 3).

From the qualitative approach, the open questions of the surveys were categorised using content analysis, managing to identify four dimensions linked to the teachers' knowledge of the functions and demands of the ECO:

1. **Teacher training** (including teaching pedagogy courses and updates in didactics).
2. **Institutional counselling and management** (referring to study plans, tutorials and other organisational aspects).
3. **Student counselling and accompaniment** (covering educational trajectories, vocational guidance, learning strategies and more).
4. **Teacher advice** (including support in planning, teaching students with disabilities, evaluation and delivery of classes).

When analysing the relative frequency of the functions that teachers attribute to the ECO, teacher training (59.1% of professors and 65% of teaching assistants) and teacher advice (68.2% and 60%, respectively) stand out. Student counselling and accompaniment (31.8% and 35%) and institutional counselling and management (18.2% and 20%) were mentioned less frequently (Figure 4).

From a discursive perspective (Kerbrat-Orecchioni, 1997), the terms used to describe the functions are accompaniment, training, guidance and, to a lesser extent, help, support and assistance. The analysis of these meanings would reveal, at least, the existence of a relationship between someone who advises and "another" (teachers, students and tutors) who is advised. This relationship would imply the recognition of a competence – that is, of expert knowledge, which, in the ECO's case, is pedagogical or educational knowledge that the mentee does not yet possess and seeks to elucidate (Monetti & Mancovsky, 2012).

From the theoretical point of view, the work of counselling maintains the features present in the meaning found, as we consider that counselling is an act of interven-

tion. The term intervention refers to “coming between”, “interposing” and, as such, points to the action of a third party who has the ability to distinguish aspects in a situation that were not considered by the direct actors (Monetti, Cundari & Schmid; 2024). In this way, they collaborate and accompany the production of knowledge and the development of personal, group or organisational changes in contexts of uncertainty (Andreozzi & Nicastro; 2003). This task is not easy, as it requires the pedagogical counsellor to go from being “a stranger who claims to know something about what I teach” to being “a colleague who deserves my trust and is worth listening to” (Monetti & Mancovsky, 2012: p. 5).

Inferential analysis using the Mann-Whitney U test did not show statistically significant differences between the professors’ and teaching assistants’ responses in any of the dimensions considered (Table 1). Although no statistically significant differences were observed between professors and teaching assistants, this result suggests a shared and relatively homogeneous level of knowledge regarding the ECO’s functions across teaching positions, pointing to a common institutional framework rather than role-specific distinctions.

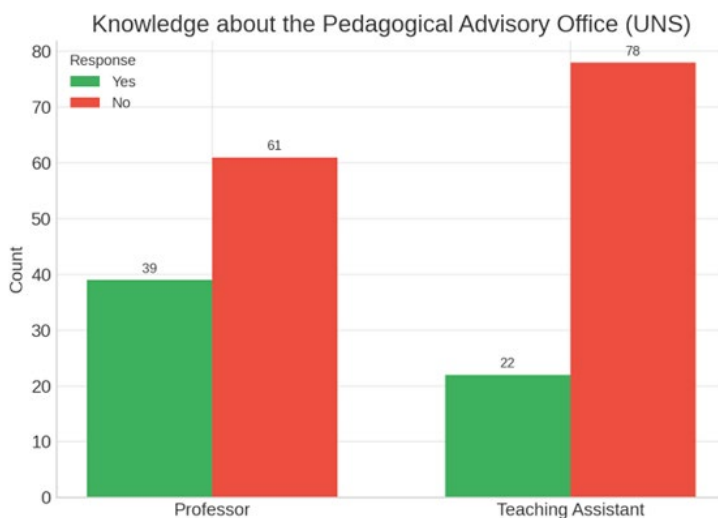


Figure 3. Knowledge of the Pedagogical Advisory’s functions according to teaching position (author-generated)

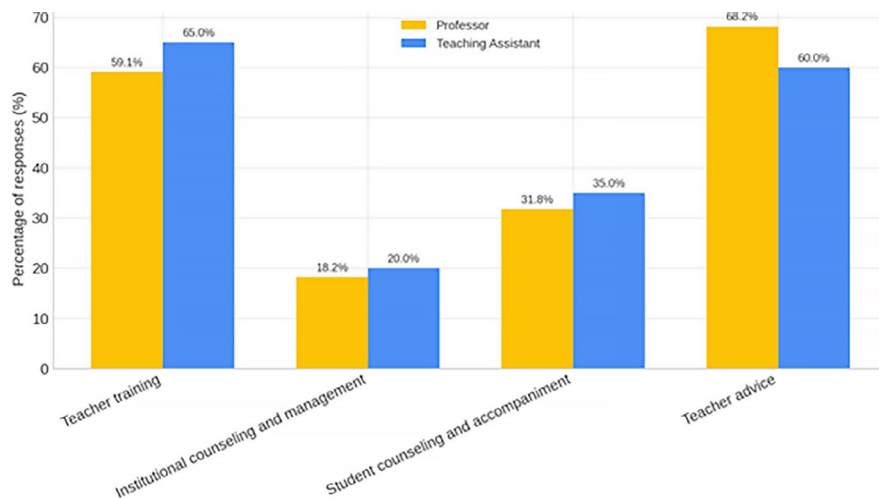


Figure 4. Percentage distribution of the functions attributed to the Consultancy, by dimension and teaching position (author-generated)

Table 1. Results of the Mann-Whitney U test for Question 3.1

Dimension	Statistic U	P-Value	Significant (p < 0.05)
Teaching advice	227.0	0.858679	No
Student counselling and accompaniment	215.0	0.878656	No
Institutional counselling and management	192.0	0.396450	No
Teacher training	229.0	0.631400	No

Expectations regarding the ECO

Question 4 inquired about what issues or topics the teachers considered that the Advisory could accompany their activities. Unlike the previous block, these answers do not refer to the current level of knowledge, but to the expectations that teachers project about the ECO's role (i.e. to a phase linked to potential demand).

The results show that the most mentioned dimension was teacher counselling, with similar proportions between professors (64.3%) and teaching assistants (63.0%). In second place was teacher training, with a greater presence among professors (35.7%) than among teaching assistants (22.2%). Finally, the dimensions of student counselling and accompaniment and institutional advice and management were noted less frequently, although with slight differences between the two groups: 21.4% and 7.1% among professors, compared to 25.9% and 11.1% among assistant staff, respectively (Figure 5).

Inferential analysis using the Mann-Whitney U test (Table 2) did not yield statistically significant differences between professors and teaching assistants in any of the dimensions. The absence of statistically significant differences indicates that ex-

pectations regarding pedagogical counselling are structured in a similar way among professors and teaching assistants, regardless of differences in academic trajectories or contractual positions.

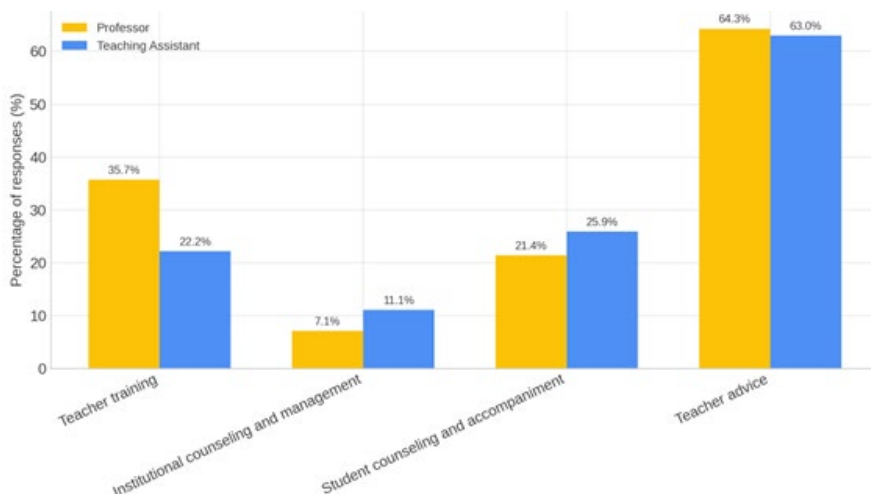


Figure 5. Percentage of responses by position and dimension for Question 4: *In which questions/topics do you think the ECO could accompany the teacher's activities?* (author-generated)

Table 2. Results of the Mann-Whitney U test for Question 4.

Dimension	Statistic U	P-Value	Significant (p < 0.05)
Teaching advice	707.5	0.306427	No
Student counselling and support	599.0	0.730352	No
Institutional advice and management	602.5	0.622986	No
Teacher training	652.5	0.250352	No

One of the aspects that characterises the expectations regarding the professors' and teaching assistants' pedagogical advice is related to their participation in activities organised by the ECO and the topics on teaching and learning on which they consult.

From the qualitative analysis of the open questions, it emerges that more than half of the professors and, to a greater extent, teaching assistants state that they never participated in these activities. With respect to professors, some do not consult on teaching and learning issues in general. It would seem that these subjects do not constitute problems to be solved within their teaching practice. The remaining profes-

sors do consult on didactic issues such as evaluation, teaching methods, articulation between subjects and also curricular aspects such as current regulations. Most of these consultations are made to teaching peers. In this regard, “lecturers learn by doing, reading and reflecting, collaborating with other lecturers” (Donnelly, 2016; p. 5).

This aspect may be related to the idea of university teacher education as artisanal (Ickowicz, 2004), in the sense that university teachers are constituted as such through their work within the academic career. This process typically involves beginning to teach as a student assistant and then progressing to higher positions, in contrast to their training in the discipline they teach, which takes place within a formalised academic programme. In this sense, the artisanal dimension refers to the way in which teachers’ learning about teaching occurs by replicating what a colleague or the instructor in charge of a course does. This mode of learning entails a lack of reflection and revision of practice and emphasises its repetitive, rather than creative, character.

However, this situation does not apply to all teachers. Although they represent a smaller proportion, there are professors and teaching assistants who have participated in activities organised by the ECO related to teaching, assessment, group work, competencies and other topics. Within this group of professors who have had contact with the ECO, only a minority report never consulting on issues related to teaching and learning. Those who do consult on such matters also turn to their colleagues, but the ECO emerges as a relevant actor who is consulted and relied upon alongside the course bibliographies from the training activities they have attended.

This suggests that the demands on the ECO are in a recursive relationship (Morin, 1994) with the participation in activities that it provides, in the sense that there would be a demand to know more about the didactic pedagogy that leads the teacher to attend the activities proposed by the ECO – which causes it to be resorted to again when problems related to teaching are raised. From a psychoanalytic perspective, it is possible to think that these professors, who are mobilised to participate in the activities and to continue asking about the same topics, have a motive (Charlot, 1997), a search related to desire that, as such, is never completed (Monetti & Aiello, 2009).

When teaching assistants’ expectations are examined in relation to the topics on which they seek consultation, a difference emerges between those who participated in activities proposed by the ECO and those who did not. In the latter group, a large proportion do not consult on pedagogical-didactic issues and, when they do, their concerns tend to revolve around matters related to the disciplinary content in which they are involved, such as the bibliography to be used, the transition from theory to practice, modes of learning within their specific field and the content to be taught. Such dynamics highlight the need to promote and strengthen pedagogical training among professors who are at the beginning of their professional careers in the university context (Toledo, Cosculluela, Bandres, & Orus, 2022).

It could be inferred that these differences with respect to professors are due to the fact that, as stated above, it is in the teaching spaces that they learn to teach in an artisanal manner. This means that the problems they have to solve are located in here-and-now teaching scenarios. This situation would be absent in professors be-

cause due to the access conditions to these positions, they must have been working at university as teachers for a period of at least three years,⁵ which leads them to build knowledge about teaching and learning from their subject in the same practical space.

The research on the teachers' expectations-demands of the ECO reveals an absence of concerns and problematisation about the pedagogical-didactic aspects of their teaching practice. Reflection on teaching (Zabalza, 2003, 2006; Souto, 2017; Perrenoud, 2007; Davini, 2008) is one of the skills that enables teachers to denaturalise their practices and take a step towards the construction of knowledge that strengthens their teaching. However, for this to occur, it is necessary for a concern to arise, a problem to be solved that mobilises it (Charlot, 1997). From an epistemological perspective, this implies accepting the complexity (Morin, 1994) of the teaching situation, avoiding a single view and a simplified answer. Problematisation facilitates the understanding of a diversity of perspectives and makes the thought process itself more flexible (Davini, 2008), denaturalising established practices.

From an institutional point of view, further research is needed to examine how institutional culture, as well as working conditions, influences the difficulties teachers face in problematising the teaching processes they develop.

WHAT THIS RESEARCH SHOWS US AND POSSIBLE FUTURE PATHS

In light of the academic, social and working world demands that the educational university field faces, the need for and importance of specific preparation focused on teaching and learning emerges as one of the central themes. In this context, the general objective of the research we developed here sought to characterise the teachers' expectations concerning the ECO's role.

As analysed throughout the work, the demand in the counselling process occupies a central place, as it involves the progressive definition of the problem that the counselee and the counsellor would be interested in solving. The teachers articulate their beliefs and expectations regarding the role of counselling. These situations prompt us to recognise the concept of expectation as a phase that precedes demand, as the co-construction between the advisor and the advised would be lacking.

One of the first results of the research revolves around observing that only a minority of the surveyed teachers claim to know the ECO's functions, with a lack of knowledge being more pronounced in the case of teaching assistants.

A second conclusion of this work reveals that when the subject knows the ECO's functions and participates in the activities it organises, the expectations relate to issues concerning teaching and learning. It is also noted that there is a search for solutions to situations related to the educational field, for which peers are consulted, as well as the ECO.

On the other hand, when the functions of the ECO are unknown, expectations about their tasks are not articulated, and at the same time, there is an absence of

⁵ Article 8. Resolution CSU-359/2020 Universidad Nacional del Sur.

a search for solutions to problems related to teaching. However, when the problems arise, the knowledge necessary to solve them pertains to the teaching of specific issues.

From a discursive perspective, it was possible to identify that the terms used to describe the ECO's functions imply the recognition of competence, of expert knowledge, which, in the case of the ECO, is knowledge about education that the counselee does not yet possess but could acquire. Thus, the ECO would be positioned as the only one that possesses knowledge about education and, therefore, its function is to solve teachers' problems. In this sense, previous research has shown that pedagogical counselling has a stronger impact on teaching practice when it is conceived as a systematic, reflective and collaborative process focused on problematisation and metacognition, rather than as a merely instrumental intervention (Parra Acosta et al., 2022).

Another aspect to consider is that more than half of the professors and, in greater numbers, teaching assistants surveyed never participated in the activities proposed by the ECO. These results could indicate a lack of concerns and problematisation regarding the pedagogical-didactic aspects of their teaching practice. Reflection on teaching enables teachers to denaturalise their practices and advance in the construction of knowledge that strengthens their teaching. At the same time, this process is only possible if a specific concern or problem arises that mobilises teachers to question their own work. This process would imply recognising the complexity of teaching situations, avoiding both univocal views and simplified answers. In this framework, problematisation is established as a key strategy to integrate diverse perspectives and make educators' thinking more flexible, thus promoting the transformation of established practices (Davini, 2008).

The lack of engagement and problematisation on the part of teachers may also be related to working conditions, workload, the place occupied by pedagogical research within university culture and the institutional relevance attributed to the ECO.

In this regard, it is worth noting that the absence of statistically significant differences between professors and teaching assistants in the Mann-Whitney U tests suggests that expectations towards the ECO are structured around shared institutional meanings rather than differentiated according to teaching positions. This result should be interpreted with caution, considering the exploratory nature of the study and the characteristics of the sample.

On the other hand, although it might appear that participation in ECO activities would result in increased expectations regarding its role, the opposite interpretation is also plausible: teachers who are already motivated and who actively reflect on their teaching may be more inclined to participate in the ECO's initiatives.

Finally, we consider that this research reveals that it is essential to instil in all university life spheres the need to denaturalise teaching practices and problematise their development in order to build pedagogical didactic knowledge that improves students' learning. The ECO can contribute to this task, but it cannot do it alone.

REFERENCES

- Acosta, H.P., Lerma, P.B.C. and Loya, J.L. (2022) 'Socio-formative pedagogical counselling: Professionalisation and improvement of teaching practice in compulsory education in Northern Mexico', *International Journal of Educational Methodology*, 8(1), pp. 1–9.
- Ardoino, J. (1987) 'La intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?', in Guattari, F. et al. *La intervención institucional*. Mexico City: Plaza & Valdés, pp. 13–41.
- Ardoino, J. (2005) *Complejidad y educación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Centra, J.A. (1993) *Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Charlot, B. (1997) *Du rapport au savoir: Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Clegg, S. (2009) 'Forms of knowing and academic development practice', *Studies in Higher Education*, 34(4), pp. 403–416.
- Corica, A. (2010) *Lo posible y lo deseable: Expectativas laborales de jóvenes de la escuela secundaria* [Master's thesis]. Buenos Aires: FLACSO. Available at: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/2629>
- Creswell, J.W., Klassen, A.C., Plano Clark, V.L. and Smith, K.C. (2011) *Best practices for mixed methods research in the health sciences*. Bethesda, MD: National Institutes of Health.
- Davini, M.C. (2008) *Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Donnelly, R. (2016) *Apoyo al desarrollo profesional de profesores en educación superior: Documento de recursos*. Available at: <https://arrow.tudublin.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1033&context=ltcoth>
- Fernández, L. (2012) 'El análisis institucional y el asesoramiento pedagógico universitario', in Lucarelli, E. and Finkelstein, C. (eds.) *El asesor pedagógico en la universidad*. Buenos Aires: Paidós, pp. 28–35.
- Gibbs, G. (2013) 'Reflections on the changing nature of educational development', *International Journal for Academic Development*, 18(1), pp. 4–14.
- Goetz, J.P. and Le Compte, M.D. (1984) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hénder Puerto, N.R. (2023) 'The pedagogical advisor as a weaver of the learning design process', in *Learning Design Voices*. pp. 65–77. <https://doi.org/10.59668/279.10554>
- Ickowicz, M. (2004) 'La formación de profesores en la universidad: Avances de investigación sobre trayectos sin formación para la enseñanza en profesores universitarios sin formación docente de grado', *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 12(22), pp. 13–20.
- James, O. (2009) 'Evaluating the expectations disconfirmation and expectations anchoring approaches to citizen satisfaction with local public services', *Journal of Public Administration Research and Theory*, 19(1), pp. 107–123.

- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J., Tucker, S. and Icenogle, M.L. (2014) 'Conducting mixed methods research using dialectical pluralism and social psychological strategies', in Leavy, P. (ed.) *The Oxford handbook of qualitative research*. Oxford: Oxford University Press, pp. 557–578.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997) *La enunciación: De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- Lovell, M.C. (1986) 'Tests of the rational expectations hypothesis', *The American Economic Review*, 76(1), pp. 110–124.
- Lucarelli, E., Finkelstein, C. and Solberg, V. (2015) 'Una mirada actual del asesor pedagógico universitario: Ensayos y trayectos', in Lucarelli, E. (ed.) *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Monetti, E. (2015) 'El docente universitario: Su formación pedagógica', *Revista ISEL*, (5), pp. 62–75.
- Monetti, E. (2023) 'El docente universitario: Su relación con el saber didáctico', in Cavalcanti, D., Vercellino, S. and Xypas, C. (eds.) *Investigações sobre a noção de relação ao saber na América do Sul*. Curitiba: CRV, pp. 197–209.
- Monetti, E. and Aiello, B.G. (2009) '¿Deseo de innovar? ¿Siempre? La innovación entre el tiempo y el deseo', in Lucarelli, E. and Malet, A. (eds.) *Universidad y prácticas de innovación pedagógica: Estudio de casos en la UNS*. Bahía Blanca: EDIUNS.
- Monetti, E. and Mancovsky, V. (2012) 'Travesías y derroteros de nuestra experiencia como asesoras pedagógicas en la formación docente universitaria argentina', in *Actas del XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid (UVa) / AUFOP / GEEPP Ediciones.
- Monetti, E., Arias, V., Costantino, A. and Saenz, F. (2022) 'La demanda de formación docente universitaria', *I Jornadas Nacionales de Investigación y Formación Docente en Argentina*. Available at: <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JNIFD/IJNIFD/paper/view/7709>
- Monetti, E., Cundari, M. and Schmid, F. (2024) 'La asesoría pedagógica universitaria: Entre las demandas y las expectativas', *Políticas Educativas – PolEd*, 17(1).
- Monetti, E., Molina, M.E., Saenz, F., Cundari, M., Boquin, S. and Rivoir, M. (in press) 'La asesoría pedagógica universitaria: Entre las demandas y las expectativas', in Monetti, E. (ed.) *Red de Investigación en Asesoramiento Educativo (RIASEDU): Modelos y estrategias de intervención situados en territorio*. Bahía Blanca: EDIUNS.
- Morin, E. (1994) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Muth, J.F. (1961) 'Rational expectations and the theory of price movements', *Econometrica*, 29(3), pp. 315–335.
- Nicastro, S. and Andreozzi, M. (2003) *Análisis pedagógico en acción: La novela del asesor*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Saenz, F. (2024) 'Aproximación a los programas de formación pedagógica continua del profesorado universitario en la UNS y la UNLP mediante un modelo de análisis ad hoc', *RAES – Revista Argentina de Educación Superior*, (28), pp. 64–78.

- Santos, J. and Boote, J. (2003) 'A theoretical exploration and model of consumer expectations, post-purchase affective states and affective behaviour', *Journal of Consumer Behaviour*, 3(2), pp. 142–156.
- Souto, M. (2017) *Pliegues de la formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Souto, M. (2019) 'Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria', *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 16(16), pp. 1–16.
- Souto, M. and Tenaglia, G. (2012) 'El trabajo sobre la demanda en formación docente', paper presented at the *II Congreso Metropolitano de Formación Docente*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Toledo, S.V., Cosculluela, C.L., Bandres, S.C. and Orus, M.L. (2022) 'Support and pedagogical accompaniment for teaching performance in higher education: An experience of innovation', *Journal ISSN*, 2766, p. 2276.
- Zabalza, M.A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

OCZEKIWANIA WYKŁADOWCÓW I ASYSTENTÓW NA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR W ZAKRESIE DORADZTWA PEDAGOGICZNEGO

ABSTRAKT: W niniejszym artykule przedstawiamy wyniki badań przeprowadzonych w ramach Sieci Badawczej ds. Doradztwa Edukacyjnego (RIASEDU). W tym przypadku, wychodząc od ośrodka UNS, postanowiliśmy opisać, w oparciu o mieszany projekt badawczy, oczekiwania profesorów i asystentów dotyczące funkcji doradztwa pedagogicznego (PA) Narodowego Uniwersytetu Południowego (UNS); ustalić związek z poglądami na temat nauczania i uczenia się; i wreszcie, zastanowić się nad związkiem między oczekiwaniami a możliwymi propozycjami szkoleniowymi PA. Badania te pokazują, że niezbędne jest denaturalizowanie praktyk nauczania i problematyzowanie ich rozwoju w celu budowania wiedzy pedagogiczno-dydaktycznej, która poprawia jakość kształcenia studentów.

Słowa kluczowe: doradztwo pedagogiczne, nauczanie, uczelnia wyższa, oczekiwania wykładowców

Martyna Wojtczak

Uniwersytet SWPS w Warszawie

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8095-1091>

Anna Gorgolewska

Uniwersytet SWPS w Warszawie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9327-0672>

Agata Graczykowska

Uniwersytet SWPS w Warszawie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4813-5233>

Rozwój umiejętności społecznych w dobie edukacji włączającej poprzez wykorzystanie nowych technologii – tworzenie aplikacji Tuser

ABSTRAKT: Współczesna szkoła dotknięta jest dynamicznymi zmianami społecznymi, systemowymi i technologicznymi. Nauczyciele, rodzice i specjaliści stoją przed wyzwaniem skutecznego wspierania rozwoju umiejętności edukacyjnych i społecznych uczniów w dobie powszechnego wykorzystania narzędzi cyfrowych, które mogą pełnić rolę zarówno narzędzia wspomagającego, jak i czynnika ryzyka. Artykuł przedstawia wybrane wyniki z projektu badawczego realizowanego w latach 2022–2024, którego celem było stworzenie narzędzia wspierającego rozwój kompetencji społecznych uczniów. W prezentowanych badaniach stosowano metody jakościowe i ilościowe – wywiady z nauczycielami, specjalistami i rodzicami oraz ankiety wypełniane przez rodziców. Wyniki doprowadziły do stworzenia i wprowadzenia rekomendacji dotyczących funkcjonalności, potrzeb oraz zawartości merytorycznej narzędzia wspomagającego trening umiejętności społecznych uczniów – aplikacji Tuser.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja włączająca, umiejętności społeczne, trening umiejętności społecznych TUS, nowe technologie w edukacji

Kontakt:	Martyna Wojtczak mwojtczak6@st.swps.edu.pl Anna Gorgolewska agorgolewska@swps.edu.pl Agata Graczykowska agraczykowska@swps.edu.pl
Jak cytować:	Wojtczak, M., Gorgolewska, A., Graczykowska, A. (2025). Rozwój umiejętności społecznych w dobie edukacji włączającej poprzez wykorzystanie nowych technologii – tworzenie aplikacji Tuser. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 127–140. https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.8
How to cite:	Wojtczak, M., Gorgolewska, A., Graczykowska, A. (2025). Rozwój umiejętności społecznych w dobie edukacji włączającej poprzez wykorzystanie nowych technologii – tworzenie aplikacji Tuser. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 127–140. https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.8

WPROWADZENIE

Wyzwania edukacji XXI wieku

Współczesna szkoła doświadczona jest transformacjami społecznymi, technologicznymi i systemowymi związanymi z nastaniem ery cyfrowej (Wyrwa i Wyrwa, 2023). Zmiany nabrały tempa w związku z pandemią COVID-19 i gwałtownym rozwojem komunikacji oraz nauki przez Internet, a także ewolucji sztucznej inteligencji (Pyżalski, 2020a). Warto zaznaczyć, że charakter zmian wprowadzanych w pierwszych miesiącach pandemii był ogólny i nie uwzględniał niezbędnych dostosowań dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Powinno mieć to miejsce, z uwagi na wiodący od kilkunastu lat w Polsce nurt edukacji włączającej (MEN, 2018), który zakłada włączanie do szkół ogólnodostępnych uczniów z niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) oraz zapewnianie im warunków do rozwijania indywidualnego potencjału i zdobywania wiedzy (UNESCO, 2017). Badania dotyczące dostosowania edukacji na odległość z użyciem nowych technologii do potrzeb uczniów ze SPE wykazały, że materiały edukacyjne, metodyka i platformy cyfrowe rzadko były dostosowane do potrzeb tych uczniów. Ponadto wielu rodziców i opiekunów nie miało niezbędnych umiejętności wspierania nauki w domu. Problemy te podkreśliły znaczenie dodatkowego wsparcia dla uczniów z trudnościami rozwojowymi (Doucet et al., 2020).

Nieodwracalnie, smartfony i Internet stały się codziennymi narzędziami w rękach ogromnej większości dzieci i młodzieży, a służą im do komunikacji, poznawania świata, rozrywki i uczenia się (Jachymek, 2023). Dzieci potrafią skutecznie poruszać się po cyfrowym świecie i dostrzegać związane z nim korzyści i zagrożenia, aczkolwiek nie zawsze przestrzegają zasad higieny cyfrowej (Dankowska-Kosman i Golińska-Konecko, 2024; Jaskulska et al., 2022). Wiele uwagi poświęca się ryzykom rozwojowym związanym z przebywaniem dzieci w cyfrowym świecie, na przykład

ze względu na czyhające na nie zagrożenia np. cyberprzemoc, uzależnienie od gier, pornografię, negatywny wpływ social mediów (Livingstone et al., 2015). Warto jednak docenić potencjał jaki niesie technologia w nabywaniu przez dzieci wiedzy, a także rozwoju różnych aspektów i umiejętności, takich jak: wobraźnia, mowa, analiza i synteza wzrokowa, koordynacja oko – ręka (Kowaluk-Romanek, 2019; Rahman et al., 2018). Znaczącą rolę w ważeniu strat i zysków z używania technologii przez młodych ludzi jest fakt, że w opinii uczniów wyraźnie uatrakcyjniła ona naukę (Kotyśko et al., 2010). Badacze starają się pogłębiać temat i nieustannie szukają sposobów na to, jak w edukacji włączającej wykorzystać nowe technologie, aby miało to korzystny wpływ na uczniów (Kinuthia i Karia, 2022).

Pomimo tego, że placówki edukacyjne zaczęły proces wdrażania nowych technologii do nauczania wiele lat temu, obecnie mierzą się z adaptacją do bardzo szybkiego tempa zmian tym zakresie. Co ważne, rola nauczycieli w nowoczesnej edukacji z wykorzystaniem technologii pozostaje niezmienna. To ich zadaniem jest trafne i odpowiedzialne pokierowanie ucznia przez cyfrowy świat tak, aby uczeń wy dobył z niego to, co istotne i wartościowe (Fullan i Langworthy, 2014). To oni także biorą odpowiedzialność za wybór odpowiednich narzędzi cyfrowych dla swoich uczniów w oparciu o wiedzę o ich zróżnicowanych możliwościach i potrzebach edukacyjnych.

Nauczyciele cały czas uczą się wykorzystywać urządzenia elektroniczne na lekcjach, w celu przybliżenia uczniom omawianych zagadnień, uatrakcyjnienia zajęć a także zbudowania z uczniami bliskiej relacji i porozumienia w neuro różnorodnej grupie. Badacze koncentrujący się na podnoszeniu jakości edukacji włączającej dowodzą, że dostosowanie wymagań edukacyjnych jest niewystarczającym narzędziem wyrównywania szans edukacyjnych a wsparcie rozwoju sfery emocjonalno-społecznej uczniów byłoby wskazanym uzupełnieniem w procesie podnoszenia efektywności kształcenia włączającego (Dłużniewska et al., 2017).

Umiejętności społeczne uczniów w Polsce

Za umiejętności społeczne, według Anny Matczak (2007), uznaje się zbiór umiejętności, które pozwalają jednostce skutecznie radzić sobie podczas interakcji z innymi ludźmi oraz regulować emocje. Umiejętności te uznaje się za warunkujące efektywność funkcjonowania człowieka w wielu obszarach życia, czego dowodzą wyniki empirycznych badań pokazujące dodatnią korelację z dobrostanem psychicznym i satysfakcją życiową oraz ujemne związki z zaburzeniami psychicznymi, objawami somatycznymi, uzależnieniami (Bobrowska-Jabłońska, 2003; Borkowski, 2003; Goleman, 1997; Knopp, 2005, cyt. za: Elias et al., 1997). Naturalnym miejscem nauki owych kompetencji jest szkoła, gdzie uczniowie wchodzi w liczne interakcje z rówieśnikami i nauczycielami, co daje okazję do rozwoju umiejętności społecznych. Młodzi ludzie poszukują kontaktów społecznych także w Internecie, podejmując różne działania online i komunikując się z rówieśnikami, a jednocześnie rozwijając przy tym umiejętności niezbędne do nawiązywania relacji międzyludzkich. Komunikację z wykorzystaniem Internetu nazywamy komunikacją zapośredniczoną (ang. *Computer mediated communication* – CMC). Definiuje się ją jako budowaną bez bez-

pośredniego kontaktu twarzą w twarz z drugą osobą, z wykorzystaniem narzędzi technologicznych (Bollinger, 2009; Pyżalski, 2020a). Pozytywny wpływ technologii w procesie rozwijania poczucia wspólnoty, kompetencji społecznych dzieci i młodzieży został już zaobserwowany i opisany przez badaczy (Katz et. al., 2021), chociaż to głównie o negatywnym wpływie smartfonów i mediów społecznościowych na jakość relacji społecznych mówi się powszechnie (Augustowska-Kruszyńska, 2021; Walejko, 2017).

W raporcie UNICEF z 2020 roku zbadano na jakim poziomie są kompetencje społeczne 15-letnich dzieci z 41 krajów rozwiniętych, w tym z Polski (UNICEF, 2020). Za wskaźnik mówiący o poziomie umiejętności społecznych, inaczej poczuciu pewności w relacjach z innymi ludźmi uznano odpowiedź na pytanie „Jak łatwo nawiązujesz przyjaźnię z innymi?”. Polska znalazła się tutaj na 37. miejscu, czwartym od końca. Prawie 1/3 badanych nastolatków deklarowała, że nawiązywanie relacji z innymi nie jest dla nich łatwe. Wyniki nasuwają sugestię większego zwrócenia uwagi nauczycieli na wsparcie rozwoju umiejętności emocjonalno-społecznych (UNICEF, 2020). W międzynarodowym badaniu PISA (Program Międzynarodowej Oceny Uczniów) w 2022 roku uzyskano podobnie alarmujący wynik – polscy uczniowie, z poziomem umiejętności społecznych tj. asertywność, empatia i kontrola emocjonalna, plasowali się poniżej średniej uczniów z krajów OECD – Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (Kaźmierczak i Bulkowski, 2024).

Znaną formą poprawy umiejętności społecznych jest trening umiejętności społecznych (TUS) (Goldstein et al., 1980). Trening ten oparty jest na wieloletnich praktykach, badaniach naukowych oraz wykorzystuje paradygmat poznawczo-behawioralny. Arnold P. Goldstein, współtwórca tego treningu, w swoich pracach skupia się na praktycznym nauczaniu konkretnych umiejętności społecznych, które mają zastosowanie w różnych sytuacjach życiowych. Goldstein był również jednym z pionierów stosowania treningu umiejętności społecznych w pracy z dziećmi i młodzieżą, zwłaszcza w szkołach (Goldstein et al., 1978, 1984, 1994, 1992, 1987; Sprafkin et al., 1980). Jego prace były ukierunkowane na rozwijanie umiejętności społecznych u dzieci z trudnościami behawioralnymi oraz wspieranie zdrowego rozwoju społecznego. Goldstein mówi o obecności czterech elementów w treningu naszych kompetencji społecznych: modelowania, odgrywania ról, informacji zwrotnej i generalizacji (transferze umiejętności) (Goldstein et. al., 1980). Przez lata badacze pracowali nad rozwijaniem metody treningu umiejętności społecznych w celu stworzenia programów edukacyjnych lub terapeutycznych dla wybranych grup klinicznych (Afsharnejad et al., 2024; Beelmann i Lösel, 2021; Moreno et al., 2024). Często pojawiającym się wnioskiem z badań jest twierdzenie, że poziom i skuteczność prowadzonych treningów uzależnione są od profesjonalizmu osoby prowadzącej oraz źródeł, na których się opiera (Płatos, 2021; Wojnarska, 2019). Ewaluacji skuteczności podlegają także techniki oraz narzędzia używane podczas treningów, w tym narzędzia cyfrowe (np. Rahman et al., 2018; Wang et al., 2021).

Wspieranie rozwoju społecznego oraz emocjonalnego dzieci, młodzieży i dorosłych poprzez użycie nowych technologii zostało dość dobrze opisane w literaturze

międzynarodowej, jednak w wielu krajach, w tym w Polsce, ten temat stanowi rzadkość. Tworzone na polu zagranicznym nowoczesne aplikacje wykorzystują m.in.:

- » rozszerzoną rzeczywistość (AR) w celu wspierania rozpoznawania emocji i interakcji w rzeczywistości społecznej (Mittmann et al., 2022),
- » wirtualną rzeczywistość (VR), która jest szczególnie efektywna dla dzieci z deficytami z zakresie umiejętności emocjonalno-społecznych (Didehbandi et al., 2016; Wang et al., 2021; Yang et al., 2025),
- » cyfrowe gry edukacyjne – rozwijają kontrolę impulsów, współpracę, rozwiązywanie problemów społecznych (Walsh et al., 2025),
- » aplikacje z chatbotami lub awatarami, wspomagające rozpoznawanie emocji, komunikację i zachowania społeczne osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (Alharbi i Huang, 2020).

Problem badawczy

Skupiając się zarówno na wyzwaniach edukacji włączającej i potrzebie wsparcia rozwoju umiejętności społecznych uczniów oraz biorąc pod uwagę atrakcyjność nowych technologii w oczach dzieci, postanowiono połączyć znany trening umiejętności społecznych (TUS) z technologią i zweryfikować to w kontekście polskiej edukacji. Postawione pytanie badawcze brzmiało zatem:

Jak przy użyciu nowych technologii podnieść kompetencje społeczne dzieci i usprawnić komunikację pomiędzy uczniami o zróżnicowanych możliwościach i potrzebach oraz pomiędzy uczniami a nauczycielami w edukacji włączającej?

Pytanie badawcze stawiano w ramach rozległego projektu badawczo-rozwojowego¹, którego celem było stworzenie prototypu narzędzia cyfrowego (aplikacji) o nazwie Tuser. Celem Tusera ma być wspieranie rozwoju kompetencji społecznych uczniów poprzez interaktywne ćwiczenia, zarówno on-line, jak i w rzeczywistym świecie – z rówieśnikami z klasy. Aby tworzona aplikacja odpowiadała potrzebom uczniów, rodziców, nauczycieli i środowisku szkolnemu przeprowadzono szereg badań.

METODA

Projekt badawczy Tuser, realizowany w latach 2022–2024 obejmował cykl badań różnorodnymi metodami z udziałem różnych osób badanych, aby rozpoznać problem badawczy dogłębnie i z odmiennych perspektyw oraz ocenić jakość przygotowanych rozwiązań. Jak podaje Savannah Minihan i in. (2022), przy tworzeniu aplikacji, któ-

¹ Praca ta była dofinansowywana przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju w ramach Grantu „TUSER – cyfrowe narzędzie dla nauczycieli i uczniów szkół podstawowych, w których uczą się dzieci o specjalnych potrzebach. Samodzielna aplikacja do użytku w szkole i poza nią, wspomagająca komunikację interpersonalną w procesie edukacyjnym i rozwijająca kompetencje społeczne uczniów” realizowanego na Wydziale Projektowania Uniwersytetu SWPS, numer umowy o dofinansowanie: Rzeczy są dla ludzi/0078/202000.

ra ma pomóc uczniom, warto włączać do procesu młodych ludzi, którym ma ona służyć, stąd część badań w projekcie Tuser obejmowało uczniów. Jednocześnie, ponieważ zaangażowanie nauczycieli i rodziców uczniów w proces wdrażania edukacji z wykorzystaniem technologii ma kluczowe znaczenie a ich aktywny udział znacząco zwiększa efektywność i pozytywne rezultaty stosowania technologii w edukacji (Suryaningsih i Aisyah, 2024), badano także osoby dorosłe. W niniejszym artykule omówione zostaną wyniki wybranych badań z projektu, w których skupiono się na eksploracji problemu badawczego i zebraniu danych od osób dorosłych, zaangażowanych w rozwój dzieci i młodzieży. Zebrane dane posłużyły jako merytoryczna podstawa do tworzenia cyfrowego narzędzia (aplikacji Tuser) do podnoszenia kompetencji społecznych uczniów w edukacji włączającej. Aby uzyskać ten cel, zdecydowano się na triangulację metod (Hornowska et. al., 2012) i przeprowadzono:

- (1) badania jakościowe – grupy fokusowe z nauczycielami wychowawcami, specjalistami pedagogami, psychologami i rodzicami uczniów,
- (2) badania ilościowe – ankiety z rodzicami uczniów.

Projekt badawczy uzyskał pozytywną opinię Komisji do spraw Etyki Badań Naukowych przy Wydziale Psychologii Uniwersytetu SWPS w Sopocie (zgoda nr. WKE/S 2021/7/XII/111).

Osoby badane

W pierwszym etapie (badania jakościowe) przeprowadzono badania w formie wywiadów grupowych z 60 osobami dorosłymi: 28 specjalistami (psychologowie, terapeuci TUS, pedagogowie specjaliści), 16 wychowawcami, 16 rodzicami dzieci. Wywiady zostały przeprowadzone w terminie od stycznia do kwietnia 2022 roku, w formie online (73%) i w formie stacjonarnej (27%). Wywiady były częściowo ustrukturalizowane i miały formę grup fokusowych. Rekrutację osób badanych prowadzono metodą kuli śnieżnej, kontaktując się poprzez szkoły publiczne w całej Polsce. Próba nie była reprezentatywna.

W drugim etapie (badania ilościowe) przeprowadzono internetowe badanie ankietowe skierowane do rodziców dzieci z klas z drugiego etapu edukacyjnego (N=50). Rekrutację osób badanych oraz zbieranie danych przeprowadziło Centrum Badawczo-Rozwojowe BioStat®. Wśród ankietowanych było 64% matek i 36% ojców zamieszkujących wieś (20%), miasta do 20 tys. mieszkańców (12%), miasta od 20 tys. do 200 tys. mieszkańców (30%), miasta od 200 tys. do 500 tys. mieszkańców (14%) i miasta powyżej 500 tys. mieszkańców (24%). Dzieci badanych rodziców uczęszczały do klas czwartych (29%), piątych (19%), szóstych (12%), siódmych (20%) i ósmych (20%).

Aby uzyskać obraz badanego zagadnienia w kontekście edukacji włączającej, wszystkie badane osoby miały doświadczenie w wychowaniu i edukacji zarówno dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym orzeczeniami o niepełności, jak i bez.

Procedura badawcza

Grupy fokusowe organizowano w formie online z uwagi na obowiązujący w czasie trwania projektu rygor sanitarny związany z pandemią COVID-19. Tylko jeden wywiad odbył się na żywo w sali szkolnej. W wywiadach poszukiwano głębokiego zrozumienia tego, czy i jak nowe technologie mogą wspomóc trening umiejętności społecznych uczniów. Osobom badanym zadawano pytania dotyczące funkcjonowania i wyglądu planowanej aplikacji wspomagającej umiejętności społeczne i komunikację na drodze nauczyciel – uczeń, a także jej zawartości. Pytano ich między innymi o to, co wspomaga, a co utrudnia integrację uczniów w klasie oraz o doświadczenia z komunikacji podczas lekcji zdalnych prowadzonych w czasie pandemii koronawirusa. Próbowano utworzyć pulę zagadnień dotyczących informacji na temat komunikacji między ludźmi. W rozmowach zwrócono też uwagę na komunikatory używane przez dzieci oraz popularne gry, filmy i platformy internetowe, które mogą stanowić inspirację dla kwestii technicznych narzędzia Tuser. Zebrane dane z wywiadów przeanalizowano tematycznie zgodnie z sześćoetapową procedurą Virginii Braun i Victorii Clarke (2006, 2012). Wielokrotnie czytano stworzone dane, następnie przeszukiwano je pod kątem danych interesujących i powtarzających się, kolejno wyodrębniono konkretne tematy.

W celu statystycznego uogólnienia wyników badań jakościowych oraz identyfikacji wzorców w badanej problematyce (Brzeziński, 2019) przeprowadzono badanie ankietowe z rodzicami uczniów za pomocą platformy do badań ankietowych online. Tą metodą zbierano informacje o potrzebach i opinii rodziców na temat wprowadzania nowych technologii do edukacji instytucjonalnej, używania ich w celach wspomagania komunikacji na linii nauczyciel – uczeń oraz informacji na temat potrzeb wspierania rozwoju umiejętności społecznych dzieci.

REZULTATY

Analiza danych bazowała na statystycznym rozkładzie odpowiedzi na poszczególne pytania ankiety. Wyniki analizy wywiadów z osobami dorosłymi zostały podzielone na rekomendacje dotyczące funkcjonalności aplikacji oraz zawartości treningu umiejętności społecznych projektowanego narzędzia cyfrowego. Rekomendacje dla treści treningu i zawartości aplikacji dotyczyły potrzeby psychoedukacji dla nauczycieli i wychowawców. Sugerowane tematy koncentrowały się na rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych i kompetencji emocjonalnych; poszanowaniu różnic indywidualnych, budowaniu poczucia bezpieczeństwa w grupie, asertywnej komunikacji, umiejętności nazywania i okazywania emocji. Rozmówcy deklarowali, że jako efektywne rozwiązanie treningu umiejętności społecznych z użyciem aplikacji widzą kompleksowy program w postaci cyklu spotkań trwających kilka tygodni, łączących lekcje godzin wychowawczych i samodzielną pracę w domu. Podkreślono również, że nauczyciel powinien pełnić aktywną rolę uczestnicząc w treningu razem z uczniami. Program treningu powinien obejmować elementy pozytywnej komunikacji, wzorce zachowań – ćwiczenie poprzez wchodzenie w role oraz wykorzystanie ga-

mifikacji do zwiększania motywacji do treningu. Za istotne uznano również sprawdzanie nabytych umiejętności w różnych sytuacjach (generalizacja) i utrwalanie ich poprzez kolejne ćwiczenia.

Na liście funkcjonalności potrzebnych w aplikacji do treningu komunikacji międzyludzkiej wskazywano na istotność prostej, intuicyjnej nawigacji oraz funkcji zaznaczania swojego nastroju, humoru na dany dzień poprzez użycie emotikonów i awatarów, spersonalizowane dla każdego ucznia i widoczne dla całej klasy. Jako metodę pomocną w zwiększeniu aktywności uczniów podczas używania aplikacji wskazywano funkcję nagrywania głosu oraz odsłuchiwanie tekstu, a także wskazówki/podpowiedzi do wykonywanych zadań. Badani wyrażali również potrzebę łatwego dostępu uczniów do bazy wiedzy zawierającej podstawowe treści związane z komunikacją i emocjami. W kontekście rozwijania umiejętności komunikacyjnych, podkreślano znaczenie funkcji sprawdzania, czy dzieci zrozumiały przekazywane treści. Proponowano, aby tę funkcję realizowano poprzez regularne zadawanie pytania przyciskiem „czy rozumiem?” i wdrożenie odpowiedzi w formie kolorów (zielonego, żółtego, czerwonego) generujących wykres dla nauczyciela, aby mógł monitorować proces uczenia się całej klasy. Ponadto, akcentowano rolę wzmocnień pozytywnych płynących automatycznie z aplikacji cyfrowej, a także wzajemnego wsparcia i samoregulacji dzieci za pomocą funkcji typu „lajki” lub innych sposobów na przekazanie szybkiej informacji o tym, że osoba jest dostrzegana przez innych.

Wyniki badań ankietowych prezentują opinie i preferencje rodziców na temat nowych technologii w szkołach oraz na temat potrzeby wspierania poszczególnych umiejętności społecznych ich dzieci. Według ankietowanych dzieci powinny uczyć się odpowiedzialnego używania nowych technologii, takich jak np. Internet, aplikacje na komórki, komunikatory, gry sieciowe, portale społecznościowe i edukacyjne, od nauczycieli w szkole (44%) albo od rodziców (42%). Większość rodziców odpowiedziała, że nauczyciele powinni używać do realizacji programu nauczania nowych technologii, takich jak np. Internet, aplikacje na komórki, komunikatory, gry sieciowe, portale społecznościowe i edukacyjne, w takim stopniu jak teraz to robią (64%) albo w większym stopniu niż teraz (22%). Tylko 12% ankietowanych uznało, że nauczyciele powinni ograniczać korzystanie z nowych technologii w szkole.

Trzy najczęściej wybierane odpowiedzi na pytanie o to, w czym mogłyby pomóc aplikacje cyfrowe używane w szkole dotyczyły proszenia nauczyciela o pomoc bez zwracania uwagi innych dzieci na siebie, rozwiązywania konfliktów rówieśniczych i podpowiadania dzieciom, jak zachować się w różnych sytuacjach życiowych.

Na pytanie: *Czy chciałbyś, żeby Twoje dziecko mogło być w bezpośrednim kontakcie ze swoim nauczycielami ze szkoły, poprzez specjalny „czat szkolny”, na którym mogłoby porozmawiać z nimi w razie potrzeby?* 76 % rodziców odpowiedziało, że tak, raczej tak lub zdecydowanie tak. Zdaniem rodziców z takiej formy kontaktu ich dziecko mogłoby korzystać głównie w sytuacjach problemów z nauką lub problemów emocjonalnych czy społecznych z rówieśnikami i nauczycielami.

Rodzice pytani byli o to jakie umiejętności społeczne chcieliby rozwinąć u swojego dziecka. Najważniejsze umiejętności wskazane przez badanych to asertywność,

panowanie nad emocjami, wyrażanie uczuć i aktywne słuchanie, a także reagowanie na krytykę i wyrażanie krytyki oraz nawiązywanie nowych znajomości i współpraca w grupie. 44% ankietowanych uznało, że specjalnie stworzona do tego celu aplikacja mogłaby pomóc dziecku w uczeniu się tych umiejętności społecznych, jednak 22% uznało, że to niemożliwe, a 30% odpowiedziało, że nie wie.

Tym, co wydaje się jednak najważniejsze, jest fakt, że większość badanych dorosłych uczestniczących w niniejszych badaniach zaznaczała, że widzi wyraźną potrzebę z troszczenia się o rozwój umiejętności emocjonalno-społecznych dzieci. Niejednokrotnie podkreślano, że dzieci nie umieją ze sobą rozmawiać, że trudność sprawia im otwarcie się na drugiego człowieka i brakuje im podstawowych umiejętności społecznych. Jako potrzebujące wsparcia okazały się także obszary dotyczące wyrażania i kontroli emocji. Kontrowersję wśród badanych rodziców budziła forma wspierania umiejętności społecznych poprzez aplikację – wspominali o zbyt dużym przywiązaniu dzieci do nowej technologii. Przyznano jednak, że taka forma jest dla dzieci atrakcyjniejsza i dobry skutek mogłoby przynieść łączenie jej z tradycyjną, papierową formą nauki. Ten pomysł wsparli również nauczyciele i specjaliści.

OGRANICZENIA BADAŃ

Uzyskane w badaniach wyniki dostarczyły wartościowych informacji na temat postrzegania aplikacji oraz przyniosły liczne wskazówki i inspiracje dotyczące jej treści, funkcjonalności, wyglądu i sposobów wykorzystania w edukacji. Należy jednak zachować ostrożność przy uogólnianiu prezentowanych tu wyników badań, ponieważ opierały się na stosunkowo niewielkiej grupie respondentów oraz stanowiły badania o charakterze eksploracyjnym. Temat użycia nowych technologii w treningach umiejętności społecznych dzieci i młodzieży w Polsce jest cały czas nowy i wymaga pogłębiania. Zespół projektu Tuser zwraca szczególną uwagę na ewaluację skuteczności działania tworzonej aplikacji, stąd stale przeprowadza badania, głównie z udziałem dzieci. Aplikacja Tuser funkcjonuje w pilotażowej wersji, a proces jej doskonalenia nadal trwa.

WNIOSKI I IMPLIKACJE

Przeprowadzone badania dostarczają przesłanek do wnioskowania, że użycie nowych technologii w celu podniesienia umiejętności społecznych dzieci i usprawnienia komunikacji pomiędzy uczniami oraz pomiędzy uczniami a nauczycielami w edukacji włączającej jest możliwe i osiągalne. Na bazie danych zdobytych w prezentowanych badaniach oraz w całym wieloetapowym procesie tworzenia aplikacji do wspierania umiejętności społecznych i komunikacji wśród uczniów stworzono pierwszą wersję prototypową narzędzia – aplikację webową Tuser. W pozostałych etapach uwzględniono również opinie i deklaracje uczniów, jako odrębnej grupy badanych, co posłużyło stworzeniu różnych rekomendacji i bliższego przyjrzenia się potrzebom odbiorców. Aplikacja zawiera zdigitalizowane zadania z treningu umie-

jętności społecznych do przeprowadzenia w formie sześciu ustrukturalizowanych zajęć lekcyjnych, zadania domowe generalizujące umiejętności oraz komiksową historię, wspierającą motywację do treningu. Tuser zawiera także bazę wiedzy na temat komunikacji w formie przystępnych artykułów i infografik. Podzielona jest na przestrzeń dla pojedynczego użytkownika, strefę wspólną dla całej grupy (klasy) oraz panel zarządzania dla nauczyciela. Realizacja zadań treningowych wymaga od dzieci użycia aplikacji w strefie wspólnej, a także bezpośredniej interakcji w świecie rzeczywistym. Następuje zatem automatyczne przejście ze świata technologii do „tu i teraz” dziecka, z kolegami i koleżankami z klasy. Wykorzystanie nowych technologii w warunkach współpracy rówieśniczej zwiększa skuteczność interwencji z ich wykorzystaniem (Suryaningsih i Aisyah, 2024). Dodatkowo, poza klasą, uczniowie mogą wykonywać ponownie wszystkie zadania indywidualne oraz zadania domowe, które utrwalały nabyte na zajęciach umiejętności. Technologia, która wydaje się dzieciom atrakcyjna zachęca do udziału w treningu, buduje poczucie przynależności do grupy rówieśniczej, a jednocześnie nie pozbawia realnego kontaktu z drugim człowiekiem, przez wspomniane interakcje ćwiczone na żywo. Łączenie działania w świecie technologii ze światem rzeczywistych relacji może ułatwiać proces generalizacji nabywanych umiejętności społecznych. Przestrzeń indywidualna użytkownika w aplikacji daje możliwości autoprezentacji, wyrażania własnych emocji i bezpiecznego komunikowania ich innym, a także monitorowania własnego nastroju, co sprawia, że staje się elementem wspierającym rozwój umiejętności emocjonalno-społecznych. Każdy uczeń ma także możliwość bezpośredniego skontaktowania się z psychologiem lub pedagogiem szkolnym, kiedy poczuje taką potrzebę. Panel nauczyciela jest prosty, zawiera tylko niezbędne funkcje i daje kontrolę nad sprawnym przebiegiem treningu grupowego. W kolejnych wersjach aplikacji Tuser planowane jest opracowanie metodologii szkoleniowej przygotowującej osoby chcące prowadzić trening umiejętności społecznych uczniów z użyciem aplikacji Tuser do roli profesjonalnego trenera z odpowiednimi kompetencjami i wiedzą. Od ich profesjonalizmu bowiem zależy skuteczność treningów umiejętności społecznych uczniów (Suryaningsih i Aisyah, 2024; Wojnarska, 2019).

BIBLIOGRAFIA

- Afsharnejad, B., Black, M. H., Falkmer, M., Bölte, S., Girdler, S. (2024). The methodological quality and intervention fidelity of randomised controlled trials evaluating social skills group programs in autistic adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54(4), 1281–1316. <https://doi.org/10.1007/s10803-023-05893-z>
- Alharbi, M., Huang, S. (2020). An augmentative system with facial and emotion recognition for improving social skills of children with autism spectrum disorders. W: 2020 *IEEE International Systems Conference (SysCon)* (s. 1–6). <https://doi.org/10.1109/SysCon47679.2020.9275659>

- Augustowska-Kruszyńska, K., Pabiś, M. (2023). Wpływ smartfonów na zdrowie w opinii studentów kierunków medycznych. W: M. Wysokiński, Z. Sienkiewicz, W. Fidecki (red.), *Wyzwania współczesnego pielęgniarstwa*, (s. 116–126). Warszawski Uniwersytet Medyczny.
- Beelmann, A., Lösel, F. (2021). A comprehensive meta-analysis of randomized evaluations of the effect of child social skills training on antisocial development. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, 7, 41–65. <https://doi.org/10.1007/s40865-020-00142-8>
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qpo630a>
- Braun, V., Clarke, V. (2012). Thematic analysis. W: H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, K. J. Sher (red.), *APA handbook of research methods in psychology: Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (s. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-000>
- Didehbani, N., Allen, T., Kandalaft, M., Krawczyk, D., Chapman, S. (2016). Virtual reality social cognition training for children with high functioning autism. *Computers in Human Behavior*, 62, 703–711. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.04.033>
- Dłużniewska, A., Kuracki, K., Kosewska, B. (2017). Postawy twórcze a kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów z dysleksją i bez dysleksji w okresie wczesnej adolescencji. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1(24), 59–77. <https://doi.org/10.12775/PBE.2017.004>
- Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., Tuscano, F. J. (2020). *Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic (An Independent Report on Approaches to Distance Learning during COVID-19 School Closure)*. Education International and UNESCO. https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng
- Fullan, M., Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. Pearson. https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf
- Glick, B., Goldstein, A. P. (1987). Aggression replacement training. *Journal of Counseling & Development*, 65(7), 356–362. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1987.tb00730.x>
- Goldstein, A. P. (1992). Aggression reduction strategies. *Peace Review*, 4(3), 14–18. <https://doi.org/10.1080/10402659208425658>
- Goldstein, A. P., Glick, B. (1994). Aggression replacement training: Curriculum and evaluation. *Simulation & Gaming*, 25(1), 9–26. <https://doi.org/10.1177/1046878194251003>
- Goldstein, A. P., Pentz, M. (1984). Psychological skill training and the aggressive adolescent. *School Psychology Review*, 13(3), 311–323. <https://doi.org/10.1080/02796015.1984.12085108>
- Goldstein, A. P., Sherman, M., Gershaw, N. J., Sprafkin, R. P. (1978). Training aggressive adolescents in prosocial behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 7(1), 71–88. <https://doi.org/10.1007/BF01538688>

- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., Kline, P. M. (1980). *Skillstreaming the adolescent: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills*. Research Press.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Media Rodzina.
- Hornowska, E., Brzezińska, A. I., Kaliszewska-Czeremska, K., Appelt, K., Rawecka, J., Bujacz, A. (2012). Paradoksalny efekt triangulacji? *Edukacja*, 4(120), 72–83. <https://jbc.bj.uj.edu.pl/Content/409023/PDF/4-5-hornowska-i-in-paradoksalny-efekt-triangulacji.pdf>
- Jachymek, K. (2023). *Z nosem w smartfonie. Co nasze dzieci robią w internecie i czy na pewno trzeba się tym martwić*. Agora.
- Jaskulska, S., Marciniak, M., Jankowiak, B., Klichowski, M. (2022). Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w doświadczeniach polskich uczniów i uczennic: codzienność i wizja przyszłości szkoły. *Edukacja Międzykulturowa*, 1(16), 151–163. <https://doi.org/10.15804/EM.2022.01.10>
- Katz, R., Ogilvie, S., Shaw, J., Woodhead, L. (2021). *Gen Z, explained: The art of living in a digital age*. University of Chicago Press.
- Każmierczak, J., Bulkowski, K. (red.). (2024). *PISA 2022: Polscy piętnastolatkarze w perspektywie międzynarodowej*. Instytut Badań Edukacyjnych. https://ibe.edu.pl/images/publikacje/PISA/2022/PISA2022_Polscy-pietnastolatkarze-w-perspektywie-miedzynarodowej.pdf
- Kinuthia, C. N., Karia, M. (2022). Education for learners with learning disabilities during pandemic. *Journal of Research Innovation and Implications in Education*, 6(1), 166–177. <https://jriiejournal.com/wp-content/uploads/2022/02/JRIIE-6-1-017.pdf>
- Knopp, K. (2005). Rola inteligencji emocjonalnej w życiu człowieka. *Studia Psychologica*, (6), 221–236. https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/studia-psychologica/2006-numer-6/studia_psychologica-r2006-t-n6-s221-235.pdf
- Kowaluk-Romanek, M. (2019). Cyfrowe dzieciństwo. Nowe technologie a rozwój dziecka. *Journal of Education, Technology and Computer Science*, 27(1), 159–165. <https://doi.org/10.15584/eti.2019.1.25>
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Staksrud, E. (2015). *Dzieci z Unii Europejskiej w sieci. EU Kids Online 2015: Wyniki międzynarodowego badania dzieci 9–16 lat oraz ich rodziców*. EU Kids Online, London School of Economics and Political Science.
- Minihan, S., Songco, A., Andrews, J. L., Grunewald, K., Werner-Seidler, A., Blakemore, S. J., Christensen, H., Fox, E., Goodyer, I. M., Raffe, W. L., Schweizer, S. (2022). Development of a gamified cognitive training app “Social Brain Train” to enhance adolescent mental health: A participatory design study protocol. *Wellcome Open Research*, 7, 21. <https://doi.org/10.12688/wellcomeopenres.17441.1>
- MEN. (2018, 29 sierpnia). *Edukacja włączająca priorytetem działań MEN*. Ministerstwo Edukacji i Nauki. <https://www.gov.pl/web/edukacja/edukacja-wlaczajaca-priorytetem-dzialan-men>
- Mittmann, G., Barnard, A., Krammer, I., Martins, D., Dias, J. (2022). LINA – a social augmented reality game around mental health, supporting real-world connection

- and sense of belonging for early adolescents. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 6(CHI PLAY), 1–21. <https://doi.org/10.1145/3549505>
- Moreno, E., Montero, A., Armada Crespo, J. (2024). Effectiveness of social-emotional development programs applied in primary education: An umbrella systematic review. *Anales de Psicología*, 40(1), 54–68. <https://doi.org/10.6018/analesps.488251>
- Płatos, M., Pisula, E. (2021). Friendship understanding in males and females on the autism spectrum and their typically developing peers. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 81, 101716. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101716>
- Pyżalski, J. (2020a). *Cyfrowa higiena. Jak mądrze korzystać z nowych technologii*. Wydawnictwo Edukacyjne.
- Pyżalski, J. (2020b). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. EduAkcja.
- Rahman, M. H. A., Ismail, D., Noor, A. Z. B. M., Salleh, N. S. B. M. (2018). Gamification elements and their impacts on teaching and learning – A review. *The International Journal of Multimedia & Its Applications (IJMA)*, 10(6), 37–46. <https://doi.org/10.5121/ijma.2018.10604>
- Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., Goldstein, A. P. (1980). Structured-learning therapy: Overview and applications to adolescents and adults. W: A. P. Goldstein, R. P. Sprafkin, N. J. Gershaw, P. Kline (red.), *Skillstreaming the adolescent: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills* (s. 1–20). Research Press.
- Suryaningsih, S., Aisyah, E. N. (2024). The Role of Technology in Improving Early Childhood Social Skills. *Education and Sociedad Journal*, 1(2), 53–61. <https://doi.org/10.61987/edsojou.v1i2.598>
- UNESCO. (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>
- UNICEF. (2020). *Worlds of influence: Understanding what shapes child well-being in rich countries (Innocenti Report Card 16)*. <https://www.unicef.org/reports/worlds-of-influence-what-shapes-child-well-being-rich-countries-2020>
- Walsh, O., Linehan, C., Ryan, C. (2025). Is there evidence that playing games promotes social skills training for autistic children and youth? *Autism*, 29(2), 329–343. <https://doi.org/10.1177/13623613241277309>
- Wałęjko, M. (2017). Palcem na smartfonie, czyli o prześlizgiwaniu się po relacjach. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, (2), 91–97. <https://doi.org/10.18276/PSW.2017.2-08>
- Wang, X., Young, G. W., McGuckin, C., Smolic, A. (2021, December). A systematic review of virtual reality interventions for children with social skills deficits. W: *2021 IEEE International Conference on Engineering, Technology & Education (TALE)* (s. 436–443). IEEE. <https://doi.org/10.1109/TALE52509.2021.9678808>
- Wojnarska, A. (2019). Uwarunkowania efektywności treningów umiejętności społecznych. *Edukacja-Technika-Informatyka*, 10(1), 105–112. <https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-506d7815-982a-4139-95f4-53159dce49do>

- Wójtowicz, T. (2020). Social Credit System w Chińskiej Republice Ludowej. *Rocznik Bezpieczeństwa Międzynarodowego*, 14(2), 38–54. <https://doi.org/10.34862/rbm.2020.2.3>
- Wyrwa, F., Wyrwa, M. (2023). Edukacja w kryzysie? I co dalej? W: B. Niemierko, K. M. Szmigiel (red.), *Zdalna i bezpośrednia diagnostyka edukacyjna. XXVII Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej* (s. 31–39). Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej. https://www.ptde.org/pluginfile.php/1519/mod_page/content/23/XXVII_wyrwa.pdf
- Yang, X., Wu, J., Ma, Y., Yu, J., Cao, H., Zeng, A., Fu, R., Tang, Y., Ren, Z. (2025). Effectiveness of virtual reality technology interventions in improving the social skills of children and adolescents with autism: Systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 27, e60845. <https://doi.org/10.2196/60845>

DEVELOPING SOCIAL SKILLS IN THE ERA OF INCLUSIVE EDUCATION THROUGH THE USE OF NEW TECHNOLOGIES – CREATING THE TUSER APPLICATION

ABSTRACT: Contemporary schools are affected by dynamic social, systemic and technological changes. In an era of widespread use of digital tools, which can serve as both an aid and a risk factor, teachers, parents, and specialists face the challenge of effectively supporting the development of students' educational and social skills. This article presents the results of a research project conducted between 2022 and 2024. The project aimed to develop a tool to support the social development of students. The research employed qualitative and quantitative methods, including interviews with teachers, specialists, and parents, as well as surveys completed by parents. The results informed the development of recommendations regarding the functionality, needs and content of a tool to support the training of students' social skills: the Tuser application.

KEYWORDS: inclusive education, social skills, social skills training, TUS, new technologies in education

Katarzyna Adamczyk

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1892-812X>

Dezinformacja i fake newsy w środowisku szkolnym – znaczenie edukacji medialnej

ABSTRAKT: W dobie powszechnego dostępu do informacji oraz intensywnego rozwoju mediów cyfrowych uczniowie stają się jedną z grup najbardziej narażonych na kontakt z dezinformacją i fake newsami. Celem artykułu jest analiza sposobów w jaki uczniowie radzą sobie z fałszywymi informacjami oraz omówienie roli kompetencji medialnych w praktyce szkolnej. Tekst opiera się na analizie literatury przedmiotu oraz raportów międzynarodowych dotyczących edukacji medialnej i informacyjnej. Na podstawie przeglądu literatury oraz praktyki pedagogicznej wykazano, że uczniowie posiadają relatywnie wysokie umiejętności techniczne w obsłudze urządzeń cyfrowych, jednak często brakuje im krytycznego podejścia do treści medialnych. Wskazano kluczowe kompetencje niezbędne do krytycznej analizy treści medialnych oraz dobre praktyki edukacyjne możliwe do wdrożenia w szkołach. Edukacja medialna realizowana w szkołach, w tym zajęcia z interpretacji treści, weryfikacji źródeł oraz analizy intencji nadawcy znacząco wpływa na rozwój kompetencji medialnych uczniów. Takie praktyki pozwalają uczniom nie tylko rozpoznawać dezinformację i fake newsy, ale też rozumieć mechanizmy ich powstawania i wpływu.

SŁOWA KLUCZOWE: dezinformacja, fake news, edukacja medialna, kompetencje medialne, kompetencje cyfrowe, umiejętność krytycznego odbioru mediów, edukacja szkolna.

Kontakt:	Katarzyna Adamczyk k.adamczyk@op.pl
Jak cytować:	Adamczyk, K. (2025). Dezinformacja i fake newsy w środowisku szkolnym – znaczenie edukacji medialnej. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 141–155. https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.11
How to cite:	Adamczyk, K. (2025). Dezinformacja i fake newsy w środowisku szkolnym – znaczenie edukacji medialnej. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 141–155. https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.11

WPROWADZENIE

Dezinformacja i fake newsy stanowią jedno z najpoważniejszych wyzwań współczesnych społeczeństw informacyjnych. Młodzi ludzie, którzy dużą część swojej aktywności komunikacyjnej realizują w internecie często spotykają się z treściami o niezwyfikowanym lub celowo fałszywym charakterze. Szkoła jako instytucja kształtująca kompetencje poznawcze i społeczne, odgrywa kluczową rolę w przygotowaniu uczniów do krytycznego odbioru informacji (Livingstone, 2018). W dobie cyfrowej edukacja medialna staje się jednym z kluczowych wyzwań współczesnej szkoły. Rozwój mediów społecznościowych, łatwy dostęp do informacji i możliwości ich szybkiego rozpowszechniania sprawiają, że dezinformacja i fake newsy są obecne w codziennym życiu uczniów (PUW, 2025). Problem ten wpływa zarówno na postrzeganie rzeczywistości, jak i na kompetencje informacyjne młodych ludzi, które są niezbędne do funkcjonowania w społeczeństwie obywatelskim (McDougall, 2019).

Współczesna edukacja stoi przed wyzwaniem przystosowania się do funkcjonowania w przestrzeni cyfrowej. Procesy cyfryzacji i konwergencji informacji wpływają nie tylko na sposób komunikowania się uczniów, ale również na strukturę poznawczą i społeczną młodego pokolenia (Bughingham, 2003). Zmieniający się dynamicznie świat nie pozostaje bez wpływu na system edukacji, wymuszając zdefiniowanie na nowo roli szkoły, zadań jej dyrektora i nauczycieli. Uczniowie nie są tylko odbiorcami treści medialnych, lecz także ich aktywnymi twórcami. W tym kontekście edukacja medialna zyskuje na znaczeniu jako narzędzie kształtowania kompetencji komunikacyjnych, krytycznych oraz obywatelskich (Tanaś, 2017). Zasadniczym celem edukacji medialnej jest wychowanie do świadomego i krytycznego odbioru przekazu medialnego. Ma ona zarówno aspekt dydaktyczny, jak i wychowawczy. Edukacja medialna powinna zmierzać do ukształtowania u odbiorcy określonych kompetencji w korzystaniu z mediów, co oznacza krytyczną analizę i recepcję treści przez nie przekazywanych. (Smyl i in., 2007) Edukacja medialna w kontekście szkolnym nabiera dziś charakteru międzyprzedmiotowego, często hybrydycznego – łącząc elementy edukacji obywatelskiej, cyfrowej, artystycznej i filozoficznej (Janta, 2020).

Celem niniejszego artykułu jest analiza literatury naukowej i materiałów instytucjonalnych dotyczących edukacji medialnej w kontekście fake newsów i dezinforma-

cji, ukazująca główne koncepcje, wyzwania i rekomendacje dla praktyki edukacyjnej (UNESCO, 2022).

METODOLOGIA, CELE ARTYKUŁU PRZEGLĄDOWEGO I PYTANIA PRZEWODNIE PRZEGLĄDU

W artykule zastosowano metodologię jakościową opartą na analizie treści (desk research). Analizie poddano artykuły naukowe, przeglądy literatury oraz raporty organizacji międzynarodowych oraz dokumenty instytucji edukacyjnych, które odnoszą się do problemu dezinformacji, fake newsów oraz edukacji medialnej w kontekście szkolnym. W artykule wykorzystano publikacje naukowe z zakresu: medioznawstwa, pedagogiki, pedagogiki medialnej, socjologii młodzieży, badań nad mediami cyfrowymi. Wykorzystano również raporty dotyczące korzystania z mediów społecznościowych przez młodzież, opracowania teoretyczne dotyczące socjalizacji i wychowania, jak również refleksję autora z wieloletniej pracy z młodzieżą. Dobór źródeł oparto na ich jakości merytorycznej, aktualności oraz zgodności tematycznej (Czopek, 2024; UNESCO, 2022; McDougall, 2019). Wybór materiałów został oparty na słowach kluczowych takich jak: dezinformacja, fake news, edukacja medialna, kompetencje medialne, weryfikacja informacji, młodzież, edukacja cyfrowa oraz umiejętności krytycznego myślenia. Kryterium doboru stanowiła również jakość merytoryczna oraz aktualność analizowanych źródeł.

Przedmiotem analizy w ramach omawianej metody były dokumenty dostępne tak w wersji tradycyjnej, jak i cyfrowej, w zakresie dotyczącym podjętej problematyki badawczej (Markowska, 2013). Zdecydowano się na analizę materiałów, które bezpośrednio odnoszą się do zagadnienia dezinformacji w edukacji szkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem roli kompetencji medialnych w rozpoznawaniu fałszywych informacji. Źródła obejmują zarówno prace teoretyczne z zakresu pedagogiki medialnej, jak i raporty międzynarodowych organizacji takich jak UNESCO, OECD czy Komisji Europejskiej, które w ostatnich latach szczególnie intensywnie zajmują się problematyką edukacji w kontekście mediów cyfrowych. Publikacje i dokumenty uwzględnione w analizie pochodzą z okresu 2010 – 2025, co związane jest z dynamicznym rozwojem mediów cyfrowych i mediów społecznościowych, które w tym czasie stały się dominującymi źródłami informacji wśród młodzieży. Szczególną uwagę zwrócono na materiały opublikowane w latach 2020–2025, ponieważ zawierają one najnowsze badania i analizy dotyczące wyzwań edukacyjnych związanych z dezinformacją oraz fake newsami w dobie cyfryzacji. Celem analizy jest pokazanie związków między edukacją medialną, a rozwojem kompetencji medialnych uczniów, tak aby mogli świadomie i bezpiecznie korzystać z informacji w internecie i potrafiliby rozpoznawać dezinformację i fake newsy.

Pytania przeglądowe:

1. Jak definiowane są w literaturze dezinformacja i fake news w kontekście edukacyjnym ?

2. Jakie strategie krytycznego myślenia są skuteczne w przeciwdziałaniu dezinformacji wśród uczniów ?
3. Jakie wnioski można sformułować na temat roli szkoły w przeciwdziałaniu dezinformacji i fake newsów?

FAKE NEWS I DEZINFORMACJA – DEFINICJE I ISTOTA PROBLEMU

Fake newsy definiowane są jako treści medialne, które naśladują formę informacji dziennikarskiej, lecz zawierają nieprawdziwe lub wprowadzające w błąd treści (Allcott, Gentzkow, 2017). Fake news to informacje celowo zmanipulowane lub fałszywe, mające na celu wywołanie określonej reakcji odbiorcy lub wprowadzenie go w błąd. W literaturze wyróżnia się kilka typów fałszywych informacji:

1. **Fabricated content** – całkowicie wymyślone informacje.
2. **Manipulated content** – prawdziwe informacje zniekształcone lub przedstawione w mylący sposób
3. **Imposter content** – treści podszywające się pod zaufane źródła medialne
4. **Misleading content** – informacje wprowadzające w błąd poprzez kontekst lub nagłówki
5. **False connection** – materiały, w których nagłówek, obraz lub podpis nie odpowiada treści (Wardle, Derakhshan, 2017).

Fake newsy najczęściej powstają w odpowiedzi na potrzeby emocjonalne odbiorców, presję informacyjną lub celową manipulację polityczną. W mediach społecznościowych ich rozpowszechnianie jest znacznie szybsze niż w tradycyjnych kanałach, głównie dzięki mechanizmom algorytmicznym promującym treści angażujące (Pennycook, Rand, 2018). Dezinformacja obejmuje szersze spektrum działań, od manipulacji kontekstem po celowe kampanie informacyjne mające wpływać na postawy odbiorców (Wardle, Derakhshan, 2017). Dezinformacja obejmuje świadome rozpowszechnianie nieprawdziwych informacji w celu manipulowania opinią publiczną (UNESCO, 2022; PUW, 2025). Uczniowie często nie dysponują wystarczającymi narzędziami poznawczymi, by odróżnić informacje rzetelne od zmanipulowanych, co czyni ich szczególnie podatnymi na wpływ dezinformacji.

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że dezinformacja nie musi opierać się wyłącznie na treściach całkowicie nieprawdziwych. Często wykorzystuje ona informacje częściowo prawdziwe, wyrwane z kontekstu, zmanipulowane wizualnie lub interpretacyjnie (Wardle, 2017). Tego rodzaju przekazy są szczególnie trudne do wykrycia przez odbiorców. Rozwój technologii cyfrowych, a w szczególności mediów społecznościowych znacząco ułatwił proces dystrybucji dezinformacji. Algorytmy personalizujące treści sprzyjają powstawaniu tzw. baniek informacyjnych, w których użytkownicy mają ograniczony kontakt z odmiennymi punktami widzenia (Pariser, 2011). Istotną rolę odgrywają również zautomatyzowane konta (boty) oraz zorganizowane kampanie wpływu informacyjnego, które mogą sztucznie zwiększać zasięg fałszywych treści (Woolley, 2019).

Tabela 1. Różnice między dezinformacją a fake newsami

kryterium	dezinformacja	fake news
cel	szeroki, obejmuje manipulację opinią i kontekstem informacji	skoncentrowany na wprowadzeniu w błąd poprzez sensacyjne treści
zakres treści	mogą być prawdziwe informacje w zmienionym kontekście	zwykle całkowicie fałszywe lub zmanipulowane informacje
forma przekazu	różnorodna – artykuły, raporty, memy	najczęściej krótkie wiadomości, nagłówki lub posty w social media
stopień trudności w weryfikacji	może być subtelna i wymaga analizy kontekstu	często łatwa do zidentyfikowania, jeśli odbiorca potrafi korzystać z narzędzi weryfikacji

Źródło: opracowanie własne autora.

Czynniki zwiększające skuteczność fake newsów i dezinformacji to:

- » **efekt potwierdzenia** – ludzie chętniej wierzą informacjom zgodnym z ich wcześniejszymi przekonaniem (Lewandowski et al., 2012).
- » **sensacyjność i emocjonalność treści** – treści wywołujące silne emocje szybciej się udostępniają
- » **brak kompetencji medialnych** – ograniczone umiejętności krytycznej oceny źródeł ułatwiają przyjmowanie fałszywych informacji za prawdziwe (Livingstone, 2018).

Fake newsy i dezinformacja mają wiele negatywnych konsekwencji. Mogą prowadzić do:

- » **znieszczenia percepcji rzeczywistości** – odbiorcy tracą zdolność rozróżniania faktów od opinii
- » **polaryzacji społecznej** – fake newsy wzmacniają uprzedzenia i konflikty między grupami społecznymi
- » **obniżenia zaufania do mediów** – częste występowanie fałszywych informacji podważa utortet rzetelnych źródeł
- » **wpływu na decyzje polityczne i społeczne** – manipulacja informacją może kształtować wybory obywateli (Allcott, Gentzkow, 2017).

W odpowiedzi na problem fake newsów i dezinformacji powstało wiele narzędzi i strategii:

- » **fact-checking** – weryfikacja informacji przez wyspecjalizowane serwisy np. PoliFact, Snopes, Demagog.
- » **edukacja medialna** – rozwijanie u uczniów umiejętności analizy źródeł i krytycznego myślenia (Hobbs, 2010).
- » **analiza źródeł i autora** – sprawdzanie, kto jest twórcą treści i jakie ma doświadczenie.

- » **weryfikacja dat, zdjęć, linków** – wykorzystanie narzędzi do śledzenia pochodzenia materiałów wizualnych.

Badania wykazują, że uczniowie radzą sobie z dezinformacją i fake newsami w sposób nierównomierny. Część z nich potrafi krytycznie oceniać treści, inni natomiast bezrefleksyjnie je rozpowszechniają. Mimo dostępności narzędzi do weryfikacji informacji uczniowie korzystają z nich w ograniczonym zakresie, a umiejętność samodzielnego fact-checkingu nie jest jeszcze powszechną praktyką wśród młodych odbiorców treści medialnych (OECD, 2021). Połączenie edukacji medialnej z praktycznym wykorzystaniem narzędzi weryfikacyjnych zwiększa odporność odbiorców na dezinformację ((European Commission, 2018; Pennycook, Rand 2018, OECD, 2021). Skuteczność przeciwdziałania fake newsom i dezinformacji zależy w dużej mierze od systemowego podejścia szkoły do rozwijania kompetencji medialnych oraz od włączenia tych zagadnień do podstaw programowych. Kluczowe kompetencje obejmują między innymi umiejętność weryfikacji źródeł, rozpoznawania intencji nadawcy, analizy języka perswazji oraz korzystania z narzędzi fact-checkingowych. Organizacje edukacyjne i ministerialne podkreślają, że nauka krytycznego myślenia u dzieci i młodzieży wspiera ich odporność na manipulację oraz pomaga budować większą świadomość medialną (MEN, 2023).

KRYTYCZNE MYŚLENIE JAKO FUNDAMENT EDUKACJI MEDIALNEJ

Edukację medialną można rozumieć jako różnorodne czynności zorganizowane przez rodziców i nauczycieli, które zmierzają do rozwijania kompetencji medialnych u dzieci i młodzieży (Łuc, 2018). Edukacja medialna z jednej strony pozwala młodzieży na rozsądne korzystanie z mediów, z drugiej natomiast uczy ich krytycznego i świadomego podejścia do oceniania przekazywanych treści. Według Anny Kaczmarek (2013) podstawowym celem edukacji medialnej jest rozwijanie kompetencji medialnych już u najmłodszych dzieci, ale także wśród młodzieży aktywnie korzystającej z nowych technologii czy mediów społecznościowych. Wychowanie medialne zarówno w środowisku szkolnym, jak i rodzinnym powinno zapewnić swobodny dostęp do technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz uczyć analizowania komunikatów medialnych i poznawania możliwości komunikacji we współczesnych mediach. Kompetencje medialne natomiast obejmują umiejętność krytycznej oceny treści, rozpoznawania fałszywych informacji, korzystania z różnych mediów w sposób świadomy i odpowiedzialny, a także tworzenia własnych treści medialnych.

Strategie krytycznego myślenia, które są skuteczne w przeciwdziałaniu dezinformacji obejmują między innymi naukę weryfikacji źródeł informacji, porównywania różnych punktów widzenia oraz rozpoznawania technik perswazji i manipulacji stosowanych w mediach. Jednym z kluczowych elementów jest rozwijanie umiejętności analizy kontekstu, w jakim dana informacja jest przekazywana oraz rozumienie intencji nadawcy. Edukacja medialna, dzięki której uczniowie uczą się odróżniać fakty od opinii oraz umiejętnie korzystać z narzędzi fact-checkingowych, znacząco podno-

si ich zdolności do rozpoznawania dezinformacji (Hobbs, 2010). Warto również kłaść nacisk na rozwijanie umiejętności analizy języka mediów, dostrzeganie manipulacji poprzez emocjonalne i sensacyjne nagłówki oraz oceny wiarygodności źródeł.

Główne wyzwania przed którymi stoją uczniowie w kontekście identyfikowania fałszywych informacji, dotyczą przede wszystkim braku umiejętności krytycznego myślenia i analizy mediów. Badania wskazują, że uczniowie posiadający rozwinięte kompetencje krytycznego myślenia są mniej podatni na fake newsy oraz manipulację emocjonalną (Wineburg & McGrew, 2019). W kontekście dezinformacji krytyczne myślenie ma zasadnicze znaczenie, ponieważ umożliwia uczniom ocenę wiarygodności źródeł informacji, rozpoznawanie manipulacyjnych technik, formułowanie wniosków opartych na faktach. Młodzież mimo wysokich kompetencji technicznych w korzystaniu z urządzeń cyfrowych, często nie ma odpowiednich umiejętności do korzystania z narzędzi do weryfikacji źródeł informacji. Często brakuje im zdolności do odróżniania faktów od opinii czy analizy intencji nadawcy. Dodatkowo algorytmy mediów społecznościowych personalizujące treści stwarzają tak zwane bańki informacyjne, w których młodzież jest narażona na jednostronne i manipulacyjne przekazy (Pariser, 2011). Ponadto fałszywe informacje często mają silny ładunek emocjonalny, co sprawia, że są łatwiej przyswajane i rozpowszechniane, a uczniowie mogą nie dostrzegać potrzeby ich weryfikacji (Livingstone, 2018). Główne strategie krytycznego myślenia stosowane w przeciwdziałaniu dezinformacji to:

1. *prebunking i prewencja manipulacji* – to strategia polegająca na uprzednim ostrzeganiu uczniów przed technikami manipulacji zanim zetkną się z dezinformacją. Celem jest stworzenie “poznawczej odporności”, porównywanej przez niektórych badaczy do psychologicznej szczepionki przeciw manipulacji. Dzięki temu uczniowie uczą się rozpoznawać strategie manipulacyjne, zanim zostaną na nie narażeni w naturalnym środowisku mediów społecznościowych lub serwisów informacyjnych (van der Linden et al. 2020);
2. *debunking – obalanie fałszywych informacji*. Debunking polega na systematycznym konfrontowaniu fałszywych przekazów z faktami i dowodami. W praktyce szkolnej działania te obejmują analizę konkretnych przypadków dezinformacji, porównywanie nieprawdziwych twierdzeń z rzetelnymi źródłami oraz ćwiczenia weryfikacji danych (Lewandowsky et al., 2017);
3. *narzędzia do oceny źródeł informacji*. Jednym z praktycznych narzędzi zawierających kryteria wiarygodności źródeł jest test CRAAP, oceniający informacje pod kątem świeżości (currency), trafności (relevance), autorytetu (authority), dokładności (accuracy) i celu komunikatu (purpose). Test ten bywa stosowany w edukacji wyższej, ale znajduje również zastosowanie w szkołach średnich (Blakeslee, 2004).
4. *analiza błędów logicznych i argumentacyjnych*. Uczniowie powinni nabywać wiedzę jak rozpoznawać błędy logiczne. Takie ćwiczenia nie tylko rozwijają umiejętność krytycznej analizy tekstów, lecz także wzmacniają zdolność do odróżniania argumentów opartych na faktach od manipulacji (Kahne-man, 2011).

Badania wskazują, że uczniowie często deklarują wysoką pewność siebie w korzystaniu z internetu, jednak w rzeczywistości ich umiejętności w zakresie weryfikacji informacji i korzystania z narzędzi fact-checkingowych są ograniczone. Choć młodzież chętnie poszukuje informacji online, często nie korzysta z odpowiednich narzędzi do ich weryfikacji. Uczniowie rzadko sprawdzają źródła informacji, zwłaszcza w mediach społecznościowych, a algorytmy wyszukiwarek często promują treści, które nie są wiarygodne. Współczesne narzędzia fact-checkingowe takie jak Snopes, PoliFact czy Demagog pozostają mało wykorzystywane w codziennej praktyce uczniów, którzy są bardziej skłonni wierzyć treściom, które pasują do ich przekonań (Pennycook, Rand, 2018; OECD 2021).

Analiza literatury wskazuje na kilka istotnych problemów:

- » brak spójnych programów nauczania, które systematycznie wprowadzają treści związane z dezinformacją (Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2023)
- » niedostateczne przygotowanie nauczycieli którzy często nie mają wystarczającej wiedzy i narzędzi do prowadzenia zajęć o fake news (Czopek, 2024)
- » ograniczone materiały dydaktyczne, brak praktycznych scenariuszy zajęć.

Rozwiązaniem są warsztaty, projekty edukacyjne oraz analiza przykładów fake newsów w pracy z uczniami, co umożliwia praktyczne ćwiczenie weryfikacji informacji (UNESCO, 2022; Mc Doughall, 2019).

Istotne jest posługiwanie się technologią informacyjno- komunikacyjną w taki sposób, aby była ona zarówno narzędziem rozumienia świata, jak i rozwoju intelektualnego oraz wzajemnego komunikowania się. Praktykowanie wychowania medialnego wśród dzieci i młodzieży daje podstawy do wychowania człowieka, przekazuje wiedzę i doświadczenie, ale przede wszystkim uczy funkcjonować w społeczeństwie informacyjno-komunikacyjnym (Bis, 2018). Agnieszka Ogonowska i Grzegorz Ptaszek (2016) twierdzą, że posiadanie umiejętności medialnych, które są stale doskonalone i rozwijane, pozwala na uzyskanie potrzebnego dystansu wobec mediów. Kompetencje medialne nie gwarantują pełnej wolności, świadomości i krytycznego podejścia do mediów, jednak zdecydowanie zwiększają prawdopodobieństwo ich osiągnięcia. Zadaniem Ogonowskiej najmłodsze dzieci wykazujące zainteresowanie nowymi mediami należy odpowiednio przygotowywać do prawidłowego ich wykorzystania w zabawie i nauce.

ROLA SZKOŁY I NAUCZYCIELA W PRZECIWDZIAŁANIU DEZINFORMACJI I FAKE NEWSOM

W pracy współczesnego nauczyciela coraz ważniejsze stają się umiejętności medialne, obejmujące świadome i zrównoważone wykorzystanie różnorodnych mediów w procesie pedagogicznym, krytyczne i aktywne odbieranie treści oraz znajomość podstawowych teorii wpływu mediów (Siemieniecki, 2007). Umiejętności nauczyciela umożliwiają właściwą analizę mediów oraz ich ocenę pod względem przydatności w procesie kształcenia (Juszcyk, 2007). Zadaniem pedagoga w edukacji medialnej

jest posiadanie wiedzy na temat mediów i multimediów, ale przede wszystkim wzorowe ich wykorzystanie w życiu codziennym (Godzic, 2005).

1. rozwijanie umiejętności uczniów do świadomego, krytycznego i poprawnego analizowania różnych rodzajów komunikatów medialnych, w tym dezinformacji i fake newsów;
2. umożliwienie uczniom efektywnego wykorzystania urządzeń medialnych jako narzędzi do pracy intelektualnej oraz twórczości medialnej, w tym tworzenia komunikatów medialnych.

Szczególnie istotne jest kształcenie zdolności odróżniania faktów od opinii, rozpoznawania manipulacji oraz krytycznej oceny źródeł informacji (Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2023). Fake newsy i dezinformacja stanowią poważne wyzwanie edukacyjne, wymagając od szkół przygotowania programów nauczania i materiałów dydaktycznych (NASK, 2023). Analizy literatury podkreślają również konieczność interdyscyplinarnego podejścia, łączącego edukację medialną z językiem polskim i historią, WOS oraz językami obcymi (UNESCO, 2022; McDougall, 2019).

Treści z zakresu świadomego korzystania z zasobów informacyjnych i poprawnego rozpoznawania fake newsów, które powinny być wprowadzone do programu edukacji medialnej, można podzielić na dwie grupy. Pierwszą z nich jest znajomość podstawowych narzędzi, które można wykorzystać do weryfikacji informacji. Drugą grupą są kompetencje informacyjne i związana z nimi świadomość zagrożeń obecnych w cyfrowym świecie. Tematyka dezinformacji i fake newsów często opisywana jest przez pryzmat efektów społeczno-politycznych, które dla młodszych uczniów mogą być zbyt skomplikowane. Jednocześnie należy pamiętać, że wykształcenie odpowiednich mechanizmów krytycznego myślenia powinno zacząć się możliwie jak najwcześniej, a kompetencje w tym zakresie można uznać za coś niezbędnego dla dobrego przygotowania do życia (Czopek, 2024).

Nauczyciele mogą integrować edukację medialną z innymi przedmiotami, takimi jak język polski, wiedza o społeczeństwie czy informatyka poprzez zastosowanie interdyscyplinarnego podejścia. W przypadku przedmiotów humanistycznych, nauczyciele mogą korzystać z mediów jako narzędzi analizy tekstów, podczas gdy na lekcjach wiedzy o społeczeństwie mogą omawiać kwestie związane z demokracją, wolnością słowa i odpowiedzialnością w przestrzeni publicznej. Zajęcia z języka polskiego mogą obejmować naukę analizy treści medialnych, identyfikowania manipulacji językowych oraz rozróżniania faktów od opinii. W ramach przedmiotów związanych z informatyką uczniowie mogą uczyć się praktycznych narzędzi do weryfikacji informacji oraz poznawać techniki ochrony przed fake newsami w sieci. Integracja edukacji medialnej z różnymi przedmiotami umożliwia uczniom holistyczne podejście do problemu dezinformacji (Janta, 2020; MEN 2023).

ZAKOŃCZENIE

Kompetencje medialne stanowią kluczowy element przygotowania uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym. Szkoła powinna pełnić aktywną rolę w kształtowaniu umiejętności krytycznego myślenia, analizy źródeł oraz odpowiedzialnego korzystania z mediów. Tylko spójne i długofalowe działania edukacyjne mogą skutecznie wspierać uczniów w radzeniu sobie z dezinformacją i fake newsami.

Media pełnią funkcję pośredników kulturowych, przekazując znaczenia, wartości i wzory zachowań charakterystyczne dla danej epoki (Silverstone, 2007). W erze postprawdy, w której emocje często przesłaniają fakty, uczniowie muszą rozwijać kompetencje weryfikacji informacji i krytycznego myślenia, powinni rozumieć mechanizmy dezinformacji, znać cele twórców fake newsów oraz konsekwencje ich rozpowszechniania (UNESCO, 2022; McDougall, 2019). Współczesne media cyfrowe ułatwiają szybkie rozprzestrzenianie takich treści, co stawia szkołę przed wyzwaniem przygotowania uczniów do świadomego korzystania z informacji (Dame, 2022).

Edukacja medialna powinna obejmować naukę korzystania z narzędzi fact-checkingu, bo pomimo ich dostępności uczniowie rzadko z nich korzystają oraz umiejętności porównywania informacji z różnych źródeł (Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2023). W praktyce szkolnej edukacja medialna jest realizowana fragmentarycznie, najczęściej w ramach zajęć z języka polskiego, wiedzy o społeczeństwie lub informatyki. Skuteczne działania obejmują metody aktywizujące, takie jak analiza autentycznych przykładów fake newsów, praca projektowa czy dyskusje problemowe (Hobbs, 2010). Istotne znaczenie ma również przygotowanie nauczycieli, którzy powinni posiadać zarówno wiedzę merytoryczną, jak i kompetencje dydaktyczne w zakresie edukacji medialnej.

WNIOSKI

Fake news i dezinformacja są istotnym wyzwaniem dla współczesnej edukacji medialnej. Ich skuteczne zwalczanie wymaga zarówno rozwoju kompetencji medialnych odbiorców, jak i systemowego podejścia instytucji edukacyjnych i mediów. Aby młodzież była przygotowana do świadomego korzystania z informacji, konieczne jest rozwijanie kompetencji krytycznego odbioru treści, weryfikacji faktów oraz analizy źródeł. Edukacja medialna powinna być integralną częścią programów nauczania, wsparta odpowiednimi materiałami dydaktycznymi i szkoleniami dla nauczycieli (UNESCO, 2022).

Szkoła pełni kluczową rolę w przeciwdziałaniu dezinformacji, ponieważ to w niej uczniowie zdobywają podstawowe umiejętności krytycznego myślenia oraz weryfikacji informacji. Systematyczna edukacja medialna, włączająca analizę źródeł informacji, rozpoznawanie intencji nadawcy oraz korzystanie z narzędzi fact-checkingowych, jest niezbędna, aby uczniowie mogli świadomie poruszać się w świecie pełnym fałszywych informacji. Należy wprowadzić spójne programy nauczania, które integrują zagadnienia dezinformacji w różnych przedmiotach, takich jak język polski,

WOS czy informatyka. Należy zachęcać nauczycieli do wprowadzenia autorskich programów z edukacji medialnej, innowacji pedagogicznych z zakresu edukacji medialnej czy też medialnych godzin wychowawczych. Ponadto nauczycieli powinni być odpowiednio przeszkoleni w tym zakresie, aby skutecznie przekazywać te umiejętności młodzieży (Janta, 2020).

REKOMENDACJE PEDAGOGICZNE

1. Integracja treści o fake news w obowiązkowych modułach edukacji medialnej.
2. Szkolenia dla nauczycieli w zakresie rozpoznawania dezinformacji i pracy z uczniami.
3. Wykorzystanie narzędzi cyfrowych, np. fact-checking, analiza źródeł, porównywanie informacji.
4. Projekty interdyscyplinarne łączące edukację medialną z innymi przedmiotami, w tym językami obcymi i wiedzą o społeczeństwie, współpraca szkoły z innymi instytucjami takim jak ośrodki edukacji medialnej.

BIBLIOGRAFIA

- Adamski, A., Gosek, M., Przywara, B. (2024). Kompetencje medialne uczniów i nauczycieli kluczem do edukacji w społeczeństwie zmediatyzowanym – prezentacja rezultatów projektu. *Roczniki Kulturoznawcze*, 2, 12146.
- Adamczyk, K. (2025). Media Education in the Polish System of Mainstream Education. *Media-Biznes-Kultura*, 18(1) <https://ejournals.eu/czasopismo/media-biznes-kultura/artukul/media-education-in-the-polish-system-of-mainstream-education>
- Allcott, H., Gentzkow, M. (2017). Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of Economic Perspectives*, 31(2), 211–236.
- Bauman, Z. (2013). *Kultura w płynnej nowoczesności*. Wydawnictwo Agora.
- Biedrzycki, K. (2015). Elementy edukacji medialnej w podstawie programowej kształcenia ogólnego obowiązującej w polskiej szkole od 2009 roku. Jak w świetle zapisów podstawy programowej mogą i powinny być kształtowane kompetencje medialne ucznia? [w:] M. Federowicz & S. Ratajski (Eds.), *O potrzebie edukacji medialnej w Polsce*, 1–20. KRR i T.
- Blakeslee, S. (2004), *The CRAAP test*, California State University.
- Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven: Yale University Press. DOI:10.12987/9780300166439
- Bughingham, D. (2013). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Czopek, J. (2024). Fake newsy i dezinformacja jako wyzwanie dla nowoczesnej edukacji medialnej. *Journal of Media and Social Studies* 58(4), 320–333. DOI: doi.org/10.13166/jms/191693 [dostęp: 04.01.2026]

- Dame Adjin-Tettey, T. (2022). Combating fake news, disinformation, and misinformation: Experimental evidence for media literacy education. *Cogent Arts & Humanities*, 9(1), 2037229. <https://doi.org/10.1080/23311983.2022.2037229> [dostęp: 04.01.2026]
- Drzewiecki, P. (2011). Edukacja medialna w Polsce w latach 2008–2011. *Biuletyn Edukacji Medialnej*, 1, 64–75.
- Dyczewski, L. (2005). Konieczność kompetencji medialnej w rodzinie w: L. Dyczewski (ed.), *Rodzina, dziecko, media*, Wydawnictwo KUL.
- European Commission (2018). *A multidimensional approach to disinformation*.
- European Commission (2022). *Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy*.
- Fatyga, B. (2005). *Kultura młodzieżowa*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Filiciak, M. (2013). *Media, wersja beta. Film i telewizja w czasach gier komputerowych i Internetu*, Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Gajda, J., Juszczyk S., Siemieniecki B. & Wenta K. (2000). *Edukacja medialna*, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Gobiec, M. (2019). Media społecznościowe jako przestrzeń socjalizacji młodzieży. *Pedagogika Społeczna*, 2(72), 89–104.
- Goldberg, D. (2017). Responding to Fake News: Is There an Alternative to Law and Regulation. *Southwestern Law Review*, 47, 417–447.
- Grzeńska, O, Ratanowicz E. (2019). Zmiany, innowacje, eksperymenty. W poszukiwaniu inspiracji. *Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Harter, S. (2012). *The Construction of the Self: Development and Sociocultural Foundations*. New York: Guilford Press.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A plan of Action*. Aspen Institute.
- Janta, M. (2020). Nauczyciel Medialny? Kompetencje medialne nauczycieli i ich wykorzystanie w nauczaniu zdalnym. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 23(4), s. 87–108. <https://apcz.umk.pl/SPI/article/view/SPI.2020.4.004> [dostęp: 04.01.2026]
- Jaakkola, M. (2020). Media re-education and the need to be constantly updated: Interview. *Central European Journal of Communication*, 2, 285–291.
- Jenkins, H. (2016). *Kultura konwergencji*. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Juszczyk-Rygałło, J. (2016). O potrzebie rewitalizacji edukacji medialnej. *Prace Naukowe Akademii i im. Jana Długosza w Częstochowie*. 2(25), 135.
- Kahneman, D. (2011) *Thinking fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Kowalczyk, M. (2024). *Nie daj się nabrać*. Press, 01–02, 132–135.
- Krotoski, A. (2019). *Young People, Technology and Risk*. London: London School of Economics.
- Laurillard, D. (2008). Technology Enhanced Learning as a Tool for Pedagogical Innovation *Journal of Philosophy of Education*, 42(3–4), 521–533 <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00658.x> [dostęp: 04.01.2026]

- Light, B., Burgess J. & Duguay S. (2018). The walkthrough method: An approach to the study of apps. *New Media & Society*, 20(3), 881–900. <https://doi.org/10.1177/1461444816675438> [dostęp: 04.01.2026]
- Lewandowsky, S., Ecker, U. K. H., Seifert, C. M., Schwarz, N., & Cook, J. (2012). Misinformation and its correction: continued influence and successful debiasing. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(3), 106–131. <https://doi.org/10.1177/1529100612451018>
- Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication review*, 7(1), 3–14.
- Livingstone, S. (2018). Audiences in an Age of Datafication. *Television & New Media*, 19(2), 170–183
- Łuc, I. (2018). Edukacja medialna w szkole podstawowej pomiędzy teorią a koniecznością edukacyjną. *Studia z Teorii Wychowania*, 9/3(24), 179–200.
- Markowska, M. (2013). *Analiza danych zastanych. Przewodnik dla studentów*, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Melosik, Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*. Oficyna wydawnicza Impuls.
- MEMIC model. (2019). *Model edukacji medialnej, informacyjnej i cyfrowej*. CEO.
- Ministerstwo Edukacji i Nauki. (2023). Fakty a opinie. Jak realizować politykę informacyjną? <https://www.gov.pl/web/edukacja/fakty-a-opinie-jak-realizowac-polityke-informacyjna-materialy-informacyjne-mein>
- Murawska-Najmiec, E. (2015). *Edukacja medialna w Polsce: krajowe podejście instytucjonalne w kontekście polityki europejskiej oraz dorobku społeczności i organizacji międzynarodowych* w: M. Federowicz & S. Ratajski (Eds.), *O potrzebie edukacji medialnej w Polsce*. KRR i T.
- Muñoz-González, R. (2024). *Young People, Media, and Nostalgia: An Ethnography of How Youth Imagine Their Lives*. Routledge.
- Nesi, J., & Prinstein, M. J. (2015). Using social media for social comparison and feedback-seeking: Gender and popularity moderate associations with depressive symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(8), 1427–1438. doi: 10.1007/s10802-015-0020-0 [dostęp: 04.01.2026]
- Nowak, S. (2011) *Metodologia nauk społecznych*. PWN.
- Nowicka, E. (2023). *Edukacja medialna wobec zagrożeń w cyfrowym świecie dziecka*, „Wychowanie w Rodzinie” 2023, No. 4, pp. 197–208.
- Nowicka, E. (2021). Nauczyciel edukacji medialnej. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 40(2), 187.
- OECD (2021). 21st Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World.
- OECD (2021) Global competence in education. OECD Publishing.
- Ogonowska, A. (2014). *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Papacharissi, Z. (Ed.). (2011). *A networked self in a networked self: Identity, community, and culture on social network sites*, 304–318. Routledge.

- Pariser, E. (2011). *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding From You*. Penguin Press.
- Pasquale, F. (2015). *The Black Box Society: The Secret Algorithms That Control Money and Information*. Harvard University Press.
- Pennycook, G., Rand, D. G. (2018). Lazy, not biased: Susceptibility to partisan fake news is better explained by lack of reasoning than by motivated reasoning. *Cognition*, 188, 39–50. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.06.011> [dostęp: 04.01.2026]
- Pilch, T. & Bauman T. (2001) *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- PUW. (2025). Fake news – co to jest? <https://www.puw.pl/pl/strefa-wiedzy/fake-news-co-jest>
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Silverstone, R. (2007). *Media and Morality: On the Rise of the Mediapolis*. Cambridge: Polity Press.
- Smyl, W. (2007) Szkolna edukacja medialna, *Media, Kultura, Społeczeństwo* 2007, 1, 96–97.
- Strykowski, W. (2007). *Kompetencje medialne: pojęcie, obszary, formy kształcenia*, [w:] W. Strykowski, W. Skrzydlewski (Eds.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, Wydawnictwo eMPi.
- Strykowski, W., Kąkolewicz W. & Ubermanowicz M., (2008). Kompetencje nauczyciela edukacji medialnej. *Neodidagmata*, 29/30, 55–75.
- Stunża, G. (2012). *Edukacja zaangażowana: (nowe) media w projektach kulturalnych* [w:] A. Stańczuk, I. Żerek, M. Adamiec Maria (Eds.), *Nowe media + animacja kultury*. Narodowe Centrum Kultury.
- Szkudlarek, T. (2010). *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tanaś, W. (2017). *Edukacja wobec mediów. Teoria i praktyka*. APS, 12–16.
- Tadeusiewicz, R. (2002). *Społeczność Internetu*. Warszawa: Akademicka Oficyna Wydawnicza Exit.
- UNESCO. (2022). *Edukacja medialna jako wyzwanie*. UNESCO Polska. <https://www.unesco.pl/fileadmin/import24/mediajakowyzwanie.pdf>
- Van Dijck, J. (2013). *The culture of connectivity: A critical history of social media*. Oxford University Press.
- Van der Linden, S., Roozenbeek, J. & Compton, J. (2020). *Inoculating against fake news about COVID-19*. *Harvard Kennedy School Misinformation Review*, 1(1).
- Vogel, E.A., Rose, J. P., Roberts, L. R., & Eckles, K. (2014). Social comparison, social media and self-esteem. *Psychology of Popular Media Culture*, 3 (4), 206–222.
- Wardle, C., Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: Toward an Interdisciplinary Framework*. Council of Europe.
- Witczak, H. (2012). *Problemy i twierdzenia naukowe w: M. Sławińska & H. Witczak (Eds.). Podstawy metodologiczne prac doktorskich*. PWE.

- Woolley, S., Howard, P. (2019). *Computational Propaganda*. Oxford University Press.
- Wójtowicz, K. (2023). *Fake news, dezinformacja, weryfikacja – szkoła wobec nadprodukcji informacji*. W: K. Jeznach, A. Kowalkiewicz-Kulesza (red.), *Szkoła jutra? Tradycja i (r)ewolucje w edukacji*, 223–236. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

**DISINFORMATION AND FAKE NEWS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT –
THE IMPORTANCE OF MEDIA EDUCATION**

ABSTRACT: In an era of widespread access to information and the rapid development of digital media, students are becoming one of the groups most vulnerable to disinformation and fake news. The aim of this article is to analyse how students cope with false information and discuss the role of media literacy in school practice. The text is based on an analysis of the literature and international reports on media and information education. Based on a literature review and pedagogical practice, it was demonstrated that students possess relatively high technical skills in using digital devices, but often lack a critical approach to media content. Key competencies necessary for critical analysis of media content and good educational practices that can be implemented in schools were identified. Media education implemented in schools, including classes on content interpretation, source verification, and analysis of sender intentions, significantly impacts the development of students' media literacy. Such practices allow students not only to recognize disinformation and fake news but also to understand the mechanisms behind their creation and impact.

KEYWORDS: fake news, disinformation, media education, youth culture, media literacy, the ability to critically perceive the media.

SPRAWOZDANIA

REPORTS

Monika Maciejewska

Uniwersytet warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2945-0884>

**XII Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny
„Człowieczeństwo jako problem pedagogiki
i zadanie wychowania”
Olsztyn, 16–18 września 2025 roku**

Kontakt:	Monika Maciejewska monika.maciejewska@uwm.edu.pl
Jak cytować:	Maciejewska, M. (2025). XII Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny „Człowieczeństwo jako problem pedagogiki i zadanie wychowania”, Olsztyn, 16–18 września 2025 roku. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 159–163. https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.9
How to cite:	Maciejewska, M. (2025). XII Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny „Człowieczeństwo jako problem pedagogiki i zadanie wychowania”, Olsztyn, 16–18 września 2025 roku. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 159–163. https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.9

Zgodnie z tradycją Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, po trzech latach od ostatniego spotkania w Poznaniu, w dniach 16–18 września 2025 roku, tym razem w Olsztynie, odbył się XII Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny pod hasłem „Człowieczeństwo jako problem pedagogiki i zadanie wychowania”. Wydarzenie zostało zorganizowane przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne oraz Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Zjazd był objęty honorowymi patronatami: Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Rzecznika Praw Dziecka, Wojewody Warmińsko-Mazurskiego, Marszałka Województwa Warmińsko-Mazurskiego, Prezydenta Olsztyna, Rektora Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie oraz Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

Tematyka zjazdu budowana była wokół pytania o człowieczeństwo, które szczególnie wyraźnie pojawia się w określonych warunkach społecznych i kulturowych. Zwrócono szczególną uwagę na następujące konteksty, które mogą służyć jako ramy do pedagogicznego namysłu nad tym, co dziś uznajemy za człowieczeństwo: detradycjonalizację (odchodzenie od dawnych wzorów, norm i autorytetów), ideę „ludzkiego liberalizmu” oraz dwa wątki związane z komunikacją międzyludzką: dotyczący jej wynaturzeń, czyli mowy nienawiści oraz związany z traktowaniem dialogu jako narzędzia dochodzenia do wspólnych znaczeń. Punktem wyjścia do szeroko zakrojonych dysput zjazdowych było zatem poszukiwanie ścieżek do budowania relacji, które umożliwiłyby tworzenie przestrzeni dbałości o wolność i pokój, zarówno w wymiarze osobistym, jak i społecznym, w których ludzie będą potrafili przeciwstawiać się mechanizmom mowy nienawiści i wzmacniać kulturę dialogu.

Znaczącą część obrad Zjazdu zajęły trzy posiedzenia plenarne, w ramach których Uczestniczki i Uczestnicy mogli wysłuchać 16 inspirujących wystąpień. Do ich wygłoszenia zaproszono badaczy szczególnie zasłużonych dla rozwoju polskiej pedagogiki. Analizy i refleksje dotyczące aktualnych wyzwań edukacyjnych prezentowane były w sposób niebanalny, momentami zaskakujący i nasuwały wiele pytań, które stawały się przyczynkami do interesujących dyskusji podczas poszczególnych sesji oraz w kularach.

W pierwszym dniu obrad podczas dwóch popołudniowych sesji plenarnych zabrało głos dwunastu prelegentów. W sesji pierwszej, zatytułowanej „Edukacyjne wymiary człowieczeństwa”, swoje wystąpienia przedstawili: prof. dr hab. Piotr Kościół (Uniwersytet WSB Merito w Toruniu), który poruszył temat „Człowieczeństwo

i pedagogika. Czy zniewolone społeczeństwo może wychować wolne jednostki?”, prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, dr h.c. multi (Uniwersytet Łódzki), mówiący „O (nie)doskonałości naukowej pedagogiki w Polsce”, prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, dr h.c. (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) prezentująca zagadnienie „Strukturalizm Giddensowski jako podstawa świadomości siły podmiotu na rzecz aktualizowania kultury życzliwej ‘Inności’ jako fundamentu humanizacji świata i człowieka”, prof. dr hab. Marek Konopczyński, dr h.c. (Uniwersytet w Białymstoku) przedstawiający tematykę „Pedagogika w kryzysie zmiany. Kilka uwag paradygmatycznych” oraz prof. dr hab. Józef Górniewicz (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) odnoszący się do tematu „Idea człowieczeństwa a kult amatorszczyzny w kulturze współczesnej”.

Podczas drugiej sesji, noszącej tytuł „Obrazy człowieczeństwa w życiu i dziele naszych Mistrzów”, uczestnicy zjazdu mieli możliwość wysłuchania czterech kolejnych interesujących wykładów: prof. dr hab. Joanny Madalińskiej-Michalak (Uniwersytet Warszawski) „Mądrość troski i pedagogika solidarności”, prof. dr hab. Piotra Zamojskiego (Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte) „Rozpad czy wytrwałość troski? Pytanie o praktyki polityczne i edukacyjne wobec hegemonii życia cyfrowego”, prof. dr hab. Mirosławy Nowak-Dziemianowicz (Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej) „Między sensem a pustką. Pytanie o współczesną kondycję wychowania”, dr hab. Joanny Ostrouch-Kamińskiej, prof. UWM (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) „Bezwarunkowa życzliwość. Socjalizacja młodych naukowców_czyń w procesie sprzężenia karier w pedagogice”.

Drugi dzień obrad rozpoczęła kolejna sesja plenarna, której tematyka skupiała się wokół kwestii pedagogicznych pytań o pełnię człowieczeństwa. W tej części obrad głos zabrali: prof. dr hab. Stefan Michał Kwiatkowski, dr h.c. multi (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej) w wystąpieniu „Przyszłość świata – przyszłość edukacji”, prof. dr hab. Dorota Klus-Stańska (Uniwersytet Gdański) z tematem „Dydaktyka bez ludzi i zdarzeń: w pułapce normatywnej formalizacji”, prof. dr hab. Barbara Kromolicka (Uniwersytet Szczeciński) w wystąpieniu „‘Człowiek pełnomocny’ w przestrzeni kultury socjalnej”, prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik, dr h.c. (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) z tematem „Trauma i emancypacja. Społeczno-kulturowe i etyczne aspekty badań z udziałem uchodźczyń wojennych”, prof. dr hab. Zenon Gajdzica (Uniwersytet Śląski w Katowicach) w wystąpieniu „Odzyskiwanie człowieczeństwa jako jeden z konstruktów edukacji włączającej”, prof. dr hab. Anna Odrowąż-Coates (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej) i dr hab. Małgorzata Michel, prof. UJ (Uniwersytet Jagielloński) z tematem „Humaniści w służbie demokracji i pokoju. Ochronna tarcza kognitywna a Raport z badań Biura Rzecznik Praw Dziecka”, prof. dr hab. Barbara Jankowiak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) w wystąpieniu „Związki intymne młodziem”.

Kolejną częścią Zjazdu były obrady w jedenastu sekcjach, w których Uczestniczki i Uczestnicy zaprezentowali ponad 300 wystąpień.

Sekcja 1. debatowała nad tematem: „Wychowanie człowieka jako podstawowy problem pedagogiki”. Dyskutowano nad nim w dwóch odsłonach: część 1 – Fundamenty wychowania oraz część 2 – Wychowanie: modele i praktyka.

Sekcja 2. zajmowała się wymiarami kształcenia i wychowania w kontekście idei edukacji zintegrowanej i całościowej.

W sekcji 3. analizowano kwestie wielości wyzwań edukacyjnych w kontekście transmisji i zmiany kulturowej, szczegółowo zajmując się tematami: „Edukacja międzykulturowa w perspektywie idei człowieczeństwa”, „Organizacja i wyniki badań nad wartościami kultury”, „Szkoła, uczeń i nauczyciel w perspektywie pedagogiki kultury”.

Sekcja 4. zbierała głosy wokół tematu: „Socjalizacja i wychowanie człowieka jako siły opóźniające lub przyspieszające rozwój społeczeństwa”. Obrady toczyły się w ramach obszarów: Socjalizacja i wychowanie w procesie edukacyjnej zmiany – wyzwania, zagrożenia, możliwości; Socjalizacja i wychowanie w perspektywie aksjonormatywnej; Socjalizacja i wychowanie w instytucjach edukacyjnych oraz w przestrzeni społecznej; Socjalizacja i wychowanie człowieka jako siły opóźniające lub przyspieszające rozwój społeczeństwa.

Sekcja 5. zajmowała się problematyką określoną jako: „Pedagogika i pedagogie wobec zagrożeń i nadziei utopii edukacyjnych”.

Uczestniczki i Uczestnicy sekcji 6. prezentowali swoje wystąpienia na temat: „Wychowanie ku wolności: wyjście poza determinizm w kierunku pluralizmu myślenia i pogłębione spotkanie z Innymi”.

Sekcja 7., prowadzona w formie paneli dyskusyjnych, zajęła się problematyką: „Kształcenie, wychowanie i opieka wrażliwe na dynamikę i różnorodność dzieciństwa”. Poszczególne panele podejmowały kolejno tematy: Paradygmat, kategorie, strategie badawcze w poznawaniu i diagnozie stref rozwoju i uczenia się dzieci i nauczycieli; Podmiotowość i dobrostan dzieci w edukacji i rozwoju; Edukacja, rodzina i piecza zastępcza – potrzeby i problemy w perspektywie dorosłych i dzieci (perspektywa dorosłego i perspektywa dziecka).

Obrady w sekcji 8. dotyczyły wychowania i innych form ludzkiego wsparcia, uwzględniających kruchość człowieka i jego ograniczenia. Podniesiono w ich trakcie tematy: „Wsparcie społeczne i instytucjonalne uwzględniające kruchość człowieka i jego ograniczenia (ujęcie teoretyczne i praktyczne w kontekście aktualnej sytuacji politycznej)”; „Wsparcie społeczne, instytucjonalne, indywidualne uwzględniające kruchość człowieka i jego ograniczenia (perspektywa historyczna i współczesna)”; „Rodzina, szkoła, inne instytucje pomocowe i ich role we wspieraniu człowieka i przezwyciężaniu jego ograniczeń”; „Wsparcie edukacyjno-terapeutyczne człowieka – w aspekcie ogólnoteoretycznym i praktycznym”; „Wsparcie edukacyjno-terapeutyczne człowieka z niepełnosprawnościami oraz neuroróżnorodnością”.

W ramach sekcji 9. debatowano nad tematem „Wychowanie wobec pedagogicznych pytań o nienawiść i doświadczanie zła”. Dyskusje przeprowadzono w trzech odsłonach: Ten zły – pedagogiczne refleksje wokół stygmatyzacji i wykluczenia;

Budowanie odporności na zło – działania systemowe; Aplikacyjne wymiary nauk społecznych.

Sekcja 10. zajęła się problemem pedagogiki wobec pytań o człowieka w dobie świata cyfrowego i sztucznej inteligencji. Tu również wyodrębniono kilka kwestii: Człowiek i edukacja w świecie AI – pytania podstawowe i nowe wyzwania; Młodzi w świecie cyfrowym: tożsamość, relacje, zagrożenia; Przyszłość edukacji w epoce AI: technologie, wartości, odpowiedzialność, oraz podsumowanie pracy – Pedagogika wobec pytań o człowieka w dobie świata cyfrowego i sztucznej inteligencji.

W sekcji 11. poszukiwano istoty wychowania w kontekście pogłębiającej się krytyki antropocentryzmu w trzech głównych kontekstach: antropologicznych prób przekraczania antropocentryzmu, pytań o podmiotowość post-antropocentryczną oraz edukacji nieantropocentrycznej.

Wygłoszone referaty stały się nie tylko okazją do wymiany wiedzy, doświadczeń i najnowszych wyników badań, ale także podstawą do wspólnego poszukiwania kierunków rozwoju współczesnej edukacji.

Tradycją zjazdów pedagogicznych jest także wyrażenie uznania dla zaangażowania i szczególnego wkładu w rozwój polskiej pedagogiki poprzez wręczenie nagród i wyróżnień Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Medal Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w dowód uznania za szczególne zasługi na rzecz rozwoju nauk pedagogicznych oraz popularyzacji ich osiągnięć otrzymała prof. dr hab. Marzena Zaorska z UWM w Olsztynie. Kolejne wyróżnienie – Medal za Zasługi dla Rozwoju Polskiej Pedagogiki – zostało przyznane przez Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk prof. dr. hab. Andrzejowi Olubińskiemu z UWM w Olsztynie. Ponadto nagrody za wyróżniające się rozprawy doktorskie otrzymały: dr Dorota Duda i dr Hanna Achremowicz, zaś nagrody za wybitne monografie zostały przyznane prof. dr hab. Barbarze Jankowiak (UAM) i prof. dr. hab. Piotrowi Zamojskiemu (AMW).

Zjazd zakończył się podsumowaniem obrad sekcji, podczas którego przedstawiono efekty prac i główne wnioski z dyskusji. Wynikiem podjętych obrad było także wystosowanie Apelu XII Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, w którym podkreślono konieczność podjęcia wszelkich starań o poszanowanie we współczesnym świecie idei człowieczeństwa, godności ludzkiej, praw człowieka i praw dziecka. Wyrażono także dobitnie brak zgody na wykorzystywanie edukacji w sporach politycznych. Wskazano też na wagę zaangażowania pedagogów w to, aby zastąpić myślenie o władzy i kontroli myśleniem o prawach człowieka, sprawiedliwości, odpowiedzialności za siebie, za innych i za środowisko, myśleniem o edukacji bez indoktrynacji.

Kolejny, XIII Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny odbędzie się w 2028 roku w Uniwersytecie Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Olga Kacprowska

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2842-6279>

**Sprawozdanie z Konferencji
Naukowo-Dydaktycznej Polskiego
Towarzystwa Neofilologicznego „Mediacja
i działania mediacyjne w komunikacji
w językach obcych” w Warszawie**

Kontakt:	Olga Kacprowska o.kacprowska@doktorant.uksw.edu.pl
Jak cytować:	Kacprowska, O. (2025). Sprawozdanie z Konferencji Naukowo-Dydaktycznej Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego „Mediacja i działania mediacyjne w komunikacji w językach obcych” w Warszawie. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 165–169. https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.10
How to cite:	Kacprowska, O. (2025). Sprawozdanie z Konferencji Naukowo-Dydaktycznej Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego „Mediacja i działania mediacyjne w komunikacji w językach obcych” w Warszawie. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(2), 165–169. https://doi.org/10.34862/fo.2024.2.10

W dniach 15–17 września 2025 roku odbyła się Konferencja Naukowo-Dydaktyczna Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego (PTN). W tym roku jej tytuł brzmiał: „Mediacja i działania mediacyjne w komunikacji w językach obcych”, a miejscem obrad był Wydział Nauk Humanistycznych Uniwersytetu SWPS w Warszawie.

W wydarzeniu wzięli udział naukowcy z licznych ośrodków z całej Polski, jak również goście zagraniczni. Wśród prelegentów znaleźli się akademicy, ale także czynni nauczyciele, doktoranci, czy studenci.

Uczestnicy konferencji obradowali przez trzy dni, ciesząc się nie tylko możliwością wysłuchania licznych prelekcji, ale także dodatkowymi atrakcjami, które sprzyjały rozmowom w kularach. Pierwszy wieczór uświetniła uroczysta kolacja na terenie kampusu USWPS, zaś drugiego wieczoru możliwy był udział w wycieczce z przewodnikiem po pięknym, pobliskim Kamionku, wraz z wizytą w zabytkowej fabryce czekolady E. Wedla.

W uroczystej inauguracji konferencji udział wzięli przedstawiciele Uniwersytetu SWPS: dziekan Wydziału Nauk Humanistycznych w Warszawie dr hab. Marcin Jacoby, prof. USWPS oraz kierownik Katedry Anglistyki, a zarazem przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego konferencji dr Agnieszka Gadomska, a także dotychczasowa przewodnicząca Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego dr hab. Anna Jaroszevska, prof. UW. Reprezentanci uczelni goszczącej wydarzenie miło przywitwali wszystkich przybyłych oraz życzyli owocnych obrad, wyrażając jednocześnie radość i dumę, że akurat tu może odbywać się tegoroczna konferencja.

Zaraz po rozpoczęciu dr hab. Jarosław Krajka, prof. UMCS, zaprosił na katedrę prelegentkę pierwszego wykładu plenarnego. Wykład pod tytułem „Mediation for collaboration peer learning in HE” wygłosiła prof. Bessie Dendrinis, wybitna grecka lingwistka i pedagog, *profesor emerita* na Wydziale Języka i Literatury Angielskiej Uniwersytetu Narodowego i Kapodistriańskiego w Atenach (NKUA) oraz dyrektor Centrum Badań nad Nauczaniem Języków i Oceny (RCeL). Jako jedna z kluczowych badaczek w dziedzinie mediacji w kontekście edukacji językowej i wielojęzyczności, prof. Dendrinis doskonale wprowadziła uczestników w tematykę tegorocznej konferencji.

Po przerwie kawowej rozpoczęły się obrady w pięciu sekcjach, które zajmowały się następującą tematyką:

- 1) Kontekst międzykulturowy;
- 2) Strategie uczenia się;
- 2) CEFR Companion Volume;
- 3) Materiały i kompetencje;
- 4) Kształcenie nauczycieli.

Obrady w sekcjach tematycznych prowadziły do licznych dyskusji. Dla przykładu, panel na temat kształcenia nauczycieli przyciągnął nie tylko akademików, ale i nauczycieli-praktyków, dzięki czemu wywiązała się interesująca wymiana zdań oraz doświadczeń pomiędzy obiema grupami.

Pierwszy dzień konferencji po przerwie obiadowej rozpoczął wykład wygłoszony w formie zdalnej przez prof. dr hab. Barbarę Lewandowską-Tomaszczyk z PWSZ w Koninie, zatytułowany „Świadomość językowo-kulturowa, wiedza ekspercka i nowe technologie w mediacji przekładowej”. Na uznanie zasługuje fakt, że choć prof. Lewandowska-Tomaszczyk występowała w formie zdalnej, z uwagą wysłuchiwała pytań uczestników i z zaangażowaniem włączyła się w dyskusję.

Dalsza część dnia była nadal niezwykle intensywna. Odbyło się kolejnych dziesięć paneli tematycznych, których problematyka dotyczyła zagadnień związanych z mediacją językową, ale jednocześnie była bardzo różnorodna i obejmowała: nowe technologie, certyfikację i ocenianie, języki specjalistyczne, języki skandynawskie, aktywności i narzędzia, kompetencje nauczycieli, rozwijanie kompetencji uczniów, rozwijanie kompetencji tłumaczeniowych, mediację a język polski oraz glottodydaktykę.

Koncert chóru Uniwersytetu SWPS oraz uroczystą kolację, które zwieńczyły pierwszy wieczór, poprzedziło jeszcze jedno ważne i doniosłe wydarzenie – ceremonia wręczenia medalu im. Profesora Ludwika Zabrockiego. Jest to nagroda nadawana przez Polskie Towarzystwo Filologiczne jako wyraz szczególnego uznania za wybitne osiągnięcia popularyzatorskie dla stowarzyszenia oraz działalność w dziedzinie językoznawstwa i glottodydaktyki. To najwyższe wyróżnienie otrzymała w tym roku prof. dr hab. Krystyna Drożdżał-Szelest z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Drugi dzień konferencji rozpoczął wykład plenarny dr. hab. Radosława Kucharczyka, prof. UW, pod tytułem „Działania mediacyjne na lekcji języka obcego. Teoria – praktyka – badania”. Można zaryzykować stwierdzenie, że wykład ten był zebraniem najistotniejszych elementów wiedzy o mediacji w pigułce, dzięki czemu pozwolił uczestnikom uporządkować ogrom informacji przekazanych podczas poprzedzających obrad.

W dalszej części dnia badacze ponownie wzięli udział w sekcjach tematycznych, których znowu odbyło się aż dziesięć. Niektóre tematy były zbliżone do tych z poprzedniego dnia i poszerzone o nowe wątki, ale pojawiły się także zupełnie nowe kręgi zainteresowań, takie jak: kontekst psychologiczno-pedagogiczny, techniki

i strategię w nauce języków obcych, mediacja a edukacja, kontekst międzykulturowy, mediacja a obraz, kompetencje mediacyjne a pisanie, mediacja międzyjęzykowa, czy strategię mediacyjne.

Pomiędzy dwiema sesjami obrad miejsce miał kolejny ważny punkt programu, którym było walne zebranie członków PTN. Podczas zgromadzenia odbyły się wybory nowego zarządu Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego. Ustępujący zarząd został wybrany w 2020 roku i zgodnie ze sprawozdaniem, zdecydowanie przyczynił się do rozwoju działalności stowarzyszenia. Na stanowisku przewodniczącej PTN dr hab. Annę Jaroszewską zastąpiła dr hab. Mariola Jaworska, prof. UWM w Olsztynie. W poprzedniej kadencji prof. Jaworska pełniła funkcję redaktor naczelnej wydawanego przez PTN czasopisma *Neofilolog*.

16 września, w czasie trwania konferencji, odbyły się również cieszące się popularnością warsztaty dla nauczycieli, na tematy powiązane z mediacją. Ta forma zajęć umożliwia przenikanie się środowisk szkolnych i akademickich, co niestety nadal ma miejsce zbyt rzadko.

Trzeci i zarazem ostatni dzień spotkania PTN miał inny charakter niż dwa poprzednie. Organizatorzy postawili na rzadko spotykany podczas konferencji naukowych format i wydaje się to być dobrym pomysłem. I tak dzień rozpoczął się obradami Plenarnego Okrągłego Stołu. Temat brzmiał „Rola mediacji we współczesnej glottodydaktyce”, a panelistami byli: prof. dr hab. Mirosław Pawlak, UAM; dr hab. Mariola Jaworska, prof. UWM; prof. dr hab. Urszula Paprocka-Piotrowska, KUL, i dr hab. Iwona Janowska, prof. UJ. Przyjęta forma była bardzo ciekawa i zajmująca dla słuchaczy.

W dalszej części dnia odbyły się jeszcze dwa panele dyskusyjne. W pierwszym, zatytułowanym „Ocena jakości kształcenia na kierunkach filologicznych” udział wzięli dr Tomasz Róg, prof. ANS; mgr Beata Opala, UZ; dr hab. Marcin Walczyński, prof. UW r i dr Małgorzata Krzemińska-Adamek, UMCS. Co ważne w kontekście omawianego tematu, zaproszenie na tę część konferencji przyjął także przewodniczący Polskiej Komisji Akredytacyjnej, dr hab. inż. Janusz Uriasz, prof. PM. Drugie spotkanie, którego tematem była „Przyszłość filologii”, zgromadziło następujących panelistów: prof. dr hab. Mirosław Pawlak, UAM; dr hab. Marcin Jacoby, prof. USWPS oraz dr hab. Magdalena Sowa, prof. UMCS.

Konferencja zakończyła się wspólnym spotkaniem, dającym możliwość do licznych podziękowań i wniosków. Niewątpliwie na wyrazy uznania zasługuje cały komitet organizacyjny konferencji, który zadbał o wszystkie szczegóły, co z pewnością nie było łatwym zadaniem, biorąc pod uwagę, jak liczne wydarzenia miały miejsce w ciągu tych trzech dni.

Wygląda na to, że Polskie Towarzystwo Neofilologiczne ma ogromną trafność w doborze tematów swoich dorocznych konferencji. Temat mediacji jest bowiem w dyskursie naukowym bardzo żywy, a jednocześnie wciąż na nowo rozpoznawany. Zaś zgodnie z nowo powstałymi podstawami programowymi czy dokumentami, takimi jak CEFR, mediacja jest niezbędnym elementem współczesnej glottodydaktyki. Znakomicie, że podczas konferencji zagadnienie to zostało tak szeroko rozwinięte.

Kolejnym ważnym aspektem jest możliwość zetknięcia się środowiska akademickiego oraz nauczycieli-praktyków, wskazująca na fakt, że grupy te mają wspólny cel jakim jest ciągła poprawa jakości kształcenia językowego w Polsce.

**REPORT FROM THE SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL CONFERENCE OF THE
POLISH SOCIETY OF NEOPHILOLOGISTS: 'MEDIATION AND MEDIATION
PRACTICES IN FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION' IN WARSAW**