

Model szkolenia dla kadry akademickiej

**ZROZUMIEĆ RÓŻNORODNOŚĆ: DYDAKTYKA W
PERSPEKTYWIE INTERSEKCJONALNEJ**

Nazwa projektu InterHEd. Intersectionality in Higher Education [InterHEd. Intersekcjonalność w szkolnictwie wyższym]

Kod projektu 2023-1-ES01-KA220-HED-000160620

Finansowanie Współfinansowane przez program Erasmus+ KA220 w zakresie szkolnictwa wyższego

Lider rezultatu Uniwersytet Jagielloński

Współpraca Technische Universität Dortmund, Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

Rok wydania 2026

Niniejszy rezultat jest częścią projektu InterHEd, realizowanego w ramach programu Erasmus+, którego celem jest wspieranie tworzenia bardziej inkluzywnych i różnorodnych instytucji szkolnictwa wyższego poprzez upowszechnianie podejścia intersekcjonalnego w dydaktyce akademickiej. Niniejszy Model szkoleniowy został opracowany w ramach Pakietu Roboczego 3 (WP3): Wzajemne uczenie się i podnoszenie świadomości, którego celem jest wypracowanie możliwej do wykorzystania w różnych kontekstach wiedzy wspierającej rozwój kompetencji pedagogicznych oraz zasobów dydaktycznych służących uwzględnianiu perspektywy intersekcjonalnej w nauczaniu w szkolnictwie wyższym..

Projekt został sfinansowany przy wsparciu Komisji Europejskiej. Publikacja odzwierciedla wyłącznie poglądy jej autora/autorów, a Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie



Niniejszy utwór jest udostępniany na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0). Aby zapoznać się z warunkami licencji, odwiedź stronę: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Konsorcjum**Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC)**

Gloria García-Romeral (PI, Koordynatorka projektu)

Technische Universität Dortmund

Liudvika Leisyte (PI)

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Marta Warat (PI)

**Co-funded by
the European Union**

InterHEd. Intersectionality in Higher Education

in : /interhed✉ : gloria.garciaromeral@uvic.cat

SPIS TREŚCI

1. WPROWADZENIE	4
2. DIAGNOZA POTRZEB	5
3. CELE SZKOLENIA	6
4. SCENARIUSZ SZKOLENIA	7
5. EWALUACJA PRZEPROWADZONEGO SZKOLENIA	13
6. LITERATURA	17

1. WPROWADZENIE

Szkolnictwo wyższe staje się coraz bardziej zróżnicowane, a osoby studiujące wnoszą do sal dydaktycznych różnorodne tożsamości, doświadczenia i potrzeby edukacyjne. Różnorodność ta wzbogaca społeczności akademickie, ale jednocześnie stawia przed uczelniami wyzwanie tworzenia środowisk uczenia się, które są sprawiedliwe, inkluzywne i uwzględniają złożoność doświadczeń osób studiujących. Kadra akademicka odgrywa zatem kluczową rolę w zapewnianiu, aby praktyki dydaktyczne uwzględniały różne sposoby, w jakie nierówności mogą wpływać na uczestnictwo, proces uczenia się i sukces akademicki.

Intersekcjonalność stanowi użyteczną ramę pozwalającą zrozumieć, jak wiele tożsamości społecznych i systemów władzy wzajemnie na siebie oddziałuje, kształtując doświadczenia osób studiujących. Zamiast traktować poszczególne wymiary różnorodności oddzielnie, podejście intersekcjonalne zachęca do refleksji nad tym, jak czynniki takie jak płeć, rasa, pochodzenie etniczne, niepełnosprawność, klasa społeczna, seksualność, wiek czy doświadczenie migracji mogą się wzajemnie przenikać i wpływać na dostęp do edukacji, uczestnictwo w zajęciach, ocenianie i poczucie przynależności.

Pomimo rosnącego znaczenia intersekcjonalności w badaniach i politykach dotyczących szkolnictwa wyższego, wiele osób prowadzących zajęcia nie ma pewności, jak przełożyć tę perspektywę na codzienną praktykę dydaktyczną. Wymaga to nie tylko świadomości różnorodności, lecz także krytycznej refleksji nad własnymi założeniami, rozpoznawania barier dla inkluzji oraz doboru metod odpowiadających różnym kontekstom edukacyjnym.

Projekt **InterHEd (Intersectionality in Higher Education)** odpowiada na tę potrzebę poprzez badania, współpracę instytucjonalną oraz rozwój praktycznych zasobów edukacyjnych wspierających mainstreaming intersekcjonalności w szkolnictwie wyższym. Niniejszy model szkoleniowy ma wspierać osoby prowadzące zajęcia w rozwijaniu zarówno wiedzy na temat intersekcjonalności, jak i praktycznych kompetencji potrzebnych do stosowania tego podejścia w nauczaniu i uczeniu się.

Ze względu na różnorodność kontekstów instytucjonalnych, dyscyplinarnych i kulturowych, model należy traktować jako **elastyczne ramy pedagogiczne**, a nie sztywny scenariusz szkolenia. Osoby prowadzące szkolenie zachęca się do dostosowania ćwiczeń, przykładów i materiałów do potrzeb osób uczestniczących oraz specyfiki ich instytucji. Osoby uczestniczące w szkoleniu powinny natomiast krytycznie zastanowić się, jak przedstawione koncepcje i narzędzia można zastosować w ich dyscyplinie i codziennej praktyce dydaktycznej.

2. DIAGNOZA POTRZEB

Warsztaty i szkolenia prowadzone z kadrami akademickimi pokazały, że grupa ta potrzebuje zarówno lepszego rozumienia intersekcjonalności, jak i praktycznych narzędzi pozwalających stosować ją w szkolnictwie wyższym. Choć kwestie różnorodności i inkluzji są obecne w dyskusjach akademickich, osobom uczestniczącym często brakuje ram pojęciowych pozwalających zrozumieć, jak różne wymiary tożsamości i nierówności wzajemnie się przenikają i wpływają na doświadczenia edukacyjne osób studiujących.

Ważnym obszarem potrzeb okazało się również rozwijanie umiejętności refleksji i analizy. Osoby prowadzące zajęcia potrzebują przestrzeni do krytycznego namysłu nad tym, jak ich własne tożsamości, pozycje zawodowe, kultury dyscyplin i doświadczenia wpływają na praktykę dydaktyczną, a także do rozpoznawania, w jaki sposób pozornie neutralne decyzje dotyczące uczestnictwa, oceniania czy organizacji zajęć mogą tworzyć bariery dla części osób studiujących.

Osoby uczestniczące wskazywały także na potrzebę poznania praktycznych strategii wspierających bardziej inkluzywne nauczanie. Dlatego szkolenie koncentruje się na rozwijaniu umiejętności rozpoznawania intersekcjonalnych nierówności, analizowaniu rzeczywistych sytuacji dydaktycznych oraz wprowadzaniu konkretnych zmian zwiększających inkluzywność przy zachowaniu standardów akademickich. Dla zapewnienia adekwatności i skuteczności szkolenia, jego treść i przykłady powinny być dostosowane do kontekstu instytucjonalnego, dyscypliny i krajowego.

3. CELE SZKOLENIA

Po zakończeniu szkolenia osoby uczestniczące będą potrafiły:

- **Zdefiniować intersekcjonalność** i wyjaśnić jej znaczenie dla nauczania i uczenia się w szkolnictwie wyższym.
- **Rozpoznawać krzyżujące się wymiary nierówności**, które mogą kształtować doświadczenia, uczestnictwo i dostęp osób studiujących do edukacji.
- **Poddać refleksji własną pozycję w roli osoby nauczającej i rozpoznawać, jak rola zawodowa, kontekst dyscypliny, tożsamość, biografia i doświadczenia życiowe mogą wpływać na praktykę nauczania.**
- **Analizować praktyki dydaktyczne i sytuacje w sali zajęciowej** pod kątem pozornie neutralnych decyzji, które mogą tworzyć nierówne bariery dla różnych osób studiujących.
- **Proponować konkretne modyfikacje praktyk dydaktycznych**, które ograniczają wykluczające skutki, przy jednoczesnym zachowaniu standardów akademickich i wymagań dotyczących efektów uczenia się.
- **Rozróżniać zmiany możliwe do wprowadzenia na poziomie praktyki dydaktycznej** od problemów wymagających działań na poziomie instytucjonalnym lub systemowym.

4. SCENARIUSZ SZKOLENIA

Czas trwania: 4 godziny

Czas trwania	Treść	Uwagi metodyczne	Materiały
15'	WPROWADZENIE Powitanie, przedstawienie osób prowadzących oraz KRÓTKIE przedstawienie osób uczestniczących (imiona, dyscyplina naukowa, forma zajęć, które prowadzą). Przedstawienie programu. Przedstawienie zasad komunikacji.		Prezentacja PowerPoint (Poznajmy się, Agenda, Kontrakt grupowy).
30'	PREZENTACJA CZĘŚĆ 1: CZYM JEST INTERSEKCYJALNOŚĆ? - Rozumienie różnorodności. - Osie nierówności (koło tożsamości społecznej). - Definicja intersekcjonalności. - Rodzaje intersekcjonalności (strukturalna, polityczna, reprezentacji).	Upewnij się, że rozumiesz koncepcję intersekcjonalności i wiesz, jak stosować ją w praktyce. W razie potrzeby zapoznaj się z literaturą dotyczącą intersekcjonalności, rekomendowaną w dalszej części ("Literatura"), a także z Rozdziałem 3 <i>Narzędziownika InterHEd</i> ("Intersekcjonalność jako sposób radzenia sobie z nierównościami w szkolnictwie wyższym").	Prezentacja PowerPoint (slajdy 5–12). Materiał dodatkowy: literatura podstawowa o intersekcjonalności oraz <i>Narzędziownik InterHEd</i> , Rozdział 3.
30'	CWICZENIE 1: „MOJE POZYCJE DYDAKTYCZNE – INTERSEKCYJALNA MAPA TOŻSAMOŚCI” 1. Wprowadzenie osoby prowadzącej (5 minut) <i>Zwykle mówimy o inkluzji, patrząc na osoby studiujące. Aby lepiej zrozumieć intersekcjonalność,</i>	Upewnij się, że potrafisz jasno wyjaśnić wszystkie kategorie zawarte w mapie tożsamości. Zwróć szczególną uwagę na te wymiary, które często są postrzegane jako „niewidoczne”, ponieważ reprezentują społecznie dominujące lub większościowe pozycje.	Wydrukowane kopie Materiału 1 (Koło różnorodności), długopisy.

w tym ćwiczeniu kierujemy perspektywę na nas samych jako osoby uczące. <i>Każda z nas i każdy z nas prowadzi zajęcia z określonej pozycji kształtowanej przez władzę instytucjonalną, dyscyplinę, ale też tożsamość, biografię i doświadczenie życiowe. Te wymiary przecinają się i wpływają na to, jak uczymy, co zauważamy i co pomijamy.</i> <i>Celem nie jest samoocena ani „rachunek sumienia”, lecz uświadomienie sobie, jak to, kim jesteśmy w roli nauczycielskiej, kształtuje wybory dydaktyczne. Za chwilę będziecie pracować indywidualnie, ale najpierw przyjrzyjcie się ilustracji przedstawiającej koło różnorodności społecznej. Czy wszystko jest jasne, czy są kategorie, które chcecie omówić lub doprecyzować?</i> 2. Indywidualna refleksja: moja pozycja (5 minut) Poproś osoby uczestniczące, aby pracowali w ciszy z Materiałem 1. Ich zadaniem jest zakreślenie miejsc, w których odnajdują siebie w różnych obszarach koła władzy. 3. Wymiana w małych grupach (10 minut) W małych grupach omówcie następujące pytania: • Czy łatwo czy trudno było umiejscowić siebie w poszczególnych obszarach koła? • Czy zaskoczyła Cię Twoja ogólna pozycja na wykresie? • Jak umiejscowienie w jednym obszarze wpływa na inne? 4. Synteza na forum: co staje się widoczne (10 minut)	Bądź gotowa/gotowy wyjaśnić, co oznaczają te kategorie i dlaczego są ważne, np. pojęcia takie jak <i>tożsamość cisplciowa</i>, która może być niedostrzegana właśnie dlatego, że bywa uznawana za oczywistą normę. Grupy 4–5-osobowe. Upewnij się, że poruszacie aspekty często traktowane jako „neutralne”, a jednak wyraźnie kształtujące to, co dzieje się na zajęciach. Na przykład wymagania takie jak obowiązkowy udział w dyskusji na zajęciach, sztywne terminy bez elastyczności czy założenia, że wszystkie osoby studiujące mogą łatwo uczestniczyć w spontanicznej dyskusji, mogą wydawać się neutralne, ale mogą stawiać w gorszej sytuacji osoby z obowiązkami opiekuńczymi, przewlekłymi	Ta część może zostać uzupełniona / poszerzona o ćwiczenie “Sieć tożsamości” (<i>Narzędziownik InterHEd</i>, s. 35), które wspiera refleksję o tym jak nakładanie się różnych wymiarów tożsamości wpływa na doświadczenia uczenia oraz uczenia się.
--	--	---

	Jak Twoje pozycje w tych dynamikach władzy odnoszą się do Twojej roli nauczycielskiej? W jaki sposób Twoja własna pozycja wpływa na to, jak uczysz, jak interpretujesz zachowania osób studiujących i jak odnosisz się do osób, które uczysz? [Aby pogłębić dyskusję, osoby prowadzące mogą dodatkowo posłużyć się pytaniami do refleksji zawartymi w <i>Narzędziowniku InterHEd</i>, s. 59]	problemami zdrowotnymi, barierami językowymi lub odmiennymi doświadczeniami edukacyjnymi. Uczynienie tych „przezroczystych” pozycji widocznymi jest kluczowe dla refleksji nad władzą, przywilejem i usytuowaniem.	
15'	PRZERWA		
30'	PREZENTACJA CZĘŚĆ 2 & 3: INTERSEKcjONALNOŚĆ W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM ORAZ NARZĘDZIA PROJEKTU I DOBRE PRAKTYKI W DYDAKTYCE - Środowisko uczenia się. - Materiały dydaktyczne i metody nauczania. - Egzamin i zaliczenie. - Rezultaty projektu: raporty <i>Obiecujące praktyki i Innowacyjne metody dydaktyczne</i>. - Dobre praktyki w dydaktyce.	Aby przygotować się do tej części prezentacji, uważnie zapoznaj się ze wskazanymi niżej fragmentami <i>Narzędziownika InterHEd</i> . Zawarte w nim pytania do refleksji traktuj jednak bardziej jako punkty wyjścia do dyskusji, a nie listę kontrolną. Należy zachęcać osoby uczestniczące do krytycznego namysłu nad tym, w jaki sposób praktyki dydaktyczne, często postrzegane jako neutralne, mogą prowadzić do nierównego doświadczenia edukacyjnego różnych osób studiujących. Rozdz. 4 Stosowanie perspektywy intersekcjonalnej w środowiskach edukacyjnych (ss. 38-50) Rozdz. 6.1 Metody nauczania (ss. 62-65) Rozdz. 6.2. Partycypacja (ss. 65-69) Rozdz. 6.3 Ocena (ss. 69-73)	Prezentacja PowerPoint (slajdy 15–23).
90' + 15' przerwy	ĆWICZENIE 2: „WEJŚCIE W SYTUACJĘ – INTERSEKcjONALNA SYMULACJA PRAKTYK DYDAKTYCZNYCH” ETAP 1: Wprowadzenie (razem: 15 minut) 1. Instrukcje i zasady (3 minuty) Instrukcje dla osób uczestniczących <i>Zapraszamy do udziału w ćwiczeniu symulacyjnym. Za chwilę każda osoba otrzyma rolę, w którą „wejdzie”. Role są hipotetyczne, ale osadzone w realnych doświadczeniach.</i>	Korzystając z Materiału 2, przygotuj na osobnych kartach role do wylosowania przez osoby uczestniczące oraz scenariusze do odczytania przez osobę prowadzącą szkolenie. Możesz zaprosić osoby uczestniczące do losowego wyboru karty roli z pełnego zestawu (jedna rola na jedną osobę) lub wcześniej wybrać mniejszą liczbę kart, w zależności od tematyki lub wymiarów intersekcjonalności, na których chcesz skoncentrować się podczas ćwiczenia. Liczbę scenariuszy można dostosować w trakcie ćwiczenia w zależności od dostępnego czasu, responsywności	Materiał 2 (Karty ról i scenariusze). Papier i długopisy.

<i>Celem ćwiczenia jest zbadanie, jak konkretne praktyki i decyzje dydaktyczne mogą mieć różne konsekwencje dla różnych osób, oraz refleksja nad tym, jak ograniczać nierówności. Nie szukamy rozwiązań idealnych ani perfekcyjnych, lecz momentów, w których może pojawić się ryzyko wykluczenia lub nierównego traktowania. Każda osoba wypowiada się z perspektywy swojej roli, a nie własnych opinii czy doświadczeń.</i> 2. Wizualizacja i wejście w rolę (8 minut) Cicha wizualizacja (4 minuty) Poproś osoby uczestniczące, by zamknęły oczy lub opuściły wzrok i w ciszy zastanowiły się nad następującymi pytaniami [czytaj je powoli]: Jak wygląda Twój poranek? Z czym musisz sobie „poradzić” przed wyjściem z domu? Jak docierasz na uczelnię? Jak się czujesz, gdy wchodzisz do budynku? Jak czujesz się w interakcjach z innymi osobami studiującymi? Czy zabierałaś/zabierałeś dziś głos? O czym myślisz, gdy wracasz do domu po uczelni? Co zrobisz przez resztę dnia? Co jest dziś dla Ciebie najbardziej obciążające? Co daje Ci poczucie bezpieczeństwa — a co je odbiera? Ugruntowanie w roli (3 minuty) Poproś osoby uczestniczące, aby zapisali 2–3 zdania zaczynające się od: • „Jako [imię postaci] dziś martwię się o...” • „Na uczelni czuję się bezpiecznie, gdy...” • „Najtrudniejsze dla mnie jest...” Te refleksje nie są udostępniane grupie — mają pozostać wewnętrzne. 3. Wyjaśnienie struktury pracy z przypadkami (2 minuty)	i zaangażowania grupy oraz kwestii, które okażą się szczególnie istotne. Jednak kluczowe jest omówienie co najmniej jednego przypadku z każdego z czterech obszarów tematycznych. Bardzo ważne jest pilnowanie czasu w tym ćwiczeniu, np. 5–6 scenariuszy × ok. 8 minut na przypadek = 40–50 minut, plus podsumowanie. Zorganizuj przerwę w trakcie ćwiczenia, po części dotyczącej pracy ze scenariuszami i przed podsumowaniem (pomiędzy etapami 2 i 3). W zależności od tematyki danego przypadku (środowisko uczenia się, metodyka nauczania, uczestnictwo lub ocenianie) wykorzystaj odpowiednie pytania refleksyjne z <i>Narzędziownika InterHEd</i>, aby pogłębić analizę nierówności, barier oraz możliwych rozwiązań wspierających inkluzję. Wspierające pytania dot. środowisk uczenia się (<i>Narzędziownik InterHEd</i>, rozdział 4.3, s. 43): • Kim są moje osoby studiujące? • Jakie zróżnicowane potrzeby (sensoryczne, ruchowe, kulturowe, językowe, ekonomiczne, cyfrowe itp.) wnoszą do środowiska edukacyjnego? • Czy środowisko uczenia się jest rzeczywiście (a nie nominalnie) dostępne i inkluzywne dla wszystkich osób studiujących? • Czy potrzeby związane z technologią i dostępnością są rozpoznawane i odpowiednio uwzględniane? Wykorzystajcie te pytania do identyfikowania potencjalnych barier oraz omówienia możliwych dostosowań, które mogłyby zwiększyć inkluzywność bez obniżania standardów akademickich.	
---	--	--

Instrukcje dla osób uczestniczących: <i>Każdy przypadek zostanie odczytany na głos. Najpierw wypowiadają się osoby, których postacie mogą doświadczać trudności w tej sytuacji, wyjaśniając, dlaczego tak uważają. Następnie dyskutujemy, co można byłoby zrobić inaczej. Prowadząca/prowadzący dopilnuje kolejności i będzie pilnować czasu.</i> ETAP 2: Praca z przypadkami Struktura pracy z każdym przypadkiem: 1. Wprowadzenie do przypadku (1 minuta) 2. Identyfikacja ryzyka intersekcjonalnych nierówności (poprzez wskazanie postaci) (3–4 minuty) Pytania pomocnicze dla grupy: • Która(e) postać(ci) może/mogą być w trudniejszej sytuacji? • Na jakim etapie pojawia się trudność (organizacja, uczestnictwo, ocenianie)? • Co dokładnie stanowi barierę? 4. Interwencje dydaktyczne na poziomie mikro (3–4 minuty) Jakie drobne zmiany może wprowadzić osoba ucząca, nie obniżając jakości nauczania? PRZERWA (15 minut) ETAP 3: Podsumowanie i refleksja Wyjście z roli (8–10 minut) Instrukcja dla osób uczestniczących: Przestań mówić jako Twoja postać i spróbuj spojrzeć na doświadczenie z meta-poziomu: • Co było dla Ciebie trudne w byciu w tej roli?	Wybrane wspierające pytania dot. metod dydaktycznych (więcej: <i>Narzędziownik InterHEd, rozdział 6.1.3, s. 63</i>): • Jakie założenia przyjmujemy na temat osób studiujących i ich sposobów uczenia się? • Czyje realia, doświadczenia lub perspektywy są uwzględniane w przyjętym podejściu dydaktycznym? • Czy relacje/asymetria władzy są dostrzegane i uwzględniane? • Czy alternatywne metody dydaktyczne mogłyby stworzyć bardziej sprawiedliwe możliwości uczenia się? Wykorzystajcie te pytania do analizy tego, w jaki sposób praktyki dydaktyczne mogą nieintencjonalnie sprzyjać niektórym osobom studiującym lub stawiać inne w mniej korzystnej sytuacji. Wybrane wspierające pytania dot. uczestniczenia w zajęciach, tj. partycypacji (więcej: <i>Narzędziownik InterHEd, rozdział 6.2.3, s. 67</i>): • Kto jest zachęcany do udziału w zajęciach lub ma możliwość aktywnego uczestnictwa? • Kto może pozostawać milczący lub być wykluczony? • W jaki sposób rozdzielane są możliwości zabierania głosu i wnoszenia wkładu w zajęcia? • Czy osoby studiujące mają różne możliwości angażowania się i uczestniczenia w zajęciach? Wykorzystajcie te pytania do identyfikowania barier w uczestnictwie oraz omówienia strategii wspierających bardziej sprawiedliwe zaangażowanie. Wybrane wspierające pytania dot. oceniania (więcej: <i>Narzędziownik InterHEd, rozdział 6.3.3, s. 71</i>): • Kto odnosi korzyści z obecnej formy oceniania?	
---	--	--

	- Jakie refleksje lub wnioski masz po wykonaniu ćwiczenia? Przeniesienie do praktyki (10 minut) Pytania: - Które decyzje dydaktyczne wydawały się neutralne, a okazały się takie nie być? - Co mogę zmienić w swoim nauczaniu od razu lub od następnego semestru? - Co wymaga decyzji systemowej, a co jest w zakresie moich własnych działań?	- Jakie bariery może ona tworzyć dla określonych osób studiujących? - Czy możliwe są różne formy oceniania? - Czy sposób oceniania pozwala wszystkim osobom studiującym w znaczący sposób wykazać się osiągnięciem efektów uczenia się? Wykorzystajcie te pytania do refleksji nad tym, w jaki sposób praktyki związane z ocenianiem mogą reprodukować lub ograniczać nierówności.	
15'	PODSUMOWANIE WARSZTATU / INFORMACJA ZWROTNA 1. Cicha refleksja na zakończenie: jedna zmiana (5 minut) Poproś osoby uczestniczące, aby w ciszy dokończyli zdania: <i>Co mi się podobało?</i> <i>Byłoby lepiej, gdyby...</i> <i>Czego się nauczyłam/nauczyłem, a co wniosłam/wniosłem?</i> <i>Jaką małą zmianę mogę wprowadzić w swoim nauczaniu?</i> Bez omawiania — to ma pozostać jako wewnętrzny „zapas” na przyszłość. 2. Runda w grupie z pytaniem (10 minut): <i>Co było dla mnie dziś najważniejsze? Czym chcę się podzielić?</i>	Zachęć osoby uczestniczące do kontynuowania refleksji z wykorzystaniem pytań pomocniczych zawartych w rozdziałach 4–6 <i>Narzędziownika InterHEd</i>.	Materiał 3, długopisy. Prezentacja PowerPoint (slajd 25).

5. EWALUACJA PRZEPROWADZONEGO SZKOLENIA

Ocena stopnia osiągnięcia zakładanych celów uczenia się pozwala określić skuteczność szkolenia i w razie potrzeby wprowadzić zmiany służące jego doskonaleniu.

Poniżej przedstawiono bloki tematyczne wraz z propozycjami pytań, które warto zadać osobom uczestniczącym w szkoleniu w formie ankiety ewaluacyjnej, oczywiście dostosowując ją do specyfiki danego kontekstu.

Ankietę można zrealizować zarówno bezpośrednio po szkoleniu w formie papierowej, jak i rozesłać osobom uczestniczącym poprzez formularz elektroniczny.

BLOK 1. DANE DEMOGRAFICZNE

1. Ile lat doświadczenia w prowadzeniu zajęć dydaktycznych na uczelni posiadasz?

Proszę wybrać jedną odpowiedź:

- ☐ Do 1 roku (włącznie)
- ☐ Powyżej 1 roku do 3 lat
- ☐ Powyżej 3 lat do 5 lat
- ☐ Powyżej 5 lat

2. Na jakim wydziale lub w jakiej jednostce prowadzisz zajęcia? Jeśli prowadzisz zajęcia na więcej niż jednym wydziale/ więcej niż jednej jednostce, proszę wymienić wszystkie.

[Pytanie otwarte]

3. Która z poniższych opcji najlepiej Cię opisuje?

- ☐ Kobieta
- ☐ Mężczyzna

- ☐ Osoba niebinarna
- ☐ Wolę nie odpowiadać
- ☐ Inna

4. W jakim jesteś wieku?

- ☐ Poniżej 25 lat
- ☐ 25–34 lata
- ☐ 35–44 lata
- ☐ 45–54 lata
- ☐ 55–64 lata
- ☐ Powyżej 64 lat

5. Czy posiadasz cechy lub doświadczenia (np. związane z wiekiem, pochodzeniem etnicznym, językiem, klasą społeczną, niepełnosprawnością, neuroatypowością orientacją seksualną i in.), które Twoim zdaniem w szczególny sposób wpływają na sposób, w jaki prowadzisz zajęcia dydaktyczne?

- ☐ Tak
- ☐ Nie
- ☐ Wolę nie odpowiadać

6. (Jeśli tak) Proszę krótko opisać: _____

BLOK 2. WCZEŚNIEJSZA WIEDZA

7. Czy przed szkoleniem spotkałś się kiedykolwiek z pojęciem

intersekcjonalności?

- ☐ Tak
- ☐ Nie
- ☐ Nie jestem pewn/x / Nie wiem

8. Jak oceniasz swój wcześniejszy poziom wiedzy na temat intersekcjonalności?

- ☐ Bardzo niski
- ☐ Niski
- ☐ Ani niski, ani wysoki
- ☐ Wysoki
- ☐ Bardzo wysoki

9. Czy przed szkoleniem uczestniczyłeś w warsztatach lub zajęciach, podczas których omawiano lub prezentowano zagadnienie intersekcjonalności?

- ☐ Tak
- ☐ Nie
- ☐ Nie wiem

BLOK 3. OGÓLNA OCENA SZKOLENIA

Proszę ocenić każde z poniższych stwierdzeń w skali od 1 do 5.

1 = Zdecydowanie się nie zgadzam | 2 = Nie zgadzam się | 3 = Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam | 4 = Zgadzam się | 5 = Zdecydowanie się zgadzam

Satysfakcja/ogólna ocena

- Ogólnie jestem zadowolony/x ze szkolenia.
- Szkolenie odpowiadało na moje potrzeby i oczekiwania.
- Jestem zadowolony/x z pracy osoby prowadzącej szkolenie.

Udział i zaangażowanie

- Miałxm wystarczająco dużo możliwości aktywnego udziału w szkoleniu i dzielenia się doświadczeniami.
- Czułxm się swobodnie, dzieląc się swoimi opiniami i doświadczeniami podczas szkolenia.

Jasność treści

- Materiały i wyjaśnienia były jasne i łatwe do zrozumienia.

Organizacja

- Struktura i sposób organizacji szkolenia były efektywne.

Czas trwania

- Czas trwania szkolenia był odpowiedni.

Praktyczna użyteczność

- Szkolenie pomogło mi lepiej zrozumieć własną praktykę dydaktyczną z perspektywy intersekcjonalnej.

Zainteresowanie

- Jestem zainteresowanx uwzględnianiem perspektywy intersekcjonalnej w codziennej praktyce dydaktycznej.

Autorefleksja

- Szkolenie skłoniło mnie do refleksji nad własnymi przywilejami oraz możliwymi doświadczeniami dyskryminacji.

Uczenie się

- Moje rozumienie pojęcia intersekcjonalności oraz możliwości jego zastosowania w szkolnictwie wyższym zwiększyło się.

BLOK 4. PYTANIA OTWARTE

1. Co najbardziej podobało Ci się podczas szkolenia?
Proszę podać konkretne przykłady.

2. Co najmniej podobało Ci się podczas szkolenia?
Proszę podać konkretne przykłady.

3. Które tematy lub obszary związane z treścią szkolenia chciałxbyś zgłębić bardziej?

4. Czy masz dodatkowe uwagi lub sugestie dotyczące tego, jak możemy udoskonalić szkolenie?

6. LITERATURA

Pozycje **wyróżnione pogrubieniem** to podstawowe lektury, które pomagają zrozumieć koncepcję intersekcjonalności.

Ahmed, S.(2004). Affective Economies. *Social Text* 22 (2(79)): 117–139.

Ahmed, S.(2012). *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Duke University Press.

Ahmed, S. (2005). *The Cultural Politics of Emotion*. Routledge.

Ahmed, S. K. (2018). *Being the change: Lessons and strategies to teach social comprehension*. Heinemann.

Andersen, M. L. (1991). Feminism and the American Family Ideal. *Journal of Comparative Family Studies*, 22(2), 235–46.

Andersen, M. L., and Hill Collins, P., eds. (1998). *Race, Class, and Gender: An Anthology*, Third Edition. Belmont, CA: Wadsworth Press.

Anthias, F., and Yuval-Davis, N. (1992). *Racialized Boundaries: Race, Nation, Gender, Colour and Class in the Anti-Racist Struggle*. New York: Routledge

Cho, S., et al. (2013). *Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis*. *Signs* 38(4) 2013, 785–810.

Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. *The University of Chicago Legal Forum*, 1, 139–167.

Crenshaw, K. (1991) *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color*. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–99.

Crenshaw, K. (1992). "Whose Story Is It Anyway? Feminist and Antiracist Appropriations of Anita Hill. In *Race-ing Justice, En-Gendering Power*, ed.Toni Morrison, 402–40. New York: Pantheon.

Crenshaw, K. (1993). *Beyond Racism and Misogyny: Black Feminism and 2 Live Crew*.

In Words That Wound: Critical Race Theory, Assaultive Speech, and the First Amendment, ed. Mari J. Matsuda, Charles R. Lawrence III, Richard Delgado, and Kimberle Crenshaw, 111–32. Boulder: Westview.

Crenshaw, K. (1997). Color Blindness, History, and the Law. In *The House That Race Built*, ed. Wahneema Lubiano, 280–88. New York: Pantheon

d' Emilio, J., and Freedman, E. (1988). Race and Sexuality. In *Intimate Matters: A History of Sexuality in America*, 85–108. New York: Harper and Row

Davis, A. Y.(1978). Rape, Racism and the Capitalist Setting. *Black Scholar* 9(7): 24–30.

Davis, A. Y.(1981). *Women, Race and Class*. New York: Random House.

Davis, A. Y.(1989). *Women, Culture, and Politics*. New York: Random House.

Davis, A. Y.(1997). Race and Criminalization: Black Americans and the Punishment Industry. In *The House That Race Built*, ed. Wahneema Lubiano, 264–79. New York: Pantheon.

Davis, A. Y. (1971/1995). Reflections on the Black Woman's Role in the Community of Slaves. In *Words of Fire: An Anthology of African American Feminist Thought*, ed. Beverly Guy-Sheftall, 200–18. New York: New Press.

Davis, A. Y. (1998). *Blues Legacies and Black Feminism*. New York: Vintage

Davis, K.,and Lutz, H. eds. (2024). *The Routledge International Handbook of Intersectionality Studies*. Routledge.

Hartsock, N. M. (1983). The Feminist Standpoint: Developing the Ground for a Specifically Feminist Historical Materialism. In *Discovering Reality*, ed. Sandra Harding and Merrill B. Hintikka, 283–310. Boston: D. Reidel.

Hill Collins, P.(1998). Intersections of Race, Class, Gender, and Nation: Some Implications for Black Family Studies. *Journal of Comparative Family Studies* 29(1), 27–36.

Hill Collins, P.(1998). *It's All In the Family: Intersections of Gender, Race, and Nation*.

Hypatia 13(3), 62– 82.

Hill Collins, P.(1999). Producing the Mothers of the Nation: Race, Class and Contemporary U.S. Population Policies. In Women, Citizenship and Difference, ed. Nira Yuval-Davis. London: Zed Books.

Hill Collins, P. (1986). Learning from the Outsider Within:The Sociological Significance of Black Feminist Thought. Social Problems 33 (6), 14–32

Hill Collins, P., and Bilge, S. (2020). Intersectionality. 2nd Edition. Polity.

Holloway, K. (1995). The Body Politic. In Codes of Conduct: Race, Ethics, and the Color of Our Character, 15–71. New Brunswick: Rutgers University Press.

hooks, b.(1981/2015). Ain't I a Woman. Black Women and Feminism. Routledge.

hooks, b. (1994). Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. Journal of Leisure Research, 28(4), 316.

hooks, b. (1989). Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black. Boston: South End Press.

McCall, L. (2005) The Complexity of Intersectionality. Signs, 30(3), 1771–800.

Miles, A. (1998). North American Feminisms/Global Feminisms: Contradictory or Complementary? In Sisterhood, Feminisms, and Power: From Africa to the Diaspora, ed. Obioma Nnaemeka, 163–82. Trenton, NJ: Africa World Press.

Mohanty, Ch. (1984). Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses.Boundary 2, 12(3), 333-358.

Scheurich, J. J., & Young, M. D. (1997). Coloring epistemologies: Are our research epistemologies racially biased?. Educational researcher, 26(4), 4-16.

Spivak, G. C.(1999). A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present. Harvard University Press.

Spivak, G. C.(2008). Outside in the Teaching Machine. Routledge.

Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak. In Nelson, C., and Grossberg, L. eds. *Marxism and the Interpretation of Culture* London: Macmillan.

Williams, P. J. (1995). *The Rooster's Egg: On the Persistence of Prejudice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Williams, P. J. (1991). *The Alchemy of Race and Rights: Diary of a Law Professor*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yuval-Davis, N. (1997). *Gender and Nation*. Thousand Oaks, CA: Sage

Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and Feminist Politics. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 193-209.

Yuval-Davis, N. (2011). *The politics of belonging: Intersectional contestations*. SAGE Publications Ltd.

PUBLIKACJE I MATERIAŁY PROJEKTU INTERHED

García-Romeral, G., Garcia-Castillo, M. (eds) (2026). *From reflection to action. The InterHEd Toolkit for Introducing Intersectionality in Higher Education Teaching*. Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya. <https://repositori.uvic-ucc.cat/handle/10854/180871>

García-Romeral, G., Garcia-Castillo, M. (red) (2026). *Od refleksji do działania. Narzędziownik InterHEd do wprowadzania intersekcjonalności w nauczaniu w szkolnictwie wyższym*. Instytut Socjologii Uniwersytet Jagielloński w Krakowie.

García-Romeral, G., Garcia-Castillo, M. & González-Ruiz, L. (2025). *Innovative teaching methods: Report on pedagogical tools for integrating interseccionality into higher education teaching*. Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya. <https://repositori.uvic-ucc.cat/handle/10854/180605?locale-attribute=en>

García-Romeral, G., Garcia-Castillo, M. & González-Ruiz, L. (2026). From Legislative Mandates to Student Demands: Institutionalising Intersectionality in Spanish Universities. *Social Inclusion*, 14(0). <https://doi.org/10.17645/si.11641>

Leišytė, L., Deem, R. & Tzanakou, Ch. (2021). Inclusive universities in a globalized world.

Social Inclusion, 9(3), 1-5. DOI:[10.17645/si.v9i3.4632](https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4632)

Mergner, J., Pekşen, S., & Leišytė, L. (2026). Intersectionality at German Universities: Empowering Teaching Staff as Change Agents With Higher Education Didactic Workshops. *Social Inclusion*, 14(0). <https://doi.org/10.17645/si.9829>

Warat, M., Michcik, J. & Migalska, A. (2025) *Intersectionality in Higher Education: Promising Practices in Teaching*. Uniwersytet Jagielloński.

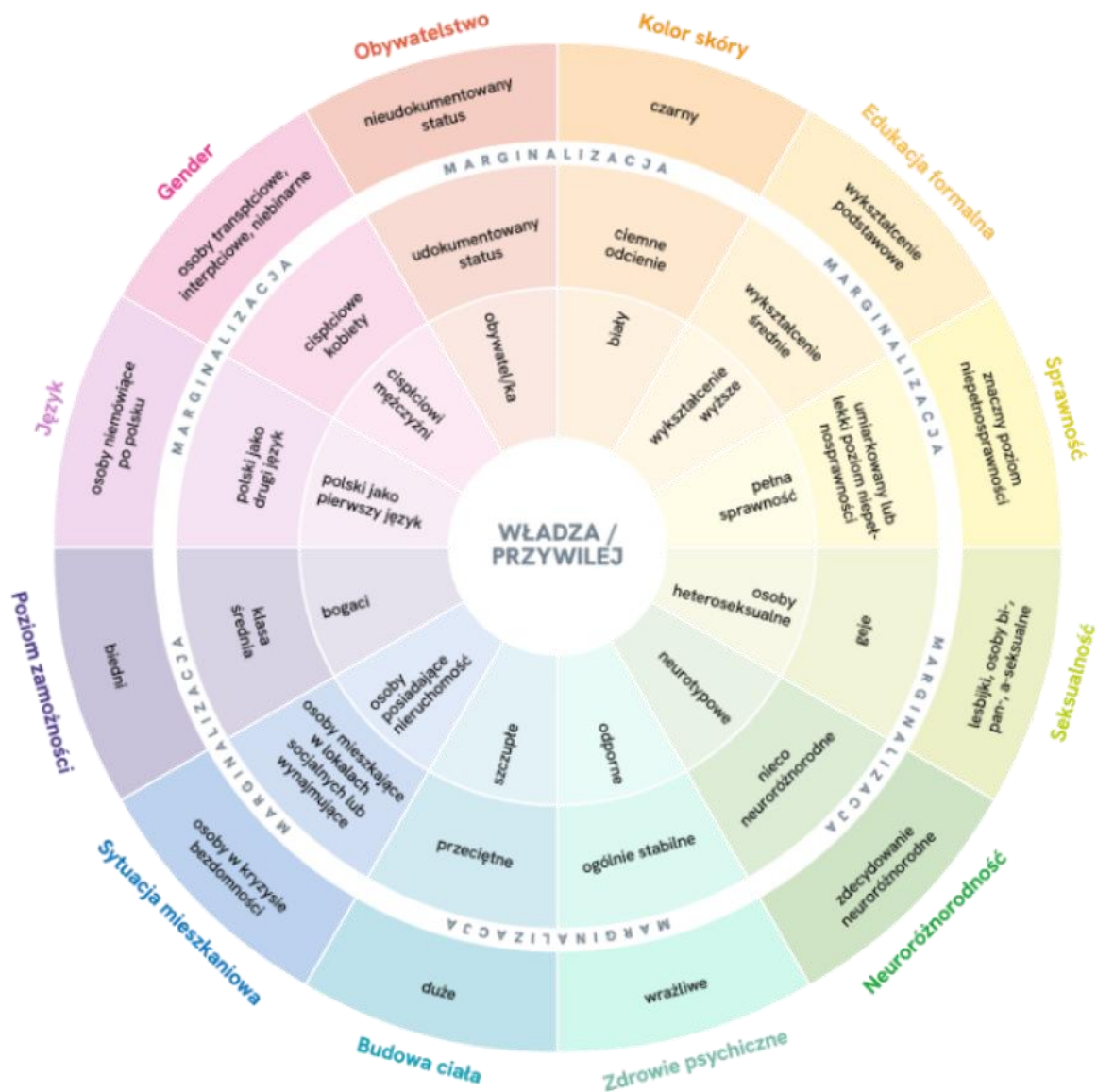
ANEKS. MATERIAŁY SZKOLENIOWE DO WYDRUKOWANIA

Materiał 1 – Koło różnorodności

Materiał 2 – Karty ról i scenariusze

Materiał 3 – Arkusz ewaluacji szkolenia

Materiał 1 – Koło różnorodności



Materiał 2 – Karty ról i scenariusze

Samira (23)

Samira nosi hidżab i jest jedyną muzułmańską studentką na swoim roku. Często ma poczucie, że jej tożsamość jest sprowadzana wyłącznie do przynależności religijnej. Jej rodzina oczekuje, że będzie pracować w rodzinnym biznesie równolegle ze studiami, co znacząco ogranicza czas, jaki może poświęcić na zadania i projekty na uczelni.

Łukasz (26)

Łukasz jest studentem z niepełnosprawnością ruchową. Choć główny budynek dydaktyczny jest dostępny (brak barier architektonicznych), zdarzają się czasem dodatkowe aktywności w miejscach, do których dostęp jest dla niego utrudniony. Pochodzi z rodziny robotniczej bez wykształcenia akademickiego i jest pierwszą osobą w rodzinie, która studiuje.

Maria (21)

Maria jest lesbijką, która przeprowadziła się z małego miasta na studia i jest pierwszą osobą w swojej rodzinie, która podjęła studia. Doświadcza zaburzeń lękowych i ma dysleksję, co sprawia, że egzaminy są dla niej szczególnie trudne.

Ahmed (28)

Ahmed jest studentem z Egiptu. Studiuje po angielsku i nie zna języka polskiego. Często czuje się społecznie odizolowany z powodu ograniczonego kontaktu z innymi osobami studiującymi. Dodatkowo pracuje w niepełnym wymiarze godzin w międzynarodowej korporacji.

Daria (30)

Daria jest uchodźczynią z Ukrainy, studiuje po polsku i nie ma problemów z czytaniem czy rozumieniem tekstów w tym języku, ale mówi na poziomie komunikatywnym, czasem czuje się zawstydzona, że nie jest w stanie wyśłowić się tak, jakby chciała. Samodzielnie wychowuje też trzyletnie dziecko, co utrudnia jej łączenie opieki z uczestnictwem w zajęciach.

Tomasz (20)

Tomasz jest wyczynowym sportowcem, codziennie trenuje i często bierze udział w zawodach. Żyje też z chorobą przewlekłą i musi regularnie chodzić na wizyty lekarskie, co komplikuje jego harmonogram zajęć.

Juno (24)

Juno jest osobą neuroatypową (w spektrum autyzmu) i niebinarną. Często ma trudność z dynamiką społeczną w pracy grupowej i nie zawsze czuje się reprezentowane w heteronormatywnych materiałach dydaktycznych. Czuje się również nieswojo na dużych wykładach, ze względu na przytłaczające bodźce wzrokowe i słuchowe.

Jędrzej (23)

Jędrzej pochodzi z wielodzietnej rodziny i pracuje 20 godzin tygodniowo w branży gastronomicznej, aby się utrzymać. Ma ADHD, co utrudnia mu koncentrację na długich tekstach akademickich, a także ma trudność z punktualnością i zarządzaniem czasem.

Norbert (27)

Norbert studiuje, a jednocześnie jest odpowiedzialny za opiekę nad swoim starszym dziadkiem, z którym mieszka. Ma lekki ubytek słuchu i potrzebuje wyraźnie nagranych wykładów lub napisów, aby śledzić treść zajęć.

Ela (24)

Ela ma niewidoczną niepełnosprawność i żyje z chorobą przewlekłą, która sprawia, że często czuje się zmęczona i wyczerpana. Obawia się, że prosząc o wsparcie, będzie postrzegana jako „leniwa”. Pochodzi też z rodziny o niskich dochodach i łączy studia z pracą zarobkową. Utrzymanie wysokiej średniej ocen jest dla niej ważne, aby otrzymać stypendium za wyniki w nauce.

Dawid (20)

Dawid jest gejem. Choć jest wyoutowany w swoim środowisku studenckim, czasem doświadcza na uczelni subtelnych homofobicznych uwag, co sprawia, że nie zawsze

czuje się bezpiecznie. Ma również zespół lęku uogólnionego, dlatego unika spontanicznych interakcji społecznych, przez co praca w grupie jest dla niego wyzwaniem.

Elena (24)

Elena jest studentką z Kongo, która mieszka w Polsce od dwóch lat. Studiuje po angielsku i dobrze się w tym języku komunikuje, ale ma trudność z bardziej złożonymi tekstami i spontanicznymi dyskusjami w grupie. Z tego powodu czuje się raczej osamotniona w środowisku rówieśniczym.

Michał (30)

Michał ma niepełnosprawność wzroku i korzysta z czytnika ekranu, aby uzyskać dostęp do materiałów z zajęć. Jest również rodzicem małego dziecka, co znacząco ogranicza jego elastyczność czasową.

Olga (23)

Olga jest studentką, której rodzina wyemigrowała z Białorusi ze względu na obawy o bezpieczeństwo związane z działalnością opozycyjną rodziców. Mówi po polsku z wyraźnym akcentem. Mieszka z rodzicami i dwojgiem młodszego rodzeństwa w wynajmowanej kawalerce.

Arkadiusz (49)

Arkadiusz jest studentem, który wiekowo odróżnia się od większości osób studiujących na jego kierunku. Często czuje się pomijany w rozmowach towarzyskich oraz przy planowaniu wspólnych aktywności grupowych. Podczas pracy w małych grupach ma trudność ze znalezieniem osób chętnych do współpracy.

Muthu (33)

Muthu jest studentem niestacjonarnym z Pakistanu, intensywnie uczącym się języka polskiego. Rozpoczął studia, aby poprawić swoje perspektywy na rynku pracy. Aby się utrzymać, pracuje w kilku miejscach jako kurier i dostawca.

Danil (17)

Danil wyjechał z Ukrainy wraz z rodzicami i dwójką młodszego rodzeństwa po wybuchu wojny. Zdecydował się podjąć studia w Polsce, choć nadal uczy się języka polskiego i nie posługuje się nim jeszcze całkiem biegle. Jego rodzice i młodsze rodzeństwo mieszkają obecnie w Niemczech ze względu na pracę ojca. Starszy brat jest żołnierzem na linii frontu, Danil bardzo się o niego niepokoi.

Karolina (22)

Karolina pochodzi z zamożnej, wysoko wykształconej rodziny, w której wysokie wyniki w nauce są normą i oczekiwaniem. Zmaga się z epizodami depresyjnymi i perfekcjonizmem, co prowadzi do odkładania oddawania prac lub wycofywania się z zajęć, gdy ma poczucie, że „nie jest wystarczająco dobra”. Nie ma formalnej diagnozy ani dokumentacji, ponieważ w jej środowisku przez długi czas korzystanie ze wsparcia psychologicznego było tematem tabu. Często słyszy, że „przesadza” albo że „ma wszystko, żeby sobie poradzić”.

Victor (25)

Victor jest studentem z Hiszpanii i pierwszą osobą w swojej rodzinie, która studiuje za granicą. Oprócz barier językowych doświadcza niepewności finansowej i pracuje zdalnie dla hiszpańskiej firmy, co wpływa na jego dyspozycyjność w godzinach zajęć. Wcześniej w jego doświadczeniach edukacyjnych relacje z nauczycielami były silnie hierarchiczne, przez co niechętnie zadaje pytania lub negocjuje terminy — nawet gdy ma ku temu uzasadnione powody.

Anna (19)

Anna pochodzi z małego miasteczka, z konserwatywnego środowiska i jest pierwszą osobą w rodzinie, która podejmuje studia w dużym mieście. Jest bardzo zmotywowana jeśli chodzi o studiowanie, ale w nowym środowisku akademickim czuje się zagubiona. Wychowano ją w przekonaniu, że „wyróżnianie się jest nieestosowne”, co utrudnia jej zabieranie głosu w dyskusjach. Tematy związane z płcią, seksualnością lub równością budzą w niej napięcie — nie z wrogości, lecz dlatego, że brakuje jej języka do wyrażenia wątpliwości i emocji.

Omar (27)

Omar przyjechał do Polski jako nastolatek po doświadczeniach wojennych w swoim kraju. Studiuje w języku polskim, którym posługuje się dobrze, ale pod wpływem stresu ma trudność z precyzyjnym wyrażaniem myśli. Pracuje na nocne zmiany w ochronie, co wpływa na jego koncentrację i obecność na porannych zajęciach. Bywa postrzegany jako zdystansowany lub niezaangażowany, podczas gdy w rzeczywistości mierzy się z objawami traumy i przewlekłym zmęczeniem.

Natalia (34)

Natalia jest matką nastoletniego dziecka i wróciła na studia po długiej przerwie w karierze związanej z opieką. Pochodzi z rodziny o niskim kapitale kulturowym i często ma poczucie, że „nie pasuje” do akademii. Osiąga dobre wyniki, ale ma trudność z narzędziami cyfrowymi i obawia się, że zadawanie „technicznych” pytań ujawni jej braki wiedzy. Często pracuje ponad siły, aby udowodnić, że zasługuje na swoje miejsce na uczelni.

Piotr (23)

Piotr dojeżdża z odległej miejscowości i mieszka z rodzicami, których wspiera finansowo. Pracuje dorywczo i nie zawsze stać go na podręczniki lub udział w dodatkowych, nieobowiązkowych aktywnościach. Ma zdiagnozowane ADHD, ale nie korzysta z dostosowań ze względu na obawę przed stygmatyzacją. Często bywa określany jako „chaotyczny”, mimo że wkłada dużo wysiłku w organizację studiów.

Ling (21)

Ling pochodzi z Chin i jest jedyną studentką pochodzenia wschodnioazjatyckiego w swoim roczniku. Studiuje po angielsku, ale odczuwa silny stres w sytuacjach wymagających spontanicznego mówienia. W jej wcześniejszym systemie edukacji bardziej ceniono dokładność i słuchanie niż zabieranie głosu. Odczuwa też presję rodziny by osiągała wysokie wyniki i czuje się odpowiedzialna za „reprezentowanie” swojej kultury.

Jan (28)

Jan jest osobą transpłciową, która jest w trakcie tranzykcji i jednocześnie pracuje, aby

utrzymać się podczas studiów. Jego dokumenty prawne nie zostały jeszcze zaktualizowane, co powoduje trudności administracyjne i stresujące sytuacje podczas zajęć czy załatwiania spraw w sekretariacie. Pochodzi z małego miasta i nie otrzymuje wsparcia rodziny. Choć chce po prostu spokojnie studiować, powtarzające się mikroagresje i używanie niewłaściwych form (misgendering) coraz częściej sprawiają, że wycofuje się z interakcji grupowych.

Scenariusze do dyskusji w czterech obszarach dydaktyki

OBSZAR I: ŚRODOWISKO I WARUNKI KSZTAŁCENIA (2 przypadki)

Scenariusz 1: „Zajęcia wieczorne jako domyślna opcja”

Spora część zajęć w programie odbywa się między 18:00 a 21:00. Opiekun kierunku argumentuje, że taki harmonogram jest „wygodny dla osób studiujących, które pracują” i jest wyrazem elastyczności i odpowiedzią na zgłaszane potrzeby. Obecność na zajęciach jest obowiązkowa i stanowi jedną ze składowych do zaliczenia przedmiotu. Nie zapewnia się żadnych alternatywnych form uczestnictwa ani nagrań z wykładów.

Pytania do dyskusji:

- Czy „elastyczność” działa tak samo dla wszystkich?
- Które osoby studiujące mogą być strukturalnie wykluczone?

Potencjalne trudności dla:

Daria (samotna matka), Michał (rodzic + niepełnosprawność wzroku), Tomasz (sport + choroba przewlekła), Norbert (opiekun), Muthu (kilka prac)

Scenariusz 2: „Sala z historią”

Zajęcia odbywają się w zabytkowej sali wykładowej: brak windy, stałe ustawienie miejsc (siedzenia przytwierdzone do podłogi), słaba akustyka, brak mikrofonu i brak gniazdek elektrycznych. Prowadzący podkreśla „akademicką atmosferę” i „przestrzeń uświęconą tradycją” i nie reaguje na sygnalizowane potrzeby związane

z lokalizacją.

Pytania do dyskusji:

- Kiedy tradycja staje się barierą?
- Kto ponosi koszt „neutralnych” decyzji organizacyjnych?

Potencjalne trudności dla:

Łukasz (niepełnosprawność ruchowa), Norbert (ubytek słuchu), Michał (korzystanie z czytnika ekranu), Juno (wrażliwość sensoryczna), Ela (choroba przewlekła)

OBSZAR II: MATERIAŁY I METODY DYDAKTYCZNE (2 przypadki)**Scenariusz 3: „Udział w zajęciach = zabieranie głosu”**

Na zajęciach seminaryjnych aktywność jest oceniana głównie na podstawie częstotliwości wypowiedzi ustnych. Prowadzący nagradza spontaniczne komentarze, szybkie reakcje i dyskusję na żywo. Nie oferuje się alternatywnych form uczestnictwa (pisemnych, asynchronicznych).

Pytania do dyskusji:

- Co uznaje się za „uczestnictwo” i kto to definiuje?
- Czy tempo i forma wypowiedzi są kulturowo i zdrowotnie neutralne?

Przykładowe potencjalne trudności dla:

Juno (autyzm, osoba niebinarna), Dawid (lęk), Maria (lęk + dysleksja), Ahmed (studiowanie po angielsku), Elena (bariery językowe)

Scenariusz 4: „Praca w grupach bez możliwości zmiany zespołów”

Cały przedmiot opiera się na jednym projekcie grupowym realizowanym przez cały semestr. Prowadząca oczekuje, że osoby studiujące samodzielnie dobiorą się w grupy i zgłoszą gotowe do pracy zespoły. Nie interweniuje też w ewentualne konflikty, nierówny podział pracy lub problemy komunikacyjne w przekonaniu, że jej odpowiedzialnością jest merytoryczna weryfikacja wyników, a osoby studiujące same powinny rozwiązywać konflikty.

Pytania do dyskusji:

- Kto ponosi koszt „uczenia się pracy zespołowej”?
- Jak nierówności społeczne i zdrowotne wpływają na dynamikę grupy?

Przykładowe potencjalne trudności dla:

Jędrzej (ADHD + praca), Arkadiusz (wiek), Samira (religia + presja rodziny), Ahmed (izolacja społeczna), Olga (sytuacja mieszkaniowa)

OBSZAR III: OCENIANIE I EGZAMINY (2 przypadki)**Scenariusz 5: „Egzamin online — elastyczny, ale...”**

Egzamin odbywa się online w wyznaczonym, stałym dwugodzinnym oknie czasowym. Wymaga stabilnego internetu, cichej przestrzeni i niezawodnego sprzętu. Mając na celu, by wszyscy traktowani byli równo, nie są przewidziane alternatywne formy zaliczenia.

Kluczowe pytania:

- Dla kogo „zdalnie” jest przewagą?
- Jak warunki mieszkaniowe i ekonomiczne wpływają na sprawiedliwość oceniania?

Potencjalne trudności dla:

Olga (zatłoczone mieszkanie), Muthu (nieregularne godziny pracy), Ela (zmęczenie), Danil (stres rodzinny + język), Ahmed (grafik pracy)

Scenariusz 6: „Egzaminy ustne jako bardziej przyjazna opcja”

Prowadzący proponuje egzamin ustny zamiast pisemnego, uznając go za mniej stresujący, „luźniejszy” w formie i bardziej elastyczny, dający w rozmowie możliwość dopytania o poszczególne kwestie w razie wątpliwości i bardziej sprawiedliwy. Egzamin odbywa się publicznie, w obecności innych osób studiujących.

Pytania do dyskusji:

- Czy „mniej formalnie” zawsze oznacza „mniej stresująco”?
- Jak różnice kulturowe, językowe i zdrowotne kształtują to doświadczenie?

Przykładowe potencjalne trudności dla:

Maria (lęk), Dawid (lęk społeczny), Ahmed (język), Elena (spontaniczne mówienie), Juno (presja społeczna)

OBSZAR IV: PROGRAM NAUCZANIA I PROGRAM STUDIÓW (2 przypadki)**Scenariusz 7: „Wiedza kanoniczna jako jedyna droga”**

Sylabus przedmiotu opiera się wyłącznie na klasycznych tekstach europejskich autorów, zarówno w języku polskim, jak i angielskim. Nie uwzględnia się współczesnych komentarzy ani alternatywnych perspektyw. Egzamin wymaga precyzyjnej znajomości oryginalnych sformułowań.

Pytania do dyskusji:

- Kto jest „domyślnym” odbiorcą kanonu?
- Jak kapitał kulturowy i językowy wpływa na sukces akademicki?

Przykładowe potencjalne trudności dla:

Ahmed, Elena, Samira, Danil, Jędrzej

Scenariusz 8: „Pełna swoboda wyboru tematu = pełna odpowiedzialność”

Na seminarium licencjackim osoby studiujące mają pełną swobodę wyboru tematu. Nie ma listy proponowanych tematów ani warsztatu metodologicznego. Zakłada się, że każdy „już wie, jak napisać pracę akademicką”. Prowadząca zostawia osobom studiującym wolną rękę, ale w zamian oczekuje, że przyjdą z pomysłem i wykażą się inicjatywą.

Pytania do dyskusji:

- Dla kogo autonomia jest zasobem, a dla kogo obciążeniem?
- W jaki sposób wzmacnia to istniejące przywileje?

Przykładowe potencjalne trudności dla:

Łukasz (student pierwszego pokolenia), Maria, Jonas, Arkadiusz, Olga

Materiał 3 – Arkusz ewaluacji szkolenia

1. Co mi się podobało?	2. Byłoby lepiej gdyby...
3. Czego się nauczyłam/nauczyłem, a co wniosłam/wniosłem?	4. Jaką małą zmianę mogę wprowadzić w swoim nauczaniu?



**Co-funded by
the European Union**

2023-1-ES01-KA220-HED-000160620

in /interhed

 mon.uvic.cat/interhed/