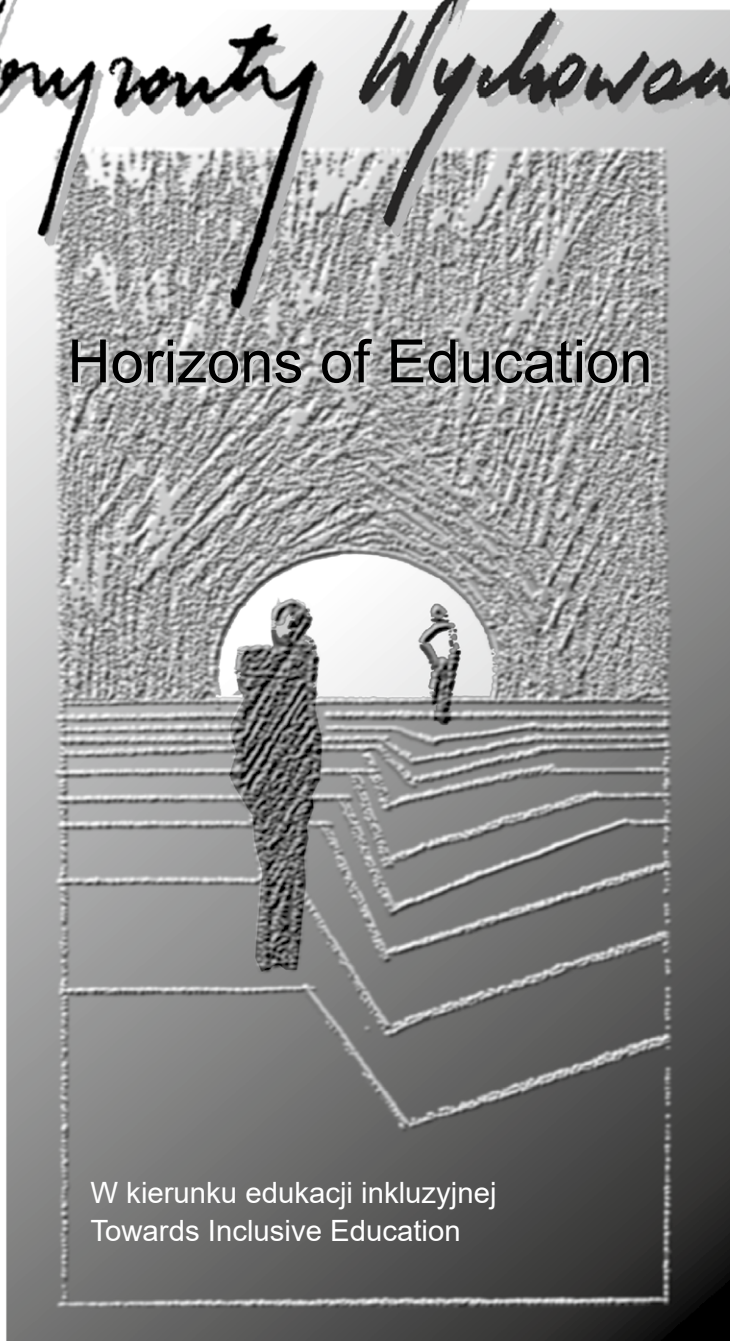


Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
Ignatianum University in Cracow
Institute of Education Sciences

Horizonty Wychowania

Horizons of Education



W kierunku edukacji inkluzyjnej
Towards Inclusive Education

WYDAWCA / PUBLISHER
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie / Ignatianum University in Cracow

Redaktor Naczelny / Editor-in-Chief
dr hab. Anna Błasiak, prof. UIK, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Zastępca Redaktora Naczelnego / Deputy Editor
dr Irmína Rostek, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Sekretarz Redakcji / Secretary
dr Agnieszka Kaczor, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska

ZESPÓŁ REDAKCYJNY / EDITORIAL BOARD
prof. dr hab. Bożena Sieradzka-Baziur (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska),
dr Jarosław Charchuła SJ (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Ewa Dybowska
(Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Nidhi Gulati (University of Delhi, Indie), dr Helen
Beckmann-Hamzei (Leiden University, Holandia), dr hab. Anna Królikowska, prof. UIK (Uniwersytet
Ignatianum w Krakowie, Polska), prof. dr hab. Ewa Kucharska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie,
Polska), dr Maria Szymańska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Barbara Turlejska
(Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Marta Prucnal-Wójcik (Uniwersytet Ignatianum
w Krakowie, Polska), prof. Gabriella Pusztai (University of Debrecen, Węgry), dr Agnieszka Szewczyk-
Zakrzewska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)

REDAKTOR TEMATYCZNY / THEMATIC EDITOR
Tamara Cierpiałowska, Irmína Rostek

RADA NAUKOWA / INTERNATIONAL ADVISORY COUNCIL
Prof. Ágnes Engler (University of Debrecen, Węgry), Prof. Henri Vieille-Grosjean (Université
de Strasbourg, Francja), Prof. nadzw. dr hab. Mirosław Kowalski (Uniwersytet Zielonogórski, Polska),
Prof. Sveta Loboda (Narodowy Uniwersytet Lotnictwa w Kijowie, Ukraina),
Prof. Maria Helena Trindade Lopes (New University of Lisbon, Portugalia), Ks. prof. dr hab. Janusz
Mariański (Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska), Prof. dr hab. Zbyszko Melosik (Uniwersytet
im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska), Prof. dr Kerstin Nordlöf (Örebro University, Szwecja),
Prof. dr hab. Katarzyna Olbrycht (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska), Prof. Natalia
Sejko (Uniwersytet Państwowy im. Iwana Franki w Żytomierzu, Ukraina), dr hab. Maria Marta
Urlińska, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), Prof. dr hab. Bogusław Śliwowski
(Uniwersytet Łódzki, Polska), Prof. dr hab. Andrzej Michał de Tchorzewski (Uniwersytet Ignatianum
w Krakowie, Polska), Prof. Stanislav Avsec (University of Ljubljana, Słowenia),
Ks. prof. Zbigniew Marek SJ (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), Dr hab. Krzysztof Wielecki,
prof. UKSW (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska)

PROJEKT OKŁADKI I OPRACOWANIE GRAFICZNE / COVER DESIGN AND LAYOUT

dr inż. arch. Katarzyna Białas-Jucha
REDAKTOR JĘZYKOWY / LANGUAGE EDITOR
dr Maria Szymańska
REDAKTOR TEKSTÓW / COPY EDITOR
Dariusz Piskulak
OPRACOWANIE TECHNICZNE / DTP
Jacek Zaryczny

Wszystkie artykuły są recenzowane, a ich streszczenia indeksowane w międzynarodowych bazach danych,
m.in. CEEOL, CEJSH, Index Copernicus, EZB, DOAJ, ERIH PLUS / All articles are peer-reviewed, and their
summaries are abstracting in international databases, including CEEOL, CEJSH, Index Copernicus, EZB,
DOAJ, ERIH PLUS

Od roku 2022 czasopismo jest wydawane tylko w wersji online

e-ISSN 2391-9485

Czasopismo jest dofinansowane ze środków Ministra Edukacji i Nauki
w ramach programu „Rozwój Czasopism Naukowych” – umowa Nr RCN/SN/0390/2021/1

Adres redakcji / Publisher Address
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków
e-mail sekretarz redakcji: agnieszka.kaczor@ignatianum.edu.pl
<https://horyzontywychowania.ignatianum.edu.pl>

Redakcja zastrzega sobie prawo skracania tekstów i zmiany tytułów.
Materiałów niezamówionych nie zwraca.

**Informacje dla autorów są dostępne na stronie internetowej czasopisma Horyzonty Wychowania.
Guidelines for authors are available on the website of Horizons of Education.**



Irmina Rostek, Tamara Cierpiałowska <i>Editorial: Towards Inclusive Education</i>	5
Irmina Rostek, Tamara Cierpiałowska <i>Edytorial: W kierunku edukacji inkluzyjnej</i>	7
ARTYKUŁY TEMATYCZNE / THEMATIC ARTICLES	9
Katarzyna Parys, Sławomir Olszewski <i>Orzekanie o potrzebie kształcenia specjalnego – element (nie)zbędny w edukacji włączającej / Determining the Need for Special Education – an (Un)necessary Element in Inclusive Education</i>	11
Zenon Gajdzica, Edyta Widawska <i>Responsibilities of Special Education Teachers in Inclusive Education / Zadania pedagoga specjalnego w edukacji włączającej – wybrane zagadnienia</i>	23
Joanna Kossewska, Rofiah Khofidotur, Kieron Sheehy, Katarzyna Machał, Katarzyna Sajdak <i>Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in a Cultural Context / Postawy nauczycieli wobec inkluzji edukacyjnej w kontekście różnic kulturowych</i>	33
Dorota Podgórska-Jachnik, Barbara Winczura <i>To Understand the Idea of Self-Advocacy. Building the Competences of Inclusive Education Teachers to Support Students With Diverse Educational Needs / Zrozumieć ideę samorzecznictwa. Budowanie kompetencji nauczycieli edukacji włączającej w zakresie wspierania uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi</i>	45
Małgorzata Zaborniak-Sobczak <i>Rola poradni psychologiczno-pedagogicznych w systemowym wsparciu uczniów i edukacji włączającej / The Role of the Psychological and Pedagogical Counselling Centre in the Systemic Support of Students and Inclusive Education</i>	57
Małgorzata Pietrzak, Ewelina Sobocha <i>Group Collaboration and Inclusive Education: A Symmetrical Inclusion Perspective / Współpraca grupowa a edukacja włączająca. Perspektywa inkluzji symetrycznej</i>	69

Tamara Cierpiałowska, Outi Kyrö-Ämmälä, Elżbieta Lubińska-Kościółek <i>The Finnish Model of Inclusive Education – an Unmatched Ideal or a Viable Model of Good Practice? / Fiński model edukacji włączającej – niedościgniony ideał czy realny wzór dobrych praktyk?</i>	83
Dorota Podgórska-Jachnik, Kenžegalijeva Aidana Zhenisovna, Mukhieva Gulmira Seytmukhanbetovna <i>Bilingualism of Students in Kazakhstan as a Challenge for Inclusive Education / Dwujęzyczność uczniów w Kazachstanie jako wyzwanie dla edukacji włączającej</i>	95
Danuta Kądziołka <i>“As a Shadow” – the Experiences of a Support Teacher of Students With Autism Spectrum Disorders (ASD) / „Ja jako cień” – doświadczenia nauczyciela współorganizującego kształcenie ucznia z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD)</i>	109
Marzena Maria Szurek, Ewa Zmuda <i>Terapeutyczne aspekty onimów literackich w edukacji dzieci przedszkolnych z trudnościami komunikacyjnymi / Therapeutic Aspects of Literary Proper Names in the Education of Preschool Children with Communication Difficulties</i>	123
Anna Michalczyk, Aleksandra Ślusarczyk <i>Teacher Perspectives on Supporting Students With Stuttering in Schools and Preschools / Wsparcie ucznia z jękaniem w szkole i przedszkolu w opinii nauczycieli</i>	137
ARTYKUŁY VARIA / ARTICLES VARIA	149
Witold Ostafiński <i>Learner Talent and Passion Development in Learning Institutions: The Role of Education Leaders / Rozwój talentów i pasji uczniów w instytucjach edukacyjnych. Rola liderów edukacji</i>	151
Anna Maria Pawiak <i>New Technologies in the Development of Empathy: Benefits and Threats / Nowe technologie w rozwoju empatii: korzyści i zagrożenia</i>	161
RECENZJE / REVIEWS	171
Monika Grodecka <i>Recenzja książki: P. Duchliński (red.). (2023). Spory moralne / Book review: P. Duchliński (Ed.). (2023). Moral dispute</i>	173



Tamara Cierpiałowska

<https://orcid.org/0000-0002-5167-2128>
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Ignatianum University in Cracow, Poland
tamara.cierpialowska@ignatianum.edu.pl

Irmina Rostek

<https://orcid.org/0000-0002-8254-8867>
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Ignatianum University in Cracow, Poland
irmina.rostek@ignatianum.edu.pl
<https://doi.org/10.35765/hw.2024.2368.01>

Data zgłoszenia: 21.10.2024

Data akceptacji: 28.10.2024

Data publikacji: 31.12.2024

Editorial: Towards Inclusive Education

We present you a new issue of *Horizons of Education* dedicated to the idea of inclusive education. Since the modern school is made up of students with diverse abilities and needs, thus, the heterogeneous class teams pose a challenge for educators, conducting discussions around this topic that seems nowadays to be extremely important. As Zenon Gajdzica and Edyta Widawska point out in the article, included in this issue, that, although inclusive education is declaratively a priority for educational policies, in practice, its complexity, fears or even resistance of school environments, not always the sufficient institution and /or teacher preparation, as well as other factors of various nature, constitute significant obstacles for its implementation.

When preparing this issue, we wanted to look at both the challenges related to the inclusive education and the solutions, which are either implemented in practical domain or oriented towards raising their higher quality.

The authors of the articles presented in this issue focus carefully on individual subjects involved in the educational process. They, therefore, show the experiences of teachers, recognizing their key role in ensuring high-quality education for all educational subjects; they indicate the tasks of other specialists accompanying this process and finally give a voice to persons that are at the center of inclusive actions. The authors of the texts also indicate directions and trends in the area of practical activities for high-quality inclusive education. Thanks to the authors of articles, collected in this issue, we also have the opportunity to seek inspiration from various cultural contexts and reflect on the legal and cultural conditions and the specific challenges of inclusivity.

We invite you to read the articles included in this issue, hoping that it will enrich experience and encourage you to undertake new discussions and practical actions.

Tamara Cierpiałowska
Irmina Rostek
Theme issue editors



Edytorial: W kierunku edukacji inkluzyjnej

Oddajemy w Państwa ręce nowy numer „Horyzontów Wychowania”, poświęcony idei edukacji inkluzyjnej. Ponieważ współczesną szkołę tworzą uczniowie o bardzo zróżnicowanych możliwościach i potrzebach, a heterogeniczne zespoły klasowe stanowią wyzwanie dla pedagogów, prowadzenie dyskusji wokół tego tematu wydaje się obecnie niezwykle istotne. Jak słusznie wskazują Zenon Gajdzica i Edyta Widawska w artykule znajdującym się w tym numerze, chociaż deklaratywnie edukacja włączająca jest priorytetem polityk edukacyjnych, w praktyce jej złożoność, obawy czy nawet opór środowisk szkolnych, nie zawsze wystarczające przygotowanie placówek czy/i nauczycieli, a także inne czynniki o różnym charakterze stanowią istotne przeszkody w jej realizacji. Przygotowując ten numer, pragnęliśmy przyjrzeć się zarówno wyzwaniom związanym z edukacją inkluzyjną, jak i rozwiązaniom, które wypracowywane są w celu zapewnienia jej wysokiej jakości.

Autorzy artykułów znajdujących się w numerze skupiają się z uwagą na poszczególnych podmiotach zaangażowanych w proces edukacyjny. Pokazują więc doświadczenia nauczycieli, doceniając kluczową rolę, jaką mają oni do odegrania w zapewnieniu wszystkim edukacji wysokiej jakości; wskazują zadania innych specjalistów towarzyszących w tym procesie i wreszcie oddają głos podmiotom, które znajdują się w centrum oddziaływań włączających. Autorzy tekstów wskazują ponadto kierunki i tendencje w obszarze praktycznych działań na rzecz wysokiej jakości edukacji włączającej. Dzięki zebranych w tym numerze artykułom mamy również możliwość poszukiwania inspiracji płynących z różnych kontekstów kulturowych oraz podjęcia refleksji związanej z prawnymi uwarunkowaniami oraz specyfiką wyzwań inkluzyjności.

Zapraszamy do lektury tekstów znajdujących się w tym numerze, licząc na to, że będzie ona wzbogacająca i skłaniająca do podejmowania nowych dyskusji i praktycznych działań.

ARTYKUŁY TEMATYCZNE

THEMATIC ARTICLES



***Orzekanie o potrzebie kształcenia specjalnego –
element (nie)zbędny w edukacji włączającej
Determining the Need for Special Education –
an (Un)necessary Element in Inclusive Education***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: Showing the positive and negative aspects of determining the need for special education in the context of inclusive education.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: Research questions: How has the system of determining the need for special education changed over time? What support functions and what risk factors can be associated with determining the need for special education? Does the current system of assessing the need for special education meet the assumptions of inclusion? The method of analysis of scientific literature and educational law provisions was used, as well as the selection and reconstruction of content.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The argument begins with an introduction showing the changes taking place in determining the need for special education. Next, the functions and risk factors of this process and the trends of changes reported by entities involved in the course of education were discussed. The final part includes questions that open up space for reflection.

RESEARCH RESULTS: Showing the complexity and ambiguity of the process of determining the need for special education and the discrepancy between this process and the assumptions of inclusive education.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The analyzes imply consideration of necessary changes to reduce the perceived dissonance between the process of determining the need for special education and the idea of inclusion, which is the foundation of the “Education for All” model. However, it is important that the proposed changes take

into account the transformations taking place in the educational process and do not lose the perspective of the individual needs of the student.

→ **KEYWORDS:** **DETERMINING THE NEED FOR SPECIAL EDUCATION, INCLUSIVE EDUCATION, SPECIAL EDUCATION, ICF, EDUCATIONAL DISABILITY**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Ukazanie pozytywnych i negatywnych aspektów orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego w kontekście założeń edukacji włączającej.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Pytania badawcze: Jak w miarę wpływu czasu zmienił się system orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego? Jakie funkcje wspierające i jakie czynniki ryzyka można wiązać z orzekaniem o potrzebie kształcenia specjalnego? Czy obowiązujący system orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego odpowiada założeniom edukacji włączającej? Zastosowano metodę analizy literatury naukowej oraz przepisów prawa oświatowego, a także selekcję i rekonstrukcję treści.

PROCES WYWODU: Wywód otwiera wprowadzenie ukazujące zmiany zachodzące w orzekaniu o potrzebie kształcenia specjalnego. W dalszej kolejności omówiono funkcje i czynniki ryzyka tego procesu oraz tendencje zmian zgłaszanych przez zaangażowane w przebieg edukacji podmioty. W części końcowej uwzględniono pytania otwierające przestrzeń do refleksji.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Ukazanie złożoności i niejednoznaczności procesu orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego oraz rozbieżność między tym procesem a założeniami edukacji włączającej.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACJE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Analizy implikują rozważania nad koniecznymi zmianami pozwalającymi zmniejszyć dostrzegany dysonans między procesem orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego oraz ideą inkluzji, stanowiącą fundament modelu „Edukacja dla wszystkich”. Istotne jednak jest, by proponowane zmiany uwzględniały przeobrażenia zachodzące w procesie edukacji i nie gubiły perspektywy indywidualnych potrzeb ucznia.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **ORZEKANIE O POTRZEBIE KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO, EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA, KSZTAŁCENIE SPECJALNE, ICF, NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ EDUKACYJNA**

Wstęp

Orzekanie o potrzebie kształcenia specjalnego (PKS) jest istotnym elementem polskiego systemu edukacji, który reguluje proces kształcenia uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym

(Rozporządzenie Ministra Edukacji..., 2017b). System kwalifikowania do kształcenia specjalnego na podstawie odpowiedniego orzeczenia ma długą tradycję. Pierwsze regulacje prawne w tym zakresie pojawiły się w roku 1936 (Rozporządzenie Ministra Wyznań..., 1936). Pierwotnie działania orzecznicze były stosowane jako czynnik legitymizujący selekcję i kwalifikowanie do placówek szkolnictwa specjalnego będących przez długi czas jedynym miejscem realizacji kształcenia specjalnego.

Wraz z upowszechnianiem się nowych idei (normalizacja, integracja, inkluzja), towarzyszącymi im zmianami systemu edukacji – poszerzaniem oferty edukacyjnej dla uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie, zagrożonych niedostosowaniem społecznym, umożliwieniem im edukacji w różnych rodzajach szkół i przedszkoli, także w integracyjnych oraz ogólnodostępnych, następowały zmiany w systemie orzekania o PKS. Dotyczyły one¹:

- ograniczenia decyzyjności placówki edukacyjnej – przekazania decyzyjności rodzicom w zakresie składania do publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej (PPP) wniosku o wydanie orzeczenia, możliwości odwołania się, decydowania o udostępnieniu orzeczenia w placówce edukacyjnej;
- rozszerzenia oferty placówek realizujących kształcenie specjalne – umożliwienia podejmowania tego rodzaju kształcenia także w placówkach niesegregacyjnych – integracyjnych i ogólnodostępnych;
- przekształcenia nazw podmiotu odpowiedzialnego za proces orzekania. Obecne PPP funkcjonują od 1993 r. Wcześniej ich funkcję pełniły poradnie wychowawczo-zawodowe, powołane do działania w 1964 r., by łączyć odrębne do tego czasu nurty poradnictwa: zawodowy, selekcyjny i wychowawczy;
- wprowadzania modyfikacji dotyczących składu zespołu orzekającego, jednak zawsze był to zespół interdyscyplinarny (por. Instrukcja..., 1975; Rozporządzenie Ministra Edukacji..., 2017b, § 4);
- przekształcania katalogu grup uczniów uprawnionych do uzyskania orzeczenia. W efekcie zmian poglądów dotyczących niepełnosprawności, ograniczania działań podkreślających odmiennosc, wprowadzania innych form wsparcia ułatwiających realizację zadań edukacyjnych następowało wyłączenie z katalogu niektórych grup (np. uczniowie przewlekłe chorzy). Z kolei diagnozowanie nowych kategorii niepełnosprawności (np. autyzm, niepełnosprawność sprzężona) skutkowało poszerzeniem listy uczniów uprawnionych do uzyskania orzeczenia (por. Rozporządzenie Ministra Oświaty..., 1962, § 1.1; Rozporządzenie Ministra Edukacji..., 2017a, § 1);
- stosowanej terminologii. Przykładowo określenie „dzieci i młodzież z niepełnosprawnością ruchową” zastąpiło wcześniej stosowany termin „dzieci kalekie”; „uczniowie niedostosowani społecznie” – „dzieci moralnie zaniedbane”; „dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub

¹ Informują jedynie o generalnych tendencjach, nie są szczegółowym zapisem wszystkich przeobrażeń zachodzących w systemie orzecznictwa o PKS.

znacznym” – „dzieci umysłowo upośledzone” (por. Rozporządzenie Ministra Edukacji..., 2017a, § 1; Rozporządzenie Ministra Oświaty..., 1962 r., § 1.1);

- modyfikacji czasu obowiązywania orzeczenia. Obecnie nie wydaje się orzeczenia o PKS na czas nieokreślony, lecz na okres „wychowania przedszkolnego, roku szkolnego albo etapu edukacyjnego” (por. np. Rozporządzenie Ministra Edukacji..., 2001, § 7.3; Rozporządzenie Ministra Edukacji..., 2017b, § 13.4).

Pojawia się pytanie, na ile zmiany wprowadzane w orzecznictwie dla celów edukacyjnych nadszają za zmianami zachodzącymi w systemie edukacji. Czy proces orzekania o PKS, skutkujący uzyskaniem orzeczenia – etykiety, nie koliduje z wdrażaną ideą inkluzji, celami edukacji włączającej, modelem „szkoły dla wszystkich”? Wszak inkluzja sprzeciwia się naznaczeniu, które jest konsekwencją orzekania o PKS.

Przedstawione pytania skłaniają do refleksji nad orzekaniem o PKS, jego zasadnością i miejscem w edukacji włączającej, prowadzą do podjęcia namysłu nad atutami i niedoskonałościami tego utrwalonego w polskim systemie edukacji rozwiązania.

Funkcje orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego i czynniki ryzyka z nim związane

Pomimo zmian, jakim podlegał system orzekania umożliwiający kwalifikowanie uczniów do kształcenia specjalnego, zasadniczy jego cel, a także założenia pozostały niezmiennie. Celem było i jest udzielanie wsparcia, wychodzenie naprzeciw potrzebom uczniów, którzy tego wymagają, eliminowanie zjawiska „niepełnosprawności edukacyjnej”². Etykieta, którą niewątpliwie jest orzeczenie o PKS, wyróżnia, jest bodźcem generującym określone oczekiwania (Stobart, 2000, s. 56), w efekcie których mogą ujawniać się szanse rozwojowe dla osób w ten sposób oznaczonych.

Orzekanie o PKS nie wspiera jedynie ucznia, stanowi również formę pomocy dla nauczycieli i specjalistów, a także rodziców/opiekunów prawnych. Można zatem stwierdzić, że nadrzędną funkcją orzekania o PKS jest funkcja wspierająca. Działaniom wspierającym podporządkowany jest szereg innych, wzajemnie uzupełniających się i przenikających funkcji: sprawcza, informatywna, motywacyjna, ergonomizacyjna i ochronna.

Posiadanie orzeczenia o PKS ułatwia uzyskanie wsparcia, a w przypadku niektórych jego rodzajów jest wręcz niezbędne. Bez wyróżnienia tego rodzaju niemożliwe jest w obecnie funkcjonującym systemie edukacyjnym organizowanie i realizowanie określonych działań o charakterze pomocowym. Można więc stwierdzić, że z posiadaniem etykiety – orzeczenia o PKS – wiążą się przywileje: prawo do korzystania z rozwiązań zarezerwowanych dla wybranej grupy, np. możliwość wydłużenia etapu edukacyjnego, realizacja zajęć rewalidacyjnych, praca na podstawie indywidualnego programu

² Długotrwała, nasilona, rozległa rozbieżność między wymaganiami szkoły a możliwościami sprostania tym wymaganiom przez ucznia bez specjalnej pedagogicznej pomocy (Bleidick, za: Szumski, 2009, s. 113).

edukacyjno-terapeutycznego (IPET) skonstruowanego na bazie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia. Wskazania zawarte w orzeczeniu stanowią też podstawę do ubiegania się przez placówkę o wyższą subwencję oświatową, występowania do organu prowadzącego o dofinansowanie. Co istotne, przepisy ustawy (Ustawa..., 2017, art. 68.1, p. 10) nakładają na dyrektora szkoły obowiązek realizacji zaleceń wynikających z orzeczenia o PKS. Przywołane przykłady wskazują, że orzekanie o PKS pełni funkcję sprawczą.

Funkcja informatywna orzeczenia o PKS wiąże się z faktem, że informacje, jakie uwzględnia ten dokument, wskazują przyczyny ewentualnych trudności doświadczanych przez daną osobę oraz konieczne do podjęcia działania, orzeczenie stanowi podstawę zaplanowania pracy z uczniem, tworzenia IPET-u. Ponadto informacja na temat powodu wydania orzeczenia może przesuwac odpowiedzialność za pojawienie się trudności z osoby na wskazaną niepełnosprawność, niedostosowanie społeczne lub zagrożenie niedostosowaniem społecznym.

Etykieta – orzeczenie o PKS – prowokuje zainteresowanie naznaczaną osobą, może mobilizować do zwiększonego wysiłku, a zarazem zobowiązuje do podjęcia działań, wymusza określoną aktywność osób zaangażowanych w proces edukacji (funkcja motywacyjna).

Istnienie orzeczenia o PKS stwarza szansę na ergonomizację działań (funkcja ergonomizacyjna), sugerując podejmowanie określonych rozwiązań dydaktycznych, ukierunkowując działania, niekiedy wręcz zwalniając nauczycieli z konieczności prowadzenia samodzielnych poszukiwań. Ponadto z perspektywy władz oświatowych istnienie orzeczeń o PKS pozwala na szacowanie nakładów finansowych związanych ze zwiększoną subwencją oświatową. Funkcjonowanie etykiety „wprowadza większą przejrzystość systemu i ułatwia ocenę jego efektywności, a wreszcie [...] ułatwia prowadzenie badań naukowych z zakresu pedagogiki specjalnej” (Firkowska-Mankiewicz i Szumski, 2008, s. 335).

Orzekanie o PKS ma też funkcję ochronną. Orzeczenie „upomina się” o osobę za pomocą tego dokumentu wyróżnioną. Ekspozuje tę osobę, zwraca na nią uwagę. Uzyskanie orzeczenia stanowi szansę na rozwiązanie problemu, czyni bardziej realnym możliwość doświadczenia sukcesu, chroni przed porażką. Obecność orzeczeń może być także traktowana jako zabezpieczenie systemu szkolnego przed rozbudowywaniem kształcenia specjalnego do nieracjonalnych rozmiarów, a także przed woluntaryzmem nauczycieli w zakresie organizacji działań, wyboru założeń programowych, form i metod pracy z uczniami podlegającymi kształceniu specjalnemu (Firkowska-Mankiewicz i Szumski, 2008, s. 335).

Orzekanie o PKS stanowi nie tylko szansę nazwania problemu, znalezienia jego przyczyn i zaplanowania odpowiednich działań, może także być czynnikiem ryzyka. Z faktem uzyskania orzeczenia łączy się niebezpieczeństwo zdominowania odbioru danego ucznia przez pryzmat etykiety, jaką został naznaczony. W efekcie tego podejmowane są nieadekwatne, niedostosowane do możliwości i potrzeb danej osoby, a przez to nieskuteczne działania, takie jak nadmierna koncentracja na problemie czy też niezasadne obniżanie

wymagań, wiążące się z narzucaniem granic rozwojowych, a w konsekwencji hamowaniem rozwoju (por. Sadownik, 2011). Z uwagi na sposób traktowania orzeczenia przez jego użytkowników i ryzyko, jakie ze sobą niesie, dokument ten może przyjmować rolę surogatu procesu poznawania ucznia, alibi lub trucizny.

Traktowanie orzeczenia o PKS jako surogatu procesu poznawania ucznia jest równoznaczne z osłabianiem przekonania o konieczności poznawania człowieka, zaniechaniem weryfikowania zawartych w orzeczeniu informacji. Fakt, że orzeczenie stanowi wynik działań zespołu specjalistów odwołujących się do znormalizowanych procedur, może narzucać sposób widzenia danej osoby, nadmiernie ukierunkowując codzienne postępowanie diagnostyczne nauczycieli lub też przyczyniać się do jego pozorowania. Zatem orzeczenie o PKS może zastępować codzienną, realizowaną w naturalnych warunkach, ukierunkowaną na rozwój diagnozę możliwości edukacyjnych i potrzeb wsparcia. A przecież diagnoza realizowana w PPP jest także obciążona ryzykiem popełnienia błędów, które mogą mieć swoje źródła chociażby w zbyt krótkim kontakcie z diagnozowanym uczniem czy być związane z faktem prowadzenia działań opartych na zewnętrznej (wykonywanej poza szkołą) diagnozie, a zatem w obcym dla ucznia środowisku przez nieznaną mu osobę.

Orzeczenie o PKS odgrywa rolę alibi, gdy jego obecność jest wykorzystywana jako usprawiedliwienie braku efektów działań dydaktyczno-wychowawczych, wynikającego z zaniedbań lub stosowania nietrafnych rozwiązań. To właśnie na niepełnosprawność czy niedostosowanie społeczne może być przerzucana odpowiedzialność za niepowodzenia edukacyjne. Poszczególne wydarzenia w karierach szkolnych uczniów mogą być traktowane jako efekt ściśle powiązany ze wskazaną w orzeczeniu niepełnosprawnością (Sadownik, 2011, s. 155).

Orzeczenie o PKS może zadziałać jak trucizna wówczas, gdy świadomość jego posiadania, bycia naznaczonym tą etykietą pogłębia, niekiedy wręcz tworzy przekonanie o odmienności, o mniejszych możliwościach. Wyzwalając i wzmacniając poczucie niskiej wartości, w konsekwencji może prowadzić do bierności lub zaburzeń w zachowaniu, uruchamiać lub wzmacniać zjawisko wyuczony bezradności czy też postawy rozszczeniowej. Postawa ta może dotyczyć nie tylko uczniów posiadających orzeczenie, ale również ich opiekunów. Skutkiem przypisania danej osobie etykiety może być także podejmowanie przez otoczenie działań segregacyjnych, prowadzących do wykluczenia z grupy rówieśniczej.

Propozycje zmian dotyczących orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego

Funkcjonujący obecnie proces orzekania o PKS budzi wątpliwości różnych podmiotów: zespołów eksperckich powoływanych przez resort edukacji (Chrzanowska i Szumski, 2019; MEN, 2020; Dudzińska, 2021, s. 43), organizacji pozarządowych, np. Kongresu Osób Niepełnosprawnych (Konwencja, b.d.), jednostek badawczych, np. Instytutu Badań

Edukacyjnych (Sochańska-Kawiecka i in., 2015), biura Rzecznika Praw Obywatelskich (RPO, 2012, 2023). Sygnalizowane wątpliwości dotyczą:

1. faktu, że kryterium niezbędnym do orzekania o PKS jest stwierdzenie niepełnosprawności, niedostosowania społecznego lub zagrożenia niedostosowaniem społecznym, co generuje ryzyko oparcia orzekania na diagnozie przyporządkowującej,
2. nierealizowania diagnozy będącej podstawą orzekania o PKS w warunkach naturalnych dla ucznia,
3. braku jednolitego systemu orzecznictwa, jego niespójności, zróżnicowania i złożoności (Sochańska-Kawiecka i in., 2015) – równoległego funkcjonowania odrębnych systemów orzecznich.

Podmioty podnoszące temat orzekania o PKS nie ograniczają się do sygnalizowania niedoskonałości tego procesu, ale również przedstawiają rozwiązania, które mogą minimalizować zgłaszane nieprawidłowości. Sugerują ujednoczenie i uproszczenie (poprzez zmniejszenie liczby podmiotów orzekających) systemu orzecznictwa. Ujednoczenie systemu, wyposażenie zespołów orzekających różnego typu w spójne standardy orzecznicze może zapobiec konieczności posiadania odrębnych orzeczeń wydawanych dla różnych celów (na potrzeby socjalne, rynku pracy, edukacji) czy ujawnianiu się sprzeczności w uzyskiwanych orzeczeniach (Sochańska-Kawiecka i in., 2015, s. 14, 66, 90; Klaro-Celej, 2012, s. 47–48; RPO, 2012, s. 9).

Wspólnym elementem podnoszonych propozycji jest podkreślanie konieczności uwydatnienia roli diagnozy funkcjonalnej, opartej na Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia – ICF (Światowa Organizacja Zdrowia, 2009) – kosztem ograniczenia znaczenia diagnozy przyporządkowującej. Z orzecznictwem funkcjonalnym wiąże się nadzieje dotyczące zmian w sposobie definiowania, opisywania niepełnosprawności i postrzegania osób z niepełnosprawnością (Sochańska-Kawiecka i in., 2015, s. 149–150, 153) nie poprzez pryzmat etykiety niepełnosprawności, lecz biorąc pod uwagę ich funkcjonowanie w określonym środowisku. Jest to zasadne, gdyż rodzaj i stopień niepełnosprawności nie determinują poziomu funkcjonowania, a zarazem zapotrzebowania na wsparcie. Niezbędna zatem jest większa indywidualizacja orzeczeń: ocena rzeczywistych zasobów danej osoby, jej potrzeb (Sochańska-Kawiecka i in., 2015, s. 97) i możliwości zaspokojenia tych potrzeb w danym środowisku. Realizacja wskazanych założeń pozwala personalizować wsparcie udzielane uczniom, czynić je bardziej adekwatnym, a więc skutecznym. Logiczne zatem jest, że przydatnym narzędziem do sporządzenia diagnozy funkcjonalnej celem orzekania o PKS może okazać się ICF, bowiem: „umożliwia zrozumienie funkcjonowania osoby z uwzględnieniem znaczenia kontekstu społecznego dla jej rozwoju oraz pozwala na uwzględnienie w ocenie potrzeb zarówno zasobów osobowych, jak i środowiska” (Dudzińska, 2021, s. 53; Sochańska-Kawiecka i in., 2015, s. 91, 138).

Konsekwencją przedstawionego stanowiska w kwestii orzekania o PKS jest propozycja rezygnacji z wydawania orzeczeń i opinii na rzecz informacji o wynikach diagnozy funkcjonalnej, określenia poziomu potrzebnego wsparcia. Autorzy dokumentu „Edukacja

dla wszystkich” (MEiN, 2020, s. 127–129) nie zakładają jednak gwałtownych zmian w tym zakresie, sugerując stopniowe odchodzenie od orzeczeń uprawniających do otrzymania zwiększonych środków finansowych przeznaczonych na zapewnienie kształcenia wymagającego stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy (wagi odpowiadające określonej niepełnosprawności) na rzecz wyników oceny funkcjonalnej, na podstawie której następuje określenie wysokości wag w zależności od niezbędnego poziomu wsparcia (MEiN, 2020, s. 129). Podobne sugestie dotyczące propozycji finansowania kształcenia specjalnego poprzez odejście od finansowania określonego rodzaju niepełnosprawności na rzecz finansowania potrzeb konkretnego ucznia można odnaleźć w propozycjach powołanego w 2017 r. zespołu do spraw opracowania modelu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi działającego przy MEN (Zientecka, 2019, s. 132).

Rezygnację z orzeczeń/opinii wydawanych przez PPP argumentuje się, wskazując, że ocena i udzielane wsparcie powinny być prowadzone systematycznie, bowiem są one nieodłączne od realizacji procesu kształcenia i wychowania, wspierają ten proces – należy je zatem realizować w środowisku naturalnym ucznia. Ponadto orzeczenia czy opinie narzucają placówce sposób realizacji wsparcia, ograniczają jej autonomię, mogą utrudniać elastyczny dobór instrumentów działania i efektywne wykorzystanie zasobów, jakimi placówka dysponuje.

W miejsce wsparcia przypisanego do rodzaju zaburzeń czy niepełnosprawności, wymagającego formalnego potwierdzenia w postaci orzeczenia, opinii, proponuje się zastosowanie „podejścia wielopoziomowego – od wsparcia uniwersalnego, udzielanego wszystkim osobom uczącym się, po wsparcie edukacyjno-specjalistyczne, którego zakres, formy i czas udzielania odpowiadają potrzebom konkretnego ucznia w danym środowisku” (MEiN, 2020, s. 22; Zientecka, 2019, s. 132–134). Rozwiązanie tego rodzaju jest równoznaczne z odchodzeniem od medycznego modelu ujmowania niepełnosprawności, w którym warunkiem otrzymania wsparcia jest posiadanie orzeczenia poświadczającego i uprawomocniającego fakt niepełnosprawności (MEiN, 2020, s. 22). W konsekwencji wprowadzonych zmian wsparcie miałoby bardziej racjonalny, zoptymalizowany charakter. Ewentualne korzyści dotyczyłyby nie tylko bezpośrednich biorców wsparcia, ale także z uwagi na likwidację obciążeń biurokratycznych związanych z przygotowaniem opinii i orzeczeń objęłyby także pracowników poradni. Przedstawiona propozycja uwidacznia się również w projekcie ustawy o wsparciu dzieci, uczniów i rodzin (KPRM, b.d.).

Refleksje końcowe

Z zaprezentowanej analizy wynika, że sugestie dotyczące zmian w orzekaniu o PKS nie są nowym zjawiskiem. Zgłaszane przez różne podmioty, pojawiają się w przestrzeni publicznej już od dłuższego czasu. Zmiany, jakim podlega system edukacji, skłaniają do namysłu nad celowością i kształtem systemu orzekania o PKS, prowokują do poszukiwania odpowiedzi na szereg pytań:

- Czy w obliczu przeobrażeń dokonujących się w systemie kształcenia orzekanie o PKS jest potrzebne? Czy działania związane z kwalifikowaniem wybranych uczniów do kształcenia specjalnego nie przeczą założeniom edukacji włączającej?
- Co i w jaki sposób winno zostać zmienione, by system orzekania o PKS nie był anachroniczny w stosunku do założeń modelu edukacji dla wszystkich?
- Czy bez orzekania jest możliwe adekwatne wsparcie uczniów na każdym poziomie edukacji?
- Jak pogodzić kwestię ewentualnego braku orzeczeń o PKS z koniecznością przydzielania zwiększonej subwencji oświatowej zapewniającej możliwość finansowania odpowiedniego wsparcia?
- Czy rezygnacja z orzekania o PKS pozwoli uniknąć etykietowania uczniów, którzy wymagają wsparcia?
- Czy brak orzeczeń nie spotęguje występowania zjawiska niepełnosprawności edukacyjnej?
- Czy rezygnacja z orzeczeń o PKS wydawanych przez PPP nie doprowadzi do nadmiernego obciążenia nauczycieli?
- Czy możliwe jest realizowanie działań wspierających bez naznaczania?
- Co nie pozwala zrezygnować z orzekania? Co skłania do zachowania orzeczeń o PKS?
- Czy możliwe jest uniknięcie negatywnych konsekwencji etykietowania w orzekaniu o PKS? Co zrobić, by nie stracić atutów związanych z istnieniem orzeczeń, a równocześnie uniknąć zagrożeń, jakie niesie ze sobą etykieta?
- Jaką postać powinny przyjąć orzeczenia informujące o potrzebach edukacyjnych uczniów i umożliwiające podejmowanie adekwatnego wsparcia?

To tylko część pytań, jakie prowokuje współczesna rzeczywistość edukacyjna. Ich liczba i wieloaspektowość wskazuje na złożoność i niejednoznaczność działań związanych z orzekaniem o PKS. Każde wspieranie wymaga nazwania, naznaczenia, wymaga zatem etykiety, która wskaże adresata wsparcia. Zamiana orzeczenia o PKS przykładowo na przypisanie do określonego poziomu wsparcia to również forma etykietowania. Można próbować uciec od etykietowania, rezygnując ze wspierania kogokolwiek czy też wręcz przeciwnie, czyniąc wsparcie zjawiskiem powszechnym, obejmować nim wszystkich uczniów, jednak w jakim stopniu rozwiązania te są możliwe do realizacji?

Poszukiwanie odpowiedzi na zasygnalizowane pytania, refleksja nad nimi, stawianie kolejnych pytań może prowokować do zmiany perspektywy widzenia, dopomóc w dostreżeniu innych racji, stanowi potencjalny punkt wyjścia do podejmowania racjonalnych działań, uwzględniających faktyczne potrzeby uczniów.

BIBLIOGRAFIA

- Chrzanowska, I. i Szumski, G. (red.). (2019). *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Dudzińska, A. (2021). *Niepelnosprawność jako obszar interwencji publicznej*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Firkowska-Mankiewicz, A. i Szumski, G. (2008). Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce. W: D.D. Smith (red.), *Pedagogika specjalna* (t. 2, s. 319–346). Wydawnictwo APS, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Instrukcja w sprawie zasad przeprowadzania badań i wydawania orzeczeń kwalifikujących dzieci z odchyleniami i zaburzeniami rozwojowymi do odpowiednich form kształcenia specjalnego lub pomocy korekcyjno-wyrównawczej oraz zakresu działania poradni wychowawczo-zawodowych i placówek służby zdrowia. (1975). W: Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 30 maja 1975 r. w sprawie kwalifikowania dzieci z odchyleniami i zaburzeniami rozwojowymi do odpowiednich form kształcenia specjalnego lub pomocy korekcyjno-wyrównawczej oraz organizacji badań i zakresu działania poradni wychowawczo-zawodowych i poradni służby zdrowia. Dz. Urz. MOiW 1975, nr 7, poz. 66.
- Kancelaria Prezesa Rady Ministrów. (b.d.). Projekt ustawy o wsparciu dzieci, uczniów i rodzin. Gov.pl. <https://www.gov.pl/web/premier/projekt-ustawy-o-wsparciu-dzieci-uczniow-i-rodzin2>
- Klaro-Celej, L. (2012). Stan edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce. *Biuletyn RPO. Źródła*, 7, 35–54.
- Konwencja. (b.d.). Założenia dla projektów ustaw dla Nowego Systemu Wsparcia osób z niepełnosprawnościami. <https://konwencja.org/zalozenia-dla-projektow-ustaw-dla-nowwego-systemu-wsparcia-osob-z-niepelnosprawnosciami/>
- [Ministerstwo Edukacji i Nauki.] (2020). *Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się*. https://wartowiedziec.pl/attachments/article/57846/MEW_wersja_pelna.pdf
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2001 r. w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży oraz szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania. (2001). Dz. U. 2001, nr 13, poz. 114.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. (2017a). Dz. U. 2017, poz. 1578.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych. (2017b). Dz. U. 2017, poz. 1743.
- Rozporządzenie Ministra Oświaty z dnia 31 października 1962 r. w sprawie zasad i trybu uznawania dzieci za niezdolne do nauki w normalnych szkołach podstawowych. (1962). Dz. U. 1962, nr 64, poz. 305.
- Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 3.08.1936 r. o selekcji dzieci umysłowo upośledzonych i kierowaniu ich do zakładów, szkół i oddziałów specjalnych. (1936). Dz. Urz. MWRiOP 1936, nr 8, poz. 132.
- Rzecznik Praw Obywatelskich. (2012). Rekomendacje kierunkowe RPO. *Biuletyn RPO. Źródła*, 7, 7–10.
- Rzecznik Praw Obywatelskich. (2023). Rekomendacje RPO. *Biuletyn RPO*, 4, 63–64.
- Sadownik, A. (2011). *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych młodzieży*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

- Sochańska-Kawiecka, M., Makowska-Belta, E., Milczarek, D., Morysińska, A. i Zielińska, D.A. (2015). *Włączający system edukacji i rynku pracy – rekomendacje dla polityki publicznej. Raport końcowy*. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/2--uncategorised/860-lista-publicacji-w-projekcie-entuzjasci-edukacji.html>
- Stobart, G. (2000), Czy psychologia potrafi uzasadnić ideę integracji dzieci o specjalnych potrzebach? (A. Fus i W. Tabisz, tłum.). W: G. Fairbairn i S. Fairbairn (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne* (s. 49–63). Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Szumski, G. (2009). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Wydawnictwo APS.
- Światowa Organizacja Zdrowia. (2009). *Międzynarodowa klasyfikacja funkcjonowania, niepełnosprawności i zdrowia*. ICF. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/42407/?sequence=67>
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. (2017). Dz. U. 2017, poz. 59.
- Zientecka, L. (2019). Finansowanie zadań oświatowych w edukacji włączającej. W: I. Chrzanowska i G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 124–137). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Responsibilities of Special Education Teachers in Inclusive Education Zadania pedagoga specjalnego w edukacji włączającej – wybrane zagadnienia

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The purpose of this study is to look at the responsibilities of special education teachers within Poland's mainstream education system, while situating them within a broader comparative framework – specifically by examining the established role of Special Educational Needs Coordinators (SENCo) in the British educational context.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The study deals with the issue of identifying the optimal range of responsibilities for the newly created role of special education teachers in Polish mainstream schools and preschools. These tasks are designed to meet the diverse needs of all children and students within these inclusive environments. To investigate this issue, the research employs a content analysis of relevant legal documents and conducts a comprehensive review of existing studies on the subject.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: At the heart of this study is a comparative analysis of the duties of special education teachers in Poland's mainstream education system, as codified in legal statutes, and those of their counterparts in the British system, particularly the SENCo role. Moreover, the study examines the responsibilities envisioned for the role of Inclusive Education Coordinators as outlined in the *Model of Education for All* framework.

RESEARCH RESULTS: The findings indicate that the duties assigned to special education teachers in Polish mainstream institutions are significantly broader in scope than those associated with SENCo in the British system.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Given that the role of special education teachers was only introduced in the previous academic year, there

remains a significant gap in research on the actual implementation and efficacy of this position. One of the primary recommendations is to undertake more in-depth studies, with the potential to draw on the typologies of SENCo roles outlined in this paper to inform future research on the subject.

→ **KEYWORDS:** **INCLUSIVE EDUCATION, SPECIAL EDUCATION TEACHER, SPECIAL EDUCATION TEACHER ROLE IN MAINSTREAM SCHOOLS, SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS COORDINATOR (SENCO), INCLUSIVE EDUCATION COORDINATOR (KEW)**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem opracowania jest rozpoznanie założonych zadań pedagogów specjalnych funkcjonujących w polskim systemie edukacji ogólnodostępnej i rozpatrzenie ich w szerszym kontekście – doświadczeń ukonstytuowanych na funkcjonowaniu koordynatorów edukacji włączającej w brytyjskim systemie edukacyjnym.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy obejmuje zagadnienie optymalnego dobru zadań dla pedagoga pracującego na (nowym w polskim systemie edukacji) stanowisku pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej, formułowanych w aspekcie zróżnicowanych potrzeb wszystkich dzieci w przedszkolu lub uczniów w szkole ogólnodostępnej. W zbieraniu informacji została wykorzystana metoda analizy treści aktów prawnych oraz przegląd badań.

PROCES WYWODU: Meritum stanowi porównanie zadań pedagogów zatrudnionych na stanowiskach pedagogów specjalnych w placówce ogólnodostępnej zapisanych w akcie prawnym z zadaniami sformułowanymi dla osób pracujących na stanowiskach pokrewnych w brytyjskim systemie edukacji: Special Educational Needs Coordinator (SENCo) oraz projektowanych w modelu edukacji dla wszystkich: koordynatorów edukacji włączającej (KEW).

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Założone zadania wpisane w przydział czynności stanowiska pedagoga specjalnego w placówce ogólnodostępnej są szersze od zadań projektowanych dla koordynatorów specjalnych potrzeb edukacyjnych.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Ponieważ stanowisko pedagoga specjalnego zostało wdrożone w ubiegłym roku szkolnym, brakuje jeszcze obszernych i rzetelnych doniesień badawczych o jego rzeczywistej roli. Jedną z rekomendacji jest wskazanie potrzeby takich badań z możliwością wykorzystania typologii ról SENCo zaprezentowanych w opracowaniu.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA, PEDAGOG SPECJALNY, STANOWISKO PEDAGOGA SPECJALNEGO W SZKOLE OGÓLNOOSTĘPNEJ, SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS COORDINATOR (SENCO), KOORDYNATOR EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ (KEW)**

Introduction

While inclusive education – often referred to as “education for all” – is a priority in the educational policies of many countries, the practical implementation of these policies does not always match their stated goals. One key reason for this gap is the inherent complexity of inclusive education itself (Allan, 2007; Gajdzica, 2020). Moreover, political trends frequently deprioritize inclusive education, pushing it further down the policy agenda (Engsig & Johnstone, 2014; Ydesen & Daniels, 2024), and the introduction of inclusive practices often encounters resistance within school communities (Guillemot et al., 2022). As a result, the successful and sustained implementation of inclusive education in mainstream schooling systems requires continuous institutional support from both central and local government agencies, community institutions, and all elements of the educational system (Haug, 2017).

One of many practical approaches to providing this institutional backing is the integration of special education teachers into mainstream schools. These educators fulfill a range of roles, and their tasks vary depending on the specific frameworks in place. However, the duties assigned to them are often a source of debate and controversy (e.g., Mackenzie, 2007; Gajdzica, 2011). The purpose of this study is to examine the roles and responsibilities of special education teachers in Poland’s mainstream education system. Additionally, this analysis places their roles in a broader context by comparing their experiences with those of inclusion coordinators in the British education system, thereby offering an international perspective on inclusive education.

The Role of the Special Education Teacher in Mainstream Education

In Poland, much like in many other countries, special education teachers play a crucial role in organizing educational processes, especially for students requiring additional support. These educators often work as co-teachers in both general and inclusive classrooms, facilitating the learning process for all students, with a focus on those with special needs (Friend et al., 2010; Fitzell, 2018; Gajdzica, 2013). They also hold positions as Special Educational Needs Coordinators (SENCo) (Fisher, 2012; Gajdzica, 2022). While the co-teaching aspect of their role falls beyond the scope of this paper, we center on their responsibilities as SENCos, or broadly speaking, in the area of inclusive education coordination.

In Poland, the position of a Special Educational Needs Coordinator has not yet been formally recognized by law. However, the role of Inclusive Education Coordinator (koordynator edukacji włączającej, or KEW) has been mentioned in two key documents developed under the auspices of the Ministry of National Education. An initial reference to the KEW appeared in a working document titled *Supporting the Improvement of Inclusive Education Quality in Poland* (MEN, 2020b, p. 18), while more detailed information, outlining the coordinator’s duties, was included in the project *Model of Education for All*

(2020a, pp. 159–160). Additionally, as per the Ministry’s Regulation of July 22, 2022 (Rozporządzenie..., 2022), mainstream schools are now required to employ a special education teacher starting from September of that year. This new mandate brings both hope and uncertainty regarding the scope and execution of the assigned responsibilities (Bartuś, 2023; Majewicz & Sikorski, 2024). Given the significance of this role, it is worthwhile to examine the tasks outlined in relevant legal frameworks and compare them to the duties proposed for SENCoS and KEWs.

Tasks of Special Education Teachers¹ in the Context of Responsibilities Designed for Special Educational Needs Coordinators and Inclusive Education Coordinators

Below, we present a comparison of the tasks assigned to special education teachers, drawn from the aforementioned regulation, with those proposed for Inclusive Education Coordinators (KEW) in the *Model of Education for All* (2020a), as well as for Special Educational Needs Coordinators (SENCo) planned within the British school system (see Table 1). The choice to focus on the British model of SENCo is deliberate. While SENCo roles are present in mainstream schools across various educational systems, the British context has seen particularly vibrant discussions, supported by extensive research, on the role, tasks, and competencies of these coordinators. In Polish literature, there has been limited attention paid to coordinators, with most accounts of their duties based on British experiences (Zamkowska, 2005; Bełza, 2015; Zamkowska, 2016; Adamiak et al., 2017; Antonik, 2019; Lewandowska-Kidoń, 2019; Gajdzica, 2022). This is unsurprising given the lack of domestic experience in this area.

A preliminary analysis suggests that the roles of special education teachers differ considerably from those assigned to Special Educational Needs Coordinators (SENCo) and Inclusive Education Coordinators (KEW). This distinction is not unexpected, as the position of a special education teacher in a mainstream school or preschool is not merely a duplication of the concept of a Special Educational Needs Coordinator. Nevertheless, a closer examination of their responsibilities reveals that many tasks are broadly defined within the framework of special education teachers’ duties. To provide a structured framework for the ensuing comparative analysis, we will draw upon a metaphorical model proposed by Hugh Kearns (2005), which illustrates the various roles of SENCo. Based on narrative research, Kearns identified four distinct roles for SENCo: the arbiter, the rescuer, the auditor, and the collaborator (as cited in Mackenzie, 2007, pp. 214–215).

¹ To maintain clarity in the discussion, the term “special education teacher” in this article refers to individuals working in the role of special education teachers within mainstream preschools and schools. Additionally, when referring to school-based special education teachers, we also include those working in preschools.

Table 1. Simplified Responsibilities of Special Education Teachers in Mainstream Schools

Responsibilities of Special Education Teachers (Rozporządzenie..., 2022, § 23a)	Responsibilities of the Special Educational Needs Coordinator (SENCo) (Department for Education, 2001, p. 50; Department for Education, 2015, p. 108)	Responsibilities of the Inclusive Education Coordinator (KEW) (MEN, 2020a, pp. 159–160)
<p>Collaborating with teachers, educators and caregivers from education facilities and other specialists, parents, and students in:</p> <ol style="list-style-type: none"> Recommending actions to the school or institution's principal to ensure active and full participation of students in school life, Conducting research and diagnostic activities to identify individual developmental and educational needs, Addressing students' academic and behavioral challenges, Determining necessary learning conditions, specialized equipment, and teaching materials. <p>Working with a team to develop and implement an individual educational-therapeutic program for students with special education needs.</p> <p>Supporting teachers, group educators, and other specialists in:</p> <ol style="list-style-type: none"> Identifying the causes of students' academic difficulties or challenges in functioning, Providing psychological and pedagogical assistance in direct work with students, Adapting teaching methods and approaches to the individual developmental and educational needs of students, as well as their psychophysical capabilities, Selecting teaching methods, forms of instruction, and educational tools to meet students' needs. <p>Providing psychological and pedagogical assistance to students, their parents, and teachers.</p> <p>Collaborating, as needed, with other entities.</p> <p>Presenting proposals to the teaching staff regarding professional development opportunities for school or institutional teachers.</p>	<p>Overseeing the daily implementation of school policies related to special educational needs (SEN),</p> <p>Coordinating support and intervention for students with SEN,</p> <p>Collaborating with teachers and providing guidance on best practices for SEN,</p> <p>Managing and supervising teaching assistants involved in supporting students' learning,</p> <p>Maintaining and updating documentation for students with special educational needs,</p> <p>Ensuring regular communication with the parents of students with SEN,</p> <p>Contributing to the professional development and training of staff in SEN strategies,</p> <p>Working closely with school leadership to shape the strategic development of SEN policies and services,</p> <p>Establishing and maintaining connections with external agencies, including local education authorities (LEAs), educational psychology services, healthcare providers, social services, and voluntary organizations.</p>	<p>Leading and coordinating the work of a multidisciplinary team</p> <p>Managing consultations at the preschool or school level</p> <p>Overseeing the process of conducting comprehensive assessments and in-depth diagnoses of children or students,</p> <p>Coordinating preparations for integrating students who require special support into the school environment,</p> <p>Participating in the planning and allocation of the preschool or school budget, particularly regarding resources for students with special educational needs (SEN),</p> <p>Facilitating collaboration between the school and external organizations to create a comprehensive support network,</p> <p>Identifying staff development needs and organizing professional development opportunities in inclusive education,</p> <p>Collaborating with other KEWs in preschools and schools to build local support networks for teachers and students,</p> <p>Attending mandatory, periodic training sessions for KEWs, organized by accredited professional development institutions.</p>

Source: Rozporządzenie..., 2022, § 23a; Department for Education, 2001, p. 50; Department for Education, 2015, p. 108; MEN, 2020a, pp. 159–160.

The most expansive area of responsibility for special education teachers in mainstream schools is characterized as collaboration with fellow educators, which is further delineated by four specific points (Rozporządzenie..., 2022, § 23a). Collaboration with teachers is central to virtually all of Kearns' identified roles (2005, pp. 214–215), which makes it imperative to clarify the particular aspects of this cooperation. The first aspect involves the recommendations made by the special education teacher to the school principal regarding actions that promote enhanced participation of students – especially those with special educational needs – in the school community (Rozporządzenie..., 2022, § 23a). This stipulation introduces a comprehensive array of tasks related to identifying physical and social barriers as well as adapting the school environment to accommodate the needs and capabilities of all students, particularly those with special educational needs. This broad scope of tasks encompasses adjustments to physical spaces, the delivery of information, diagnostic processes, and educational strategies.

The second area of responsibility involves identifying and describing the teaching materials necessary for the educational process. This task is rooted in the methodological expertise of the educator, as well as a deep understanding of the students' needs within the institution. Naturally, a list of essential or helpful teaching materials may also be compiled by classroom teachers, particularly those engaged in co-teaching. In such cases, the role of the special education teacher transitions to verification and coordination. Notably, these responsibilities correspond closely with typical functions of a SENCo, particularly fitting within the role of the arbitrator. In Kearns' typology, this role primarily entails monitoring and optimizing resources utilized for special educational needs, as well as being responsible for personnel development and effective resource management (as cited in Mackenzie, 2007, p. 214).

The subsequent two groups of tasks outlined under collaboration with teachers entail conducting diagnostic assessments and addressing students' educational and behavioral problems (Rozporządzenie..., 2022, § 23a). These responsibilities are linked to working with students directly. In Hugh Kearns' typology, coordinators who undertake these tasks are referred to as experts and rescuers. Experts provide support to teachers in situations requiring specialized knowledge – particularly in special education – while rescuers engage directly with students, often assisting in challenging circumstances encountered by classroom teachers (as cited in Mackenzie, 2007, pp. 214–215).

Another significant duty of special education teachers is collaborating with a team of educators and specialists to develop and implement individualized educational and therapeutic programs for students with officially recognized special educational needs (Rozporządzenie..., 2022, § 23a). These responsibilities correlate closely with the role described by Kearns as the auditor. Within this framework, SENCo assist teachers in fulfilling their administrative duties, which include creating educational curricula and managing individual plans for students, particularly those with disabilities (as cited in Mackenzie, 2007, pp. 214–215).

The final two tasks pertain to the special education teacher's collaboration with external entities that can support the school, such as the Specialized Center for Supporting

Inclusive Education and Psychological-Pedagogical Counseling Centers, and identifying and implementing professional development training for teachers (Rozporządzenie..., 2022, § 23a). Prominently featured in the typologies of SENCo tasks, these areas of responsibility, though seemingly distinct, are often interrelated in practice. Organizing inter-institutional and inter-sectoral collaboration typically involves networking services and competencies, and participation in support networks requires ongoing professional development. Involvement in such collaborations often facilitates the acquisition of new skills (Widawska et al., 2023). In Kearns' typology, these responsibilities are embodied in the metaphor of the collaborator, where special education teachers engaged in meetings with educators and students from other schools – aimed at sharing best practices – are classified as coordinator-collaborators (as cited in Mackenzie, 2007, p. 215).

Final Conclusions

Despite the apparent emphasis in legal provisions on the responsibilities of special education teachers, particularly regarding direct support for students and teachers, many of their designated tasks involve coordination and organization, which brings their role closer to that of the Special Educational Needs Coordinator (SENCo). The specified range of responsibilities for special education teachers is coherent and complementary; however, it raises questions about the feasibility of these duties.

A thorough comparative analysis reveals that, although there is a focus on providing direct assistance to students and teachers, as well as conducting diagnostic and therapeutic tasks, the responsibilities of special education teachers extend to a wide array of activities typical of SENCo roles. It is important to note that, at least in theoretical terms, the duties of SENCo do not include therapeutic and diagnostic responsibilities. Consequently, the conceptual framework for the roles of special education teachers in Poland is broader than what is typically associated with SENCo positions in many other countries. This discrepancy raises concerns about the practicality of the responsibilities assigned to this group of educators.

This inquiry is especially pertinent given the criticisms of unrealistic expectations surrounding SENCo duties (Farrell, 1998), significant bureaucratic burdens (Frankl, 2005), their insufficient standing within the school hierarchy in relation to coordinating and decision-making roles typical of leadership positions (Pearson & Ralph, 2007; Tissot, 2013), and the lack of coherence in the proposed roles (Mackenzie, 2007). The analysis of these conclusions suggests that the SENCo role is perceived as excessively burdensome, highly complex, inconsistent, and undervalued within the professional status of school personnel. Consequently, the Polish model of a special education teacher, which combines SENCo responsibilities with additional duties, may also be seen as difficult to implement in practice.

This likelihood is further underscored by preliminary research findings that illustrate the actual responsibilities of individuals working as special education teachers in

mainstream settings, which include emergency interventions (Bartuś, 2023; Majewicz & Sikorski, 2024). These tasks primarily involve covering for teachers, but also extend to various actions aimed at providing immediate support to both teachers and students. Such activities often go beyond the mandates established in the regulations that define the functions of special education teachers in mainstream institutions. Another significant issue – though not explored in depth due to the limited scope of this study – is the relationship between the responsibilities of special education teachers and those of school counselors, psychologists, and other specialists employed in mainstream settings. Arguably, some of these duties may be interchangeable, while others should involve close collaboration. A broader delineation of the responsibilities of specialists in mainstream schools could present an opportunity for flexible cooperation, which represents a promising avenue for future research.

REFERENCES

- Adamiak, B., Boryszewska, J., & Malenko, A. (2017). *Organizacja i udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji polskiej i brytyjskiej* [Organization and provision of psychological and pedagogical assistance to students with special educational needs in the Polish and British education systems]. Oficyna Wydawnicza "Impuls".
- Allan, J. (2007). *Rethinking inclusive education: The philosophers of difference in practice*. Springer Science & Business Media.
- Antonik, A. (2019). Edukacja włączająca – porównanie sytuacji w Polsce i wybranych krajach europejskich [Inclusive education: Comparison of the situation in Poland and selected European countries]. *Studia Edukacyjne*, 39, 291–305. <https://repozytorium.amu.edu.pl/server/api/core/bitstreams/5f636e9e-9ec6-44d5-b204-e717eb3df2ec/content>
- Bartuś, E. (2023). Pedagog specjalny jako współorganizator edukacji włączającej w narracjach nauczycieli [The special educator as a co-organizer of inclusive education in teachers' narratives]. *Colloquium*, 15(4/52), 209–229. <https://doi.org/10.34813/48coll2023>
- Belza, M. (2015). Systemy edukacji osób umiarkowanie i znacznie oraz głęboko niepełnosprawnych intelektualnie (na przykładzie rozwiązań w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce) [Education systems for moderately, severely, and profoundly intellectually disabled individuals (examples from England, the Czech Republic, and Poland)]. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Department for Education. (2001). *Special educational needs code of practice*. Department for Education and Skills.
- Department for Education. (2015). *Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years*. Department for Education.
- Engsig, T.T., & Johnstone, C.J. (2014). Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education – lessons from Denmark. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 469–486. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.940068>
- Farrell, M. (1998). The role of the special educational needs co-ordinator: Looking forward. *Support for Learning*, 13(2), 82–86. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.00063>
- Fisher, H. (2012). Progressing towards a model of intrinsic inclusion in a mainstream primary school: A SENCo's experience. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1273–1293. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.557449>

- Fitzell, S.G. (2018). *Best practices in co-teaching and collaboration: The how of co-teaching – implementing the models*. Cogent Catalyst Publications.
- Frankl, C. (2005). Managing individual education plans: Reducing the load of the special educational needs coordinator. *Support for Learning*, 20(2), 77–82. <https://doi.org/10.1111/j.0268-2141.2005.00365.x>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, A., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Gajdzica, Z. (2011). *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych* [Difficult situations in the opinion of teachers of inclusive classes]. Oficyna Wydawnicza "Impuls", Uniwersytet Śląski.
- Gajdzica, Z. (2013). *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej* [Categories of success in the opinions of inclusive class teachers as a contribution to the search for an inclusive education concept]. Oficyna Wydawnicza "Impuls".
- Gajdzica, Z. (2020). *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej: nauczyciele o (nie)zmienianej sytuacji w kontekście kultury inkluzyjnej* [Students with mild intellectual disabilities in mainstream schools: Teachers on the (un)changed situation in the context of inclusive school culture]. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gajdzica, Z. (2022). Projektowane zadania koordynatora ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych w polskim systemie edukacyjnym w kontekście brytyjskich doświadczeń SENCo [Planned tasks of the Coordinator for Special Educational Needs in the Polish educational system in the context of British SENCo experience]. *Forum Pedagogiczne*, 12(1), 109–121. <https://doi.org/10.21697/fp.2022.1.08>
- Guillemot, F., Lacroix, F., & Nocus, I. (2022). Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100175. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Kearns, H. (2005). Exploring the experiential learning of special educational needs coordinators. *Journal of In-Service Education*, 31(1), 131–150. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13674580500200364>
- Lewandowska-Kidoń, T. (2019). Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole jako szansa na przeciwdziałanie zjawisku wykluczenia społecznego [Psychological and pedagogical assistance in schools as a chance to counteract social exclusion]. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 32(2), 69–81. <https://doi.org/10.17951/j.2019.32.2.69-81>
- Mackenzie, S. (2007). A review of recent developments in the role of the SENCo in the UK. *British Journal of Special Education*, 34(4), 212–218. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00481.x>
- Majewicz, P., & Sikorski, J. (2024). Pedagog specjalny w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach – nowe stanowisko specjalisty w polskim systemie edukacji w opinii nauczycieli [Special educator in public kindergartens, schools, and institutions – A new specialist position in the Polish education system in the opinion of teachers]. *Journal of Modern Science*, 55(1), 582–596. <https://doi.org/10.13166/jms/183984>
- MEN. (2020a). *Model edukacji dla wszystkich. Rozwiązania systemowe ukierunkowane na zapewnienie wysokiej jakości kształcenia, wychowania i opieki z uwzględnieniem zróżnicowania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieciom, uczniom i dorosłym osobom uczącym się* [Education model for all. Systemic solutions aimed at ensuring high-quality education and care, considering the diverse developmental and educational needs of children, students, and adults]. Ministerstwo Edukacji Narodowej.

- MEN. (2020b). *Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce* [Supporting the improvement of inclusive education in Poland]. <https://www.gov.pl/web/edukacja/wspieranie-podnoszenia-jakosci-edukacji-wlaczajacej-w-polsce2>
- Pearson, S., & Ralph, S. (2007). The identity of SENCos: Insights through images. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 36–45. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00079.x>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach i placówkach [Regulation of the Minister of Science and Education of July 22, 2022, amending the regulation on the rules of providing and organizing psychological and pedagogical assistance in public schools and institutions]. (2022). Dz. U. 2022 poz. 1593 [Journal of Laws of July 29, 2022, item 1593].
- Tissot, C. (2013). The role of SENCos as leaders. *British Journal of Special Education*, 1(40), 33–40. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12014>
- Widawska, E., Jachimczak, B., & Gajdzica, Z. (2023). Budowanie modelowych rozwiązań wsparcia międzysektorowego na poziomie lokalnym [Building model solutions for cross-sectoral support at the local level]. In M. Walkiewicz-Krutak (Ed.), *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci i wsparcie rodzin* (pp. 40–52). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Ydesen, C., & Daniels, H. (2024). Inclusive education in complex landscapes of stakeholders, agendas and priorities. *International Journal of Inclusive Education*, 1–8. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2368685>
- Zamkowska, A. (2005). Podstawowe uwarunkowania prawne i ich praktyczne konsekwencje w angielskim modelu edukacji integracyjnej [Basic legal conditions and their practical consequences in the English model of inclusive education]. In J. Wyczęsany & Z. Gajdzica (Eds.), *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich* (pp. 62–79). Oficyna Wydawnicza "Impuls".
- Zamkowska, A. (2016). Egzemplifikacje modeli wsparcia edukacji włączającej na podstawie rozwiązań przyjętych w różnych krajach [Examples of inclusive education support models based on solutions adopted in different countries]. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji, Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, 1(22), 35–44.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Joanna Kossewska

<https://orcid.org/0000-0002-8156-6764>
Uniwersytet Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie, Polska
Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University, Poland
jkossewska@uafm.edu.pl

Rofiah Khofidotur

<https://orcid.org/0000-0002-8554-0043>
Stanowy Uniwersytet w Surabaya, Indonezja
University Negeri Surabaya, Indonesia
khofidoturrofia@unesa.ac.id

Kieron Sheehy

<https://orcid.org/0000-0001-7623-8400>
The Open University, Wielka Brytania
The Open University, United Kingdom
kieron.sheehy@open.ac.uk

Katarzyna Machał

<https://orcid.org/0000-0001-5537-3486>
Szkoła Podstawowa z Oddziałami Integracyjnymi nr 162 w Kraków, Polska
Primary School with Integrated Settings No 162, Krakow, Poland
katarzyna.machal@gmail.com

Katarzyna Sajdak

<https://orcid.org/0009-0009-5317-3486>
Niepubliczne Przedszkole „Niezapominajka” w Rzeszowie, Polska
Non-public Kindergarten „Niezapominajka” in Rzeszow, Poland
sajdak.kat@gmail.com

<https://doi.org/10.35765/hw.2024.2368.05>

Data zgłoszenia: 03.07.2024

Data akceptacji: 14.11.2024

Data publikacji: 31.12.2024

Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in a Cultural Context Postawy nauczycieli wobec inkluzji edukacyjnej w kontekście różnic kulturowych

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: This study aimed to capture cross-cultural differences in teachers' attitudes toward educational inclusion across Indonesia, Poland, the Republic of Germany, and the Slovak Republic, and to identify the most significant predictors shaping these attitudes.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The main research question focused on differences in three aspects of pro-inclusion attitudes among teachers (N = 666) from four countries, as well as the correlates and predictors of these attitudes. The research employed a quantitative paradigm using standardized measurement tools: MATIES by Mahat, SES by Rosenberg, EQ by Greenberg and colleagues, and the Fun for Teaching Learning Scale by Okada.

Suggested citation: Kossewska, J., Khofidotur, R., Sheehy, K., Machał, K., & Sajdak, K. (2024). Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in a Cultural Context. *Horizons of Educations*, 23(68), 33–44. <https://doi.org/10.35765/hw.2024.2368.05>

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Teachers' attitudes towards educational inclusion are important factors in determining the success of inclusive education for students with disabilities. Understanding the factors that shape these attitudes is essential from both theoretical and practical perspectives.

RESEARCH RESULTS: The analysis revealed that teachers' attitudes towards educational inclusion vary across cultures. German teachers exhibited the least favorable attitudes toward inclusion. Teachers in general education schools demonstrated more pro-inclusion attitudes compared to those in special education settings. Gender was not found to be a differentiating factor in attitudes toward inclusion.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Including students with disabilities is a very difficult and demanding task in modern schools. Successful implementation requires professional preparation and proper organization of space and time, and a strong commitment to individualizing each student's education. As positive teacher attitudes can enhance the effectiveness of inclusive education, developing such attitudes is vital. Practical interventions should be based on analyzing and strengthening predictors of pro-inclusion attitudes to develop the necessary personal resources.

→ **KEYWORDS:** **INCLUSIVE EDUCATION, TEACHERS' ATTITUDES, CULTURAL CONTEXT, SCHOOL SETTINGS, SPECIAL NEEDS**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem przedstawionych badań było uchwycenie różnic międzykulturowych w zakresie postaw wobec inkluzji edukacyjnej prezentowanych przez nauczycieli z Indonezji, Polski, Niemiec i Słowacji oraz wykazanie najbardziej istotnych predyktorów umożliwiających ich rozwój.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Główne pytanie badawcze koncentrowało się wokół różnic w zakresie trzech aspektów proinkluzyjnych postaw prezentowanych przez nauczycieli pochodzących z czterech porównywanych krajów, a także analizy korelatów i predyktorów tych postaw. Badania zostały zrealizowane w paradygmacie ilościowym metodą sondażu diagnostycznego z zastosowaniem wystandaryzowanych narzędzi pomiarowych (N = 666).

PROCES WYWODU: Postawy nauczycieli wobec inkluzji edukacyjnej są istotnym czynnikiem efektywności realizacji tej formy kształcenia uczniów niepełnosprawnych. Eksplorowanie czynników regulujących te postawy jest zagadnieniem istotnym zarówno w kontekście teoretycznym, jak i szczególnie w praktycznym.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Jednym z ważnych wniosków płynących z badania jest to, że postawy nauczycieli wobec inkluzji edukacyjnej są kulturowo zróżnicowane. Najmniej przychylnie wobec inkluzji postawy przejawiają nauczyciele niemieccy. Bardziej proinkluzywne postawy przejawiają pracownicy szkół masowych w porównaniu z nauczycielami szkół specjalnych. Płeć nie jest czynnikiem różnicującym postawy wobec inkluzji.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE BADAŃ: Inkluzja edukacyjna uczniów niepełnosprawnych jest bardzo trudnym i wymagającym zadaniem współczesnej szkoły, którego realizacja wymaga profesjonalnego przygotowania personelu oraz właściwej organizacji przestrzeni i czasu, a także dużego zaangażowania w indywidualizację kształcenia każdego ucznia. Postawy wobec inkluzji są czynnikiem, który może wzmacniać efektywność kształcenia inkluzywnego. Rozwijanie pozytywnych postaw nauczycieli jest więc bardzo ważne. Praktyczne oddziaływania winny bazować na analizie predyktorów prointegracyjnych postaw, aby wzmacniać niezbędne zasoby osobiste.

→ **SŁOWA KLUCZOWE: INKLUZJA EDUKACYJNA, POSTAWY NAUCZYCIELI, KONTEKST KULTUROWY, TYP SZKOŁY, SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE**

Introduction

Educational inclusion has become an increasingly universal practice introduced in many countries worldwide to provide a universal education that meets individual student needs. This approach ensures that students, regardless of developmental difficulties and disorders, can learn in the least restrictive, local school setting within their community. Each student that benefits from an inclusive, accessible environment gains agency and the opportunity to pursue their developmental needs in a school accessible to all through a tailored curriculum, necessary support, and a friendly social atmosphere.

The philosophical and legal foundations of inclusive education are rooted in person-alistic philosophical concepts and in universally accepted documents created across various systemic levels by modern states and international institutions. Key provisions protecting the dignity of the human person and affirming universal rights to life, education, and development – irrespective of ability – were set forth in the twentieth century in the Universal Declaration of Human Rights, and later, in the Convention on the Rights of Persons with Disabilities.

The pro-inclusion approach to educating students with disabilities has evolved gradually in different countries in response to political changes. In Poland, this approach was initially advocated during the interwar period by Professor Maria Grzegorzewska, and later, in the post-war era, by Professor Aleksander Hulek, who championed the concept of a 'school for all' long before it gained international recognition. The foundation for the development of inclusive education in Poland lies in the commitment of the state authorities to ensure the right to education for all students, as enshrined in Article 70 of the Polish Constitution of 1997 (Konstytucja..., 1997), which states, "Everyone has the right to education, provided with respect to students' special needs." The organization of educational conditions, as well as upbringing and care for children and youth with disabilities, social maladjustment, and those at risk of social maladjustment, is currently governed by the Regulation of the Ministry of Education of 24 July 2017 (Rozporządzenie..., 2017).

Educational inclusion in Germany was initiated in 1988; however, it was not until 1990, under the Child and Youth Welfare Act, that individuals with special educational needs, including disabilities, were allowed to attend either the general or special education system (Przybyszewska, 2016). As a federal country, Germany exhibits differences – particularly in terms of curriculum – among its various Länder. While the central government regulates key legal issues related to education, the specifics of inclusive education can vary based on the legal and political conditions in each state (Kusztal, 2012).

Indonesia ratified the Salamanca Charter in 1997, marking the beginning of inclusive education initiatives. Starting in 2003, students with disabilities were allowed to attend public elementary schools. Furthermore, under Law No. 8 (2016), they have the right to receive reasonable accommodations, defined as modifications and adjustments that are appropriate and necessary to ensure the enjoyment and exercise of all human rights and fundamental freedoms based on equality (Sunardi et al., 2011; Wibowo & Muin, 2018).

In Slovakia, on the other hand, true inclusion of children with disabilities remains elusive, as most pupils with disabilities attend segregated institutions. Despite this, there are some schools, led by passionate and committed principals and teachers, where children learn together, regardless of their abilities (Vančiková et al., 2018). These efforts occur without systemic support or cooperation, and inclusive education is not anchored in Slovak legislation (Cabanová et al., 2022).

Equal access to education at all school levels alongside peers, though widely advocated (Ainscow, 2020), is not universally guaranteed, and many children with disabilities in various regions of the world are unable to attend mainstream public schools. In underdeveloped countries, children with disabilities face severely limited access to education at any level.

Several factors are relevant to inclusive education, such as students' neurodevelopmental disorders (e.g., ASD, Jury et al., 2021) and teachers' skills or resources, including empathy, self-esteem, self-efficacy (Avramidis et al., 2019), epistemological beliefs (Sheehy et al., 2019), and a belief in the importance of fun in the learning and teaching process. A teaching/learning process infused with energy and enthusiasm is a strong predictor of high progress; however, how fun is conceptualized in learning and teaching may vary across countries and cultures (Rofiah et al., 2023). Positive attitudes towards educational inclusion (Kossewska, 2006) have been identified as one of the most important determinants of success in many countries worldwide (Winzer, 1987; Saloviita & Consegna, 2019; Lindner et al., 2023).

This research aimed to capture cross-cultural differences in teachers' attitudes towards educational inclusion across Indonesia, Poland, Germany, and Slovakia, and to identify the most relevant predictors of these attitudes.

Based on the literature review, the following hypotheses were formulated:

- H1. Teachers' attitudes towards educational inclusion vary according to the cultural context of their country of origin.
- H2. The type of educational institution influences attitudes towards educational inclusion.

- H3. Fun in teaching and learning is a significant correlate of teachers' pro-inclusion attitudes.
- H4. Personal resources, such as self-esteem and empathy, significantly predict attitudes towards educational inclusion.

Method and Instruments

In this study, the following instruments in their respective national languages (Indonesian, as translated by Rofiah) were used:

- *The Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale (MATIES)*: Based on the Theory Of Planned Behavior (Ajzen, 1991), this scale was developed by Marian Mahat (2008) and consists of 18 items on a six-point Likert scale. It is used to assess the cognitive, emotional, and behavioral aspects of teachers' attitudes toward inclusion. The scale has demonstrated good internal reliability, with alpha coefficients of 0.77, 0.78, and 0.91 in sequential tests.
- *The Rosenberg Self-Esteem Scale (SES)*: This 10-item, four-point Likert scale, developed by Morris Rosenberg (1965), is one of the most widely used self-report measures of self-esteem. It assesses global self-worth by evaluating both positive and negative feelings about oneself.
- *The Empathy Quotient (EQ)*: This tool, developed by Greenberg et al. (2018), consists of ten short questions designed to measure adult empathy levels.
- *The Fun In Teaching And Learning Scale*: Developed by Okada and colleagues (Okada & Sheehy, 2020): this scale includes 10 questions on a four-point Likert scale to measure and investigate the importance of incorporating fun into teaching. The reliability of this instrument, as measured by Cronbach's Alpha, was 0.746, indicating that all items are reliable with a relatively high level

Participants

Personal information, including the country, gender, school setting, and contact details of disabled individuals, was collected. Table 1 presents the group characteristics.

Table 1. Characteristics of Participant Groups From Four Countries

	Indonesia		Poland		Germany		Slovakia	
N	279		179		96		112	
Gender	Male	Female	Male	Female	Male	Female	Male	Female
	54	225	45	132	16	80	13	99
School setting	Inclusive	Special	Inclusive	Special	Inclusive	Special	Inclusive	Special
	222	57	122	57	66	30	96	16

Own source.

The study enrolled 666 participants aged 22 to 70 ($M = 45.74$; $SD = 17.04$). Four subgroups of teachers were formed based on their cultural backgrounds (Indonesian, Polish, German, Slovak). Women were predominant in the study group ($n = 536$) reflecting the global trend of a feminized teaching profession. Participants completed the survey voluntarily, anonymously, and without financial compensation. Data security was ensured at all times. Questionnaires were distributed via an online form and respondents provided informed consent in the preliminary section of the survey, allowing participation and data processing.

Results

The first step involved computing descriptive statistics, as shown in Table 2.

Table 2. Descriptive Statistics of Dependent Research Variables

	Mean	Med.	SD	Min.	Max.	Skewness		Kurtosis		Shapiro-Wilk	
						Skew.	SE	Kurt.	SE	W	p
Attitudes – Cognitive Aspect	23.37	23.00	5.72	8	36	-0.03	0.09	-0.18	0.19	0.99	<.001
Attitudes – Emotional Aspect	21.15	21.50	7.66	6	36	-0.05	0.09	-0.78	0.19	0.98	<.001
Attitudes – Behavioral Aspect	26.32	28.00	7.64	6	36	-0.92	0.09	0.21	0.19	0.91	<.001
Empathy	8.61	8.00	3.76	0	20	0.54	0.09	-0.15	0.19	0.97	<.001
Self-esteem	24.76	25.00	5.51	10	38	-0.19	0.09	0.19	0.19	0.98	<.001
Fun in Teaching/ Learning	30.47	30.00	4.85	10	40	-0.63	0.09	1.27	0.19	0.96	<.001

Own source.

The skewness and kurtosis values ranged from -1 to 1 , suggesting that these deviations were not significant enough to require non-parametric statistics. Therefore, parametric statistics were used for further analysis (Bedyńska & Cypriańska, 2013).

Table 3 presents the cultural and international differences in teachers' attitudes toward inclusive education.

Indonesian teachers demonstrate the most positive attitudes, with significantly higher scores in all three aspects compared to Polish, German, and Slovak teachers. German teachers show the lowest levels of attitudes, which indicates less interest in inclusive education and its implementation compared to teachers from Indonesia, Poland, and Slovakia.

Table 3. One-Way ANOVA (Welch's) and Tukey Post Hoc Test Results

	Country	N	Mean	SD	SE	F	df1	df2	p	Differences/ Post hoc
Attitudes – Cognitive Aspect	ID	279	25.9	4.82	0.288	59.7	3	265	< .001	ID > PL ID > DE ID > SL PL > DE DE < SL
	PL	179	22.5	4.58	0.342					
	DE	96	17.8	5.63	0.575					
	SL	112	23.2	5.67	0.536					
Attitudes – Emotional Aspect	ID	279	23.0	6.33	0.379	117.5	3	286	< .001	ID < PL ID > DE ID > SL PL > DE PL > SL DE < SL
	PL	179	24.8	7.38	0.552					
	DE	96	12.6	5.04	0.515					
	SL	112	18.1	6.31	0.596					
Attitudes – Behavioral Aspect	ID	279	29.3	4.20	0.251	187.2	3	250	< .001	ID > PL ID > DE PL > DE PL < SL DE < SL
	PL	179	25.9	6.32	0.473					
	DE	96	13.9	6.08	0.621					
	SL	112	30.2	6.13	0.580					

Own source.

After controlling for the variables of 'country' and 'gender,' attitudes towards inclusive education were correlated with cognitive aspects related to self-esteem and fun in teaching/learning, emotional aspects related to empathy, and behavioral aspects linked to both self-esteem and teaching/learning enjoyment (see Table 4).

Table 4. Attitudes Towards Inclusive Education and Personal Resources (Empathy, Self-Esteem, and Fun in Teaching/Learning) – Partial Correlation

	Attitudes – Cognitive aspect		Attitudes – Emotional aspect		Attitudes – Behavioral aspect		Empathy		Self-esteem	
Empathy	0.052		0.260	***	0.060		–			
Self-esteem	0.194	***	–0.070		0.097	*	–0.159	***	–	
Fun in Teaching/Learning	0.341	***	–0.009		0.337	***	0.024		0.213	***

Note: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Own source.

Table 5. Attitudes Towards School Inclusion in Different School Settings. One-Way ANOVA (Welch's)

	School Setting	N	Mean	SD	SE	F	df1	df2	p
Attitudes – Cognitive Aspect	Inclusive	506	23.96	5.86	0.261	28.90	1	322	<.001
	special	160	21.49	4.80	0.380				
Attitudes – Emotional Aspect	Inclusive	506	21.45	7.46	0.332	2.92	1	247	0.089
	special	160	20.20	8.23	0.650				
Attitudes – Behavioral Aspect	Inclusive	506	26.96	7.30	0.325	13.51	1	241	<.001
	special	160	24.27	8.32	0.658				

Own source.

Teachers working in inclusive or mainstream settings show significantly more positive attitudes towards inclusion in both cognitive and behavioral aspects. However, the emotional aspect was not influenced by the type of school setting in which teachers were employed (see Table 5).

Table 6. Attitudes Towards Inclusive Education and Personal Resources (Empathy, Self-Esteem, and Fun in Teaching/Learning) – Partial Correlation

	Attitudes – Cognitive aspect		Attitudes – Emotional aspect		Attitudes – Behavioral aspect		Empathy		Self-esteem	
Empathy	0.040		0.257	***	0.051		–			
Self-esteem	0.185	***	–0.077	*	0.088	*	–0.164	***	–	
Fun in Teaching/Learning	0.322	***	–0.010		0.324	***	0.018		0.204	***

Note: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Own source.

After controlling for the variables of 'country' and 'school setting,' attitudes towards inclusive education were partially correlated with cognitive aspects of self-esteem and fun in teaching/learning, emotional aspects of empathy and self-esteem, and behavioral aspects of self-esteem and fun in teaching/learning (see Table 6). A linear regression analysis was conducted to identify the best predictors of positive attitudes towards inclusive education. The independent variables were strong predictors of positive attitudes in the cognitive domain ($R = 0.49$; $R^2 = 0.25$; $F(11,446) = 13.458$, $p < 0.001$). School setting explained 25% of the variance in the cognitive attitude aspect ($\beta = -0.20$, $p < 0.05$), with more frequent contact with disabled persons ($\beta = 0.13$, $p < 0.01$), higher empathy ($\beta = 0.13$, $p < 0.01$), and greater enjoyment in teaching and learning ($\beta = 0.20$, $p < 0.001$) contributing to the model.

The independent variables also served as good predictors of positive attitudes in the emotional domain ($R = 0.43$, $R^2 = 0.19$, $F(11,446) = 9.43$, $p < 0.05$). Specifically, more frequent contact with disabled persons ($\beta = 0.15$, $p < 0.001$) and higher empathy ($\beta = 0.35$, $p < 0.001$) accounted for 19% of the variance in emotional attitudes. These

independent variables were strong predictors of positive attitudes and emotional aspects. They also strongly influenced positive attitudes and behavioral aspects ($R = 0.46$, $R^2 = 0.21$, $F(11,446) = 10.765$, $p < 0.001$). Country ($\beta = 0.34$, $p < 0.04$), higher empathy ($\beta = 0.24$, $p < 0.001$), and greater fun in teaching and learning ($\beta = 0.18$, $p < 0.001$) explained 21% of the variance in behavioral attitudes. These independent variables reliably predict positive attitudes in the behavioral domain.

Discussion

Teachers with limited or no experience in interacting with disabled individuals or actively involved in teaching students with special educational needs (SEN) tend to hold significantly less positive attitudes than their more experienced counterparts (Avramidis & Kalyva, 2007). However, effective training is necessary (Jordan et al., 2009) for achieving high competence in inclusive education (Chrzanowska, 2021). Research findings on attitudes towards inclusion are ambiguous; while some studies report accepting attitudes (Gajdzica, 2011) others reveal a less optimistic outlook (Ćwirynkało & Żyta, 2014; Chrzanowska, 2019). Negative assumptions about inclusive education often stem from system-level barriers or limitations in teachers' competence and experience.

The social relevance of inclusive education is becoming increasingly recognized worldwide. A comparative study of teachers' attitudes across four countries found that Indonesian teachers show more pro-inclusive attitudes compared to European teachers, which likely reflects Indonesia's unique cultural background. Conversely, German teachers are the least favorable towards inclusion, despite Germany's exemplary inclusive schools and media emphasis on the success of education for all students (Powell, 2016). Nevertheless, the German educational model remains segregated, and many teachers maintain a skeptical view of inclusion. This less favorable attitude may result from a more thorough understanding of the needs of students with disabilities, who often require specialized methods that cannot be provided in larger, inclusive classrooms.

Empathy is a key predictor of positive attitudes toward inclusion. Understanding the emotional states of others is important for all human interactions (Navarro-Mateu et al., 2019), particularly in the teaching profession. A central aspect of teachers' work is building relationships with students, parents, colleagues, and administrators. Teachers who demonstrate empathy are better equipped to develop satisfying relationships with students, which helps them pursue meaningful educational goals (Barłóg, 2018; Grabowiec, 2018).

A positive relationship was found between teachers' attitudes towards inclusive education and their beliefs about the enjoyment of teaching and learning, specifically in the cognitive and behavioral domains, whereas no such correlation was observed in the emotional domain. Teachers are the single most significant factor in fostering fun and positivity in the classroom; thus, emphasizing the learning process over outcomes, effort over achievement, and the value of risk-taking and mistakes can lead to high levels of student engagement and happiness (Tisza & Markopoulos, 2021). Teachers' belief in the importance of

enjoyable learning experiences can shape their attitudes toward teaching and handling students with disabilities in their classrooms and influence how they feel about their role in the school environment. Research with Indonesian teachers indicates that their perceptions of happiness and, implicitly, fun in learning strongly impact their attitudes toward learning as a crucial element of effective classroom instruction (Sheehy et al., 2019).

Behavioral attitudes toward inclusion, like cognitive attitudes, show a significant correlation with the enjoyment of learning. This indicator suggests that the more a teacher enjoys teaching, the more willing they are to adapt the curriculum to meet the students' needs, regardless of students' abilities. Most respondents express enthusiasm for encouraging students with disabilities to be socially active in the classroom and demonstrate readiness to adjust communication strategies and include students with emotional and behavioral difficulties.

Conclusions

The educational inclusion of students with disabilities is a very complex and demanding task for modern schools. Its successful implementation requires well-prepared staff, proper organization of space and time, and a strong commitment to tailoring education to the needs of each student. Positive attitudes towards inclusion can enhance the effectiveness of inclusive education. Therefore, fostering positive attitudes among teachers is essential. Practical interventions should be based on analyzing the predictors of pro-inclusion attitudes in order to strengthen the necessary personal resources.

REFERENCES

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C., & Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(51), 49–59. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12477>
- Barłóg, K. (2018). Edukacja i zmiana – nastawienia empatyczne nauczycieli i uczniów w edukacji inkluzyjnej [Education and change – Teachers' and students' empathetic attitudes in inclusive education]. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 9(1), 211–217. <https://doi.org/10.15584/eti.2018.1.27>
- Bedyńska, S., & Cypriańska, M. (2013). *Statystyczny drogowskaz. T. 1: Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego* [Statistical signpost. Vol. 1]. Wydawnictwo Akademickie Sedno, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej.
- Cabanová, M., Kasáčová, B., & Trnka, M. (2022). Slovak teachers' attitudes towards inclusive education. *The New Educational Review*, 67, 207–217. https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_15804_tner_22_67_1_16

- Chrzanowska, I. (2019). Postawy wobec edukacji włączającej – jakie skutki? [Attitudes towards inclusive education – What are the consequences?]. In I. Chrzanowska & G. Szumski (Eds.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* [Inclusive education in preschool and school] (pp. 44–53). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Chrzanowska, I. (2021). Kultura szkoły – wyzwanie dla włączającego kształcenia [School culture – A challenge for inclusive education]. *Pedagogika Społeczna Nova*, 1(2), 13–28. <https://doi.org/10.14746/psn.2021.2.01>
- Ćwirynkało, K., & Żyta, A. (2014). Dlaczego edukacja włączająca nie zawsze jest najlepszym rozwiązaniem? Doświadczenia i plany edukacyjne wobec dzieci z zespołem Downa w relacjach matek [Why is inclusive education not always the best solution? Experiences and educational plans for children with Down syndrome in mothers' accounts]. *Szkola Specjalna*, 75(3), 186–201. <https://e-szkolaspecjalna.pl/article/01.3001.0002.1757/pl>
- Gajdzica, Z. (2011). *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych* [Difficult situations in the opinion of inclusive classroom teachers]. Oficyna Wydawnicza "Impuls", Uniwersytet Śląski.
- Grabowiec, A. (2018). W trosce o empatycznego nauczyciela [Caring for an empathetic teacher]. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 9(2), 236–241. <https://doi.org/10.15584/eti.2018.2.32>
- Greenberg, D.M., Warrier, V., Allison, C., & Baron-Cohen, S. (2018). Testing the empathizing-systemizing theory of sex differences and the Extreme Male Brain theory of autism in half a million people. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(48), 12152–12157. <https://doi.org/10.1073/pnas.1811032115>
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542.
- Jury, M., Perrin, A.-L., Desombre, K., & Rohmer, O. (2021). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism spectrum disorder: Impact of students' difficulties. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 83, 101746. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101746>
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. [The Constitution of the Republic of Poland]. (1997). Dz. U. 1997, No. 78, item 483. <https://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm>
- Kossewska, J. (2006). Looking for predictors of attitudes towards mainstreaming of exceptional children. *Baltic Journal of Special Education*, 1/14, 67–75.
- Kusztal, J. (2012). Formy wsparcia i pomocy edukacyjno-wychowawczej dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych w Niemczech [Forms of support and educational assistance for children and youth with special educational needs in Germany]. *Chowanna*, 1/38, 247–255. <https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Chowanna/Chowanna-r2012-t1/Chowanna-r2012-t1-s247-255/Chowanna-r2012-t1-s247-255.pdf>
- Lindner, K.-T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766–787. <https://doi.org/10.1080/008856257.2023.2172894>
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82–92.
- Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., Valero-Moreno, S., & Prado-Gascó, V. (2019). To be or not to be an inclusive teacher: Are empathy and social dominance relevant factors to positive attitudes towards inclusive education? *PLoS ONE*, 14(12), e0225993. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225993>
- Okada, A., & Sheehy, K. (2020). Factors and recommendations to support students' enjoyment of online learning with fun: A mixed method study during COVID-19. *Frontiers in Education*, 5(1). <https://doi.org/10.3389/educ.2020.584351>

- Powell, J. (2016). *Barriers to inclusion: Special education in the United States and Germany*. Routledge.
- Przybyszewska, D. (2016). Charakterystyka systemów kształcenia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Szwecji, Federalnej Republice Niemiec, Grecji i we Włoszech [Characteristics of education systems for children with special educational needs in Sweden, Germany, Greece, and Italy]. *Studia Edukacyjne*, 39, 271–290. <https://repozytorium.amu.edu.pl/items/8d40faae-6300-44ca-8e1a-24c960f94ff4>
- Rofiah, K., Sheehy, K., & Kossewska, J. (2023). Beliefs of fun in learning and attitudes to inclusive education. In W.P. Saroinsong, M.N. Ashar, I.Y. Maureen, L.P. Hartanti, M. Anggaryani, & A.G. Titaley (Eds.), *Reimagining innovation in education and social sciences* (pp. 32–39). Routledge. <https://doi.org/10.1201/9781003366683-4>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym [Regulation of the Minister of National Education of August 9, 2017, on the conditions for organizing education, upbringing, and care for children and youth with disabilities, socially maladjusted, or at risk of social maladjustment]. (2017). Dz. U. 2017, item 1578. <https://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/1578>
- Saloviita, T., & Consegna, S. (2019). Teacher attitudes in Italy after 40 years of inclusion. *British Journal of Special Education*, 46(4), 465–479. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12286>
- Sheehy, K., Budiyanto, Kaye, H., & Rofiah, K. (2019). Indonesian teachers' epistemological beliefs and inclusive education. *Journal of Intellectual Disability*, 23(1), 39–56. <https://doi.org/10.1177/1744629517717613>
- Sunardi, S., Yusuf, M., Gunarhadi, G., Priyono, P., & Yeager, J. (2011). The implementation of inclusive education for students with special needs in Indonesia. *Excellence in Higher Education*, 2(1). <https://doi.org/10.5195/ehe.2011.27>
- Tisza, G., & Markopoulos, P. (2021). FunQ: Measuring the fun experience of learning activity with adolescents. *Current Psychology*, 42, 1936–1956. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01484-2>
- Vančíková, K., Šukolová, D., Sabo, R., & Vaníková, T. (2018). Social representations of inclusive schools from the perspective of Slovak education actors. *The New Educational Review*, 54, 247–260. https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_15804_tner_2018_54_4_20
- Wibowo, S.B., & Muin, J.A. (2018). Inclusive education in Indonesia: Equality in education access for disabilities. *KnE Social Sciences*, 3(5), 484–493. <https://doi.org/10.18502/kss.v3i5.2351>
- Winzer, M. (1987). Mainstreaming exceptional children: Teacher attitudes and the educational climate. *Alberta Journal of Educational Research*, 33(1), 33–42.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



***To Understand the Idea of Self-Advocacy.
Building the Competences of Inclusive Education Teachers
to Support Students With Diverse Educational Needs
Zrozumieć ideę samorzecznictwa. Budowanie kompetencji
nauczycieli edukacji włączającej w zakresie wspierania
uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The objective of this article is to explore the concept of self-advocacy of people with disabilities and to present experiences that shape its understanding among teachers in inclusive education. The study aims to examine how content related to self-advocacy is received in the context of social inclusion within teacher education programs.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The central research questions are: How do teachers understand the idea of self-advocacy? What instructional methods are most effective in fostering their understanding of this concept within academic education? This research report forms part of a broader study conducted by the authors. It includes a small-scale experimental approach to teaching the concept of self-advocacy to prospective teachers (N = 184) and an analysis of their responses to an assignment on the subject.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The theoretical section of the article explains the meaning of self-advocacy, outlines its origins, and discusses its role within the inclusive education system. The empirical section presents the research findings, including examples of work submitted by students in pedagogy programs.

RESEARCH RESULTS: The majority of respondents had not come across the term “self-advocate” prior to the study. They primarily associated it with a person who acts on behalf of an individual with a disability, and viewed self-advocacy as the protection of the rights and interests of people

Suggested citation: Podgórska-Jachnik, D., & Winczura, B. (2024). Understand the Idea of Self-Advocacy. Building the Competences of Inclusive Education Teachers to Support Students With Diverse Educational Needs. *Horizons of Educations*, 23(68), 45–56. <https://doi.org/10.35765/hw.2024.2368.06>

with disabilities, though not necessarily through independent action. The creative task designed for the study was shown to enhance understanding of the concept.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH:

The findings have practical implications for academic training of future teachers, particularly programs focused on inclusive education. Developing self-advocacy skills is essential for all individuals. It is recommended that the proposed instructional approach be integrated into teacher training programs to promote a deeper understanding of self-advocacy.

→ **KEYWORDS:** **INCLUSIVE EDUCATION, SELF-ADVOCATES, SELF-ADVOCACY, DISABILITY, TEACHER EDUCATION**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest przedstawienie idei self-advokatury osób z niepełnosprawnościami i doświadczeń związanych z kształtowaniem jej rozumienia wśród nauczycieli edukacji włączającej. Celem badania jest identyfikacja sposobu, w jaki treści związane z self-advokaturą są odbierane w kontekście idei włączenia społecznego w trakcie kształcenia nauczycieli.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Głównym problemem badawczym jest pytanie: Jak nauczyciele rozumieją ideę self-advokatury? oraz Jaki sposób prowadzenia zajęć skutecznie przybliży ich do zrozumienia tej idei w warunkach edukacji akademickiej? Raport z badania to część większego projektu autorek. Przedstawia prosty eksperyment w nauczaniu koncepcji self-advokatury przyszłych nauczycieli (N = 184) i analizę ich prac na ten temat.

PROCES WYWODU: Część teoretyczna wyjaśnia, czym jest self-advokatura, opisuje jej genezę i miejsce w systemie edukacji włączającej. W części empirycznej zaprezentowano wyniki badań, w tym przykładowe prace studentów pedagogiki.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Większość ankietowanych nie spotkała się wcześniej z terminem „self-advokat”. Utożsamiają go z osobą występującą w imieniu osoby z niepełnosprawnością, a ideę self-advokatury z ochroną praw i interesów tych osób, ale niekoniecznie samodzielnie. W jej zrozumieniu pomagają zaprojektowane kreatywne zadanie.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I ZNACZENIE APLIKACYJNE WPŁYWU BADAŃ: Wyniki mogą zostać wykorzystane w kształceniu akademickim przyszłych nauczycieli edukacji włączającej. Kompetencje samorzecznicze potrzebne są wszystkim. Warto wprowadzić do kształcenia nauczycieli proponowane zajęcia, które umożliwią pogłębienie zrozumienia idei self-advokatury.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA, SELF-ADWOKACI, SAMORZECZNICTWO, NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ, KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI**

Introduction

Inclusive education is progressing within the Polish educational system, alongside broader changes in societal attitudes towards individuals with disabilities and other groups with diverse learning needs. Increasingly, these individuals are voicing their expectations, in line with the Madrid Declaration's principle: "Nothing about us without us!" (Charlton, 2000). This aligns with the rise of the self-advocacy movement, which began gaining traction in Poland at the turn of the 20th and 21st centuries (Podgórska-Jachnik, 2009), though its origins can be traced back to the earlier disability rights movements of the 1960s and 1970s.

Pinning down the exact historical origins of the self-advocacy movement is challenging (Goodley, 2005). It is generally believed to have originated in Sweden (Atkinson, 2002) and is closely associated with Bengt Nirje, an advocate for social integration, deinstitutionalization, and normalization. In 1969, during a presentation titled "Towards Independence" at a congress in Dublin, Nirje outlined the history of the movement he had spearheaded. The first self-advocacy conferences were held in 1972 in Sweden, followed by similar events in England; in 1973 in Canada; and in 1974 in Oregon (Department of Administration, 2014). The movement adopted the name *People First*, echoing the declaration of its founders: "We are tired of being called retarded – we are people first" (cited in Jakubas-Śródecka, 2023, p. 32).

In Poland, the self-advocacy movement is most closely associated with the activities of PSONI – the Polish Association for Persons with Intellectual Disabilities. The first meeting of Polish self-advocates took place in 1995, and in 2001, the first self-advocacy workshops were organized in Łuczniczka. Since then, PSONI has continued to advance these efforts by establishing local chapters across the country (Abramowska, 2014). The organization also publishes materials through its "Self-Advocate's Library," which promotes the methodology for creating easy-to-read (ETR) texts.

There are many definitions of self-advocacy, all emphasizing the active role of individuals with (intellectual) disabilities in managing their own affairs, while recognizing that they may require and request assistance. This dynamic is perhaps best encapsulated by the phrase originally used in a different context: "Help me to do it myself" (Montessori, 2018, p. 256). While the limitations stemming from disabilities are acknowledged, the focus remains on enhancing individuals' capacities and increasing their autonomy. This encompasses both agency and the capacity to exercise one's legal rights. Respecting self-advocates means simplifying complex, academic definitions of self-advocacy with simpler, universally understandable ones, such as: "the ability to speak up for one's own desires and needs" (Schreiner, 2007, p. 300). Anyone who possesses this skill is their own advocate, while those whose capacity for self-advocacy is constrained in any way experience a form of oppression. Therefore, providing compensatory support is essential – though this support should not equate to substitution. While advocacy by others is important in certain circumstances, self-advocacy must always remain the priority.

A number of scholars (Parchomiuk, 2014; Griffiths & Ryan, 2015; Jakubas-Śródecka, 2023, among others) underscore both the personal and social dimensions of self-advocacy.

They connect it not only to individuals representing themselves but also to advocating on behalf of others in similar circumstances, which ultimately blurs the distinction between general advocacy and self-advocacy. Nevertheless, this does not detract from the central idea, which centers on articulating one's own needs and rights, and demanding that they be recognized. The self-advocacy movement epitomizes the rights-based model of disability. Its essence lies in affirming the rights of individuals with disabilities and empowering them to make choices and voice their needs. This movement also seeks to raise legal awareness, enhance the competencies of self-advocates, and reshape societal attitudes to create a more inclusive society. The outcomes of working with self-advocates have been promising (Jakubas-Śródecka, 2023), as such work contributes to the independence of young adults with intellectual disabilities and improves their ability to communicate effectively on their own behalf. Importantly, these skills can be cultivated as early as during school education, as self-advocacy-related content is already embedded in the curriculum, even for students with moderate to severe intellectual disabilities. However, for these efforts to be successful, teachers – particularly those involved in inclusive education, as most students with disabilities are now enrolled in mainstream schools – must first understand the core principles of self-advocacy. Drawing on their experience working with individuals with disabilities and training educators, the authors have developed a workshop model for inclusive education, with self-advocacy as a central theme.

Methods and Research Tools

This article presents the findings of a pedagogical experiment designed to identify effective methods for teaching the concept of “self-advocacy,” a foundational idea within inclusive education. The experiment, which was conducted in controlled yet natural settings during scheduled academic courses, exemplifies a type of natural pedagogical experiment (Pilch & Bauman, 2001). The main research questions guiding the study were: How do teachers understand the concept of self-advocacy? And what instructional methods most effectively help them grasp this concept in the context of higher education?

The study, conducted between 2022 and 2024, engaged 184 participants (96.8% female), comprising students from pedagogical programs and teacher training workshops at universities in Łódź and Wrocław. Group A (N = 96) was introduced to the concept of self-advocacy through a two-hour lecture on inclusive education, accompanied by a recommended reading (Podgórska-Jachnik, 2009) and brief YouTube videos about self-advocates. Group B (N = 82), after receiving a similar lecture, was assigned a task: “Search the term ‘self-advocacy’ in an online image search engine and select an image or poster that, in your opinion, best represents the essence of the self-advocacy movement (paste it into your response file).” Participants were also asked to justify their choice, with the option of creating their own symbol or drawing if they preferred. Both groups were provided with the same supplementary materials. Given the limited time available

for the sessions, we designed a simple yet creative and engaging evaluation level task for students that followed Bloom's revised taxonomy, and encouraging making critical judgements: assess, critique, judge, justify, and argue (Munzenmaier & Rubin, 2013).

Both pre-tests and post-tests consisted of two simple multiple-choice questions: "Who is a self-advocate?" (true/false responses) and "What associations come to mind when you think of self-advocacy?" (not graded, but used to analyze associations). The pre-test also included an additional question: "Were you familiar with the term self-advocate before?" Additionally, we analyzed the content of Group B's responses to the task, which served as the independent variable, while the dependent variable was the learning outcomes achieved. The research was carried out between 2021 and 2023, with the post-test sample size totaling $N = 178$, as a few participants missed the final sessions.

Results of the Scientific Analysis

Analysis of Student Teachers' Work

The work produced by student teachers in Group B during the experiment, coupled with subsequent discussions, revealed that a straightforward task in an innovative format not only captured their attention but also led to insightful reflections that demonstrated their grasp of the core principles of self-advocacy. The selection of visual materials is particularly noteworthy.¹ Many students opted for posters specifically designed to represent the activities of self-advocates, such as those created by various advocacy organizations. Others chose a range of images, including magazine covers related to disability and posters from blogs on development (not exclusively centered on people with disabilities). Interestingly, a common search term used was "self-determination" rather than simply "disability," which signals the students' focus on the substance of the task – understanding the fundamental aspects of self-advocacy.

In our view, many of these reflections were deeply insightful, characterized by inclusive thinking, which is best conveyed through the participants' own words. Their statements generally expressed solidarity with people with disabilities, reflected through frequent phrases such as "just like us," "the same needs," and "everyone needs..." – rather than pity or sympathy. The broad spectrum of actions undertaken by self-advocates was highlighted, with a strong emphasis on the importance of "having a voice" and articulating one's personal needs. The most frequently selected symbols included a megaphone, microphone, banner, and puzzle piece – the latter representing a component of a larger puzzle, symbolizing the integration of various elements into a cohesive whole.

In most cases, students expressed their ideas freely and in their own words, though some did incorporate fragments of academic definitions. Many responses were particularly

¹ We do not hold the copyright for the graphics, so we are providing descriptions and source links instead.

vivid and emotive, with an overwhelming prevalence of positive sentiment.² We noted enthusiastic remarks that reflected genuine interest and engagement with the task, as evidenced by phrases such as “I found this fascinating,” “It really captivated me,” and “I liked it immensely.” For us, this enthusiasm confirmed the appeal of the task, but also the students’ keen interest in a topic that was unfamiliar to most of them, as expressed in remarks like “I didn’t know this before,” “I hadn’t realized that,” and “I hadn’t encountered this earlier.”

A particularly interesting and significant observation, especially in the context of inclusive education and working with diverse groups, is that participants began to recognize the relevance of self-advocacy for all individuals, not just those with disabilities. This is well illustrated by one student’s comment: “I feel that something like this is necessary for everyone. Just because someone is able-bodied doesn’t mean they automatically know how to express their needs or stand up for their rights. Everyone should learn how to be their own advocate” (K.K.). This is an important insight, as the competencies of self-advocacy are indeed valuable for all individuals. What distinguishes people with disabilities in this regard is the presence of additional factors that can threaten their autonomy, as well as the particular communication barriers they may face. Below, we provide a few examples of the descriptions of the selected graphics.

GRAPHIC 1: The heading reads “SELF-ADVOCACY,” followed by seven icons labeled: 1) speaking up for yourself, 2) staying informed, 3) knowing your rights, 4) finding support, 5) problem solving, 6) self-determination, 7) asking for help.
(<https://www.linkedin.com/pulse/importance-self-advocacy-lindsey-eaton>)

Many individuals with disabilities wish to be heard and to speak up for themselves because they have a unique understanding of their own experiences. They live through these situations and are directly affected by them. ... The scale here symbolizes balance, representing their awareness of their rights and their desire to be treated equally, just like everyone else. The image of the hand holding people, or “people in hand,” suggests that people are within our reach – they are there to support and help us. People with disabilities can also be a source of help to others, and sometimes, because of their shared experiences, they are in a better position to provide support than someone who has not faced similar challenges. ... Of course, they can ask for help when needed, but they do so on their own terms, without expecting pity or sympathy from others (O.S.).

² We also conducted a sentiment analysis using the application <https://sentimenti.pl/analiza-wydzwieku-emocjonalnego-analiza-tekstu-sentimenti/>, focusing on so-called “emotional temperature” and emotion profiles. While this analysis is quite fascinating, the limited scope of this publication does not allow for its presentation here.

GRAPHIC 2: The heading reads “SELF-ADVOCACY,” and below is a hand holding a flyer with the word “ADVOCACY” presented as an acronym, where each letter stands for:

- A ALWAYS ADVOCATE FOR YOURSELF**
- D DETERMINE WHAT YOUR NEEDS ARE**
- V VOICE YOUR CONCERNS**
- O ONLY YOU KNOW HOW TO FEEL**
- C COSNSIDER SOLUTIONS**
- A ASK FOR HELP**
- T TELL OTHERS WHAY YOU NEED**
- E EDUCATING OTHERS IS IMPORTANT**

(<https://pl.pinterest.com/pin/667658713531876551/>)

I really appreciate how the word “advocate” is broken down into an acronym, with each letter reinforcing the core values of the self-advocacy movement. It teaches us that we should stand up for themselves, define our needs, speak openly our concerns, and remember that only we truly know how we feel. It also emphasizes the importance of considering possible solutions, asking for help, and communicating our needs to others. Educating others is also central to the process (Z.W.).

GRAPHIC 3: A table is scattered with paper and pencils, while two hands, one holding scissors, are seen cutting out letters. The cut-out letters spell “YES, I CAN.” Nearby is the caption, “Instilling Self-Advocacy in Your Grade-Schooler.”

(<https://globalstudentnetwork.com/instilling-self-advocacy-to-your-grade-schooler/>)

The simple phrase “Yes, I can” opens the door to numerous interpretations. It demonstrates that a wide range of tasks and actions can be accomplished by those who are willing to speak up for themselves. ... Self-determination, however, requires courage ... Many people hesitate to take control of their lives, often due to a lack of confidence or belief in their own agency. ... This particular illustration struck a chord with me because it symbolizes the concept of “taking matters into your own hands.” I think that the hands cutting and arranging the paper letters represent the act of self-advocacy. ... The scissors shape the letters into a cohesive form, and those same hands organize them into a meaningful message. For me, the phrase and the letters serve as the final product of a larger process – the realization of one’s full capacity for self-advocacy (W.B.).

GRAPHIC 4: A word cloud fills the silhouette of a person, featuring terms such as learning; personal; coaching; life; development; skills; goals, professional; training; help; business; guiding; leading (https://www.yougotintowhere.com/admissions-blog/2016/08/26/self-advocacy-be-the-boss-of-your-education?rq=self%20advocacy)

I believe the poster I chose perfectly encapsulates the essence of this movement. It illustrates both important values and rights arranged within the outline of a person. One striking example is the word “success” prominently displayed in the image. Many people mistakenly assume that having a disability disqualifies one from achieving success. However, a powerful counterexample to this myth is Stephen Hawking, the distinguished physicist and mathematician... Hawking’s achievements are a testament to the fact that individuals with disabilities are just as entitled to success and rights as anyone else (S.T.).

GRAPHIC 5: A group of people shout into a megaphone labeled SELF ADVOCACY. Their voices cause walls that separate them from officials seated at desks to collapse. One turned-around official remarks, "Thought I heard voices." Below, a caption reads: "USE OUR VOICE – BREAK THE WALL." (<https://www.voicestogether.com.au/wp-content/uploads/2018/12/Break-Down-the-Walls.pdf>)

In this poster, the people are shouting through a megaphone because they want their voices to be heard. Their outcry causes the walls separating them from the officials at their desks to come crashing down, which symbolizes the removal of barriers. The caption reinforces the message of the self-advocacy movement: simply using your voice can break down walls. In my view, this illustrates that, today, everyone has the right to speak out about their needs, rights, and opinions without facing exclusion (A.S.).

We regret having to limit ourselves to just these few examples, as the other submissions also contain a wealth of insightful reflections and associations. These collected works offer rich material for further discussions with students.

Analysis of Educational Outcomes

The concepts of self-advocate and self-advocacy were previously unfamiliar to the vast majority of participants. Only 31 out of 184 individuals (16.8%) had heard of it prior to the sessions, with only a few individuals in each group being aware of the terms, so the results of the post-test in groups A and B were compared with the pre-test results of the entire cohort.³ Most participants initially associated self-advocates with legal representatives (88%) or spokespersons appointed to advocate for individuals with disabilities (69%). Less than half believed that a self-advocate could be a person with a disability, and even then, they imagined this person representing an organization supporting people with disabilities (45.7%) or advocating for others in similar situations (38.6%). Only one in four participants (26.1%) recognized that a self-advocate could be a person with a disability advocating for themselves. A few respondents mistakenly thought a self-advocate could be any well-meaning individual acting on behalf of someone with a disability, but this incorrect interpretation was almost entirely absent in the post-test.

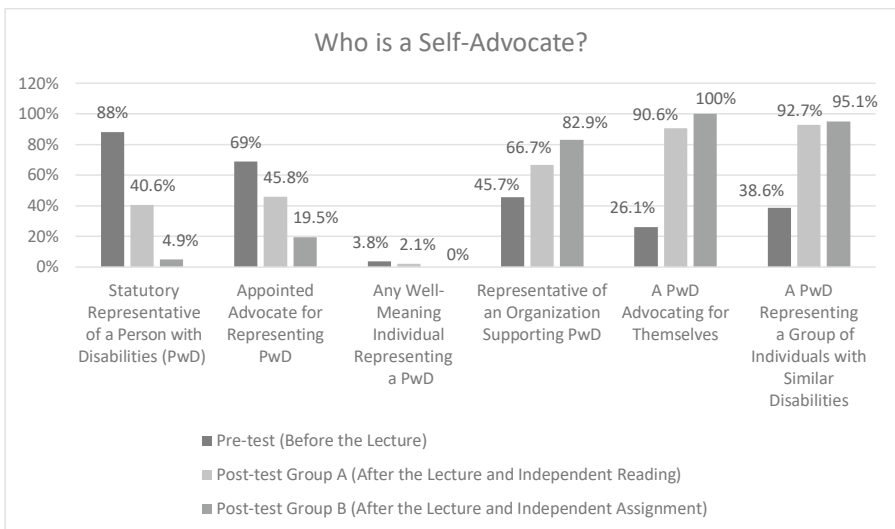
The post-test results for groups A and B demonstrate that, after the sessions and recommended independent study, students' understanding of self-advocacy had significantly improved. The majority now understood that a self-advocate is specifically a person with a disability advocating for themselves. This awareness was stronger in group B, which had completed an additional independent task. As shown in Figure 1, after the sessions, the vast majority of students in both groups correctly associated self-advocates with individuals

³ Groups A and B the concept of self-advocacy and their understanding of it as well as their prior familiarity were comparable. Although the results allow for separating the pre-test data for Groups A and B, we chose to present them together due to space constraints and to enhance the clarity of the findings.

with disabilities representing their own interests (group A: 90.6%; group B: 100%) or those advocating for others with similar experiences (group A: 92.7%; group B: 95.1%). Notably, it was recognized that a self-advocate does not need to be a formal representative of an organization – this association appeared in 66.7% of group A and 82.9% of group B.

The most notable difference between the groups was in their ability to move away from the misconception that a self-advocate is someone other than the individual with the disability. It was the independent analysis of self-advocacy in group B's additional task that helped reduce the number of participants equating self-advocates with spokespersons (19.5%) or legal representatives (4.9%). Despite these improvements, the belief that a self-advocate is someone other than the person themselves remained strong, particularly in group A, where it persisted at 40.6–45.8% despite participants having learned the definition and scope of self-advocates' roles.

Fig. 1. Associations With the Concept of Self-Advocacy Before and After Sessions With Additional Reading (Group A) and Both Reading and Independent Tasks (Group B)



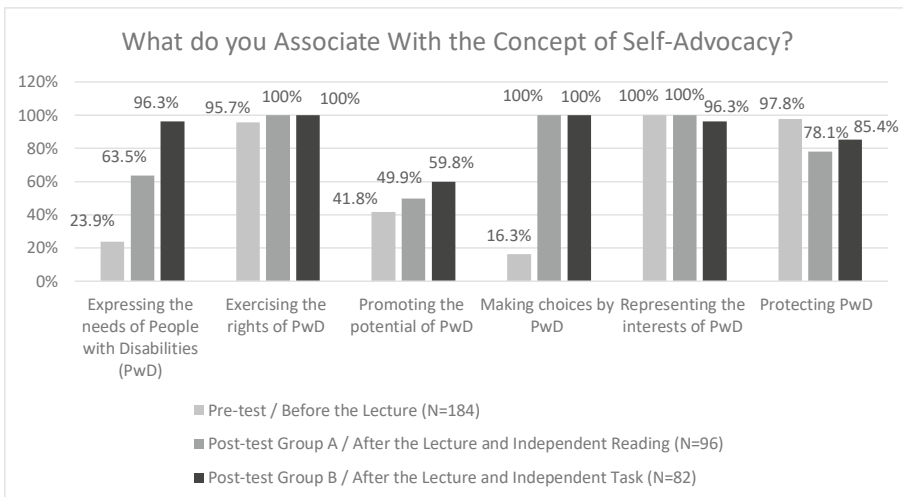
Source: original research.

The following graph illustrates shifts in participants' understanding of self-advocacy over the course of the study. In the pre-test, most associations were linked to advocating for the rights of individuals with disabilities (95.7%), protecting their interests (100%), and ensuring their safety (87.8%). However, personal aspects such as expressing one's needs (23.9%) and making independent choices (16.3%) were barely acknowledged. In reality, self-advocacy is grounded in rights and choices, with an emphasis on empowering individuals to recognize and express their own needs. This perspective was most clearly grasped by participants in Group B.

While the understanding of the role of choice in self-advocacy improved equally across both groups (100% in Group A and B after the sessions), the key difference lies in how each group perceived the importance of expressing personal needs. After completing the additional task, 96.3% of Group B recognized this critical aspect, compared to only 63.5% of Group A, who did not engage in as in-depth exploration of the concept.

There was little change in whether students in either group associated self-advocacy with promoting the potential of people with disabilities (41.8% of all students in the pre-test; 49.9% in Group A and 59.8% in Group B post-test). These findings suggest that participants do not view promotion as the primary goal of self-advocacy. However, they may interpret it as a byproduct – a means of asserting one’s agency and advocating for the right to speak on one’s own behalf. Overall, both instructional approaches delivered the expected results, demonstrating that the topic resonated with students and could serve as a valuable entry point into broader discussions on inclusion and empowerment.

Fig. 2. Associations With the Concept of Self-Advocacy and the Scope of Potential Actions by Self-Advocates Before and After Sessions With Additional Reading (Group A) and Both Reading and Independent Tasks (Group B)



Source: original research.

Conclusions

The classes and research have, in the authors’ opinion, yielded valuable insights. The terms “self-advocate” and “self-advocacy” are not commonly understood in everyday discourse, which explains why few of the student teachers were familiar with these concepts. There was a recurring difficulty in accurately identifying who qualifies

as a self-advocate. The term “advocate” often shifts attention toward advocacy in the sense of representing others, which may stem from stereotypical views of individuals with disabilities as dependent and in need of care, thus reinforcing the idea that they require representation. Despite the limited duration of the course (a single lecture), both groups experienced a significant shift in perception towards the importance of “self”: the autonomy in articulating one’s own needs and the activism involved in addressing them.

Students who participated in the creative task of selecting and justifying a visual representation of self-advocacy were better able to grasp the essence of self-advocacy. A noteworthy additional effect, which emerged in subsequent discussions, was the heightened motivation among these students to independently explore further information on self-advocates and their role. While self-advocacy is not the only concept related to the broader inclusion movement, we believe it is a fundamental one that sets the stage for crucial educational tasks. A teacher who does not fully grasp the essence of self-advocacy cannot effectively nurture these competencies in their students. Our simple pedagogical experiment demonstrated that this concept can be taught in a straightforward yet effective way. We strongly recommend incorporating this method of teaching self-advocacy into academic curricula.

REFERENCES

- Abramowska, B.E. (Ed.). (2014). *Scenariusze zajęć dla self-adwokatów. Poradnik metodyczny dla profesjonalistów* [Lesson plans for self-advocates: A methodological guide for professionals]. Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym.
- Atkinson, D. (2002). Self-advocacy and research. In B. Gray & R. Jackson (Eds.), *Advocacy and learning disability* (pp. 129–136). Jessica Kingsley Publishers.
- Charlton, J.I. (2000). *Nothing about us without us: Disability oppression and empowerment*. University of California Press.
- Department of Administration. (2014, May 1). *The ADA legacy project. Moments in disability history 17. The self advocacy movement*. Disability Minnesota. <https://mn.gov/mnddc/ada-legacy/ada-legacy-moment17.html>
- Goodley, D. (2005). Empowerment, self-advocacy and resilience. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9(4), 333–343. <https://doi.org/10.1177/1744629505059267>
- Griffiths, S., & Ryan, T. (2015). Self-advocacy and its impacts for adults with developmental disabilities. *Australian Journal of Adult Learning*, 55(1), 31–53. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1059141.pdf>
- Jakubas-Śródecka, A. (2023). *Znaczenia nadawane uczestnictwu w grupach self-adwokackich przez dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Polsko-angielskie studium porównawcze* [Meanings attributed to participation in self-advocacy groups by adults with intellectual disabilities: A Polish-English comparative study]. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Wrocław.
- Montessori, M. (2018). *Sekret dzieciństwa* [The secret of childhood] (L. Krolczuk-Wyganowska, Trans.). Wydawnictwo Naukowe PWN, Association Montessori Internationale.
- Munzenmaier, C., & Rubin, N. (2013). Perspectives: Bloom’s taxonomy – What’s old is new again. *The eLearning Guild*. <https://onlineteachered.mit.edu/edc-pakistan/files/best-practices/session-2/Pre-Session-Munzenmaier-Rubin-2013.pdf>

- Parchomiuk, M. (2014). „Nic o nas bez nas”. udział osób z niepełnosprawnością intelektualną w badaniach [“Nothing about us without us”: The participation of people with intellectual disabilities in research]. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 3(25), 35–54. <https://cnsonline.pl/resources/html/article/details?id=58893&language=pl>
- Pilch, T., & Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe* [Principles of pedagogical research: Quantitative and qualitative strategies]. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Podgórska-Jachnik, D. (2009). Ruch self-adwokatów jako rozwijanie kompetencji w zakresie rzecznictwa własnego osób z niepełnosprawnością intelektualną [The self-advocacy movement as the development of self-advocacy competences of people with intellectual disabilities] W: D. Podgórska-Jachnik (Ed.), *Problemy rzecznictwa i reprezentacji osób niepełnosprawnych* [The Problems of advocacy and representation of people with disabilities]. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Edukacyjna Grupa Projektowa.
- Schreiner, M. (2007). Effective self-advocacy: What students and special educators need to know. *Intervention in School and Clinic*, 42(5), 300–304. <https://doi.org/10.1177/10534512070420050701>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Classes for some students were held as part of postgraduate studies in “Methodology of supporting students’ linguistic communication” financed by the State Treasury (Poland) from the funds of the Minister of Education and Science: earmarked subsidies for the University of Łódź under the contracts: MEiN/2022/DWEW/254 oraz MEiN/2023/DWEW/1858.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Rola poradni psychologiczno-pedagogicznych w systemowym wsparciu uczniów i edukacji włączającej
The Role of the Psychological and Pedagogical Counselling Centre in the Systemic Support of Students and Inclusive Education

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: To discuss the role of psychological and pedagogical counselling centre in the systemic support of students, which is an indicator of inclusive education.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem is the question: what role does counselling centre play today in the system of supporting children and adolescents in the perspective of inclusive education? The method was a case study of the institution, the techniques: data research (reports, legislation), the literature on the subject, the counseling centers' own materials.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The assumptions of social inclusion and inclusive education were defined, providing the background for analysis on the role of psychological and pedagogical counselling centre in the systemic support given to students.

RESEARCH RESULTS: A support system of cooperating professionals is an important feature of inclusive education. Counseling centers appear to be institutions that have experience and developed own models for coordinating the support.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: In order to build a flexible system of support, cooperating professionals, the Ministry of Education has undertaken the task of organizing cross-sectoral support, understood as the integration of support activities for the child and family, implemented in three public sectors: health, social welfare and education. It is currently becoming important to develop a legislative basis, regulating the coordination of cross-sectoral support.

→ **KEYWORDS:** **SOCIAL INCLUSION, INCLUSIVE EDUCATION, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COUNSELING CENTRE (PPP), CROSS-SECTORAL SUPPORT, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL HELP**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Omówienie roli poradni psychologiczno-pedagogicznych w systemowym wsparciu uczniów, które jest wskaźnikiem edukacji włączającej.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy sprowadza się do pytania: Jaką rolę odgrywają współcześnie poradnie psychologiczno-pedagogiczne w systemie wsparcia dzieci i młodzieży w perspektywie edukacji włączającej? Metodą było studium przypadku instytucji, technikami: analiza danych zastanych (raportów, przepisów prawa), literatury przedmiotu, materiałów własnych poradni.

PROCES WYWODU: Określono założenia inkluzji społecznej i edukacji włączającej, co stanowi tło do analiz na temat roli poradni psychologiczno-pedagogicznych w systemowym wsparciu uczniów.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: System wsparcia współpracujących ze sobą specjalistów jest ważną cechą edukacji włączającej. Poradnie wydają się instytucjami, które posiadają doświadczenia i własne wypracowane modele w zakresie koordynacji ww. wsparcia.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: By zbudować elastyczny system wsparcia, współpracujących ze sobą specjalistów, MEN podjęło zadanie organizacji wsparcia międzysektorowego, rozumianego jako integracja działań pomocowych na rzecz dziecka i rodziny, realizowanych w trzech sektorach publicznych: zdrowia, pomocy społecznej i edukacji. Ważne staje się obecnie opracowanie podstaw legislacyjnych regulujących koordynację wsparcia międzysektorowego.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** INKLUZJA SPOŁECZNA, EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA, PORADNIA PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNA (PPP), WSPARCIE MIĘDZYSEKTOROWE, POMOC PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNA

Inkluzja społeczna i edukacja włączająca. Podstawowe założenia

Pojęcie inkluzji społecznej pojawiło się w XIX wieku za sprawą Maxa Webera. Termin ten funkcjonuje jako antonim „wykluczenia społecznego”, którego koncepcja rozpowszechniła się w Europie w latach 80. i 90. Inkluzja społeczna może odnosić się do różnych obszarów życia społecznego, np. statusu społeczno-ekonomicznego, religii, płci i orientacji seksualnej, bezrobocia, bezdomności, zdrowia, w tym niepełnosprawności fizycznej i intelektualnej. W kontekście włączania społecznego możemy również mówić o różnych jego interpretacjach i zakresach.

W ujęciu neoliberalnym pojęcie włączania społecznego rozpatrywać można jako „dostęp” – do usług, wsparcia, edukacji, życia publicznego. Z perspektywy neoliberalizmu zwiększenie włączenia społecznego polega na inwestowaniu w kapitał ludzki i poprawie niedoborów umiejętności w celu wzrostu gospodarczego, by lepiej radzić sobie

na rynkach globalnych (Gidley i in., 2010). Również w ramach edukacji ideologia ta może jawić się jako sposób na budowanie kapitału społecznego. Otwarty dostęp różnych grup społecznych do usług pomocy społecznej, edukacji, ochrony zdrowia uważany jest za wystarczający wyraz inkluzji społecznej. Natomiast wykluczenie społeczne odnosić się będzie do ograniczonego dostępu do powyższych możliwości.

Szersza interpretacja inkluzji społecznej identyfikowana jest przez ideologię sprawiedliwości społecznej. Najogólniejsza zasada sprawiedliwości głosi, że

[...] wszelkie społeczne wartości – wolności i szanse, dochód i bogactwo, a także to, co stanowi podstawy poczucia własnej wartości, mają być rozdzielane równo, chyba że nierówna dystrybucja któregośkolwiek z tych dóbr bądź wszystkich jest z korzyścią dla najmniej uprzywilejowanych. niesprawiedliwość to nierówności, które nie są z korzyścią dla każdego (Jacórzynski, 1995, s. 5).

Włączanie społeczne odnosi się do uczestniczenia w kluczowych działaniach w społeczeństwie, w którym się żyje. Szkoła odgrywać może więc ważną rolę we włączaniu społecznym przez budowanie zaangażowania w sprawy wspólnoty lokalnej, partnerstwa we współpracy z instytucjami edukacyjnymi, placówkami oświaty w rejonie (m.in. z ośrodkami realizującymi wczesne wspomaganie rozwoju, przedszkolami, szkołami, specjalistycznymi centrami wspierającymi edukację włączającą, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi), ochrony zdrowia (publiczne i niepubliczne ośrodki zdrowia, centra zdrowia psychicznego, zespoły/ośrodki środowiskowej opieki psychologicznej i psychoterapeutycznej dla dzieci młodzieży, poradnie zdrowia psychicznego, ośrodki wysokospecjalistycznej całodobowej opieki psychiatrycznej) i pomocy społecznej (miejskie i gminne ośrodki pomocy społecznej, centra pomocy rodzinie). Szkoła może budować partnerstwo między usługami edukacyjnymi a społecznością, zaś zaangażowanie ze strony decydentów edukacyjnych (organów prowadzących, dyrektorów szkół i placówek) może sprzyjać budowaniu współpracy społecznej, odpowiedzialności, społeczeństwa demokratycznego. Ujęcie włączenia społecznego z perspektywy sprawiedliwości społecznej to – w odróżnieniu od założeń neoliberalizmu – działania bardziej złożone, obejmujące dialog społeczny, bazujące na autentycznych potrzebach lokalnych społeczności, także na jej zasobach i potencjale ludzkim. Wzmocnienie potencjału ludzkiego staje się najszerszą perspektywą interpretacyjną inkluzji społecznej. W tym ujęciu dąży się do maksymalizacji potencjału każdej istoty ludzkiej będącej częścią społeczności. W tej interpretacji inkluzja to upodmiotowienie, z poszanowaniem złożoności ludzkiej społeczności. Inkluzja społeczna dowartościowuje różnorodność, a edukacja może być rozumiana jako transformacyjna, ułatwiająca przygotowanie do życia we wspólnej społeczności (Gidley i in., 2010).

Opisane perspektywy wskazują na zmianę podejścia z negatywnego spostrzegania „wykluczenia społecznego” na bardziej pozytywne ramy „włączania” i co ważne: dostrzeżenie zasobów w zróżnicowanych społecznościach ludzkich. Z określania „niedoborów” w kontekście indywidualnym i społecznym kierujemy się w stronę poszukiwania potencjału i możliwości indywidualnych, jednostkowych i lokalnych, środowiskowych.

Inkluzja społeczna jest celem, zaś edukacja inkluzyjna środkiem do tego celu (Podgórska-Jachnik, 2021, s. 9). Edukację włączającą rozumie się jako radykalne, demokratyczne, zorientowane na społeczną sprawiedliwość podejście w tworzeniu, rozwijaniu i wspieraniu opartych na doświadczeniach, wolnych od uprzedzeń wspólnot edukacyjnych. Eliminując wszelkie bariery, wspierają one wszystkich swoich członków bez względu na różnice tożsamościowe w rozwoju i uczeniu się (Gause, 2011; Papuda-Dolińska, 2018).

Zadania poradni psychologiczno-pedagogicznych w systemowym wsparciu uczniów w edukacji włączającej na podstawie *Raportu merytorycznego. Edukacja włączająca – Bilans otwarcia 2020*

W związku z dynamicznie zmieniającą się sytuacją społeczną i edukacyjną dzieci i młodzieży, rodziców i nauczycieli zmienia się profil i zasięg oddziaływania poradni psychologiczno-pedagogicznych. Poradnie psychologiczno-pedagogiczne pełnią ważną funkcję w polskim systemie oświaty, a w kontekście założeń edukacji włączającej ta rola powinna zmieniać się w kierunku specjalizacji oddziaływań. Prócz prowadzonych w PPP specjalistycznych terapii zachodzi potrzeba koordynowania wsparcia, które realizowane jest na terenie placówek szkolnych i poza nimi, w placówkach ochrony zdrowia i w sektorze prywatnym.

Poradnie psychologiczno-pedagogiczne są instytucjami wskazanymi do udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom i młodzieży i tym samym uzupełniają pomoc udzielaną w szkołach i placówkach, także pozaoświatowych. Szczegółowe zasady działania PPP reguluje Rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Rozporządzenie..., 2023). Do zadań poradni należy: 1) diagnozowanie; 2) udzielanie dzieciom i młodzieży oraz rodzicom pomocy psychologiczno-pedagogicznej; 3) realizowanie zadań profilaktycznych oraz wspierających wychowawczą i edukacyjną funkcję placówek, w tym wspieranie nauczycieli w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych; 4) organizowanie i prowadzenie wspomaganie placówek w zakresie realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych (Rozporządzenie..., 2023).

Analizując aktualne realia pracy PPP, korzystałam z *Raportu merytorycznego. Edukacja włączająca – Bilans otwarcia 2020* przygotowanego na zlecenie Ministerstwa Edukacji i Nauki oraz Ośrodka Rozwoju Edukacji (Podgórska-Jachnik, 2021). Jest to dokument syntetycznie ukazujący stan systemu oświaty w Polsce w roku szkolnym 2019/2020. Uznałam więc, że jest to wiarygodne i w miarę aktualne źródło, wskazujące także na pracę PPP będących częścią systemu polskiej oświaty. Autorka raportu zaznacza jednak, że zwrotność ankiet z PPP była bardzo niska, wyniosła zaledwie 15,9% (Podgórska-Jachnik, 2021, s. 74).

Na koniec września 2019 r. w Polsce funkcjonowało 1200 PPP. Poradni publicznych było 602 (50,2%), a niepublicznych 598 (49,8%). W bieżącym roku szkolnym MEN wskazuje 1329 poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym 605 (46%) publicznych

i 724 poradnie niepubliczne – stan na 01.09.2024. Spośród publicznych PPP 580 placówek nie ma statusu poradni specjalistycznych (Podgórska-Jachnik, 2021, s. 65–66). Jedyne publiczne poradnie mają prawo wydawania orzeczeń dla celów oświatowych, co oznacza, że ciężar orzecznictwa o potrzebie kształcenia specjalnego, indywidualnego nauczania, zajęć rewalidacyjno-wychowawczych spoczywa na 602 poradniach publicznych (Podgórska-Jachnik, 2021, s. 65). Z analizy wynika, że na jedną poradnię publiczną i jedną niepubliczną przypada średnio prawie 9,6 tys. uczniów. Nie wszyscy ci uczniowie będą korzystać z usług PPP, ale jednak nawet przy założeniu wskaźnika około 20–30% uczniów, którzy mogą potrzebować diagnozy specjalnych potrzeb edukacyjnych, jest to około 1,9–2,9 tys. uczniów na jedną poradnię publiczną i jedną poradnię niepubliczną. Na jednego nauczyciela specjalistę w poradni przypadało statystycznie 634 uczniów. Sytuacja ta ukazuje skalę zadań poradni publicznych przede wszystkim w zakresie orzekania, ale również ważną rolę poradni niepublicznych, odciążających publiczne PPP w zadaniach diagnostycznych związanych z opiniowaniem (Podgórska-Jachnik, 2021, s. 66). W poradniach dominują trzy grupy nauczycieli: psychologdy (44,2%), pedagogdy (35,6%) i logopedzi (16,3%) (Podgórska-Jachnik, 2021, s. 67). Poradnie psychologiczno-pedagogiczne udzielają różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom i młodzieży, z czego w roku szkolnym 2018/2019 największą grupę (50,4%) stanowili uczniowie szkół podstawowych, następnie dzieci w wieku przedszkolnym (27,4%) i w trzeciej kolejności uczniowie szkół ponadpodstawowych (19,6%). Coraz częściej klientami PPP są także dzieci do 3 r.ż., które stanowiły 7,2% ogółu diagnozowanych, w celu kierowania do wczesnego wspomaganie rozwoju. To ważny obszar profilaktyki i wczesnej interwencji stanowiącej element systemu edukacji włączającej. Poradnie udzielają też pomocy młodzieży nieuczącej się i niepracującej i choć osoby te stanowią niewielki odsetek osób objętych wsparciem PPP (0,08%), to ważne jest, że mają taką możliwość wsparcia (Podgórska-Jachnik, 2021, s. 72).

Poradnie psychologiczno-pedagogiczne obciążone są głównie zadaniami diagnostycznymi dla celów orzeczniczych, na co uskarża się blisko 40% instytucji biorących udział w badaniu (Podgórska-Jachnik, 2021, s. 74). Pracownicy co drugiej PPP wskazują również na konieczność dookreślenia zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej świadczonej przez różne podmioty, w tym potrzebę dotyczącą sposobu dzielenia się tym zadaniem między szkołami/przedszkolami a poradnią. Być może regulacje w tym zakresie zwiększyłyby udział specjalistów PPP w bezpośrednim wspieraniu uczniów i tym samym wsparciu szkół i placówek w realizacji pomocy. Poradnie psychologiczno-pedagogiczne wskazują potrzebę poszerzenia dostępu do bezpośredniej pomocy, uwzględniającej także potrzeby dzieci i młodzieży z zaburzeniami psychicznymi. Z badań wynika, że nieco więcej niż połowa (53,3%) PPP już zatrudnia psychoterapeutów, a dwie trzecie (64,1%) lekarza lub lekarzy specjalistów. Stanowi to ważne uzupełnienie wsparcia dla specjalistów w przedszkolach, szkołach i placówkach. Mimo dość dobrych wskaźników zatrudnienia ww. specjalistów dla zdecydowanej większości badanych PPP wciąż problematyczne pozostają kwestie kadrowe. Nadal na potrzebę zatrudnienia psychoterapeutów wskazuje 90,3% PPP, psychiatrów – 89,2%. Dla

71,3% PPP problemem jest także odpowiednie wyposażenie gabinetów (Podgórska-Jachnik, 2021, s. 75).

Poradnie psychologiczno-pedagogiczne za swoich głównych parterów uznają przedszkola (99,5%) i szkoły (94,9%), ale również inne placówki systemu oświaty (81,5%), a także ośrodki pomocy społecznej (87,2%), sądy rodzinne (61%), podmioty lecznicze (65,1%). Ponad połowa, 56,9% poradni współpracuje z zespołami ds. orzekania o niepełnosprawności, a 59% z innymi podmiotami (uczelniami, stacjami sanitarno-epidemiologicznymi, policją, powiatowymi urzędami pracy, powiatowymi centrami pomocy rodzinie, prokuraturą, kuratorami, domami dziecka i bibliotekami) (Podgórska-Jachnik, 2021, s. 78).

Ważnym elementem edukacji włączającej jest szeroko zakrojona współpraca instytucji wskazanych do udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom i młodzieży oraz ich rodzinom. Niestety wciąż jeszcze dla wielu przedszkoli i szkół współpraca międzyinstytucjonalna nie jest najważniejszą potrzebą w zakresie wdrażania edukacji włączającej. Jako placówki, z którymi współpraca może podnieść w przedszkolach poziom edukacji włączającej, przedszkola wymieniają przede wszystkim PPP, choć jest to niewielki odsetek wskazań (17,8%). Jeszcze mniej przedszkoli wskazuje placówki doskonalenia nauczycieli (12,1%) oraz przedszkola i placówki specjalne (11,9%). Problematyczne dla przedszkoli we współpracy z poradniami wydają się: brak dostosowań, nieprecyzyjne zalecenia oraz słabe wsparcie ze strony specjalistów PPP (Podgórska-Jachnik, 2021, s. 31–32). Jeżeli chodzi o hierarchię potrzeb szkół w celu zapewnienia wysokiej jakości edukacji włączającej, jedynie co szósta szkoła (16,3%) wskazuje, że współpraca z PPP może coś zmienić na lepsze w tej kwestii (Podgórska-Jachnik, 2021, s. 39). Indywidualne wywiady pogłębione z dyrektorami PPP, realizowane w ramach badania wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego PO WER w obszarze oświaty (MEN, 2019, s. 44), wskazują, że PPP współpracując ze szkołami, mają wypracowane własne modele tej współpracy. Jest to zależne od liczby specjalistów w szkołach, a także kadry w poradni oraz możliwości finansowych szkół w kwestii organizowania zajęć dodatkowych dla uczniów.

Obecnie ważnym zadaniem PPP jest diagnoza dzieci nie tylko w wieku szkolnym, ale także od urodzenia do 7 r.ż., co związane jest z powołaniem do funkcjonowania zespołów wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka. Do zespołów trafiają dzieci kierowane przez PPP na podstawie opinii o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju, wydawanych przez zespoły orzekające PPP. W roku 2017, wraz z wejściem w życie Ustawy o wsparciu kobiet w ciąży i rodzin „Za życiem”, powołano wiodące ośrodki koordynacyjno-rehabilitacyjno-opiekuńcze (WOKRO) (Ustawa..., 2023). Jak podaje Elżbieta Neroj (2023) z Ministerstwa Edukacji Narodowej na 320 WOKRO funkcję tę pełniły: 166 PPP, 110 specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, 36 szkół podstawowych specjalnych, 5 ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych, 3 przedszkola, w tym 2 integracyjne i 1 ogólnodostępne. Wynika z tego, że najczęściej funkcję WOKRO pełni poradnie. Tym samym organizacja i koordynowanie wsparcia specjalistycznego dla najmłodszych dzieci i ich rodzin staje się obecnie jednym z zadań co czwartej publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej w kraju.

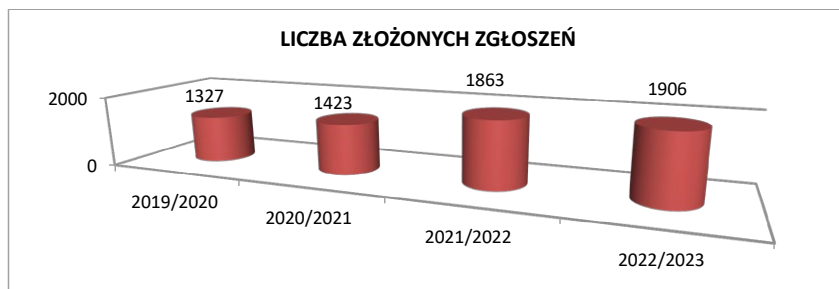
Studium przypadku. Zadania Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej Nr 1 w Rzeszowie w koordynacji wsparcia międzysektorowego w perspektywie realizacji założeń edukacji włączającej i inkluzji społecznej dzieci młodzieży i ich rodzin

Zręby zinstytucjonalizowanego poradnictwa zawodowego dla uczniów zaczęły kształtować się od czasu ukazania się 16 kwietnia 1958 r. Zarządzenia Ministra Oświaty w sprawie utworzenia poradni psychologicznych. Na mocy rozporządzenia MEN z dnia 11 czerwca 1993 roku poradnie przyjęły funkcjonujące po dziś dzień nazwy poradni psychologiczno-pedagogicznych. Wraz ze zmianą nazwy nastąpiła regulacja funkcji i zadań poradni, które rozszerzyły swoją działalność diagnostyczną, profilaktyczną, doradczą i terapeutyczną. Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna Nr 1 w Rzeszowie (dalej: PPP Nr 1) powstała w 1959 roku, w roku 2001 została wskazana przez Kuratora Oświaty jako placówka, w której powołano zespół orzekający, a od roku 2017, decyzją Starosty Rzeszowskiego, pełni także funkcję WOKRO (Zarządzenie Nr II/13/2017 Starosty Rzeszowskiego z dnia 15 listopada 2017 roku).

Obecnie na terenie województwa podkarpackiego funkcjonuje 26 publicznych PPP i niemalże tyle samo poradni niepublicznych (23). Organem prowadzącym poradnie publiczne są powiaty ziemskie lub miasta na prawach powiatu. Każda jednostka systemu oświaty ma swoją poradnię rejonową, natomiast dzieci nieuczęszczające do placówki objęte są rejonem działania poradni ze względu na miejsce zamieszkania. PPP Nr 1 jest placówką powiatu rzeszowskiego, a rejonem działania są przedszkola i szkoły z 13 gmin tego powiatu. Obecnie w PPP Nr 1 zatrudnionych jest: 9 psychologów, 9 pedagogów, w tym wicedyrektor poradni, 3 logopedów, w tym dyrektor poradni, oraz 9 pracowników niepedagogicznych. Z PPP Nr 1 współpracuje 3 lekarzy specjalistów, a 5 pracowników pedagogicznych realizuje dodatkowo Program „Za życiem” w ramach WOKRO.

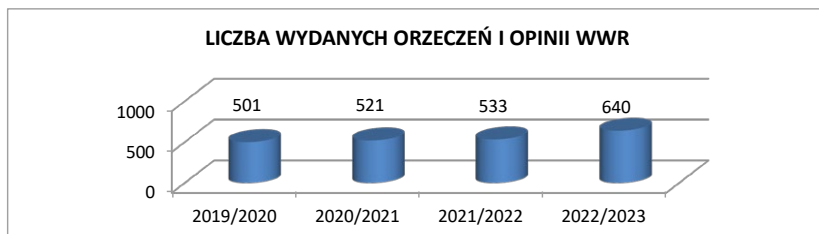
Analiza statystyczna zebranego materiału sprawozdawczego (materiały własne PPP Nr 1) pozwala stwierdzić, że z roku na rok zwiększa się liczba dzieci i uczniów, rodziców i nauczycieli korzystających z oferty PPP Nr 1, co obrazują poniższe wykresy.

Wykres 1. Liczba zgłoszeń złożonych do PPP Nr 1 w Rzeszowie w kolejnych latach szkolnych



Źródło: dane statystyczne PPP Nr 1 w Rzeszowie.

Wykres 2. Liczba orzeczeń i opinii WWR wydawanych przez Zespół Orzekający PPP Nr 1 w Rzeszowie w kolejnych latach szkolnych



Źródło: dane statystyczne PPP Nr 1 w Rzeszowie.

W kwietniu 2022 r. Uniwersytet Śląski na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej przystąpił do realizacji projektu Model wsparcia międzysektorowego. Celem stało się podniesienie jakości i efektywności skoordynowanego, międzysektorowego wsparcia udzielanego dzieciom, uczniom i ich rodzinom oraz środowisku, w którym funkcjonują na poziomie lokalnym (powiatu) (MWM, 2024). W projekcie wdrażania modelu wsparcia międzysektorowego w większości biorących udział powiatów instytucjami koordynującymi zostały PPP (25 na 36 jednostek samorządu terytorialnego). Zadaniem instytucji koordynujących było: monitorowanie rozwoju i profilaktyka zaburzeń rozwoju dzieci i młodzieży, wsparcie dla rodzin, specjalistów, koordynowanie wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci i wsparcia rodziny w wieku od urodzenia do rozpoczęcia nauki w szkole, uzupełnienie oferty specjalistycznej niedostępnej na poziomie gminy, koordynowanie współpracy między instytucjami udzielającymi wsparcia prowadzącymi działalność opiekuńczą, rehabilitacyjną, wychowawczą, edukacyjną (SGH i MEN, 2024).

We wrześniu 2022 r. powiat rzeszowski przystąpił do realizacji projektu MWM, wskazując PPP Nr 1 jako instytucję koordynującą. Aby właściwie zrealizować zadania, PPP Nr 1 wraz z koordynatorem z poziomu powiatu:

- dokonała analizy zasobów instytucjonalnych, form wsparcia środowiskowego oraz programów realizowanych przez jednostki samorządowe i organizacje pozarządowe w sektorze zdrowia, edukacji i pomocy społecznej;
- przystąpiła do badań pilotażowych narzędzi przesiewowych w różnych grupach dzieci i młodzieży;
- po zrealizowanych badaniach (w I i II etapie realizacji projektu) wyłoniono dzieci i uczniów, wobec których zaimplementowano wytyczne opracowane w ramach projektu MWM:
 - opracowano zalecenia dotyczące form wsparcia dzieci i rodzin stosownie do ich indywidualnych potrzeb i możliwości;
 - określono w wywiadach (z rodzicami) dotychczas realizowane zakresy pomocy, a także te obszary, w których należałoby uruchomić dalsze działania pomocowe, również te spoza sektora edukacji;

- na regularnych spotkaniach zespołu powołanego do realizacji projektu MWM w powiecie rzeszowskim rozważano, jakie są możliwości zmniejszania obciążenia proceduralnego związanego z uzyskaniem dostępu dzieci, młodzieży i rodzin do wsparcia, a także jak efektywnie wdrażać zasoby lokalne, podnieść jakość świadczonej pomocy;
- zorganizowano spotkanie informacyjno-promocyjne w celu omówienia możliwości współpracy międzyresortowej w organizacji wsparcia dla dzieci, uczniów i rodzin na terenie powiatu rzeszowskiego oraz wypracowania dla stosownych ministerstw rekomendacji dotyczących możliwości rozwiązań w zakresie koordynacji wsparcia dzieci i rodzin na poziomie lokalnym – powiatu. W spotkaniu udział wzięli:
 - kierownik projektu z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach;
 - przedstawiciele organu prowadzącego PPP Nr 1: starosta i wicestarosta rzeszowski, dyrektor Wydziału Społeczno-Oświatowego Starostwa Powiatowego, pełnomocnik Zarządu Powiatu ds. zdrowia;
 - przedstawiciele ochrony zdrowia: z-ca dyrektora ds. organizacyjno-personalnych oraz koordynator pediatrii Zespołu Opieki Zdrowotnej Nr 2 w Rzeszowie, przedstawiciele oddziału psychiatrii dzieci i młodzieży w Łąncucie, kierownik Kliniki Noworodków z Intensywną Opieką i kierownik Przyszpitalnej Poradni Neonatologicznej Uniwersyteckiego Szpitala Klinicznego w Rzeszowie, kierownik Podkarpackiego Centrum Słuchu i Mowy MEDINCUS, koordynator Euro-Medica Centrum Psychologii i Psychoterapii w Rzeszowie;
 - przedstawiciele pomocy społecznej: dyrektor i z-ca dyrektora Powiatowego Centrum Pomocy Rodzinie w Rzeszowie;
 - podkarpacki kurator oświaty, dyrektor Ośrodka Wczesnej Interwencji SONI Koło w Rzeszowie, dyrektor „Domu Opatrzności” dla Dzieci i Młodzieży, dyrektorzy szkół podstawowych biorących udział w badaniach przesiewowych uczniów w Woli Zgłobieńskiej, Nosówce, Głogowie Małopolskim, dyrektor Zespołu Szkół Zawodowych w Dynowie.

W efekcie trwających blisko dwa lata działań pracownicy PPP Nr 1 otworzyli się na realną współpracę z placówkami edukacyjnymi i pomocy społecznej. Dostępność placówek ochrony zdrowia okazała się na chwilę obecną, przy aktualnych rozwiązaniach prawnych, praktycznie niemożliwa. Pracownicy PPP Nr 1 wyjeżdżają do szkół i placówek, stając się inicjatorami lub uczestnikami zespołów interdyscyplinarnego wsparcia dzieci i uczniów. Inicjują spotkania w celu indywidualizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej poszczególnym dzieciom i uczniom oraz ich rodzinom nie tylko w placówce edukacyjnej (przedszkolu i szkole), ale także z wykorzystaniem zasobów gminnych ośrodków pomocy społecznej. Podjęto także współpracę z II Zespołem Kuratorskim Służby Sądowej w sprawach rodzinnych i nieletnich Sądu Rejonowego w Rzeszowie. Opracowano plakaty i ulotki informacyjne nt. wsparcia wczesnorozwojowego dzieci i rodzin, następnie przekazano je do szpitali prowadzących oddziały położnicze i neonatologiczne w Rzeszowie. Mimo zakończenia projektu MWM zainicjowane działania są kontynuowane i na trwałe wpisują się w ofertę PPP Nr 1.

Wnioski i rekomendacje

Koncepcje edukacji włączającej można scharakteryzować, wskazując na następujące jej cechy: „dostęp do szkoły dla wszystkich uczniów, zrównoważone cele kształcenia, uwzględniające harmonijny rozwój uczniów, elastyczny system wsparcia współpracujących ze sobą specjalistów oraz wspólny program kształcenia” (Szumski, 2019, s. 15). By zbudować „elastyczny system wsparcia współpracujących ze sobą specjalistów” MEN podjęło zadanie organizacji wsparcia międzysektorowego, rozumianego jako integracja działań pomocowych na rzecz dziecka i rodziny, realizowanych głównie w trzech sektorach publicznych: zdrowia, pomocy społecznej i edukacji. Wydaje się, że PPP mogłaby pełnić funkcję koordynującą wsparcie międzysektorowe dzieci i młodzieży, rodzin. Wymagałaby to jednak uregulowań legislacyjnych. Sugeruję, by:

1. zadanie koordynacji wpisać do zadań poradni;
2. umożliwić zatrudnienie w PPP osób, których zadaniem byłaby koordynacja działań międzysektorowych (pracownika socjalnego/pedagoga), przygotowanych i współpracujących zarówno ze specjalistami PPP, jak i pracownikami ochrony zdrowia, pomocy społecznej;
3. zabezpieczenie środków finansowych dla wynagrodzenia ww. osób – koordynatorów wsparcia;
4. do zadań osób koordynujących należałoby:
 - opracowanie bazy informacyjnej, upowszechnianie i promowanie usług wsparcia, realizowanych w rejonie działania PPP;
 - monitorowanie działań postdiagnostycznych, realizowanych w środowisku lokalnym na rzecz wsparcia dzieci /rodzin;
 - koordynowanie wsparcia: opracowanie planów wsparcia z wykorzystaniem zasobów lokalnych: pomocy społecznej, edukacji, ochrony zdrowia, tak by nie powielać działań pomocowych, lecz by je efektywnie uzupełniać.

Poradnie wydają się instytucjami, które posiadają doświadczenie w zakresie koordynacji wsparcia, wypracowane modele współpracy, jednak dotychczas zadanie to realizowane było niesystematycznie, doraźnie i intuicyjnie. Celem staje się regulacja działań w zakresie koordynacji wsparcia międzysektorowego, a tym samym wsparcie dzieci i ich rodzin w dostępie do stosownej pomocy i adekwatnej do zróżnicowanych potrzeb edukacji.

BIBLIOGRAFIA

- Gause, C.P. (2011). *Diversity, equity, and inclusive education: A voice from the margins*. Sense Publishers.
- Gidley, J., Hampson, G., Wheeler, L. i Bereded-Samuel, E. (2010). Social inclusion: Context, theory and practice. *The Australasian Journal of University Community Engagement*, 5(1), 6–36. <https://core.ac.uk/download/pdf/15613615.pdf>

- Jacórzynski, W.R. (1995). Teoria sprawiedliwości Johna Rawlsa. *Etyka*, 28, 189–199. <https://doi.org/10.14394/etyka.1074>
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2019). *Badanie wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego PO WER w obszarze oświaty „Odsetek poradni psychologiczno-pedagogicznych stosujących wypracowane narzędzia do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych dzięki wsparciu z EFS”. Raport końcowy*. <https://efs-archiwum.men.gov.pl/wp-content/uploads/2019/12/Ewaluacja-poradni-psychologiczno-pedagogicznych-raport-końcowy-3.pdf>
- Model Wsparcia Międzysektorowego. (2024). *O projekcie*. mwm.us.edu.pl
- Neroj, E. (2023). *Rola i zadania WOKRO w przepisach prawnych oraz działaniach międzysektorowych*. Ministerstwo Edukacji i Nauki. https://www.aps.edu.pl/media/oe4fc4u/neroj-elzbieta_rola-i-zadania-wokro-2-10-2023.pdf
- Papuda-Dolińska, B. (2018). Edukacja włączająca w perspektywie teorii waloryzacji ról społecznych. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 29, 9–27. <https://doi.org/10.4467/25439561.NP.18.001.9839>
- Podgórska-Jachnik, D. (2021). *Raport merytoryczny. Edukacja włączająca w Polsce – bilans otwarcia 2020*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. https://logopeda.org.pl/resources/pliki/880_raport_merytoryczny_nt_edukacji_wlaczajacej_bilans_otwarcia_2020.pdf
- Rozporządzenie z dnia 1 lutego 2013 roku w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych. (2023). Dz. U. 2023, poz. 2499.
- SGH i Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2024). *Przygotowanie kompleksowego wsparcia poradni psychologiczno-pedagogicznych. Rola poradni psychologiczno-pedagogicznych w procesie oceny funkcjonalnej – propozycja do dyskusji*. http://radaporadnictwa.pl/images/pliki/2024/05_2024/Materia%C5%82_konsultacyjny_-_Rola_PPP_w_ocenieniu_funkcjonalnej_short_20.03.pdf
- Szumski, G. (2019). Koncepcja edukacji włączającej. W: I. Chrzanowska i G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 14–25). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Ustawa z dnia 4 listopada 2016 r. o wsparciu kobiet w ciąży i rodzin „Za życiem”. (2023). Dz. U. 2023, poz. 1923.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding
Lack of funding sources.

Disclosure statement
No potential conflict of interest was reported by the author(s).



***Group Collaboration and Inclusive Education:
A Symmetrical Inclusion Perspective
Współpraca grupowa a edukacja włączająca.
Perspektywa inkluzji symetrycznej***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: This study aims to examine and describe practical activities developed through participant observation of both able-bodied and disabled youth involved in collaborative educational projects.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem is articulated as follows: What elements of youth collaboration should be integrated into educational activities? Specifically, the study explores who constitutes the group, the objectives of the meetings, the substantive content of the activities, the locations where these activities occur, and the methods employed. These activities stem from an ongoing partnership between Special Education School Complex No. 3 in Krakow and the Institute of Geography and Spatial Management at Jagiellonian University, which has been in place since 2016. Methods used in the study include participant observation, surveys, interviews, and reflective analysis.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The study outlines its objectives and proposes practical solutions through a structured argument. It begins with an introduction to the issue, followed by a description of collaboration and inclusive education, a detailed explanation of symmetrical inclusion, and an examination of practical applications such as creating inclusive urban spaces, organizing forest expeditions, and designing geographical pop-up books. The study also provides guidelines for effective collaboration based on these experiences.

RESEARCH RESULTS: The research presents examples of practical activities and collaborative efforts within the framework of symmetrical inclusion, involving both university students and intellectually disabled youth. These activities offer valuable insights and can serve as models for use in various educational contexts.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Leveraging diverse learning styles and individual differences within youth groups not only enriches the educational experience but also supports the development of essential social and emotional competencies. The study highlights the importance of focusing on clear objectives and hands-on, multisensory activities to nurture partnerships, stimulate creativity, and seek solutions in relationship-building.

→ **KEYWORDS:** **SYMMETRICAL INCLUSION, INCLUSIVE EDUCATION, COLLABORATIVE LEARNING, INTELLECTUAL DISABILITY, UNIVERSITY STUDENTS**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Opis praktycznych działań opracowanych w wyniku obserwacji uczestniczącej młodzieży pełnosprawnej i z niepełnosprawnościami podczas realizacji wspólnych projektów edukacyjnych.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Pytanie problemowe sformułowano następująco: Jakie wy-miary współpracy młodzieży powinny być uwzględnione w działaniach edukacyjnych: kto tworzy grupę, jaki jest cel spotkania, co stanowi treść merytoryczną zajęć, gdzie prowadzone są aktywności oraz w jaki sposób? Opisywane przykłady działań były prowadzone od 2016 roku w ramach stałej współpracy pomiędzy Specjalnym Ośrodkiem Szkolno-Wychowawczym nr 3 w Krakowie a Instytutem Geografii i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu Jagiellońskiego. W przedsięwzięciu wykorzystano metody: obserwacje uczestniczące, ankiety, wywiady oraz refleksje.

PROCES WYWODU: Spełnienie celu badawczego i zaproponowanie praktycznych rozwiązań zostały zawarte w procesie wyvodu, który obejmuje: wprowadzenie w zagadnienie, opis pojęcia współpracy i edukacji włączającej, charakterystykę inkluzji symetrycznej, opis praktycznych rozwiązań – przyjazna przestrzeń publiczna w mieście, leśna ekspedycja, książeczka geograficzna pop-up, wskazówki do skutecznej współpracy.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Przedstawiono przykłady praktycznych działań i współpracy w idei inkluzji symetrycznej między młodzieżą akademicką a młodzieżą z niepełnosprawnością intelektualną. Mogą one stanowić inspirację do wykorzystania w różnych placówkach edukacyjnych.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Wykorzystanie różnorodności stylów uczenia się i różnic indywidualnych w grupie młodzieży to podejście, które nie tylko wzbogaca proces edukacyjny, ale także wspiera rozwój kluczowych umiejętności społecznych i emocjonalnych. Skoncentrowanie się na prostych celach i praktycznych działaniach w multisensorycznych przestrzeniach jest kluczowe dla partnerskiej współpracy, zachęcając do twórczego podejścia i poszukiwania rozwiązań w relacjach.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **INKLUZJA SYMETRYCZNA, EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA, WSPÓŁPRACA GRUPOWA, NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ INTELEKTUALNA, MŁODZIEŻ AKADEMICKA**

Introduction

In today's globalized world, the ability to collaborate is becoming an essential skill. It enables the creation of innovative solutions and the development of diverse, resilient communities that can work together to meet the challenges of the 21st century. According to a UNESCO report (2014), Global Citizenship Education (GCE) plays a key role in shaping communication skills and facilitating interaction with individuals from varied backgrounds, cultures, and with different viewpoints. Within the realm of education, it is essential to promote collaborative competencies at every level of schooling. This includes creating opportunities for students with disabilities, particularly those with intellectual disabilities (ID), to practice working effectively with others. Involving children and youth with disabilities into group projects and school activities not only enriches their educational experiences but also fosters empathy, tolerance, and an appreciation for diversity among other students. Schools become places where everyone, regardless of their abilities, can fully participate in social life and develop key communication, interpersonal, and cognitive skills that are indispensable for both personal growth and future careers. Joint activities and projects teach students teamwork, conflict resolution, and collective decision-making, preparing them for future challenges in a diverse, contemporary world.

This article outlines methods and practical strategies for promoting collaboration within the framework of symmetrical inclusion between college students and young individuals with intellectual disabilities (ID). Encouraging cooperation in educational settings, particularly in the context of integrating youth with ID, is an investment in building a society founded on mutual respect, solidarity, and teamwork, which is vital for achieving sustainable and inclusive social development. Symmetrical inclusion transcends traditional inclusive approaches as it utilizes the social competencies of both groups simultaneously, with the entire process of shaping attitudes and changing social perspectives occurring in diverse social contexts. This article describes collaboration and hands-on activities involving individuals with ID and their non-disabled peers. The idea underlying symmetrical inclusion is that the collaboration and mutual acquaintance between youth with ID and college students will prepare them for full participation in adult social, cultural, and professional life.

The effectiveness of this approach is supported by pedagogical research, which shows that students without special educational needs (SEN) benefit in various ways from engaging in interactive educational activities with peers with ID (Wlazło, 2019; Kulesza et al., 2021). Youth learn to respect others, acknowledge different abilities, and embrace diverse personalities, which fosters the development of new relationships. Additionally, young people develop skills related to helping others, showing patience, and gaining fulfillment from assisting their peers in learning and improving behavior (Molina Roldán et al., 2021).

Group Collaboration Versus Inclusive Education

Defining and describing the concept of collaboration and its key elements involves understanding its various definitions, concepts, and terminologies (Saltiel, 2002). This requires consideration of the specific contexts in which the term is used, as meanings may vary depending on the user and the particular circumstances (Hernandez, 2013).

Collaboration in education is anchored in *collaborative partnerships*, which adopt a student-centered approach aimed at supporting the needs and strengths of young people. It promotes an inclusive school culture and fosters a community focused on achieving positive educational outcomes for students, while also creating a sense of belonging within the school environment (Tett et al., 2003; Billett et al., 2007). At the core of these educational partnerships is the synergy of efforts toward a shared goal, grounded in mutual assistance, and relationships built on trust, respect, and loyalty, which are key elements for both professional success and personal development (Saltiel, 2002).

Effective teamwork, particularly in groups with diverse intellectual abilities, requires a wide range of skills, including:

- **Communication skills:** The ability to convey information clearly, engage in active listening, articulate thoughts and emotions effectively, and offer and accept constructive feedback.
- **Social and adaptive skills:** Developing empathy, understanding others' perspectives, resolving conflicts, building trust, and demonstrating flexibility and openness to new ideas and methods.
- **Cognitive skills:** The ability to think creatively in new situations and to engage in reflective thinking.
- **Organizational skills:** Planning and coordinating activities, prioritizing tasks, and managing resources efficiently.

While both inclusive education and group collaboration aim to support effective learning environments, their objectives and characteristics differ. UNESCO (2017) defines inclusive education as “the process of strengthening the capacity of the education system to reach out to all learners.” It emphasizes equal access to education for all students, regardless of their individual needs and abilities. Group collaboration, on the other hand, centers on teamwork and the collective effort to achieve shared goals. Key to this is the development of cooperation, communication, and problem-solving skills within the group.

To implement group work in inclusive education, the following aspects should be considered:

Approach to Diversity:

- Group collaboration can encompass a variety of youth from different backgrounds, but emphasizes individuals working together to achieve a common goal.
- Inclusive education recognizes individual differences and seeks to adapt teaching methods so that each student can progress at their own pace and according to their abilities.

Teaching Methods:

- Group collaboration may utilize teamwork strategies such as de Bono's Six Thinking Hats, the Molier method, World Café, or group projects.
- Inclusive education may employ multisensory methods, hands-on activities, adaptable learning environments (e.g., field trips), flexible groupings, and assistive IT technologies to support the learning process.

Group Assessment:

- Group collaboration can be assessed through the analysis of group outcomes, the degree of goal achievement, and observation of subgroup dynamics and member interactions.
- Inclusive education may require a broader assessment that considers the diverse skills and needs of students as well as their individual progress.

When organizing activities for youth with intellectual disabilities (ID) and their non-disabled peers, it is important to:

- Keep group sizes small and carefully select team members.
- Ensure that the task is relevant and connected to everyday experiences.
- Make sure the objective of the activity is clear, easy to explain, and easy for all participants to understand and repeat.
- Use methods that engage all senses, and incorporate a variety of materials and commonly accessible resources.
- It is good practice to use methods that require frequent communication, interaction, consultation, and agreements.
- Consider diversifying the settings for group work, extending beyond the classroom into community or public spaces.

This approach is in line with the principles of symmetrical inclusion.

Symmetrical Inclusion as an Educational Process for Collaborative Youth Groups

In their book, *Symmetrical Inclusion of Youth with Intellectual Disabilities and College Students: Practical Solutions* (Pietrzak & Sobocha, 2022), the authors of this article describe symmetrical inclusion as an educational process that goes beyond traditional integrative and inclusive education. In this model, positive relationships stimulate mutual development, where each person contributes to the growth of the other. Symmetrical inclusion is defined as

[...] a process of cultivating attitudes of understanding and acceptance of differences through collaboration between able-bodied youth and youth with intellectual disabilities (ID) in educational, academic, and social settings. Through peer interactions and education, the needs of both marginalized and majority group members (i.e., both able-bodied individuals and those with ID) are symmetrically met, while also fostering changes in their mutual relationships. Awareness of the differences between the groups emerges organically, without

conscious control, simply through shared experiences in an environment distinct from daily life (Pietrzak & Sobocha, 2022, p. 46).

The model of symmetrical inclusion follows a three-stage process:

Stage I: Introducing and Getting to Know Each Other

The goal of this stage is to develop interpersonal communication, an understanding of community norms, and adapting behaviors to different social contexts, based on the principle of “working with resources.”

Stage II: Taking Action and Collaboration

This stage focuses on peer discussions and shared activities, where college students support youth with ID, following the principles of “reflection in action” and “mutual assistance within the community.”

Stage III: Meetings and Collaborative Actions in Public Spaces

The goal of this stage is to make use of diverse resources available in public spaces, guided by the principle of “trust and authenticity.”

The activities outlined in this article have been ongoing since 2016 as part of a partnership between the Special Education Center No. 3 in Krakow (with 12 regular participants and 35 rotating participants) and the Institute of Geography and Spatial Management at Jagiellonian University (involving a total of 117 students). These efforts were observed by a special education teacher and a university lecturer using qualitative participatory research methods (Babbie, 2024). The success of this approach is reflected in accounts from professionals who describe how they “rely less on formulas learned in graduate school than on the kind of improvisation learned in practice,” as discussed in Schön’s 1983 book *The Reflective Practitioner*. Schön introduced ideas like reflection-on-action and reflection-in-action, building on Dewey’s (1998) notion of reflective practice through the study of experience, communication, and reflection.

Simultaneously, in-depth interviews were conducted with university students, based on their conscious reflections and observations, as well as through surveys. This allowed for a more nuanced understanding of participants’ attitudes and behaviors in their everyday environments. The observations and feedback covered activities both in school and in public spaces. The article describes three specific examples of these interactions: an art workshop at the Special Education Center No. 3, a field trip to Twardowski Rocks Park in Krakow, and a session at the Creative Collaboration Space on Jagiellonian University’s 600th Anniversary Campus. These observations, along with surveys, interviews, and reflections provided material for introducing new and more effective approaches to the activities. This material was used for qualitative analysis and was not intended as statistical documentation.

The eight years of collaboration have led to practical conclusions regarding the application of different forms of cooperation, aiming to accommodate the unique learning styles and personalities of both able-bodied youth and those with disabilities.

Symmetrical Inclusion: A New Perspective on Diversity in Education – Practical Solutions

The following three examples of collaborative projects under the framework of symmetrical inclusion were carried out as part of the third stage, “Meetings and Collaborative Actions in Public Spaces.”

Creative Collaboration Spaces: Inclusive Places in the City

Public spaces can be viewed as venues for dialogue, where relationships are forged through communication. The design, location, and arrangement of these spaces, based on the principles of social participation, are essential. Participation involves collective decision-making, where team dialogue plays a key role (Frejlich, 2021). Raising awareness of the involvement of diverse individuals in the participatory design of public spaces was the main objective of the meeting between university students and youth with intellectual disabilities (ID).

The session began with a group reading of a city map of Krakow and informational guides about significant places and landmarks. Participants then shared details about places they often visit. The next step involved collectively creating a list of welcoming places for social gatherings, recreation, culture, education, entertainment, and sports in Krakow. Using a whiteboard, the group worked together to construct a spatial map of the city, with symbolically labeled important locations (Figure 1). The session wrapped up with participants working together to prototype urban spaces through 3D spatial modeling.

The entire session took place in the Creative Collaboration Space at the Institute of Geography and Spatial Management at Jagiellonian University (IGiGP UJ) (Figure 1). The arrangement of this space is centered on human interaction, with an emphasis on understanding user requirements, promoting teamwork, rapid knowledge acquisition, idea visualization, and quick prototyping (Luc et al., 2020). The *team space* proved to be a fundamental component, supporting creativity, idea exchange, and communication. The playful and interactive atmosphere encouraged active participation and joint decision-making. The team had the opportunity to experiment and build in the *tinker space*, which was key during the prototyping of welcoming urban spaces. The ability to test and refine ideas in practice increased engagement and helped participants bring their urban design concepts to life through 3D models (Figure 1). The *presentation space* gave participants a platform to showcase their work and obtain feedback. This space was crucial for presenting physical prototypes and fostering communication between teams, helping them assess their progress and gain valuable input for further project development.

Fig. 1. Project Activities Titled “Inclusive Places in the City” in the Creative Collaboration Space at the Institute of Geography and Spatial Management, Jagiellonian University. Top Photo – Work in the Tinkering Space. Bottom Photo – Work in the Presentation Space



Own source.

These sessions demonstrated the importance of diverse spaces in the educational process, which enabled young people to fully engage in various stages of both team-based and individual work.

Forest Expedition – Creative Workshops and Natural Discoveries

The “Forest Expedition” workshops took place in the green surroundings of the Skalki Twardowskiego Park and the Zakrzówek Reservoir, offering both cognitive and emotional benefits from immersion in nature (Karolak et al., 2013). The activities included terrain navigation, creating forest mandalas, and playing “forest bingo.” The outdoor tasks began with participants locating specific points in the forest using a map, compass, and mobile apps. Creating forest mandalas involved working in teams to design compositions using natural materials such as leaves, sticks, stones, flowers, pinecones, needles, bark, and feathers (Figure 2). The forest bingo activity required participants to identify various plant and animal species using mobile apps (e.g., Flora Incognita, iNaturalist) and specialized guides with descriptions, photos, and identification keys for local flora and fauna.

Fig. 2. Field Activities Titled “Forest Expedition.” Left Photo – Walk to the Skalki Twardowskiego Park Combined With a Forest Bingo Game. Right Photo – Presentation of Forest Mandalas



Own source.

Using maps, compasses, and mobile apps helped participants develop practical navigation skills, which can be useful in a variety of contexts. The students observed that teamwork and clear communication were essential for successfully locating all designated points, which reinforced their collaborative abilities. While working on the mandalas, the group had a chance to express their creativity and learn to appreciate the diversity of materials that nature provides. The forest bingo activity proved to be an excellent blend of fun and education. By observing and searching for different plant and animal species, participants – regardless of intellectual ability – gained a deeper understanding of the forest ecosystem. Moreover, both individuals with intellectual disabilities and their neurotypical peers demonstrated unexpected interests. For instance, one participant with a passion for herbal medicine shared her knowledge about the use of medicinal herbs and cosmetic recipes, sparking curiosity among her peers.

These shared experiences in a diverse forest environment helped the youth develop a greater appreciation for nature, while discovering new interests and sharing their knowledge with others. The teams had to communicate effectively to reach mutual

understanding. The students realized that actively exploring nature together was a far more engaging way to learn than traditional, passive classroom methods. The university students also honed their communication and teaching skills by explaining natural phenomena to participants with intellectual disabilities, which enriched the learning experience for everyone involved.

Geography Pop-Up Book Project

Climate change, water resource protection, and awareness of natural hazards are some of the geographical topics important to both university students and youth with intellectual disabilities, as these issues impact quality of life and health. The collaborative pop-up book project is a fascinating and creative endeavor that requires both precision and imagination. It not only promotes environmental awareness but also enhances manual skills, planning abilities, and teamwork through creative collaboration, offering participants a platform for creative expression (Ta'ba et al., 2024). Making a pop-up book involves creating three-dimensional elements that pop up when the pages are opened, using techniques like cutting, folding, and gluing paper. The students explained concepts such as the factors affecting river water levels, changes in climate and vegetation at different altitudes on mountain slopes, the processes of volcanic eruptions and earthquakes, and the formation of clouds and strong winds. These concepts were illustrated through 3D models created collaboratively, which helped participants better grasp and remember the information (Figure 3).

Fig. 3. Interdisciplinary Workshops Combining Earth Science With Artistic Expression Through Geographical Pop-Up Books, Held at Special Education School Complex No. 3 in Krakow



Own source.

Collaborating on the pop-up book project proved to be a fulfilling and stimulating experience for both geography students and youth with intellectual disabilities. It was also an innovative way to blend scientific concepts with artistic expression. The geography students expressed enthusiasm for an opportunity to apply their theoretical knowledge in a practical setting and were curious about how to represent geographical phenomena in a pop-up format. Meanwhile, the youth with intellectual disabilities were captivated by the new artistic methods and the way simple paper could be transformed into dynamic three-dimensional models. After the sessions, the geography students reported feeling satisfied with the teamwork, as they were able to share their knowledge and skills, as well as learn from their peers' solutions. They also observed that the youth with intellectual disabilities enjoyed being part of a collaborative effort, reaching shared objectives, and receiving support from their peers.

All participants took pride in the tangible outcomes of their work, which resulted in an educational tool that others could use to learn about Earth's processes. Through the project, they developed skills in collaboration, communication, and creative thinking, while also enhancing their manual dexterity, concentration, and ability to follow instructions. After the workshop, the geography students reported they had gained a better understanding of the needs and capabilities of individuals with intellectual disabilities. The youth with intellectual disabilities, seeing the positive and real results of their work, felt appreciated and accepted by their peers. This boost in their self-esteem was evident when they eagerly and enthusiastically invited their academic peers to future meetings.

The challenge for university students involved using clear, accessible language, setting goals collaboratively, explaining tasks precisely, providing straightforward instructions, and monitoring progress collectively. They also needed to tailor tasks to individual capabilities, understand diverse perspectives, and communicate effectively, given the varying levels of knowledge and skill within the group. In summary, working together on the geographical pop-up book project offered not only an opportunity for learning and skill development but also a chance to build connections, facilitate understanding, and provide mutual support. Such projects have the potential to become memorable experiences that enhance both geographical knowledge and social skills for all participants.

Conclusions

The practical examples presented within the framework of symmetric inclusion highlighted a holistic approach to educational activities, which recognizes the diverse composition of participants. These groups comprised both able-bodied youth and individuals with disabilities, each bringing a range of unique personalities.

It is recommended that educational initiatives consider the following aspects of youth collaboration: the composition of the group, the session's objectives, the content being covered, the location of the activities, and the methods of execution.

Who: Embracing Diversity Within the Group

Creating a collaborative environment that includes both able-bodied youth and those with disabilities, each representing different personalities, is key. Participants are encouraged to acknowledge and appreciate each other's abilities and needs as sources of mutual inspiration. Drawing on the diversity of learning styles and personalities within the group strengthens communication skills, promotes knowledge sharing, empathy and emotional intelligence.

Why: Focusing on Clear Goals and Hands-On Actions

Participants, together with facilitators, should define realistic goals for collaboration that allow them to take on meaningful roles within the group. These goals should be relevant for the participants and encourage creativity in working with peers.

What: Understanding Everyday Life and the Surrounding World

The substance of collaborative projects should center on themes related to social and cultural life, understanding natural processes, the role of work in adult life, and the use of modern technology.

Where: Diverse Collaboration Spaces

Facilitating collaborative projects in diverse settings – such as green spaces, cultural, educational, and research institutions, or sports and recreational centers – creates a conducive atmosphere for learning. Participants learn to overcome communication barriers and respond to real-world social situations, which promotes the natural development of interpersonal skills.

How: Multidimensional Environmental Experiences

Collaborative projects should engage participants through both sensory perception and social interactions, as well as human behaviors. This approach provides youth with a holistic set of experiences – both physical and emotional – that lead to a deeper understanding and perception of their surrounding world.

The above recommendations stem from eight years of collaboration and shared initiatives between students at the Institute of Geography and Spatial Management (IGiGP) at

Jagiellonian University and youth from Special Education School Complex No. 3 (SOSW No. 3) in Nowy Sącz. These endeavors unfolded within the framework of symmetrical inclusion, which extends beyond traditional integrative and inclusive education by focusing on joint projects in multisensory environments. In this context, symmetry refers to balance and equality between the participants, where each partner maintains a comparable degree of influence, responsibility, and benefits from the collaboration. This form of symmetry nurtures seamless communication, mutual respect, and a shared commitment to achieving common goals.

REFERENCES

- Babbie, E. (2024). *Badania społeczne w praktyce* [Social research in practice] (F. Tryl, Trans.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Billett, S., Ovens, C., Clemans, A., & Seddon, T. (2007). Collaborative working and contested practices: Forming, developing, and sustaining social partnerships in education. *Journal of Education Policy*, 22(6), 637–656. <https://doi.org/10.1080/02680930701625288>
- Dewey, J. (1998). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Houghton Mifflin. <http://www.worldcat.org/oclc/38878663>
- Frejlich, C. (2021). O korzyściach i trudach projektowania partycypacyjnego przestrzeni publicznej [On the benefits and challenges of participatory design of public space]. *Formy*, 11. <https://formy.xyz/artykul/o-korzysciach-i-trudach-projektowania-partycypacyjnego-przestrzeni-publicznej/>
- Hernandez, S.J. (2013). Collaboration in special education: Its history, evolution, and critical factors necessary for successful implementation. *US-China Education Review B*, 3(6), 480–498. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544122.pdf>
- Karolak, W., Górska-Ogórek, M., & Kulbicki, P. (2013). *Land art w twórczym samorozwoju* [Land art in creative self-development]. Akademia Sztuk Pięknych.
- Kulesza, E.M., Al-Khamisy, D., & Zalewska, P. (red.). (2021). *Od integracji do inkluzji. 30 lat edukacji integracyjnej – idea i rzeczywistość*. Tom 1 [From integration to inclusion: 30 years of integrative education – idea and reality. Volume 1]. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.
- Luc, M., Pietrzak, M., & Rotter-Jarzębińska, K. (2020). Laboratorium GeoDesignu: Koncepcja przestrzeni do pracy kreatywnej na Kampusie 600-lecia Odnowienia Uniwersytetu Jagiellońskiego [GeoDesign laboratory: The concept of creative workspaces at the 600th Anniversary Campus of Jagiellonian University]. *Prace Geograficzne*, 163, 67–84. <https://doi.org/10.4467/20833113PG.20.019.13215>
- Molina Roldán, S., Marauri, J., Aubert, A., & Flecha, R. (2021). How inclusive interactive learning environments benefit students without special needs. *Frontiers in Psychology*, 12, 661427. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>
- Pietrzak, M., & Sobocha, E. (2022). *Inkluzja symetryczna młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną oraz młodzieży studiującej. Praktyczne rozwiązania* [Symmetrical inclusion of youth with intellectual disabilities and university students: Practical solutions]. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Saltiel, I. (2002). Defining collaborative partnerships. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1998(79), 5–11. <https://doi.org/10.1002/ace.7901>
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. <http://www.worldcat.org/oclc/8709452>

- Ta'ba', Y., Rabia, S.F., & Yulianto, A. (2024). Turning a new page: Using pop-up books to motivate students with learning disabilities. *Utamax: Journal of Ultimate Research and Trends in Education*, 6(1), 33–43. <https://journal.unilak.ac.id/index.php/UTAMAX/article/view/16825>
- Tett, L., Crowther, J., & O'Hara, P. (2003). Collaborative partnerships in community education. *Journal of Education Policy*, 18(1), 37–51. <https://doi.org/10.1080/0268093032000042191>
- UNESCO. (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- Wlazło, M. (2019). Integracja jako cel inkluzji: Pedagogiczne korzenie i aspekty spójności społecznej [Integration as a goal of inclusion: Pedagogical roots and aspects of social cohesion]. *Kultura i Edukacja*, 1/123, 45–57. <https://czasopisma.marszalek.com.pl/images/pliki/kie/123/kie12303.pdf>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Tamara Cierpiałowska

<https://orcid.org/0000-0002-5167-2128>
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Ignatianum University in Cracow, Poland
tamara.cierpialowska@ignatianum.edu.pl

Outi Kyrö-Ämmälä

<https://orcid.org/0000-0002-3171-6162>
Uniwersytet Lapoński, Finlandia
University of Lapland, Finland
outi.kyro-ammala@ulapland.fi

Elżbieta Lubińska-Kościółek

<https://orcid.org/0000-0002-6106-4695>
Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, Polska
Pontifical University of John Paul II in Cracow, Poland
elzbieta.lubinska-kosciolek@upjp2.edu.pl
<https://doi.org/10.35765/hw.2024.2368.09>

Data zgłoszenia: 22.07.2024

Data akceptacji: 15.10.2024

Data publikacji: 31.12.2024

***The Finnish Model of Inclusive Education –
an Unmatched Ideal or a Viable Model of Good Practice?
Fiński model edukacji włączającej –
niedościgniony ideał czy realny wzór dobrych praktyk?***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The research presented here was aimed at finding out Polish teachers' perspectives on the Finnish education model, which is widely regarded as exemplary, and to assess the feasibility of applying its principles to the Polish education system, particularly in relation to inclusive education.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The study focused on three main questions: What factors characterizing the Finnish education system are relevant to the quality of inclusive education? Which of these factors are already present in the Polish education system? Which factors from the Finnish model should be implemented in the Polish education system? The study involved 258 Polish teachers and utilized a quantitative approach, employing a diagnostic survey method, a questionnaire technique, and a self-developed survey questionnaire.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The analysis focused on identifying the barriers to inclusive education based on recent research and the changes needed to improve the effectiveness of the Polish education system. This evaluation was grounded in a comparison with the key characteristics of the Finnish system and its relevant solutions.

RESEARCH RESULTS: The results indicate that the key areas for improvement, according to the respondents, are the professional preparation of teachers, efforts to raise the prestige of the teaching profession, and improvements in working conditions, particularly those related to school climate.

Suggested citation: Cierpiałowska, T., Kyrö-Ämmälä, O., & Lubińska-Kościółek, E. (2024). The Finnish Model of Inclusive Education – an Unmatched Ideal or a Viable Model of Good Practice?. *Horizons of Educations*, 23(68), 83–93. <https://doi.org/10.35765/hw.2024.2368.09>

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The Finnish education system is not only effective but also inclusive of all students. As such, its solutions can serve as a model for Polish teachers and policymakers as they work towards making the Polish education system more inclusive. Implementing the study's findings may contribute to improving the Polish education system and fostering its inclusiveness.

→ **KEYWORDS:** **INCLUSIVE EDUCATION, BARRIERS TO INCLUSIVE EDUCATION, FINNISH EDUCATION SYSTEM, TEACHERS' OPINIONS, OPTIMIZATION OF EDUCATION**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Prezentowane badania miały na celu poznanie opinii polskich nauczycieli na temat uznawanego powszechnie za wzorcowy fiński model edukacji i możliwości wdrożenia jego założeń do systemu polskiego w perspektywie idei edukacji włączającej.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Badanie koncentrowało się wokół trzech głównych problemów: Jakie znaczenie dla jakości edukacji włączającej mają czynniki charakteryzujące fiński system edukacji? Jakie czynniki charakteryzujące fiński system edukacji funkcjonują w systemie polskim? Jakie czynniki charakteryzujące system fiński warto implementować do polskiego systemu edukacji? W badaniu wzięło udział 258 polskich nauczycieli. Zastosowano podejście ilościowe, wykorzystując metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety oraz kwestionariusz ankiety w opracowaniu własnym.

PROCES WYWODU: Podstawę dla analizy barier edukacji włączającej, na które wskazują wyniki prowadzonych w ostatnich latach badań, jak również zmian koniecznych dla poprawy efektywności polskiego systemu edukacji, stanowiła charakterystyka systemu fińskiego i właściwych dla niego rozwiązań.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Badania ujawniają, że kluczowe obszary wymagające zmiany to według respondentów: przygotowanie zawodowe nauczycieli, działania na rzecz podniesienia prestiżu zawodu nauczyciela oraz poprawa warunków pracy, w tym związanych z klimatem szkoły.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Fiński system edukacji jest nie tylko skuteczny, ale także nastawiony na włączanie wszystkich uczniów. Dlatego rozwiązania proponowane w systemie fińskim mogą służyć jako wzór dla polskich nauczycieli oraz dla polityków, określających rolę i kształt edukacji, która coraz bardziej otwiera się na ideę włączania. Zaimplementowanie wniosków z badań może przyczynić się do poprawy polskiego systemu edukacji i sprzyjać jego inkluzyjności.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA, BARIERY EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ, FIŃSKI SYSTEM EDUKACJI, OPINIE NAUCZYCIELI, OPTYMALIZACJA EDUKACJI**

Introduction

When the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) launched the Program for International Student Assessment (PISA) in 2000 to measure the skills of 15-year-old students, Finland ranked first among 32 participating countries. Between 2000 and 2009, Finnish students consistently achieved top scores in mathematics, reading comprehension, and natural sciences, attracting widespread attention from researchers and policymakers worldwide. This interest came even from countries with high educational expenditures but less spectacular outcomes (Czujko-Moszyk, 2018).

Although Finland's international rankings have since declined, the most recent PISA results, which included 81 countries, show that Finnish students continue to perform well above the global average, with many achieving top-tier scores (OECD, 2023). Several factors contributed to Finland's educational success, particularly the comprehensive reforms introduced in the 1970s, which established a compulsory nine-year basic education system (*peruskoulu*), fully state-funded and centrally managed. This system offers universal access to education and integrates career and personal counseling. While the national curriculum offers a broad framework, local authorities are responsible for managing and financing schools, allowing for regional adaptation (Czujko-Moszyk, 2018).

The foundation of Finland's education system is enshrined in the country's constitution, which guarantees the absolute right to education for all. Finnish education is guided by core principles such as equality, individualized lifelong learning, and cooperation, which is the leading philosophy of the Finnish system. Since the early 1990s, Finland's primary education system has embraced the philosophy of inclusion, built on principles of accessibility and universal design (Kyrö-Ämmälä et al., 2017). According to research by Aino Laari et al. (2021) Finnish teachers' recognize the value of diversity and are committed to providing all their students with equal opportunities to learn and succeed. In inclusive education, teachers are key to addressing students' individual needs and fostering a sense of belonging within the school community. Inclusion is not only supported by legal mandates and policies but also deeply embedded in the educational culture (Kyrö-Ämmälä et al., 2017).

Teacher education therefore plays a crucial role in maintaining the quality of the Finnish education system. In Finland, all teachers are required to have a Master's degree, and teacher training programs emphasize research-based education, where teaching is both informed by and integrated with research (Toom et al., 2010). This research-based approach has been identified as a key factor contributing to the high quality of teaching and Finland's strong performance in international assessments like PISA (Niemi et al., 2012).

According to Ashok Federick (2020), several key factors shape Finland's current educational system:

- Philosophy and state policy, rooted in the principles of the welfare state and pragmatism. The government places a strong emphasis on education, prioritizing it as a cornerstone for the development of the country.

- Excellent teacher preparation and high social status of teachers, who play an active role in designing curricula. This reflects the high value Finnish that society places on education. Teachers work 19–24 hours per week and spend 3 hours per week on self-development and collaboration with colleagues and other professionals. They also work closely with their students' parents.
- An education process based on early intervention and diagnosis of learning difficulties, without resorting to standardized tests. Teachers provide individualized support and help to each student during extracurricular activities, protecting students against stigmatization.
- Assessment of students' learning progress that does not rely on external or standardized tests. Instead, teachers use their own assessments to gauge learning progress. Grades are not viewed as indicators of the quality of education.
- The common motto is "test less, teach more." The system recognizes that each student is unique, and has different capabilities. As such, success is measured not by grades, but by the ability to offer guidance and support to struggling students and to create a friendly and inclusive learning environment. This individualized approach is reflected in the adaptation of books, assignments, exercises, and the time allotted for each task to meet students' varying needs.
- Building a sense of community in the learning process is also essential. This sense of belonging is reinforced by teachers, students, and the entire school community as part of the system responsible for the education process. The foundation of this community is the equality of all participants – students, teachers, parents, adults, and children – along with the equitable funding of schools. As a result, the quality of education is consistent across all Finnish schools.

Regardless of the OECD rankings, which mainly offer insight into how Finnish education compares to other systems, the Finnish model seems to stand out as particularly relevant in the ongoing transformation of schools toward inclusive education characterized by accessibility, sustainable educational goals, a flexible support system, and a unified curriculum (Szumski, 2019).

Data from the *Statistical Report on Inclusive Education in Poland* (Podgórska-Jachnik, 2021) reveal inadequate teacher preparation, insufficient financial support for infrastructure adaptation, a lack of appropriate teaching materials, and a shortage of specialists. It also highlights unmet accessibility standards, negative societal attitudes toward students with special needs, and the absence of coherent policies and strategies for implementing necessary changes.

Authors who analyze inclusive education in Poland highlight the complexity of the issue and the many factors influencing the current state of education. These factors include the disconnect between declared ideals of inclusion and real-world practices, low societal readiness for inclusion, and the persistence of exclusionary narratives about the "Other," who is seen as needing support (Krause, 2023). Other challenges include the low professional prestige and stability of teaching, excessive teacher workloads (Chrzanowska, 2019), and a tendency among teachers to adopt isolating attitudes (Kołodziejczyk,

2020; Skibska, 2021). Many teachers are accustomed to traditional teacher-centered methods, are hesitant to embrace change (Baran et al., 2021) and often lean toward an authoritarian teaching style (Kanar, 2023).

Another critical area requiring both academic reflection and practical solutions is also the culture of the school. As a dynamic structure encompassing both material and symbolic elements, and influencing every aspect of a school's functioning (Czerepaniak-Walczak, 2020), school culture is of particular importance for the successful implementation of inclusive education (Zamkowska, 2017; Chrzanowska, 2021).

Methodological Assumptions and Research Results

The research presented in this article aimed to gather teachers' opinions on the Finnish education model and assess the potential for implementing its principles within the Polish system, particularly in the context of inclusive education. The study focused on the following key questions:

- How important are the factors characterizing the Finnish education system for the quality of inclusive education?
- Which aspects of the Finnish system are already present in the Polish education system?
- What Finnish system elements should be introduced into the Polish education system?

A total of 258 respondents participated in the study, the majority of whom were women (83.33%). Of these, 38.76% worked in rural areas, while the remainder were based in towns of various sizes. The average age of respondents was 37.96 years (ranging from 23 to 63), and their average professional experience was 12.8 years (ranging from 1 to 39 years). Certified teachers made up 34.50% of the sample, while 28.68% were contract teachers. Most respondents were teachers of grades I–III, with 59.30% having experience working with students with special educational needs (SEN).

The study employed a quantitative research approach using a diagnostic survey. The survey contained 11 statements, which respondents rated on a scale from 1 (completely disagree) to 5 (completely agree). The statements were grouped into three categories:

- A) The importance of Finnish system factors for the quality of education;
- B) The presence of these factors in Polish education;
- C) The necessary changes in Polish education to align more closely with the Finnish system.

Each statement was accompanied by a brief explanation of the relevant Finnish education factors. The analysis of the collected research material revealed that, of the 11 factors characterizing the Finnish education model, respondents identified the following as the most important for its success:

- Excellent working conditions resulting from a sense of understanding, security, acceptance, and community.

- A positive public image of schools and high levels of social trust in teachers.
- Teaching methods focused on the individual developmental path of each student, emphasizing active learning, creativity, and critical thinking rather than rote memorization.
- Supportive psychosocial learning conditions (see Table 1).

The respondents placed the least importance on “school atmosphere” and “the methods for evaluating and assessing the work of students and schools” (Table 1). Factors such as age, gender, work experience, professional title, and experience with SEN students were found to influence opinions on the importance of individual factors. Significant differences between men and women (p -values < 0.05) emerged, with women assigning higher importance to aspects such as preparation and ethos of the teaching profession, evaluation methods, factors defining school as a workplace, and students’ homework. Older and more experienced respondents, on the other hand, rated the importance of students’ homework lower.

Further analysis revealed that trainee and contract teachers rated the importance of “school atmosphere” higher than certified teachers, who placed more emphasis on “financing” than their appointed and contract counterparts. Teachers with SEN experience rated the significance of assessment methods higher than those without such experience.

The factors that were identified as the best-functioning in Poland, and characteristic of the Finnish system, included psychosocial learning conditions, the inclusion of SEN students in mainstream education, and financing. In contrast, the lowest-rated factors were methods of evaluation and assessment, preparation and ethos of the teaching profession, and students’ homework. Among the elements considered representative of the Finnish model, participants deemed the following to be the most effectively functioning in Poland:

- “psychosocial learning conditions”;
- “inclusion of students with SEN in mainstream education”;
- “financing”;
- The lowest-rated factors were:
 - “methods of evaluating and assessing the work of students and schools”;
 - “preparation and ethos of the teaching profession” and
 - “students’ homework.”

However, the average ratings of these factors were significantly lower than the importance attributed to them for the success of the Finnish model (Table 1).

Opinions varied based on seniority, workplace, and professional title. Work experience and professional title were negatively correlated with the assessment of the “financing” factor in Poland ($p < 0.05$); the longer the experience, the lower the rating. Trainee and contract teachers rated this factor higher than certified teachers. Teachers in rural areas gave significantly higher ratings to “preparation and ethos of the teaching profession,” “teaching methods,” and “psychosocial learning conditions” compared to those in other areas. They also rated the following factors higher:

- “positive image of schools, social trust in teachers” compared to those in large cities,
- “school atmosphere” compared to those in the largest cities,
- “method of evaluating work” and “including SEN students in mainstream education” compared to teachers in small and large cities.

Participants ranked “school as a place of work” and “positive image of schools and social trust in teachers” as the top factors for improving the Polish education system, mirroring their highest ratings in the Finnish system. “Preparation and ethos of the teaching profession” was the third most important factor. Women rated the need for changes in these areas higher than men, and teachers of grades I–III felt more strongly about changes related to “preparation and ethos of the teaching profession” and “school as a place of work” compared to those teaching at higher education levels. Older respondents and those with more experience were more likely to advocate for changes in “including students with SEN in mainstream education” and “financing.” Certified teachers were also more convinced of the need for changes in financing, which aligns with their ratings of Finnish system factors in Poland.

The summary of average ratings for the studied areas reveals that the perceived importance of the factors defining the Finnish model, as well as the need for changes in these areas, were significantly higher than the ratings assigned to the current functioning of these factors in the Polish system (Table 1).

Table 1. Summary of Ratings for Factors Characterizing the Finnish Model

Factor	\bar{x}		
	a	b	c
Preparation and ethos of the teaching profession	4.4	2.18	4.3
Positive image of schools, social trust in teachers	4.59	2.24	4.31
Teaching methods	4.57	2.31	4.23
Atmosphere at school	3.52	2.29	3.29
Method of evaluating the work of students and schools	4	1.94	3.88
Including students with SEN in mainstream education	4.35	2.44	3.92
Psychosocial learning conditions	4.51	2.78	3.83
School as a place of work	4.69	2.37	4.33
Students' homework	4.34	2.2	4.06
Focusing on students' well-being and developing their strengths	4.33	2.33	4.16
Financing	4.39	2.42	4.16

Notes:

- Assessment of factors characterizing the Finnish model
- Assessment of the functioning of these factors in the Polish system
- The need for changes in the Polish system related to these factors from the Finnish model

Discussion

The process of building democratic societies that value diversity begins with education (UNESCO, 2020). This process is shaped by the legislative framework and the solutions it offers, as well as the involvement of all participants. The role of a modern teacher should not be limited to implementing curriculum content and organizing the educational process but should also involve reflectively shaping the educational experience (Szumski, 2019). The Finnish model exemplifies a system where the teacher's role is not only essential but emphasized as a key factor in driving change and enhancing educational effectiveness, which is one of the fundamental conditions for the country's development (Federick, 2020).

This study confirms that professional training, including opportunities for professional development, the prestige of the profession, and the positive image of schools, are the most important factors for the surveyed teachers in terms of educational effectiveness. At the same time, these are areas in need of reform in Poland. Social perceptions of the profession, its value, and the trust placed not only in teachers but also in schools as institutions, play a vital role in engagement and serve as significant motivators for work (Krause, 2023). Only a teacher acting as an expert, rather than merely an observer or executor of directives, can become a co-responsible participant in the educational process. Teacher effectiveness is increasingly viewed through the lens of social interactions within the school environment (Zamkowska, 2017; Chrzanowska, 2021).

For the respondents, working conditions defined by a sense of community, acceptance, and safety were deemed more important than changes related to funding. They also rated the importance and functioning of “psychosocial learning conditions” highly in Poland, recognizing the value of nurturing relationships and developing students' interpersonal skills alongside their academic knowledge. In contrast, significantly lower ratings were given to the “school atmosphere” factor, likely reflecting the difference from Finland, where informal relationships between students and teachers, grounded in the belief that partnership fosters internal motivation and enthusiasm for learning, are the norm.

It is also worth noting that the need for change in areas related to the factors “preparation and ethos of the teaching profession” and “school as a place of work” was particularly emphasized by teachers of grades I–III. At this stage, when students with SEN enter the school environment, teachers may be acutely aware of their lack of adequate preparation for working in diverse teams, the need for professional development, and the importance of a safe and supportive community. It is likely significant that competence tests for third graders, as well as diagnostic assessments carried out at the beginning of fourth grade, are common in Polish schools, although not obligatory. While these assessments aim to gauge students' knowledge and skills, they also function as an indirect measure of the teacher's effectiveness. This burden of social requirements and responsibility for preparing children – one of the greatest professional stressors (Chrzanowska, 2019) – could be a key factor driving the perceived need for change.

A high rating for the factors “preparation and ethos of the profession” and “methods of work” did not, however, correspond with a strong conviction for change in the latter. Even though creative and active learning strategies are valued positively, activating and non-traditional methods may not be viewed as practical for achieving the outcomes specified in the curriculum. Additionally, the Polish education system is heavily tied to standardized tests and preparing students to solve them according to specific answer keys. Surprisingly, the method of evaluating schools and students in Finland also received a low rating. Did the respondents not consider reducing competition in favor of cooperation, eliminating school rankings, and moving away from standardized tests as important for educational effectiveness? Or does the education system tend to preserve the status quo (Kwieciński, 2021)?

Conclusion

The Finnish education system is not only effective but also supportive of the idea of including all students. As such, its solutions can serve as a model for Polish teachers. Researchers have identified several factors in the Finnish system that should be reflected in Polish schools, including the preparation of teachers to work in diverse teams, the positive image of schools, and societal trust in teachers. Additionally, significant changes are needed in working conditions to ensure safety, acceptance, and a sense of community. The importance of these factors in achieving high-quality inclusive education is undeniable. However, as Kwieciński (2021) noted, schools tend to reproduce rather than create cultural and social patterns, adapting to ongoing changes. Thus, what may serve as a model for building inclusive education in Poland, based on the Finnish system, is the society’s awareness and readiness for inclusiveness (Krause, 2023), along with a philosophy and state policy rooted in the belief that education is the foundation of development (Federick, 2020).

REFERENCES

- Baran, J., Cierpiałowska, T., & Dyduch, E. (2021). Traditional teaching-learning process in the class of Polish school through lens of UDL approach. In A. Galkiene & O. Monkeviciene (Eds.), *Improving inclusive education through universal design for learning* (pp. 71–94). Springer.
- Chrzanowska, I. (2019). Postawy wobec edukacji włączającej – jakie skutki? [Attitudes toward inclusive education – What effects?]. In I. Chrzanowska & G. Szumski (Eds.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* [Inclusive education in preschool and school] (pp. 44–53). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Chrzanowska, I. (2021). Kultura szkoły – wyzwanie dla włączającego kształcenia [School culture – A challenge for inclusive education]. *Pedagogika Społeczna Nova*, 1(2), 13–28. <https://doi.org/10.14746/psn.2021.2.01>
- Czerepaniak-Walczak, M. (2020). Kultura szkoły, jej trwanie i zmiana. O sile oddziaływania „gramatyki szkoły” [School culture, its persistence and change. The power of “school

- grammar"]. *Czas Kultury*, 36(1), 13–20. https://czaskultury.pl/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2021/03/13-20_MCzerepaniakWalczak_KulturaSzkolyJejTrwanieIzmiana_CzasKultury_1_2020-1ht1ze.pdf
- Czujko-Moszyk, E. (2018). Sukcesy fińskiego systemu edukacji, czyli dlaczego Finlandia szczyli się jednym z najlepszych systemów szkolnictwa na świecie – porównawcze studium przypadku [The successes of the Finnish education system, or why Finland boasts one of the best education systems in the world – A comparative case study]. *Studia Edukacyjne*, 48, 349–365. <https://doi.org/10.14746/se.2018.48.23>
- Federick, A. (2020). Finland education system. *International Journal of Science and Society*, 2(2), 21–32. <https://doi.org/10.54783/ijssoc.v2i2.88>
- Kanar, M. (2023). Podmiotowość relacji podstawą zmian we współczesnej szkole. [Student-centred relationships as a basis for change in the modern school]. *Rocznik Lubuski*, 49, 29–41. https://zbc.uz.zgora.pl/Content/79839/3_kanar.pdf
- Kołodziejczyk, A. (2020). Gotowość nauczycieli do pracy w systemie edukacji włączającej [Teachers' readiness to work in the inclusive education system]. *Roczniki Pedagogiczne*, 12(3/48), 125–142. <https://doi.org/10.18290/rped20123-7>
- Krause, A. (2023). Edukacja włączająca w dyskursie hipokryzji [Inclusive education in the discourse of hypocrisy]. *Studia z Teorii Wychowania*, 14(1/42), 85–101. <http://dx.doi.org/10.5604/01.3001.0016.3426>
- Kwieciński, Z. (2021). Edukacja wobec koniecznej zmiany [Education and the necessity for change]. In S. Kwiatkowski (Ed.), *Współczesne problemy pedagogiki. W kierunku integracji teorii z praktyką* [Contemporary problems of pedagogy. Towards integrating theory with practice] (pp. 44–59). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kyrö-Ämmälä, O., Lakkala, S.P., & Turunen, T.A. (2017). Inclusive classroom: Teacher–student relationships. In J. Mena, A. García-Valcárcel, F.J. García-Peñalvo & M.M. Del Pozo (Eds.), *Search and research: Teacher education for contemporary contexts* (pp. 669–677). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Laari, A., Lakkala, S., & Uusiautt, S. (2021). For the whole grade's common good and based on the student's own current situation: Differentiated teaching and the choice of methods among Finnish teachers. *Early Child Development and Care*, 191(4), 598–611. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1633314>
- Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi, A. (2012). *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Sense Publishers.
- OECD. (2023). *PISA 2022 results*. Vol. 1: *The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Podgórska-Jachnik, D. (2021). *Raport merytoryczny. Edukacja włączająca – bilans otwarcia 2020* [Substantive report. Inclusive education – Opening balance 2020]. Ośrodek Rozwoju Edukacji. <https://ore.edu.pl/2021/10/raport-edukacja-wlaczajaca-w-polsce/>
- Skibska, J. (2021). Postawy (przekonania) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wobec edukacji inkluzyjnej – struktura badanego zjawiska [Attitudes (beliefs) of early school education teachers towards inclusive education – structure of the researched phenomenon]. *Niepelnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 41, 132–147.
- Szumski, G. (2019). Koncepcja edukacji włączającej [The concept of inclusive education]. In I. Chrzanowska & G. Szumski (Eds.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* [Inclusive education in preschool and school] (pp. 14–25). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, I., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K., & Kansanen, P. (2010). Experiences of a research-based approach to teacher education: suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2), Part II, 331–343. <https://www.jstor.org/stable/40664668>

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. <https://www.unesco.org/gem-report/en/inclusion>

Zamkowska, A. (2017). Kultura szkoły włączającej uczniów z niepełnosprawnościami [The culture of inclusive schools for students with disabilities]. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 36(2), 33–43. <https://doi.org/10.17951/lrp.2017.36.2.33>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding
Lack of funding sources.

Disclosure statement
No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Dorota Podgórska-Jachnik

<https://orcid.org/0000-0001-9272-8960>
 Uniwersytet Łódzki, Polska
 University of Lodz, Poland
 dorota.podgorska@now.uni.lodz.pl

Kenžegalijeva Aidana Zhenisovna

<https://orcid.org/0000-0002-3224-3467>
 Zachodnio-Kazachstański Uniwersytet M. Utemisova w Uralsku, Kazachstan
 Makhambet Utemisov West Kazakhstan State University in Oral, Kazakhstan
 1.a.k@mail.ru

Mukhieva Gulmira Seytmukhanbetovna

<https://orcid.org/0000-0001-8740-2309>
 Zachodnio-Kazachstański Uniwersytet M. Utemisova w Uralsku, Kazachstan
 Makhambet Utemisov West Kazakhstan State University in Oral, Kazakhstan
 mgs-94@mail.ru

<https://doi.org/10.35765/hw.2024.2368.10>

Data zgłoszenia: 05.07.2024

Data akceptacji: 25.09.2024

Data publikacji: 31.12.2024

***Bilingualism of Students in Kazakhstan as a Challenge
 for Inclusive Education***
***Dwujęzyczność uczniów w Kazachstanie jako wyzwanie
 dla edukacji włączającej***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The objective of this article is to present the issue of Kazakh-Russian bilingualism as it relates to inclusive education in Kazakhstan. The study aims to gain insight into parents' perspectives on bilingualism and its role in their children's development.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: Bilingualism in Kazakhstan is a significant challenge for the education system, particularly as the country undergoes a process of linguistic derussification. The main research question is: How do parents in Kazakhstan perceive the bilingual environment in which their children are developing? The study was conducted with Kazakh parents (N = 107) using a bilingual online survey.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The theoretical section describes the linguistic situation in Kazakhstan and the changes that have taken place in this context. Bilingualism has been described as a unique factor that can either enrich or impoverish a child's development. The study compares students' low reading scores (PISA) with potential difficulties resulting from bilingualism. The empirical section presents the findings from the research.

RESEARCH RESULTS: Parents reported that their children speak primarily Kazakh (49.5%), followed by Russian (35.5%), and both languages (14%). Most children (73.8%) are surrounded mainly by the Kazakh language at home and at school. A significant majority of parents (90.7%)

Suggested citation: Podgórska-Jachnik, D., Zhenisovna, K.A., & Seytmukhanbetovna, M.K. (2024). Bilingualism of Students in Kazakhstan as a Challenge for Inclusive Education. *Horizons of Educations*, 23(68), 95–107. <https://doi.org/10.35765/hw.2024.2368.10>

want their children to speak English in the future. For most parents, bilingualism is seen as a positive phenomenon; however, a small percentage (9.3%) view it as a potential threat to their children's development.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The findings of this study can be used to inform further research on the developmental and social effects of bilingualism in Kazakhstan. They can also help educate teachers about the diverse needs of multilingual students, both in Kazakhstan and beyond.

→ **KEYWORDS:** **BILINGUALISM IN PSYCHOLINGUISTICS, KAZAKH-RUSSIAN BILINGUALISM, PISA, INCLUSIVE EDUCATION, EDUCATION IN KAZAKHSTAN**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest przedstawienie problemu dwujęzyczności kazachsko-rosyjskiej jako kontekstu edukacji włączającej w Kazachstanie. Cel badań to poznanie perspektywy rodziców w spojrzeniu na zjawisko dwujęzyczności jako czynnik rozwoju ich dzieci.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Dwujęzyczność Kazachstanu stanowi wyzwanie dla systemu edukacji. Kraj przechodzi proces derusyfikacji językowej. Główny problem badawczy: Jak rodzice dzieci w Kazachstanie postrzegają dwujęzyczność, w jakiej rozwijają się ich dzieci? Podjęto badania wśród kazachskich rodziców (N = 107) z wykorzystaniem dwujęzycznej ankiety internetowej.

PROCES WYWODU: Część teoretyczna opisuje sytuację językową Kazachstanu i przemiany, które zaszły w tym zakresie. Opisano dwujęzyczność jako specyficzną sytuację wpływającą wzbożającą lub zubożającą na rozwój dziecka. Zestawiono niskie wyniki uczniów w czytaniu (PISA) z możliwymi z utrudnieniami wynikającymi z dwujęzyczności. W części empirycznej zaprezentowano wyniki badań własnych.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Rodzice wskazują, że dzieci posługują się głównie językiem kazachskim (49,5%), rzadziej rosyjskim (35,5%) czy obydwojoma (14%). Większość dzieci (73,8%) otoczona jest głównie kazachskim i w domu, i w szkole. Najwięcej rodziców (90,7%) chciałoby, by ich dzieci w przyszłości mówiły po angielsku. Dla większości z nich dwujęzyczność jest zjawiskiem pozytywnym; tylko niektórzy widzą w niej zagrożenie dla rozwoju (9,3%).

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Badania można wykorzystać w projektowaniu dalszych badań nad rozwojowymi i społecznymi skutkami dwujęzyczności w Kazachstanie, ale też w kształceniu nauczycieli w zakresie zróżnicowanych potrzeb uczniów wielojęzycznych nie tylko w tym kraju.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **DWUJĘZYCZNOŚĆ W PSYCHOLINGWISTYCE, DWUJĘZYCZNOŚĆ KAZACHSKO-ROSYJSKA, PISA, EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA, EDUKACJA W KAZACHSTANIE**

Introduction

The education system in Kazakhstan views inclusive education as a key opportunity for national development. Since proclaiming its independence in 1991 – the last of the former Soviet republics to do so – Kazakhstan has emerged as the ninth-largest country in the world. It is a young and rapidly developing nation with ambitious goals, also in the fields of education and science. Kazakhstan is closely following global trends in the education of students with diverse needs, including those seen in Europe. However, Kazakhstan began this journey from a markedly different starting point than most European countries. The nation faced significant post-Soviet deficiencies in providing education for people with disabilities (Human Rights Watch, 2019a, 2019b). Nevertheless, as early as 2007, Kazakhstan included the right to inclusive education in its education law. This commitment was further solidified in 2015 with the ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities.

According to the law, inclusive education in Kazakhstan

[...] can be realized through the implementation of a personalized pedagogical approach intended to include persons with special education needs, such as children with disabilities, migrants and refugees, oralmans (ethnic Kazakh returnees), national minorities and children in vulnerable social situations (UNESCO, 2021).

Diversity comes in different guises across different countries. This article seeks to raise awareness of the situation of bilingual children. Although the cited definition of inclusive education does not explicitly mention bilingual children, the authors aim to bring attention to the potential developmental and educational challenges faced by this group.

The Linguistic Landscape in Kazakhstan

Kazakhstan is a multi-ethnic nation, home to over 130 distinct national groups, which makes linguistic and intercultural challenges a constant presence. Despite Kazakhs comprising about 70.4% of the population and Russians 15.5%, Russian is spoken by around 70% of the population, while Kazakh is spoken by more than 92%, according to the 2021 census (National census..., n.d.). Additionally, 44.9% of the population (aged 5 and over) speaks two languages, 28.6% speak three, 1.7% speak four, 0.2% speak five, and 0.1% speak as many as six. However, the census does not specify whether this multilingualism pertains to daily communication or academic proficiency.

In Kazakhstan's multicultural society, Russian has historically served as the *lingua franca*, uniting people of different nationalities, cultures, and religions. Today, Kazakh holds the status of the state language. Its resurgence not only fosters the development of national identity but also symbolizes the nation's independence, unity, and consolidation. While Kazakh is the official language, Russian remains widely spoken, and the state

actively supports the learning and development of all the languages spoken by the peoples of Kazakhstan (*Constitution...*, n.d.). According to the Law “On Languages in the Republic of Kazakhstan” (O yazykakh..., 1997), every citizen has the right to use their mother tongue and to freely choose the language of communication, education, training, and personal development.

Bilingualism in the Light of Psycholinguistic Theories: Opportunities and Challenges

While the concept of bilingualism is commonly understood, its meanings can vary significantly. Bilingualism involves not just the ability to communicate in two languages, but also encompasses psycholinguistic criteria related to the order in which languages are processed in the mind and the degree of fluency in each (Kurcz, 2007).

Psycholinguistics identifies two distinct language systems: L1, the primary or mother tongue, and L2, the second language, acquired later (Haman et al., 2017). Differentiating between L1 and L2 can be difficult, especially in cases of simultaneous bilingualism. However, a person typically establishes their foundational linguistic framework in the mother tongue, the language acquired first and associated with the homeland, or the country in which a child is raised. The term “heritage language” refers to a language used at home or within a community that may not be the dominant language in the broader society but still holds cultural significance (Rothman, 2009). The linguistic landscape becomes even more complex in countries where multiple languages coexist due to cultural, historical, or political factors.

Even from this initial overview, it is clear that language acquisition can occur in various combinations. Research on migrant children highlights the complexity of these situations and their impact on child development (Haman et al., 2017). Typically, the mother tongue (L1) is acquired with high proficiency, often considered native-level. Proficiency in a second language (L2) can vary, with high proficiency sometimes referred to as near-native (Abrahamsson & Hyltenstam, 2008). Lower levels of proficiency are characterized as non-native but fluent, with further levels indicating decreasing proficiency. Bilingualism is generally recognized only when a person achieves a level of fluency that allows effective use of both languages.

In studies of early bilingualism among Polish children in migrant families, bilingual children often scored lower than monolingual peers in several aspects of L1 development (Haman et al., 2017). Researchers have identified a risk of incomplete L1 acquisition when exposure to the language is limited before proficiency is fully developed. Additionally, multilingual environments can sometimes lead to language interference, which can potentially result in uneven language development in both languages. This situation is referred to as subtractive bilingualism (or submersion), as opposed to the additive bilingualism (immersion) that is usually expected (Kurcz, 2007). While the impact may be subtle during early development, it can eventually contribute to functional illiteracy.

Thus, while bilingualism can be a considerable developmental asset and a growth opportunity for linguistically gifted children, it can also present challenges for children with special needs and may even contribute to the emergence of such needs. Consequently, bilingualism should remain a focus of inclusive education.

Accommodating Bilingualism in the Education System and Its Impact on Educational Outcomes

Currently, Kazakhstan has 6,909 public schools, with over half (54%), or 3,743 schools, offering instruction in Kazakh, 1,055 in Russian, 5 in Uyghur, and 2,106 with mixed languages. Despite the larger number of Kazakh-speaking students, half of the resources in school libraries are in Russian. Educational institutions widely utilize electronic platforms such as BilimLand.kz, Kundelik.kz, and Daryn.online.kz, which provide digital educational content in both Kazakh and Russian across all school subjects. Schools are annually provided with textbooks and educational materials, including those in Kazakh, as part of a planned policy to strengthen the Kazakh language as the national language. In recent years, there has been a substantial rise in the number of students speaking the Kazakh language. The country now has 119 universities, all offering instruction in both Kazakh and Russian. Currently, nearly three-quarters of students study in Kazakh, compared to just 35% a decade ago when the majority of students were Russian-speaking (Nurullin, 2023). Although Kazakh is the official language, for a long time, it was effectively secondary to Russian in the country. While Russian no longer holds official status, it remains widely spoken. Paradoxically, many native Kazakhs still have limited proficiency in their national language, which poses significant challenges in education. In 2018, a decree mandated the complete transition to Kazakh as the language of instruction in schools, accelerating the process of derussification in education. Previously, about 25% of schools used Russian as the language of instruction (Kurmanowa, 2009). In 2022, Russian was removed from the curriculum in early grades and shifted to later grades as a foreign language, similar to English. Since 2023, Kazakh has been the language of instruction in all schools. Additionally, in 2017, the country began transitioning from the Cyrillic to the Latin alphabet, a move expected to elevate the status of the Kazakh language and increase Kazakhstan's global engagement.

Do these measures truly ensure equal educational opportunities for students in different language contexts? Or could they be masking an educational barrier? To date, no research has been conducted on this issue, so it is important to examine the learning outcomes of students. Since 2009, Kazakhstan has participated in the international PISA survey. Table 1 summarizes the results from 2009 to 2022, revealing a gradual improvement in outcomes with a notable decline in 2018 (Nurbaev, 2020; Bocharova, 2022). This drop has been partly attributed to overrepresentation of students from Nazarbayev Intellectual Schools in the 2015 sample, who achieved exceptionally high scores. Another contributing factor was the younger age of many Kazakh students surveyed (many start

school at age six) and the introduction of computer-based assessments, which were new to Kazakh students. A remediation plan was implemented, yielding initial results in 2022 (Table 1), though substantial improvements are not expected for another 7–8 years.

Table 1. PISA Results of Kazakhstani Students from 2009 to 2022

Subject Area	2009	2012	2015	2018	2022
Mathematics	405	432	460	423	425
Science	400	425	456	397	423
Reading	390	393	427	387	386

Source: OECD, 2023.

Reading has consistently been the lowest-rated skill across all grades and years. Unfortunately, only about 40% of Kazakh students in 2018 and 2022 reached Level 2 or above in reading, compared to the OECD average of 78%. These scores suggest that most 15-year-olds struggle with text analysis and comprehension (Nurbaev, 2020; Bocharova, 2022; OECD, 2023). Unfortunately, existing studies on the causes these outcomes do not fully consider the unique bilingual context of the country or the challenges many students face during language transition. While multilingualism could be an asset for Kazakh students, there is a need for deeper research into whether bilingualism enriches or hinders their development. Currently, the link between reading difficulties and bilingualism is only hypothetical. To gain preliminary insights into this issue, we conducted a survey of parents to understand their perspectives on bilingualism as a factor influencing their children's development.

Method

Bilingualism is often seen as highly desirable: the ability to speak two languages is generally perceived as more advantageous than knowing just one. It opens up greater opportunities for communication, education, and employment. Few people, aside from specialists, recognize any potential drawbacks. However, bilingualism can sometimes necessitate additional support for children. The authors of this study hypothesized that examining parents' perspectives could clarify the potential link between perceived reading difficulties among Kazakh students and bilingualism, which may negatively impact their learning process.

The primary research question was: How do parents in Kazakhstan perceive the bilingual environment in which their children are being raised? To address this question, a diagnostic survey was conducted using an original, anonymous questionnaire designed for parents. The survey included 12 open-ended questions covering topics such as: the language spoken by the child; the language spoken by those closest to the child (at home, in school/preschool); the language used during interactions with peers and media; the choice of school based on language; and expectations regarding the child's

future language learning. One open-ended question asked parents to explain their rationale for choosing a school with instruction in a specific language. Parents of children who were already able to read were also asked to assess their child's reading proficiency in both Russian and Kazakh. Additional questions inquired about the child's age and any special educational needs.

This survey, conducted in both Kazakh and Russian, serves as a pilot study before further research. It was available through the Forms application from November 15 to December 12, 2023, and parents were invited to participate by teachers from several schools in Uralsk (Oral), located in western Kazakhstan. A total of 107 parents responded, representing children in the following age groups: 3–5 years (18 respondents, 16.8%); 6–9 years (31 respondents, 29%); 10–14 years (32 respondents, 29.9%); and 15–18 years (26 respondents, 24.3%). Regarding developmental concerns, 56.1% of parents reported no issues, while 30% noted visual impairments, 9.3% reported speech disorders, and some indicated mental disorders (4 children), motor disabilities (2 children), hearing impairments (1 child), or autism (1 child).

Results

When asked, "What language does your child speak?" 49.2% of respondents answered Kazakh, 41% said both Kazakh and Russian, 8.2% said Russian, and 1.6% said English. In response to the question, "What language do speak with your child at home?" 80.3% of respondents said Kazakh, 11.5% said both Kazakh and Russian, and 8.2% said Russian. When asked, "What language does your child speak in kindergarten among friends?" 59% of parents responded Kazakh, 27.9% both Kazakh and Russian, and 13.1% Russian. We would like to highlight the significant differences in the responses to these initial questions.

The next question addressed the language of programs on TV or the Internet (movies and cartoons) that the child watches. Half of the respondents (50.8%) reported that their children watch such programs in both Kazakh and Russian, 29.5% in Russian, 16.4% in Kazakh, and only 3.3% in English. When asked about the language in which their child communicates with peers, the vast majority (75.4%) selected Kazakh, 18% selected Russian, and 6.6% selected both Kazakh and Russian. Additionally, most parents (72.1%) indicated that they would like to send their child to a class where Kazakh is the language of instruction, 21.3% preferred both Kazakh and Russian, and 6.6% preferred Russian.

When asked why they want to send their child to a class taught in Kazakh, respondents most frequently answered that they want their children to know their native language, often citing their national identity as the reason. Typical responses included:

- "Because we are a Kazakh family, and we speak Kazakh at home."
- "Kazakh mentality, education, and tradition. I respect the language of our people."
- "Because I am Kazakh, my child must speak Kazakh and know the language. We must preserve the language of our nation, understand its history, and pass it on as

a heritage to the next generation. We should learn other languages but respect our own! Let the Kazakh language express our heritage!"

- "In Kazakhstan, we should speak the traditional Kazakh language."

Respondents also provided developmental and educational reasons:

- "It will help him deeply understand his language."
- "A child should be primarily educated and raised in their native language. Other languages can be learned at any stage of life."
- "To excel in reading in class."
- "There is nothing better for language development than education in the native language."

One parent expressed regret: "I wish my son had been taught in his native language."

Another reason for choosing Kazakh was related to the child's future career: "I think it will be difficult for him to work in the future if he doesn't know Kazakh, because all the documentation is in the official language."

Arguments in favor of Russian focused on the benefits of bilingualism, such as:

- "To have more opportunities in life."
- "Being bilingual is so convenient."

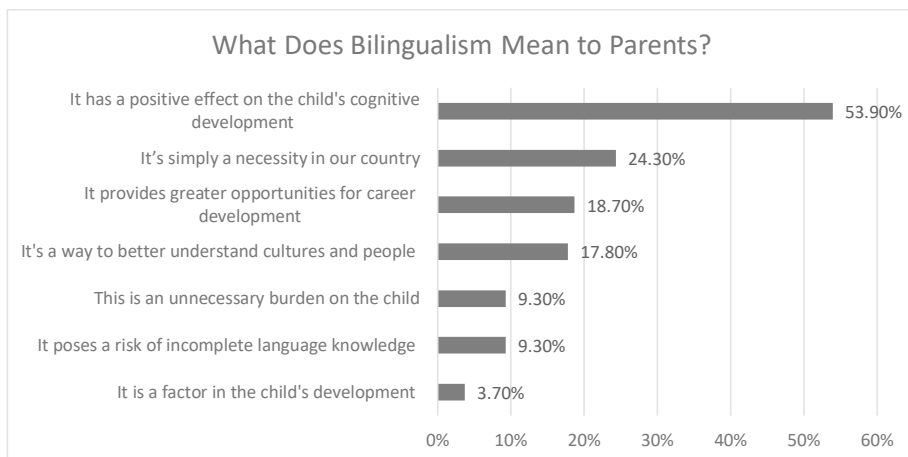
Other reasons included personal preferences, like:

- "The child is interested in the language."

Additionally, some respondents pointed out that Kazakh is not spoken in many Russian-speaking families.

A key question in the study explored how parents perceive their children's bilingualism (Figure 1).

Figure 1. What Does Bilingualism Mean to Parents? (N = 107, Average Number of Selections: 1.42)

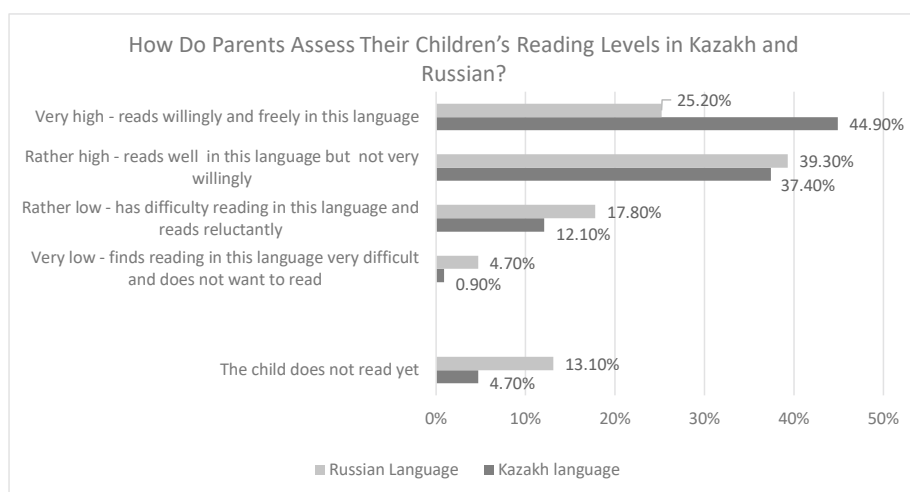


Own source.

Parents predominantly see bilingualism as a positive influence: 53.9% believe that it positively influences cognitive development, with an additional 3.7% noting it benefits overall child development. Moreover, 18.7% associate bilingualism with greater career opportunities, while 17.8% link it to better understanding of cultures and people. For one-quarter of parents, bilingualism is simply a necessity in a country like Kazakhstan. Only 9.3% consider bilingualism an unnecessary burden for their child, and the same percentage views it as a risk for incomplete language proficiency.

The next set of questions focused on assessing children’s reading proficiency in both languages (Figure 2).

Figure 2. Parents’ Assessment of Their Children’s Reading Proficiency in Kazakh and Russian (N = 107)



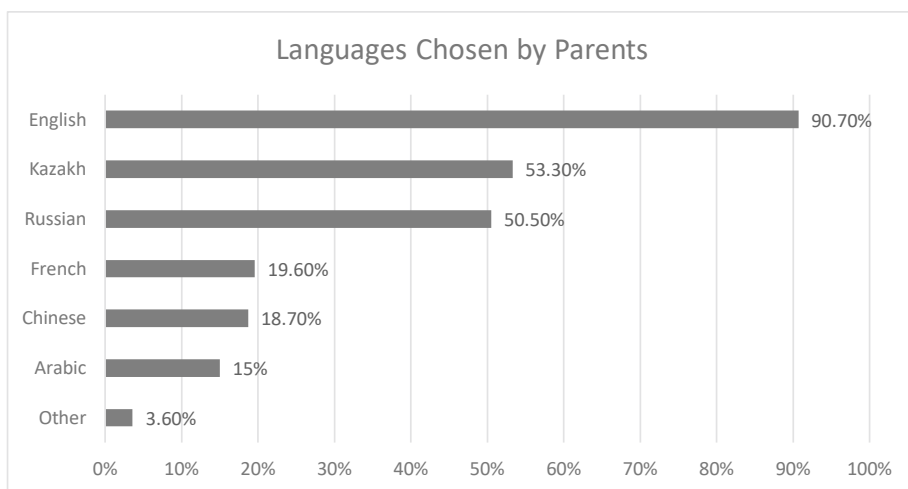
Own source.

When evaluating their children’s reading skills in Kazakh, parents predominantly rated them as very high (44.9%) and rather high (37.4%), totaling an impressive 82.3%. In comparison, reading proficiency in Russian received slightly lower, yet still substantial, high ratings: 25.2% very high and 39.3% rather high, totaling 64.5%. Reading with reluctance and/or difficulty was reported for 22.5% of children in Russian and 13% in Kazakh (Figure 3).

The survey also explored parents’ expectations regarding the languages their children will speak in the future (Figure 3). Interestingly, the percentage of parents who anticipate proficiency in Kazakh and Russian is marginally higher than their assessment of their children’s current language skills. This discrepancy may suggest that the number of Kazakh selections might be underreported compared to earlier responses, possibly due to some parents interpreting the question as referring to additional languages beyond

the current ones. On average, parents made 2.5 selections, indicating that most desire their children to be fluent in two or three languages.

Figure 3. Parents' Expectations About Which Languages Their Child Will Speak in the Future (N = 107, Average Number of Selection 2.5).



Own source.

Despite the recent political changes, Russian remains a valued choice, with 50.5% of parents recognizing its utility, even as there is a growing emphasis on cultivating the Kazakh language. However, English is the clear favorite, with 90.7% of parents wanting their children to learn it. English is seen as a language of opportunity, career advancement, and global connection, as well as a counterbalance to Russian cultural influence. Although the small sample size limits the generalizability of the study, the findings suggest that parents envision not just bilingualism, but trilingualism for their children, despite the current level of English proficiency among children being relatively low.

Discussion

The findings show a complex picture of the language status of the students as described by their parents. Although the vast majority, some 73.8%, of the children surveyed encounter Kazakh as the language used at home and the primary language in school, only about half (49.2%) speak exclusively Kazakh. A slightly smaller percentage of children are bilingual, with proficiency in both Kazakh and Russian, likely influenced by the Russian language exposure at home before the national language gained wider use.

The type of media that children consume also plays an important role. According to the parents, Russian media (29.5%) is more appealing to children than Kazakh media (16.4%), with about half of the children using both. This likely exposes more children to the Russian language beyond what they encounter at home or school. Only a small percentage of children (1.6%) use English-language programs and media, which contrasts sharply with the aspirations of their parents – 90.7% of whom expect their children to be proficient in English in the future.

Parents generally rate their children's reading abilities in both languages highly, though these assessments may be inflated in light of the PISA results (Nurbaev, 2020; OECD, 2023). Without better benchmarks, parents might be overestimating their children's capabilities. Furthermore, the proportion of children who read reluctantly and/or with pronounced difficulties (around 13% in Kazakh and 22.5% in Russian) is considerable, so it is worth investigating the underlying causes (only half of these children have diagnosed special educational needs). Bilingualism is not thought of as a potential risk by most parents; only 9.3% consider it a concern, while the majority view it as purely beneficial.

Conclusions

Parents in Kazakhstan generally perceive bilingualism as a positive factor in their children's development, with overwhelming majority considering it to be beneficial in its own. However, while proficiency in multiple languages is undoubtedly a valuable asset, bilingualism can also pose challenges for some children's development and potentially lead to insufficient achievement in both languages. The OECD PISA findings show that many Kazakh students have difficulties in reading, which suggests that the issue may have deeper roots than previously believed. Education in a multilingual country requires a carefully crafted strategy that addresses not only cultural and political aspects but also psycholinguistic factors. There is also a need for a system that diagnoses and supports students for whom bilingualism may be hindering development, as well as those with linguistic talents who clearly benefit from learning multiple languages. These are also tasks of inclusive education.

The scope the study was insufficient to establish a direct link between low reading scores and difficulties arising from bilingualism. However, it would be beneficial to systematically monitor students' proficiency in both languages, along with an objective assessment of their reading performance, to better understand the magnitude of this problem. This should be treated as a hypothesis requiring further investigation, particularly in the context of identifying factors that can improve the language and reading competencies of Kazakhstani students.

These students face another daunting challenge: the transition from the Cyrillic to the Latin alphabet. While this change is important and justified for the country, it may further complicate the linguistic and reading experiences of Kazakh- and Russian-speaking

students, as well as those of their parents, who were “raised on Cyrillic.” This transition requires the careful attention of teachers and the entire educational system in Kazakhstan as they develop an inclusive education model that acknowledges the complexities of bilingualism.

REFERENCES

- Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2008). The robustness of aptitude effects in near-native second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(4), 481–509. <https://doi.org/10.1017/S027226310808073X>
- Bocharova, M. (2022, June 22). *Kazakhstan: Pass PISA with high score*. Central Asian Bureau for Analytical Reporting. <https://cabar.asia/en/kazakhstan-pass-pisa-with-high-score>
- Constitution of the Republic of Kazakhstan. (n.d.). AGSiT. <https://agsit.kz/index.php/en-us/134-legislation-of-the-republic-of-kazakhstan/3275-konstitutsiya-respubliki-kazakhstan-2>
- Haman, E., Wodniecka, Z., Marecka, M., Szewczyk, J., Białecka-Pikul, M., Otwinowska, A., Mieszowska, K., Łuniewska, M., Kołak, J., Miękisz, A., Kacprzak, A., Banasik, N., & Foryś-Nogala, M. (2017). How does L1 and L2 exposure impact L1 performance in bilingual children? Evidence from Polish-English migrants to the United Kingdom. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 1444. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01444>
- Human Rights Watch. (2019a, July 17). *Kazakhstan: Children in institutions isolated, abused*. <https://www.hrw.org/news/2019/07/17/kazakhstan-children-institutions-isolated-abused>
- Human Rights Watch. (2019b, March 14). *“On the margins”: Education for children with disabilities in Kazakhstan*. <https://www.hrw.org/report/2019/03/14/margins/education-children-disabilities-kazakhstan>
- Kurcz, I. (2007). *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności* [Psychological aspects of bilingualism]. Wydawnictwo Harmonia.
- Kurmanowa, B.Ž. (2009). Współczesna językowa i etnojęzykowa sytuacja w Kazachstanie i jej wpływ na kształtowanie dwujęzyczności w nauczaniu (na przykładzie ośrodków naukowych Aktiubińskiego Okręgu Republiki Kazachstanu) [The contemporary linguistic and ethnolinguistic situation in Kazakhstan and its impact on shaping bilingualism in education (based on scientific centers in the Aktobe region of the Republic of Kazakhstan)]. *Lingwistyka Stosowana. Przegląd*, 1, 141–149.
- National census 2021. (n.d.). *Results of the National Population Census 2021*. <https://stat.gov.kz/en/national/2021/>
- Nurbaev, Z. (2020, May 21). *Why did Kazakhstan fail the international PISA assessment?* Central Asian Bureau for Analytical Reporting. <https://cabar.asia/en/why-did-kazakhstan-fail-the-international-pisa-assessment>
- Nurullin, E. (2023, July 21). *Yazyk nashogo budushchego: Kak menyaetsya situatsiya s kazakhskim v shkolakh i vuzakh strany* [Язык нашего будущего: Как меняется ситуация с казахским в школах и вузах страны/The language of our future: How the situation with Kazakh is changing in the country’s schools and universities]. Tengri News. https://tengrinews.kz/kazakhstan_news/yazyk-nashogo-budushchego-menyaetsya-situatsiya-kazahskim-505163/
- OECD. (2023, December 5). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en/full-report.html
- O yazykakh v Respublike Kazakhstan [О языках в Республике Казахстан/On languages in the Republic of Kazakhstan]. (1997). Закон Республики Казахстан от 11 июля 1997 года № 151-І

[Zakon Respubliki Kazakhstan ot 11 iyulya 1997 goda № 151-І/Law of the Republic of Kazakhstan of July 11, 1997 № 151-І]. <https://www.kaznu.kz/ru/1969>

Rothman, J. (2009). Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *International Journal of Bilingualism*, 13(2), 155–163. <https://doi.org/10.1177/1367006909339814>

UNESCO. (2021, July 23). *Kazakhstan. Inclusion*. <https://education-profiles.org/central-and-southern-asia/kazakhstan/~inclusion>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



**“As a Shadow” – the Experiences of a Support Teacher
 of Students With Autism Spectrum Disorders (ASD)**
**„Ja jako cień” – doświadczenia nauczyciela
 współorganizującego kształcenie ucznia z zaburzeniami
 ze spektrum autyzmu (ASD)**

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The objective of this article is to explore the experiences, challenges, and pedagogical strategies employed by teachers who co-facilitate the education of students with Autism Spectrum Disorder (ASD).

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The central research question addresses the experiences and challenges faced by teachers who co-facilitate the education of students with ASD. Data were gathered through in-depth narrative interviews with three active teachers working with ASD students.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The study's objective and research question are addressed through a structured argument, consisting of an introduction to inclusive education for students with ASD and the role of support teachers. This is followed by a comparative presentation and analysis of the teachers' experiences in co-facilitating ASD education.

RESEARCH RESULTS: The analyses reveal that teachers co-facilitating the education of students with ASD are aware of the unique needs of each student, developed through direct experience. Their role involves tailoring their approach to the changing needs of students at different educational stages, ranging from supporting daily activities to assisting with learning and social skills development.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: There is a need to implement concrete measures for expanding psychological support for parents of children with ASD. Given the rising prevalence of this disorder, it is essential to enhance the knowledge, skills, and competencies of society, especially educational staff – to better support individuals with ASD.

→ **KEYWORDS:** **INCLUSIVE EDUCATION, SUPPORT TEACHER, AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD), SPECIAL EDUCATION, INDIVIDUALIZED TEACHING**

Suggested citation: Kądziołka, D. (2024). “As a Shadow” – the Experiences of a Support Teacher of Students With Autism Spectrum Disorders (ASD). *Horizons of Educations*, 23(68), 109–121. <https://doi.org/10.35765/hw.2024.2368.11>

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest poznanie doświadczeń i identyfikacja wyzwań i strategii pedagogicznych stosowanych przez nauczycieli współorganizujących kształcenie uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD).

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Wiodącym problemem badawczym jest pytanie o to, jakie są doświadczenia i wyzwania nauczycieli współorganizujących kształcenie uczniów z ASD. Zgromadzone materiały źródłowe uzyskano dzięki przeprowadzeniu pogłębionych wywiadów narracyjnych z trzema aktywnymi nauczycielami współorganizującymi kształcenie uczniów z ASD.

PROCES WYWODU: Realizacja celu i odpowiedzi na pytanie problemowe została ujęta w procesie wywodu złożonego z wprowadzenia w zagadnienie edukacji włączającej uczniów z ASD i roli nauczycieli współorganizujących ich kształcenie oraz zaprezentowania porównawczej analizy doświadczeń nauczycieli współorganizujących kształcenie uczniów z ASD.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Prezentowane analizy pokazują, że nauczyciele współorganizujący kształcenie uczniów z ASD zauważają unikalne potrzeby każdego dziecka, poznawane poprzez bezpośrednie doświadczenie. Rola nauczyciela polega na dostosowywaniu działań do zmieniających się potrzeb uczniów na różnych poziomach edukacji – od wsparcia w codziennych czynnościach po pomoc w nauce i rozwijaniu kompetencji społecznych.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Istnieje potrzeba wprowadzenia realnych działań w zakresie upowszechnienia pomocy psychologicznej rodzicom dzieci z ASD. W obliczu coraz częstszego występowania tego zaburzenia należy rozwijać wiedzę, umiejętności i kompetencje całego społeczeństwa, a zwłaszcza pracowników placówek edukacyjnych, aby skutecznie wspierać funkcjonowanie osób z ASD.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** EDUKACJA INKLUZYJNA, NAUCZYCIEL WSPÓLORGANIZUJĄCY KSZTAŁCENIE, ZABURZENIA ZE SPEKTRUM AUTYZMU (ASD), KSZTAŁCENIE SPECJALNE, INDYWIDUALIZACJA NAUCZANIA

Introduction

Modern educational systems are increasingly required to meet the diverse needs of students, and the rising number of autism spectrum disorder (ASD) diagnoses presents a unique challenge. Current estimates suggest that ASD affects approximately 1–2% of the child population, making it one of the most commonly diagnosed neurodevelopmental disorders (Schendel et al., 2012). The condition is marked by difficulties in social interactions, communication, and a tendency toward repetitive or excessive patterns of behavior (Pisula, 2020). In response to the specific needs of students with ASD, educational strategies have been developed to reshape inclusive education approaches and adapt teaching methods accordingly.

The Charter of Rights for People with Autism, adopted on July 12, 2013, states that individuals with autism are “entitled to easily accessible, free, and appropriate education tailored to the abilities and needs of students with autism” (Uchwała..., 2013, Article 3). Additionally, the Ministry of National Education’s regulation from July 24, 2015, guarantees that students with disabilities, including those with ASD, have the right to attend various educational institutions (Rozporządzenie..., 2015; Rozporządzenie..., 2017b). Since January 1, 2016, schools have been required to employ teachers with qualifications in special education – known as support teachers – whose role is to assist in organizing the education of students with autism (Rozporządzenie..., 2015, §8). The Ministry of National Education’s regulation from August 9, 2017, further specifies that support teachers, also referred to as shadow teachers, collaborate with other educators, provide direct support to students with disabilities, assist in selecting appropriate teaching methods and tools, and lead additional activities tailored to the individual needs of students (Rozporządzenie..., 2017a, §7.7).

While the roles and responsibilities of support teachers have been discussed in the literature (Apanel, 2016; Bobińska-Domżał, 2014; Gołubiew, 2001; Gorajewska, 2009; Lipińska-Lokś, 2013; Puda, 2022; Wojciechowska, 2021; Zamkowska, 2017; Zamkowska & Nogaj, 2024; Zamkowska & Snopek, 2017), we should continue to update and expand our understanding of the various strategies employed by these educators to identify the most effective methods for working with students on the autism spectrum (ASD). Gaining insights into the perspectives and challenges faced by teachers can lead to more tailored support and professional training, ultimately improving pedagogical practices and informing recommendations for the educational system. Such research can generate actionable, practical suggestions that respond to the real-world needs of both teachers and students with ASD, thereby improving the quality of education while adapting to its local and cultural contexts. Given these considerations, this study aims to investigate teachers’ experiences and to identify both the challenges and the instructional strategies they employ when supporting students with ASD.

Research Focus

The central question of how support teachers perceive and evaluate their roles in fulfilling their pedagogical duties is encapsulated in the main research problem: What are the experiences and challenges encountered by support teachers working with students on the autism spectrum (ASD)?

To examine this central issue, the following detailed research questions have been formulated:

1. What are the experiences of teachers when they first interact with students diagnosed with ASD?
2. What essential skills and competencies are required for effectively performing the role of a support teacher for students with ASD?

3. How do support teachers view their role in the educational process for students with ASD?
4. Which teaching strategies and methods are most frequently employed and considered effective in working with students on the spectrum?
5. What programs and projects help promote the integration of students with ASD into peer groups?
6. How do support teachers collaborate with other educators, specialists, and the parents of students with ASD?
7. What obstacles do support teachers face in their work with ASD students, and how do they assess their overall job satisfaction?
8. What recommendations do support teachers have for educational authorities overseeing the implementation of inclusive education?

Research Procedure

The research problem inspired the use of a qualitative research strategy grounded in the interpretive paradigm, which promotes a flexible approach and the ability to craft research questions without the constraints of standardization (Konecki, 2000; Rubacha, 2008; Silverman, 2009; Urbaniak-Zajęc, 2008). Qualitative research allows for a deeper understanding of complex, previously misunderstood facts and hidden aspects of educational practices and realities (Rubacha, 2003; Urbaniak-Zajęc, 2008).

To explore the experiences and personal narratives of support teachers working with students diagnosed with autism spectrum disorder (ASD), in-depth narrative interviews were conducted with three teachers. This biographical approach provided insights into their personal experiences and general perspectives (Smolińska-Theiss & Theiss, 2010; Kvale, 2012; Silverman, 2023). Throughout the study, ethical standards were upheld. Participants were informed about the study's purpose, the voluntary nature of their involvement, confidentiality, and about how their data would be used (Flick, 2012).

Participants

The study, conducted between May and June 2024, utilized narrative-based interviews to capture participants' professional experiences. The questions were designed to scrutinize key aspects of their work histories, in line with the study's research objectives.

The sample selection was purposeful, focusing on teachers with significant experience related to the study's goals (Flick, 2012, p. 139). The final sample consisted of three support teachers working with ASD students across various levels of mainstream education, representing institutions in cities of different sizes.

The first participant, a female teacher, has worked for two years as a support educator in a public preschool in a regional capital city. She assists a 6-year-old boy with

ASD who, due to developmental delays, is placed in a group of 4-year-olds. In addition to her teaching role, she is pursuing a master’s degree in early childhood and preschool education.

The second participant, also female, began her role as a support teacher for a second-grade boy with ASD at a rural public elementary school at the start of the school year. She has prior experience in both an inclusive preschool and a public elementary school. She holds a degree in education, has completed training in Special Education for Intellectual Disabilities, and has pursued postgraduate studies in supporting individuals with autism.

The third participant, a male teacher, has served as a support educator for three years, working with a sixth-grade student with ASD in a rural public elementary school. He holds a degree in special education for individuals with intellectual disabilities and is currently advancing his qualifications through postgraduate studies in education and therapy for individuals on the autism spectrum. His background also includes experience in an inclusive preschool, a special education school, and a special educational and care center.

Comparative Analysis of the Experiences of Support Teachers Working With ASD Students

Initial Challenges in Engaging Students With ASD

Support teachers who began working with students with ASD frequently encountered various early challenges, particularly in managing student behavior. The first teacher described her initial difficulty with a young boy who showed minimal engagement, avoided eye contact, and struggled with verbal communication. She identified these issues as priorities in the therapeutic process. The second teacher worked with a student accustomed to disruptive behaviors from the previous school year. This boy would often interrupt lessons or leave the classroom to spend time in the library or with a counselor. Although restructuring these patterns and introducing new rules initially met with resistance, the teacher’s consistency eventually led to positive changes. The third teacher struggled to build rapport with his student, who at first was reluctant to work with him: “It was tough at times, he would shout: ‘I’m not working with him! I don’t want him around! He can’t sit with me!’”

Key Competencies for Effective Support of Students With ASD

The first teacher emphasized the importance of long-term planning, such as the lengthy process of toilet training, as well as the need for flexibility in accommodating the child’s sudden mood swings. She stressed the value of a vigilant, supportive presence that avoids placing excessive demands on the student.

The other teachers echoed the importance of empathy, particularly during moments of crisis when students may express frustration or exhaustion in socially inappropriate ways due to their limited social skills. Being open to the student's perspective enables the teacher to better understand the challenges they face and to build stronger connections that ultimately enhance support. The teacher working with the second grader pointed out his susceptibility to rapid fatigue and described the importance of adjusting the pace of work to the child's energy levels rather than expecting them to keep up with the rest of the class. Meanwhile, the teacher supporting the sixth grader stressed that it is important to respect the student's autonomy by offering assistance while always prefacing it with a question about whether they wanted help, rather than assuming it. This approach enables teachers to meet the student's needs without diminishing their motivation or exacerbating feelings of helplessness and the sense of being overwhelmed.

All teachers agreed on the need to tailor the educational process to each student's unique needs and maintain open, authentic communication with parents. They also unanimously stressed the value of ongoing professional development, particularly through specialized training.

The Role of the Support Teacher for Students With ASD

Support teachers for students with ASD fulfill duties in accordance with special education laws and regulations. Their goal is to be a subtle presence – available when needed but not overly intrusive.

Preschool Teacher:

- Educational Support: "We head to class, and he does his best to engage... I tend to sit slightly away from him, but when he's having a bad day, I make sure to sit right by his side."
- Hygiene Assistance: "I assist with even the simplest things... for instance, if he doesn't receive the instruction 'wash your hands,' he'll just stand in the bathroom, spinning in circles."
- Social Skills Development: "We work on building independence... like knowing when to greet others and shake hands. At lunch, he sits with the other children and has his own spot at the table."
- Mealtime Independence: "He usually unpacks his breakfast on his own, and learns how to place his plate and cup... he also helps me set up the cups and plates before lunch."
- Emotional Support: "Once, I left the room without letting him know, and he started screaming... he feels secure with my presence and knows that I'm there to support him when needed."

Early Elementary Teacher:

- Primary Responsibilities: "My duties involve supporting the student's progress through the curriculum, helping him integrate with his classmates, collaborating

closely with the lead teacher, developing the Functional Support Plan (FSP) and the Individualized Education Program (IEP), and conducting one-on-one social rehabilitation sessions and social skills training.”

- Daily Support: “I read longer texts to him, help him understand what he’s reading, paying attention to spelling, select tasks for him, explain instructions, keep a communication notebook, motivate him to stay engaged, and help him manage his emotions.”

Teacher at the Upper Elementary Level:

- Support: “I support him, sometimes help him pack up, calm him down... but I’m careful not to let my presence become overwhelming.”
- Conversations: “I tell him, ‘I know it feels like you have two sides – part of you wants to run, shout, and disrupt, and another that wants to be engaged in class.’ I share examples of other children who face their own struggles but manage to cope, explaining that this is something everyone deals with, not just those on the spectrum.”

Effective Strategies and Approaches for Working With Students With ASD

Teachers interpret effective methods for working with students with ASD in different ways. For instance, the teacher of the youngest student stresses the importance of individualized strategies: “The most valuable experience comes from working directly with each child, as every case of autism is unique.” Respect for the student’s personal space is also essential: “We must be mindful to respect the child’s needs.”

The second-grade teacher employs specific methods: “I create an environment conducive to learning, offer clear instructions, minimize distractions, and adapt methods to the student’s specific abilities.” The teacher of the oldest student discusses managing emotional outbursts: “When he starts crying hysterically, I take him for a walk, help him calm down, and reduce the surrounding stimuli. Usually, after an hour, he’s ready to return to class and participate again.” This teacher also advises others by saying: “I explain that he needs a calm environment and avoid talking to him in these moments – I act as a shadow, watching over him while allowing him the freedom he requires.”

Teacher-Led Initiatives for Integrating Students With ASD Into the School Community

Teachers note the importance of helping students with ASD feel connected with their peers and broader school community. For the youngest student, one teacher explains, “Even when seated near other children, he doesn’t interact... They could try talking to him or even laugh at him, but he doesn’t respond... There are some people he likes, but if they come to say goodbye, he simply turns around and walks away.” She continues,

“Through play, we practice approaching others together; sometimes, I gently nudge him to encourage a farewell.” The teacher notes that, “In terms of building relationships, he has to feel a need for it and that need usually arises only when he wants something from others, like, ‘I need you because you have something for me.’ Sometimes, if a staff member sits beside him and tries to chat, he simply stands up and walks away.”

For the second-grade student, structured peer activities have proven beneficial. “The *Playtime with [Name]* project... where he and peers made simple educational toys together, was especially helpful,” the teacher explains. “He got to decide whom to invite to the activity and even made invitations himself.” Another initiative, *Playing with Our Senses*, has been equally successful: “He now addresses classmates by name... joins in during breaks, and has been accepted by the group.”

The oldest student also benefits from support in social interactions, and he can now initiate them on his own: “Students with autism need to learn how to function alongside other children and integrate. This doesn’t mean they shouldn’t have individual lessons; he does... But in other classes, he’s doing well, and I can see how open he’s become to interacting with others. During group work, he goes over to the other kids and wants to engage with them.” He continues, “Recently, he found a younger friend, and talking to him seems to have a calming effect... Though he sometimes enjoys being alone, it’s clear that social interactions genuinely make him happy.”

Collaboration Among Co-Teaching Teachers, School Specialists, and Parents of Students With ASD

Teachers note several challenges they encounter in collaborating with specialists. The preschool teacher shares, “Some activities had to be removed because specialists were hesitant to include him.” Nonetheless, she underscores the parents’ dedication: “They keep me in the loop on everything, and together, we find common solutions. I genuinely admire these parents because they truly do everything within their power.”

The early elementary level teacher describes her collaborative process: “We meet at least twice annually during team meetings, where we discuss the results of the Multi-Specialty Assessment of Student Functioning. Our focus is on developing an Individualized Education Plan (IEP). Both the school and the Psychological and Pedagogical Counseling Center work closely collaborate with me, as do the parents. I use a *Communication Log* to update them on daily happenings, academic progress, and behavioral concerns... They’re on board with my methods.” The teacher working with the oldest student recalls some initial resistance: “Other teachers felt uneasy about my presence, but I’m here to support them.” He emphasizes the importance of tailoring his approach: “I don’t always go along with the majority view, but I always act in the student’s best interests.” The trust he has established with the family is key: “His mom trusts me completely – I’m not just seen as a teacher but almost like a family friend.” He considers this strong rapport as essential to his work: “I work not only with the student but with his

family, who know that I am here to help.” Drawing on his experience, he adds, “Being a licensed foster parent helps me understand the struggles parents face when dealing with various disorders. Everyone deserves to be treated with respect and support tailored to their needs and abilities.”

Challenges and Fulfillment in the Role of Supporting Students With ASD

Teachers often emphasize how motivating students to engage in learning can be an ongoing challenge. With the youngest student, for instance, “praise or small rewards that would normally thrill most children hold no value for him.” The teacher admits feeling limited in her impact: “I know I’m giving him everything I can, but I can’t help feeling he could be further along.” She also points out how unappreciated this role can feel: “You’re putting in a level of dedication similar to parenting... but understanding or acknowledgment is rare.” She reflects, “There’s often no tangible reward by conventional measures; at times, there’s even a sense of powerlessness.” She concludes, “It teaches you to set priorities – the child is the priority in this work, not me.”

For early elementary school students, success depends on a range of factors, including “the day’s weather, the child’s interest, and their unique strengths and needs... it’s a tough job; it’s really important to build a trusting relationship, establish rapport, and remain patient, firm, and consistent.”

In any teaching situation, flexibility is key: “With rigid plans and big goals, don’t expect everything to go as planned. Professional courses and degrees can only take you so far. Most of all, you need to find empathy and patience within yourself and understand the perspective of someone with autism.”

Teachers point out specific moments that bring them joy and purpose in their roles. “For me, it was when my student participated in a Mother’s and Father’s Day event and danced the polonaise with a classmate,” recalls the second-grade teacher. Another finds a sense of pride and fulfillment when a student gains self-control: “He holds it together, and in those moments, I feel truly proud.”

Recommendations for Authorities Overseeing Inclusive Education From Teachers Supporting ASD Students

Teachers underscore the pressing need for increased psychological support for parents of children with ASD, which is currently accessible to only a select few: “There’s no free support available; considering how much therapy costs for their children, parents simply cannot afford to prioritize their own well-being. They are often exhausted, frustrated, drained, and judged by society.” Additionally, expanding the number of specialized facilities is crucial, as children with severe needs frequently end up in schools un-equipped to cater to them due to limited placements. Training teachers and other staff

on ASD is equally essential: “For many, it’s like another world, and the student seems like an outsider.” It is also necessary to raise awareness among society and among other parents: “Everyone, not just the support teacher, should know how to work with them; these children are not outsiders to be isolated, but remarkable children who may not function neurotypically but still need companionship, connection, and integration.”

Conclusions

Reviewing teachers’ insights into supporting ASD students reveals similarities and distinctions depending on educational stages. Teachers unanimously point to the difficulties they encounter when stepping into the role of a support teacher and the necessity of an individualized approach for each child, where direct experience and hands-on practice are invaluable. Motivating ASD students is challenging, especially when conventional incentives fall short. Teachers build their skills through further education and professional training, but daily classroom experience is priceless. Each child with ASD has specific needs that call for flexible methods and strategies.

Education levels:

Preschool: The youngest children need assistance with daily hygiene routines, and it is essential to provide them with a sense of security and stability.

Early Primary Education: Children benefit from support in actively participating in class activities and adjusting to classroom norms and expectations.

Upper Primary Education: Children focus on developing social skills and establishing friendships.

Teachers strive to work discreetly, staying “in the background” while being attentive to students’ signals and adjusting their strategies to children’s changing needs. However, this work is often complicated by low public awareness surrounding autism spectrum disorders, insufficient specialized training for staff, and the challenges of meeting specific student needs. Positive experiences often emerge from strong partnerships with parents, who appreciate the teachers’ commitment. Many educators see their work as a calling rather than simply a set of duties.

Qualitative studies shed light on the complexities of this role, and underscore the importance of educating both teaching professionals and the broader public to better understand and support individuals with ASD.

REFERENCES

- Apanel, D. (2016). *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego osób z niepełnosprawnością w Polsce w latach 1989–2014* [Theory and practice of inclusive education of people with disabilities in Poland from 1989 to 2014]. Oficyna Wydawnicza "Impuls".
- Bobińska-Domżał, A. (2014). Współpraca pedagoga specjalnego i nauczyciela przedmiotu w procesie terapii i edukacji uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w kształceniu integracyjnym [Collaboration between special education teachers and subject teachers in the therapy and education of students with autism spectrum disorders in inclusive education]. In J. Kossewska (Ed.), *Osoba ze stanami ze spektrum autyzmu. Możliwości aktywnego życia* [Individuals with autism spectrum conditions. Possibilities of active life] (pp. 171–190). Wydawnictwo Jak.
- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego* [Designing qualitative research] (P. Tomanek, Trans.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołubiew, M. (2001). Pedagog specjalny – jego rola i zadania w klasie integracyjnej [The special educator: Role and responsibilities in an inclusive classroom]. In Z. Palak (Ed.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym. Materiały z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej, Kazimierz Dolny, 25–26 maja 2000* [Special pedagogy in the reformed educational system] (pp. 181–189). Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Gorajewska, D. (2009). Rola nauczyciela w integracji uczniów sprawnych i niepełnosprawnych [The role of the teacher in the integration of able-bodied and disabled students]. In M. Bielska-Łach (Ed.), *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja. Pamięci Profesora Jana Pańczyka* [Special pedagogy: Different pursuits – a common mission. In memory of Professor Jan Pańczyk] (pp. 413–414). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Konecki, K.T. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana* [Studies in qualitative research methodology: Grounded theory]. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kvale, S. (2012). *Prowadzenie wywiadów* [Conducting interviews] (A. Dziuban, Trans.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lipińska-Lokś, J. (2013). Nauczyciel w klasie integracyjnej – propozycje wskazań do pracy wychowawczej [Teacher in an inclusive classroom: Suggestions for educational work]. In T. Żółkowska & T. Ramik-Mażewska (Eds.), *Edukacja i rehabilitacja osób niepełnosprawnych – ciągłość i zmiany* (pp. 171–180). Wydawnictwo Naukowe Wydziału Humanistycznego US „Minerwa”.
- Pisula, E. (2020). *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia* [Autism: Causes, symptoms, therapy]. Wydawnictwo Harmonia.
- Puda, K. (2022). Trudności i sukcesy nauczycielki wspomagającej ucznia z orzeczeniem autyzmu w narracji autoetnograficznej [Challenges and successes of a support teacher for a student with an autism diagnosis: An autoethnographic narrative]. *Zeszyty Naukowe Collegium Witelona*, 43/2, 57–71. https://www.dbc.wroc.pl/Content/118162/zn_CW_43_2022_03.pdf
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym [Ministry of National Education Regulation, July 24, 2015, on the conditions for organizing education, upbringing, and care for children and youth with disabilities, social maladjustment, and at risk of social maladjustment]. (2015). Dz. U. [Journal of Laws] 2015, item 1113. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.aspx?id=WDU20150001113>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym [Ministry of National Education Regulation, August 9, 2017, on the conditions for organizing education, upbringing, and care for children and youth with disabilities, social maladjustment, and at risk of social

- maladjustment]. (2017a). Dz. U. [Journal of Laws] 2017, item 1578). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001578>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym [Ministry of National Education Regulation, August 28, 2017, amending the regulation on the conditions for organizing education, upbringing, and care for children and youth with disabilities, social maladjustment, and at risk of social maladjustment]. (2017b). (Dz. U. [Journal of Laws] 2017, item 1652). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001652>
- Rubacha, K. (2003). Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych [Data collection methods in educational research]. In B. Kwieciński & B. Śliwerski (Eds.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, T. 1 [Pedagogy: Academic handbook, Vol. 1] (pp. 34–58). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją* [Research methodology in education]. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Schendel, D.E., DiGiuseppi, C., Croen, L.A., Fallin, M.D., Reed, P.L., Schieve, L.A., Wiggins, L.D., Daniels, J., Grether, J., Levy, S.E., Miller, L., Newschaffer, C., Pinto-Martin, J., Robinson, C., Windham, G.C., Alexander, A., Aylsworth, A.S., Bernal, P., Bonner, J.D., ... Yeargin-Allsopp, M. (2012). The Study to Explore Early Development (SEED): A multisite epidemiologic study of autism by the Centers for Autism and Developmental Disabilities Research and Epidemiology (CADDRE) Network. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 2121–2140. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1461-8>
- Silverman, D. (2009). *Prowadzenie badań jakościowych* [Conducting qualitative research] (J. Ostrowska, Trans.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Silverman, D. (2023). *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji* [Interpretation of qualitative data] (M. Głowacka-Grajper & J. Ostrowska, Trans.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Smolińska-Theiss, B., & Theiss, W. (2010). Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie [Qualitative research: A guide through the labyrinth]. In S. Palka (Ed.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* [Basics of research methodology in pedagogy] (pp. 79–102). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 12 lipca 2013 r. Karta Praw Osób z Autyzmem [Resolution of the Sejm of the Republic of Poland, July 12, 2013, Charter of Rights of Persons with Autism]. (2013). M.P. 2013, item 682. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WMP20130000682>
- Urbaniak-Zajac, D. (2008). Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania – perspektywa interpretacyjna [Pedagogical reality and methods of understanding it: An interpretive perspective]. In K. Rubacha (Ed.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki* [Conceptualization of pedagogical research subjects] (pp. 185–200). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wojciechowska, A. (2021). Edukacja osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu [Education of Individuals with Autism Spectrum Disorders]. In B. Jachimczak (Ed.), *Grupy zróżnicowane w edukacji z perspektywy pedagogiki i pedagogiki specjalnej* [Diverse groups in education from the perspective of pedagogy and special education] (pp. 205– 229). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Zamkowska, A. (2017). Rola nauczyciela wspomagającego uczniów z zaburzeniami autystycznymi z perspektywy doświadczeń nauczycieli [The role of support teachers for students with autism spectrum disorders from teachers' perspective]. In E. Sałata & J. Bojanowicz (Eds.), *Kształcenie nauczycieli do funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej*.

Teoria i praktyka [Teacher training for functioning in a changing educational reality: Theory and practice] (pp. 201–212). Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny.

Zamkowska, A., & Nogaj, P. (2024). Scope of co-teachers' tasks in Polish elementary schools. *International Journal of Special Education*, 39(1), 164–179. <https://internationalsped.com/ijse/article/view/1549>

Zamkowska, A., & Snopek, M. (2017). Rozwój kompetencji nauczyciela wspomagającego ucznia z autyzmem [Development of competencies for support teachers of students with autism]. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 3, 95–105. https://edukacjaustawicznadoroslych.eu/images/2017/3/09_3_2017.pdf

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



***Terapeutyczne aspekty onimów literackich w edukacji dzieci
przedszkolnych z trudnościami komunikacyjnymi***
***Therapeutic Aspects of Literary Proper
Names in the Education of Preschool Children
with Communication Difficulties***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the work is to emphasize the validity of using literary proper names for stimulation and/or language therapy at the level of all language subsystems, and developing social competences and emotional intelligence, as well.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem is the issue of literary pseudonyms and their use in the therapy and linguistic, social and emotional education of preschool children with communication difficulties. The analysis of selected texts in terms of the function and meaning of the onyms appearing in them, along with an exemplification of their use in the educational and therapeutic process, is the main methodological strategy adopted in this article.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The work highlights the need to improve language and communication skills through education in the field of key competencies, and it describes and characterizes them indicating the possibilities of using literary pseudonyms in the therapy of children with communication difficulties.

RESEARCH RESULTS: The onomastic layer of the selected works, in addition to the obvious and long-recognized functions - nominative, expressive, semantic, cultural, can also have an educational and therapeutic function. Appropriately and consciously selected onyms for therapy support the building lexical resources, understanding grammatical rules and meanings, obtaining the fluency in creating narratives and stimulation of cognitive processes and thought operations.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: In the speech therapy, pedagogical and psychological environment, there is a need to search for attractive and eclectic therapeutic activities. The article indicates new possibilities of enriching them by using literary pseudonyms for language and emotional education, and supporting students' motivation and maintaining their attention. Thus, it expands the scope of psycholinguistic, speech therapy and pedagogical research.

→ **KEYWORDS:** LITERARY PSEUDONYMS, PRESCHOOL EDUCATION, EMOTIONAL EDUCATION, LINGUISTIC AND COMMUNICATIVE COMPETENCES, LANGUAGE THERAPY

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem pracy jest podkreślenie zasadności użycia literackich nazw własnych do stymulacji i/lub terapii językowej na poziomie wszystkich podsystemów języka, ale także do rozwijania kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Głównym problemem badawczym jest zagadnienie onimów literackich i ich zastosowania w terapii i edukacji językowej, społecznej, emocjonalnej dzieci przedszkolnych z trudnościami komunikacyjnymi. Analiza wybranych tekstów pod kątem funkcji i znaczenia występujących w nich onimów wraz z egzemplifikacją ich zastosowania w procesie edukacyjno-terapeutycznym jest główną strategią metodologiczną przyjętą w tym artykule.

PROCES WYWODU: W pracy podkreślono potrzebę usprawniania umiejętności językowo-komunikacyjnych poprzez edukowanie w zakresie kluczowych kompetencji, opisano i scharakteryzowano rodzaje tych kompetencji i wskazano możliwości wykorzystania literackich nazw własnych w terapii dzieci z trudnościami komunikacyjnymi.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Warstwa onomastyczna wybranych do analizy utworów, oprócz oczywistych i dostrzeganych od dawna funkcji – nominatywnej, ekspresywnej, semantycznej, kulturowej, może pełnić również funkcję edukacyjno-terapeutyczną. Odpowiednio i świadomie dobrane do terapii nazwy własne wspomagają budowanie zasobu leksykalnego, rozumienie reguł gramatycznych i sensów znaczeniowych, nabywanie biegłości w tworzeniu narracji, stymulowanie procesów poznawczych i operacji myślowych.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPLYWU BADAŃ: W środowisku logopedycznym, pedagogicznym, psychologicznym zauważalna jest duża potrzeba poszukiwania atrakcyjnych i eklektycznych działań na polu terapii. Artykuł wskazuje nowe możliwości wzbogacenia tych oddziaływań przez wykorzystanie onimów literackich do edukacji językowej, emocjonalnej oraz wspierania motywacji i utrzymywania uwagi uczniów, przez co rozszerza zakres badań psycholingwistycznych, logopedycznych i pedagogicznych.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** ONIMY LITERACKIE, EDUKACJA PRZEDSZKOLNA, EDUKACJA EMOCJONALNA, KOMPETENCJE JĘZYKOWO-KOMUNIKACYJNE, TERAPIA JĘZYKOWA

Wprowadzenie

Spojrzenie na onomastykę literacką od strony terapeutyczno-pragmatycznej jest kwestią rzadko podnoszoną w środowisku logopedów, pedagogów i psychologów, wszak nazwy własne obecne w literaturze dla dzieci stanowią w większości przedmiot opisu *stricte* językoznawczego lub temat rozważań literaturoznawczych. Mając na uwadze potrzebę usprawniania umiejętności językowo-komunikacyjnych u dzieci z trudnościami w tym zakresie, chcielibyśmy w niniejszym artykule podjąć temat terapeutycznych aspektów onimów literackich i wskazać możliwości wykorzystania tychże w procesie edukacyjno-terapeutycznym.

Jak podkreśla Krystyna Zabawa, „pierwszymi piszącymi twory intencjonalnie przeznaczone dla najmłodszych były osoby niekryjące swych intencji pedagogicznych i edukacyjnych” (2017, s. 7). Aspekty edukacyjne i ich ważność były wielokrotnie dostrzegane przez samych twórców i badaczy literatury dziecięcej, np. Ryszarda Waksunda (1986, s. 70 i in.), Joannę Papuzińską (2007, s. 42 i in.). Współcześnie aspekty te są eksponowane zarówno przez literaturoznawców (zob. np. Zabawa, 2017), jak i językoznawców (zob. np. Czaplicka-Jedlikowska, 2007). Naszą uwagę chcielibyśmy skierować wyłącznie na warstwę onimiczną utworów dla dzieci, ale jednocześnie ukazać nieco inną perspektywę – edukacyjno-terapeutyczną, która pozwala na wykorzystanie nazw własnych w kreowanych zadaniach podczas nauki i stymulacji dziecka.

Kluczowe kompetencje w procesie komunikacji

Trudności komunikacyjne są wypadkową braku lub niedostatecznego wykształcenia się u dziecka kluczowych kompetencji, od których uzależniona jest zdolność do mówienia. W dyskusji językoznawczej zwykło się wyodrębniać dwa aspekty związane z językiem, jego akwizycją i uczeniem się. Mowa tu o dwóch rodzajach kompetencji: językowej i komunikacyjnej. Kompetencja językowa, jak pisze Ida Kurcz, „określa specyficzną dla człowieka zdolność/umiejętność posługiwania się [...] dwuklasowym językiem. Pozwala mu na wyrażenie własnych myśli (sposobów i wyobrażeń) w mowie wewnętrznej i w mowie zewnętrznej” (Kurcz, 2011, s. 154) i jest ściśle związana z funkcją reprezentatywną (poznawczą) języka. Kompetencja komunikacyjna, inaczej nazywana pragmatyczną, to umiejętność używania języka w sytuacjach społecznych poprzez dostosowanie wypowiedzi do konkretnego kontekstu, pełnionych ról społecznych czy celu wypowiedzi (Cywińska, 2017, s. 14), a dominującą funkcją języka jest tu funkcja interpersonalna (komunikacyjna) (Kurcz, 2011; Cywińska, 2017, s. 15). Nie wystarczy więc mieć zdolność do produkowania i rozumienia wypowiedzi w danym języku, nadawać wypowiedziom formę fonetyczną, fleksyjną, syntaktyczną, semantyczną, ale konieczne jest również posługiwanie się konkretnym językiem adekwatnie do okoliczności i odbiorcy. „Kiedy obydwie funkcje języka – poznawcza i komunikacyjna – wzajemnie się dopełniają, możliwa jest skuteczna interakcja” (Panasiuk, 2019, s. 59). Co więcej, mówi się o dominującej

roli kompetencji komunikacyjnej jako tej, która w sposób nadrzędny wpływa na wartość i jakość interakcji międzyludzkiej (Kurcz, 2011, s. 156; Borda i Knapik, 2021, s. 147). W jej zakresie mieszczą się pojęcia z dziedziny psychologii i psychologii rozwojowej, takie jak: wspólna uwaga, empatia, teoria umysłu oraz inteligencja emocjonalna (Kurcz, 2011, s. 157). Składowe te będą więc kluczowe w procesie edukacji i terapii językowej. A ponieważ mowa „realizuje się jednocześnie w sferze biologicznej, psychicznej i społecznej” (Grabias, 1997, s. 14), to chcąc dotrzeć do mechanizmów jej zaburzeń (będących przedmiotem logopedii), należy wszystkie te perspektywy wziąć pod uwagę (Grabias, 1997, s. 15).

Onomastyka literacka jako narzędzie terapeutyczno-edukacyjne

Na potrzeby niniejszego artykułu w celu ukazania terapeutycznych aspektów onimów literackich wybrałyśmy dwie serie książek dla dzieci w wieku przedszkolnym, reprezentujące różne nurty literackie. Pierwszą z nich są książki Marcina Mortki o wikingu Tappim¹, które należałyby umieścić w nurcie fantastyczno-baśniowym (zob. Kosyl, 2005, s. 381). Drugą serią są książki poświęcone przygodom Pucia i jego rodziny, autorstwa Marty Galewskiej-Kustry², które – zgodnie z typologią nurtów wyodrębnioną przez Czesława Kosyla – należałyby umieścić w nurcie realistycznym, wolimy jednak w przypadku tej serii mówić o nurcie edukacyjno-terapeutycznym³.

Dzieła literackie Mortki skierowane do młodego odbiorcy cieszą się obecnie dużą popularnością. Podyktowane jest to zapewne z jednej strony ich gatunkowym umiejscowieniem w obrębie nowoczesnych opowieści typu fantasy (por. Frycie, 2001: s. 79), ale także ich językowo-treściowym ukształtowaniem. Autor często sięga po ważne treści filozoficzne, jednocześnie operując na przykład humorem czy grammi językowymi. Obszarem, w którym daje się to w sposób łatwy zaobserwować, jest warstwa onomastyczna utworu, co uzasadnia wybór właśnie tej serii do realizacji przedstawionego w tytule artykułu celu, czyli wykorzystania onimów literackich w działaniach edukacyjno-terapeutycznych.

Mortka, kreując postać i przygody wikinga Tappiego, jednocześnie tworzy całe bogactwo nazw własnych. Autor trzymał się zasady, o której pisał Edward Balcerzan (1983, s. 144), dotyczącej kreowania onimów w literaturze dla dzieci: należy tworzyć takie, które będą działały na wyobraźnię dziecka, ale zarazem nie będą stanowiły żadnej przeszkody w rozumieniu komunikatu. Dlatego też można je z powodzeniem wykorzystać między

¹ Wykorzystane tomy wydane zostały nakładem wydawnictwa Zielona Sowa w latach 2013–2022.

² Z tej serii wykorzystane zostały książki, które ukazały się w latach 2016–2023 w wydawnictwie Nasza Księgarnia.

³ Do tego nurtu zaliczamy książki, których głównym celem powstania jest stymulacja językowo-poznawcza dziecka, w tym również książki, które mają na celu ułatwienie procesu wczesnej nauki czytania. Szerzej o zasadność wyodrębnienia tego nurtu w monografii dotyczącej onomastyki literackiej utworów dla dzieci (w przygotowaniu).

innymi w działaniach terapeutycznych. W całej serii o Tappim znajduje się ponad dwieście nazw własnych, co składa się na materiał reprezentujący kilka klas onimów: n a z w y postaci (w tej grupie znaleźć można nazwy własne osób, zantropomorfizowanych zwierząt lub roślin czy nazwy własne postaci fantastycznych, a nawet spersonifikowane zjawiska meteorologiczne), np. Tappi, Bolle, Pasibrzuch, Karolus Majestikus, Łapucapu, Kari, Krzynka, Sigrid, Ingolf, Chichotek, Paszcza, Drzemka, Brzuchacz, Grzebieluszek, Chrobotek, Śmigaczka, Kropeczka, Niuchacz, Tuptup, Pędzik, Wędrowniczek, Tuptak, Drobniaszek, Paplak, Dąb Starodziej, Gburek, Chmurzołek, Marudzik, Chlupka, Łamaga, Burczek, Nochal, Markotka, Głazek, Gadulec, Obibłoki, Dzikie Wiatry, Grzywacz, Błyskawica Bezczelnica; nazwy geograficzne (miejscowe, terenowe, hydronimy czy oronimy), np. Szepczący Las, Słoneczna Polana, Malutka Wysepka, Mruczące Góry, Ognista Wyspa, Bulgotka (rzeka), Lodowa Zatoka, Brzozowy Gaik, Ciamkające Bagna, Szumiące Morze, Elfia Wyspa, Burcząca Kraina, Płomienne Szczyty, Wielkie Nieznane, Roześmiane Bagna, Stuknięta Przełęcz, Zachmurzona Łąka, Wielka Droga, Rozgadany Bór/Rozgadane Bory, Kumakowe Trzciny, Ropusze Bajorko, Sekretna Ścieżka, Trollowa Polanka, Ciche Wzgórze, Zaczarowany Zagajnik, Senne Jezioro, Ropuszy Staw, Bulgoczący Staw, Źródło-Odwracadełko, Zakątek Ogrodnika, Sad Wiśnioplujki, Szeptaczka, Dębinka (wioski), Wielgachna Dziupla, Brzozowy Gaik, Kurze Wyspy, Miodunia, Przytułka (wyspy), Ostrzycha, Paskuda (góry) oraz szeroko rozumiane chrematonimy⁴ (nazwy produktów, obiektów architektonicznych, przedsięwzięć kulturowych czy organizacji)⁵, np.: Chata, Biblioteka Szepczącego Lasu, Wielkie Ziewanie (nazwa święta), Podusia Mruczusia, Smoczy Łeb (zantropomorfizowana nazwa części okrętu), Budzik (zegar), Zielony Most, Nawiedzony Dom, zespół Rechet Czyli Przecier, Zgromadzenie Fal Burzowych, Konkurs o miano Najgłupszej Fali Roku, Mecz o Puchar Szepczącego Lasu, firma budowlano-remontowa Dzik i Warchlak, Tytuł Pogromczyni Pogromców Wiedźm, Wielkie Zachmurzenie (nazwa imprezy/zgromadzenia).

Z kolei seria stworzona przez Martę Galewską-Kustrę⁶ to opowieść, która „rośnie wraz z dzieckiem”, a zatem znajdziemy w niej zarówno elementy skierowane do najmłodszych, jak i do starszych przedszkolaków. Tematyka utworów jest bliska dzieciom, poruszane są tu tematy związane z ich codziennością, takie jak: pójście do przedszkola, wyjazdy wakacyjne, narodziny rodzeństwa, nabywanie nowych umiejętności przez dziecko itp. Na każdej stronie oprócz tradycyjnej narracji wzmocnionej obrazem znajdują

⁴ Nazwy te traktujemy jako literackie chrematonimy użytkowe, przyjmując jednocześnie szeroką kulturową definicję chrematonimii, czyli zaliczamy do nich wszystkie nazwy własne stanowiące swoisty dowód aktywności w różnych obszarach życia i jego aspektów kulturowych (zob. Gałkowski, 2011, s. 51). Natomiast odnośnie do chrematonimów literackich przyjmujemy ujęcie zaproponowane przez Artura Gałkowskiego, rozumiejąc je jako część procesu twórczego, a mianowicie „wykreowanie nazw własnych typu chrematonimicznego na użytek narracyjny, opisowy, regulacyjny fikcyjnego tekstu literackiego” (2011, s. 41).

⁵ Opisałyśmy to szerzej w tekście: *Wybrane aspekty onomastyki literackiej w literaturze dla dzieci na przykładzie opowieści o Tappim Marcina Mortki* (w druku).

⁶ Nie bez znaczenia jest fakt, że autorka jest logopedą i pedagogiem.

się wydzielone elementy opowiadania nazwane pojedynczym wyrazem, z sugestią do utrwalania poprzez wskazywanie i nazywanie (jest również zaznaczony wiek, w którym dziecko powinno radzić sobie z wymówieniem danego wyrazu).

Warstwa onimiczna tej serii jest dużo uboższa (z całej serii zostało wyekscerpowanych 41 nominacji), co wynika przede wszystkim z reprezentowanego nurtu, i składają się na nią przede wszystkim antroponimy i zoonimy, natomiast toponimy i chrematonimy są reprezentowane pojedynczymi egzemplifikacjami (odpowiednio: Kaszuby i Restauracja Wesola Marchewka). Wśród antroponimów wystąpiły tylko imiona i jednostkowe deskrypcje określone o funkcji nominacji imiennych. Znajdujemy tu imiona dzieci: Pucio, Misia, Jędrzek, Jagoda, Inga, Maja, Tytus oraz imiona dorosłych, bardzo często w zestawieniu z deskryptywnym rzeczownikiem określającym pozycję w rodzinie lub społeczności, co ma w pełni oddawać perspektywę dziecka: Babcia Zosia, Dziadek Kazio, Babcia Jola, Dziadek Ignacy, Wujek Marek, Ciocia Halinka, Ciocia Iga, Pan Mateusz, Grażyna, Henryk, Stasia, Monika, Waldek, Ewa, Agata, Tomek. Wśród zoonimów wystąpiły zarówno nazwy wykreowane, jak i przeniesione z antroponimii: Funio (pies), Mimi (kot), Teodor (kot), Kruszynka (pies), Gibon (koń), Helena (kura), (Bóbr) Boguś.

Jak widać, onimy stanowią bogatą i bardzo zróżnicowaną grupę jednostek językowych w utworach literackich, dzięki czemu dają możliwość szerokiego ich wykorzystania również w edukacji i terapii. Ograniczone ramy artykułu pozwalają nam jedynie na podanie wybranych przykładów z zakresu wykorzystania nazw własnych w procesie edukacyjno-terapeutycznym. Wiedząc również, jak szerokim terminem są trudności komunikacyjne, o których piszemy w tytule, postaramy się dokonać tego wyboru z różnych płaszczyzn owych trudności.

Jak wiadomo, zmiany poznawcze w umyśle dokonują się na drodze procesu uczenia się i rozwoju (zob. Cieszyńska, 2013, s. 284), u dzieci z trudnościami komunikacyjnymi konieczna jest stymulacja środowiskowa (por. Pylyshyn, 1999). Onimy literackie możemy wykorzystywać na wszystkich etapach uczenia się. Michael Tomasello (2002) wskazuje na trzy najważniejsze etapy, takie jak naśladownictwo, współdziałanie i działanie według instrukcji, na każdym z nich może pojawić się użycie onimów w działaniach edukacyjnych. Na etapie naśladownictwa może to być: powtarzanie onimów (zaczynając od percepcyjnie najłatwiejszych, zbudowanych z dwóch sylab otwartych, jak Pucio, Misia, Maja, Funio, Mimi), na etapie współdziałania można ćwiczyć zarówno rozumienie, jak i kontynuowanie działań, a zatem mogą się tu znaleźć zadania dotyczące rozumienia i tworzenia np. prostych konstrukcji składniowych zawierających nazwy postaci w funkcji podmiotu: Pucio ma lody, Pucio daje wodę itp. (fot. 1), jak i zadania polegające na wspólnym czytaniu opowieści w celu wyodrębniania z nich nazw przynależnych do różnych kategorii⁷ (nazwy osób, nazwy zwierząt, rzeczy, nazwy miejsc itd.). To z kolei pozwala na dalsze wspólne działania sprowadzające się do interpretacji budowy

⁷ Kategoryzowanie jest ważnym procesem mentalnym w trakcie nabywania kompetencji językowej pozwalającym na rozumienie i abstrahowanie reguł gramatycznych języka.

morfologicznej nazw (ich cech charakterystycznych) i rozmaitych operacji słowotwórczych na wyodrębnionych onimach (o czym bardziej szczegółowo w dalszej części artykułu).

Fot. 1. Przykład sposobu tworzenia prostych konstrukcji składniowych zawierających nazwy postaci



Źródło: opracowanie własne (z wykorzystaniem maskotki przedstawiającej postać Pucia z serii książek M. Galewskiej-Kustry oraz pomocy edukacyjnej z zestawu *Moje pierwsze słowa*. Część II autorstwa A. Fabisiak-Majcher i E. Ławczys).

Na etapie działań według instrukcji mamy do dyspozycji cały wachlarz pragmatycznego użycia onimów – instrukcja może być przekazywana zarówno werbalnie, jak i w działaniu. Będzie to również werbalizowanie instrukcji przez dziecko.

Etap pierwszy – nazywanie bohaterów literackich może służyć do budowania pola wspólnej uwagi (o wspólnej uwadze jako podłożu kompetencji komunikacyjnej wspominaliśmy wyżej), etapy drugi i trzeci – dotyczące współdziałania i instrukcji – tej wspólnej uwagi już wymagają.

Nazwy własne mogą posłużyć do konstruowania scenariusza całych zajęć lub poszczególnych ćwiczeń dotyczących usprawniania kompetencji językowej w zakresie wszystkich działów nauki o języku: fonetyki, fonologii, morfologii, składni. Onimy literackie mogą zaistnieć w ćwiczeniach z zakresu wszystkich wskazanych obszarów, odgrywając nie tylko rolę głównego budulca zadań, ale także dodatkową rolę motywacyjną. Wszak ćwiczenia z lubianym bohaterem literackim są wykonywane chętniej i z większym zaangażowaniem.

Onimy zaczerpnięte z literatury stanowią doskonały materiał do projektowania zadań fonacyjno-artykulacyjnych. Niemal każda głoska znajdzie wsparcie w nazewnictwie literackim, co można wykorzystać do tworzenia logotomów (fot. 2a i 2b) zainspirowanych pytaniami naprowadzającymi:

Jak chichocze Chichotek? – chi, chi/hi, hi; ha, ha/cha, cha...

Jak gada Gadulec? – ga, ga; gadu, gadu...

Jak ciamka się na Ciamkających Stepach? – ciam, ciam; ciamk, ciamk...

Co szepce Szepczący Las? – sza, sza; sze, sze, szu, szu...

Fot. 2a i 2b. Przykłady ćwiczeń fonacyjno-artykulacyjnych, których bazą są a) nazwy postaci i b) toponimy



Źródło: opracowanie własne na podstawie ilustracji M. Kurczewskiej zaczerpniętych z opowiadań *Tappi i tajemnica buteczek Bollego* (2018) oraz *Tappi i Kocyk Mocyk* (2019) autorstwa M. Mortki, Wyd. Zielona Sowa.

Chcąc realizować ćwiczenia fleksyjne, podczas czytania akcentujemy odmianę imion bohaterów (Jest Pucio/Misia/Funio; Nie ma Pucia/Misi/Funia; Opowiadam Puciowi/Misi/Funiowi; Widzę Pucia/Misię/Funia; Bawię się z Puciem/Misią/Funiem itd.). Może to być połączone z szukaniem bohatera na ilustracji. W początkowych etapach edukacji potrzebujemy prostych imion, najlepiej złożonych z dwóch sylab otwartych, taką możliwość daje nam sięganie po publikacje z nurtu terapeutycznego Galewskiej-Kustry. Dzieci starsze i bardziej zaawansowane językowo otrzymują cały wachlarz nazw własnych z serii opowiadań z nurtu fantastyczno-baśniowego Mortki, które reprezentują różne kategorie fleksyjne mogące być egzemplifikacją wszystkich możliwości odmiany.

W ramach aktywności słowotwórczych proponujemy szukanie podstawy słowotwórczej, co jednocześnie połączone jest z uświadamianiem istnienia warstwy semantycznej języka. Punktem wyjścia mogą być pytania, np.:

Dlaczego Miś nazywa się Brzuchacz? Od jakiego wyrazu zostało utworzone jego imię?

Kompetencje słowotwórcze mogą być ćwiczone również poprzez derywowanie nowych nazw z użyciem tego samego formantu, który występuje w wyeksцерpowanych antroponimach i zoonimach (fot. 3a). Aktywność tę warto zainspirować naprowadzeniem dziecka na konkretny tok myślenia poprzez pytanie:

Jak nazwiemy córki wiewiórki?

Tu można poczekać na kreację dziecka albo odpowiedzieć, dając wskazówkę: Młodsza córka lubi skakać [po drzewach] a starsza lubi chrupać [orzeszki] (fot. 3b). Zabiegi derywacyjne rozszerzamy również na inne części mowy (Śmigająca Śmigaczka, Chrapiąca Chrupaczka).

Fot. 3a i 3b. Przykłady ćwiczeń polegających na tworzeniu derywatów

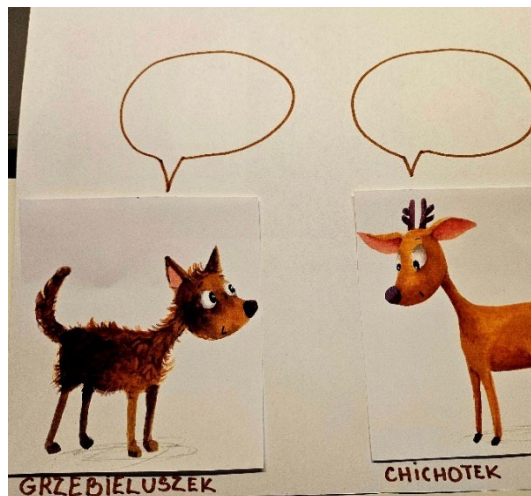


Źródło: opracowanie własne.

Nazwy charakteryzujące są materiałem nie tylko do pracy nad rozumieniem znaczeń, ale także mogą być wykorzystane do kreatywnych zabiegów semantycznych – dokonywania przesunięć semantycznych, neologizacji, metaforyzacji czy metonimizacji.

Kompetencję składniową i narracyjną także warto usprawniać z użyciem onimów literackich. Na przykład można układać piosenkę, którą będzie śpiewał zespół Rehot Czyli Przecier, wymyślać dialogi między Gadulcem i Paplakiem, Chichotkiem i Grzebieluszkiem i in. (fot. 4), tworzyć opisy bohaterów z wykorzystaniem aspektu deskryptywnego nazw itp.

Fot. 4. Propozycja sposobu wykonania zadań składniowo-narracyjnych z wykorzystaniem dialogów między bohaterami



Źródło: opracowanie własne na podstawie ilustracji M. Kurczewskiej zaczerpniętej z serii opowiadań o wikingu Tappim autorstwa M. Mortki, Wyd. Zielona Sowa.

Ponadto onimy literackie stanowią doskonałe narzędzie do budowania kompetencji w zakresie komunikacji i inteligencji emocjonalnej – konieczność i potrzeba takich działań była dostrzegana przez twórców literackich⁸ (Papuzińska, 1996) i została już wielokrotnie doceniona na gruncie badań psychologicznych (zob. np. Śmieja i Orzechowski, 2008) i pedagogicznych (zob. Białek, 2000). W niektórych nazwach znajduje odbicie emocjonalność bohatera lub zachowania mogące mieć źródło w określonych emocjach, jak np.: Śmieszek, Złośnik, Gburek, Marudzik, Markotka, Humorzynka, Naburmulak, Marudna Burza – może to być asumpt do dialogu na temat określonych stanów emocjonalnych. Warte uwagi są również cechy językowe takich jednostek (np. słowotwórcze), ponieważ „język pomaga dziecku zrozumieć doświadczenia emocjonalne” (Górecka-Mostowicz, 2005, s. 22). Odkrywanie podstawy słowotwórczej pozwala na poszerzanie słownictwa dotyczącego emocji oraz ćwiczeniu zachowań społecznych w zakresie emocjonalności.

Sposobem na stymulowanie kreatywności i kształtowanie kompetencji emocjonalnej (ale jednocześnie ćwiczeniem słowotwórczym) może być tworzenie wspólnie z dzieckiem nazw dla wykreowanych przez nas kolejnych bohaterów, analogicznie do Śmieszka czy Złośnika (fot. 5).

⁸ Joanna Papuzińska podkreślała, że: „Waga emocjonalnych doznań literackich może się okazać znacznie istotniejsza dla rozwoju osobowości dziecka, jego zdolności do komunikowania się z innymi ludźmi, zdolności do przezwyciężania cierpień i nieuniknionych trudności niżli czerpana z literatury pięknej wiedza czy informacje” (1996, s. 14).

Fot. 5. Tworzenie nazw bohaterów wywiedzionych od nazw emocji



Źródło: opracowanie własne.

Taki typ aktywności – ze względu na swą prostotę podejmowanej, łącznie z rysunkami, razem z dzieckiem – można potraktować także jako wprawkę do rozumienia konstrukcji przenośnych, którymi często posługujemy się w mówieniu o emocjach. Jak podkreśla Anna Pajdzińska:

Każda próba mówienia o uczuciach bardzo szybko uświadamia fakt, jak niewieloma wyrazami o nieograniczonej łączliwości dysponujemy w tym zakresie. Posługujemy się frazeologizmami i połączeniami pozornie swobodnymi, a faktycznie nieswobodnymi, a faktycznie sięgamy po metafory językowe i – rzadziej – metonimie (1999, s. 99).

Jednakowoż bohaterowie przeżywają różne emocje, co stanowi doskonały wstęp do dialogu na ich temat oraz pracy nad ich rozpoznawaniem, nazywaniem i regulowaniem. Pomocna w tym może być również szata graficzna książki, z której czerpiemy temat do dialogu, pomaga bowiem w oswojaniu emocji (zob. Zabawa, 2017, s. 147).

Podsumowanie

Seria o Tappim podąża za słusznym przekonaniem, że dzieci kochają świat baśni, uwielbiają się śmiać i kreować (jak pisał Tuwim: „Dzieci bzdurzą i – że tak powiem – chcą być bzdurzone” [Tuwim, 1950, s. 17]), a owa baśniowość, kreacja i gry językowe w utworach Mortki są obecne również, a może przede wszystkim na poziomie warstwy onomastycznej. Natomiast seria o Puciu uwzględnia i wykorzystuje dziecięcą radość z mówienia i komunikowania się, jaka jest widoczna na poszczególnych etapach rozwoju kompetencji językowej oraz komunikacyjnej i związanych z nią inteligencji emocjonalnej, empatii czy teorii umysłu.

Funkcjonalnie onimy są w przestrzeni utworów niezwykle istotne, pełnią nie tylko oczywiste funkcje – nominatywną czy identyfikującą, ale także ekspresywną, semantyczną, a nawet intertekstualną czy kulturową, jak również edukacyjno-terapeutyczną. Nazwy charakteryzujące w literaturze dla dzieci pomagają w konceptualizacji postaci, wspomagają procesy rozumienia znaczeń czy budowania narracji, uczą rozumienia języka, wprowadzają elementy gry językowej, uczą spostrzegawczości, a przy tym mają funkcję ludyczną. Nazwy realistyczne dają możliwość utożsamienia się z bohaterami.

Nasze wieloletnie doświadczenie zawodowe (zarówno jako logopedów praktyków, jak i wykładowców na kierunkach logopedycznych oraz pedagogicznych) pokazuje potrzebę poszukiwań takich eklektycznych działań na polu terapii. Logopedzi są często w niełatwej sytuacji. Pracując z dziećmi, winni posiadać i stale poszerzać wiedzę z wielu dziedzin nauki. Muszą również utrzymywać motywację dziecka do pracy na bardzo wysokim poziomie, przekazując różne treści w sposób atrakcyjny i zmienny. Powinni też dbać o własne zaangażowanie w proces terapeutyczny. Zaprezentowane rozwiązania mogą być w tym pomocne.

BIBLIOGRAFIA

- Balcerzan, E. (1983). Odbiorca w poezji dla dzieci. W: J. Cieślowski i R. Waksmund (red.), *Literatura i podkultura dzieci i młodzieży. Antologia opracowań* (s. 143–173). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Białek, E. (2000). *Szkoła emocji*. Stowarzyszenie „Edukacja dla Przyszłości”.
- Borda, M. i Knapik, M. (2021). Nabywanie kompetencji komunikacyjnych jako niezbędny element rozwoju człowieka w okresie dzieciństwa i adolescencji. *Studia Edukacyjne*, 61, 145–158. <https://doi.org/10.14746/se.2021.61.8>
- Cieszyńska, J. (2013). *Metoda krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*. Omega Stage Systems – Jędrzej Cieszyński.
- Cywińska, M. (2017). Opanowywanie języka i mowy przez dziecko. W: M. Cywińska (red.), *Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka. Wybrane aspekty* (s. 13–31). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Czaplicka-Jedlikowska, M. (2007). *Edukacyjne aspekty nazw własnych w literaturze dla dzieci*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Frycie, S. (2001). Polskie baśnie, bajki i opowieści fantastyczne dla dzieci z lat 1970–1989. W: A. Baluch i K. Gajda (red.), *Sezamie, otwórz się! Z nowszych badań nad literaturą dla dzieci i młodzieży w Polsce i za granicą* (s. 66–93). Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Galkowski, A. (2011). *Chrematonimy w funkcji kulturowo-użytkowej. Onomastyczne studium porównawcze na materiale polskim, włoskim, francuskim*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Górecka-Mostowicz, B. (2005). *Co dzieci wiedzą o emocjach*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Grabias, S. (1997). Mowa i jej zaburzenia. *Audiofonologia*, 10, 9–36. http://ptnzs.org.pl/audiofonologia/AUDIOFONOLOGIA_TOM_X_1997/art1.pdf
- Kosyl, C. (2005). Nazwy własne w literaturze pięknej. W: E. Rzetelska-Feleszko (red.), *Polskie nazwy własne. Encyklopedia* (s. 363–387). Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN.

- Kurcz, I. (2011). O wzajemnych zależnościach kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej. *Czasopismo Psychologiczne*, 17(2), 153–160. <http://www.czasopismopsychologiczne.pl/artukul/o-wzajemnych-zalenosciach-kompetencji-jzykowej-i-kompetencji-komunikacyjnej,314>
- Pajdzińska, A. (1999). Jak mówimy o uczuciach? Poprzez analizę frazeologizmów do językowego obrazu świata. W: J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata* (s. 83–101). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Panasiuk, J. (2019). Sprawności komunikacyjne w postępowaniu logopedycznym. Od Aspergera do Williama. *Logopedia*, 48(2), 57–78. <https://www.logopedia-ptl.pl/index.php/logopedia/article/view/logopedia48-2-panasiuk>
- Papuzińska, J. (1996). *Dziecko w świecie emocji literackich*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Pylyshyn, Z. (1999). Cóż takiego jest w umyśle (A. Dembińska, tłum.). W: Z. Chlewiński (red.), *Modele umysłu. Zbiór tekstów* (s. 50–78). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śmieja, M. i Orzechowski, J. (red.). (2008). *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tomasello, M. (2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania* (J. Rączaszek, tłum.). Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Tuwim, J. (1950). *Pegaz dęba*. Czytelnik.
- Waksmund, R. (1986). *Literatura pokoju dzieciennego*. Nasza Księgarnia,
- Zabawa, K. (2017). *Literatura dla dzieci w kontekstach edukacyjnych*. Akademia Ignatianum, WAM.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding
Lack of funding sources.

Disclosure statement
No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Anna Michalczyk

<https://orcid.org/0000-0003-2985-2162>
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Ignatianum University in Cracow, Poland
annamichalczyk@onet.pl

Aleksandra Ślusarczyk

<https://orcid.org/0009-0004-0023-0516>
Gabinet Logopedyczno-Terapeutyczny "Slow_ik"
Speech Therapy and Therapeutic Office "Slow_ik"
19646@student.ignatianum.edu.pl

<https://doi.org/10.35765/hw.2024.2368.13>
Data zgłoszenia: 30.06.2024
Data akceptacji: 19.11.2024
Data publikacji: 31.12.2024

Teacher Perspectives on Supporting Students With Stuttering in Schools and Preschools

Wsparcie ucznia z jąkaniem w szkole i przedszkolu w opinii nauczycieli

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The purpose of the research presented in this article was to explore the opinions of kindergarten and elementary school teachers on supporting students with stuttering in their functioning within educational institutions.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: This study aimed to evaluate teachers' knowledge about stuttering and their approaches to supporting students with this condition. A diagnostic survey was conducted using a structured questionnaire, gathering responses from 155 kindergarten and elementary school teachers. The survey focused on assessing their general understanding of stuttering in children.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The argumentation process involves identifying the problem, presenting the survey results, drawing generalized conclusions from the findings, and extrapolating these conclusions to provide actionable recommendations for teachers working with students who stutter.

RESEARCH RESULTS: The study results indicate that the level of knowledge among preschool and elementary school teachers about stuttering and methods to support affected students is insufficient. Teachers expressed a need for additional training, which highlights the necessity of systematic educational efforts in this area.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: A critical first step to increasing teachers' awareness of stuttering is incorporating evidence-based content into the Integrated Learning Platform. Promoting current, research-backed knowledge through training sessions and mentoring programs would also prove highly beneficial. Practical applications

of this research include implementing teacher training programs at both local and national levels and creating initiatives such as InterACT to reduce stigma and exclusion. These measures would better prepare educators to support students with stuttering, contributing positively to their emotional and social development.

→ **KEYWORDS** STUTTERING, SCHOOL, KINDERGARTEN, TEACHERS, SUPPORT

STRESZCZENIE: _____

CEL NAUKOWY: Celem badań przedstawionych w artykule było zbadanie opinii nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych w kwestii wspierania ucznia z jękaniem w jego funkcjonowaniu w placówkach edukacyjnych.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Główny problem przeprowadzonych badań dotyczył pytania na temat tego, jaki jest poziom wiedzy na temat jękania i wsparcia ucznia z jękaniem wśród badanych nauczycieli. W celu uzyskania odpowiedzi na związane z tym tematem pytania posłużono się metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki kwestionariusza ankiety. W badaniu wzięło udział 155 nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych. Zadane im pytania dotyczyły ogólnego poziomu wiedzy na temat jękania u dzieci.

PROCES WYWODU: Proces wywodu polega na rozpoznaniu problematyki, przedstawieniu wyników badań ankietowych i wyciągnięciu uogólnionych wniosków z ankiet i dokonaniu ich ekstrakcji, aby przedstawić rekomendacje dla nauczycieli zajmujących się dziećmi z jękaniem się.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Wyniki badań jednoznacznie pokazują, że poziom wiedzy nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych na temat jękania oraz metod ich wspierania jest niewystarczający. Nauczyciele wykazali potrzebę dalszego dokształcania się, co wskazuje na konieczność systematycznych działań edukacyjnych w tym zakresie.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Pierwszym krokiem do zwiększenia świadomości nauczycieli o jękaniu mogłoby być zamieszczenie odpowiednich treści w ramach praktyki opartej na dowodach (EBP) w Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej. Propagowanie aktualnej wiedzy na temat jękania przez szkolenia tematyczne i programy mentoringowe również wspierałoby powyższy cel. Wyniki niniejszych badań mogą być wykorzystane do implementacji programów doszkalających dla nauczycieli na poziomie lokalnym i krajowym oraz programów przeciwdziałających stygmatyzacji uczniów z jękaniem (np. InterACT), co przyczyniłoby się do pozytywnego wpływu na ich rozwój emocjonalny i społeczny.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** JĘKANIE, SZKOŁA, PRZEDSZKOLE, NAUCZYCIELE, WSPARCIE

The Nature of Stuttering According to Literature

Stuttering has long been recognized as one of the least understood communication disorders (Sommers & Caruso, 1995). The need for a holistic perspective presents a significant challenge for specialists studying stuttering from a theoretical standpoint and for therapists addressing it in practice. The first symptoms of stuttering typically emerge between the ages of 2 and 4, and manifest as the repetition of syllables, sounds, or entire words, sound prolongation, or speech blocks. These symptoms often develop gradually, although sudden onset is associated with an increased risk of more severe difficulties (Yairi & Ambrose, 2005).

Over time, perceptions of stuttering have evolved markedly. In the 1980s, it was suggested that “stuttering is a collision between thoughts” (Hamre, 1984, p. 238). This led to the hypothesis that stuttering results from overly rapid thinking coupled with slow movements of the articulatory organs. Other theories attempted to frame stuttering within psychological and emotional contexts, such as crises in the mother-child relationship (Wyatt, 1969). Building on the earlier discoveries of Broca and Wernicke, scholars also defined stuttering as a difficulty arising from uncoordinated functions of the brain’s motor or speech centers (Klingbeil, 1939).

In the initial and less established phase of stuttering, the proportion of boys and girls affected is roughly equal. However, by the time children reach school age, this shifts dramatically, with three boys stuttering for every one girl. As children grow older, this ratio increases to as much as 5:1 or even 6:1 (Bloodstein & Bernstein Ratner, 2007). Across the general population, stuttering affects around 1% of individuals, though when accounting for people who have experienced stuttering symptoms at some point in their lives, the figure rises to 5%. This statistic highlights a relatively large group of children whose stuttering resolves spontaneously (Bloodstein & Bernstein Ratner, 2007).

Why, then, do some children stutter while others do not? Although the answer remains elusive, specialists agree that stuttering stems from a combination of factors. Physiological influences, for instance, include genetic predispositions that increase a child’s likelihood of stuttering. However, it is important to note that what is inherited is not stuttering itself, but the susceptibility to it. Additionally, differences in the structure and functioning of the left hemisphere of the brain – specifically in areas responsible for sensorimotor integration critical for fluent speech – are significant in adolescents and adults who stutter. Linguistic factors also play a role, with disruptions in speech development, such as delayed speech onset or age-inappropriate language skills, contributing to the phenomenon. Stuttering is more likely to occur in long, complex sentences than in shorter, simpler utterances (Kelman & Nicholas, 2013).

Psychological factors may also contribute to stuttering, with certain personality traits or temperamental tendencies being more likely to co-occur with the disorder (Błachnio, 2013). These include a heightened tendency toward activity, weaker attention retention, difficulties shifting focus between tasks, reduced ability to manage strong nervousness

or excitement, greater impulsivity, and a predisposition toward introversion and sensitivity (Millard et al., 2008).

Environmental factors often center around parental anxiety. Although conclusive evidence is lacking, research suggests that parents of children who stutter frequently display elevated levels of worry and emotional tension, which can be sensed by the child and may exacerbate their stuttering symptoms (Kowalczyk, 2020). Furthermore, a family communication style characterized by hurried conversations or frequent interruptions during conversations can perpetuate stuttering (Chęćiek, 2007; Kamińska, 2007).

Methodological Framework and Study Group Characteristics

The objective of this study was to explore teachers' perspectives on the experiences of students with stuttering in the school environment and to assess their understanding of the students' potential support needs. The research sought to address the following questions:

1. What is the respondents' knowledge regarding the possible causes of stuttering in school and preschool children?
2. How frequently do the surveyed teachers encounter a student with stuttering in their professional practice?
3. What observable signs of stuttering do respondents notice in their students?
4. What school-related difficulties directly attributable to stuttering do respondents believe affect these students?
5. In the respondents' view, how do students with stuttering function compared to their classmates?
6. Which behaviors do respondents identify as supportive or unsupportive toward students with stuttering?
7. How do the surveyed teachers evaluate their own knowledge about stuttering in school- and preschool-aged children, and do they express a desire to improve it?

To answer these questions, the study employed a diagnostic survey method using a structured questionnaire. Respondents completed 18 questions, which included closed-ended, semi-open, and open-ended formats. Data collection occurred over several months, from March to June 2024, utilizing both electronic platforms – via online thematic forums (137 survey questionnaires) – and paper-based distribution at schools in Bochnia, Tarnow, Nowy Sącz, and Limanowa (18 survey questionnaires).

Respondent Demographics

The study group predominantly comprised women, who accounted for 97% of participants, while men constituted 3%. Regarding professional seniority, the largest segment (57%) consisted of teachers with 11–20 years of experience. Teachers with 6–10

years of experience formed the second-largest group (33%), followed by those with up to 5 years of experience (8%). The smallest segment (2%) included teachers with over 20 years of professional seniority.

Respondents were geographically distributed across several provinces: Małopolska (51%), Podkarpackie (17%), Kujawsko-Pomorskie (14%), Mazowieckie (8%), Świętokrzyskie (5%), and Śląskie (5%). Participants were employed at various types of educational institutions: public elementary schools (31%), public kindergartens (22%), non-public elementary schools (21%), non-public kindergartens (11%), private elementary schools (8%), and private kindergartens (7%).

Analysis of Research Results

1. The first question presented to respondents was: *In your opinion, what are the primary causes of stuttering in school and preschool children?*

The analysis of responses reveals a clear pattern in the perceived causes of stuttering. Genetic predisposition emerged as the most commonly cited factor, selected by 26% of respondents, who referred to inherited traits that may predispose a child to stuttering. Emotional causes ranked second, with 18% of participants pointing to traumatic or highly stressful experiences in a child's life as significant contributors. Behavioral influences, such as a child mimicking the speech patterns of a stuttering family member, were noted by 16% of respondents. Physical factors, such as breathing difficulties, accounted for 15% of responses. Meanwhile, 12% of teachers emphasized the role of psychological traits, including temperament or personality characteristics, as contributing to stuttering. Less commonly mentioned were linguistic factors, such as disharmonious speech development, identified by 8% of respondents, and family dynamics, which only 5% of participants associated with stuttering.

2. Respondents were next asked: *How often have you encountered a student with stuttering in the classes you have taught?*

The majority of respondents indicated infrequent encounters with students who stutter, with 62% selecting this option. Meanwhile, 21% reported frequent contact, and 17% noted very rare interactions. Notably, none of the respondents selected the option "never," which suggests that most teachers have at least some experience working with students who stutter.

3. The subsequent question focused on teachers' observations of stuttering symptoms: *What visible or audible symptoms of stuttering have you noticed in your students?*

Among the respondents, 36% identified the repetition of sounds, syllables, or words as the most common symptom, and another 24% pointed to heightened nervousness in students. Voice prolongation, such as dragging out sounds, was mentioned by 16%,

while blocking, or an inability to initiate speech, was reported by 15% of respondents. Less frequently mentioned symptoms included avoiding eye contact (4%), excessive physical movement during speech (3%), and involuntary co-movements, such as head or shoulder jerks, observed in 2% of students.

4. Respondents were asked: *In your opinion, what school difficulties directly caused by stuttering can be identified in a preschool or school-aged child?*

The most frequently cited difficulty was a reluctance among students to volunteer for oral responses (33%). This was closely followed by reports of negative peer interactions, with 26% of respondents reporting that students with stuttering often experience poor treatment from classmates. Another notable observation, selected by 19% of respondents, was that students who stutter sometimes pretend not to know the answer to avoid speaking aloud. Additional responses included difficulties with written assignments (10%), poorer academic performance due to lower levels of cognitive processes such as memory, attention, or thinking (8%), and difficulties in solving math problems (4%).

5. The next question asked respondents: *Have you observed any differences in how a student with stuttering is treated by their classmates?*

A significant majority (70%) reported no noticeable differences in the treatment of students with stuttering. However, 29% observed that such students were treated worse by their peers, while 1% reported instances of better treatment from classmates.

6. The survey further inquired whether respondents had ever intervened on behalf of a student with stuttering in cases of aggression, ridicule, or bullying, including both physical and psychological harm. A majority of 57% stated they had never needed to take such action, while 43% confirmed having done so at some point.

7. The final question sought respondents' opinions on how teachers can support students with stuttering in school or kindergarten: *In your opinion, what actions should a teacher take to support a student with stuttering in school or kindergarten?*

Respondents' answers varied. The most common response, chosen by a quarter of the participants (25%) was to avoid commenting on the student's stuttering in front of the entire class. Another 20% suggested following the instructions of a speech therapist, while an equal 20% advocated for finishing the student's sentences when they struggle. Nine percent recommended recognizing the student's strengths in front of the class, and another 9% supported the idea of finishing sentences only when the student is visibly struggling significantly.

Less common responses included referring the student to a speech therapist because the teacher felt unable to help directly (5%), isolating the student during oral responses (5%), patiently waiting for the student to complete their statements (4%), and incorporating music-based activities as a strategy for working with students who stutter (3%).

8. Respondents were asked the following question: *What behaviors or actions on the part of the teacher do you think are not supportive of a student with stuttering in school or kindergarten?*

A detailed analysis of the responses shows a strong consensus among respondents that the most detrimental behavior would be unexpectedly putting a student on the spot to speak without prior notice (41%). Ranked second was a teacher's lack of reaction when a student with stuttering is teased or mocked by peers (17%), followed by asking the student to repeat what they had said (11%). Other behaviors cited as unsupportive included openly discussing the student's stuttering in their presence (10%), talking about the student's stuttering with other children in the classroom while the student is present (9%), being overly lenient toward the student (8%), and making loud, mocking comments about the student's stuttering (4%).

9. The next question asked: *In your opinion, is it important to build the proper self-esteem of a student with stuttering?*

The responses demonstrate that most teachers view this as a critical issue, with 63% answering "yes" and 26% responding "rather yes." However, 8% of respondents indicated that maintaining the student's self-esteem is "rather unimportant," while 3% considered it "definitely unimportant."

10. Another question posed to respondents was: *In your opinion, what feelings, emotions, and behaviors may accompany a student with stuttering in school or kindergarten?*

The most frequently reported emotions were shame (27%), a sense of inferiority (18%), and anger (16%). Other notable responses included a sense of powerlessness (10%), fear of speaking (9%), loneliness (6%), and isolation (5%). Less common responses identified stress (3%) and conflict-provoking behaviors (2%).

11. To assess their knowledge, teachers were asked: *How would you rate your knowledge about stuttering in preschool and school-aged children?*

Most teachers (63%) rated their knowledge as "average," while 28% felt it was "rather good." Only a small proportion, 5%, believed their knowledge to be "definitely good," whereas 2% each categorized it as "rather poor" or "definitely poor."

12. The next question inquired: *Do you feel the need to improve your knowledge about working with students who stutter, for example, through training, webinars, or lectures?*

A strong desire to improve their knowledge was expressed by 12% of respondents, while 50% answered "rather yes." Meanwhile, 21% responded of teachers responded "rather no," and 17% selected "definitely not."

13. The final question asked: *Where do you obtain your knowledge about stuttering in preschool and school-aged children?*

The Internet was identified by 84% as the predominant source of information about stuttering. A much smaller percentage, only 7% reported gaining knowledge from discussions with specialists, 5% cited television programs, and a mere 4% relied on specialized literature.

Summary and Conclusions

Analyzing the survey data offers a general, simplified – yet insightful – overview of the knowledge and perceptions that some teachers hold about stuttering. Despite its limitations, the data provides valuable indicators, allowing us to draw several key conclusions. These are presented below as answers to the research questions that framed this study.

1. What is the respondents' knowledge regarding the possible causes of stuttering in school and preschool children?

Teachers' knowledge of the etiology of stuttering can be assessed as insufficient. While it is encouraging that the most frequently selected answer correctly identified genetic factors, other popular responses revealed misconceptions. Many respondents incorrectly suggested that stuttering could be acquired through imitation of a close individual, or that it arises as a response to severe stress. While stress is acknowledged in the literature as a triggering factor, it is never cited as a direct cause of stuttering. A small proportion of respondents correctly identified linguistic, psychological, or environmental factors in the development of stuttering, but these answers were relatively rare.

2. How frequently do the surveyed teachers encounter a student with stuttering in their professional practice?

The majority of respondents reported that they rarely encounter students who stutter. However, this response raises questions about their ability to recognize stuttering, especially its more subtle symptoms. It is plausible that gaps in knowledge or observational skills may cause them to underestimate the prevalence of stuttering among their students.

3. What observable signs of stuttering do respondents notice in their students?

Respondents most frequently reported noticing repetition of sounds, syllables, or words as key symptoms, followed by signs of nervousness during speech and the elongation of sounds. While these are important indicators, the overall ability of respondents to identify visible symptoms remains average at best, which is insufficient given the challenges faced by students who stutter.

4. What school-related difficulties directly attributable to stuttering do respondents believe affect these students?

Respondents' understanding of the school difficulties directly linked to stuttering also appears to be concerningly limited. Although many respondents correctly identified common issues, such as reluctance to participate in oral activities or difficulty forming social connections, a notable proportion cited difficulties unrelated to stuttering, such as diminished cognitive abilities, general learning problems, or trouble solving mathematical tasks. These misconceptions are troubling and underscore the need for greater awareness and education on this topic.

5. In the respondents' view, how do students with stuttering function compared to their classmates?

The majority of respondents expressed the belief that students with stuttering are treated equally by their peers. However, paradoxically, more than half of the respondents also admitted to having intervened in defense of a student with stuttering who was being bullied. This apparent contradiction suggests that teachers may not fully recognize the complexities of peer interactions involving students who stutter.

6. Which behaviors do respondents identify as supportive or unsupportive toward students with stuttering?

An interesting paradox emerged in the analysis of respondents' answers: some identified the same behavior – such as asking a student who stutters to repeat an answer – as both supportive and unsupportive. While many of the behaviors mentioned by respondents align with recommendations from professional literature, others appear to be tenuously connected to the actual needs of a stuttering student, particularly in a school setting – for instance, incorporating music into lessons or discussing the issue of stuttering in the child's presence.

7. How do the surveyed teachers evaluate their own knowledge about stuttering in school- and preschool-aged children, and do they express a desire to improve it?

Most respondents rated their knowledge as "average," yet many acknowledged the need for further education on the subject, which is an encouraging sign. However, optimism is tempered by the finding that 84% of respondents rely on the Internet – rather than professional literature – as their primary source of information about stuttering.

The results of this study reveal clear gaps in teachers' knowledge about stuttering. These gaps may partly stem from limited exposure to students who stutter, but they also appear to reflect the persistence of outdated beliefs or misinformation about stuttering. While the Internet is a convenient source of knowledge and it is unsurprising that over 80% of the surveyed teachers turn to the Internet, much of the information available online – particularly on such a sensitive issue as stuttering – is not moderated by experts or regularly updated, which can perpetuate harmful myths and inaccuracies.

Given these challenges, it is crucial to ensure that teachers have access to reliable sources of knowledge about stuttering, such as scientifically grounded educational websites like www.logolab.edu.pl, current scholarly articles, popular science publications, and regular training sessions led exclusively by accredited specialists. Furthermore, the curriculum for future teachers should include more comprehensive content related to communication difficulties among students – not limited solely to stuttering.

Anti-discrimination programs, such as InterACT, aimed at preschool-aged children, could also play a valuable role in promoting awareness and understanding of stuttering. Additionally, a mentorship program in which experienced specialists or educators provide guidance and support to less experienced teachers could prove to be an effective strategy. Although these initiatives represent long-term strategies whose results will not be immediate, they hold the potential to gradually shift teachers' attitudes and improve their approaches toward students with stuttering. This is especially important given that teachers often serve as primary role models for their students, and their attitudes carry significant weight. Teachers, therefore, hold the potential to drive meaningful and lasting improvements in how students who stutter are supported within Polish educational institutions.

A pivotal first step toward increasing societal awareness and implementing the proposed changes could involve introducing educational materials on stuttering to the Integrated Educational Platform. These materials should be based exclusively on scientific evidence and present key information on stuttering in a concise, accessible manner.

To maximize their utility, these resources could be offered in two formats:

1. A basic version, accessible to all students and anyone interested in the topic, providing general insights into stuttering.
2. An expanded version, reserved for teachers, which would include teaching strategies and practical advice to avoid common mistakes when working with students who stutter.

REFERENCES

- Błachnio, A. (2013). Emocje odczuwane podczas mówienia przez osoby jękające się [Emotions experienced while speaking by people who stutter]. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3/229, 31–50.
- Bloodstein, O., & Bernstein Ratner, N. (2008). *A handbook on stuttering* (6th ed.). Delmar Learning.
- Chęć, M. (2007). *Jękanie: diagnoza – terapia – program* [Stuttering: Diagnosis – therapy – program]. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Hamre, C.E. (1984). Stuttering as a cognitive-linguistic disorder. In R.F. Curlee & W.H. Perkins (Eds.), *Nature and treatment of stuttering: New directions* (pp. 237–257). Taylor & Francis.
- Kamińska, D. (2007). *Wspomaganie płynności mowy dziecka: profilaktyka, diagnoza i terapia jękania wczesnodziecięcego* [Supporting a child's speech fluency: Prevention, diagnosis, and therapy for early childhood stuttering]. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kelman, E., & Nicholas, A. (2013). *Praktyczna interwencja w jękanii wczesnodziecięcym. Podejście interakcyjne rodzic–dziecko – Palin PCI* [Practical intervention in early childhood stuttering: Palin PCI parent-child interaction approach] (M. Kądzioła, Trans.). Harmonia Universalis.

- Klingbeil, G.M. (1939). The historical background of the modern speech clinic. *Journal of Speech Disorders*, 4(3), 115–132. <https://doi.org/10.1044/jshd.0402.115>
- Kowalczyk, Ł. (2020). Jak wspierać w szkole jękającego się ucznia? [How to support a stuttering student at school?]. *Szkoła Specjalna*, 81(5), 364–369. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.6316>
- Millard, S.K., Nicholas, A., & Cook, F.M. (2008). Is parent-child interaction therapy effective in reducing stuttering? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(3), 636–650. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/046\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/046))
- Sommers, R.K., & Caruso, A.J. (1995). In-service training in speech-language pathology: Are we meeting the needs for fluency training? *American Journal of Speech-Language Pathology*, 4(3), 22–28.
- Wyatt, G. (1969). *Language learning and communication disorders in children*. The Free Press.
- Yairi, E., & Ambrose, N. (2005). *Early childhood stuttering*. Pro Ed.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding
Lack of funding sources.

Disclosure statement
No potential conflict of interest was reported by the author(s).

ARTYKUŁY VARIA

ARTICLES VARIA



***Learner Talent and Passion Development in Learning
 Institutions: The Role of Education Leaders***
Rozwój talentów i pasji uczniów w instytucjach edukacyjnych.
Rola liderów edukacji

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The study highlights teachers' and education leaders' role in ensuring the development of learners' talent and passion in learning institutions.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: Effective learning should begin with the learner at the center of the learning process. The research utilized a systematic review of the recent literature on the subject to collect secondary data.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Leadership in the education sector influences the learning process and educators' impact on students. Passion and talent in education is a value that explores and expresses how learners appreciate knowledge, persevere in seeking it, and are curious while reading about any given topic.

RESEARCH RESULTS: The study highlights the need to reshape educational priorities by placing greater emphasis on fostering passion and talents than on traditional academic achievements. It is emphasized that teachers and education leaders play a crucial role in developing students' talents and passions through a transformational approach. Effective teaching should be based on trust, inspired leadership by teachers, and teaching content integrated with real-life situations of the students.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Talent and passion are integral to the learning process, and educators play a vital role in creating an environment that cultivates commitment and dedication among learners. Shifting educational priorities toward developing talent and passion, as opposed to a singular focus on academic achievement, is recommended for meaningful transformation in the learning process. The correlation between transformational leadership and passion in education underscores the importance of creating an inspiring, supportive educational environment that fosters student engagement and success.

→ **KEYWORDS:** TALENT, PASSION, EDUCATION LEADERS, TEACHER, STUDENT

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Podkreślenie roli nauczycieli i liderów edukacji w rozwijaniu talentów oraz pasji uczniów w instytucjach edukacyjnych.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Efektywne kształcenie powinno rozpoczynać się od postawienia osoby uczącej się w centrum procesu nauczania. W celu zebrania danych wtórnych w badaniu wykorzystano systematyczny przegląd najnowszej literatury.

PROCES WYWODU: Przywództwo w sektorze edukacji pozytywnie kształtuje proces uczenia się i ma wpływ na formowanie uczniów przez nauczycieli. Pasja i talent w edukacji to wartość, która odkrywa i wyraża sposób, w jaki uczniowie cenią wiedzę, wytrwale jej poszukują i są zainteresowani danym zagadnieniem.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Badanie wskazuje na konieczność przemodelowania priorytetów edukacyjnych, kładąc większy nacisk na rozwijanie pasji i talentów niż na tradycyjne osiągnięcia akademickie. Uwydatniono, że kluczową rolę w rozwijaniu talentów i pasji uczniów odgrywają nauczyciele oraz liderzy edukacji poprzez zastosowanie podejścia transformacyjnego. Efektywne nauczanie powinno opierać się na zaufaniu, inspirującym przywództwie nauczycieli i integracji treści nauczania z rzeczywistymi życiowymi sytuacjami uczniów.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Talent i pasja są integralną częścią procesu uczenia się, a nauczyciele odgrywają istotną rolę w tworzeniu środowiska, które rozwija zainteresowanie i zaangażowanie wśród uczniów. W przeciwieństwie do skupiania się wyłącznie na osiągnięciach akademickich zalecana jest zmiana priorytetów edukacyjnych w kierunku rozwoju talentów i pasji w celu znaczącego przekształcenia procesu uczenia się. Korelacja pomiędzy transformacyjnym przywództwem a pasją w edukacji podkreśla istotę tworzenia inspirującego i wspierającego środowiska edukacyjnego, które sprzyja zaangażowaniu i sukcesowi uczniów.

Introduction

Talent and passion in the learning process are promising when considering learners' ability to commit and dedicate themselves fully to a learning activity. However, their significance can only be achieved when teachers and education leaders create an environment that propels their learners to persevere, commit, and remain dedicated to engendering everyday practices (Ruiz-Alfonso & Leon, 2016). The study highlights teachers' and education leaders' role in ensuring the development of learners' talent and passion in learning institutions.

Research Problems and Methods

Effective learning should begin with the learner at the center of the learning process. Thus, every course should be learner-based and must prove valuable to enable students to link course content to their lives. However, teachers and education leaders often look

beyond the significance of learner-based teaching in establishing passion in students. The challenge has resulted in learning institutions focusing on academic performance rather than students' talent, passion, and development.

The research utilized a systematic literature review to collect secondary data. With the adopted research approach, the researcher analyzed the gathered material and performed a peer review of the information used in the research. At every step of the process, the researcher included multiple reviewers and employed the inclusion/exclusion criteria in the search strategy. Through the research approach, the researcher had a chance to review the existing information about the role of education leaders and teachers in developing learner talent and passion. To successfully utilize the research method, the researcher defined the reason for developing the research objective, obtained the appropriate articles, and extracted the right content to establish the study's themes (Linares-Espinós et al., 2018).

Leadership in the Education Sector

When teachers become influential leaders, they contribute to the educational institution and the people who go through the system to become independent citizens. Using leadership, teachers can surrender to their profession while making the most of their talents, training, and skills, often developed under similar educational circumstances (Cejas Martínez et al., 2021). Adie et al. (2020) argued that leadership was a virtue conferred on politicians, managers, and social figures based on their ability to influence others and demonstrate charisma. Leadership significantly influences the learning process and educators' impact on students (Ziadat & Qatawi, 2014).

When understanding leadership in its different forms, the learning process must be considered based on innovation, progress, and the decision-making approach teachers use to guide and influence students (Cejas Martínez et al., 2021). Therefore, when leadership is perceived from a teacher's perspective, the fundamental essence of the teacher must be defined and maintained, since the learning process falls under social responsibility. As Ruiz-Alfonso and Leon (2016) pointed out, the importance of this consideration lies in the teachers' role in creating meaningful change in students' lives. In line with educators' different roles, leadership in every area must fluctuate between typologies while exercising responsibility. Therefore, leadership identification depends on every area's degree of responsibility.

Transformational leadership significantly influences the learning process, since teachers can use it to permeate their learners via shared knowledge through the four attributed dimensions. Intellectual stimulation enables educators to arouse their learners' curiosity, a variable that serves as an indicator of shared knowledge (Ziadat & Qatawi, 2014). Next, individual consideration allows for the creation of an environment where learners review every situation individually according to their circumstances. Likewise, inspirational leadership enables learners to feel that their instructors value them. Lastly,

idealized influence facilitates charisma development, which allows teachers to identify their students' emotions (Ruiz-Alfonso & Leon, 2016).

Transformation in the learning process does not happen by chance. Instead, authentic leadership is essential for changes to occur. Transformational leadership fosters the development of distributed and shared learning and is more likely to result in student knowledge acquisition and transformation (Bonneville-Roussy et al., 2013). A good education is a moral task, since it engages learners in a profound comprehension of the purpose and nature of their lives while helping them determine how they can contribute to the greater good within society (Bonneville-Roussy et al., 2013). However, for this type of learning to take effect, new skills and knowledge for learners and educators must be considered, where learning is more about giving an individual's unique humanity to others and society (Adie et al., 2020).

For schools to trigger this transformational process in their students, the curriculum must be intellectually challenging for all. That promotes higher-order creative and critical thinking, profound comprehension, and active learner engagement (Adie et al., 2020). The curriculum must also be differentiated and inclusive to meet diverse learning needs. Moreover, it must be underpinned by pro-social values that offer social responsibility among students and student learning with others (Ziadat & Qatawi, 2014). The curriculum must also establish social connections among learners to develop emotional literacy and social competencies. Lastly, the curriculum must improve student resilience by incorporating self-regulation and optimistic capability (Leung et al., 2013). Therefore, transformative learning in schools must be anchored in community ethics and values, which are fundamental to a person's culture within society.

Passion and Talent in Education

Passion is present in the learning process, and in light of its role in producing critical outcomes, it is inevitable to comprehend better what passion is. According to Vallerand (2012), passion can be a strong inclination to a particular activity, concept, object, or high value in which an individual regularly invests energy and time. Within the realm of education, passion is essential since it impacts learners' and teachers' performance. The passion for learning revolves around a student's interests in a specific domain (Mutqen, 2017). On the other hand, talent is closely related to achievement and performance. In the education sector, a learner is considered to have talent if they can attain specific educational goals, such as gaining a particular ability, in a sufficient educational environment (Meyer, 2021).

Therefore, talent and passion for knowledge is a value that explores and expresses how learners appreciate knowledge, persevere in seeking it, and are curious while reading on any given topic (Najmuldeen, 2021). Moreover, talent and passion for knowledge entail the eagerness students have to search for knowledge to assimilate, discover, and contribute to further learning through in-depth comprehension, reflection, and as a way of living (Najmuldeen, 2021). Therefore, within an educational setting, when passion and talent

are combined, it becomes the driver for students to persevere and appreciate learning as they continue to seek knowledge (Najmuldeen, 2021). However, the curiosity and eagerness to seek knowledge to discover learning, assimilate what has been learned, and contribute to knowledge production, should be nurtured within curricula by incorporating opportunities for critical thinking, creativity, and practical application, ensuring that students not only retain information but also use it to innovate and solve real-world problems.

The Role Talent and Passion Play in Teaching and Learning

Both talent and passion require the participant's commitment, which is at the heart of effective teaching (Hamdi, 2017). With a passion for creating and talent requiring motivation, the two are essential in teaching and learning, since they encourage educators to act. For this reason, talented and passionate teachers have the potential to develop excitement in the learning process, which influences learning. Hargreaves (1997, p. 17) and Hamdi (2017) showed that the link between education and learning, in every pedagogical approach, only exists in a passionate classroom.

Talented and passionate teachers love their job, are aware of passion's impact on learning environments and learner success, and always look for ways for their learners to achieve more (Ziadat & Qatawi, 2014). Enthusiastic teachers can promote success among their learners by turning them into passionate individuals and enabling them to attach significance to their activities (Mutqen, 2017). With this, passionate teachers transform their learners into energetic people willing to learn.

The participant's dedication and commitment are critical elements in the development of talent and passion. In teaching and learning, passionate teachers are strongly inclined to their work and can motivate their learners by awakening in them a willingness to learn (Hamdi, 2017). With the power of a profession being measured by the commitment of the individuals involved in teaching, passionate teachers positively impact their student's achievement (Parlo Singh & Allen, 2019). As such, a relationship exists between passionate teaching and high-quality education, which motivates learners to pursue their talents and enables them to achieve academic success (Ruiz-Alfonso & Leon, 2016). The relationship between passionate teaching and learning can therefore be illustrated in the following manner.

Firstly, if and when learners realize that their educators are very interested in the course content and place high learning standards on them, they become more serious. When this occurs, the learning process no longer requires force, but runs based on inspiration (Cejas Martínez et al., 2021). Secondly, in the absence of a collaborative learning environment and the arousal to take risks within classrooms, creating a teacher – student relationship becomes a challenge (Bonneville-Roussy et al., 2013). Lastly, the inability to connect course content to real-life scenarios makes learners less motivated (Leung et al., 2013).

Talented and passionate teachers understand their mandate when encouraging students. Meyer (2021) showed that such teachers and leaders always show interest in their students' development, constantly improve their commitment and devotion, and

work with enthusiasm while believing in the significance of their work. This commitment to work influences an educator's attitude, behavior, performance, and perspective since they constantly endeavor to enhance their skills, being important for continuous teaching (Hamdi, 2017).

What distinguishes passionate teachers and education leaders is their willingness to share their knowledge, strength, and love with their learners. Bonneville-Roussy et al. (2013) argued that these teachers develop learning conditions in their fields to instruct their students, accept who they are and their role in the learning process, and pass on their passion to learners to influence them to pursue their desires. With this realization and purpose, these teachers can inspire less motivated or experienced students to achieve their talent for learning activities and passion. For a passionate educator, teaching and the learning process becomes a platform to understand what was not known before.

Passion can also be understood as a feeling that strongly influences an individual's mind. With this perspective, passion becomes a motivating and guiding aspect that emanates from emotional power, enabling teachers to reach their targets: students (Carbonneau et al., 2008). Passionate teachers go beyond planning for the upcoming lessons, are engaged by approaching the next lesson from another perspective, can make a difference in their learners' achievements and lives, always work on their professional development, and aim for students' success (Mutqen, 2017).

Focusing on Talent and Passion Over Achievement

Learning institutions have developed to prioritize academic achievement over intrinsic motivation. The significance of this design has been attributed to the understanding that academic achievements matter more to learners than whether topics are motivating or enjoyable (Cooper, 2019). The role of teachers and education leaders is to ensure that learning focuses on talents and passion rather than academic achievement. Therefore, promoting passion among learners requires education leaders to rethink their approach to learning (Cejas Martínez et al., 2021). Teachers should focus on strategies to identify a student's sense of purpose relative to how their intrinsic motivation is deeply developed toward achieving specific tasks.

Engaged students can discover exciting topics that make them enjoy their learning. Such learners are intrinsically motivated to pursue the topics despite external motivators, like grades, that may hinder their motivation (Medina Alvarado, 2020). Education leaders must always acknowledge that by helping their students find passion and pursue their talents, they create a new generation of individuals who have a genuine interest in what they do (Parlo Singh & Allen, 2019). When such learning aspects are incorporated within classrooms, not only do learners achieve academic excellence, but they also find and pursue fields that make them happy. True success comes from working on things that make people happy. When such considerations are made in teaching, learners appreciate activities that make them happy regardless of societal expectations (Meyer, 2021).

Teacher–Student Relationship

The other role that teachers and education leaders play in developing learners' passion and talent is to establish trust between teachers and students. Khan (2020) has shown that despite strong teacher relationships being critical, especially in special needs learners, teacher–student relationships make learners engaged and motivated. Students' ability to persevere in any challenge highly depends on the trust that students develop in their educators (Cooper, 2019). When students appreciate knowledge by being passionate and having the required talent, they understand that working hard and making mistakes are essential to learning.

As Gilal et al. (2019) argue, when learners understand that making mistakes is essential to seeking their purpose, they become purpose-driven. Therefore, creating strong teacher–student relationships is one way of helping learners study in a safe environment to explore and fail. Since the learning process entails taking risks, education leaders are responsible for ensuring that learners feel safe to explore and fail (Medina Alvarado, 2020). Moreover, such strong relationships are critical since they foster learner–learner and learner–teacher interactions, which are trust-based and help students thrive.

Fostering Collaboration

Incorporating collaboration within classrooms is another way that education leaders and teachers help learners feel safe and become involved in the learning process. According to Cejas Martínez et al. (2021), collaboration facilitates safety and creates a platform where students become exposed to different ideas. One way to achieve this is to ask learners to contribute to designing the learning environment. The creative learning strategy is critical in designing the learning environments, since it encourages students to share their voice in the development, which is an opportunity to explore learner passion (Khan, 2020). Involving learners in this process is important in developing talent and passion, since it incorporates learners' change and interests and establishes student-based learning environments. Teachers and education leaders should create more similar autonomous classrooms by including student-based activities to help create a learning culture where every student's interests are valued (Gilal et al., 2019).

Sharing Personal Passion

Learners emulate the behavior of their educators and when they see that their teachers are enthusiastic about learning, they become excited and desire to be more engaged in their work (Meyer, 2021). In their position as mentors, teachers are responsible for showing their learners the significance and value that talent and passion have in their learning and future. Students pick up on the positive energy their teachers share when they are

enthusiastic about any topic. For example, when an educator incorporates music into the curriculum, the sing-along sessions can help students develop an interest in music (Cejas Martínez et al., 2021).

The enthusiasm that educators share with their learners about why they teach might guide their students to pursue a meaningful career path. Showing and sharing their passion for what teachers do is an opportunity to create excitement among learners about what they desire to be in the future. A teacher's love for their career can help students find the same energy, fueling their desire to pursue specific courses (Khan, 2020).

Harnessing Students' Curiosity

Talent and passion are innate to every learner; however, they can only be initiated when learners start to explore their curiosity (Cejas Martínez et al., 2021). According to Gilal et al. (2019), students must determine what field they want to pursue before becoming curious. For teachers and education leaders to get their students to connect with the content that interests them, they must always consider ways to make learners associate courses with skills and interests (Cooper, 2019). Effective learning begins when learning is student-based, and every subject proves valuable to students. Additionally, learners will be interested in pursuing specific topics only when they link a course's content to their own lives.

With this understanding, the role of teachers and education leaders is establishing a subject's relevance and making it meaningful and fun for learners. One way to achieve this connection is by associating local case concepts, current issues, and events – especially those that directly influence learners' lives (Cejas Martínez et al., 2021). As such, teachers are mandated to constantly update learning content and ensure that it is applicable to students' everyday lives.

When learners' curiosity transitions into interest, they become more committed to the learning process, their ability to process information improves, learning strategies are more effective, and course concepts are well understood. Harnessing learners' curiosity contributes to talent and passion development and is the best way that allows learners to discover their vital areas by delving into creative, intellectual, and physical activities outside their comfort zone (Carbonneau et al., 2008). With passion and talent requiring perseverance, the more learners try to strengthen their activities, the more they encounter opportunities that enable them to discover their passion.

Within the same understanding, teachers can also take learning activities outside and pair their students with their peers or help centers that align with learners' interests. As guides, teachers can help students identify areas of interest, especially when they have trouble doing so by themselves (Cejas Martínez et al., 2021). Teachers can achieve this by engaging learners in several personality tests and career questions to enable them to identify their interests.

Conclusion

Talent and passion in learning institutions are of value when exploring and expressing how learners appreciate knowledge, persevere in seeking it, and are curious while reading about any given topic. It becomes the role of teachers and education leaders to harness students' curiosity and eagerness to seek knowledge to discover learning. Talented and passionate teachers love their job, always look for ways to enhance student achievement, are strongly inclined to work and can motivate learners by awakening their willingness to learn.

The appropriate innovations to create learning environments where education is learner-based is by incorporating learners' change and interests to make learning student-based. Creating autonomous classrooms is necessary to further explore learner talent and passion. Creating such a learning culture will ensure that learning concentrates on learners' interests and strives to develop them. Another innovative approach to consider facilitating learner-based curricula development is to take learning activities outside. Through this, teachers become student guides and help them identify their areas of interest.

Based on the literature and the innovations for developing talent and passion among learners, it is fundamental that teachers should consider students' interests when developing courses, the content of which should enable students to link material to everyday activities. When this is achieved, it becomes possible for learners to associate current issues, and events, especially those that have a direct influence on their lives. Another recommendation for enhancing learner talent and developing passion among students is by helping them identify their areas of interest. Teachers must challenge their students to engage in identifying their interests so that their interests can form the foundation of the learning process.

Transformational leadership appears to play a key role in developing students' passions and talents in the context of education. By using a transformational approach, teachers and education leaders can not only inspire students to explore their interests and engagement, but also integrate learning content with their real-life experiences. This correlation between transformational leadership and passion in education underscores the importance of creating an inspiring and supportive educational environment that fosters student engagement and success.

REFERENCES

- Adie, L., Stobart, G., & Cumming, J. (2020). The construction of the teacher as expert assessor. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(4), 436–453. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1633623>
- Bonneville-Roussy, A., Vallerand, R.J., & Bouffard, T. (2013). The roles of autonomy support and harmonious and obsessive passions in educational persistence. *Learning and Individual Differences*, 24, 22e31. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.015>
- Carbonneau, N., Vallerand, R., Fernet, C., & Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 977–987. <https://doi.org/10.1037/a0012545>
- Cejas Martínez, M.F., Mendoza Velazco, D.J., Navarro Cejas, M., & Morales Corozo, J.P. (2021). Pedagogical leadership within the framework of human talent management: A comprehensive

- approach from the perspective of higher education in Ecuador. *Integratsiya obrazovaniya* [Integration of Education], 25(1), 8–21. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.102.025.202101.008-021>
- Cooper, R. (2019). The role of dispositions in the development of pedagogical knowledge for pre-service science teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(5), 508–523. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1517407>
- Gilal, F.G., Channa, N.A., Gilal, N.G., Gilal, R.G., & Shah, S.M.M. (2019). Association between a teacher's work passion and a student's work passion: A moderated mediation model. *Psychology Research and Behaviour Management*, 12, 889–900. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S212004>
- Hamdi, S. (2017). The role of passion in learning and teaching. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 4(1), 60–64. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v4i1p60>
- Hargreaves, A. (1997). *Rethinking educational change with heart and mind*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Khan, F.R. (2020). Passion-based teaching in classroom: An analysis using SEM-PLS approach. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8(3), 562–573. <https://doi.org/10.18510/hssr.2020.8361>
- Leung, H., Li, Z., & Zhao, J. (2013). *Igniting students' passion for knowledge by incorporating a discovery enriched curriculum* [Paper presented at Advances in Web-Based Learning – ICWL 2013, Berlin, Heidelberg].
- Linares-Espinós, E., Hernández, V., Domínguez-Escrig, J.L., Fernández-Pello, S., Hevia, V., Mayor, J., Padilla-Fernández, B., & Ribal, M.J. (2018). Methodology of a systematic review. *Actas Urológicas Españolas*, 42(8), 499–506. <https://doi.org/10.1016/j.acuro.2018.01.010>
- Medina Alvarado, I.L. (2020). El liderazgo pedagógico y su contribución en la gestión educativa [Pedagogical leadership and its contribution to educational management]. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 1, 1–9. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2020/01/liderazgo-pedagogico.html>
- Meyer, K. (2021). Talents, abilities and educational justice. *Educational Philosophy and Theory*, 53(8), 799–809. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1742696>
- Mutqen, B. (2017). *Passion: A study in concept & application*. Basmah.
- Najmuldeen, H.A. (2021). The level of passion for knowledge among high school students while learning social studies in Saudi Arabia. *Asian Journal of Education and Training*, 7(4), 216–225. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2021.74.216.225>
- Parlo Singh, L., Allen, J. (2019). Reflection, research and teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(5), 455–459. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1665300>
- Ruiz-Alonso, Z., & Leon, J. (2016). The role of passion in education: A systematic review. *Educational Research Review*, 19, 173–188. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.09.001>
- Vallerand, R.J. (2012). The role of passion in sustainable psychological well-being. *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*, 2(1), 1–21. <https://doi.org/10.1186/2211-1522-2-1>
- Ziadat, M.M., & Qatawi, M.I. (2014). *Social studies: Its nature and methods of teaching and learning* (Vol. 2). House of Culture.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY-ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



New Technologies in the Development of Empathy: Benefits and Threats

Nowe technologie w rozwoju empatii: korzyści i zagrożenia

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The objective of this analysis is to explore the potential of new technologies in enhancing the empathy skills of modern users.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem focuses on exploring how new technologies can be applied to foster empathy, considering both positive and negative implications. The study utilizes a critical method of analysis and synthesis of relevant literature to address this issue.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The study examines traditional definitions of empathy and distinguishes between the concepts of digital empathy and virtual empathy. It also identifies various ways in which new technologies can be employed to cultivate empathy skills and presents key examples of their impact, with arguments both in favor of and against their use.

RESEARCH RESULTS: New technologies can facilitate the development of empathetic interpersonal relationships by enhancing empathy skills in various ways. They offer easier access to a wide range of perspectives and narratives, which can broaden understanding and encourage empathetic attitudes in different contexts. These technologies can be used for personal growth as well as by educators, therapists, and coaches. It is crucial, however, to maintain a balance between the use of technology and the cultivation of interpersonal skills in real-world settings.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Research on media-driven empathy is complex yet necessary to better grasp the multidimensional nature of empathy that is fostered through the use of new technologies. A key recommendation is to raise awareness among users regarding the implications of these technologies for empathy development. Additionally, it is important to encourage VR designers to create tools that ethically and responsibly promote empathy in users.

→ **KEYWORDS:** **EMPATHY, DIGITAL EMPATHY, NEW MEDIA EMPATHY, NEW TECHNOLOGIES, AI**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem podjętej analizy jest przedstawienie potencjału nowych technologii w rozwijaniu umiejętności empatycznych ich współczesnych użytkowników.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy dotyczy poszukiwania odpowiedzi na pytanie: Jakie są możliwości zastosowania nowych technologii w rozwijaniu empatii z ich pozytywnymi i negatywnymi implikacjami? Wykorzystana została krytyczna metoda analizy i syntezy literatury przedmiotu istotnej dla podjętego problemu.

PROCES WYWODU: Omawiam definicje empatii w tradycyjnym rozumieniu, rozróżniam pojęcia empatii cyfrowej i wirtualnej. Wskazuję na sposoby zastosowania nowych technologii w rozwijaniu umiejętności empatycznych oraz przytaczam znaczące przykłady jej oddziaływania ze wskazaniem argumentów za i przeciw.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Nowe technologie mogą wspierać empatyczne relacje międzyludzkie, gdyż oddziałują na możliwości kształtowania umiejętności empatycznych na wiele sposobów. Umożliwiają one łatwiejszy dostęp do różnorodnych perspektyw i historii, co może poszerzać horyzonty i wspierać empatyczne postawy w różnych sytuacjach. Mogą być wykorzystywane do samorozwoju, a także przez nauczycieli, terapeutów, coachów itp. Ważne jest zachowanie równowagi między wykorzystywaniem technologii a rozwijaniem umiejętności interpersonalnych w naturalnych warunkach.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Badania nad empatią nowomediálną są trudne, choć konieczne, aby lepiej zrozumieć wielowymiarowość empatii rozwijanej z wykorzystaniem nowych technologii. Ważną rekomendacją jest nie tylko uświadomienie użytkownikom, jakie implikacje niosą za sobą nowe technologie w kontekście empatii, ale zwrócenie uwagi projektantów VR na odpowiedzialne i etyczne opracowywanie narzędzi służących do rozwijania empatii ich użytkowników.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **EMPATIA, EMPATIA CYFROWA, EMPATIA NOWOMEDIÁLNA, NOWE TECHNOLOGIE, AI**

Introduction

With the rapid development of new technologies, society has witnessed a fundamental shift in the way we communicate and thus build interpersonal relationships. It is feared that as we become increasingly reliant on technology, our empathetic abilities may change. The internet allows us to connect with people from diverse backgrounds and with different viewpoints, which in theory could foster empathy by enhancing our understanding of the diversity of human experiences. However, there are also concerns that prolonged exposure to new technologies may disrupt the process of human communication, including empathetic behaviors, because face-to-face communication differs significantly from mediated communication. The purpose of this article is to investigate the potential

of new technologies to enhance the empathetic skills of internet users, with consideration of both the positive and negative implications.

Traditional Conceptions of Empathy

I will begin by outlining the etymological origins of empathy to lay some historical and theoretical groundwork for further discussion. The concept of empathy existed long before it was given its modern name. Aristotle, for instance, discussed ways to persuade others to one's words and beliefs by projecting human emotions. He emphasized that the credibility of a speaker depends on what attitude they express, how their attitude is judged by the audience, and what attitude the audience itself adopts (Arystoteles, 2004, p. 48).

In tracing the origin of the word *empathy*, it is important to note its roots in the concept of *sympathy* (*sympatheia* in Greek), which the ancient Greek Stoics used to describe a spiritual interconnectedness which leads to expressing compassion. Edward Titchener was the first to use the term *empathy* in psychological literature in 1909 (as cited in Rembowski, 1989, p. 115). He defined empathy as a psychological process involving the projection of oneself into the mental states of others. In his in-depth analysis of the German term *Einfühlung*, Titchener identified two main areas of empathy research: perceptual psychology and social psychology.

In aesthetic theory, the English equivalent *empathy* originates from the Greek word *inpathos* (*empatheia/en + pathos*), meaning feeling or suffering, and was introduced by Theodor Lipps (as cited in Nazar, 1990, pp. 26–27). Lipps argued that the essence of empathy lies in experiencing emotional resonance and internal mimicry of others, as well as the so-called motor mimicry. In the theory of interpersonal relationships, Fritz Heider defined empathy as an emotional reaction encountered in the life of another person. Similarly, Carl Rogers described empathy as “deep understanding” or “empathetic identification.” David Stewart, in his discussion of empathy, highlighted the importance of intentionally identifying with another person, viewing it as an intuitive process and an attitude of dynamic inference. This is based on perceiving the other person's internal frame of reference, including their emotions, their significance, and the causes behind them, as that person experiences them (as cited in Trzebińska, 1985, p. 418).

In the literature, empathy is often categorized into three types: cognitive, emotional, and a combination of cognitive-emotional empathy. Cognitive empathy, which originates from the psychoanalytic theory of personality, posits links between empathy and the concept of identification (Aronson, 2000; Wojciszke, 2004). Freud defined empathy as “the mechanism using which we are enabled to take up any attitude at all towards another mental life.” It plays a fundamental role in understanding what is truly alien to us in others (as cited in Elias, 1980, pp. 471–472). Another way of understanding cognitive empathy comes from Piaget's theory of cognitive development, which associates empathy with the ability to take on the perspective or role of another person. The first psychological concept of role-taking was presented by George Herbert Mead (1975).

According to Martin L. Hoffman, emotional empathy is “a vicarious response to others: that is, an affective response appropriate to someone else’s situation rather than one’s own” (2006, p. 55). The emotions of the other person trigger an emotional reaction in us, which helps us better understand the mental states and social behaviors of others (Rembowski, 1989, p. 55). However, in order to truly understand the feelings of others, one must have a strong awareness of one’s own. Daniel Goleman (1997, p. 159) emphasizes this by defining empathy as “understanding others’ feelings and concerns and taking their perspective,” which stems from self-awareness.

The third, cognitive-emotional approach is represented by scholars such as Norma Feshbach (1975) and Jay S. Coke, Daniel C. Batson, and Katherine McDavis (1978). They argue that empathy should be analyzed as a combination of both cognitive and emotional dimensions because it is a form of emotional response to perceived signals from the environment. However, cognitive processes also mediate how this response develops (Eliasz, 1980, pp. 475–478).

Viewed from this broader perspective, empathy can be understood as a communicative process that includes both emotional and cognitive experiences. Empathetic communication, which is the first natural form of human interaction to develop, evolves with personal experience and personal growth. It influences the emotional-cognitive domain, refining one’s personality and behavior toward others. In empathetic communication, the experiences shared are current, authentic, and personal. Ewa Trzebińska (1985, pp. 432–433) confirms that building empathetic relationships with others not only fosters individual growth but is often essential for healthy development.

Empathy in the Context of Modern Technology

The boundaries between online and offline human communication are increasingly blurring, and as a result, our understanding of empathy must also expand to include digital spaces. Today, digital empathy – sometimes referred to as virtual empathy (though is this distinction valid?) – is often considered a digital core competency. But is it accurate to treat the terms *virtual empathy* and *digital empathy* as synonymous? According to Brenda K. Wiederhold and G. Riva (2019), these terms are related but differ in certain nuances. Digital empathy is a broad concept encompassing various forms of digital communication, such as social media, emails, online forums, chat apps, and other online interactions. It involves interpreting emotions conveyed through text, images, emojis, GIFs, and videos. Virtual empathy, in contrast, extends to interpreting understanding emotions expressed through avatars and interactions in 3D virtual spaces. In these settings, users can “embody” roles and experience emotions in a more immersive and sensory way. As such, virtual empathy might be seen as a specific subset of digital empathy as noted by the aforementioned authors.

Christopher Terry and Jeff Cain (2016, p. 1) define digital empathy as “traditional empathic characteristics such as concern and caring for others expressed through

computer-mediated communications.” Similarly, Thomas Fuchs (2014, p. 155) observes that “our affective relationships with others are increasingly mediated by virtual interactions.” Echoing Yonty Friesem (2016, p. 72), Lianjiang Jiang and Jinyuan Gao (2020, p. 74) describe digital empathy as “cognitive and emotional ability to be reflective and socially responsible while strategically using digital media.” While both concepts involve the ability to understand and react to emotions in digital spaces, and although virtual empathy is more specialized, pertaining to interactions within more technologically advanced virtual settings, it is clear that both forms of empathy are vital for cultivating relationships and fostering understanding in our increasingly digitalized world. For the purposes of this discussion, I will refer to this concept as “new media empathy.”

In summary, whether we are discussing traditional empathy or new media empathy, the core essence of empathy remains unchanged. However, the ways in which empathy is expressed naturally evolve as the world and its modes of communication become increasingly digital (Terry & Cain, 2016, p. 3). At a certain point in my research, I began to question whether it is even necessary to differentiate between new media empathy and traditional empathy, especially in light of J. Morbitzer’s (2015, p. 418) idea of a “hybrid world,” where the real and virtual converge without distinct boundaries. On the one hand, making this distinction helps raise awareness of the challenges and opportunities of expressing empathy in digital environments and encourages reflection on the differences and similarities, such as how empathy is communicated across these platforms. On the other hand, one could argue that our online and offline communication should be viewed as part of a continuous spectrum (Bracci et al., 2022). We immerse ourselves in the virtual world with empathic experiences from the real world, encounter new emotions and behaviors from global virtual interactions, and then return to the real world, carrying these experiences with us.

New Technologies in Developing Empathy Skills

Contemporary technologies, such as artificial intelligence (AI), can play a significant role in personal growth, especially in enhancing empathy skills. One way to leverage AI to enhance empathy and the ability to respond to others’ emotions is through simulations and educational games (Louie et al., 2018). By controlling characters in simulations and games that portray various social and emotional scenarios, participants can explore different feelings and reactions in a controlled setting without facing real-world repercussions (Oh et al., 2016). For instance, the game *Becoming Homeless: A Human Experience* immerses users in the lives of people affected by homelessness. Through exploring a virtual city, interacting with other characters, and making decisions, users gain insights into the struggles and hardships of being homeless. The goal of *Becoming Homeless* is to increase social awareness and empathy for homeless individuals, by helping players understand their daily difficulties better (VHIL, 2017).

During the SoTechLab AGH seminar on “Virtual Reality (VR) as an Empathy Machine? How VR is Changing the Social World and Emotional Abilities,” the discussion referenced an example from Chris Milk, a well-known American filmmaker and pioneer in interactive art and virtual reality. Milk was among the first to describe virtual reality as the “ultimate empathy machine” (Olszewska & Żuchowska, 2023). In collaboration with the United Nations, he created one of the most renowned projects in 2015, *Clouds Over Sidra*. This interactive film tells the story of a young Syrian refugee girl and was a groundbreaking experiment in using virtual reality to foster empathy. By allowing viewers to immerse themselves in the protagonist’s situation, the film enabled a deeper understanding of her daily challenges and life in a refugee camp, thus potentially leading to greater empathy and engagement with refugee issues.

I wonder, however, how participants of different ages might reflect on the situations and behaviors in the real world after such an immersive experience, and whether they can independently draw appropriate conclusions. Cognitive and emotional empathy are governed by different mechanisms. It seems that emotional empathy is often triggered automatically by the suggestive stimuli in virtual reality, whereas cognitive empathy might require more effort, such as using one’s imagination to construct the experiences of others. This is why VR designers are encouraged to develop tools that challenge users to engage in the empathic effort more deeply.

Another way AI can be used to develop empathy skills is by creating advanced chatbots or virtual assistants capable of recognizing the emotional context of a conversation and responding empathetically. These chatbots can simulate real-life situations where users need to demonstrate empathy, such as interacting with someone going through a difficult emotional event, and then requiring the user to find an appropriate response. Advanced chatbots equipped with emotion recognition algorithms can provide immediate feedback based on the user’s interactions, highlighting which behaviors were more empathetic and effective and which could be improved. By simulating conflict situations, these chatbots can prompt users to apply empathy and problem-solving skills to find positive resolutions.

However, I would also like to point out the potential negative consequences of using chatbots for training emotional interpersonal relationships. One notable example is Replika AI, which was initially developed to support users’ mental health by creating a safe and non-judgmental space for conversations and emotional expression. Unfortunately, in January 2023, concerning behaviors were observed during interactions with Replika. It was found that conversations with the chatbot posed “too many risks for children and emotionally vulnerable individuals, primarily because they received responses that were entirely inappropriate for their age” (Pańczyszyn, 2023). This is just one of the more prominent examples of the negative impacts of using chatbots.

A third example involves AI systems analyzing human communication (such as interactions on social media platforms) and providing users with feedback in the form of constructive criticism on their communication style, suggesting more empathetic responses and behaviors toward others. This can include analyzing text, tone of voice, or even

facial expressions in video calls. Through virtual training scenarios, users of new technologies can learn how to respond appropriately to the needs and emotions of others, tailoring their responses to specific social situations. Recognizing and managing one's own emotions, as well as responding compassionately to the feelings of others are key skills for developing emotional intelligence (Teding van Berkhout & Malouff, 2016).

I am aware that these examples of cultivating empathy through modern technologies offer only a general overview due to the constraints of this text. I want to emphasize that modern technologies offer significant potential for developing interpersonal skills, including empathy. However, their effectiveness and ethical use depend on the creators – on proper design, testing, and implementation – to ensure that AI supports positive and healthy behavior patterns rather than distorting or manipulating them. As Olszewska and Żuchowska (2023) note, “The use of VR technology alone does not guarantee the promotion of a specific type of emotional connection. It is important to acknowledge potential concerns about cultivating empathy through VR” (p. 12). While AI cannot replace genuine human interactions, it can serve as a valuable tool in supporting the development of empathetic skills.

Conclusions and Reflections

The use of modern technology to develop empathy can yield both positive and negative outcomes. Immersing oneself in virtual social situations, where users “connect” or “embody” virtual characters who share their stories and emotions, offers the opportunity to experience another person's life and understand feelings and thoughts distinct from their own. This can lead to heightened empathy and a deeper appreciation of human diversity, as well as a better grasp of complex social issues such as poverty, migration, or war. Consequently, it may inspire increased social awareness, a desire to help, engagement in charitable activities, and efforts in conflict resolution. Virtual reality technologies can also be employed in cognitive-behavioral therapy, trauma therapy, and phobia treatment as tools for exposing patients to controlled conditions, which can potentially aid in the management of various mental health disorders.

On the other hand, using virtual reality as a tool for empathy has limitations, particularly when it comes to accurately representing real experiences. Although advanced technology makes it possible to simulate different situations, it is not always possible to fully capture the complexity of another person's emotional experience. For instance, simulating the experiences of individuals with autism may not effectively capture the nuances of their reality in a virtual space. Additionally, there are potential risks to users' mental health. Engaging in simulations of traumatic experiences to raise awareness and empathy might lead to emotional distress or negative feelings, such as anxiety or aggression.

Another major challenge is the expense of acquiring and maintaining the necessary equipment, tools, and software. The tendency to spend excessive time in front of a screen

at the cost of real-world human interaction can heighten isolation by reducing face-to-face contact, ultimately diminishing empathetic abilities. The threat posed by treating virtual reality as an “empathy machine” also includes the potential for its unethical use, especially for commercial purposes in marketing and advertising. This could distort the original purpose of the technology, by shifting the focus from building genuine empathy to driving consumerism (Olszewska & Żuchowska, 2023, pp. 13–14).

In conclusion, while there is ample evidence that modern technologies can be used to develop empathetic skills, concerns about their use are valid. It is essential to consider these risks and strive for the responsible application of new technologies to optimize their social benefits. As Marek Konopczyński (2020, p. 28) rightly points out, we must remember that our current understanding of human interactions in virtual spaces is based on a limited knowledge of the coexistence of certain links, such as the interplay of specific physiological and psychological traits and their correlation with elements of the digital environment. “The digital revolution, of which we are both witnesses and participants, is opening new dimensions of perceiving reality, shaping a new culture and entirely different ways of engaging with the world, others, and ourselves” (Kalbarczyk-Borawska, 2017, p. 119).

When used thoughtfully and responsibly, new technologies can assist users in honing empathetic skills as part of personal growth. Teachers and professors can leverage these tools in schools and universities to design interactive lessons, facilitate online discussions, and organize group projects that promote empathy. Likewise, therapists and coaches can incorporate them into their sessions. However, this requires awareness of the ethical and psychological implications and maintaining a balance between modern technology and the cultivation of natural interpersonal skills. With a better understanding of artificial intelligence and its potential to nurture empathy, we may be able to develop more effective and ethical tools for refining these skills.

REFERENCES

- Aronson, E. (2000). *Człowiek – istota społeczna* [The social animal] (J. Radzicki, Trans.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Arystoteles. (2004). *Retoryka. Retoryka dla Aleksandra. Poetyka* [Rhetoric. Rhetoric for Alexander. Poetics] (H. Podbielski, Trans.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Borawska-Kalbarczyk, K. (2017). Technologie cyfrowe w edukacji – między immersją ucznia, a indolencją szkoły [Digital technologies in education – between student immersion and school indolence]. *Konteksty Pedagogiczne*, 1(8), 117–132. <http://doi.org/10.19265/KP.2017.018117>
- Bracci, L., Biagi, F., & Thaler, I.S. (2022). Digital citizenship education in foreign language learning: Missing interrelations between European reference frameworks and drafting assessment descriptors. *ICC Journal*, 4(2), 5–27.
- Coke, J.S., Batson, C.D., & McDavis, K. (1978). Empathic mediation of helping: A two-stage model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(7), 752–766. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.7.752>

- Elias, H. (1980). O sposobach rozumienia pojęcia „empatia” [On ways of understanding the concept of empathy]. *Przegląd Psychologiczny*, 23(3), 470–483.
- Feshbach, N.D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *Counseling Psychologist*, 5(2), 25–30. <https://doi.org/10.1177/001100007500500207>
- Friesem, Y. (2016). Empathy for the digital age: Using video production to enhance social, emotional, and cognitive skills. In S.Y. Tettegah & D.L. Espelage (Eds.), *Emotions, technology, and behaviors* (pp. 21–45). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801873-6.00002-9>
- Fuchs, T. (2014). The virtual other: Empathy in the age of virtuality. *Journal of Consciousness Studies*, 21(5–6), 152–173. https://www.researchgate.net/publication/262976616_The_Virtual_Other_Empathy_in_the_Age_of_Virtuality
- Goleman, J. (1997). *Inteligencja emocjonalna* [Emotional intelligence] (A. Jankowski, Trans.). Media Rodzina.
- Hoffman, M.L. (2006). *Empatia i rozwój moralny* [Empathy and moral development] (O. Waśkiewicz, Trans.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jiang, L., & Gao, J. (2020). Fostering EFL learners' digital empathy through multimodal composing. *RELC Journal*, 51(1), 70–85. <https://doi.org/10.1177/0033688219898565>
- Konopczyński, M. (2020). Pedagogika resocjalizacyjna wobec (re)socjalizacji młodzieży w „rzeczywistości poszerzonej” [Resocialization pedagogy in the context of (re)socializing youth in “augmented reality”]. *Resocjalizacja Polska*, 19, 9–33.
- Louie, A.K., Coverdale, J.H., Balon, R., Beresin, E.V., Brenner, A.M., Guerrero, A.P.S., & Roberts, L.W. (2018). Enhancing empathy: A role for virtual reality? *Academic Psychiatry*, 42(6), 747–752. <https://doi.org/10.1007/s40596-018-0995-2>
- Mead, G.H. (1975). *Umysł, osobowość, społeczeństwo* [Mind, self, and society] (L. Wolińska, Trans.). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Morbitzer, J. (2015). O nowej przestrzeni edukacyjnej w hybrydowym świecie [On the new educational space in a hybrid world]. *Labor et Educatio*, 3, 411–430.
- Nazar, J. (1990). *Empatia i jej związek z cechami osobowości nauczyciela* [Empathy and its relation to teacher personality traits]. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Oh, S.Y., Bailenson, J., Weisz, E., & Zaki, J. (2016). Virtually old: Embodied perspective taking and the reduction of ageism under threat. *Computers in Human Behavior*, 60, 398–410. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.007>
- Olszewska, A., & Żuchowska, D. (2023). *Wirtualna rzeczywistość (VR) maszyną empatii? Jak VR zmienia świat społeczny i zdolności emocjonalne?* [Virtual reality (VR) as an empathy machine? How VR changes the social world and emotional abilities?]. Katedra Studiów nad Społeczeństwem i Technologią WHAGH. <https://sotechlab.agh.edu.pl/wp-content/uploads/2023/07/Sotechlab-Maj-2023-Wirtualna-rzeczywistosc-VR-maszyna-empatii-Jak-VR-zmienia-swiat-spooleczny-i-zdolnosci-emocjonalne-2.pdf>
- Rembowski, J. (1989). *Empatia* [Empathy]. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pańczyzyn, A. (2023, April 5). *Co potrafi Replika AI i dlaczego jej użytkownicy cierpią?* [What can Replika AI do and why are its users suffering?]. Enter The Code. <https://enterthecode.pl/news/replika-ai/>
- Teding van Berkhout, E., & Malouff, J.M. (2016). The efficacy of empathy training: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Counseling Psychology*, 63(1), 32–41. <https://doi.org/10.1037/cou0000093>
- Terry, C., & Cain, J. (2016). The emerging issue of digital empathy. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 80(4), 1–4. <https://doi.org/10.5688/ajpe80458>
- Trzebińska, E. (1985). Empatia jako forma komunikacji interpersonalnej [Empathy as a form of interpersonal communication]. *Przegląd Psychologiczny*, 2, 417–437.

- VHIL. (2017). *Becoming homeless: A human experience*. Stanford University. <https://vhil.stanford.edu/downloads/becominghomeless>
- Wiederhold, B.K., & Riva, G. (2019). Virtual reality therapy: Emerging topics and future challenges. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(1), 3–6. <http://doi.org/10.1089/cyber.2018.29136.bkw>
- Wojciszke, B. (2004). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej* [Humans among humans: An outline of social psychology]. Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

RECENZJE

REVIEWS


Recenzja książki:

P. Duchliński (red.). (2023). *Spory moralne*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie

Book review:

P. Duchliński (Ed.). (2023). *Moral dispute*. Ignatianum University Press.

W 2023 roku nakładem Wydawnictwa Naukowego Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie, w serii „Słowniki Społeczne” pod redakcją Wita Pasierbka i Bogdana Szlachty, ukazał się tom *Spory moralne*, którego redaktorem jest Piotr Duchliński, profesor Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie, etyk i filozof.

Już we wstępie redaktor wskazuje na kierunek, w jakim będą zmierzać rozważania całości owego wydania, zadając pytania o rozumienie pojęcia moralności, o to, jak człowiek powinien postępować i dlaczego i co sprawia, że czyn staje się dobry i powinny moralnie; dlaczego na świecie jest tyle cierpienia, sporów, konfliktów, wojen... Czy problem leży po stronie ludzi, czy może po stronie moralności (por. s. 9)? Na tak postawione pytania naukowcy z różnych ośrodków akademickich w Polsce starali się udzielić odpowiedzi w 20 hasłach opracowanych w formie obszernych artykułów.

Każdy z nich ma taką samą strukturę formalną i merytoryczną, na którą składają się: 1. Definicja będąca usystematyzowaniem pojęciowym. 2. Analiza historyczna, która celnie przekonuje, że pojęcia mają swoją historię i źródła. 3. Ujęcie problemowe pojęcia, które ujawnia istotę sporów moralnych. 4. Refleksja systematyczna z wnioskami i rekomendacjami, która porządkuje wiedzę o współczesnym charakterze sporów. Struktura ta pozwala w sposób przejrzysty i uporządkowany ukazać współczesne spory moralne, ujawniając ich istotę, społeczny sens, źródła, ewolucję, a także odzwierciedlenie w języku.

Omawiany tom „Słowników Społecznych” rozpoczyna wyżej już wspomniany wstęp, który redaktorzy tomu nazwali *Wprowadzeniem*. Jak sama nazwa sugeruje, redaktor tomu dokonuje w tym miejscu prolegomeny, by ułatwić czytelnikowi zrozumienie treści dzieła. Pierwszym tekstem zasadniczym jest artykuł Piotra Duchlińskiego pt. *Spory moralne – próba spojrzenia na całość*, który posiada charakter otwierający i systematyzujący całą zawartość tomu. Jest to niezmiernie ważne, ponieważ czytelnik od samego początku zostaje zaznajomiony z głównymi pojęciami, dzięki czemu jest w stanie uporządkować wiedzę, unikając w ten sposób chaosu logicznego. Duchliński wyjaśnił i poddał analizie nie tylko pojęcie moralności, ale również sporu moralnego, który zaprezentował jako:

[...] pojęcie techniczne, którym posługują się etycy. Nawet jeśli spory moralne są obecne w życiu codziennym, ludzie rzadko posługują się tym wyrażeniem. Etycy czerpią wiedzę o sporach moralnych albo z własnego doświadczenia, albo z obserwacji innych, z literatury pięknej lub też z badań, jakie prowadzi się na ten temat w etyce i szczegółowych naukach o moralności. Można je zdefiniować jako sytuacje, w których mamy do czynienia z wykluczającymi się przekonaniami moralnymi dotyczącymi norm, reguł postępowania, wartości oraz ocen określonego działania (s. 15–16).

Najważniejsza jest jednak konkluzja Duchlińskiego, która brzmi: „W sporach moralnych zawsze chodzi o człowieka” (s. 29). I tutaj należy zgodzić się z autorem, ponieważ poglądy na temat moralności i zmiennego pojmowania etyki od zawsze powodowały owe spory moralne, co udało się redaktorowi tomu w sposób systematyczny zaprezentować, ukazując różne stanowiska na ten temat, jakie kształtowały się na przełomach dziejów.

Kolejne artykuły charakteryzują związek moralności z konfliktem. I tak w kolejności redaktor tomu prezentuje teksty: (2) T. Grabińskiej *Konflikt moralny*; (3) A. Bogatyńskiej-Kucharskiej *Dylematy moralne*; (4) E. Podrez *Konflikty moralne a kompromis*; (5) K. Stachewicza *Konflikty aksjologiczne – rodzaje i sposoby ich rozstrzygnięcia*; (6) J. Kucharskiego *Pluralizm wartości*; (7) A. Cebuli *Rozum, czy emocje. Spór o źródła wiedzy etycznej*; (8) P. Duchlińskiego i A. Jonkisa *Kognitywizm versus 2 akognitywizm etyczny*; (9) A. Szostka *Religia i etyka. Opozycja versus kooperacja*; (10) J. Kopani *Wrodzoność charakteru a moralność*; (11) R. Monia *Normatywność*; (12) P. Mazura *Spór o naturę ludzką między naturalizmem a antynaturalizmem*; (13) S. Gałkowskiego *Spór o podmiot w etyce*; (14) R. Wiśniewskiego *Godność*; (15) S. Gałęckiego *Natura sumienia i jego konflikty*; (16) M. Kozak *Spór wokół pojęcia odpowiedzialności w filozofii współczesnej*; (17) A. Thier *Spory moralne w etyce środowiskowej*; (18) A. Bugajskiej *Spory wokół ulepszenia człowieka*; (19) S. Florka *Neuroetyka z perspektywy empirycznej*; (20) D. Dańkowskiego *Granice pluralizmu etycznego w ujęciu katolickiej etyki społecznej*. Tak dobrane zestawienie haseł słownikowych trafia w przestrzeń i istotę współczesnych sporów moralnych, co niewątpliwie było zamiarem redaktora tej obszernej pracy zbiorowej.

Konkludując, recenzowany tom jest pracą wartościową, która pozwala czytelnikowi na zapoznanie się z tematyką sporów moralnych, a także pojęciem samej moralności, która nieodrodnie związana jest z człowiekiem, bo jak mawiał już Arystoteles, „człowiek bez poczucia moralnego jest najniegodziwszym i najdzikszym stworzeniem”. Warty podkreślenia jest fakt, że tom, podobnie jak cała seria, wydawany jest także w języku angielskim, co pozwala na umiędzynarodowienie dzieła. Niewątpliwie omawiane *Spory moralne* z powodzeniem mogą być wykorzystywane jako pomoc dydaktyczna dla studentów, ale także uczniów szkół średnich. Bogaty spis bibliograficzny z pewnością będzie też pomocą w tworzeniu niejednej pracy naukowej.