

AUTONOMIA UCZNIĄ A PROCES INDYWIDUALIZACJI W EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

STUDENT'S AUTONOMY AND THE PROCESS OF INDIVIDUALIZATION IN INCLUSIVE EDUCATION

Magda Lejzerowicz^{1(A,B,D,F)}, Marzena Galbarczyk^{2(D,E)}

¹Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Polska

²Szkoła Podstawowa nr 81, Warszawa, Polska

¹Academy of Special Education them. Maria Grzegorzewska

²Primary School No. 81, Warsaw, Poland

Lejzerowicz, M., Galbarczyk, M. (2020). Autonomia ucznia a proces indywidualizacji w edukacji włączającej/ Student's autonomy and the process of individualization in inclusive education, *Rozprawy Społeczne/Social Dissertations*, 14(3), 49-62. <https://doi.org/10.29316/rs/125029>

Wkład autorów/
Authors' contribution:
A. Zaplanowanie badań/
Study design
B. Zebranie danych/
Data collection
C. Dane – analiza i statystyki/
Data analysis
D. Interpretacja danych/
Data interpretation
E. Przygotowanie artykułu/
Preparation of manuscript
F. Wyszukiwanie i analiza
literatury/
Literature analysis
G. Zebranie funduszy/
Funds collection

Streszczenie

Celem artykułu jest wykazanie jakie warunki muszą być spełnione, aby możliwe było wsparcie rozwoju dziecka, dostosowanie edukacji do jego potrzeb. Postawiono następujące pytania badawcze: czy nauczyciele prowadzą proces indywidualizacji, czy podmiotowe podejście do dziecka jest stosowane? Co wpływa na upodmiotowienie procesu dydaktycznego? Jak możliwa jest autonomia podmiotów w edukacji?

Materiał i metody. Analizie poddano wyniki badań przeprowadzone przez M. Christ (2013), A. Hłobił (2015), M. Galbarczyk, M. Lejzerowicz (2018) oraz Raport o stanie edukacji IBE Liczą się nauczyciele (2014) i Raport Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Ucznia się TALIS 2013 IBE (2015) poświęcone współczesnym problemom związanym z indywidualizacją i pracą nauczycieli.

Wyniki. Analiza wyników badań wykazała, że istotne jest wprowadzenie zmian w systemie edukacji. Warunkiem wspierania rozwoju dziecka jest dostrzeżenie jego potrzeb i możliwości, zważenie ograniczeń i dostosowanie odpowiedniego stylu nauczania.

Wnioski. Droga do osiągnięcia sukcesu w procesie edukacji to umożliwienie dziecku bycia kreatywnym, chcącym poszukiwać, budować, tworzyć, badać, rozwijać umiejętności.

Słowa kluczowe: autonomia, nauczanie, podmiotowość, indywidualizacja, psychologia edukacji, inkluzja

Summary

The aim of the article is to show what conditions must be met in order to support the student's development and to adapt education to their needs, with the emphasis on special needs.

Material and methods. The authors analyzed the results of studies devoted to contemporary problems related to the individualization, autonomy and work of teachers.

Results. The analysis of study results has shown that it is important to introduce changes in the education system. In order to support a student's development, it is necessary to recognize their needs and abilities, to notice the limitations and to adapt the appropriate teaching style.

Conclusions. The way to achieving success in the educational process is to enable a person to be creative, willing to seek, build, create, discover, research, develop skills, knowledge and interests as well as provide them with the opportunity to be an actor and an autonomous person.

Keywords: autonomy, teaching, subjectivity, individualization, psychology of education, inclusion

Tabele/Tables: 0

Ryciny/Figures: 0

Literatura/References: 60

Otrzymano/Submitted:
23.02.2020

Zaakceptowano/Accepted:
07.07.2020

Adres korespondencyjny: Magda Lejzerowicz, Katedra Interdyscyplinarnych Studiów nad Niepełnosprawnością, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa, Polska; e-mail: blejzerowicz@aps.edu.pl, <http://orcid.org/0000-0001-7225-2387>

Copyright by: Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Magda Lejzerowicz

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

Wstęp

Indywidualne różnice między ludźmi są wskazywane zarówno w naukach społecznych, jak i w życiu codziennym. Ponieważ każdy człowiek jest inny, przejawia inne zainteresowania i cechy osobowości, konieczne wydaje się traktowanie każdego człowieka jako odrębnej i niezależnej jednostki, zwłaszcza w procesie edukacji. Indywidualizacja w nauczaniu stała się przedmiotem badań wielu dyscyplin, z których podstawowy wniosek brzmi: ważne jest uwzględnienie indywidualnych różnic w nauczaniu i wychowaniu oraz dostosowanie działań do możliwości rozwojowych ucznia (Emam i Farrell, 2009; Sipowicz i Pietras, 2017).

Indywidualizację w procesie nauczania definiują E. Horn, R. Banerjee i W. Limont, twierdząc że fundamentalne znaczenie ma dostrzeżenie indywidualnych różnic między uczniami (Horn i Banerjee, 2009; Limont, 2013). Podejście to wiąże się z indywidualizacją, zdefiniowaną przez A. Karpińską jako „podstawowa zasada i wartość procesu nauczania i wychowania polegająca na odpowiednim dostosowaniu interakcji i treści, metod i środków kształcenia do predyspozycji oraz osobistych zdolności intelektualnych dziecka” (Karpińska, 2016). Celem szkoły jest nie tylko zindywidualizowanie procesu edukacji czy zastosowanie interwencji pedagogicznej, ale także umożliwienie wzmocnienia relacji uczeń-nauczyciel, a także autonomii obu stron. Rola nauczyciela i interakcja między obiema stronami są ważnymi czynnikami w budowaniu autonomii (Arnold i Fonseca-Mora, 2016).

Problemy związane z dostosowaniem edukacji do indywidualnych potrzeb uczniów, zwłaszcza uczniów z niepełnosprawnością; zindywidualizowane nauczanie; czyli brak autonomii zarówno ucznia, jak i nauczyciela są przedmiotem badań m. in. J. Arnolda, C. Fonseca-Mory (2016), E. Skrzetuskiej (2011), Z. Gajdzicy (2011), W. Limont (2013), A. Antonik (2015), M. Galbarczyka, M. Lejzerowicz (2018), M. M. Emam, P. Farrella (2009), E. Horn, R. Banerjee (2009), I. R. Rodriguez, D. Saldana, F. J. Moreno (2012) lub E. Kuznetsova, J.-C. Régnier (2014).

Edukacja włączająca jest definiowana jako edukacja w szkołach ogólnodostępnych dla wszystkich uczniów o bardzo zróżnicowanych potrzebach. Włączenie w tym kontekście jest rozumiane jako wspólne nauczanie i uczestnictwo w zajęciach dla uczniów ze specjalnymi/indywidualnymi potrzebami i bez nich. Edukacja włączająca wymaga dokładnego przygotowania szkół ogólnodostępnych na każdym poziomie edukacji. (Arvanitis i Kalliris, 2017).

Aby wspierać rozwój dziecka, jego samodzielność, indywidualne zdolności, zdolności poznawcze, wiedzę, doświadczenie i style uczenia się, nauczyciel musi doskonalić własne umiejętności i być samodzielną jednostką – podmiotem działania. Bez rozwoju nauczyciela nie jest możliwy rozwój uczniów. Korczak podkreślał, że „nie można dać

Introduction

Individual differences between people are indicated in social sciences as well as in everyday life. As each human being is different, displays different interests and personality traits, it seems necessary to treat each person as a separate and independent individual, especially in the process of education. Individualization in teaching has become a subject of research in many disciplines, the basic conclusion of which is: it is important to take into account individual differences in teaching and education and to adapt activities to the student's developmental abilities (Emam & Farrell, 2009; Sipowicz & Pietras, 2017).

Individualization is defined in the teaching process by E. Horn, R. Banerjee and W. Limont, who claim it is fundamental to perceive individual differences between students (Horn & Banerjee, 2009; Limont, 2013). This approach is connected with individualization defined by A. Karpińska as “the basic principle and value of the process of teaching and education consisting in the adequate adjustment of the interactions and the content, methods and means of education to the predispositions as well as personal and intellectual abilities of the child” (Karpińska, 2016). The aim of the school is not only to individualize the education process or to apply pedagogical intervention, but also to enable the empowerment of the student-teacher relationship as well as the autonomy of both parties. The teacher's role and the interaction between both sides are important factors in building autonomy (Arnold & Fonseca-Mora, 2016).

Problems related to the adjustment of education to individual needs of students, especially of students with disabilities; individualized teaching; or lack of autonomy of both the student and the teacher are the subjects of research, among others, by J. Arnold, C. Fonseca-Mora (2016), E. Skrzetuska (2011), Z. Gajdzica (2011), W. Limont (2013), A. Antonik (2015), M. Galbarczyk, M. Lejzerowicz (2018), M.M. Emam, P. Farrell (2009), E. Horn, R. Banerjee (2009), I.R. Rodriguez, D. Saldana, F.J. Moreno (2012) or E. Kuznetsova, J.-C. Régnier (2014).

Inclusion is seen as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education (UNESCO, 2005). Inclusive education is defined as education in mainstream schools for all students with very diverse needs. Inclusion in that context is understood as collective teaching and participating in class for students with and without special/individual needs. Inclusive education needs thorough preparation of mainstream schools on every level of education. (Arvanitis & Kalliris, 2017).

In order to support the child's development, autonomy, individual abilities, cognitive abilities,

dzieciom wolności, dopóki jest się niewolnikiem” (Korczak, 2012). Nauczyciel musi być podmiotem swoich działań, aby uczeń mógł być podmiotem własnych (Christ, 2013).

Celem artykułu jest zbadanie uwarunkowań rozwoju uczniów i ich sukcesów w szkole oraz sposobów dostosowania edukacji do ich potrzeb, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb indywidualnych. Postawiono następujące pytania badawcze: Czy nauczyciele stosują proces indywidualizacji? Czy jest stosowane subiektywne podejście do dziecka? Co wpływa na upodmiotowienie procesu nauczania? Kiedy wprowadzić interwencję pedagogiczną? Jak możliwa jest autonomia podmiotów w edukacji? Czy nauczyciele stosują zindywidualizowane metody pracy?

Podmiot w edukacji

Indywidualizacja w procesie nauczania nie może nastąpić bez upodmiotowienia relacji dziecko-nauczyciel. Dziecko jako podmiot edukacji jest w centrum uwagi nauczyciela. Proces indywidualizacji zdefiniowany w edukacji uwzględnia poziom rozwoju dziecka i jego potrzeb, odpowiednio różniąc metody nauczania, ale uczeń nadal pozostaje w relacji zależności od nauczyciela, pozbawiony kontroli nad procesem uczenia się. To nauczyciel nadal decyduje o sposobie nauczania ucznia.

Warto podkreślić, że dziecko nie jest środkiem do realizacji podstawy programowej. Dziecko jest celem – podmiotem procesu nauczania i wychowania. Podmiotowość to uznanie praw dziecka i godności na równi z prawami i godnością wszystkich innych. Dziecko to osoba, odrębny podmiot (Komisja Europejska, 2014). Osoba jako „aktor/osoba sprawcza” to wolny podmiot, który staje się odpowiedzialny za swoje czyny. Doświadczenie bycia osobą sprawczą determinuje i odróżnia działanie jako akt osoby od wszystkich licznych przejawów ludzkich działań, którym brakuje świadomości sprawczości ja.

Personalizm opiera się na wartości osoby, godności, wolności i podmiotowości. Współczesny personalizm jest rodzajem protestu przeciwko wszelkim próbom urzeczowienia człowieka. Personalistyczny wymiar rozwoju dziecka podkreśla J. Głodkowska (2017), łącząc go z subiektywnym podejściem i koncepcją autorstwa własnego życia osób z niepełnosprawnością.

W artykule autorki przyjmują definicję podmiotu W. Okonia jako jednostki, która ma poczucie własnej indywidualności w stosunku do innych i do świata, która ma „poznać ten świat i wpływać na niego, kierując własnym postępowaniem i byciem odpowiedzialnym za własne decyzje i przestrzega-

knowledge, experience and learning styles, it is necessary for the teacher to improve their own skills and to be an autonomous unit - a subject of action. Without the development of the teacher it is not possible to develop the students. Korczak emphasized that “you cannot give children freedom as long as you are enslaved” (Korczak, 2012). The teacher must be the subject of their actions in order for the student to be able to be their own subject (Christ, 2013).

The aim of the article is to examine conditions of student's development and their success in school and how to adapt education to their needs, with the emphasis on individual needs.. The following research questions were asked: Do the teachers adopt the process of individualization? Is the subjective approach to the child applied? What influences the empowerment of the teaching process? When to apply pedagogical intervention? How is the autonomy of entities in education possible? Do teachers use individualized methods of work?

Subject in education

Individualization in the teaching process cannot occur without the empowerment of the child-teacher relationship. The child as a subject in education is the focus of the teacher's attention. The process of individualization, as defined in education, takes into account the child's level of development and their needs, differentiating teaching methods accordingly, but the student still remains in relation of dependence to the teacher, devoid of control of the learning process. It is the teacher who continues to decide how a student should be taught.

It is worth emphasizing that the child is not a mean to implement the core curriculum. The child is the aim – the subject of the teaching and educating process. Subjectivity is the recognition of the rights of the child and dignity on an equal footing with the rights and dignity of everyone else. A child is a person, a separate entity (European Commission, 2014). A person as an “actor/agent” is a free subject who becomes responsible for his or her actions. The experience of being the agent determines and distinguishes action as an act of the person from all the numerous manifestations of human actions, which lack the moment of conscious personal agency of the self.

Personalism is founded on the values of a person, dignity, freedom and subjectivity. The personalistic current of thought is a kind of a protest against all attempts at reification of a person. The personalistic dimension in the child's development is emphasized by J. Głodkowska (2017) who combines it with the subjective approach and the concept of authorship of own life of persons with disability.

In the article the authors adopt W. Okoń's definition of a subject as an individual who has a sense of their own individuality with regard to

nie norm moralnych i prawnych ustalonych przez społeczeństwo” (Okoń, 2007).

Podmiotowość to prawo do godności i miłości. Jest to uznanie równości wszystkich ludzi, a także uznanie i szacunek dla człowieczeństwa każdej osoby. Podejście podmiotowe jest pełne akceptacji i szacunku dla indywidualności każdego człowieka (Głodkowska, 2010). Wiąże się z uznaniem ucznia za podmiot kształcenia, pełną akceptacją jego indywidualności oraz zrozumieniem jego potrzeb i możliwości (Komisja Europejska, 2014). Biorąc pod uwagę proces indywidualizacji, podmiotowość nauczania i wychowania znajduje się u podstaw nauczania. Nowe spojrzenie na człowieka to spojrzenie na niego jako autonomiczną jednostkę. Konwencja o prawach dziecka (1989) wskazuje, że dziecko to osoba mająca takie same prawa jak wszyscy inni. Podmiotowe podejście do dziecka to uznanie go za osobę i poszanowanie jego praw (Correia, Camilo, Aguiar, Amaro, 2019).

J. Korczak pytał w swoich pracach: „Czym jest dziecko jako odmienna od naszej organizacja duchowa? Jakie są jej cechy, potrzeby, jakie kryje możliwości nie dostrzeżone? Czym jest ta połowa ludzkości żyjąca razem i obok nas w tragicznym rozdwojeniu? Nakładamy na nią brzemień obowiązków jutrzejszego człowieka, nie dając żadnego z praw człowieka dzisiejszego” (Korczak, 2012; Komisja Europejska, 2014).

Prawo do autonomii

Autonomia jest postrzegana jako niezależność w myśleniu i działaniu (Lejzerowicz, 2016). P. Benson definiuje autonomię jako „zdolność do przejęcia kontroli nad własną nauką” (Benson, 2011). Podkreślając autonomię człowieka K. Wojtyła pisze: „Przez samostanowienie każdy człowiek aktualnie panuje sobie samemu, aktualnie sprawuje tę specyficzną władzę w stosunku do siebie, której nikt inny sprawować ani też wykonywać nie może. Średniowieczni myśliciele dawali temu wyraz w zdaniu *persona est alteri incommunicabilis*” (Wojtyła, 1969). Osoba będąca podmiotem własnych działań, osoba tworząca jest osobą autonomiczną (Obuchowski, 2000). Autonomię można rozumieć jako możliwość decydowania o naturalnej konieczności i możliwości działania wbrew determinantom ludzkich zachowań (Arvanitis i Kalliris, 2017). Osobista autonomia wiąże się z rozwojem kontroli wewnętrznej, możliwości wzajemnych interakcji prowadzących do współpracy w grupach społecznych. Autonomia jest niezbędna do stworzenia dojrzałej osobowości, która charakteryzuje się:

- ciągłym poczuciem poszerzania własnego ja;
- utrzymywaniem ciepłych relacji emocjonalnych z innymi ludźmi;

others as well as to the world, ‘learning about this world and influencing it, guiding their own conduct and being responsible for their own decisions and for observing the moral and legal norms established by society’ (Okoń, 2007).

Subjectivity is the right to dignity and to love. It is the recognition of the equality of all people as well as the acknowledgment of and respect for the humanity of each person. The subjective approach is full of acceptance and respect for the individuality of each person (Głodkowska, 2010). It entails recognition of the student as a subject of educating, full acceptance of their individuality as well as understanding of their needs and capabilities (European Commission, 2014). Taking into account the process of individualization, the subjectivity of teaching and education is at the core of teaching. A new look at man is a look at them as an autonomous being. The Convention on the Rights of the Child (1989) points out that a child is an individual with the same rights as everyone else. The subjective treatment of a child is a recognition of the child as a person and respect for his or her rights (Correia, Camilo, Aguiar, Amaro, 2019).

In his works J. Korczak asked “What is a child as a spiritual organization different from ours? What are their features, needs and unseen capabilities? What is this half of humanity, living together with and next to us in a tragic split? We burden them with the responsibility for man of tomorrow yet devoid them of the rights of man of today (Korczak, 2012; European Commission, 2014).

The right to autonomy

Autonomy is perceived as independence in thinking and acting (Lejzerowicz, 2016). P. Benson defines autonomy as “the capacity to take control over one’s own learning” (Benson, 2011). Emphasizing the autonomy of the human being K. Wojtyła writes: “Through self-determination, each person is currently in control of himself or herself, currently exercising this specific power in relation to himself or herself which no one else can exercise. Medieval thinkers expressed this in their sentences *persona est alteri incommunicabilis*” (Wojtyła, 1969). A person who is the subject of their own actions, a person who creates is an autonomous person (Obuchowski, 2000). Autonomy can be understood as the possibility of deciding about natural necessity and the possibility of acting against determinants of human behavior (Arvanitis & Kalliris, 2017). Personal autonomy is connected with the development of internal control, the possibility of mutual interaction leading to cooperation in social groups. Autonomy is necessary to create a mature personality that is characterised by:

- a constant sense of expanding personal self;
- maintaining warm emotional relationships with other people;

- poczuciem bezpieczeństwa emocjonalnego, tj. posiadaniem własnych wartości, przynależności emocjonalnej i znaczenia;
- realistycznym postrzeganiem siebie i innych;
- zdolnością do osiągnięcia i przewidywania sukcesów oraz przeciwstawiania się katastrofom i niepowodzeniom życiowym (Pytka, 1995).

A. Aviram (2000) podkreśla, że edukacja skoncentrowana na autonomii jednostki umożliwia dokonywanie wyborów ze wszystkimi ich konsekwencjami, co może prowadzić do ograniczenia lub pozbawienia autonomii. Autonomia w edukacji to „chęć wzięcia odpowiedzialności za własne uczenie gotowość do przejęcia odpowiedzialności za własną naukę, aby sprostać własnym potrzebom i cełom, wynikiem czego jest chęć i zdolność do działania niezależnie lub we współpracy z innymi jako jednostka społecznie dostosowana” (Littlewood, 1996).

W tym kontekście teoria samostanowienia może być przydatna jako podejście, które wykorzystuje metody empiryczne do badania roli zasobów motywacyjnych uczniów w zaangażowaniu i funkcjonowaniu klasy. Są to ważne ramy teoretyczne wyjaśniające, w jaki sposób można wspierać motywację wewnętrzną (Ryan i Deci, 2000; Reeve, 2013).

A. Studenska (2017) podkreśla, że autonomiczny uczeń to uczeń, który bierze na siebie odpowiedzialność, nie jest bierny i zależny od nauczyciela. Czy jest to możliwe w polskiej szkole z tradycyjnie rozumianą rolą ucznia i nauczyciela? Autonomia w uczeniu się (samokontrola, branie odpowiedzialności za proces uczenia się, rozwijanie własnej strategii uczenia się, samokształcenie) może być powiązana z uczeniem się przez całe życie, które P. Lengrand określa jako „wyposażenie uczniów w zdolność do dalszego uczenia rozwijania zainteresowań i motywowanie do nauki” (Lengrand, 1986).

Autonomia w uczeniu się jest również bardzo często wykorzystywana do nauczania języka obcego. Według H. Kojimy (2018) dążenie do autonomii polega na stopniowym odkrywaniu i uświadamianiu sobie własnych możliwości i uwarunkowań oraz wybieraniu tego, co wydaje się najwłaściwsze z punktu widzenia doskonalenia osobistego w języku obcym. Jednak zdaniem M. Wawrzyniak-Śliwskiej szkoła nadal kopiuje „transmisyjno-behawioralne wzorce z prymatem wiedzy deklaratywnej, pamięciowego opanowania materiału oraz centralną pozycją nauczyciela w klasie, decydującego o wszystkim, co dotyczy przebiegu lekcji oraz pracy lekcji” (Wawrzyniak-Śliwska, 2008). Tradycyjnej polskiej szkole brakuje wolności i autonomii nie tylko dla ucznia, ale także dla nauczyciela. Nauczyciel jest ograniczony programem nauczania, przepisami i prawami; scentralizowanym systemem czy też brakiem demokratycznych struktur (Cervinkova, 2013; Potulicka 2010).

W tym kontekście istotny jest związek na co wskazuje w swojej koncepcji między autonomią a odpowiedzialnością społeczną w koncepcji demokracji

- a sense of emotional security, i.e. having one's own values, emotional affiliation and meaning;
- realistic perception of oneself and others;
- the ability to achieve and anticipate successes and to withstand disasters and life failures (Pytka, 1995).

A. Aviram (2000) stresses that education focused on the autonomy of the individual enables choices to be made with all their consequences, which can lead to a reduction or deprivation of autonomy. Autonomy in education is 'the willingness to take responsibility for one's own learning in order to meet one's own needs and goals, resulting in a willingness and ability to act independently or in cooperation with others as a socially adapted entity' (Littlewood, 1996).

In that context self-determination theory can be useful as an approach which uses empirical methods to investigate the role of students' motivation resources play in class engagement and functioning. It is an important theoretical framework to explain how intrinsic motivation can be supported (Ryan & Deci, 2000; Reeve, 2013).

A. Studenska (2017) emphasizes that an autonomous student is a student who takes responsibility and is not passive and dependent on the teacher. Is it possible in the Polish school with a traditionally understood role of the student and the teacher? Autonomy in learning (self-control, taking responsibility for the learning process, developing one's own learning strategy, self-learning) can be linked to pursuing lifelong learning, which P. Lengrand refers to as 'equipping students with the ability to continue to learn, to develop interests and to motivate them to learn' (Lengrand, 1986).

Autonomy in learning is also very often used to teach a foreign language. According to H. Kojima (2018) the pursuit of autonomy consists in gradually discovering and becoming aware of one's own abilities and conditions and choosing what seems to be the most appropriate in the perspective of personal improvement in a foreign language. However, according to M. Wawrzyniak-Śliwska, the school continues to copy "transmission-behavioral patterns with the primacy of declarative knowledge, memorable mastery of the material and the central position of the teacher in the classroom, deciding about everything that concerns the course of lessons and work in the class" (Wawrzyniak-Śliwska, 2008). The traditional Polish school lacks freedom and autonomy, not only for the student but also for the teacher. The teacher is limited by the curriculum, regulations and laws; by a centralized system or by lack of democratic structures (Cervinkova, 2013; Potulicka 2010).

The relationship between autonomy and societal responsibility in J. Dewey's (1977) concept of democracy and education is relevant in that context. The democratic organization of society enables connecting in interpersonal relations individual autonomy and societal responsibility.

i edukacji J. Deweya (1977). Demokratyczna organizacja społeczeństwa umożliwia łączenie w stosunkach międzyludzkich indywidualnej autonomii i odpowiedzialności społecznej. W koncepcji Deweya ważna jest jakość relacji osobistych i międzyludzkich – podkreśla M. Calcaterra (2014) w pracy John Dewey, i demokracja jako ideał regulacyjny – na tym poziomie możliwa staje się ulepszenie jakości funkcjonowania instytucji publicznych w kierunku faktycznej demokratyzacji społeczeństwa.

Autonomia i indywidualizacja a metody i formy pracy

Istotne znaczenie dla autonomii i indywidualizacji uczniów ma dobrze zaplanowany proces dydaktyczno-wychowawczy, a dobór odpowiednich metod może motywować uczniów do aktywności, co umożliwi osiągnięcie założonych celów (Schweisfurth, 2015).

Jedną z metod kładących szczególny nacisk na autonomię, podmiotowość i indywidualizację ucznia jest metoda Marii Montessori. Jej główne założenia są takie, że edukacja polega na zaspokajaniu potrzeb ucznia i że dziecko jest podmiotem działania (Montessori, 2005). Inną metodą jest metoda projektowa, która kładzie nacisk na zainteresowanie, aktywność, niezależność i odpowiedzialność uczestników, pozwalając im być osobami sprawczymi/aktorami posiadającymi autonomię w uczeniu się (Limont, 2013). Można również wyróżnić metodę badawczą, która pozwala uczestnikom pracować we własnym tempie, poznawać świat zmysłami, obserwować, budować procesy pamięciowe, mieć refleksje, formułować wnioski, dzielić się spostrzeżeniami i porównywać wyniki badań z innymi uczestnikami lub nauczycielami w celu zbliżenia się do prawdy. Następnie możemy wyróżnić nauczanie różnicowane, nazywane przez R. Więckowskiego nauczaniem wielopoziomowym, jest systemem różnicowanej pracy zarówno indywidualnej, jak i zbiorowej (Więckowski, 1973). Jeszcze inną metodą jest glottodydaktyka, czyli metoda opanowania języka, która przygotowuje dziecko do nauki czytania, pisania i liczenia (Rocławski, 1993). Formą pracy umożliwiającą indywidualizację jest mieszana grupa wiekowa. Przynależność dzieci do przedszkolnych grup wielowiekowych wpływa korzystnie na ich rozwój społeczny, ale również emocjonalny i intelektualny. Z doświadczeń nauczycieli i metod wykluczających podział dzieci pod względem daty urodzenia, stosowanych w praktyce wynika, że dzielenie dzieci na grupy zróżnicowane pod względem wieku sprzyja zrealizowaniu indywidualizacji kształcenia i wychowania (Baranowska, 2017; Smit & Engeli, 2015). Te metody i formy pracy są szczególnie przydatne dla uczniów z niepełnosprawnością.

Indywidualizacja w szkole jest wymagana od nauczycieli. Ponadto deklarują oni znajomość zindywidualizowanych metod nauczania oraz stosowa-

In the Dewey's concept it is important the quality of personal and interpersonal relationships, underlines M. Calcaterra (2014) at work John Dewey and democracy as regulative ideal, at that level an improvement of public institutions toward a more truly democratic society becomes possible.

Autonomy and individualization versus methods and forms of work

What is of significant importance for student autonomy and individualization is a well-planned didactic and educational process as the selection of appropriate methods may motivate students to be active, and ultimately able to achieve their goals (Schweisfurth, 2015).

One of the methods which puts a particular emphasis on the student's autonomy, subjectivity and individualization is the method by Maria Montessori. Its main tenets are that education is about meeting the needs of the learner and that the child is the subject of action (Montessori, 2005). Another method is the project-based method, which emphasizes the interest, activity, independence and responsibility of participants, allowing them to be the agents/actors with autonomy in learning (Limont, 2013). One may also distinguish the research method, which lets participants work at their own pace, explore the world through their senses, observe, build memory processes, make reflections, formulate conclusions, share insights and compare research results with other participants or teachers in order to get closer to the truth. Also, differentiated teaching, referred to by R. Więckowski as multilevel teaching, is a system of differentiated work, both individual and collective, fostering individualization (Więckowski, 1973). Yet another method is glottodidactics, a method of language mastery that prepares a child for learning to read, write and count (Rocławski, 1993). The form of work enabling individualization is mixed age grouping. The fact that children belong to preschool age groups has a positive impact on not only their social but also emotional and intellectual development. The experience of teachers and methods of eliminating the division of children into different age groups, applied in practice, shows that the division of children into mixed age groups contributes to the implementation of individualization of teaching and education (Baranowska, 2017; Smit & Engeli, 2015). These methods and forms of work are especially useful for students with disabilities.

Individualization at school is required from teachers. What is more, they declare their knowledge of individualized teaching methods and the use of individual forms of work. However, they also

nia indywidualnych form pracy. Podkreślają jednak również, że indywidualizacja, rozumiana jako dostosowanie treści, metod i tempa nauczania do potrzeb każdego ucznia, jest nieosiągalna w obecnym środowisku szkolnym. Nauczyciel nie jest w stanie uczyć w sposób zindywidualizowany i tak naprawdę mało kto wie, jak to zrobić w obecnym systemie. Niemniej jednak nauczyciele deklarują, że kierują się tym podejściem. Nauczyciele nie są również instruowani, jak uczyć z indywidualnym podejściem w dużych grupach uczniów. Choć indywidualizacja nauczania jest ujęta w podstawie programowej na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. jako podstawowa zasada pracy z uczniami, to sposób, w jaki organizowane jest nauczanie w szkołach, nie ułatwia jej (Dz.U. z 2017 r. Poz. 356/Dz. U. 2017 poz. 356). Założenia podstawy programowej są ze sobą sprzeczne. Z jednej strony program kładzie nacisk na indywidualizację pracy z uczniem, z drugiej strony oczekuje się realizacji celów jakie ma nauczyciel, a nie celów uczniów ze szczególnymi potrzebami. Dlatego, skoro w podstawie programowej przyjmuje się takie założenia, nauczyciel nie jest przygotowany do indywidualizacji, podmiotowego podejścia do ucznia lub autonomicznego uczenia się? Wydaje się, że tę metodę można zastosować do pracy z jednostką lub z bardzo małą grupą, ale zawodzi przy grupie 30 uczniów. Nauczyciel jest odpowiedzialny za zdawalność egzaminów, a nie za to, czy uczeń – podmiot, osoba autonomiczna – wykonała zadania, które przyjął. Tym, co stanowi nawet niewielki sukces w pracy nauczyciela, jest przynajmniej nieznaczne zindywidualizowanie nauczania. Nauczyciele rzadko pytają uczniów, czego chcą się nauczyć i jakie cele chcą osiągnąć, taka sama sytuacja jest z uczniami ze specjalnymi potrzebami. Podsumowując, aby móc zastosować indywidualizację, traktować ucznia jako jednostkę i pozwolić mu na autonomię, należałoby odłożyć na bok podstawę programową i znieść dotychczasowy system edukacji.

Praktyki i strategie nauczania

Autorki przeanalizowały wyniki badań poświęconych współczesnym problemom indywidualizacji, autonomii i pracy nauczycieli, prowadzonych przez M. Christ (2013), A. Hłobił (2015), M. Lejzerowicz, M. Galbarczyk (2018); „Liczą się nauczyciele” – Raport o stanie edukacji 2013 (2014); oraz Raport o polskich nauczycielach i dyrektorach w International Study of Teaching and Learning TALIS 2013 (2015).

W badaniu M. Christ (2013) nauczyciele najczęściej deklarowali, że prowadzą diagnostykę dzieci poprzez:

- obserwację (95%);
- analizę wyników uczniów (90%);
- informacje od rodziców (67%);
- informacje od uczniów (60%);

stress that individualization, defined as adapting the content, methods and pace of teaching to the needs of each individual student, is not achievable in the current school environment. The teacher is not able to teach with an individualized approach and, in fact, hardly anyone knows how to do it in the current system. Nevertheless, teachers declare that they follow this approach. Also, teachers are not instructed how to teach with individual approach large groups of students. Although individualization of teaching is included in the core curriculum on the basis of the Regulation of the Minister of National Education of February 14, 2017 as the basic principle of working with students, the way in which teaching in schools is organized does not facilitate it (Journal of Laws of 2017, item 356/Dz. U. 2017 poz. 356). The assumptions of the core curriculum contradict one another. On the one hand, the curriculum emphasizes the individualization of work with the student, but, on the other hand, it expects from the teacher to achieve its goals rather than the goals of the student with particular needs. Why, if such assumptions are made in the core curriculum, is the teacher not prepared for individualization, subjective treatment of the student or autonomous learning? It seems this method can be applied to working with an individual or with a very small group, but it fails with a group of 30 students. The teacher is accountable for the students' passability of tests and not for whether the student – the subject, the autonomous person – has completed the tasks he or she has undertaken. What constitutes even a slight success in the work of a teacher is individualizing the teaching at least to a little degree. It is rare for teachers to ask students what they want to learn and what goals they want to achieve, the same situation is with students with special needs. Summing up, in order to be able to apply individualization, treat a student as an individual and allow for autonomy, it would seem necessary to put aside the core curriculum and abolish the current education system.

Practices and strategies in teaching

The authors have analyzed the results of studies devoted to contemporary problems related to the individualization, autonomy and work of teachers, carried out by M. Christ (2013), A. Hłobił (2015), M. Lejzerowicz, M. Galbarczyk (2018); 'Teachers count' – the Report on the State of Education 2013 (2014); and the Report on Polish Teachers and Headteachers in the International Study of Teaching and Learning TALIS 2013 (2015).

In M. Christ's (2013) study teachers most often declared that they conduct the diagnosis of children through:

- observation (95%);
- analysis of student performance (90%);
- information from parents (67%);
- information from students (60%);

– informacje od innych nauczycieli pracujących z dziećmi (59%).

Współpraca z pedagogiem szkolnym lub psychologiem, z poradnią psychologiczno-pedagogiczną lub ekspertami w zakresie rozwoju talentów okazała się działaniem o bardzo ograniczonej skali (Christ, 2013).

Na problem zindywidualizowanego podejścia do ucznia zwracają uwagę autorzy raportu „Liczą się nauczyciele” – Raport o stanie edukacji 2013, 2014). Podkreślają, że trudno jest zachować równowagę między indywidualizacją a ujednoczeniem. Z jednej strony nauczyciele mają szeroki zakres autonomii, z drugiej jednak wymagania narzucane są z zewnątrz, co powoduje niepewność, brak poczucia przyczynowości, a także zniechęca do podejmowania działań („Liczą się nauczyciele” – raport o stanie edukacji 2013, 2014).

Dodatkowo raport dostarczył danych wskazujących na to, że nauczyciele stosują w swojej pracy typowe metody i wzorce, co powoduje, że uczniowie nie mają szans na zostanie odkrywcami rozwiązania. Sposób rozwiązania problemu jest bardzo często sugerowany lub „narzucany” przez nauczyciela poprzez zadawanie uczniom wielu szczegółowych pytań pomocniczych. Uczniowie podążają za sposobem myślenia nauczyciela i nie mają szans na odkrycie różnych sposobów rozwiązania problemu („Liczą się nauczyciele” – Raport o stanie edukacji 2013, 2014). Potwierdzają to dane zebrane w Raporcie o polskich nauczycielach i dyrektorach w International Study of Teachers and Learning TALIS 2013 (2015). 41% badanych gimnazjalistów stwierdziło, że nauczyciel matematyki wymaga tylko jednej metody rozwiązania wskazanego przez nich problemu matematycznego (Raport o polskich nauczycielach i dyrektorach szkół w Międzynarodowym Studium o Nauczaniu i Uczeniu się TALIS 2013, 2015). A jednocześnie ponad 87% nauczycieli twierdzi, że radzi sobie w znacznym lub w dużym stopniu z alternatywnymi wyjaśnieniami lub z zastosowaniem różnych kryteriów oceniania (Raport o polskich nauczycielach i dyrektorach szkół w Międzynarodowym Studium o Nauczaniu i Uczeniu się TALIS 2013, 2015). Jednocześnie większość nauczycieli matematyki deklaruje, że najlepsze wyniki i wzrost zaangażowania uczniów dają metody aktywizujące („Liczą się nauczyciele” – Raport o stanie edukacji 2013, 2014). Wypowiedzi nauczycieli na temat różnorodności stosowanych metod i form pracy często nie znajdują odzwierciedlenia w rzeczywistości szkolnej.

Analiza wyników wykazała, że ponad połowa nauczycieli korzysta z metody dedukcyjnej, mniej niż połowa z metod problemowych, a 20% z metod aktywizujących i różnych form dyskusji („Liczą się nauczyciele” – Raport o stanie edukacji 2013, 2014). 40% ankietowanych nauczycieli zadeklarowało, że nie jest w stanie zaangażować uczniów, zmotywować lub przyciągnąć uwagi tych, którzy nie są zainteresowani nauką (Raport o polskich nauczycielach

– information from other teachers working with children (59%).

Cooperation with a school pedagogist or psychologist, with a psychological-educational counselling centre or experts in talent development proved to be measures applied on a very limited scale (Christ, 2013).

The problem of individualized approach to a student is highlighted by the authors of the report ‘Teachers count’ – the Report on the State of Education 2013 (2014). They emphasize that it is difficult to maintain balance between individualization and uniformity. On the one hand, teachers have a wide range of autonomy, but on the other, the requirements are imposed from the outside, which causes uncertainty, lack of sense of causality as well as discourages from taking action (‘Teachers count’ – the Report on the State of Education 2013, 2014).

Additionally, the report has provided data showing that teachers use common methods and patterns in their work, with the result that students have no chance of becoming discoverers of the solution. The way to solve the problem is very often suggested or “forced” by the teacher by asking the students a lot of detailed supportive questions. Students are followers of the teacher’s way of thinking and have no chance of discovering different ways of solving the problem (‘Teachers count’ – the Report on the State of Education 2013, 2014). This is confirmed by the data collected in the Report on Polish Teachers and Headteachers in the International Study of Teachers and Learning TALIS 2013 (2015). 41% of the junior high school students surveyed stated that a mathematics teacher requires only one method of solving a mathematical problem indicated by them (the Report on Polish Teachers and Headteachers in the International Study of Teaching and Learning TALIS 2013, 2015). Moreover, 87% of teachers say they can cope to a significant or large extent with alternative explanations or with the use of different assessment criteria (The Report on Polish Teachers and Headteachers in the International Study of Teaching and Learning TALIS 2013, 2015). At the same time, the majority of mathematics teachers declare that the best results and the increase in students’ involvement are generated by activating methods (‘Teachers count’ – the Report on the State of Education 2013, 2014). Arguably, teachers’ statements about the variety of methods and forms of work used are often not reflected in the school reality.

The analysis of the results has shown that more than half of the teachers use the deductive method, less than half of the teachers use problem-based methods and 20% of the teachers use activating methods and various forms of discussion (‘Teachers count’ – the Report on the State of Education 2013, 2014). 40% of the teachers surveyed declared that they were unable to engage students, motivate or attract those who were not interested in learning

i dyrektorach szkół w Międzynarodowym Studium o Nauczaniu i Uczniu się TALIS 2013, 2015). Dotyczy to również nauczycieli matematyki, którzy zdaniem badanych uczniów najczęściej stosują metodę dedukcyjną, pracując „jednym frontem” z całą klasą („Liczą się nauczyciele” – Raport o stanie oświaty 2013, 2014).

W badaniach M. Lejzerowicz i M. Galbarczyk (2018) 75% nauczycieli zadeklarowało, że wie, jak przebiega proces indywidualizacji. Również 68% badanych uważało, że indywidualizacja zwiększa możliwości rozwoju. 83% nauczycieli deklarowało stosowanie indywidualizacji w procesie nauczania, natomiast 90% uważało, że udogodnienia dostępne w placówce wpływają na proces indywidualizacji. Stosowane przez badanych metody pracy miały głównie charakter dedukcyjny (ok. 64%). Badani nauczyciele korzystają z gotowych programów nauczania, a tylko 10% korzysta z własnego programu nauczania, w tym 8,18% nauczycieli pracuje metodą Montessori a 1,82% nauczycieli to pedagodzy specjaliści. Nauczyciele twierdzili, że indywidualizacja jest możliwa tylko w niewielkiej grupie (100%) (Lejzerowicz i Galbarczyk, 2018).

Do metod pracy, które umożliwiają wprowadzenie indywidualizacji i sprzyjają rozwojowi autonomii dziecka, należą takie, które pozwalają na samodzielną naukę poprzez odkrywanie, podejmowanie decyzji, działanie i realizację własnych celów. W zakresie metod pracy respondenci wskazywali na pracę projektową, rozwiązywanie problemów oraz metodą Montessori. Preferowaną formą pracy okazała się praca w grupie mieszanej, natomiast najkorzystniejszą formą oceniania była ocena kształtująca (Lejzerowicz i Galbarczyk, 2018).

Badania A. Hłobił dotyczące warunków, które muszą być spełnione, aby umożliwić proces indywidualizacji wskazały na następujące elementy:

- proces diagnozowania uczniów w szkole: 85%,
- organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole: 75%,
- aktywizacja metod i form pracy: 65%,
- współpraca z rodzicami: 55%,
- specjalistyczne wsparcie dla nauczycieli, uczniów i rodziców: 25%,
- indywidualne programy nauczania: 17% (Hłobił 2015).

W badaniach Instytutu Badań Edukacyjnych Raport o polskich nauczycielach i dyrektorach szkół w Międzynarodowym Studium o Nauczaniu i Uczniu się TALIS 2013, 2015), 61% badanych nauczycieli szkół podstawowych, 53% gimnazjów i 42% nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych zadeklarowało udział w doskonaleniu zawodowym poświęconym indywidualizacji nauczania.

Z kolei 18,2% nauczycieli szkół podstawowych w Polsce, 14,4% nauczycieli gimnazjów i 12,9% nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych zadeklarowało potrzebę doskonalenia swoich umiejętności w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami. Jednocześnie 67% nauczycieli szkół podstawowych, 58%

(The Report on Polish Teachers and Headteachers in the International Study of Teaching and Learning TALIS 2013, 2015). This also applies to teachers of mathematics who, according to the students surveyed, use the deductive method most often, working on a “single front” with the whole class (“Teachers count” – the Report on the State of Education 2013, 2014).

In the research conducted by M. Lejzerowicz and M. Galbarczyk (2018), 75% of teachers declared that they knew what the process of individualization was like. Also, 68% of the respondents felt that individualization increases development opportunities. 83% of the teachers declared the use of individualization in their teaching process, while 90% believed that the facilities available at the institution influence the process of individualization. The working methods used by the subjects were mostly deductive in nature (approx. 64%). Also, the teachers surveyed use ready-made curricula, with only 10% using a curriculum they had written themselves, including 8.18% of teachers working with the Montessori method and 1.82% of teachers from special needs classes. Finally, the teachers claimed that individualization is only possible in a small group (100%) (Lejzerowicz & Galbarczyk, 2018).

Methods of work that enable the introduction of individualization and foster the development of the autonomy of the child include those that allow for independent learning by discovering, making decisions, acting and implementing one's own goals. In terms of methods of work the respondents pointed to project work, problem-solving and the Montessori method. The preferred form of work proved to be work in a mixed-age group whereas the most advantageous form of evaluation was the formative assessment (Lejzerowicz & Galbarczyk, 2018).

Research by A. Hłobił concerning the conditions that must be met in order to enable the process of individualization has indicated the following elements:

- the process of diagnosing students at school: 85%,
- organization of didactic and educational work at school: 75%,
- activating working methods and forms: 65%,
- cooperation with parents: 55%,
- specialized support for teachers, students and parents: 25%,
- individual learning programmes: 17% (Hłobił 2015).

In the research of the Educational Research Institute the Report on Polish Teachers and Headteachers in the International Study of Teaching and Learning TALIS 2013 (2015) 61% of the surveyed primary school teachers, 53% of junior high school and 42% of high school teachers declared their participation in the in-service training devoted to the individualization of teaching.

gimnazjów i 48% szkół ponadgimnazjalnych wzięło udział w szkoleniach zawodowych poświęconych temu zagadnieniu. Według nauczycieli biorących udział w badaniu, ten obszar tematyczny nie został najwyższej oceniony pod względem pozytywnego wpływu na ich nauczanie, wynosząc 39% w szkołach podstawowych, 36% w gimnazjach i 32% w szkołach średnich (Raport o polskich nauczycielach i dyrektorach szkół w Międzynarodowym Studium o Nauczaniu i Uczniu się TALIS 2013, 2015).

Dyskusja

Celem artykułu było zbadanie warunków rozwoju dziecka i jego sukcesów w szkole. Postawiono następujące pytania badawcze: Czy nauczyciele stosują proces indywidualizacji? Czy subiektywne podejście do dziecka jest stosowane? Co wpływa na upodmiotowienie procesu nauczania? Kiedy wprowadzić interwencję pedagogiczną? Jak możliwa jest autonomia podmiotów w edukacji? Czy nauczyciele stosują zindywidualizowane metody pracy?

Analiza wyników badań Lejzerowicz i Galbarczyk (2018) wskazuje, że zastosowanie metod sprzyjających indywidualizacji, pedagogiki dialogu czy edukacji zorientowanej na dziecko wydają się być możliwymi rozwiązaniami dla upodmiotowienia procesu nauczania. Koresponduje to wynikom analizy nauczania i wychowania Smita i Engeli (2015). Jednak ten rodzaj edukacji może być możliwy pod warunkiem odrzucenia tradycyjnego systemu nauczania i rezygnacji z metody frontальной i podstawy programowej (Teo, 2019). Tylko wtedy nauczyciel będzie miał autonomię i możliwość wprowadzenia uczenia się zorientowanego na dziecko (Schweisfurth, 2015; Smith, 2000), rozumianego jako umiejętny i dobrze zaprojektowany proces edukacji uczniów, w którym uczniowie mogą nie tylko zdobywać wiedzę i rozwijać umiejętności, ale także budować własną autonomię (Vidergor, Givon i Mendel, 2019), bez której rozwój aktywności i podmiotowości uczniów i nauczycieli jest poważnie utrudniony. (Smith, 2000; Jeong & Luschei 2018; Arvanitis i Kalliris, 2017). Podmiotowe podejście do uczniów polega na uznaniu ich za osoby posiadające własne prawa oraz wyjątkowe potrzeby społeczne i emocjonalne (Correia, Camilo, Aguiar, Amaro, 2019; Chung i McBride, 2015). Proces ten podkreśla również związek między uczniem a nauczycielem, który powinien być przedmiotem dalszych badań. Ponadto, biorąc pod uwagę kluczową rolę rozwoju zawodowego kadry szkolnej, skuteczna edukacja włączająca powinna wynikać ze szkolenia nauczycieli i coachingu w zakresie znaczenia podmiotowego podejścia i procesu indywidualizacji. (Uitto, Lu-

On the other hand, 18.2% of Polish primary school teachers, 14.4% of junior high school teachers and 12.9% of high school teachers declared the need to improve their skills in working with students with special needs. At the same time, 67% of teachers in primary schools, 58% in junior high schools and 48% in high schools took part in vocational training devoted to this issue. Moreover, according to teachers participating in the survey, this thematic area was not ranked as the highest in terms of positive influence on their teaching, amounting to 39% in primary schools, 36% in junior high schools and 32% in high schools (The Report on Polish Teachers and Headteachers in the International Study of Teaching and Learning TALIS 2013, 2015).

Discussion

It was our purpose to examine conditions of child's development and their success in school. The following research questions were asked: Do the teachers adopt the process of individualization? Is the subjective approach to the child applied? What influences the empowerment of the teaching process? When to apply pedagogical intervention? How is the autonomy of entities in education possible? Do teachers use individualized methods of work?

The analysis of research results by Lejzerowicz and Galbarczyk (2018) indicates that the use of methods conducive to individualization, dialogic pedagogy or child-centered education seem to be possible solutions to the empowerment of teaching process. It corresponds with the results of the analysis of teaching and education by Smit and Engeli (2015). However, this kind of education may be possible provided the traditional teaching system is rejected and the frontal method as well as the core curriculum are abandoned (Teo, 2019). Only then will the teacher have the autonomy and the ability to introduce child-centered learning (Schweisfurth, 2015; Smith, 2000), understood as a skillful and well-designed process of student education in which students can not only acquire knowledge and develop skills but also build their own autonomy (Vidergor, Givon & Mendel, 2019), without which the development of activity and subjectivity of students and teachers is seriously hampered. (Smith, 2000; Jeong & Luschei 2018; Arvanitis & Kalliris, 2017). The subjective approach to students involves a recognition of them as persons with their own rights as well as unique social and emotional needs (Correia, Camilo, Aguiar, Amaro, 2019; Chung & McBride, 2015). This process also emphasises the relationship between the student and the teacher, which should be the subject of further investigation. Also, given the key role of professional development for school staff, effective inclusive education should stem from teacher training and coaching on the importance of subjective approach and process

to vac, Jokikokko i Kaasila 2018; Woodcock i Hardy, 2017).

Wyniki analiz z Raportu o polskich nauczycielach i dyrektorach w Międzynarodowym Studium o Nauczaniu i Uczniu się TALIS 2013 (2015) oraz „Liczą się nauczyciele” – Raport o stanie edukacji 2013 (2014) wykazały, że metoda dedukcyjna, praca metodą frontalną z całą klasą są stosowane przez wielu nauczycieli. Również młodzież w badaniach J. Kalki i M. Feliksiaka (2014) z 2013 roku wskazuje, że nauczyciele (33% nauczycieli języka polskiego i 45% matematyków) nie są w stanie przekazywać wiedzy, a tylko połowa z nich przejawia entuzjazm do nauczanego przedmiotu. Nie koresponduje to z faktem udziału nauczycieli w doskonaleniu zawodowym poświęconym procesowi indywidualizacji, jednocześnie deklarują oni potrzebę doskonalenia się w tym zakresie. Szkolenie nauczycieli wymaga poprawy, jak stwierdziła Cervinkova (2013). Autonomia uczniów, nauczycieli i wreszcie szkół została zbadana w raporcie OECD „Autonomia i odpowiedzialność szkół: czy są one powiązane z wynikami uczniów?” (2011). Analiza wyników badań wykazała, że „w krajach, w których szkoły mają większą autonomię w zakresie sposobu nauczania oraz sposobu oceny uczniów, uczniowie osiągają lepsze wyniki” (OECD, 2011). Interesujące byłoby przeprowadzenie badań porównawczych dotyczących poziomu i rodzajów autonomii nauczyciel-uczeń w krajach europejskich.

Analiza wyników badań wskazuje, że indywidualizacja nie jest stosowana w przedszkolach czy szkołach. Indywidualizacja jest problemem dla nauczycieli i pomimo podejmowanych wysiłków jej zastosowanie w procesie nauczania i wychowania w obecnym środowisku szkolnym w Polsce wydaje się niemożliwe (Grabska, 2017; Lejzerowicz, 2016). Nauczyciele wskazują na liczne przeszkody, które uniemożliwiają ten proces: przepełnione klasy, koncentracja na wynikach egzaminów i osiągnięciu celów programowych, brak wsparcia nauczyciela na zajęciach, brak autonomii nauczyciela i traktowanie nauczyciela jako przedmiotu (Nowak-Dziemianowicz, 2008; Zalewska-Bujak, 2016). Wyniki przeprowadzonych analiz sugerują, że podmiotowe podejście do ucznia jest rzadkością i koresponduje ze stwierdzeniem B. Łukasika (2010), że ani szkoły, ani nauczyciele nie zapewniają spersonalizowanej, upodmiotowionej edukacji.

Wnioski

Przeprowadzone analizy uzupełniają stosunkowo niewielką literaturę dotyczącą powiązań między autonomią a procesem indywidualizacji. Wyniki sugerują, że indywidualizacja to nie tylko proces, który powinien odbywać się w szkole, ale powinien również rozpoczynać się od edukacji przedszkolnej, w której nauczyciele rozpoczynają proces dydaktyczno-wychowawczy, a dzieci stawiają pierwsze

of individualization. (Uitto, Lutovac, Jokikokko, & Kaasila 2018; Woodcock & Hardy, 2017).

The analysis from the Report on Polish Teachers and Headteachers in the International Study of Teaching and Learning TALIS 2013 (2015) and ‘Teachers count’ – the Report on the State of Education 2013 (2014) stated that the use of deductive method – working on a “single front” with the whole class – is applied by many teachers. Also, the young people in the 2013 research by J. Kalka and M. Feliksiak (2014) indicate that teachers (33% of Polish language teachers and 45% of mathematicians) are unable to pass on knowledge, with only half of them displaying enthusiasm about the subject taught. It does not correspond with the fact of teachers’ participation in the in-service training devoted to process of individualization, in the same time they declare that they need to improve in this field. Teacher training needs improvement as it was stated by Cervinkova (2013). Student, teacher and finally school autonomy were examined in the OECD report ‘School autonomy and accountability: are they linked to student performance?’ (2011). The analysis of the survey results has shown that ‘in countries where schools have more autonomy in what and how they teach and in how students are assessed, students perform better’ (OECD, 2011). It would be interesting to conduct comparative research concerning the degree and types of teacher-student autonomy among European countries.

The analysis of research results shows that individualization is not carried out in kindergartens or schools. Individualization poses a problem for teachers and despite the efforts made, its application in the process of teaching and educating in the current school environment in Poland seems impossible (Grabska, 2017; Lejzerowicz, 2016). Teachers point to numerous obstacles that prevent this process: overcrowded classes, focus on exam results and reaching the curricula goals, lack of teacher support in the classroom, lack of teacher autonomy and treatment of the teacher as an object (Nowak-Dziemianowicz, 2008; Zalewska-Bujak, 2016). Our findings suggest that a personal approach towards the student is rare, and corresponds with B. Łukasik’s statement (2010) that neither schools nor teachers provide personalized, subjective education.

Conclusions

Our analysis adds to the relatively small body of literature on the links between autonomy and the process of individualization. The results suggest that the individualization is not only a process that should take place at school, it should also begin with pre-school education, where teachers start the teaching and educational processes and children take their first steps towards independence, as well as the first steps in education.

kroki w kierunku samodzielności, a także pierwsze kroki w edukacji.

Nasze ustalenia potwierdzają twierdzenia Smit i Engeli (2015) oraz Schweisfurth (2015) dotyczące potrzeby przyszłego badania skuteczności aktywnych metod w edukacji i efektów związanych z realizacją prawa dzieci do bycia podmiotem działania i samodzielną osobą.

Większość badań opisuje idee dotyczące procesu indywidualizacji i subiektywnego podejścia, a w mniejszym stopniu praktyki ich rozwijania.

W artykule wskazano na najważniejszy czynnik determinujący wprowadzenie indywidualizacji, czyli uznanie podmiotowości i autonomii ucznia.

Our findings support claims from Smit and Engeli (2015) and Schweisfurth (2015) regarding the need to future explore the effectiveness of active methods of education and the outcomes associated with the realization of children's right to be a subject of action and autonomous person.

Most studies describe ideas about process of individualization and subjective approach and to lesser extent practices to develop them.

The article indicates the most important factor determining the introduction of individualization, is the recognition of the subjectivity and autonomy of the student.

Literatura/References:

1. Antonik, A. (2015). Nauczyciel wobec trudności związanych z edukacją uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w warunkach szkoły integracyjnej i ogólnodostępnej. Analiza obszarów problemowych/ Teachers Faced with Difficulties of Educating Students with Autism Spectrum Disorders in Integration and Mainstream Schools. An Analysis of Problem Areas, *Studia edukacyjne*, 34, (s.153-165).
2. Arnold, J., Fonseca-Mora, C. (2016). *Affektive Faktoren und Autonomie beim Fremdsprachenlernen*, In: J. Martos, M.G. Tassinari, (Eds.) *Intercultural German Studies (= Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache; 40)*, München: Iudicium, (s. 163-176).
3. Arvanitis, A., Kalliris, K. (2017). A self-determination theory account of self-authorship: Implications for law and public policy, *Philosophical Psychology*, 30(6).
4. Aviram, A. (2000). *Beyond Constructivism: Autonomy-Oriented Education*, In I. Gur-Ze'ev, (Ed.) *Conflicting Philosophies of Education in Israel/Palestine*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 465-489.
5. Baranowska, E. (2017). *Dlaczego grupy rozwojowe?*, Towarzystwo Inicjatyw Oświatowych, Retrieved from http://mmp.fio.org.pl/images/dodatki/baranowska_trio.pdf, accessed 6 March 2019.
6. Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy*. London: Pearson Education.
7. Calcaterra, R.M. (2014). John Dewey and democracy as regulative ideal. *Cognitio*, 2(15), (s. 275-288).
8. Dewey, J. (1977). *Experience and education*. New York: First Touchstone.
9. Cervinkova, H. (2013). *Nauczanie do zmiany społecznej. Uczestniczące badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne: studium przypadku*, In Nauczyciele. *Programowo (nie)przygotowani*, B. Gołębiak & H. Kwiatkowska, (Eds.) Wrocław 2013, (s.233-248).
10. Christ, M. (2013). Indywidualizacja procesu kształcenia uczniów jako wyzwanie edukacyjne XXI wieku, *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych*, 1, (s.19-36).
11. Chung, S., McBride, A.M. (2015). Social and emotional learning in middle school curricula: A service learning model based on positive youth development, *Children and Youth Services Review*, 53, (s. 192-200).
12. The Convention on the Rights of the Child. (1989). Retrieved from <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>, accessed 16 February 2019.
13. Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C., Amaro, F. (2019). Children's right to participate in early childhood education settings: a systematic review, *Children and Youth Services Review*, 100, 76-88.
14. Emam, M., Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools, *European Journal of Special Needs Education*, 4(24), 407-422.
15. European Commission. (2014). Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care. In *Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*. Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf, accessed 6 February 2019.
16. Gajdzica, Z. (2011). *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Impuls.
17. Głodkowska, J. (2010). *Dydaktyka specjalna w poszukiwaniu wzorców – współczesne tendencje w edukacji źródłem uogólniających inspiracji*, In J. Głodkowska, (Ed.), *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, pp. 13-34.
18. Głodkowska, J. (2017). *Dziecko Osobą - personalistyczne odczytywanie kanonów wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka*, In J. Głodkowska, I. Konieczna, R. Piotrowicz, G. Walczak, (Eds.) *Interdyscyplinarne kon-*

- teksty wczesnej interwencji, wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, pp. 17-31.
19. Grabska, N. (2017). *Polonistyczna zasada indywidualizacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Lublin.
 20. Hłobił, A. (2015). Indywidualizacja kształcenia szansą urzeczywistnienia potrzeb i możliwości uczniów, *Edukacja Humanistyczna*, 1, 113-121.
 21. Horn E., Banerjee, R. (2009). Understanding Curriculum Modifications and Embedded Learning Opportunities in the Context of Supporting All Children's Success, *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 40, 406-415.
 22. Jeong, D.W., Luschei, T.F. (2018). Are teachers losing control of the classroom? Global changes in school governance and teacher responsibilities, 2000-2015, *International Journal of Educational Development*, 62, 289-301.
 23. Kalka, J. Feliksiak, M. (2014). Młodzież a szkoła. In *Młodzież 2013*. Warszawa: CBOS, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, pp. 22-43.
 24. Karpińska, A. (2016). *Indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia*, In K. Chałas, A. Maj, (Eds.) *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, pp. 428-434.
 25. Kojima, H. (2018). *Advising for Teacher Autonomy in the Practice of Collaborative, Autonomous, and Reflective Learning*, In C. Ludwig, J. Mynard, (Eds.) *Autonomy in Language Learning: Advising in Action*, Hong Kong: Candlin & Mynard ePublishing, pp. 82-99.
 26. Korczak, J. (2012). *Jak kochać dziecko, dziecko w rodzinie*, Warszawa.
 27. Kuznetsova, E., Reginier, J.-C. (2014). Individualization of Educational Process according to C. Freinet: a Pilot Experiment in a Group of Language Learners, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 154, 87-91.
 28. Lejzerowicz, M. (2016). Włączanie i integracja a stygmatyzacja osób z niepełnosprawnością w polskiej edukacji. *Forum Oświatowe*, 28(1), 134-157.
 29. Lejzerowicz, M., Galbarczyk, M. (2018). Szkoła a indywidualizacja, *Edukacja Humanistyczna*, 1, 113-130.
 30. Lengrand, P. (1986). *Areas of Learning Basie to Lifelong Education*, Oxford: UNESCO Institute pro Education and Pergamon Press.
 31. Limont, W. (2013). Support and Education of Gifted Students in Poland, *Journal for the Education of the Gifted*, *supl. Special Issue: International Perspectives on Gifted*, 1, 66-83.
 32. Littlewood, D. (1996). 'Autonomy': an anatomy and framework, *System*, 24(4). 427-435.
 33. Łukasik, B. (2010). „Bycie podmiotem” w edukacji – wizja oczekiwana czy fakt?, *Podstawy Edukacji* 3, 127-145.
 34. Montessori, M. (2005). *Domy dziecięce*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
 35. Nowak-Dziemianowicz, M. (2008). „Wielki Przegrany Współczesności”. *Polski nauczyciel jako podmiot i przedmiot kształcenia*. In P. Rudnicki, B. Kutrowska & M. Nowak-Dziemianowicz, (Eds.) *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, pp.129-162.
 36. Obuchowski, K. (2000). *Od przedmiotu do podmiotu*, Bydgoszcz.
 37. OECD. (2011). School Autonomy and Accountability: Are They Related to Student Performance?, *PISA in Focus* 9, OECD Publishing, Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5k9h362k-cx9w-en.pdf?expires=1554930031&id=id&accname=guest&checksum=1D43B15E3B0BC5CAF37BF40B8A393B49>, accessed 2 March 2019.
 38. Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
 39. Potulicka, E. (2010). *Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach i testowaniu*, In E. Potulicka & J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Impuls, pp. 177-201.
 40. Pytka, L. (1995). Granice kontroli społecznej i autonomii osobistej młodzieży, *Opieka Wychowanie i Terapia*, 1.
 41. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 54-67.
 42. Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, pp. 579-595.
 43. Regulation of the Minister of National Education of February 14, 2017 on the core curriculum of pre-school education and the core curriculum of general education for primary school, including moderate or severe moderate students, general education for the industry level school, general education for special education for the preparation for work and general education for the post-secondary school/ [Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej] (*Journal of Laws of 2017 item 356/Dz. U. z 2017 r. poz. 356*).

44. *Report on Polish Teachers and Headteachers in the International Study of Teaching and Learning TALIS 2013 (2015)*. [Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013]. K. Hernik, (Ed.) Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
45. Rocławski, B. (1993). *Nauka czytania i pisanie*, Gdańsk: Uniwersytet Gdański, Zakład Logopedii.
46. Rodriguez, I., Saldana, D., Moreno, J. (2012). Support, inclusion and special education. Teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders, *Autism Research and Treatment*, 1.
47. Schweisfurth, M. (2015). Learner-centred pedagogy: Towards a post-2015 agenda for teaching and learning, *International Journal of Educational Development*, 40, 259-266.
48. Skrzetuska, E. (2011). *Poziomy i wymiary indywidualizacji w edukacji wczesnoszkolnej* In E. Skrzetuska, (Ed.) *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja. Uzdolnienia. Refleksja nauczyciela*. Lublin: Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej, pp. 37-60.
49. Smit, R., Engeli E. (2015). An empirical model of mixed-age teaching, *International Journal of Educational Research*, 74, 136-145.
50. Smith, R.C. (2000). *Starting with Ourselves: Teacher – Learner Autonomy*, In B. Sinclair, I. McGrath, T. Lamb, (Eds.) *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. New York: Longman, pp. 89-99.
51. Studenska, A. (2017). *Individual traits, environmental variables and students' perceptions of autonomus learning difficulty*, *INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION AND EDUCATIONAL PSYCHOLOGY (8TH ICEEPSY)*, In Z. Bekirogullari, M.Y. Minas, R.X. Thambusamy, (Eds.) *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 31, pp. 92-106.
52. *'Teachers count' - the Report on the State of Education 2013 (2014)*/[*Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*], Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
53. Teo, P. (2019). Teaching for the 21st century: A case for dialogic pedagogy, *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 170-178.
54. Uitto, M., Lutovac, S., Jokikokko, K., Kaasila, R. (2018). Recalling life-changing teachers: Positive memories of teacher-student relationships and the emotions involved, *International Journal of Educational Research*, 87, 47-56.
55. UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All*. Paris: UNESCO.
56. Wawrzyniak-Śliwska, M. (2008). Czy w polskiej szkole jest miejsce na autonomię? *Języki Obce w Szkole*, 6, 88-92.
57. Więckowski, R. (1973). *Problem indywidualizacji w nauczaniu*, Wrocław.
58. Woodcock, S. Hardy, I. (2017). Probing and problematizing teacher professional development for inclusion, *International Journal of Educational Research*, 83, 43-54.
59. Vidergor, H. E., Givon, M., Mendel, E. (2019). Promoting future thinking in elementary and middle school applying the Multidimensional Curriculum Model, *Thinking Skills and Creativity*, 31, 19-30.
60. Zalewska-Bujak, M. (2016). Nauczyciel administracyjnie ukierunkowany – obszary podporządkowania i lęku, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(73), 101-117.