



ANNA JARKIEWICZ, ELŻBIETA SZULEWICZ,
MAGDALENA SĘDZIAK*

PODEJŚCIA PARTYCYPACYJNE W KSZTAŁCENIU DO PRACY SPOŁECZNO-EDUKACYJNEJ – ANALIZA DOŚWIADCZEŃ STUDENTÓW

ABSTRAKT

W artykule zostały zaprezentowane doświadczenia studentów z uczestnictwa w zajęciach realizowanych z wykorzystaniem podejść partycypacyjnych. W opisywanym kursie w roku akademicki 2020/2021 uczestniczyło 79 studentów – 49 kobiet i 30 mężczyzn. Wszyscy byli studentami II roku studiów licencjackich w systemie stacjonarnym. W pierwszej części tekstu krótko zostanie scharakteryzowana historia podejść partycypacyjnych, która rozwijana jest w Katedrze Pedagogiki Społecznej w Łodzi. Następnie przejdziemy do omawiania najważniejszych założeń podejść partycypacyjnych, które odnoszą się będą do aspektów dydaktycznych/edukacyjnych. W dalszej części artykułu przejdziemy do omawiania metodologii badania towarzyszącej opisywanym zajęciom, oraz prezentacji wniosków badawczych. Rekonstrukcja doświadczeń studentów odbywała się poprzez analizę wypowiedzi udzielanych w ramach dwóch tur wywiadów grupowych. Pierwsza tura odbyła się przed rozpoczęciem zajęć, druga po ich zakończeniu. W wywiadach wzięli udział wszyscy uczestnicy kursu. W trakcie analizy skupiono się na kilku aspektach, które dotyczyły zalet, wyzwań, jak i trudności w pracy wykorzystującej podejścia partycypacyjne. Aspektem tym nadano określone kategorie, takie jak rozmycie ról, empowerment czy myślenie krytyczne.

SŁOWA KLUCZOWE: podejścia partycypacyjne, empowerment, uczelnia wyższa, edukacja

* Anna Jarkiewicz: Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Badań Edukacyjnych; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9367-6258>; Elżbieta Szulewicz: Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu na kierunku pedagogika wieku dziecięcego, II rok, studia magisterskie; Magdalena Sędziak: Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu na kierunku pedagogika ogólna w zakresie opieki i terapii, III rok, studia licencjackie

WPROWADZENIE – PODEJŚCIA PARTYCYPACYJNE W ŁÓDZKIEJ SZKOLE PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ

Podejścia partycypacyjne w łódzkiej szkole do pracy socjalnej/pedagogiki społecznej, za sprawą Heleny Radlińskiej¹⁾, obecne są niemalże od początku jej istnienia. Pomimo iż sama Radlińska nie używała terminów partycypacja, czy podejścia partycypacyjne, w jej myśleniu o kształceniu, badaniu i działaniu można odnaleźć szereg fragmentów, które zbieżne są z podstawami składającymi się na współczesny ich kształt. Mamy tu na myśli chociażby koncepcję sił społecznych, w której to siły rozpoznawane są jako elementy sprawcze przetwarzania środowiska życia, „które dokonuje się przez ludzi [żyjących i działających w danym środowisku – dop. autorki] i dla ludzi [związanych ze środowiskiem, które jest w procesie przetwarzania – dop. autorki]” (Marynowicz-Hetka, 2006, s. 64). Współcześnie wielu badaczy, których losy splotły się z łódzką Katedrą Pedagogiki Społecznej²⁾³⁾, kontynuuje pracę nad rozwojem podejść partycypacyjnych w trzech, wspomnianych tu wymiarach: a) badawczym, przykładem może być aktualnie prowadzone badanie w zespole pod kierownictwem Anity Gulczyńskiej, pt. *Onto-epistemologie pracy społeczno-wychowawczej z młodzieżą w ujęciu partycypacyjnym* (IDUB-nr: 23/IDUB/DOS/2021); b) w wymiarze działania profesjonalnego/praktyki socjalnej/społecznej – aktywność Małgorzaty Kostrzyńskiej na rzecz osób w kryzysie bezdomności (Kostrzyńska, 2018, 2020); oraz c) kształcenia. Temu ostatniemu aspektowi poświęcony będzie ten artykuł.

1) Szerzej na temat związków myśli Heleny Radlińskiej z podejściami partycypacyjnymi opisuje w tym samym tomie Mariusz Granosik.

2) Obecna nazwa Katedra Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji.

3) W artykule tym koncentrujemy się głównie na prezentacji „łódzkiej szkoły myślenia” w kontekście podejść partycypacyjnych i ich rozwoju w zakresie dydaktycznym. Takie zawężenie tematu podyktowane jest m.in. oczekiwaniami redaktorów specjalnego wydania *Pracy Socjalnej*, które sformułowane zostało jako prośba o prezentację specyfiki myślenia o pracy socjalnej (we wszystkich jej wymiarach) w ośrodku, z którym autor tekstu się identyfikuje. Oczywiście nie oznacza to, że w innych instytucjach naukowo-badawczo-dydaktycznych w Polsce podejścia partycypacyjne nie są rozwijane. Wielu autorów w Polsce podejmuje ten temat, analizując go z różnych perspektyw i w różnych wymiarach. Jako przykłady takich analiz można wymienić następujące publikacje: Jarosz (2012, 2013); Bazuń, Kwiatkowski (2017); Naumiuk (2007, 2014); Widawska (2017).

PODEJŚCIA PARTYCYPACYJNE W PROCESIE KSZTAŁCENIA MŁODZIEŻY

Najogólniej pisząc, celem podejść partycypacyjnych w praktyce społeczno-pedagogicznej jest demokratyzacja relacji, w których podział władzy równomiernie rozłożony jest pomiędzy wszystkich uczestników. Reprezentanci takich podejść zmierzają do zniesieniu władzy jednych nad drugimi. Wdrażając podejścia partycypacyjne w miejscu pracy, nie tylko przekształcamy instytucję w sensie jej formalnego działania, ale również, czy przede wszystkim zmieniamy układ sił (władzy) między uczestnikami. Zwolennicy tych podejść mają głębokie przekonanie, że stosowanie podejść partycypacyjnych rozwija autentyczne zaangażowanie młodzieży (również w kwestie obywatelskie, nie tylko w proces edukacyjny). Tak więc pracując w ten sposób z młodymi ludźmi, sprawiamy, że stają się bardziej samodzielni, zwiększamy ich poczucie sprawstwa poprzez dawanie im możliwości działania, podejmowania decyzji, ale również popełniania błędów i ich naprawiania.

Zalążki takiego myślenia możemy odnaleźć u wielu autorów tworzących już na początku XX wieku, m.in. u Ellen Key (1909), reprezentantki pedagogiki „Nowego Wychowania”, pragmatyzmie Johna Deweya (1916, 1938) czy jego kontynuatorów, np. Herberta A. Thelena (1954). Z kolei na gruncie polskim, poza wspomnianą już wcześniej Radlińską, w charakterze zwolennika upelnomocnienia młodych ludzi można przywołać Janusza Korczaka (1928). Przechodząc do bardziej współczesnych czasów, wśród reprezentantów podejść partycypacyjnych, piszących o nich głównie w kontekście edukacyjnym, można wymienić m.in. Paula Freire (1970), Gary’ego Andersona (1998) czy Kathryn Herr (1999).

Cechą wspólną w myśleniu wszystkich wspomnianych wcześniej autorów jest głębokie przekonanie o konieczności zmian, które muszą się dokonać w szkołach, na wielu szczeblach. Zmiany te powinny objąć: a) system edukacyjny; edukacja, jak pisze np. Freire (1970), w tradycyjnym podejściu (bankowym, jak nazywa je Freire) traktuje uczniów jak rzeczy, a nauczyciel reguluje uczniom dopływ wiedzy o świecie, przeocząc fakt, że uczniowie są w świecie i uczą się go spontanicznie; b) relacje uczącego z uczącym, z relacji władzy, na relację dialogową, w której komunikacja pomiędzy uczestnikami procesu kształcenia stanowi podstawę edukacji, a troska o treść dialogu jest w rzeczywistości troską o treść programu edukacji (Freire, 1970, s. 65); c) działania młodzieży, poprzez zwiększenie znaczenia roli uczniów

w procesie podejmowania decyzji o życiu na terenie szkoły oraz zwiększenie możliwości podejmowania przez nich inicjatyw w zakresie aktywności dla nich ważnych. Jak zauważa David A. Quijada Cerecer i in. (2013), zadaniem szkół jest przygotowanie młodych ludzi do dorosłości, co w obecnej konstrukcji systemu edukacyjnego paradoksalnie jest realizowane poprzez ich chronienie przed realiami życia codziennego.

Proponowane zmiany, według ich zwolenników, są konieczne i są wyrazem dbałości o demokratyzację i partycypację młodzieży w życiu społecznym. Ponadto stosowanie podejścia uppełnomocniającego młodych ludzi sprawia, że zaczynają się oni rozwijać w sposób swobodny i wyzwala w nich autentyczną potrzebę działania, nie dla osiągnięcia jakichś konkretnych benefitów (np. lepszej oceny w szkole), ale z poczucia ważności tego, co robią. I tak np. z badań przeprowadzonych przez Denise H. Daniels i Katheryn E. Perry (2003) wynika, że w procesie kształcenia dla uczniów niezwykle ważne jest, jak nauczyciele ich zachęcają i wspierają do prezentowania własnej opinii, krytycznego myślenia i autonomii. Badaczki, zainteresowane kwestiami uczenia się młodzieży, dostrzegły, że w klasach, w których nauczyciele wspierali wspomniane wcześniej praktyki, uczniowie byli bardziej zmotywowani, przykładali większą wagę do nauki oraz znacząco bardziej byli zaangażowani w pracę w szkole (Daniels, Perry, 2003; Ryan, Stiller, 1991; Valeski, Stipek, 2001).

Mając to na uwadze, jedna z autorek tekstu zaprojektowała⁴⁾ dla studentów II roku studiów licencjackich na kierunku pedagogika kurs dotyczący podejść partycypacyjnych, w którym uczestnicy nie tylko zdobywali teoretyczną wiedzę na ich temat, ale przede wszystkim współtworzyli ten przedmiot z nauczycielem akademickim. W kolejnym paragrafie opisany zostanie przebieg tych zajęć.

PODEJŚCIA PARTYCYPACYJNE – BADANIA I PRAKTYKA – OPIS PRZEBIEGU ZAJĘĆ

Kurs pt. Podejścia partycypacyjne – badania i praktyka prowadzony jest na Wydziale Nauk o Wychowaniu (WNoW) w Uniwersytecie Łódzkim od roku akademickiego 2020/2021. Jest przedmiotem do wyboru, de-

⁴⁾ Przebieg zajęć tworzony był przez dr Annę Jarkiewicz we współpracy z dr Agnieszką Krawczyk nauczycielką akademicką pracującą w Uniwersytecie Łódzkim, na Wydziale Nauk o Wychowaniu, w Katedrze Badań Edukacyjnych.

dykowanym dla studentów II roku na poziomie licencjackim studiujących w systemie stacjonarnym. Z uwagi na odgórnie zaprojektowany tok kształcenia uczestnikami kursu mogą być studenci na kierunku pedagogika sportu oraz studenci myślący o wyborze różnych specjalizacji (pedagogika społeczna, opieka i terapia, pedagogika resocjalizacyjna, edukacja dorosłych z coachingiem, edukacja przez sztukę) dostępnych na WNoW, a które są wybierane mniej więcej w połowie semestru, w którym opisywany przedmiot jest prowadzony. Kurs składa się z wykładów (30 godzin) i towarzyszących im ćwiczeń (30 godzin). Podczas wykładów poruszane są najważniejsze kwestie związane z teoretycznymi podstawami podejść partycypacyjnych, prezentowane są również przykłady badań i działań zaprojektowanych w ich ramach. Ponadto prowadząca pozostawiała otwarta na zainteresowania studentów, w związku z tym dopuszczalne jest w trakcie wykładu np. zaproszenie zewnętrznego eksperta, który poprowadziłby zajęcia odpowiadające bezpośrednio na zainteresowania ich uczestników. Największa jednak praca dzieje się w trakcie ćwiczeń. To właśnie ćwiczenia współtworzone są na zasadach demokracji i partycypacji ze wszystkimi ich uczestnikami (studentami oraz nauczycielem prowadzącym). Przebieg ćwiczeń można podzielić na trzy części. Pierwsza z nich – część badawcza – obejmuje dwie tury wywiadów grupowych ze studentami (pierwsza przed rozpoczęciem kursu, druga po zakończeniu kursu). Celem pierwszej tury rozmów jest rozpoznanie zainteresowań studentów w zakresie ich studiów na wybranym kierunku/specjalizacji oraz wygenerowanie tematów, które staną się treściami edukacyjnymi w dalszej pracy w ramach ćwiczeń. Celem drugiej tury wywiadów jest ewaluacja efektów pracy. Szerzej na temat części badawczej ćwiczeń dalej w paragrafie poświęconym metodologii badań.

Druga część zawiera wspólną pracę nauczyciela i studentów (studenci pracują w grupach). Co roku tworzone jest ok. 5–6 grup w jednej grupie ćwiczeniowej (do tej pory w ciągu roku organizowane były dwie grupy ćwiczeniowe), w tym każda grupa liczy od 3 do 7 członków. W tej konfiguracji studenci kontynuują pracę nad jednym interesującym ich zagadnieniem, które wygenerowane zostało podczas pierwszej tury wywiadów. W roku akademickim 2020/2021, na podstawie odpowiedzi studentów, opracowano sześć zagadnień, takich jak: organizacja przestrzeni w pracy pedagoga, podejścia aktywizujące w pracy pedagoga, metodyka sportowa w pracy pedagoga, profesjonalizacja pracy pedagoga, rozwój kompetencji i umiejętności administracyjnych, zarządzanie, rozwój i organizacja własnej kariery zawo-

dowej. Efektem pracy nad wybraną kwestią jest przygotowanie prezentacji dla pozostałych uczestników zajęć. Prezentacja podlega ocenie. Nauczyciel w trakcie pracy studentów dołącza do każdej z grup (podczas zajęć stara się przynajmniej raz porozmawiać z każdą z nich) w celu przedyskutowania czy skonsultowania z uczestnikami bieżących oraz kolejnych kroków nad przygotowaniem prezentacji. W tym procesie rola nauczyciela może być różna i zależy od potrzeb studentów. Nauczyciel może więc być np. zaangażowanym członkiem zespołu, który ma przydzieloną konkretną pracę do przygotowania w ramach prezentacji, albo może odgrywać rolę konsultanta.

Trzecia część ćwiczeń obejmuje prezentacje efektów pracy każdej z grup. Są one oceniane nie tylko przez nauczyciela, lecz także przez pozostałe grupy studentów. Ocena końcowa jest wynikiem średniej ocen wystawionych przez wszystkich uczestników kursu.

METODOLOGIA BADAŃ

W podpunkcie tym skupimy się na opisie części badawczej. Tak jak zostało to zasygnalizowane wcześniej, część badawcza podzielona została na dwie tury wywiadów grupowych ze studentami, gdzie pierwsza tura odbywała się przed rozpoczęciem zajęć, a druga po ich zakończeniu.

Pytanie badawcze, które towarzyszyło pierwszej turze rozmów ze studentami, dotyczyło ich zainteresowań i potrzeb w zakresie treści edukacyjnych, które chcieliby przyswoić w trakcie toku studiów.

Z kolei w trakcie analizy odpowiedzi z drugiej tury wywiadów badacz poszukiwał odpowiedzi na pytanie o doświadczenia i refleksje uczestników zajęć, w trakcie których wykorzystano podejścia partycypacyjne. Analiza odpowiedzi skoncentrowana była przede wszystkim na rekonstrukcji zalet, wyzwania, trudności i ograniczeń takiej pracy.

W trakcie roku akademickiego 2020/2021 w kursie wzięło udział 79 studentów⁵⁾: 62% kobiet (49) i 38% mężczyzn (30). Wszyscy byli studentami II roku studiów licencjackich w systemie stacjonarnym, w tym 38 studentów studiowało na kierunku pedagogika sportu, a 41 na kierunku pedagogika i zgodnie z organizacją studiów na WNoW, w trakcie semestru, w którym opisywany kurs był prowadzony, miało wybierać jedną z dostępnych specjalizacji (pedagogika społeczna, opieka i terapia,

⁵⁾ Wszystkie dane wygenerowane zostały z systemu USOS.

pedagogika resocjalizacyjna, edukacja dorosłych z coachingiem, edukacja przez sztukę).

Zarówno w pierwszej, jak i w drugiej turze wywiadów studenci zostali podzieleni na osiem grup, z których każda liczyła ok. 10 osób. Wywiady (jak i cały kurs) z uwagi na sytuację epidemiczną w kraju, prowadzone były poprzez aplikację TEAMS i były, za zgodą wszystkich uczestników, nagrywane. Każda z rozmów trwała ok. 50 minut.

Analiza materiału, w ramach dwóch tur wywiadów grupowych, odbywała się w następujący sposób. Odpowiedzi studentów analizowane były treściowo zgodnie z wytycznymi Klauza Krippendorffa (2004). Odpowiedzi były dzielone na bloki tematyczne, w tym wywiady z pierwszej tury skoncentrowane były na wygenerowaniu zagadnień mających stać się podstawą do konstruowania dalszej części kursu, a które to zagadnienia bezpośrednio miały wynikać z zainteresowań i potrzeb studentów. Z kolei analiza materiału pochodzącego z drugiej tury zogniskowana była na rekonstrukcji doświadczeń uczestników kursu, w tym w szczególności na zaletach, trudnościach, wyzwaniach i ograniczeniach w pracy ze studentami wykorzystującej podejścia partycypacyjne, wraz z próbą ich powiązania z szerszymi uwarunkowaniami (mikro – indywidualne doświadczenia studentów, mezo – kontekst instytucjonalny, oddziaływania instytucjonalne, makro – związane ze społeczno-kulturowymi aspektami).

Prezentowane w dalszej części tekstu wnioski w głównej mierze pochodzą z analizy materiału zgromadzonego w trakcie drugiej tury wywiadów grupowych. Z uwagi na ograniczoną objętość tekstu zdecydowaliśmy się na prezentację najważniejszych, w naszej opinii, kwestii związanych z konwersją pracy ze studentami na pracę opartą na założeniach podejść partycypacyjnych.

ROZMYWANIE RÓL W RELACJI STUDENT–NAUCZYCIEL

Biorąc pod uwagę istniejące w podejściach partycypacyjnych założenia – w tym w szczególności postulat współdziałania i współdzielenia się władzą – organizacja zajęć musiała zostać tak zaplanowana, aby wyeliminować strukturalnie ugruntowane nierówności w statusach studenta i nauczyciela. Zadaniem prowadzących było stworzenie warunków, w których wszyscy uczestnicy zajęć mają takie same przywileje, prawa, jak i obowiązki. W każdym wywiadzie studenci wspominali te doświad-

czenia jako ważne, interesujące, ale również mówili o nich jako o wyzwaniu. Wyzwanie związane było z koniecznością odejścia od „grania” dobrze znanej im roli, roli studenta. Ilustracją mogą być wypowiedzi studentów, którzy mówiąc o tych doświadczeniach, opisywali je w następujący sposób: „na początku mało komfortowe”, „wprowadzające zamęt”, „niedowierzanie, że tak można”, „burzące granice, ale jednocześnie te granice były ciągle z tyłu głowy”. Doświadczeniom tym nadałyśmy etykietę „rozmycie ról”. Przez rozmycie ról rozumiemy zanikanie i zamywanie się jasno określonego (tradycyjnego) wzoru postępowania i konieczności odnalezienia się, czy nawet stworzenia nowego wzoru działania w relacji student–nauczyciel.

Z kategorią rozmycie ról połączyłyśmy dwie subkategorie, takie jak „praca nad zaufaniem” oraz „współtworzenie”.

Praca nad zaufaniem. Nowy system pracy dla większości studentów był trudny do natychmiastowego zaaplikowania. Jak wielu z nich mówiło, musieli sprawdzić nauczyciela, musieli mu zaufać, bo wcześniejsze ich doświadczenia podpowiadały im coś odwrotnego.

Ten rodzaj trudności łączymy z dominacją tradycyjnego systemu edukacyjnego w naszym kraju, w którym statusy i role są jasno określone, a wobec konkretnych ról sprecyzowane są także oczekiwania. Warto w tym miejscu dodać, że uczestnicy zajęć swoje dotychczasowe doświadczenia łączyli właśnie z takim podejściem.

Praca nad zaufaniem w szczególności związana była z korzystaniem z przywilejów⁶⁾, które otrzymali studenci, np. możliwość samodzielnej organizacji czasu pracy. Ponieważ studenci pracowali w grupach, to właśnie w tych grupach mogli zdecydować np. ile potrzebują czasu w konkretnym dniu na wykonanie określonych przez siebie zadań, czy będą się zajmować pracą w trakcie trwania ćwiczeń, czy wolą inaczej rozdysonować swój czas. Warto w tym miejscu dodać, że wszystkie prezentacje studentów przygotowywane były w trakcie ćwiczeń. Nauczyciel na samym początku powiedział studentom, że organizacja czasu zależy tylko od nich. Jeżeli więc np. zakończą pracę wcześniej, mogą opuścić ćwiczenia, a jeżeli wolą popracować w innym niż przeznaczonym na ćwiczenia czasie, mogą w danym dniu na zajęciach się nie pojawić itd.

⁶⁾ Prawa i obowiązki nie generowały w większości przypadków trudności.

W trakcie wywiadów studenci wspominali to doświadczenie jako trudne do wykonania. Brak kontroli czy nadzoru nauczyciela nad ich czasem pracy generował niepokój o właściwy sposób zachowania w sytuacji, w której np. zakończyli pracę przed końcem ćwiczeń. W takich sytuacjach grupy informowały nauczyciela, że ich praca na dziś została zakończona i pytały o pozwolenie na opuszczenie zajęć. Zapytani o powody takiego postępowania, studenci tłumaczyli je w następujący sposób: „baliśmy się, że później będziemy mieli kłopoty, że dostaniemy jakieś nieprzygotowanie, czy wstawią nam nieobecność”.

Praca nad zaufaniem obecna była również w wymiarze zaufania do samego siebie (studenta) jako osoby wiedzącej i kompetentnej do wypowiedziania się w jakiejś kwestii. Większość grup potrzebowała potwierdzenia od nauczyciela, że zaplanowany przez nią sposób prezentowania jest dobry. Pomimo że forma prezentacji w żaden sposób nie była narzucona i studenci mogli przedstawić wybrane przez siebie zagadnienie w dowolny sposób, każde „odstępstwo” od zwyczajowej prezentacji w PowerPoint było konsultowane z nauczycielem, od którego to studenci oczekiwali wyrażenia zgody na realizację ich pomysłu. W trakcie wywiadów studenci wrócili do tych sytuacji, opisując je przez pryzmat przekraczania własnych ograniczeń i testowania swoich możliwości. Niezależnie jednak od towarzyszącego im zadowolenia i entuzjazmu, że w końcu mogą zrobić coś „po swojemu”, konieczność utwierdzenia się w tym przekonaniu tłumaczyli jako rodzaj ubezpieczenia. Jedna ze studentek mówiła o obawie, że dostanie gorszą ocenę, jeśli ona i jej grupa zrobią coś inaczej. W związku z tym wołała uzgodnić z nauczycielem zaplanowany sposób działania.

Uczestnicy wywiadów zwracali uwagę na fakt, że były to pierwsze zajęcia, na których otrzymali taką dowolność w zakresie organizacji własnej pracy. Wspominając wcześniejsze doświadczenia, nasi rozmówcy opowiadali głównie o pracy, w której forma była odgórnie narzucona przez osobę prowadzącą zajęcia, mówili również o ograniczonej możliwości prezentowania własnych pomysłów czy propozycji w trakcie takich zajęć. Może to tłumaczyć niepewność i ograniczony brak wiary we własne kompetencje i wiedzę, które towarzyszyły studentom. Można wysunąć nawet przypuszczenie, że system edukacyjny skonstruowany na tradycyjnych założeniach sprzyja zbudowaniu w uczących przeświadczenia o obszarach własnej niewiedzy, bo wiedza, o której Freire pisze, jako zdobywana w sposób spontaniczny, w kontekście edukacyjnym w ogra-

niczony, bądź w żaden sposób nie jest doceniana i uznawana za wiedzę wartościową.

Kolejnym aspektem łączącym się z pracą nad zaufaniem jest praca nad zaufaniem wobec członków grupy. Niezwykle istotnym elementem w trakcie pracy podczas tych zajęć była współpraca pomiędzy poszczególnymi członkami zespołu. Na tę kwestię w wywiadach zwróciło uwagę wielu uczestników. Niektórzy z nich chwalili współpracę w swojej grupie, np. mówiąc, że każdy wywiązał się ze swojej części zadania, że każdy był za coś odpowiedzialny. W kontekście zalet pracy w grupie wspominali również szansę na lepsze poznanie osób ze swojego roku (kierunku czy specjalizacji). Warto w tym miejscu przypomnieć, że zajęcia odbywały się zdalnie. Poza zaletami jednak, uczestnicy opowiedzieli też o pewnych trudnościach, które pojawiły się w trakcie współpracy, jak np. różny poziom zaangażowania. Problem ten dotyczył w szczególności grup, w których nie wyróżnił się w zespole zdecydowany lider (albo osoba, która posiadała cechy przywódcze i oddziaływała demotywowująco na morale zespołu), a pozostali członkowie grupy, pomimo że mieli wiele zastrzeżeń co do jakości współpracy, w chwili opracowywania zagadnienia nie czuli wystarczającej siły, aby wyrazić swoje spostrzeżenia przed współpracownikami. Na wspomniane tu kwestie zwracają również uwagę Joanna Samul, Danuta Szpilko oraz Joanna Szydło (2021, s. 91–93), które badając studentów z Polski i Rumunii w trakcie pracy zdalnej, podkreśliły znaczenie (samo)przywództwa oraz zaufania. Autorki łączą z zagadnieniem samoprzywództwa konieczność dokonywania oceny oraz umiejętność formułowania konstruktywnej krytyki zarówno wobec siebie, jak i pozostałych członków grupy. Z kolei w kwestii zaufania i pracy nad zaufaniem podczas pracy online, autorki zwracają uwagę na słabość konstrukcji takiej pracy, gdzie jeden mały element może destrukcyjnie wpłynąć na postępek grupy. Uważają, że praca online z uwagi na brak bezpośredniości w relacjach nie ułatwia budowania zaufania pomiędzy członkami zespołu. Zaufanie, jako istotny element kapitału społecznego, pozwala utrzymać grupę jako spójną całość (Zdziarski, 2011, s. 107–108). Nawet najmniejsze zaburzenie tej wartości może mieć namacalny wpływ na wyniki współpracy. Idąc za wspomnianymi autorkami, pozwalamy sobie wysnuć przypuszczenie, że w grupach, w których zaufanie pomiędzy członkami grupy było ograniczone, spowodowane wymuszoną przez sytuację epidemiczną w kraju edukację zdalną, z pewnością niebezpośredni kontakt, kłopoty technicz-

ne czy brak włączonych kamer wielu uczestnikom zajęć utrudniały pełne wdrożenie i zaangażowanie.

Współtworzenie. Mamy tu na myśli współtworzenie zajęć nie tylko w grupie, lecz przede wszystkim współtworzenie zajęć studentów z nauczycielem. Analiza wywiadów i obserwacja tego, co działo się w trakcie zajęć, doprowadziły nas do wniosku, że współtworzenie kursu pomiędzy wszystkimi uczestnikami (nauczyciela ze studentami) było ograniczone. Każdy zespół miał możliwość nadania nauczycielowi prowadzącemu roli, którą ten miał odegrać podczas pracy nad prezentacją, np. nauczyciel mógł przygotować jakąś część prezentacji, mógł być osobą do konsultacji itd. Pomimo wielu możliwości, tylko jedna z grup zdecydowała się na zaproszenie nauczyciela do wspólnej pracy nad prezentacją, prosząc go o nagranie filmu z odpowiedziami na przygotowane przez nią pytania, który następnie był dołączony jako fragment jej prezentacji. Pozostałe zespoły przypisały nauczycielowi rolę, którą najogólniej mogłybyśmy nazwać rolą konsultanta czy superwizora, która niewiele różni się od tej zwyczajowo pełnionej na „tradycyjnych” zajęciach. Wielu studentów, tłumacząc ten fakt, wspominało o nieśmiałości i mało komfortowej dla nich sytuacji, w której mieliby coś „zadać” nauczycielowi, czy o ryzyku zaburzenia komunikacji pomiędzy studentami, w sytuacji dołączenia do zespołu nauczyciela, bo jak wspomniała jedna ze studentek, „nie każdy ma taką swobodę do wypowiedzania się, kiedy nauczyciel słucha”. Niezwykle interesująco o tej kwestii wypowiadał się jeden ze studentów, który wspominał, że gdyby w jego zespole rola nauczyciela została zwiększona, to najprawdopodobniej pojawiłby się problem przywództwa – kto w takiej sytuacji byłby liderem (student czy nauczyciel) i czy gdyby nauczyciel dołączył do grupy, udałoby się jej zrealizować własny plan i pomysł czy pomysł nauczyciela. Wspomniany aspekt łączy się również z opisanym wcześniej zaufaniem. Jak zwraca uwagę Szałach (2013, s. 181), relacja z nauczycielem ma znaczący wpływ na rozwijanie się u studentów samodzielności – w myśleniu, w ocenianiu, we wnioskowaniu, w uogólnianiu oraz *stricte* w studiowaniu. Według tego autora nauczyciel powinien umieć stworzyć wśród studentów poczucie podmiotowości i partnerstwa (Szałach, 2013, s. 183). Niestety tradycyjnie skonstruowany system edukacyjny, w naszej opinii, nie sprzyja takiej pracy. W związku z tym studenci, jak sami wspominali, mówiąc o swoich

wcześniejszych doświadczeniach, nie mieli zaufania, że zaproszony do grupy nauczyciel nie zaburzy dobrze układającej się pomiędzy samymi studentami współpracy, w której partnerstwo i podmiotowość są czymś naturalnym, a nie zdobywanym czy wypracowywanym.

EMPOWERMENT (?)

Niezwykle ważnym aspektem pracy, zgodnie z założeniami podejść partycypacyjnych, jest upelnomocnienie wszystkich uczestników. W związku z tym naszą analizę wywiadów postanowiłyśmy również skoncentrować na tym aspekcie. Dalsza analiza jest próbą odpowiedzi na pytanie o zaistnienie empowermentu w trakcie zajęć z podejść partycypacyjnych. Upelnomocnienie, czyli empowerment rozumiemy jako pomaganie w zwiększeniu władzy nad własnymi działaniami, poprzez redukcję barier indywidualnych i społecznych oraz wzmacnianie poczucia władzy u grup nieuprzywilejowanych (Gulczyńska, 2007, s. 407). W tym przypadku przez grupę nieuprzywilejowaną rozumiemy studentów, którzy w strukturach uczelni wyższej mają niższą pozycję, status i władzę.

Poczucie sprawstwa i decyzyjność. Zwykle proces kształcenia na uczelniach wyższych opiera się na działaniach wykładowców, którzy przekazują określony zakres wiedzy i umiejętności przy jednoczesnym oczekiwaniu od studentów efektów, które Anna Sajdak-Burska (2017, s. 14) określa jako „reaktywne zachowania studentów”. W modyfikacji tego porządku autorka widzi szanse dla bardziej efektywnego kształtowania nie tylko w zakresie wiedzy i umiejętności, lecz także kompetencji społecznych (Sajdak-Burska, s. 17). W trakcie realizacji zajęć „podejścia partycypacyjne” można śmiało powiedzieć, że studenci poprzez chociażby możliwość doboru treści kursu czy decydowania o organizacji czasu i stylu pracy byli w centrum zainteresowania, a nauczyciel towarzyszył im w procesie samodoskonalenia i we wzroście poczucia sprawczości. Potwierdzają to odpowiedzi studentów, którzy w trakcie wywiadów wielokrotnie zwracali uwagę na kwestie: poczucia sprawstwa i łączącą się z nim decyzyjność, możliwość zarządzania własną pracą i czasem itp.

Wymienione elementy połączyłyśmy z empowermentem. Odpowiedzi studentów mogłyby zatem sugerować, że nauczycielowi udało się wzbudzić w studentach oczekiwany efekt bycia współtwórcą zajęć z prawami, obo-

wiązkami i przywilejami nieróżniącymi się od tych, jakie ma nauczyciel. I o ile wypowiedzi studentów nie budzą w tym aspekcie wątpliwości, tak już ich działania nieco bardziej problematyzują tę kwestię. Wspomniana już we wcześniejszym paragrafie chęć utwierdzenia się w przekonaniu, czy każdorazowe pytanie nauczyciela, czy może zrobić coś w taki, a nie inny sposób, każe być powściągliwym w kwestii mówienia o pełnym upełnomocnieniu. Tradycyjna rola uczącego się i przypisane mu możliwości działania okazały się zbyt mocno zinternalizowane, żeby w trakcie 30 godzin ćwiczeń udało się to całkowicie zmienić. Studenci akcentowali w rozmowach, że dla nich było to pierwsze takie edukacyjne doświadczenie i ograniczony czas na ich realizację nie pozwolił w pełni wykorzystać dany im możliwości. Wspominali również, że kiedy zaczęli „łapać o co w tym wszystkim chodzi”, kurs się skończył. W związku z tym sugerowali, że ten rodzaj pracy powinien być kontynuowany na innych zajęciach, co w ich odczuciu dałoby większą szansę na osiągnięcie efektu upełnomocnienia. Choć pełny efekt w tym aspekcie nie został osiągnięty, studenci docenili szansę i możliwości, które stworzono im podczas tych zajęć. Wielu z nich powiedziało, że to doświadczenie wzmocniło ich w poczuciu własnych możliwości działania. Ponadto niektórzy z nich wyrazili chęć projektowania własnej pracy zawodowej na podstawie podejść partycypacyjnych.

Współtworzenie treści zajęć. Empowerment budowany był również poprzez danie studentom możliwości skonstruowania treści (tematów), które w trakcie ćwiczeń były omawiane. Tak jak zostało to wcześniej napisane, ich wygenerowanie odbyło się w trakcie analizy odpowiedzi z pierwszej tury rozmów ze studentami. W trakcie wywiadów prowadzonych na zakończenie kursu jego uczestnicy wyrażali zadowolenie z możliwości zdobycia wiedzy w zakresie tematów, które im z perspektywy studentów pedagogiki wydawały się ważne, a które jak do tej pory nie pojawiły się w trakcie studiów. Studenci ocenili ten zabieg jako sprzyjający poczuciu, że te zajęcia są dla nich i to oni są w pełni odpowiedzialni za to, jak będą wyglądały. W tym kontekście wspomnieli również, że nauka o podejściach partycypacyjnych, przez ich faktyczne doświadczanie sprawiła, że zaczęli je lepiej rozumieć. Nie oznacza to jednak, że w początkowej fazie ich trwania, nie do końca mieli świadomość, dlaczego mają w ten sposób pracować. Jedna ze studentek wspominała np. o początkowym poczuciu zagubienia i niezrozumienia, jak te zajęcia będą wyglądały i dlaczego tak,

a nie jak zwykle. Ta sama studentka powiedziała, że efekt „aha” nastąpił dopiero po jakimś czasie.

Inni badacze, którzy w ramach własnych zajęć wykorzystali metodę Big Hairly Audacious Goals⁷⁾ (BHAG), również zwrócili uwagę na fakt, że zaprojektowanie zajęć w nieco inny sposób wzbudza w studentach niedowierzanie czy początkowe niezrozumienie, jednak po przejściu trudnej pierwszej fazy współpracy, okazuje się, że wiedza przyswajana jest w bardziej efektywny sposób (Sanders, Boss, Boss, Mcconkie, 2011, s. 494–520). W trakcie zajęć, na których wykorzystana została metoda BHAG, studenci samodzielnie wybierali cel do realizacji w trakcie zajęć. Cel mógł być dowolny, nawet niezwiązany z treścią kursu uniwersyteckiego. Opisanie tego celu, jego realizacji, w tym trudności i sukcesów stanowiło istotną część oceny końcowej. Studenci podchodzili z rezerwą do możliwości zajmowania się np. utratą wagi czy nauką tańca na zajęciach uniwersyteckich. Podobnie było w naszym przypadku; studenci mogli wybrać temat zajęć. W trakcie pracy nad wybranym zagadnieniem nie tylko pogłębiali swoją wiedzę w zakresie opracowywanego tematu, ale przede wszystkim dowiadrywali się, czym jest partycypacja. Analogicznie odbywało to się u Matthew L. Sandersa, Allana Bossa, R. Wayne Bossa i Marka Mcconkie; nie sam cel postawiony przez studentów był ważny, ale praca z metodą BHAG i jej zrozumienie. W obu przypadkach studenci deklarowali, że poprzez podejmowanie decyzji i działań zrozumieli, czego dotyczy przedmiot zajęć. Jedno z pytań, które zadawane było uczestnikom podejść partycypacyjnych, dotyczyło sposobu, w jaki osobie zupełnie nie mającej wiedzy, czym są podejścia partycypacyjne, uczestnicy kursu wytłumaczyliby te podejścia. Okazało się, że wszyscy studenci poprawnie i precyzyjnie definiowali, czym są podejścia partycypacyjne, potrafili również podać wiele przykładów zarówno z własnego doświadczenia, jak i potencjalnych działań, które można podjąć w ramach pracy z ich wykorzystaniem.

Procesy grupowe. Praca w grupach, jak wspominali uczestnicy zajęć, sprzyjała zdobywaniu i współtworzeniu wiedzy o wybranym zagadnieniu. Praca nad tematem i poczucie, że muszą je dobrze zaprezentować innym

⁷⁾ Big Hairly Audacious Goals (BHAG) to zaproponowana przez Jerry’ego Porrasa i Jima Collinsa w 1994 r. metoda kreowania warunków wzmacniających poczucie sprawstwa i zaangażowania u pracowników, poprzez stawianie sobie celów i ich realizowanie.

uczestnikom, motywowała studentów do jak najlepszego ich opracowania. Tworzenie w grupach, w których członkowie zbliżeni są wiekowo, strukturalnie przypominało nam tutoring rówieśniczy (*peer tutoring*), z tym wyjątkiem, że w trakcie tych zajęć nie tylko wiek uczestników był zbliżony, lecz także poziom ich wiedzy. Oczywiście zdarzały się przypadki, że w grupach pojawiły się osoby, które miały już jakieś doświadczenia w zakresie opracowywanego zagadnienia. Wtedy takie osoby stawały się w naturalny sposób liderami grup. O efektywności tutoringu rówieśniczego pisali m.in. Irfan Ullah, Muhammad Kaleem i Syed Muhammad Aamir (2020, s. 68–79), badając grupę 40 studentów, którzy uczyli się za pomocą tutoringu studenckiego. Po analizie zebranego materiału autorzy stwierdzili, że tutoring rówieśniczy sprzyja osiągnięciu dobrych wyników w nauce. Taki rodzaj współpracy umożliwia zdobywanie wiedzy w przyjaznych warunkach, wpływa na wzrost kreatywności i pozwala nie tylko zapamiętać czy odtworzyć dane zagadnienie, lecz także zrozumieć i być w stanie zastosować skonstruowaną wiedzę w innych warunkach.

Pytani o efektywność pracy w grupie, studenci podczas wywiadów zazwyczaj pozytywnie oceniali wspólną pracę. Wśród zalet wymieniali m.in. wartościowe rozmowy prowadzone w grupach, możliwość podzielenia się wiedzą i okazję do usłyszenia informacji zwrotnej od kolegów i koleżanek. Również pozytywnie zewaluowana przez nich była konieczność podzielenia się zadaniami i wymyślenia w procesie tworzenia prezentacji miejsca dla siebie, co dało im szansę na skonfrontowanie i wykorzystanie indywidualnych zdolności.

Kolejny aspekt związany z tutoringiem rówieśniczym to wpływanie na zaangażowanie i wzajemna kontrola w grupie (Gesel, Lemons, Sinclair, 2019, s. 238). W naszym przypadku studenci podkreślali, że wszystko zależało od grupy i jej członków. Wśród nich byli tacy, którzy od początku byli bardzo zaangażowani w uczestnictwo i pracę podczas zajęć, ale byli też i tacy, którzy sposób ich organizacji potraktowali jako możliwość do odpuśczenia, co przez studentów ocenione było negatywnie. W tym kontekście warto przypomnieć, że efekty pracy oceniane były również przez studentów. Podczas wywiadów wspominali, że widzieli, że niektóre grupy mniej przykładają się do pracy. Pomimo to nie byli w stanie „ukarać” takich osób, wstawiając im gorszą ocenę. W związku z tym rodziło się w nich poczucie niesprawiedliwości, z tym wyjątkiem, że nie jak zazwyczaj bywa, siła zewnętrzna była za nie odpowiedzialna, ale oni sami tej niesprawiedliwości się przysługiwali.

DZIAŁANIE W STRUKTURACH UNIwersYTETU

Empowerment nieodłącznie związany jest z aktywną postawą, działaniem. Rozpoczynając ten kurs, uczestnicy deklarowali towarzyszące im poczucie niskiego wpływu na to, co dzieje się na uniwersytecie. Mówili, że często czują się jak zwykli uczniowie w szkole, od których nic nie zależy – „przychodzimy na zajęciach i czekamy, co powie nauczyciel” – jak wyraziła się w wywiadzie jedna z uczestniczek. Pytani o to, czy kiedykolwiek przedstawili swoje pomysły na wprowadzanie jakichś zmian, np. w sposobie prowadzenia zajęć, zgodnie odpowiadali, że nie i wątpili, że zostaliby wysłuchani przez wykładowcę. Ponadto niewielu studentów deklarowało przynależność do organizacji studenckich, jak np. kół naukowych, samorządu studenckiego itd. Jedyna działalność dodatkowa, w którą angażowała się spora część uczestników zajęć, związana była z klubami sportowymi istniejącymi w uniwersytecie, ale tutaj warto dodać, że zaangażowanie w nie deklarowali tylko studenci pedagogiki sportu. Po opisywanym kursie ok. 20% studentów podjęło dodatkową aktywność w ramach możliwości dostępnych na uniwersytecie (np. koła naukowe), jak i poza nim (poszukiwanie możliwości dołączenia do projektów organizowanych np. przez organizacje pozarządowe). Kurs ten zaowocował również organizacją nieformalnych spotkań naukowych pomiędzy studentami uczestniczącymi w zajęciach i prowadzącymi je. Efektem tych spotkań jest wspólny udział studentów i nauczycieli w polskich i zagranicznych konferencjach, a także ten artykuł. W tym aspekcie możemy mówić, że doszło do upełnomocnienia się części studentów i miało ono bezpośredni związek z uczestnictwem w zajęciach dotyczących podejść partycypacyjnych.

Jak wcześniej wspomnieliśmy, studenci przed uczestnictwem w kursie dotyczącym partycypacji nie mieli poczucia, że w relacji wykładowca–studenci ich głos może w jakikolwiek sposób wpłynąć na zmianę sposobu prowadzenia zajęć czy też tematówporuszanych na zajęciach. Po kursie pytani o to, czy na innych zajęciach będą mieli odwagę przedstawić swoje pomysły, zdecydowanie odpowiadali, że tak. Wpłynął na to wzrost poczucia, że mają możliwość wypowiedzania się na temat kształtu zajęć, a ich zdanie będzie brane pod uwagę. Takie podejście może zaowocować nie tylko większym zaangażowaniem w uczestniczenie w kolejnych kursach przedmiotowych, lecz także ich zmianą i dostosowaniem do potrzeb studentów i przekształcającego się środowiska, w którym żyją i pracują. Analogie można znaleźć

w odniesieniu do opisywanego przez Anitę Gulczyńską (2017, s. 175–196) dyskursu wykluczenia społecznego i partycypacji dzieci i młodzieży, gdzie autorka opisuje wzrost szacunku nauczycieli do wartości i potrzeb deklarowanych przez uczniów. Następowало to poprzez zapoznanie się i zrozumienie ich punktu widzenia oraz odchodzenie od tradycyjnego pojmowania relacji i struktur społecznych. Wzmacniało to poczucie sprawstwa u badanej grupy uczniów. Na naszych zajęciach również wykładowcy i studenci nie powielali tradycyjnego sposobu prowadzenia zajęć, ale podążali własną ścieżką, budując poczucie władzy i sprawstwa u tych ostatnich.

KRYTYCZNE MYŚLENIE

Zajęcia prowadzone na uniwersytecie nieodłącznie związane są z ocenianiem. Zwyczajowo to nauczyciel ma władzę do zweryfikowania wiedzy studenta i jej ocenienie.

Oceny studentów. W przypadku tych zajęć ocenie podlegała przygotowywana w grupach prezentacja. Każda prezentacja oceniana była przez nauczyciela, studentów z innych grup, jak również członków grupy prezentującej (członkowie grupy oceniali swój udział i zaangażowanie w przygotowanie prezentacji). Ten system oceniania zbieżny jest z formą nazwaną „ocenianie dla ucznia”, czy „ocenianie dla uczenia” (*assessment for learning*), którą opisali, m.in. Paul Black i Dylan Wiliam (2009, s. 5). W tym „ocenianiu dla uczenia” przyjmuje się, że student aktywnie uczestniczy w procesie oceniania, stając się odpowiedzialny za własne uczenie się. W tym podejściu to jednak nauczyciel definiuje kryteria sukcesu i ma decydujący głos w wystawieniu oceny końcowej.

W trakcie zajęć z podejść partycypacyjnych każda ocena, ta wystawiona przez nauczyciela, studenta, a także ta wystawiona przez członków danej grupy poszczególnym jej uczestnikom, miała taką samą wartość i dopiero efekt dzielenia tych trzech ocen decydował o ocenie końcowej z zajęć. Ten sposób gwarantować miał, po pierwsze, oddanie odpowiedzialności w ręce studentów. Po drugie, doświadczenie efektów podjętych przez siebie decyzji (w postaci zwiększenia bądź zniżenia czyjejs oceny) i po trzecie, autentyczne poczucie dzielenia się władzą nauczyciela ze studentami. Dla studentów szczególnie trudne było wystawienie oceny gorszej niż 4, co tłumaczyli brakiem odwagi do zadziałania wbrew odczytywanym oczekiwaniom

studentów, którzy niezależnie od wkładu pracy chcieliby być ocenieni pozytywnie. W tym aspekcie możemy mówić o ograniczonej możliwości do krytycznego myślenia/refleksji na temat własnej pracy (dotyczy osób ocenianych; studenci tacy wykorzystali okazję do zdobycia niewielkim kosztem dobrej lub bardzo dobrej oceny); ale też o trudnościach do działania zgodnego z własnymi przekonaniem (dotyczy osób oceniających, którzy wpisali się w oczekiwania innych kosztem własnego poczucie sprawiedliwości). W trakcie wywiadów studenci powrócili do tematu oceniania i wielu z nich powiedziało, że następnym razem będą się starać bardziej podążać za swoimi przekonaniem niż oczekiwaniem tych osób, które wykorzystują podobne sytuacje w niewłaściwy, według ich opinii, sposób.

Ocena zajęć. Poza ocenieniem siebie studenci w trakcie wywiadów byli poproszeni o ocenę kursu i swoich doświadczeń, co według nich było dobre, co należy poprawić, a z czego zrezygnować całkowicie. Warto w tym miejscu dodać, że o taką opinię studenci proszeni byli po wystawieniu ocen semestralnych. Wszyscy studenci wypowiedzieli się o zajęciach bardzo dobrze i byli zadowoleni, że w nich uczestniczyli. Uwagi krytyczne, jeżeli nawet się pojawiły, były bardzo ostrożne i dotyczyły mniej ważnych z perspektywy podejść partycypacyjnych kwestii, jak np. „chciałabym, aby ten kurs odbywał się stacjonarnie, a nie zdalnie”, lub krytyka ta była wygłaszana w bardzo pośredni sposób, np. „nie wszyscy pracowali tak samo ciężko jak my, może w przyszłym roku warto zadbać o podobny poziom zaangażowania wszystkich studentów”. Nieśmiałość do wygłaszania opinii krytycznych może być zinterpretowana w kategoriach nieosiągnięcia przez prowadzącego pełnego zaufania studentów, lub do nieudanej próby wyzbycia się istniejącego w tradycyjnej edukacji podziału ról.

PODSUMOWANIE

Wprowadzając nowy sposób pracy w przestrzeni edukacyjnej, należy liczyć się z wieloma trudnościami, z których większość jest wręcz nieprzewidywalna, dopóki nie zacznie się działać. Na podstawie analizy wypowiedzi studentów udało nam się wygenerować wiele kwestii, które pojawiły się w trakcie pracy wykorzystującej podejścia partycypacyjne. Niektóre z nich są stosunkowo łatwe do zmiany w najbliższych latach, jak np. ulepszenie systemu oceniania czy próba zachęcenia do udziału w dyskusjach większej

liczby osób. Z kolei w przewyżnianiu innych widzimy więcej problemów, jak np. zmiana schematu działania w relacji nauczyciel–student, bo wynikają one z wcześniejszych doświadczeń uczestników zajęć, z pewnej interpretacji, jak w takiej relacji należy się zachowywać. Układy, relacje, podział władzy w instytucji nie są jedynie produktem teraźniejszych zdarzeń, ale latami tworzonymi związkami, które trwale zostały wpisane w życie instytucji i przez to są mniej podatne na zmiany. Wprowadzenie podejścia partycypacyjnego do przestrzeni edukacyjnej jest więc procesem długim i trudnym, zmienia bowiem klasyczny porządek, hierarchię, a także relacje, uczący bowiem stają się partnerami nauczycieli z pełnym prawem do decydowania w kwestiach związanych z instytucją, w której przebiega proces kształcenia. Trudno zatem wyobrazić sobie, żeby w ograniczonym czasie przeznaczonym na ćwiczenia i prawdopodobnie jednorazowym akcie pracy taką metodą dokonać edukacyjnego przewrotu. Oczywiście nie oznacza to, że nie warto podejmować wysiłku i zwiększać zakresu współpracy ze studentami, wykorzystując, np. opisywane w tym artykule podejście partycypacyjne.

BIBLIOGRAFIA

- Amair, S.M., Kaleem, M., Ullah, I. (2020). Effectiveness of Peer Tutoring on The Academic Achievements of Tutors and Tutees With Respect to Knowledge, Comprehension and Application Levels of Cognitive Domain, FWU. *Journal of Social Sciences*, 14(4), 68–79.
- Anderson, G.L. (1998). Toward authentic participation: Deconstructing the discourse of participatory reforms in education. *American Educational Research Journal*, 35, 571–603.
- Bazuń, D., Kwiatkowski, M. (red.). (2017). *Rewitalizacja. Podejścia partycypacyjne*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Black, P., Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Collins, J.C., Porras, J.I. (1994). *Built to last: Successful habits of visionary companies*. New York: HarperCollins Publishers.
- Daniels, D.H., Perry, K.E. (2003). Learner-Centered According to Children. *Theory Into Practice*, 42(2), 102–108.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York–London: Continuum.
- Gesel, S.A., Lemons, C.J., Sinclair, A.C. (2019). The Effects of Peer-Assisted Learning on Disruptive Behavior and Academic Engagement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 21(4), 238–248.

- Gulczyńska, A. (2007). Model radykalnej pracy socjalnej – analiza na podstawie badań nad wrastaniem społecznym nastoletniej młodzieży w wielkomiejskim środowisku życia. W: E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki* (s. 397–409). Warszawa: WN PWN.
- Gulczyńska, A. (2017). Partycypacja społeczna dzieci i młodzieży – analiza dyskursu wykluczenia społecznego. *Pedagogika Społeczna*, 1(63), 175–196.
- Herr, K. (1999). The symbolic Uses of Participation. Co-opting Change. *Theory Into Practice*, 38(4), 235–240.
- Jarosz, E. (2012). „Uczestnictwo dzieci” – idea i jej znaczenie w przełamaniu wykluczenia społecznego dzieci. *Chowanna*, 1, 179–191.
- Jarosz, E. (2013). Społeczne wykluczenie i dyskryminacja dzieci – marginalizowany obszar nierówności społecznych. *Studia Edukacyjne*, 24, 89–101.
- Key, E. (1909). *The Century of the Child*. New York–London: G.P. Putnam’s Sons.
- Korczak, J. (1928). *Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa–Kraków: Wydawnictwo J. Mortkowicza.
- Kostrzyńska, M. (2018). Skrzynka „Domni-Bezdomni” jako innowacyjny sposób pracy z osobami doświadczającymi bezdomności. *Praca Socjalna*, 33, 117–143.
- Kostrzyńska, M. (2020). Praca nad autoprezentacją osób doświadczających bezdomności. Kontekst mieszanych sytuacji społecznych. *Praca Socjalna*, 34, 48–70.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Marynowicz-Hetka, E. (2006). *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa: WN PWN.
- Naumiuk, A. (2007). *Uczestnictwo społeczne młodzieży. Możliwości działań – opinie i postawy*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Naumiuk, A. (2014). *Edukacja – partycypacja – zmiana w doświadczeniach i wyobrażeniach działaczy lokalnych (animatorów społecznych)*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Quijada Cerecer, D., Cahil, C., Bradley, M. (2013). Toward a Critical Youth Policy Praxis: Critical Youth Studies and Participatory Action Research. *Theory Into Practice*, 52(3), 216–223.
- Ryan, R.M., Stiller, J. (1991). The social context of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation and learning. W: P.R.I. Pintrich, M.L. Maehr, *Advances in motivation and achievement, Vol 7. Goals and self-regulatory processes* (s. 115–149). Greenwich, CT: JAI.
- Sajdak-Burska, A. (2017). Paradygmat humanistyczny w dydaktyce akademickiej – utopia, konieczność, szansa? *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2(22), 13–26.
- Samul, J., Szpilko, D., Szydło, J. (2021). Samoprzywództwo i zaufanie a wyniki wirtualnej pracy zespołowej. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*, 1(991), 89–104.
- Sanders, M.L., Boss, A.D., Boss, R.W., Mcconkie (2011). Increasing student engagement and learning: using big hairy audacious goals as an empowering

- semester project. *Public Administration Quarterly*, 35(4), 494–519; Southern Public Administration Education Foundation, baza danych: JSTOR Journals.
- Szałach, S. (2013). Zaufanie w relacjach interpersonalnych – wybrane aspekty. *Edukacja humanistyczna*, 1(28), 177–183.
- Thelen, H.A. (1954). *Dynamics of Groups at work*. Chicago: University of Chicago Press.
- Valeski, T.N., Stipek, D. (2001). Young Children's Feelings about School. *Child Development*, 72(4), 1198–1213.
- Widawska, E. (2017). Budżet obywatelski szkołą demokracji i uczestnictwa dla najmłodszych. Studium przypadku. *Pedagogika Społeczna*, 3(65), 177–201.
- Zdziarski, K. (2011). Zaufanie jako element kapitału społecznego i warunek społecznego funkcjonowania studentów. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2, 107–117.

PARTICIPATION APPROACHES IN EDUCATION FOR SOCIAL AND EDUCATIONAL WORK – ANALYSIS OF STUDENTS' EXPERIENCE

ABSTRACT

This paper presents students' experiences of participating in a course that was carried out using participatory approaches. The described course in the academic year 2020/2021 was attended by 79 students, including 56 women and 33 men. All students were second-year students of full-time undergraduate studies. The first part of the text, the history of participatory approaches developed in the Department of Social Pedagogy in Lodz is briefly presented. Then we move on to discuss the most important assumptions of participatory approaches, which refer to didactic/educational aspects. In the following part of the article, we describe the methodology of the research that accompanied the course sessions and present the research findings. The students' experiences were reconstructed through the analysis of their responses, which were given during two rounds of group interviews. The first round took place before the classes started, the second after the classes ended. All course participants took part in the interviews. During the analysis of their responses, we focused on several aspects that were most frequently mentioned by the students, which related to the advantages, challenges, and difficulties of work with the use of participatory approaches. We gave these aspects specific categories such as role blurring, empowerment, and critical thinking. The material result of these activities is this article, which was written together with the students.

KEYWORDS: participatory approaches, empowerment, higher education, education