

Autoreferat

1. **Imię i nazwisko:** Tomasz Knopik
2. **Posiadane dyplomy, stopnie naukowe lub artystyczne – z podaniem podmiotu nadającego stopień, roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej:**
 - 2008 – magister psychologii, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie, Praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Andrzeja Sękowskiego pt. *Wybrane psychologiczne uwarunkowania autorytaryzmu Polaków.*
 - 2009 – magister filozofii, absolwent Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie, Praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Piotra Gutowskiego pt. *Struktura doświadczenie estetycznego w ujęciu Johna Deweya.*
 - 2009 – absolwent Międzyuczelnianych Indywidualnych Studiów Humanistycznych „Akademia Artes Liberales” (indywidualny program studiów z zakresu: psychologii, filozofii, filologii polskiej i socjologii realizowany w ramach: Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytetu Jagiellońskiego, UMCS)
 - 2009 – absolwent programu MBA, Politechnika Lubelska i University of Illinois
 - 2009 – absolwent studiów podyplomowych z doradztwa zawodowego, Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Lublinie
 - 2012 – obrona pracy doktorskiej z zakresu psychologii pt. *Psychospołeczne uwarunkowania poczucia dobrostanu osób wybitnie zdolnych* (promotor: prof. dr hab. Andrzej Sękowski), stopień doktora w zakresie nauk humanistycznych nadany przez Radę Wydziału Nauk Społecznych, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie
3. **Informacja o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych lub artystycznych.**
 - 02.2013-06.2014 – Instytut Psychologii, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, stanowisko: asystent
 - 10.2016-09.2018 – Katedra Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, stanowisko: adiunkt
 - 10.2018 – obecnie – Instytut Psychologii, Katedra Psychologii Edukacyjnej i Diagnozy Psychologicznej, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, stanowisko: adiunkt

01.2019 – 09.2022 – Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, stanowisko: ekspert

01.2024 – obecnie – Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, stanowisko: kierowanie pracami badawczo-rozwojowymi w projekcie FERS „Wspieranie dostępności edukacji dla dzieci i młodzieży”

01.2023 – obecnie – Fundacja Polskiej Akademii Nauk, stanowisko: ekspert ds. wspierania uczniów zdolnych

4. Omówienie osiągnięć, o których mowa w art. 219 ust. 1 pkt. 2 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2021 r. poz. 478 z późn. zm.). Omówienie to winno dotyczyć merytorycznego ujęcia przedmiotowych osiągnięć, jak i w sposób precyzyjny określać indywidualny wkład w ich powstanie, w przypadku, gdy dane osiągnięcie jest dziełem współautorskim, z uwzględnieniem możliwości wskazywania dorobku z okresu całej kariery zawodowej.

Główne osiągnięcie naukowe:

Jako główne osiągnięcie naukowe wskazuję cykl siedmiu publikacji (sześć artykułów, jedna monografia) zatytułowany:

Teoria autodeterminacji w ocenie i wspieraniu rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów i uczennic, w tym ze szczególnymi potrzebami.

Łączy punktacja cyklu według wykazu MN: 640 pkt

Publikacja 1:

Oszwa, U., Knopik, T. (2023). Teoria autodeterminacji SDT jako inspiracja edukacyjno-wychowawcza. *Studia z Teorii Wychowania, XIV(4 (45))*, 165-179. (100 p.)

Wkład autorski w powstanie artykułu:				
Koncepcja artykułu i projekt badań	Pozyskiwanie danych	Analiza i interpretacja danych	Opracowanie tekstu	Krytyczna rewizja
50%	50%	50%	50%	50%

Publikacja 2:

Domagała-Zyśk E., Knopik T., Uszwa O. (2017). *Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9-13 lat*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. (100 p.)

Wkład autorski w powstanie publikacji:

Koncepcja publikacji i projekt badań	Pozyskiwanie danych	Analiza i interpretacja danych	Opracowanie tekstu	Krytyczna rewizja
33%	33%	50%	33%	33%

Publikacja 3:

Domagała-Zyśk, E., Knopik, T. (2019). Emotional and Social Competences in Students with Mild Intellectual Disability – Research Using TROS-KA Battery. *Przegląd Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review)*, 1(28), 5–21. (100 p.)

Wkład autorski w powstanie artykułu:				
Koncepcja artykułu i projekt badań	Pozyskiwanie danych	Analiza i interpretacja danych	Opracowanie tekstu	Krytyczna rewizja
50%	40%	60%	50%	50%

Publikacja 4:

Knopik, T., Osza, U. (2019). Self-determination and development of emotional-social competences and the level of school achievements in 10–11-year-old Polish students. *Education 3-13*, 48(8), 972–987 (70 p.)

Wkład autorski w powstanie artykułu:				
Koncepcja artykułu i projekt badań	Pozyskiwanie danych	Analiza i interpretacja danych	Opracowanie tekstu	Krytyczna rewizja
60%	50%	60%	60%	20%

Publikacja 5:

Knopik, T., Osza, U. (2023). Self-Determination in Maths Education: How to Strengthen Students' Positive Attitude to Mathematics and Develop Their Emotional/Social Competences. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 12(1) (23), 185-210. (100 p.)

Wkład autorski w powstanie artykułu:				
Koncepcja artykułu i projekt badań	Pozyskiwanie danych	Analiza i interpretacja danych	Opracowanie tekstu	Krytyczna rewizja
60%	60%	60%	50%	30%

Publikacja 6:

Knopik, T., Oszwa, U.(2024). Mathematical Resilience and Motivation to Study in Mathematically Gifted Students - Self-Determination Approach. *Przegląd Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review)*. Vol. 1, no. 41, pp. 5-24. (100 p.)

Wkład autorski w powstanie artykułu:				
Koncepcja artykułu i projekt badań	Pozyskiwanie danych	Analiza i interpretacja danych	Opracowanie tekstu	Krytyczna rewizja
50%	30%	70%	50%	50%

Publikacja 7:

Knopik, T., Oszwa, U. (2021). E-cooperative problem solving as a strategy for learning mathematics during the COVID-19 pandemic. *Education in The Knowledge Society*, 22, e25176. (70 p.)

Wkład autorski w powstanie artykułu:				
Koncepcja artykułu i projekt badań	Pozyskiwanie danych	Analiza i interpretacja danych	Opracowanie tekstu	Krytyczna rewizja
60%	50%	70%	50%	40%

Opis cyklu:

Teoria autodeterminacji (*Self-Determination Theory* - SDT) opracowana przez Edwarda Deciego i Richarda Ryana w latach 80. XX wieku (Deci, Ryan, 1985) zyskuje coraz większe zainteresowanie badaczy reprezentujących różnorodne dyscypliny. SDT jest makro-teorią, złożoną z sześciu subteorii określających wewnętrzne i zewnętrzne źródła motywacji oraz ich wpływ na rozwój poznawczy i społeczno-emocjonalny człowieka w biegu życia, a także na różnice indywidualne w przebiegu tego rozwoju przy uwzględnieniu stopnia zaspokojenia kluczowych potrzeb psychologicznych.

Uznanie procesu uczenia się jako jednej z kluczowych działalności człowieka, zgodnie z podejściem SDT, umiejscawia je w środowisku, które może sprzyjać lub też nie, realizacji trzech potrzeb (3P) podmiotu (ucznia/uczennicy): przynależności, kompetencji, autonomii. Szkoła zatem jako jeden z kontekstów uczenia się może być rozpatrywana jako źródło inhibitorów lub katalizatorów zaspakajania 3P.

Ta perspektywa odniesiona zarówno do określenia poziomu realizacji 3P (aspekt diagnostyczny), jak i strategii dydaktycznych służących rozwojowi autodeterminacji uczniów i uczennic (aspekt metodyczny) stanowi komponent wiążący wskazany cykl publikacji. Ważnym aspektem cyklu jest uwzględnienie szczególnych potrzeb uczniów i uczennic (termin „szczególne potrzeby” przywołuję za *Ustawą z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami* – termin ten w moim przeświadczeniu wprowadza

pewien kompromis „semantyczny” na gruncie rozważań: „specjalne potrzeby edukacyjne” vs. „zróżnicowane potrzeby edukacyjne” vs. „indywidualne potrzeby edukacyjne”).

Ryan i Deci (2020) porównują swą teorię do "przewrotu kopernikańskiego" w naukach społecznych ze względu na jej spektakularny zwrot w stronę zaspokajania psychologicznych potrzeb uczniów i uczennic, skutkujący wzrostem motywacji do uczenia się oraz podnoszeniem poziomu dobrostanu psychicznego. Stanowi ona niewątpliwie inspirację dla kształcenia i wychowania, a także wielu innych obszarów ludzkiej działalności: zawodowej i pozazawodowej (np. rozwój pasji, budowanie kultury organizacyjnej).

Prezentowany cykl dotyczy zagadnienia oceny i rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów i uczennic w toku edukacji w oparciu o teorię autodeterminacji. **Sposób ułożenia publikacji w cyklu jest zgodny z kierunkiem oceny funkcjonalnej, której struktura i kryteria również są szczegółowo omówione w niniejszym cyklu: od oceny zasobów i trudności (w tym odniesienie do osób ze szczególnymi potrzebami) przez program wsparcia do pomiaru jego skuteczności.**

Publikacja 1:

Artykuł ten porządkuje wiedzę na temat SDT i jej założeń w polskiej i światowej literaturze w kontekście aktualnych i przyszłych badań edukacyjnych. Ważnym jego komponentem jest analiza terminologiczna kluczowych pojęć stosowanych w tej koncepcji: samostanowienie – autodeterminacja – samodeterminacja. W tekście przedstawiono rozbudowaną argumentację na rzecz posługiwania się określeniem „autodeterminacja” (tak też konsekwentnie będąc posługiwał się tym terminem w dalszej części autoreferatu lub skrótem SDT).

W artykule zaprezentowano i omówiono szczegółowo strukturę teorii autodeterminacji:

1) teoria oceny poznawczej, 2) teoria integracji organizmu, 3) teoria orientacji przyczynowych, 4) teoria podstawowych potrzeb psychologicznych, 5) teoria zawartości celów, 6) teoria motywacji w relacjach.

Kluczowa z punktu widzenia wartości aplikacyjnych SDT dla edukacji jest teoria podstawowych potrzeb psychologicznych (*Basic Psychological Needs Theory* - BPNT). Autorzy BPNT twierdzą, że dobrostan psychiczny i optymalne funkcjonowanie jest uwarunkowane subiektywnym poczuciem autonomii, poczuciem kompetencji oraz poczuciem przynależności. Oddziaływania wspierające/ograniczające te potrzeby wpływają na dobrostan psychiczny człowieka. Wszystkie trzy potrzeby są powiązane, dlatego zakłócenie nawet jednej z nich może prowadzić do negatywnych skutków psychicznych całego systemu (Deci, Ryan, 1985; 2008):

a. Autonomia związana jest z poczuciem sprawczości, wewnętrznym umiejscowieniem kontroli, możliwościami dokonywania wyborów, samodzielnego podejmowania decyzji. Jest ona wspomagana przez doświadczenie zainteresowania, pasji, dostrzegania wartości podejmowanych działań. Osłabiać ją może sterowanie zewnętrzne poprzez karanie zachowań niepożądanych i nagradzanie aktywności promowanych.

b. Kompetencja związana jest z odczuciem umiejętności w danej dziedzinie, obszarze, czy w realizacji określonej procedury. Powiązana jest zwykle z przekonaniem o osobistej możliwości dalszego rozwoju i wzrostu, a także odnoszenia sukcesów i podnoszenia poziomu osiągnięć.

c. Przynależność dotyczy poczucia bycia częścią społeczności, afiliacji, więzi z innymi. Zdrowy rozwój tej potrzeby odbywa się poprzez szacunek dla osoby, podmiotowe traktowanie,

okazywanie troski, życzliwości, a także poczucie należenia do grupy identyfikowanej przez wspólne cele i wartości.

Artykuł zawiera przegląd badań wskazujących na skuteczność implementacji BPNT do praktyki edukacyjnej oraz charakterystykę narzędzi opartych na koncepcji SDT stworzonych od podstaw lub adaptowanych na gruncie polskim. Kluczową według mnie częścią tekstu jest wskazanie warunków - kroków milowych umożliwiających wdrożenie wybranych założeń SDT do edukacji:

- 1) zdefiniowanie w języku kompetencji i zasobów osobistych efektów kształcenia sformułowanych w podstawie programowej tak, aby możliwa była transpozycja formalnych zapisów na język potencjalnych korzyści rozwojowych i edukacyjnych uczniów, stanowiących odpowiedź na ich potrzebę kompetencji;
- 2) wykorzystanie procedury oceniania uczniów do przekazywania im informacji, służących samodzielnemu stawianiu celów rozwojowych i doborowi optymalnych środków do ich osiągnięcia;
- 3) poszerzenie repertuaru form i metod pracy z uczniami w taki sposób, aby realizacja podobnych treści uwzględniała naturalne zróżnicowanie potrzeb osób w grupie - np. wybór sposobu działania dokonywany samodzielnie przez uczniów z puli opcji zaproponowanych przez nauczyciela albo własnych propozycji uczniów;
- 4) stworzenie warunków do autentycznej współpracy między uczniami tak, aby zamiast fikcyjnej pracy w grupie, podczas której bardzo często każdy członek pracuje indywidualnie nad swoim wydzielonym zadaniem, realizowana była praca zespołowa, oparta na wspólnych celach i wartościach;
- 5) poszerzenie pola do autonomicznych działań nauczycieli zamiast budowania polityki edukacyjnej, opartej na formalizmie i hierarchicznym podporządkowaniu;
- 6) budowania przestrzeni do efektywnej komunikacji między podmiotami procesu kształcenia tak, aby umożliwić przepływ rzetelnych informacji i opracowywanie wspólnej strategii działania - np. wspólnota celów nauczycieli i rodziców;
- 7) uznanie kształtowania kompetencji emocjonalno-społecznych, w tym samowiedzy i samooceny, jako istotnych celów edukacyjnych, realizowanych przez wszystkich nauczycieli w ramach każdego przedmiotu, a nie jako dodatku zarezerwowanego dla specjalistów w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej (protest /obawy wobec tzw. *outsourcingu* pomocy psychologiczno-pedagogicznej).

Między innymi tym kwestiom (i ocenie efektywności wdrożeń niektórych z tych postulatów) poświęcone są kolejne publikacje w prezentowanym cyklu.

Publikacja 2:

Monografia prezentuje szczegółowe założenia teoretyczne i metodologiczne oryginalnej wersji baterii TROS-KA oraz opis właściwości psychometrycznych (rzetelność, trafność, normy) wraz z wytycznymi dla specjalistów i nauczycieli w zakresie prowadzenia diagnozy i wsparcia (w tym w odniesieniu do uczniów i uczennic ze szczególnymi potrzebami).

Punktem wyjścia przy konstrukcji narzędzia było teoretyczne osadzenie rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych w procesie życiowej adaptacji podmiotu. To istotne założenie pakietu TROS-KA: traktowanie kompetencji emocjonalno-społecznych jako zasobów

odpornościowych odpowiadających za radzenie sobie z wyzwaniami – nie tylko na gruncie szkolnym.

Pierwszą, najbardziej ogólną teorią zastosowaną w prezentowanym modelu, która z metapoziomu ujmuje rozwój społeczno-emocjonalny człowieka, jest koncepcja inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu autorstwa Sternberga (1996; 1997), wedle której kluczem do sukcesu człowieka jest równowaga między trzema rodzajami inteligencji: analityczną, praktyczną i twórczą. Drugą koncepcją, która wprost odnosi się do zrównoważonego ujęcia Sternberga, ale nieco dokładniej bada obszar inteligencji praktycznej (radzenie sobie człowieka w środowisku), jest teoria autodeterminacji (Deci, Ryan, 1985). Kluczową kwestią warunkującą dobrostan jest możliwość zaspokojenia przez jednostkę potrzeb psychicznych związanych z jej autonomią, poczuciem kompetencji oraz kształtowaniem więzi społecznych.

Potrzeba kompetencji to pragnienie odczuwania własnej efektywności i dostrzegania sensu w podejmowanych działaniach. Jeśli człowiek wie, po co wykonuje określone czynności, jego zaangażowanie i satysfakcja są dużo wyższe niż w przypadku aktywności pozbawionych właściwego uzasadnienia. Potrzeba autonomii wiąże się z możliwością uwzględnienia przez jednostkę w procesie podejmowania ważnych decyzji życiowych własnych wartości i przekonań. Nie oznacza pełnej niezależności od środowiska, ale posiadanie zdolności do oddziaływania na nie (jak pisze P. Oleś, omawiając kryteria dojrzałej osobowości, chodzi o „rozsądną autonomię”, 2012). Potrzeba afiliacji odnosi się do zakresu interakcji z innymi ludźmi, przywiązania oraz doświadczenia opieki, troski i zainteresowania ze strony innych osób (Ryan, Deci, 2001). Pogłębieniem zagadnienia poczucia kompetencji, które w teorii dobrostanu Ryana i Deciego zostało określone jako potrzeba kompetencji, jest ujęcie psychorozwojowe Eriksona. Można zatem podsumować: autorzy koncepcji pakietu narzędzi TROS-KA wyszli od najbardziej ogólnej koncepcji umysłu proponowanej przez Sternberga, chcąc docenić rolę sfery emocjonalno-społecznej w rozwoju człowieka. Następnie sięgnęli po nieco bardziej precyzyjną ten obszar w aspekcie potrzeb i kompetencji teorię autodeterminacji, by w sposób już szczegółowy zaproponować operacjonalizację kluczowego dla uczniów w środkowym wieku szkolnym zdarzenia rozwojowego, jakim jest nabycie poczucia kompetencji, odwołując się do idei konfliktu Eriksona. To, co istotne, wszystkie trzy podejścia teoretyczne ujmują człowieka jako istotę dążącą do rozwoju i osiągnięcia stanu równowagi, dającego pełen dobrostan psychofizyczny. Jest to punkt wspólny prezentowanego modelu diagnozy z celem ogólnym podstawy programowej dla szkoły podstawowej, którym jest: „kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie”.

Autorzy koncepcji TROS-KA wyodrębnili następujące etapy prac:

- 1) zdefiniowanie celu pomiaru: identyfikacja mocnych i słabych stron rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9-13 lat w podejściu kompetencyjnym (głównym obszarem diagnozy są kompetencje emocjonalno-społeczne, a nie cechy) z możliwością oceny ryzyka niedostosowania społecznego; należy podkreślić, że współczesne badania nad rozwijaniem inteligencji społecznej i emocjonalnej (Śmieja, Orzechowski, 2008) wyraźnie wskazują na szerokie możliwości trenowania tej grupy zdolności (kompetencji), pomimo zróżnicowanych uwarunkowań temperamentalnych i charakterologicznych między uczniami;
- 2) wyjaśnienie mierzonych cech: bezpośrednio odniesienie do modelu teoretycznego, w tym w sposób szczególny do koncepcji rozwoju psychospołecznego autorstwa E. Eriksona oraz koncepcji autodeterminacji;

- 3) przygotowanie propozycji treści pozycji testowych i określenie ich formatu (ile i z ilu odpowiedzi można wybrać, w jakiej formie podawane są pytania, a w jakiej odpowiedzi, jakie próbki zachowania można zastosować w pomiarze danej zmiennej);
- 4) wygenerowanie puli pozycji testowych (eksperti skorzystali z bogatej literatury przedmiotu w zakresie wskaźników rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów II etapu edukacyjnego, z treści podręczników szkolnych, wypowiedzi nauczycieli itp.; zebrano 200% pozycji więcej, niż zakładają ostateczne postaci narzędzi);
- 5) analiza językowa pozycji (wszystkie wygenerowane pozycje poddane zostały szczegółowej analizie językowej w aspekcie poprawności gramatycznej i stylistycznej – spójności stylu oraz zrozumiałości dla potencjalnego odbiorcy – ucznia II etapu edukacyjnego – w tym celu przeprowadzony został we wrześniu 2016 r. prepiłotaż, w którym dodatkowo zbadany będzie poziom atrakcyjności wstępnej wersji narzędzi dla badanych – min. 60 osób, w tym 50 uczniów i 10 nauczycieli i specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznych);
- 6) analiza trafności treściowej pozycji (kompetentni sędziowie ocenili na podstawie zaprezentowanej koncepcji i szczegółowych definicji stopień zgodności danego twierdzenia/sytuacji z mierzoną cechą; do oceny trafności został wykorzystany współczynnik Lawshego);
- 7) przygotowanie klucza do oceny odpowiedzi (przyznanie punktacji poszczególnym odpowiedziom adekwatnie do wskazywania przez nie stopnia nasilenia danej cechy; zespół ekspertów podejmie starania, aby klucz odnosił się do wskaźników punktowych tak, żeby ostateczny wynik w badaniu właściwym mógł określić pozycję badanego na kontinuum rozwojowym danej cechy, co pozwoli obserwować zmiany w profilu społeczno-emocjonalnym ucznia w toku edukacji);
- 8) opracowanie formularza testowego (dla narzędzi TROS aplikacja multimedialna z opisem zdarzeń oraz równoległa wersja papierowa, skala KA – zestaw 16-20 twierdzeń o najwyższej mocy dyskryminacyjnej wybranych ze skal TROS);
- 9) badanie pilotażowe na grupie 110 os., w tym 100 uczniów i 10 nauczycieli i specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznych, ponadto wzięło w nim udział (w roli diagnostów) 5 nauczycieli II etapu edukacyjnego szczegółowo zapoznanych z koncepcją narzędzi przez zespół ekspertów;
- 10) obliczanie parametrów pozycji testowych pozwalające na pozostawienie tych, które w najlepszy sposób różnicują badanych w badanych aspektach (moc dyskryminacyjna pozycji);
- 11) przygotowanie ostatecznej wersji narzędzi diagnostycznych TROSKA;
- 12) standaryzacja pakietu narzędzi wśród 1200 uczniów w wieku 9-13 lat oraz 400 nauczycieli/wychowawców i pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych (ocena rzetelności, walidacja trafności, normalizacja); próba normalizacyjna uwzględniła również 110 osób ze szczególnymi potrzebami.

Badania standaryzacyjne (normalizacja i walidacja) zostały przeprowadzone wśród 1200 uczniów szkół podstawowych (klasy IV-VI szkoły podstawowej) zlokalizowanych w 6 województwach: mazowieckim, lubelskim, podkarpackim, łódzkim, świętokrzyskim,

małopolskim. Dobór miał charakter kwotowo-warstwowy, tzn. wylosowanych zostało 30 szkół podstawowych, z tego 15 miejskich i 15 wiejskich, a z każdej ze szkół badani uczniowie byli dobierani zgodnie z ustalonymi kwotami na poziomie całej próby.

Standaryzacja narzędzi dla wychowawców i nauczycieli KA wymagała zaangażowania wychowawców/nauczycieli badanych uczniów. Była to grupa ok. 400 osób (wychowawców lub nauczycieli badanych uczniów). Poniżej przedstawiono definicje operacyjne skal w baterii TROS-KA (KA była została zbudowana z wybranych itemów TROS):

SKALA T

DEFINICJA mierzonego wymiaru:

T – radzenie sobie z trudnościami. Zbiór kompetencji człowieka regulujący jego odporność na porażki obejmujący: stosowanie strategii zaradczych, uczenie się na podstawie doświadczenia, stawianie sobie wyzwań w odpowiedzi na doświadczane trudności/problemy.

SKALA R

DEFINICJA mierzonego wymiaru:

R – Relacje społeczne

Przez RELACJE SPOŁECZNE zdefiniowano: • zakres (ilościowa charakterystyka wsparcia – ile osób buduje sieć wsparcia danego podmiotu?) i jakość relacji społecznych (na ile efektywne/ pomocne jest udzielane wsparcie społeczne); • kompetencje społeczno-emocjonalne niezbędne do efektywnego funkcjonowania w grupie (w tym rozumienie i kontrola emocji); • otwartość na współpracę z innymi przy zachowaniu autonomii działań podmiotu w grupie.

Skala O

DEFINICJA mierzonego wymiaru:

O – obraz siebie

Zbiór przekonań podmiotu na temat siebie samego obejmujący samowiedzę (zakres informacji, jakie posiada podmiot na własny temat, w tym: posiadane zdolności, zainteresowania, mocne/słabe strony, wiedza nt. funkcjonowania podmiotu w różnych sytuacjach życiowych, np. w stresie) i samoocenę (emocjonalny stosunek do własnej osoby). Obraz siebie jest zatem konstruktem poznawczo-emocjonalnym, który odgrywa kluczową rolę w procesie regulowania relacji Ja ze światem.

Skala S

DEFINICJA mierzonego wymiaru:

S - sprawczość

uogólniona tendencja jednostki do podejmowania działań wynikających głównie z motywów wewnętrznych i przekonania o sprawowaniu kontroli nad własnym życiem oraz zakresem i jakością podejmowanych czynności.

Jednym z najważniejszych wskaźników określających stopień, w jakim możemy jako diagności zaufać danemu testowi, jest jego rzetelność, a więc „wielkość związku, jaki zachodzi między wskaźnikami obserwowanymi a wynikami prawdziwymi” (Hornowska, 2007, s. 45). W badaniach pakietu TROS-KA wykorzystane zostały dwie metody szacowania rzetelności testu:

- 1) stabilności testu (dokonano dwukrotnego pomiaru kontroli afektu – KA w odstępie min. 6 tygodni; do oceny stabilności testu użyto skali KA ze względu na uwzględnienie w niej „najmocniejszych” twierdzeń ze skal TROS, co umożliwiło rezygnację z uciążliwego ponownego badania uczniów całym pakietem narzędzi);
- 2) zgodności wewnętrznej w postaci współczynnika alfa Cronbacha dla czterech narzędzi: TROS oraz dla skali KA (tabela 1).

Badania z wykorzystaniem skali KA przeprowadzono w odstępie 6 tygodni z wykorzystaniem mobilnej wersji narzędzia testowego. Uzyskany wskaźnik korelacji nieparametrycznej (skale porządkowe) $r=0,873$ ($p<0,001$) wskazuje na wysoki związek między wynikami w skali KA z uwzględnieniem perspektywy czasowej (model test-retest). O możliwości zastosowania skali KA jako skali przesiewowej, badającej aktualny stopień rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych, uwzględniającej wymiary szczegółowe TROS, świadczą również współczynniki korelacji wyników skali KA z wynikami uzyskanymi w poszczególnych skalach TROS.

skala	alfa Cronbacha
T – radzenie sobie z trudnościami	0,814
R - relacje	0,864
O – obraz siebie	0,904
S - sprawczość	0,907
KA – kontrola afektu	0,723

Tabela 1. Zgodność wewnętrzna skal TROS-KA.

Opis metod badania trafności dla poszczególnych narzędzi przedstawia tabela nr 2.

Pomiar trafności narzędzi TROSKA

skala	typ trafności metoda pomiaru
T – trudności (radzenie sobie z nimi)	Trafność kryterialna Wskaźnik korelacji z wynikiem uzyskanym w teście JSR – „Jak sobie radzisz?” autorstwa N. Ogińskiej-Bulik i Z. Juczyńskiego (2009).
R - relacje	Trafność teoretyczna Analiza różnic międzygrupowych (porównanie średnich wyników w skali R uzyskanych przez uczniów z trudnościami w kontaktach interpersonalnych ze średnią uzyskaną przez uczniów nieprzejawiających takich problemów).

O – obraz siebie	Trafność teoretyczna Analiza różnic międzygrupowych (porównanie średnich wyników w skali O uzyskanych przez uczniów z trudnościami w zachowaniu ze średnią uzyskaną przez uczniów nieprzejawiających takich problemów).
S - sprawczość	Trafność kryterialna Wskaźnik korelacji z wynikiem uzyskanym w Skali Kompetencji Osobistej KompOs autorstwa Z. Juczyńskiego (2009).
KA – kontrola afektu	Trafność teoretyczna Analiza różnic międzygrupowych (porównanie średnich wyników w skali KA uzyskanych przez uczniów z trudnościami w zachowaniu ze średnią uzyskaną przez uczniów nieprzejawiających takich problemów). Autorzy założyli w swoim modelu, że czynnikiem zwiększającym ryzyko zachowań społecznych jest niski poziom kontroli afektu.

Tabela 2. Sposób oceny trafności skal TROS-KA.

Przeprowadzone analizy wykazały zadowalającą trafność wszystkich pięciu skal.

Monografia zawiera również model oceny funkcjonalnej kompetencji emocjonalno-społecznych. Kluczowym aspektem funkcjonalności pakietu TROS-KA jest wpisanie go w etapowy proces diagnostyczny, który określony przez L. Pytkę jako *etapy diagnozy resocjalizacyjnej* (Pytką, 2005) i składa się z:

- 1) **diagnozy konstatającej fakty** (określenie obszarów deficytowych i obszarów do rozwoju, a także mocnych stron badanego, wskazanie na potencjalne źródła trudności – aspekt etiologii badanych zjawisk);
- 2) **diagnozy ukierunkowującej** lub projektującej (opracowanie programu działań o charakterze naprawczym/profilaktycznym/ rozwojowym i wdrożenie go w codzienną praktykę szkolną, co wymaga ścisłej współpracy specjalistów z poradni, nauczycieli i rodziców);
- 3) **diagnozy weryfikującej** (traktowanej jako etap ewaluacji podjętych działań naprawczych).

Szczegółowo opisano jakościowe cechy oceny funkcjonalnej:

- 1) pozytywna – zamiast deficytów mówimy o obszarach do rozwoju, akcentujemy mocne strony badanego;
- 2) kompleksowa – uwzględnia całokształt zachowań ucznia ze szczególnym rozpoznaniem kluczowego dla modelu TROS-KA obszaru społeczno-emocjonalnego (uwzględnienie pozostałych cech i predyspozycji ucznia, takich jak np. rozwój poznawczy, umiejętność uczenia się, stan zdrowia, itp. definiuje kontekst właściwy diagnozy i zwraca uwagę na możliwe korelacje typu: stan zdrowia – stan emocjonalny, wydolność poznawcza – relacje społeczne);
- 3) profilowa – nakreślenie w formie graficznej poziomu rozwoju zdiagnozowanych komponentów stąd proponowany w dalszych rozdziałach profil rozwoju emocjonalnego i społecznego PREiS (narzędzie autorskie w postaci skali obserwacyjnej dla nauczycieli i rodziców);

- 4) rozwojowa – diagnoza ma umożliwić przygotowanie programu rozwojowego (terapeutycznego), co zostało zaprezentowane w modelu etapów diagnozy;
- 5) prognostyczna – wynik diagnozy stanowi predyktor osiągnięć uczniów (należy jednak pamiętać, że nie powinien być traktowany jako etykieta, która definiuje ucznia);
- 6) nieinwazyjna – diagnoza powinna odbywać się w naturalnym środowisku ucznia, czyli przede wszystkim w szkole, a także (jeśli to możliwe) w domu (np. uczniowie z fobią szkolną).

Publikacja zawiera szczegółowe, przetestowane instrukcje w zakresie prowadzenia diagnozy i wsparcia uczniów ze szczególnymi potrzebami. Podobnie jak materiały metodyczne, stanowiące (w postaci czterech tomów) uzupełnienie monografii.

Publikacja nr 3:

Celem artykułu jest opisanie poziomu kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w środkowym wieku szkolnym przy pomocy baterii testów TROS-KA. Wybór tej grupy uczniów ze szczególnymi potrzebami wynikał z jej „pograniczności” (która została opisana w artykule) oraz napotykanymi trudnościami w procedurze badania kompetencji pozapoznawczych (problem metody pomiaru: czy pozycje testowe są właściwie rozumiane przez badanych?; czy identyfikujemy założone kompetencje emocjonalno-społeczne, czy też stopień dekodowania tekstu?). Jednocześnie sam poziom rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych (stanowiących obszar zachowań o charakterze przystosowawczym) może być traktowany jako jedno z kluczowych kryteriów diagnozy niepełnosprawności intelektualnej. Problemem w diagnostyce kompetencji społeczno-emocjonalnych osób z niepełnosprawnością intelektualną jest zjawisko „zacieniania diagnostycznego” (*diagnostic overshadowing*) - kiedy to obserwowane trudności w sferze emocji i zachowań społecznych przypisuje się niepełnosprawności intelektualnej jako takiej (Reis i in. 1982). Powoduje to niedostrzeganie realnych trudności osób z NI oraz ich narastanie w czasie, co może prowadzić do poważnych zaburzeń w funkcjonowaniu społecznym oraz ryzyka niedostosowania społecznego.

Badacze problematyki niepełnosprawności intelektualnej zauważają pilną potrzebę poszukiwania nowych metod do badania kompetencji społeczno-emocjonalnych osób z NI (Dekker i in., 2002), zwłaszcza w kontekście wspierania ich potrzeby autonomii, samostanowienia i samodzielności postulowanej przez Konwencję Praw Osób Niepełnosprawnych (Frielink, Schuengel, Embregts, 2018).

Pierwszoplanowym celem prezentowanych badań empirycznych było określenie poziomu rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych badanych uczniów w celu wypracowania rekomendacji dla rodziców i nauczycieli dotyczących działań postdiagnostycznych. Wyniki osiągnięte przez uczniów z NI (N=34) porównano z wynikami grupy kontrolnej - uczniów w normie intelektualnej (N=37) oraz normami opracowanymi dla narzędzia TROS-KA. Drugim celem badawczym było określenie, czy i – jeśli tak, to w jakim zakresie - w procesie stosowania narzędzi TROS-KA w badaniach uczniów z NI w stopniu lekkim konieczne jest modyfikowanie procedury badawczej wynikające z uwzględnienia specjalnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych tej grupy uczniów.

TROS-KA zakłada wykorzystanie w badaniach próbek zachowania rozumianych jako rozwiązywanie problemów bliskich doświadczeniom osoby badanej. Ta właściwość ułatwia stosowanie narzędzia w grupie osób z NI w stopniu lekkim i daje większą pewność adekwatności wyników niż stosowanie kwestionariuszy samoopisowych, w których udział przypadku jest szczególnie duży. Badania zostały przeprowadzone w modelu diagnozy

funkcjonalnej – badanym uczniom i ich rodzicom poza analizą wyników badań zaoferowano także możliwość wsparcia zaprojektowanego w oparciu o materiały postdiagnostyczne zebrane w formie czterech poradników metodycznych. Wsparcie realizowane było przez co najmniej 5 miesięcy i dotyczyło obszarów zidentyfikowanych jako najbardziej deficytowe dla danej osoby. Po tym okresie wykonano ponownie test KA celem określenia efektywności udzielonej pomocy.

Uzyskane wyniki pokazują, że poziom kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów z NI w stopniu lekkim kształtuje się (biorąc pod uwagę normy opracowane dla całej populacji osób w wieku 9-11 i 12-13 lat) na poziomie niskim. Najwyższy wynik dotyczy skali obraz siebie ($M=45,50$), zaś najniższy oceny kompetencji emocjonalno-społecznych dokonywanej przez wychowawcę w szkole za pomocą KA ($M=33,18$).

Analizując wyniki uczniów z NI i wyniki uczniów w normie intelektualnej można stwierdzić, że:

- a) uczniowie z NI osiągnęli istotnie statystycznie niższe wyniki niż osoby z grupy porównawczej (p obliczone za pomocą nieparametrycznego testu U Manna Whitneya w każdej skali $< 0,001$);
- b) w przypadku oceny zachowania uczniów z NI dokonywanej za pomocą skali KA dostrzega się większe różnice między samooceną uczniów - KA i oceną rodzica – KA (R), a oceną wychowawcy – KA (W) niż w przypadku uczniów z grupy porównawczej; oceny wychowawcy są bardziej krytyczne, co wskazywać może na silną tendencję nauczycieli w szkołach inkluzywnych do formułowania swoich opinii o uczniu na podstawie konfrontowania jego zachowań z tzw. normą klasową (Mitchell, 2016);
- c) zróżnicowanie wyników w grupie uczniów z NI jest zdecydowanie większe niż w przypadku uczniów w normie intelektualnej (najwyższa wartość odchylenia standardowego w grupie uczniów z NI dotyczy skali relacje z innymi); analiza minimów i maksimów osiągniętych przez badanych sugeruje, że w grupie uczniów z NI znalazły się osoby, które osiągnęły dość wysokie oraz bardzo niskie wyniki;
- d) efektywność wsparcia udzielonego badanym w zakresie kompetencji emocjonalno-społecznych mierzona wzrostem kompetencji emocjonalno-społecznych za pomocą skali KA (model test-retest) jest istotna w obu grupach (poziom istotności różnic między wynikami KA przed wsparciem i po otrzymaniu wsparcia mierzony testem Wilcoxon dla obu grup wynosi 0,001; wartość Z dla grupy z NI=3,96, zaś dla grupy w normie intelektualnej $Z=5,30$), przy czym większy wzrost dotyczy uczniów z NI (różnica wynosi 5,36 w stosunku do 3,09 w grupie porównawczej).

Wykonane badania wskazują, że po wprowadzeniu najczęściej drobnych dostosowań, możliwe jest wykorzystanie baterii TROS-KA do oceny aktualnego stopnia rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów z NI w stopniu lekkim, a także do analizy efektywności udzielanego wsparcia (Skala KA):

- W większości przypadków po jednokrotnej prezentacji procedury badawczej uczniowie z NI w stopniu lekkim mieli trudności z jej zrozumieniem, domagali się powtórzeń i uzupełnień. Należy przypuszczać, że prawdopodobnie wcześniej nie spotkali się z taką formą badania. Po uzyskaniu dodatkowych wskazówek podejmowali wykonywanie testu i działali zgodnie z procedurą.
- Uczniowie rozumieli ogólną treść większości historyjek, co oznacza, że dotyczyły one zdarzeń i sytuacji znanych im z codziennego doświadczenia.

- Większość uczniów zrozumiała zasadę reagowania na przedstawiane historyki (podobne- trochę podobne – niepodobne) po jednokrotnym jej zaprezentowaniu.
- Większość uczniów rozumiała słownictwo zastosowane w treści historyjek. Pojedyncze osoby miały jednak trudności z rozumieniem pojęć takich jak: *nie pali się, w bibliotece jest więcej takich książek, trema, akcja charytatywna, biwak, model pojazdu kosmicznego, fan, wsparcie, spostrzegać, utknąć w korku, prostować kłamstwa, rozczarowanie, kółko zainteresowań, liczyć na kogoś, oszukać nauczyciela, makulatura*. Autorzy narzędzia przewidzieli takie sytuacje i dołączyli do pakietu słowniczek, w którym zebrano wyrazy i wyrażenia mogące sprawić trudność uczniom z zaburzeniami językowymi.
- Większość badanych uczniów samodzielnie odczytywała historyki. W kilku przypadkach po około pół godziny uczniowie sygnalizowali zmęczenie, proces czytania ulegał spowolnieniu i potrzebna była pomoc ze strony osoby badającej.
- Większość uczniów ukończyła badanie w przewidzianym dla skal czasie i potrzebowała około pół godziny na wypełnienie jednej skali. Jeśli badanie trwało dłużej, konieczne było stosowanie krótkich przerw, często połączonych z nagrodą za wykonaną pracę.
- Obserwowane różnicowanie poziomu koncentracji wymagało dostosowania czasu prowadzenia badania do możliwości ucznia oraz stosowanie wzmocnień pozytywnych podnoszących koncentrację uwagi.

Co ważne, wnioski z tego badania zostały wykorzystane w nowej wersji pakietu TROSKA-1 – w większym stopniu zgodnego z ideą projektowania uniwersalnego i ideą dostępności. Por.

Domagała-Zyśk, E., Knopik, T., Papuda-Dolińska, B., Bieńkowska, K. (2023). *Nauczycielska ocena rozwoju emocjonalno-społecznego uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi*. ORE.

Domagała-Zyśk, E., Knopik, T., Papuda-Dolińska, B., Bieńkowska, K. (2023). *Ocena funkcjonalna rozwoju emocjonalno-społecznego uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi*. ORE.

Publikacja nr 4:

Artykuł prezentuje koncepcję SDT jako możliwe remedium na syndrom *homo sovieticus* polskiej szkoły. Tekst zwraca uwagę na ciągle silną w niej dominację transmisyjnego modelu przekazywania wiedzy (Dylak, 2013; Klus-Stańska, 2010; Śliwerski, 2016). Uczeń jest nauczany, formowany zgodnie z przyjętym standardem (normą), a każde odstępstwo od tego społecznie zaaprobowanego wzorca uważane jest za przejaw słabości systemu. W tym paradygmacie sama szkoła jako instytucja sprawująca władzę (paradygmat dyscyplinarny - Foucault, 2009) zniewala młode umysły, pozbawiając je autonomii i możliwości pełnego uczestniczenia w planowaniu i realizacji własnych działań o charakterze prorozwojowym. Uczniowie muszą wpisać się w konwencję odgórnie planowanej edukacji jednakowej dla wszystkich bez uwzględnienia ich indywidualnych preferencji i predyspozycji. Silna centralizacja polskiej edukacji idzie w parze z unifikacją warsztatu metodycznego polskich nauczycieli. Szkoła zamiast stwarzać sytuacje dydaktyczne, sprzyjające samodzielnemu dostrzeganiu i rozwiązywaniu problemów przez uczniów, podaje gotowe informacje, zakładając, że tworzą one niezbędną wiedzę. Informacje te jednak stanowią zbiór przypadkowo dobranych faktów, który nie poddany krytycznemu namysłowi i nieuporządkowany, nie może stać się spójną wiedzą (Dylak, 2013). Jak pisze Klus-Stańska (2012): *Tradycyjnie utrzymujące się sposoby opracowywania wiedzy w szkole mają charakter zniewalający ucznia pod względem tożsamościowym, intelektualnym i społecznym*. Polscy

nauczyciele również pojmują szkołę jako instytucję opresyjną (Nowak-Dziemianowicz, 2014), która opierając się na chronicznym procesie kontrolowania, rodzi przede wszystkim lęk. Przekłada się to na niski poziom poczucia niezależności nauczycieli, przekonanie, że zmiany w szkolnictwie nie zależą od nich, ale są narzucane przez system (por. Rubacha, 2000).

Dopiero uwzględnienie tego kontekstu pokazuje, jak trudnym zadaniem, wręcz rewolucyjnym, jest podjęcie próby wdrożenia koncepcji SDT do polskiej edukacji. Być może trudność ta jest też jednym z kluczowych powodów braku obecności SDT w polskiej psychologii edukacyjnej. *Homo sovieticus* i człowiek samodeterminujący się – to nie tylko opozycyjne wizje człowieka, ale także społeczeństwa. Można zatem skonkludować, że koncepcja autodeterminacji niesie ze sobą olbrzymi potencjał emancypacyjny – niezbędny polskiej szkole i polskiemu społeczeństwu.

Celem przeprowadzonych badań było udzielenie odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- Czy wdrażanie przez nauczycieli założeń SDT (troska o zaspokojenie trzech fundamentalnych potrzeb uczniów: autonomii, kompetencji i przynależności) do codziennej praktyki szkolnej sprzyja wzrostowi kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów?
- Czy zaspokojenie potrzeb uczniów definiowanych przez SDT sprzyja ich wyższym osiągnięciom szkolnym (mierzonych za pomocą średniej ocen)?

Badania przeprowadzone zostały w modelu test – retest z wykorzystaniem baterii testów TROS-KA w okresie wrzesień 2017 – czerwiec 2018 wśród pięciu klas piątych w czterech szkołach podstawowych (dwie szkoły miejskie, dwie szkoły wiejskie). Łącznie badaniem zostało objętych 94 uczniów (w tym 48 dziewcząt i 46 chłopców) w wieku 10-11 lat oraz 28 nauczycieli (w tym 5 wychowawców). W badaniu brali udział wszyscy uczniowie z danej klasy. Badanie o charakterze podłużnym przebiegało w czterech etapach: 1) szkolenia dla nauczycieli oraz rodziców, 2) badanie aktualnego rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów, 3) realizacja zajęć w oparciu o przygotowane scenariusze na podstawie SDT, 4) ponowny pomiar kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów.

Analiza istotności różnic między wynikami uzyskanymi przez badanych na początku roku szkolnego oraz na jego zakończenie pokazuje, że w każdym z obszarów TROS uczniowie osiągnęli znaczący przyrost kompetencji ($p < 0,001$).

Podobnie ocena stopnia rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów dokonywana przez nauczycieli i rodziców wskazuje na zdecydowany progres badanych w zakresie KA - identyfikującej stopień ogólnej dojrzałości emocjonalno-społecznej ($p < 0,001$).

Analizie poddano również poziom istotności różnic między średnimi ocen w czwartej klasie (poprzedzającej klasę, w której przebiegało badanie), a ocenami w I i II semestrze klasy piątej. Już po jednym semestrze prowadzenia zajęć w oparciu o wypracowane materiały dydaktyczne zauważono istotny wzrost ocen uczniów (średnia: 4,28 - wzrost o 0,1). Średnia ocen uzyskanych w drugim semestrze była już o 0,17 wyższa niż średnia na zakończenie klasy czwartej. Zaobserwowane różnice są istotne statystycznie.

Realizacja przez uczniów potrzeb definiowanych przez SDT sprzyja wyższym osiągnięciom szkolnym, mierzonym za pomocą średniej ocen. Wskazuje to na zwiększenie efektywności procesu uczenia się w sprzyjającym klimacie klasowym i szkolnym (por. Orsini, Binnie, Tricio, 2018). Zgodnie z założeniami SDT tworzenie środowiska nastawionego na zaspokajanie trzech podstawowych potrzeb: autonomii, kompetencji i przynależności uruchamia i utrwala motywację wewnętrzną (w prezentowanych badaniach rozumianą jako poczucie kompetencji), która jest kluczowa w upodmiotowieniu procesu uczenia się (por. Podórska-Jachnik, 2015).

Uczeń dostrzega związek między tym, co jest realizowane w ramach treści podstawy programowej z pragmatyką życiową oraz własną tożsamością. Powoduje to zgodność z preferowanymi wartościami, adekwatność celów nauczania z celami życiowymi, co przekłada się na wyższe osiągnięcia szkolne (por. Niemiec, Ryan, 2009).

Stosowanie przez nauczycieli strategii bezpośredniego angażowania uczniów w proces planowania i realizacji zajęć pozwala przejąć im odpowiedzialność za proces uczenia się, przez co czynności podejmowane w szkole przestają być postrzegane jako obowiązkowe, ale jako wynik osobistej decyzji (Chall, 2000).

Implementacja SDT do polskiej edukacji stwarza szansę na zmianę modelu uczenia się, tj. przejścia od transmisyjnego nauczania do podejścia konstruktywistycznego, w którym uczeń staje się podmiotem współtworzącym wiedzę w oparciu o własne przemyślenia i posiadaną wiedzę potoczną. Ważnym aspektem wdrażanych zmian w środowisku szkolnym okazuje się przekonanie do nich kadr tak, aby zgodnie z SDT, mieli oni poczucie sensu wprowadzanych strategii, a co za tym idzie przejęli odpowiedzialność za te modyfikacje. W tym ujęciu SDT może być postrzegana jako proces upodmiotowienia nauczycieli zgodnie z modelem *empowerment* (Lawson, 2004).

Zaprezentowane badania pokazują, że wdrażanie koncepcji SDT pozwala na kształtowanie zachowań o charakterze względnie trwałych postaw (spójność między zachowaniami w szkole i poza nią), o czym świadczą wyniki pozyskane od rodziców i nauczycieli – wyniki w skali KA (N) i skali KA (R). Ocena kompetencji emocjonalno-społecznych badanych zarówno wychowawców, jak i rodziców po rocznym uczestnictwie uczniów w programie wsparcia znacząco wzrosła. Jednocześnie udało się zrealizować założone cele dydaktyczne zawarte w podstawie programowej. Co więcej, cele te zostały włączone w bardziej złożone i długofalowe strategie samorozwoju, a więc działania realizowane w szkole zyskały globalną perspektywę całożyciową, o czym świadczy zgodność opinii rodziców i nauczycieli. Może to wskazywać na transferowalny charakter rozwijanych kompetencji emocjonalno-społecznych.

Publikacja nr 5:

W badaniach własnych podjęto zatem próbę empirycznego sprawdzenia, czy oddziaływanie edukacyjne wspierające zaspokojenie przez uczniów potrzeb: autonomii, kompetencji i przynależności podczas lekcji matematyki przyczynią się do wzrostu pozytywnej postawy uczniów wobec tego przedmiotu szkolnego, a także wyższych osiągnięć matematycznych i jednocześnie przełożą się na rozwinięcie ich kompetencji emocjonalno-społecznych. Zdolność do samostanowienia (Niemiec, Ryan, 2009) i podejmowania aktywności kierowanych zainteresowaniem i radością z wykonywanych działań stanowi ważny czynnik podnoszenia efektywności uczenia się i nauczania (Vansteenkiste, Lens, Deci, 2006). Szczególnie istotne wydaje się wyposażenie w tę umiejętność uczniów edukacji podstawowej, aby posiadali właściwe i trwałe wzorce zdobywania i konstruowania wiedzy w przyszłości. Zaspokojenie potrzeby autonomii, kompetencji i przynależności jest warunkiem kształtowania motywacji wewnętrznej (Deci, Ryan, 2002), która ma szczególne znaczenie w edukacji matematycznej ze względu na spadek zainteresowania tym przedmiotem szkolnym w dalszych latach edukacji, a także narastanie negatywnych emocji wokół niego.

W oparciu o dotychczasowe wyniki, w badaniach własnych podjęto próbę zmiany nastawienia wobec matematyki wśród 62 uczniów piątej klasy szkoły podstawowej, wobec których przez 10 miesięcy (cały rok szkolny) wdrażano oryginalny program oparty na założeniach SDT, ukierunkowany na wspieranie i rozwój trzech uniwersalnych potrzeb: autonomii, kompetencji i przynależności oraz motywacji wewnętrznej do uczenia się matematyki.

Sformułowano dwa pytania badawcze:

1. Jak zmieniły się postawy (nastawienia) uczniów wobec matematyki pod wpływem oddziaływań metodycznych ukierunkowanych na zaspokojenie trzech zdefiniowanych w koncepcji SDT potrzeb: autonomii, kompetencji i przynależności)?
2. Czy wdrażane rozwiązania metodyczne przyczyniły się do wzrostu kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów?
3. Dodatkowo w celu kontroli efektywności nauczania matematyki zapytano: Czy przeprowadzona interwencja skutkowała wzrostem osiągnięć matematycznych, mierzonych ocenami szkolnymi oraz testem wiedzy i umiejętności matematycznych?

Badania przeprowadzone zostały w modelu test – retest z wykorzystaniem dyferencjału semantycznego, testu osiągnięć matematycznych oraz baterii testów TROS-KA w okresie wrzesień 2017 – czerwiec 2018 (cały rok szkolny) wśród sześciu klas piątych w trzech szkołach podstawowych (dwie szkoły miejskie, jedna szkoła wiejska). Łącznie badaniem zostało objętych 121 uczniów (w tym 64 dziewcząt i 57 chłopców - tab. 2) w wieku 10-11 lat, z czego 62 uczniów uczestniczyło w działaniach eksperymentalnych, zaś 59 stanowiło grupę kontrolną, w której zajęcia były realizowane według dotychczasowego, tradycyjnego programu i metodyki.

Badanie o charakterze podłużnym przebiegało w czterech etapach: 1) początkowy pomiar aktualnego rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów i postawy wobec matematyki (skala KA i dyferencjał semantyczny); 2) realizacja zajęć matematycznych oparta na założeniach SDT, 3) końcowy pomiar kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów, ich postaw wobec matematyki oraz osiągnięć matematycznych (skala KA, dyferencjał semantyczny, test wiedzy i umiejętności matematycznych).

Analizy różnic wewnątrzgrupowych w zakresie wyników uzyskanych przez badanych uczniów w pomiarze początkowym i końcowym wskazują na: a) istotny wzrost kompetencji emocjonalno-społecznych w grupie eksperymentalnej oraz brak takiej zmiany w grupie kontrolnej; b) istotny wzrost pozytywnej postawy wobec matematyki wśród uczniów z grupy eksperymentalnej i istotny jej spadek w grupie kontrolnej; c) istotny wzrost ocen z matematyki uczniów z grupy eksperymentalnej i istotny ich spadek w grupie kontrolnej.

Przeprowadzone badania wykazały skuteczność działań metodycznych opartych na założeniach koncepcji SDT zarówno w zakresie nabywania wiedzy i umiejętności matematycznych, kształtowania pozytywnej postawy wobec matematyki oraz rozwijania kompetencji emocjonalno-społecznych. Jak pokazują przykłady działań nauczycieli lekcja matematyki nie była ograniczona jedynie do sytuacji przekazywania zagadnień z podstawy programowej, ale traktowana była jako przestrzeń sprzyjająca potrzebom uczniów w trzech kluczowych aspektach.

Należy zwrócić uwagę, że działania mające na celu zaspokojenie trzech potrzeb zdefiniowanych w SDT, wzrost motywacji wewnętrznej oraz działania ukierunkowane na rozwój kompetencji emocjonalno-społecznych nie stanowią w praktyce osobnych czynności (Justice, Rice, Warry, 2009). Implementacja założeń SDT stwarza bowiem optymalne warunki do rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych (por. Ryan, Deci, 2000):

- a) akceptacja i zaspokajanie potrzeby przynależności – umiejętność współpracy, rozwijanie empatii, kontrola emocjonalna, kooperatywne uczenie się, kształtowanie własnej tożsamości w grupie, umiejętność wyrażania własnego zdania;
- b) akceptacja i zaspokajanie potrzeby kompetencji – identyfikacja własnych zasobów, poczucie sensu, zaangażowanie zadaniowe, stawianie sobie celów adekwatnych do możliwości;

- c) akceptacja i zaspokajanie potrzeby autonomii – rozwijanie samowiedzy i kształtowanie samooceny, poczucie sprawczości i wewnętrznej lokalizacji kontroli, odpowiedzialność za podejmowane działania.

Wydaje się zatem zasadne spojrzenie na wzrost pozytywnej postawy wobec matematyki przez pryzmat nie tylko wzrostu motywacji wewnętrznej do nauki tego przedmiotu, ale też usprawnienia kompetencji emocjonalnych niezbędnych w efektywnym uczeniu się matematyki, w tym przede wszystkim umiejętności radzenia sobie z trudnościami. Implementacja założeń SDT do filozofii nauczania matematyki, szczególnie na wczesnym etapie edukacji, kiedy kształtowane są postawy wobec przedmiotów i własnych zasobów jako osoby uczącej się, pozwala na realistyczne oczekiwania w zakresie zmiany tego negatywnego paradygmatu w polskiej szkole. SDT zmienia bowiem systemowe pytanie: *co uczeń robi, aby opanować podstawę programową*, na pytanie: *jakie wyzwania stwarza szkoła, aby uczeń zaangażował się w realizację podstawy programowej*. Matematyka zatem, z narzuconego przez system obowiązku uczenia się abstrakcji, z którą uczeń często nie czuje emocjonalnej więzi, powinna stać się zbiorem wyzwań rozwojowych, skonstruowanych na miarę indywidualnych możliwości i potrzeb, wobec których nie można pozostać obojętnym.

Publikacja nr 6:

Badania z udziałem uczniów o wysokich osiągnięciach matematycznych ujawniają podwyższony poziom lęku przed matematyką u znacznej części z nich (Beilock, Maloney, 2015). Hipotezy wyjaśniające dotyczą obecności podwyższonej motywacji do osiągania wysokich wyników w tej grupie, a także niechęci do przeżywania porażki (Ramirez, Shaw, Maloney, 2018). Podwyższony poziom lęku przed matematyką u tych uczniów jest także wiązany z wartością, jaką przypisuje się matematyce w ich domach rodzinnych. W badaniach własnych za fundament teoretyczny i analityczny przyjęto teorię autodeterminacji (SDT- Ryan, Deci, 2000). Na jej gruncie możliwa jest wielowymiarowa prezentacja powiązań między analizowanymi zmiennymi: rezyliencją matematyczną, uzdolnieniami matematycznymi (których pedagogicznym wskaźnikiem są wysokie osiągnięcia matematyczne – tzw. kryterium pedagogiczne uzdolnień, por. Sękowski, 2000) oraz motywacją do uczenia się.

W problematykę uzdolnień matematycznych szczególnie wpisuje się specyficzny model rezyliencji, odnoszącej się do matematyki (Lee, Johnston-Wilder, 2010). Implikuje on podejście do uczenia się matematyki poprzez rozwijanie umiejętności utrzymywania pozytywnych emocji mimo trudności i wyzwań towarzyszącym edukacji matematycznej (Johnston-Wilder, Lee, 2010). Teoria SDT jest widoczna w strukturze modelu rezyliencji matematycznej zarówno w warstwie pojęciowej (motywacja wewnętrzna, wytrwałość), jak i w mechanizmie jej kształtowania (wsparcie społeczne, zaspokajanie potrzeb ucznia). Na podstawie przeglądu rezultatów dotychczasowych badań w referowanym projekcie poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- 1) czy występują korelacje między rezyliencją matematyczną a motywacją do uczenia się w grupie uczniów uzdolnionych matematycznie ?
- 2) co jest najsilniejszym predyktorem wysokich osiągnięć matematycznych?
- 3) jaki jest poziom i profil rezyliencji matematycznej (wartość, trudność, wzrost) w grupie uczniów uzdolnionych matematycznie - w porównaniu z grupą kontrolną?

4) jaki jest poziom i profil motywacji (motywacja wewnętrzna, motywacja identyfikacyjna, motywacja introjektowana, motywacja zewnętrzna, amotywacja) w grupie uczniów uzdolnionych matematycznie w porównaniu z grupą kontrolną?

W badaniach uczestniczyło N=234 uczniów i uczennic klas 4 oraz 6 szkoły podstawowej w wieku 11-13 lat, z których utworzono grupę uczniów uzdolnionych matematycznie (N=113) oraz grupę kontrolną (N=121).

Głównym wskaźnikiem pomiaru uzdolnień matematycznych badanych uczniów było kryterium pedagogiczne w postaci ich ocen z tego przedmiotu (kryterium to, pomimo kontrowersji, jest powszechnie przyjmowane wobec braku psychologicznych miar identyfikacji uzdolnień matematycznych, por. Sękowski, 2000). Doboru osób do grup dokonano na podstawie jednej oceny semestralnej z matematyki (kl. 4) lub średniej z trzech ostatnich ocen semestralnych (kl. 6). Uczniowie z ocenami 5 i 6 utworzyli grupę kryterialną, natomiast uczniowie z ocenami 4 i niższymi weszli w skład grupy kontrolnej. Do pomiaru rezyliencji matematycznej zastosowano *Mathematical Resilience Scale* (MRS-24; Kooken i in., 2015). Pomiaru motywacji dokonano z zastosowaniem *Kwestionariusza motywacji do nauki* (Góźdź, 2015).

Przeprowadzona analiza korelacji (MRS a typy motywacji) wskazuje na prawidłowość w grupie uczniów uzdolnionych matematycznie w postaci istotnych zależności między wartością matematyki jako wymiaru rezyliencji matematycznej a motywacją wewnętrzną oraz motywacją identyfikacyjną (wysokie korelacje dodatnie) oraz amotywacją (wysoka korelacja ujemna). Dwa pozostałe wymiary rezyliencji matematycznej (trudność i wzrost) korelowały słabo albo korelacje nie były istotne statystycznie. Przeprowadzona analiza regresji pozwoliła określić, że ogólny poziom motywacji oraz wymiar MRS wartość wyjaśniają w 12,9% poziom osiągnięć matematycznych w grupie uczniów uzdolnionych matematycznie. Choć nie jest to wynik wysoki, jest istotny statystycznie i pozwala uznać te dwa czynniki jako potencjalne predykatory wysokich osiągnięć matematycznych (mierzonych za pomocą ocen szkolnych).

Grupa kryterialna i kontrolna różniły się istotnie poziomem rezyliencji matematycznej zarówno w zakresie wyniku ogólnego MRS, jak i trzech wymiarów skali. Poziom rezyliencji matematycznej był istotnie wyższy u uczniów uzdolnionych matematycznie (największe różnice wystąpiły w wymiarze wartość). Różnice między grupami we wszystkich mierzonych typach motywacji okazały się istotnie statystycznie. Grupa uczniów uzdolnionych matematycznie uzyskała wyższe wartości wskaźników powiązanych z motywacją wewnętrzną, natomiast w grupie kontrolnej wyższe były wyniki motywacji zewnętrznej oraz amotywacji. Oznacza to, że wraz ze wzrostem motywacji uwarunkowanej wewnątrznie w tych trzech jej rodzajach wzrasta rezyliencja matematyczna i odwrotnie, przy wzroście rezyliencji matematycznej można oczekiwać wzrostu motywacji wewnętrznej w tej grupie uczniów. Można zatem potraktować motywację wewnętrzną jako swoisty zasób odpornościowy uczniów, który jednocześnie jest czynnikiem stymulującym rozwój ich potencjału. Ustalenie to jest niezwykle istotne w projektowaniu wsparcia dla uczniów uzdolnionych matematycznie, które powinno również skupić się na sferze motywacyjnej, bez ograniczania się tylko do stymulacji poznawczej.

Szczegółowa analiza wymiarów rezyliencji matematycznej wykazała najsilniejszą zależność dodatnią między postrzeganiem wartości matematyki u uczniów a ich motywacją do uczenia się matematyki. Wyniki te zgodne są z założeniami koncepcji SDT, wedle której zaspokojona potrzeba kompetencji uczniów (uzasadnienie słuszności podejmowanych działań, sens uczenia się matematyki, jej wartość aplikacyjna) jest istotnym czynnikiem motywacyjnym. Pozostałe wymiary rezyliencji matematycznej, tj. postrzeganie trudności w matematyce jako wyzwania, czy też okazji do wzrostu i rozwoju w matematycznych zmaganiach, nie miały tak wyrazistego związku z motywacją. Implikacja tego ustalenia dla praktyki edukacyjnej wiąże się

z podejmowaniem wysiłku nauczycieli w kierunku ukazywania wartości matematyki w procesie kształcenia ogólnego, a także w życiu codziennym w celu kształtowania i rozwoju rezyliencji matematycznej uczniów. Ponadto, zgodnie z założeniami SDT, nauczanie-uczenie się matematyki na sposób szkolny z koniecznością odwoływania się do zapisów podstawy programowej, musi być poprzedzone transpozycją tych zapisów na zakres doświadczeń i potrzeb uczniów - tak, aby matematyka akademicka stała się matematyką dostępną pragmatycznie.

Publikacja nr 7:

Artykuł ten prezentuje zastosowanie teorii SDT w e-kooperatywnym nauczaniu.

Potrzeba realizacji badań, których wyniki zaprezentowano w tym artykule, wyniknęła z konieczności monitorowania zdalnego nauczania w czasie pandemii COVID-19 i proponowania skutecznych rozwiązań wzmacniających praktykę metodyczną nauczycieli. Nauczyciele stanęli przed wyzwaniem, jakim jest pełna realizacja podstawy programowej w nowych warunkach zamknięcia szkół. Wielu z nich uznało, że możliwe jest zastosowanie dotychczasowych strategii nauczania w edukacji wirtualnej. Takie podejście okazało się naiwne i wkrótce zarówno nauczyciele, jak i uczniowie zdali sobie sprawę, że e-learning wymaga zupełnie innych metod i technik nauczania niż te, które budowały praktykę stacjonarną (Allen, Rowan i Singh, 2020). Dodatkowymi istotnymi czynnikami, wobec których nauczyciele nie mogli pozostać obojętni, były poczucie niepewności, stresu i niepokoju odczuwane przez uczniów w czasie pandemii oraz ich lęki i obawy (Talidong i Toquero, 2020). W wielu krajach rozpoczęły się dyskusje na temat priorytetów kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19: zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności w zakresie treści programowych kontra wyposażanie uczniów w zasoby odpornościowe, aby mogli radzić sobie z obecną sytuacją.

Teoria SDT stanowi adekwatną odpowiedź na wyzwanie jednoczesnego realizowania podstawy programowej oraz kształtowania zasobów odpornościowych. W tym kontekście w badaniach własnych podjęto próbę zastosowania strategii uczenia się opartego na współpracy (Johnson i Johnson, 2003; Gillies, 2004) jako tej, która mogłaby wzmocnić jednoczesne rozwijanie kompetencji emocjonalno-społecznych (poprzez uczenie kooperatywne) i poczucia przynależności oraz opanowanie zagadnień bezpośrednio wynikających z podstawy programowej z matematyki.

Efektywne uczenie się oparte na współpracy zawiera pięć kluczowych elementów (Gillies, 2016): 1) ustanowienie i ustrukturyzowanie pozytywnej współzależności między członkami grupy; 2) promowanie interakcji, zachęcanie do podjęcia wysiłku w celu wdrożenia zadania, aby zespół mógł odnieść sukces, 3) zachęcanie do indywidualnej odpowiedzialności za częściowe zadanie każdego ucznia, 4) bezpośrednio nauczanie odpowiednich umiejętności społecznych, które obejmują: aktywne słuchanie, dzielenie się pomysłami i pomocą, konstruktywne komentowanie pomysłów kolegów, demokratyczne podejmowanie decyzji, 5) zachęcanie uczniów do „przetwarzania” grupowego, które wiąże się z refleksyjnym spojrzeniem na postępy i pracę zespołu oraz panujące w nim relacje podczas realizacji projektu (Gillies, 2003).

Postawiono następujące pytania badawcze:

1. W jakim stopniu strategia e-kooperatywnego uczenia się matematyki jest skuteczna w zdobywaniu wiedzy i umiejętności z zakresu matematyki?

2. W jakim stopniu e-learning może być skuteczny w kształtowaniu satysfakcji uczniów ze zdobytej wiedzy matematycznej?

3. Czy kooperatywne uczenie się matematyki za pomocą wirtualnego projektu matematycznego jest efektywne w zakresie kształtowania poczucia przynależności uczniów do klasy/grupy i redukcji niepokoju związanego z sytuacją kwarantanny i izolacji społecznej spowodowanej pandemią COVID-19?

Badania przeprowadzono w modelu test-retest w okresie 20.03 – 19.05.2020 wśród 104 uczniów pięciu klas szóstych (48 K, 56 M) z pięciu różnych szkół podstawowych (3 miejskie, 2 wiejskie). Liczebność poszczególnych klas była zbliżona: od 18 do 23 osób. Szczegółowy opis interdyscyplinarnych e-projektów matematycznych zawarto w artykule. Warto podkreślić, że opisane działania podejmowane w ramach każdego z projektu są bezpośrednio ukierunkowane na zaspokojenie trzech potrzeb uczniów: przynależności, kompetencji i autonomii.

Kooperatywne uczenie się matematyki okazało się skuteczne zarówno w zakresie kształtowania poczucia przynależności uczniów do klasy, jak i redukcji ich niepokoju. Działania projektowe pozwoliły sformułować wspólne cele do realizacji, a one, zgodnie z koncepcją SDT są fundamentem dla formowania się przynależności podmiotu do grupy. Interakcje społeczne ewokowane potrzebą wspólnego uczenia się pozwoliły również zredukować niepokój związany z adaptacją do nowej sytuacji. Wsparcie społeczne, które udzielane było podczas kooperatywnego uczenia się, pełnić zatem mogło jednocześnie bardziej uniwersalną rolę – zasobu odpornościowego w zmaganiu się z nietypowym charakterem sytuacji kwarantanny. Warto podkreślić, że nauczycielki nadzorujące projekty, zgodnie z rekomendacjami ekspertów zewnętrznych, włączyły w spotkania on-line ćwiczenia, umożliwiające ekspresję werbalną negatywnych emocji uczniów.

Jednocześnie wykazano, że nauczanie kooperatywne jest skuteczne w zakresie nabywania umiejętności i wiedzy typowo matematycznej. Głównymi predyktorami osiągnięć okazały się być: poczucie satysfakcji i kompetencji. Jest to zgodne z wynikami obserwacji Kunter, Tsai i in. (2008), którzy stwierdzili, że satysfakcja (zamiłowanie) do zajęć matematycznych jest związane z tworzeniem przez nauczycieli wspierającego środowiska społecznego i prowadzenie zajęć w strefie najbliższego rozwoju uczniów (zgodnie z założeniami SDT - wyzwania dostosowane do możliwości). Można przypuszczać, zgodnie z założeniami SDT, że taka strategia pozytywnie oddziałuje na kształtowanie się motywacji wewnętrznej do uczenia się, a ponadto rodzi w uczniach silne przekonanie o pragmatycznej wartości zdobywanej wiedzy. Poprzez umożliwienie uczniom identyfikacji we własnym otoczeniu i życiu problemów, które wymagają rozwiązania z punktu widzenia użyteczności, jak i dla czystej ciekawości poznawczej, projekty kształtują postawę aktywnego i krytycznego uczestnika zdarzeń, który czuje się kompetentny w wyjaśnianiu i eksplorowaniu własnych doświadczeń (Bolt, Hobbs, 1989).

Podsumowanie:

Omówiony cykl siedmiu publikacji poszerza dotychczasowe ustalenia w obszarze pedagogiki o następujące aspekty:

1) modelowe rozwiązanie w zakresie oceny funkcjonalnej kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów w perspektywie 270 stopni (konfrontacja samooceny, oceny wychowawcy i oceny rodzica/rodziców) uwzględniające zarówno szczegółowy opis procesu oraz jego charakterystykę jakościową, a także wystandaryzowane narzędzia skierowane do

psychologów i pedagogów (TROS-KA, TROS-KA 1, PREiS); przygotowane rozwiązanie uwzględnia szczególne potrzeby uczniów i uczennic: na etapie identyfikowania ich potencjału, jak i projektowania wsparcia ze zwróceniem uwagi na rolę metodyki pracy ze zróżnicowanymi zespołami klasowymi;

2) opracowanie metodyki rozwijania zasobów transferowalnych z uwzględnieniem realizacji podstawy programowej w ramach poszczególnych typów edukacji/przedmiotów w oparciu o założenia teorii SDT (w tym z propozycją konkretnych scenariuszy, gier, aplikacji – materiały postdiagnostyczne), ocena efektywności tej metodyki wraz z rekomendacjami dla praktyków zajmujących się nauczaniem; co istotne: wyniki badań prezentowanych w cyklu artykułów jasno pokazują, że przy odpowiednio dobranej metodyce działania nie ma opozycji między realizacją podstawy programowej, a kształtowaniem kompetencji transferowalnych uczniów i uczennic (życiowo użytecznych);

3) podkreślenie roli kompetencji emocjonalno-społecznych w edukacji, zarówno w aspekcie efektywności poznawczej procesu uczenia się, jak i transferu wiedzy i kompetencji szkolnych do funkcjonowania uczniów i uczennic w kontekście pozaszkolnym (model: szkoła – kompetencje życiowo użyteczne – potencjał adaptacyjny podmiotu – dobrostan);

4) aplikacja głównych ustaleń koncepcji SDT, w szczególności tych dotyczących roli zaspokojenia trzech uniwersalnych potrzeb człowieka: przynależności, kompetencji i autonomii, na grunt paradygmatu edukacji włączającej pojmowanej jako edukacja wysokiej jakości dla wszystkich; istotnym komponentem modelu dostępnej (inkluzywnej edukacji) jest metodyka projektowania uniwersalnego, która zakłada nie tylko możliwość redukcji barier w dostępie dla potencjalnych użytkowników procesu dydaktycznego, ale także (na poziomie UDL – *universal design for learning*) zakotwiczenie uczenia – nauczania we wspólnych potrzebach uczestników tego procesu;

5) włączenie teorii SDT we współczesne badania nad czynnikami chroniącymi (zasobami odpornościowymi), co z jednej strony otwiera nowe perspektywy pedagogiczne, z drugiej umożliwia traktowanie koncepcji SDT jako kluczowy paradygmat pozwalający wyjaśniać (z metapoziomu) szczegółowe zjawiska edukacyjne (jak np. lęk matematyczny, wypalenie poznawcze, klimat szkolny, dobrostan szkolny).

Tematyka ta jest aktualnie kontynuowana przeze mnie w ramach badań:

- a) klimat szkolny sprzyjający autodeterminacji uczniów zdolnych;
- b) zróżnicowanie 3P wśród uczniów korzystających z różnych typów/modeli edukacji (Montessori, plan daltoński, edukacja domowa, szkoła masowa);
- c) rola autodeterminacji w realizowaniu przez nauczycieli przedmiotów postulatów edukacji włączającej.

Bibliografia:

- Allen, J., Rowan, L., Singh, P. (2020). Teaching and Teacher Education in the Time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48, 233-236
- Beilock, S., Maloney, E. (2015). Math anxiety: A factor in math achievement not to be ignored. *Behavioral and Brain Sciences*, 2, 1, 4-12.
- Bolt, B., Hobbs, D. (1989). *Mathematical projects*. Cambridge University Press.
- Chall, J. S. (2000). *The academic achievement challenge: What really works in the classroom?* New York: Guilford Press.

- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer Science & Business Media.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185
- Dekker, M. C., Nunn, R. J., Einfeld, S. E., Tonge, B. J., Koot, H. M. (2002). Assessing emotional and behavioral problems in children with intellectual disability: revisiting the factor structure of the developmental behavior checklist. *Journal of autism and developmental disorders*, 32(6), 601–610.
- Dylak, S. (2013). *Architektura wiedzy w szkole*. Difin.
- Foucault, M. (2009). *Nadzorować i karać*. Wydawnictwo Fundacji Aletheia.
- Frieling, N., Schuengel, C., Embregts, P. (2018). Autonomy support, need satisfaction, and motivation for support among adults with intellectual disability: Testing a self-determination theory model. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 123(1), 33-49.
- Gillies, R. (2003). Structuring cooperative group work in classrooms. *International Journal of Educational Research*, 39(1-2), 35-49.
- Gillies, R. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and Instruction*, 14(2), 197–213.
- Gillies, R. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41 (3), 39-63.
- Gózdź, J. (2015). Konstrukcja kwestionariusza motywacji do nauki w oparciu o koncepcję Self-Determination Theory E. Deciego i R. Ryana. *Przegląd Psychologiczny*, 1, 263-270.
- Hornowska, E. (2007). *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Scholar.
- Johnson, D., Johnson, R. (2003). Student motivation in co-operative groups: Social interdependence theory. In R. M. Gillies, & A. F. Ashman (red.), *Co-operative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups* (s. 136–176). Routledge.
- Johnston-Wilder, S., Lee, C. (2010). Developing mathematical resilience. In: *BERA Annual Conference 2010*, 1-4 Sep 2010, University of Warwick.
- Justice, C., Rice, J., Werry, W. (2009). Developing useful and transferable skills: Course design to prepare students for a life of learning. *International Journal for the scholarship of Teaching and Learning*, 3, 1-19.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska, D. (2012). Wiedza, która zniewala. *Forum Oświatowe*, 1 (45), 21-40.
- Kooken, J., Welsh, M., McCoach, B., Johnston-Wilder, S. & Lee C. (2015). Developmental and validation of the Mathematical Resilience Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 49(3), 217–242
- Kunter, M., Tsai, Y.-M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18(5), 468-482.
- Lawson, L. (2004) Teacher autonomy: Power or control?, *Education* 3, 3-18.
- Lee, C., Johnston-Wilder, S. (2017). The construct of mathematical resilience. W: Xolocotzin E. U. (red.). *Understanding Emotions in Mathematical Thinking and Learning* (s. 269-291). Elsevier.
- Mitchell, D. (2016). *Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej*. HARMONIA.
- Niemiec C., Ryan R. (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7,2, 133-144.

- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014). *Oblicza edukacji: między pozorami a refleksyjną zmianą*. Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Oleś, P. (2012). *Psychologia człowieka dorosłego*. PWN.
- Orsini, C. A., Binnie, V. I., & Tricio, J. A. (2018). Motivational profiles and their relationships with basic psychological needs, academic performance, study strategies, self-esteem, and vitality in dental students in Chile. *Journal of educational evaluation for health professions*, 15, 11.
- Podgórska-Jachnik, D. (2015). Pedagogika emancypacyjna a pedagogika specjalna – kluczowe kategorie w emancypacyjnym dyskursie niepełnosprawności. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, (10), 15–32
- Pytka, L. (2005). *Pedagogika resocjalizacyjna*. Wyd. APS.
- Ramirez, G., Shaw, S. & Maloney, E. (2018). Math anxiety: Past research, promising interventions, and a new interpretation framework. *Educational Psychologist*, 53, 3, 145-164.
- Reiss S., Levitan G. W. Syszko J. (1982) Emotional disturbance and mental retardation: diagnostic overshadowing. *American Journal of Mental Deficiency* 86, 567– 74.
- Rubacha, K. (2000). *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*. Wydawnictwo UMK.
- Ryan, R. Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 1, 68-78.
- Ryan, R., Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166
- Ryan, R., Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860.
- Sękowski, A. (2000). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Wyd. KUL.
- Sternberg, R. J. (1996). *Successful intelligence, How practical and creative intelligence determine success in life*. Simon & Schuster.
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52(10), 1030–1037.
- Śliwerski, B. (2016). Kryzys oświatowej demokracji w świetle makropolitycznych badań pedagogicznych. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 313-322.
- Śmieja, M., Orzechowski, J. (2008). *Inteligencja emocjonalna: fakty, mity, kontrowersje*. PWN.
- Talidong, K. J. B., Toquero, C. M. D. (2020). Philippine teachers' practices to deal with anxiety amid COVID-19. *Journal of Loss and Trauma*. Advance online publication.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31.

Pozostałe publikacje uporządkowane według tematyki:

A) zdolności, uzdolnienia, psychospołeczne funkcjonowanie ucznia zdolnego:

Monografie:

Gwiazdowska-Stańczak, S., Klimska, A., Klimski, M., Knopik, T., Płudowska, M., Sękowski, A., Żmuda, A. (2024). *Od zdolności do mądrości – model wspierania rozwoju uczniów zdolnych w systemie edukacji*. Wyd. Adam Marszałek.

Knopik, T., Krasowicz-Kupis, G., Wiejak, K., Błaszczak, A., Kochańska, M., Łuniewska-Etenkowska, M., Papuda-Dolińska, B., Zieliński, P., Kaczmarek, M., Sędek, G. (2022). *Kompleksowa Analiza Procesów Poznawczych – bateria testów komputerowych KAPP_A i kwestionariuszy KAPP_S dla dzieci i młodzieży z: ponadprzeciętnym potencjałem poznawczym, dysleksją, ADHD*. Wyd. IBE.

Artykuły:

Knopik, T., Oszwa, U. (2022). The Nature of Support Provided to Gifted Primary School Students Is Based on the Teacher's Concept of Giftedness. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 11(2 (22)), 117-137.

Knopik, T., Oszwa, U. (2022). Developing Transferable Competences of Students – the Self-Determination Theory and Challenges of Future Education. *Lubelsk i Rocznik Pedagogiczny*, 41(1), 53–66.

Knopik, T., Domagała-Zyśk, E. (2022). Kreatywność i innowacyjność jako transferowalne zasoby rozwijane w I etapie edukacyjnym. Od programu nauczania do oceny efektów jego realizacji. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 614 (9), 34-44.

Knopik, T., Żurawska-Żyła, R. (2022). Nauczanie mądrościowe jako strategia wspomagania zrównoważonego rozwoju uczniów zdolnych. *Edukacja Etyczna*, 1, 23-41.

Knopik, T. (2018). Uczeń zdolny jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Języki Obce w Szkole*, 3, 13-18.

Knopik, T. (2018). Doradztwo edukacyjno-zawodowe dla uczniów zdolnych – od wyzwań do modelu wsparcia. *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, 9, 29-42.

Sękowski, A., Knopik, T. (2015). Szczęśliwy głupiec czy niezadowolony Sokrates? *Przegląd Psychologiczny*, 58(2), 51-170.

Sękowski, A., Knopik, T. (2014). Psychologia mądrości – w trosce o integralny rozwój uczniów zdolnych. *Chowanna*, 2/43, 95-110.

Rozdziały w monografiach:

Knopik, T. (2021). Psychopedagogiczna identyfikacja zdolności – w kierunku standardu diagnostycznego. W: M. Zaorska (red.), *Pedagogika specjalna – przeszłość, teraźniejszość, wyzwania przyszłości (wybrane aspekty)* (s. 87-112). Olsztyn: WUWM.

Knopik, T. (2019). Nie marnujmy talentów! Wspieranie uczniów zdolnych w praktyce edukacyjnej. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 288-289). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Knopik, T. (2019). Uczniowie zdolni w systemie edukacji – od identyfikacji barier rozwoju do modelu wsparcia. W: P. Kostyło (red.) *Szkoła równych szans. Namysł teoretyczny i rozwiązania praktyczne* (s. 284-299). Wyd. UKW.

Knopik, T. (2017). Zainteresowania informatyczne uczniów gimnazjów – autentyczna pasja czy obligatoryjny atrybut współczesności. W: M. Górka (red.), *Globalne i lokalne problemy polityki bezpieczeństwa. Polska i świat* (s. 136-154). Polskie Towarzystwo Geopolityczne.

Knopik, T. (2018). POLAND. Guidance and Counselling in the School Curriculum. W: *Experiences, Practices, Innovations and Responses to Current Challenges* (s. 42-50). Institute of Educational Sciences – Euroguidance Romania

Knopik, T. (2016). Inteligencja i zdolności językowe – w stronę integracji podmiotu. W: E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk (red.), *Język i wychowanie. Księga jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy naukowej Profesor Kazimierzy Krakowiak* (s. 135–148). Wydawnictwo KUL.

Knopik, T., Knopik, M. (2015). Czy zdolny człowiek może być szczęśliwy? Model zrównoważonego rozwoju dzieci zdolnych. W: B. Sidor-Piekraska, A. Bujnowska (red.), *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w teorii i w praktyce* (s. 121-136). Wydawnictwo KUL.

Knopik, T. (2012). Trening mądrości jako innowacyjna metoda wspierania rozwoju uczniów wybitnie zdolnych. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym* (s. 167-192). Wydawnictwo KUL.

Sękowski, A., Knopik, T., (2011). Psychology of Giftedness and Psychology of Wisdom: One or Multiple Perspectives? A. Ziegler, Ch. Perleth (red.), *Excellence: Essays In Honour of Kurt A. Heller* (s. 102-115). Lit Verlag.

Publikacje w ramach wiązki tematycznej A odnoszą się do szeroko rozumianej psychopedagogiki zdolności, która uwzględnia: teoretyczny namysł nad fenomenem zdolności, uzdolnień i talentów (ujmując je w niewspółmiernych paradygmatach: psychologicznym i pedagogicznym; por. Sękowski, 2000/2001), identyfikację zasobów podmiotu (diagnoza i ocena funkcjonalna) oraz program wsparcia w perspektywie proksymalnej (edukacyjnej) i dystalnej (całozyciowej). Ważnym aspektem prowadzonych badań w tym obszarze jest dobrostan uczniów zdolnych i wypracowanie strategii o

potwierdzonej skuteczności w zakresie wspierania potencjału adaptacyjnego tej grupy osób ze szczególnymi potrzebami.

Kluczowe komponenty cyklu wnoszące nowe ustalenia i rozwiązania w obszarze psychopedagogiki zdolności:

- autorski model optymalnego wspierania rozwoju uczniów zdolnych GROW (grupowanie, równowaga, osiągnięcia, wsparcie/zasoby zewnętrzne);
- autorskie i współautorskie narzędzia diagnostyczne (*model KAPP dla uczniów z ponadprzeciętnym potencjałem poznawczym, Asocjacje słowne, Rozumowanie w kontekście, Klimat szkolny sprzyjający autodeterminacji uczniów zdolnych*);
- eksploracja roli naiwnych koncepcji nauczycielskich na temat zdolności i uzdolnień w procesie identyfikacji i wspierania uczniów zdolnych;
- adaptacja na polskim gruncie programu *Education for wisdom* Roberta Sternberga i ocena skuteczności programu w badaniach podłużnych;
- wdrażanie i promocja modelu zrównoważonego rozwoju uczniów zdolnych (opracowanie narzędzia *Kwestionariusz wspomagania zrównoważonego rozwoju ucznia zdolnego; model Talenton – Od zdolności do mądrości*);
- oparcie konkretnych rozwiązań metodycznych w ramach wspierania rozwoju uczniów zdolnych w pracy z zespołem klasowym na koncepcji SDT (działania na rzecz zaspokojenia potrzeb: kompetencji, przynależności i autonomii uczniów zdolnych).

Wszystkie publikacje w ramach tego cyklu tematycznego upominają się o zwrócenie uwagi na szczególne potrzeby rozwojowe i edukacyjne uczniów zdolnych. Istotną misją społeczną tych tekstów jest manifestowanie protestu przeciwko marnowaniu talentów w Polsce i proponowanie konkretnych strategii i rozwiązań (zwalidowanych w ramach badań) służących konstruktywnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. O częściowym powodzeniu tej misji świadczy wykorzystanie moich propozycji w licznych działaniach wdrożeniowych: *Zdolni z Pomorza, Talenton 1, Talenton 2, Od zdolności do mądrości, Poławiacze perel* (wsparcie dla ok. 13 tys. uczniów zdolnych; wsparcie kompetencyjne dla ok. 2,5 tys. nauczycieli).

B) diagnoza/ocena funkcjonalna oraz metodyka edukacji włączającej

Monografie:

Domagała-Zyśk, E., Knopik, T., Papuda-Dolińska, B., Bieńkowska, K. (2023). *Nauczycielska ocena rozwoju emocjonalno-społecznego uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi*. ORE.

Domagała-Zyśk, E., Knopik, T., Papuda-Dolińska, B., Bieńkowska, K. (2023). *Ocena funkcjonalna rozwoju emocjonalno-społecznego uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi*. ORE.

Papuda-Dolińska, B., Wiejak, K., Błaszczak, A., Kochańska, M., Knopik, T., Krasowicz-Kupis, G., Łuniewska- Etenkowska, M., Zieliński, P. Kaczmarek, M., Sędek, G. (2022). *Kompleksowa Analiza Procesów Poznawczych – skale KAPP_S do oceny osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym (KAPP_SNIU), znacznym (KAPP_SNIZ) i głębokim (KAPP_SNIG)*. Warszawa: IBE.

Krasowicz-Kupis, G., Wiejak, K., Bedyńska, S., Błaszczak, A., Kaczan, R., Kaczmarek, M., Kochańska, M., Knopik, T., Krejtz, I., Łuniewska- Etenkowska, M., Orylska, A., Papuda-Dolińska, B., Rycielski, P., Rydzewska, K., Sędek, G., Smoczyńska, M., Zieliński, P. (2022). *Kompleksowa Analiza Procesów Poznawczych – bateria diagnostyczna KAPP dla dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: IBE.

Wiejak, K., Błaszczak, A., Kochańska, M., Knopik, T., Krasowicz-Kupis, G., Łuniewska- Etenkowska, M., Papuda-Dolińska, B., Zieliński, P. Kaczmarek, M., Sędek, G. (2022). *Kompleksowa Analiza Procesów Poznawczych – bateria testów komputerowych KAPP_A i kwestionariuszy KAPP_S dla dzieci i młodzieży z zaburzeniem ze spektrum autyzmu*. Warszawa: IBE.

Papuda-Dolińska, B., Wiejak, K., Błaszczak, A., Kochańska, M., Knopik, T., Krasowicz-Kupis, G., Łuniewska- Etenkowska, M., Zieliński, P. Kaczmarek, M., Sędek, G. (2022). *Kompleksowa Analiza Procesów Poznawczych – bateria testów komputerowych KAPP_A i kwestionariuszy KAPP_S dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Warszawa: IBE.

Papuda-Dolińska, B., Błaszczak, A., Kochańska, M., Knopik, T., Krasowicz-Kupis, G., Łuniewska- Etenkowska, M., Wiejak, K., Zieliński, P., Kaczmarek, M., Sędek, G. (2022). *Kompleksowa Analiza Procesów Poznawczych – bateria testów komputerowych KAPP_A dla dzieci i młodzieży z dysfunkcją wzroku oraz dzieci i młodzieży z dysfunkcją słuchu*. Warszawa: IBE.

Krasowicz-Kupis, G., Błaszczak, A., Kochańska, M., Knopik, T., Krasowicz-Kupis, G., Łuniewska- Etenkowska, M., Papuda-Dolińska, B., Smoczyńska, M., Wiejak, K., Zieliński, P., Kaczmarek, M., Sędek, G. (2022). *Kompleksowa Analiza Procesów Poznawczych - bateria testów komputerowych KAPP_A i kwestionariuszy KAPP_S dla dzieci i młodzieży z zaburzeniem komunikacji językowej i z doświadczeniem migracji*. Warszawa: IBE.

Krejtz, I., Bedyńska, S., Błaszczak, A., Kaczan, R., Kaczmarek, M., Kochańska, M., Knopik, T., Krasowicz-Kupis, G., Łuniewska- Etenkowska, M., Orylska, A., Papuda-Dolińska, B., Rycielski, P., Rydzewska, K., Sędek, G., Smoczyńska, M., Wiejak, K., Zieliński, P. (2022). *Kompleksowa Analiza Procesów Poznawczych – bateria testów komputerowych KAPP_A dla dzieci i młodzieży w wieku 5–25 lat. Część 1: podstawy teoretyczne i opis testów*. Warszawa: IBE.

Kaczmarek, M., Bedyńska, S., Błaszczak, A., Kaczan, R., Kochańska, M., Knopik, T., Krasowicz-Kupis, G., Krejtz, I., Krejtz, K., Łuniewska- Etenkowska, M., Orylska, A., Papuda-Dolińska, B., Rycielski, P., Rydzewska, K., Sędek, G., Wiejak, K.,

Zieliński, P. (2022). *Kompleksowa Analiza Procesów Poznawczych – bateria testów komputerowych KAPP_A dla dzieci i młodzieży w wieku 5–25 lat. Część 2: własności psychometryczne, stosowanie i interpretacja wyników*. Warszawa: IBE.

Artykuły:

Papuda-Dolińska, B., Knopik, T., Krasowicz-Kupis, G., Wiejak, K. (2023). The Psychological Assessment of Students with Diverse Developmental Needs – Universal Design Approach. *International Journal of Special Education*, 38(3), 47-59.

Papuda-Dolińska, B., Błaszczak, A., Wiejak, K., Knopik, T., Krasowicz-Kupis, G., Łuniewska-Etenkowska, M., Zieliński, P. (2023). Skale obserwacyjne do oceny rozwoju poznawczego dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym (KAPP_SNIU), znacznym (KAPP_SNIZ) i głębokim (KAPP_SNIG) – charakterystyka narzędzia. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 42(2), 117-133.

Domagała-Zyśk, E., Knopik, T. (2022). Attitudes Toward Inclusion Among Polish Primary School Teachers: A Strategic Factor in Implementing Inclusive Education. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 11(21), 211-233.

Knopik, T. (2022). Ocena funkcjonalna jako standard współpracy na rzecz kompleksowego wspierania rozwoju uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 610(5), 27-41.

Knopik, T., Domagała-Zyśk, E. (2021). Profil Rozwoju Emocjonalnego i Społecznego (PREiS) w szkolnej ocenie funkcjonalnej. *Edukacja*, 2(157), 53–69.

Knopik, T. (2021). Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF) w edukacji – możliwości i wyzwania. *Edukacja*, 1(156), 68–83.

Papuda-Dolińska, B., Wiejak, K., Knopik, T. (2021). Jak przełożyć wyniki testów psychometrycznych na kody i kwalifikatory ICF? Procedura mapowania narzędzia diagnostycznego – możliwości i ograniczenia. *Edukacja*, 1(156), 84–96.

Bedyńska, S., Campfield, D., Kaczan, R., Kaczmarek, M., Knopik, T., Kochańska, M., Krasowicz-Kupis, G., Krejtz, I., Orylska, A., Papuda-Dolińska, B., Rycielski, P., Rydzewska, K., Sędek, G., Smoczyńska, M., Wiejak, K. (2021). Narzędzia diagnostyczne do oceny zdolności poznawczych dzieci i młodzieży – projekt wdrożeniowy. *Przeгляд Psychologiczny*, 64(2), 9–23.

Knopik, T., Papuda-Dolińska, B., Wiejak, K., Krasowicz-Kupis, G. (2021). Projektowanie uniwersalne jako perspektywa metodyczna edukacji włączającej. Niepełnosprawność. *Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 42, 53-69.

Domagała-Zyśk, E., Knopik, T. (2020). Functional diagnosis as a strategy for implementing inclusive education in Poland. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(2), 203-220.

Knopik, T., Oszwa, U., Domagała-Zyśk, E. (2018). Diagnoza kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów zdolnych w środkowym wieku szkolnym z wykorzystaniem baterii TROS-KA. *Ruch Pedagogiczny*, 2, 15-30.

Domagała-Zyśk, E., Knopik, T., Oszwa, U. (2018). Znaczenie diagnozy funkcjonalnej w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Roczniki Pedagogiczne*, 3, 77-90.

Oszwa, U., Knopik, T., Domagała-Zyśk, E. (2017). Zasoby odpornościowe uczniów w środkowym wieku szkolnym a ryzyko niedostosowania społecznego. *Ruch Pedagogiczny*, 1, 91-104.

Narzędzia diagnostyczne:

Domagała-Zyśk E., Knopik T., Oszwa U. (2017). *TROS-KA. Zestaw narzędzi diagnostycznych i materiałów postdiagnostycznych w obszarze emocjonalno-społecznym*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.

W ramach tej wiązki tematycznej zajmowałem się głównie konceptualizacją procesu oceny funkcjonalnej jako ramy organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w Polsce. Autorska (wspólnie z E. Domagała-Zyśk) definicja *oceny funkcjonalnej jako wielowymiarowego rozpoznania*: a) *stanu funkcjonowania osoby w środowisku, uwzględniającego opis i identyfikację źródeł jej aktualnego zachowania (w tym przejawianych zasobów i deficytów) oraz b) możliwości integralnego i zrównoważonego rozwoju badanej osoby, zarówno w aspekcie aktualizacji jej potencjału rozwojowego, jak i zakresu modyfikacji środowiska, w którym funkcjonuje* została przyjęta przez grono ekspertów pracujących nad rozwiązaniami w zakresie optymalizacji wsparcia dla uczniów ze szczególnymi potrzebami.

Istotnym wkładem w rozumienie procesu oceny funkcjonalnej było uporządkowanie terminów stosowanych przez pedagogów i psychologów. Stąd wyraźna wyodrębnienie etapu diagnozy funkcji jako istotnego elementu oceny funkcjonalnej, a nie traktowanie jej jako ekwiwalentu całego procesu oceny funkcjonalnej.

W publikacjach z tego obszaru wyraźnie wskazuję na konieczność przejścia w działaniach na rzecz uczniów ze szczególnymi potrzebami od modelu medycznego do bio-psycho-społecznego, w którym niepełnosprawność rozpatrywana jest w zupełnie nowym paradygmacie:

- to nie sam stan zdrowia podmiotu implikuje jego niepełnosprawność;
- ważnym elementem zasobów podmiotu, regulujących stopień niepełnosprawności, są oprócz stanu zdrowia czynniki osobowe, takie jak np. zasoby poznawcze, wartości, zainteresowania, sposoby spędzania wolnego czasu, kompetencje emocjonalno-społeczne itp.;
- niepełnosprawność jest zjawiskiem, które „dzieje się” w przestrzeni relacji społecznych, budowanej przez sam podmiot i jego zasoby oraz inne podmioty, również dysponujące własnymi zasobami;

- niepełnosprawność nie jest stanem chronicznym – jej dynamika i nasilenie zależą zarówno od stanu zdrowia podmiotu, aktualnej kondycji jego zasobów, jak i możliwości i barier, jakie stwarza mu dane otoczenie (które samo również się zmienia, a może być też zmienione przez sam podmiot).

To relacyjne („ekologiczne”) rozumienie niepełnosprawności i szczególnych potrzeb ma swoje przełożenie na kryteria jakościowe oceny funkcjonalnej, które w wielu moich artykułach zostały szczegółowo omówione i zwalidowane w licznych badaniach własnych oraz prowadzonych w ramach projektów realizowanych przez ORE.

Kluczowe wątki tematyczne podejmowane w tym obszarze tematycznym i ich potencjalne znaczenie dla pedagogiki:

a) klasyfikacja ICF i możliwości jej implementacji do komunikacji międzysektorowej – podjąłem się problematycznego zagadnienia przełożenia kodów ICF na tradycyjne skale wyników przeliczonych stosowane w diagnozie psychopedagogicznej, czego efektem jest moduł ICF w baterii KAPP wraz z możliwością wygenerowania indywidualnego profilu badanego;

b) projektowanie uniwersalne w edukacji i diagnozie psychologicznej na potrzeby edukacji – uporządkowanie terminologiczne (UD, UDL, UDA), sformułowanie trudności w implementacji modelu UD do diagnozy psychologicznej ze względu na kwestię odstępstwa od wystandardyzowanej procedury postępowania (jeszcze poważniejsza trudność wynika z wdrażania racjonalnych usprawnień do diagnozy psychopedagogicznej – odejście od modelu nomotetycznego i przejście do podejścia idiograficznego);

c) nowe narzędzia dla kadr systemu oświaty wspomagające proces oceny funkcjonalnej – współtworzenie i opisanie baterii KAPP i jej znaczenia w ocenie funkcjonalnej (obszar: procesy poznawcze) – kluczowe jest wdrożenie metodyki projektowania uniwersalnego do narzędzia KAPP, co daje szansę na porównywanie wyników w tych samych testach między grupami uczniów z różnym typem szczególnych potrzeb, w tym niepełnosprawności; bateria TROS-KA 1 uwzględniająca dostosowanie materiałów diagnostycznych i postdiagnostycznych do zróżnicowanych potrzeb zespołu klasowego (adaptacja uwzględniająca UD oraz racjonalne usprawnienia dla wybranych grup szczególnych potrzeb).

C) psychologia mądrości

Artykuły:

Żurawska-Żyła, R., Tokarska, U., Knopik, T. (2021). Self-distancing and narrative wisdom in older adults' autobiographical reflection. *Journal of Constructivist Psychology*, 35(3), 1013–1036.

Knopik, T. (2018). Edukacja ku mądrości w doradztwie edukacyjno-zawodowym. *Prima Educatione*, 2, 131-141.

Rozdziały w monografiach:

Knopik, T., Żurawska-Żyła, R., & Tokarska, U. (2021). Mądrość w ujęciu współczesnej psychologii: sztuka życia czy sztuka rozumienia życia? W: E. Dryll, A. Cierpka, K. Małek (red.), *Psychologia narracyjna o mądrości, miłości i cierpieniu* (s. 27-50). Wydawnictwo Liber Libri.

Żurawska-Żyła, R., Knopik, T., Tokarska, U. (2020). Myśleć o życiu z dystansem - dlaczego? Dystans psychologiczny w refleksji autobiograficznej w okresie późnej dorosłości. W: M. Kielar-Turska (red.), *Starość jak ją widzi psychologia. Szanse rozwoju w starości* (s. 303-326). Wydawnictwo Ignatianum.

Knopik, T. (2020). Promądrościowa edukacja wczesnoszkolna: ramy teoretyczne i strategie metodyczne. W: W. Limont (red.), *Z teorii i praktyki edukacji wczesnoszkolnej ucznia zdolnego*, (s. 99-118). Wyd. Wyd. Naukowe MUP.

Knopik, T. (2013) Trening mądrości jako innowacyjna metoda rozwijania kompetencji kluczowych. W: Z. Gaś, *Rozwój kompetencji kluczowych uczniów w gospodarce opartej na wiedzy. Doświadczenia, best practices, perspektywy* (s. 77-88). Wyd. WSEI.

W ramach tego cyklu tematycznego podjąłem się między innymi próby adaptacji na gruncie polskim modelu *Education for wisdom* Roberta Sternberga. Mądrość dla Sternberga to *zastosowanie ukrytej, jak również jawnej wiedzy dla wspólnego pożytku przez równoważenie interesów osobistych, interpersonalnych i pozaosobowych w krótkim i długim okresie, służące osiągnięciu równowagi między adaptacją do istniejącego środowiska, modyfikacją istniejącego środowiska oraz wyborem nowego środowiska* (Reznitskaya, Sternberg, 2007, s. 133). Sternberg, opisując fenomen mądrości, wskazuje na trzy rodzaje myślenia odpowiedzialne za wypracowywanie przez podmiot stanu równowagi (stan równowagi to jeden z komponentów modelu GROW – zaprezentowałem go w obszarze tematycznym A):

- 1) myślenie refleksyjne – obejmuje: metapoznanie, kontrolę emocjonalną, monitoring własnego stanu psychicznego oraz stanów psychicznych innych ludzi, świadomość wyznawanych przez siebie wartości, zdolność do uzyskiwania wglądu w subtelności danej sytuacji oraz wykorzystywanie tego wglądu do opracowania skutecznej strategii rozwiązania konfliktu;
- 2) myślenie dialogiczne – polega na stosowaniu różnorodnych systemów odniesienia podczas rozwiązywania problemów celem uchwycenia wielu punktów widzenia i perspektyw; zamiast monologiczności polegającej na przywiązaniu do własnego zdania i doświadczenia,;
- 3) myślenie dialektyczne – podkreśla dynamiczną integrację perspektyw przeciwnych zgodnie ze schematem rozwoju myśli w ujęciu Heglowskim: teza – antyteza – synteza; myślenie dialektyczne przesuwając źródło wiedzy z autorytetu na Ja, to podmiot staje wobec różnych interpretacji i stanowisk i ma na ich bazie wykształcić własny pogląd będący syntezą czasem zupełnie przeciwstawnych sobie podejść.

Odnosząc się tych podstaw teoretycznych opracowałem program treningów mądrości, których efektywność została poddana ocenie i opisana w jednym z artykułów. Dostrzegłem szczególną potrzebę edukacji ku mądrości w odniesieniu do uczniów zdolnych, stąd ich optymalna ścieżka rozwojowa opisywana jest przeze mnie następująco: zdolności (potencjał poznawczy) – uzdolnienia (zdolności kierunkowe) – talenty (uzdolnienia przynoszące wymierne osiągnięcia) – mądrość (dojrzałość osobowa). Tematyka wspierania rozwoju mądrości uczniów zdolnych jest przeze mnie kontynuowana w ramach opracowywanej monografii, która zostanie wydana w serii redagowanej przez K. Szmidta w Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.

Ponadto wraz z zespołem psychologów z Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie (U. Tokarska, R. Żurawska-Żyła) podjąłem się próby opisanie autorskiego konceptu mądrości

narracyjnej. Mądrość w ujęciu narracyjnym wyraża się w specyficznym sposobie ujmowania własnego doświadczenia w ramach różnorodnych opowieści prowadzącym do konstruowania zintegrowanej, a zarazem otwartej na nowe interpretacje całościowej historii życia. U podstaw mądrości narracyjnej leży zdolność podmiotu do: (a) dystansowania się wobec historii własnego życia, (b) ujmowania poszczególnych doświadczeń w kontekście całego życia, (c) utrzymywania dynamicznej równowagi pomiędzy potrzebą spójności opowieści o życiu, a otwartością na wielość możliwych sposobów jej konstruowania i interpretacji, (d) transformacyjnego przekształcania trudnych doświadczeń i (e) rozumienia własnego życia w kontekście egzystencjalnym (np. obecność wątków odnoszących się do celu i sensu życia). Koncepcja mądrości narracyjnej stojąca w opozycji do współczesnych ujęć kryzysu tożsamości narracyjnej (np. Byung Hul Han, 2024), jest przez nas ciągle rozwijana w ramach prowadzonych badań – głównie w odniesieniu do osób w okresie późnej dorosłości (mądrość narracyjna a zrównoważony bilans życia).

D) edukacja w dobie pandemii COVID-19

Artykuły:

Knopik, T., Domagała-Zyśk, E. (2022). Predictors of The Subjective Effectiveness of Emergency Remote Teaching During The First Phase of The COVID-19 Pandemic. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(4), 525–538.

Knopik, T., Błaszczak, A., Oszwa, U., Maksymiuk, R. (2022). Assisting Strategies of the Parents of Students with Special Educational Needs in the Emergency Remote Learning in Poland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14), 8783.

Knopik, T., Błaszczak, A., Maksymiuk, R., Oszwa, U. (2021). Parental involvement in remote learning during the COVID-19 pandemic—Dominant approaches and their diverse implications. *European Journal of Education*, 56(4), 623–640.

Knopik, T., Oszwa, U. (2021). E-cooperative problem solving as a strategy for learning mathematics during the COVID-19 pandemic. *Education in The Knowledge Society*, 22, e25176.

Sytuacja pandemii COVID-19 i związanego z nią lockdownu wymusiła wdrożenie nowej formuły e-nauczania. Zjawisko zdalnej edukacji zostało przeze mnie i współpracowników zbadane głównie w aspekcie potencjalnych implikacji dla praktyki kształcenia tak, aby dostarczyć konkretne rozwiązania w przypadku kontynuowania tej formuły lub konieczności jej powtórzenia w przyszłości. Najważniejsze wnioski sformułowane w prezentowanych w tej wiązce tematycznej artykułach:

- wysoka skuteczność zajęć on-line w formule interdyscyplinarnych projektów realizowanych zgodnie z założeniami teorii autodeterminacji (metodyka prowadzenia zajęć on-line oparta na tworzeniu środowiska e-nauczania respektujące trzy potrzeby uczniów – a także nauczycieli: przynależności, kompetencji i autonomii);
- konieczność kontynuowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz działań wynikających z dokumentacji typu WOPFU i IPET w ramach edukacji zdalnej – brak wsparcia dla uczniów ze szczególnymi potrzebami powodował stosowanie

mechanizmu wyręczania dzieci przez rodziców i znaczącym obniżeniem indywidualnej motywacji uczniów do nauki;

- konieczność wypracowania jasnego modelu współpracy między szkołą a rodzicami w czasie edukacji zdalnej;
- istotnym wkładem w ramach szeroko dyskutowanego w pedagogice zagadnienia rodzicielskiego zaangażowania w edukację (*parental involvement*) jest opracowanie typologii rodziców jako e-edukatorów; analiza uzyskanych wyników pozwoliła zidentyfikować trzy główne skupienia reprezentujące różnorodne podejścia rodziców: (1) zaangażowany rodzic-nauczyciel, (2) coach wspierający autonomię oraz (3) zaangażowany nauczyciel – „wyręczacz”; rodzice w skupieniu trzecim podkreślali dostrzegane bariery w zdalnym nauczaniu o wiele częściej niż rodzice w skupieniach pierwszym i drugim; jeśli chodzi o postrzeganie korzyści, statystycznie najwięcej ich wskazali rodzice w skupieniu drugim.

Wskaźniki bibliometryczne:

Baza Google Scholar:

- wskaźnik cytowań: 373

- H-indeks: 11

Baza WoS:

- wskaźnik cytowań: 32

- H-indeks: 3

Baza Scopus:

- wskaźnik cytowań: 44

- H-indeks: 3

Sumaryczna punktacja ministerialna (2017-2024): 3 120

Liczba monografii naukowych: 12

Liczba artykułów naukowych w czasopismach z wykazu MNiSW: 34

5. Informacja o wykazywaniu się istotną aktywnością naukową albo artystyczną realizowaną w więcej niż jednej uczelni, instytucji naukowej lub instytucji kultury, w szczególności zagranicznej.

10.2016 - 09.2018 – Katedra Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie (umowa o pracę), adiunkt. Zakres zadań: prowadzenie badań w zakresie psychologii mądrości, opracowanie konstruktów teoretycznych mądrości narracyjnej (we współpracy z: U. Tokarska, R. Żurawska-Żyła), badania dotyczące związków między mądrością narracyjną z dobrostanem osób w okresie późnej dorosłości, dydaktyka; efektem badań w UP były cztery artykuły (opis w punkcie 4 – obszar „psychologia mądrości”).

01.2019 – 12.2019 – ekspert w projekcie międzynarodowym Europejskiej Agencji do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (European Agency for Special

Needs and Inclusive Education) i MEiN pn. *Wsparcie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce*; opracowanie ostatecznej wersji modelu „Edukacja dla Wszystkich” (Education for All)

01.2019 – 09.2022 – ekspert naukowy (umowa o pracę) w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie w ramach projektu realizowanego w partnerstwie z Uniwersytetem SWPS, pn. *Opracowanie i upowszechnienie narzędzi diagnostycznych do oceny zdolności poznawczych dzieci i młodzieży*. Zakres zadań: opracowanie narzędzi diagnostycznych dla grupy uczniów z ponadprzeciętnym potencjałem poznawczym, implementacja klasyfikacji ICF, przygotowanie rozdziałów dot. opisu wybranych testów oraz procedury analizy i interpretacji wyników do cyklu monografii oraz opracowanie poradnika dla nauczycieli i rodziców.

10-12.2022 – kierownik naukowy w projekcie realizowanym przez Instytut Badań Edukacyjnych dotyczącym wspierania tranzycji na rynek pracy. Zakres zadań: organizacja prac zespołu ekspertów, opracowanie ekspertyzy w zakresie możliwości zastosowania klasyfikacji ICF w doradztwie zawodowym; opracowanie metodyczne w zakresie rozwijania zasobów transferowalnych przez uczniów w toku realizacji podstawy programowej.

05.2023 – obecnie – ekspert naukowy w międzynarodowym projekcie pn. *Accesssible School for All* realizowanym przez UNICEF oraz Instytut Badań Edukacyjnych: doradztwo dla kadry eksperckiej projektu, udział w tworzeniu i opiniowaniu narzędzi badawczych do oceny skuteczności wybranych interwencji edukacyjnych; efektem współpracy jest autorski kwestionariusz *DU-SZA (Dostępność uczenia – szanse aplikacji)*.

07.2023 – obecnie – kierownik naukowy w projekcie realizowanym przez Instytut Badań Edukacyjnych pn. *Wspieranie dostępności edukacji dla dzieci i młodzieży*. Celem projektu jest opracowanie rozwiązań systemowych oraz narzędzi diagnostycznych do prowadzenia oceny funkcjonalnej w toku edukacji (narzędzia przeznaczone dla dzieci i młodzieży w wieku 4-19 lat). Kierowanie pracami naukowymi dotyczy następujących komponentów projektu:

- opracowanie zestawu narzędzi do monitorowania dobrostanu dzieci i młodzieży,
- opracowanie testów kompetencji przedmiotowych jako instrumentów do wdrażania oceniania kształtującego,

- model obiegu danych w systemie edukacji – opracowanie wskaźników rozwoju dostępności edukacji w Polsce,
- metodyka pomiaru efektywności wsparcia edukacyjno-specjalistycznego (Wdrożenie modelu oceny skuteczności interwencji w edukacji),
- model wspierania wejścia osób ze szczególnymi potrzebami na rynek pracy,
- narzędzia do identyfikacji zdolności specjalnych dzieci i młodzieży,
- standardy projektowania uniwersalnego w edukacji,
- standardy oceny funkcjonalnej w edukacji.

06.2022 – obecnie – ekspert naukowy w projekcie realizowanym przez Fundację Polskiej Akademii Nauk pn. TalentOn. W ramach współpracy z Fundacją PAN powstał model wspierania uczniów zdolnych wraz ze standardem diagnostycznym. Efekty opisane w monografii:

Gwiazdowska-Stańczak, S., Klimska, A., Klimski, M., Knopik, T., Płudowska, M., Sękowski, A., Żmuda, A. (2023). *Od zdolności do mądrości – model wspierania rozwoju uczniów zdolnych w systemie edukacji*. Wyd. Adam Marszałek.

6. Informacja o osiągnięciach dydaktycznych, organizacyjnych oraz popularyzujących naukę lub sztukę.

DZIAŁALNOŚĆ DYDAKTYCZNA:

- Kierownik specjalności „Psychologia wspomaganie rozwoju i edukacji” w ramach studiów na kierunku psychologia w UMCS (autorski program ścieżki przygotowującej do pełnienia funkcji nauczyciela – psychologa w przedszkolach, szkołach i placówkach)
- Kierownik studiów podyplomowych "Psychologia edukacyjna z przygotowaniem pedagogicznym" (autor programu wdrażanego przez siedem uczelni w ramach zadania zleconego przez MEN)
- Członek Zespołu ds. Wspierania Podnoszenia Kompetencji Kadr w UMCS
- Członek Uniwersyteckiego i Wydziałowego Zespołu ds. Dostępności dla Osób ze Specjalnymi Potrzebami
- Współautor *Strategii podnoszenia kompetencji kadry dydaktycznej w UMCS*
- Opiekun merytoryczny zadania "Opracowanie Strategii Uniwersalnego Projektowania w UMCS" – redaktor i współautor *Strategii Uniwersalnego Projektowania w UMCS*
- Członek Zespołu Programowego dla kierunku psychologia

- Autor programu szkoleń z zakresu projektowania uniwersalnego dla kadry akademickiej UMCS (realizacja 10 edycji szkoleń w ramach programu *Doskonałość dydaktyczna uczelni*)
- Promotor 23 prac magisterskich na kierunku psychologia
- Recenzent 31 prac magisterskich na kierunkach psychologia i pedagogika
- Promotor pomocniczy w przewodzie doktorskim (mgr Ewelina Zakrzewska, Instytut Pedagogiki KUL; promotor: dr hab. Ewa Domagała-Zyśk, prof. KUL)
- Opiekun dwutorowej ścieżki kariery dla studentów psychologii
- Przewodniczący zespołu ds. konkursu "Złote indeksy" na kierunku psychologia (przeprowadzenie trzech edycji konkursów dla uczniów szkół ponadpodstawowych)
- Autor programów nowych przedmiotów dla studentów pedagogiki, pedagogiki specjalnej i psychologii z zakresu projektowania uniwersalnego: Projektowanie uniwersalne w diagnozie psychologicznej, Projektowanie uniwersalne – perspektywa interdyscyplinarna, Projektowanie uniwersalne – od założeń do praktyki)
- Prowadzone przedmioty na kierunku psychologia: Wprowadzenie do filozofii, Etyka zawodu psychologa, Psychologia wspomagania rozwoju i edukacji, Projektowanie uniwersalne (koordynator przedmiotów)
- Prowadzone przedmioty na kierunkach: pedagogika, pedagogika resocjalizacyjna, pedagogika specjalna: Wprowadzenie do filozofii, Projektowanie uniwersalne (koordynator przedmiotów)
- Prowadzenie indywidualnego mentoringu dla młodzieży wybitnie zdolnej w ramach projektu @talentON
- Opiekun praktyk na kierunku *Psychologia edukacyjna z przygotowaniem pedagogicznym*

DZIAŁALNOŚĆ ORGANIZACYJNA:

- Członek Komisji Finansowej Instytutu Psychologii UMCS (2021 – obecnie)
- Członek Zespołu Ekspertów MEN opracowujących model edukacji dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – efektem pracy jest dokument pn. *Model Edukacji dla Wszystkich* (2018-2020)
- Członek zespołu ds. ICF przy Rzeczniku do Spraw Osób Niepełnosprawnych (2021)
- Członek Zespołu ds. Jakości Kształcenia Nauczycieli przy KRASP (2021-obecnie)
- Ekspert kluczowy sieci „Lubelskie Laboratorium Talentów” (2019-2022)
- Członek Wydziałowego Zespołu ds. Dostępności dla Osób ze Specjalnymi Potrzebami (przewodniczący Zespołu w latach 2021-22)

- Członek uniwersyteckiego Zespołu ds. dostępności (2023-obecnie)
- Przewodniczący zespołu ekspertów MEN ds. opracowania rekomendacji do rozporządzenia w sprawie doradztwa zawodowego (ORE) – efektem pracy zespołu jest wkład merytoryczny do rozporządzenia MEN z dnia 12.02.2019 w sprawie doradztwa zawodowego
- Sekretarz Komisji Rekrutacyjnej na kierunku psychologia – UP im. KEN w Krakowie (2017-2018)
- Członek zespołu ekspertów w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego ds. opracowania programów studiów doktoranckich (współautor programów modułów z zakresu psychologii – wspólnie z prof. dr hab. Michałem Wierzchoniem) (2017-2018)
- Członek zespołu ekspertów w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego do spraw opracowania modelowych programów kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych

AUTORSTWO/WSPÓLAUTORSTWO EKSPERTYZ:

- Rekomendacje dotyczące edukacji i włączania dzieci i uczniów z doświadczeniem migracyjnym przybyłych z Ukrainy do polskiego systemu oświaty, Instytut Badań Edukacyjnych – współautor ekspertyzy (2024)
- Przegląd narzędzi diagnostycznych dla uczniów zdolnych - @talentON - Program Wsparcia i Rozwoju młodzieży szczególnie uzdolnionej to realizowany przez Fundację Polskiej Akademii Nauk - współautor ekspertyzy (2022)
- Przegląd koncepcji zdolności, opracowanie modelu wspomagania rozwoju uczniów z uzdolnieniami humanistycznymi - @talentON - Program Wsparcia i Rozwoju młodzieży szczególnie uzdolnionej to realizowany przez Fundację Polskiej Akademii Nauk - współautor ekspertyzy (2022)
- *Model Edukacji dla Wszystkich* (MEiN) – współautor (2020)
- *Programy szkoleń i doradztwa dla kadr edukacji włączającej* (ORE) – współautor (2020)
- *Opracowanie modelu szkoleń i doradztwa dla ASPE* - asystenta uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (ORE) – współautor (2019)
- *Innowacyjne modele kształcenia nauczycieli* (MEiN, NBCiR) – współautor (2019)
- *Opracowanie programów studiów doktoranckich o zróżnicowanych profilach* (MEiN) – współautor (2017)

- *Opracowanie modelu doradztwa edukacyjno-zawodowego (ORE) – współautor (2016)*
- *Opracowanie rekomendacji do rozporządzenia w sprawie doradztwa zawodowego (2018)*

DZIAŁALNOŚĆ POPULARYZUJĄCA NAUKĘ:

- Kierownik projektu Centrum Transferu Wiedzy Psychologicznej w UMCS, którego celem było opracowanie wyników najnowszych badań w obszarze psychologii edukacyjnej i pedagogice w postaci cyklu artykułów popularnonaukowych i scenariuszy dla nauczycieli i szkolnych specjalistów
- Przygotowanie publikacji w ramach projektu UMCS „Okiem eksperta” dotyczących sytuacji uczniów ukraińskich w polskich szkołach (*Uczniowie z Ukrainy w polskich szkołach – metodyka ogarniania szoku*) oraz edukacji włączającej (*Edukacja włączająca – ideologia czy model nowoczesnej edukacji?*)
- Publikacje popularyzujące wyniki badań naukowych w „Edukacji Pomorskiej” (5 artykułów)
- Realizacja cyklu szkoleń dla kadr systemu oświaty pn. „Praca z uczniem zdolnym”, „Od zdolności do mądrości”, „Doradztwo zawodowe dla uczniów zdolnych” (łącznie ok. 3200 godz. szkoleniowych; wsparcie dla ok. 3400 osób)
- Prowadzenie sieci samokształcenia nauczycieli lubelskich szkół podstawowych „Lubelskie Laboratorium talentów”
- Publikacje o charakterze popularnonaukowym i poradnikowym:
 - ✓ Domagała-Zyśk, E., Knopik, T., Papuda-Dolińska, B., Bieńkowska, K. (2023). *Ocena kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały postdiagnostyczne dla szkół TROS*. ORE (recenzja: Z. Gajdzica, B. Szczupał).
 - ✓ Domagała-Zyśk, E., Knopik, T., Papuda-Dolińska, B., Bieńkowska, K. (2023). *Ocena funkcjonalna rozwoju emocjonalno-społecznego uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnym*. ORE(recenzja: Z. Gajdzica, B. Szczupał).
 - ✓ Domagała-Zyśk E., Knopik T., Oszwa U., Knopik M., Konowalek A., Krajewska M., Mazur J., Sudewicz K., Zakrzewska E. *Jak rozwijać wśród uczniów pozytywny obraz siebie? Poradnik dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych. TROS-KA Materiały postdiagnostyczne cz. III*. ORE.
 - ✓ Domagała-Zyśk E., Knopik T., Oszwa U., Knopik M., Konowalek A., Krajewska M., Mazur J., Sudewicz K., Zakrzewska E. (2017). *Jak rozwijać wśród uczniów umiejętność radzenia sobie z trudnościami i poczucie sprawczości? Poradnik dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych. TROS-KA Materiały postdiagnostyczne cz. I*. ORE.
 - ✓ Domagała-Zyśk E., Knopik T., Oszwa U., Knopik M., Konowalek A., Krajewska M., Mazur J., Sudewicz K., Zakrzewska E. (2017). *Jak rozwijać wśród uczniów konstruktywne relacje społeczne? Poradnik dla*

- pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych. TROS-KA Materiały postdiagnostyczne cz. II. ORE.*
- ✓ Domagała-Zyśk E., Knopik T., Oszwa U., Knopik M., Konowalek A., Krajewska M., Mazur J., Sudewicz K., Zakrzewska E. (2017). *Jak rozwijać wśród uczniów pozytywny obraz siebie? Poradnik dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych. TROS-KA Materiały postdiagnostyczne cz. III. ORE.*
 - ✓ Domagała-Zyśk E., Knopik T., Oszwa U., Knopik M., Konowalek A., Krajewska M., Mazur J., Sudewicz K., Zakrzewska E. (2017). *Jak rozwijać kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów? Poradnik dla wychowawców i nauczycieli. TROS-KA Materiały postdiagnostyczne cz. IV. ORE.*
 - ✓ Knopik, T. (2017). *Diagnoza funkcjonalna. ORE.*
 - ✓ Knopik, T. (2014). *Czas wolny... od nudy. Zrównoważony rozwój uczniów zdolnych w ramach zajęć pozalekcyjnych. ORE.*
 - ✓ Knopik, T., Domagała-Zyśk, E., Kucharska, B., Knopik, M. (2015). *Doświadczam – rozumiem – wiem. Innowacyjny program nauczania dla I etapu edukacyjnego. Wyd. LECHAA.*
 - ✓ Knopik, T., Koperwas, A., Filipiuk, D., Pękalska, E. (2015). *Kotwice kariery. Wyd. LECHAA.*
 - ✓ Knopik, T., Koperwas, A., Filipiuk, D., Pękalska, E. (2015). *Punkt ciężkości. Poradnik w zakresie samorozwoju dla uczniów zdolnych. Wyd. LECHAA.*
 - ✓ Knopik, T., Koperwas, A., Filipiuk, D., Pękalska, E. (2015). *Moje dziecko jest zdolne. Wyd. LECHAA.*
 - ✓ Knopik, M., Knopik, T. (2015). *Twórcze umysły. Edukacja ku kreatywności. Wyd. SAWG.*

NAGRODY:

- 2024 – Nagroda Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego za znaczące osiągnięcia w zakresie działalności wdrożeniowej - nagroda zespołowa
- 2024 – Nagroda Samorządu Studentów Wydziału Psychologii i Pedagogiki UMCS „Wykładowca roku”
- 2023 – nagroda Rektora UMCS za wysoko punktowany artykuł
- 2022 - Homo Didacticus – nagroda dla najlepszych dydaktyków w UMCS
- 2022 - Medal im. Komisji Edukacji Narodowej
- 2022 - dwie nagrody Rektora UMCS za wysoko punktowany artykuł
- 2020 - nominacja do nagrody im. prof. R. Czerneckiego za najlepszy artykuł naukowy o edukacji; artykuł: Knopik, T., Oszwa, U. (2019). Self-determination and development of emotional-social competences and the level of school achievements in 10–11-year-old Polish students. *Education 3-13*, 48(8), 972–987.
- 2020 - nagroda Rektora UMCS za wysoko punktowany artykuł.

GRANTY:

- MINIATURA 2021-22 (NCN) - kierownik projektu pn. „Klimat szkolny sprzyjający autodeterminacji uczniów zdolnych”

- Centrum Transferu Wiedzy Psychologicznej w UMCS (MEiN) - kierownik projektu w ramach grantu w programie MNiSW „Społeczna odpowiedzialność nauki”
 - "Tranzycje na rynek pracy" (IBE i MEiN) - kierownik projektu finansowanego ze środków MEN
 - „Wspieranie dostępności edukacji dla dzieci i młodzieży” – kierownik naukowy projektu finansowanego z FERS (współautor projektu)
7. Oprócz kwestii wymienionych w pkt. 1-6, wnioskodawca może podać inne informacje, ważne z jego punktu widzenia, dotyczące jego kariery zawodowej.
- Klamrą, która spina różne obszary mojej działalności naukowo-badawczej, jest aktywność wdrożeniowo-upowszechniająca. Opracowane modele (np. model doradztwa zawodowego, model wsparcia ucznia zdolnego, model oceny funkcjonalnej w obszarze emocjonalno-społecznym, model wykorzystania ICF w doradztwie zawodowym), narzędzia diagnostyczne (np. *TROS-KA*, *KAPP*, *Kwestionariusz Wspierania Zrównoważonego Rozwoju Ucznia Zdolnego*, *Kotwice mojej kariery*) i materiały metodyczne (np. *Doświadczam – rozumiem – wiem*, *Twórcze umysły*) wykorzystywane są w codziennej praktyce przedszkoli, szkół i poradni psychologiczno-pedagogicznych w całej Polsce. Dbanie o efektywny transfer rezultatów badań naukowych do edukacji jest kluczowym komponentem mojego zaangażowania zarówno w ramach pracy w UMCS, w IBE, jak i Fundacji PAN.
 - Prowadzenie praktyki psychologicznej w zakresie diagnozy, wsparcia terapeutycznego i szkoleniowego jest dodatkową perspektywą pozwalającą skonfrontować efekty działalności naukowo-badawczej z aktualnymi wyzwaniami w obszarze szeroko rozumianej edukacji.

.....
(podpis wnioskodawcy)