

Każdy się uczy – uniwersalne projektowanie (Universal Design for Learning - UDL) w pracy z grupą zróżnicowaną - Agnieszka Olechowska, Beata Jachimczak

Wprowadzenie

Tytułowe stwierdzenie, że każdy człowiek się uczy jest odzwierciedleniem myślenia o procesie nauczania - uczenia się w kontekście całościowym. Z jednej strony stwierdzenie, że każdy podmiot (uczeń, nauczyciel) relacji edukacyjnej się uczy jest stwierdzeniem trywialnym, jednak w kontekście myślenia kategorią grupy zróżnicowanej (przedszkolnej czy szkolnej) przyjęcie tezy, że każdy się uczy wydaje się być bardzo ważne z punktu widzenia doświadczenia dorosłego i dziecka.

Oczywistością jest to, że od zawsze w klasie szkolnej (w systemie klasowo-lekcyjnym wyodrębnionym według kryterium wieku życia dziecka) mamy do czynienia z grupami zróżnicowanymi. Owo zróżnicowanie dzieci, uczniów w systemie edukacji jest sytuacją rozpoznaną i udowodnioną naukowo. Psychologia rozwojowa wskazuje na istnienie różnic w rozwoju zarówno fizycznym, intelektualnym, społecznym i emocjonalnym w grupie biologicznych równolatków i ta różnorodność rozwojowa często decyduje o tym w jaki sposób, w jakim tempie dziecko uczy się, i jakiego wsparcia w tym zakresie potrzebuje. U podstaw uznania klasy szkolnej jako grupy heterogenicznej leży rozumienie grupy społecznej jako grupy maksymalnie zróżnicowanej pod względem cech biologicznych, osobowościowych i kulturowo-społecznych. Przyjęcie zróżnicowania w zakresie rozwoju, sposobów uczenia się dzieci zaowocowało

wyodrębnieniem przez Mary Wornock w latach siedemdziesiątych pojęcia specjalnych potrzeb edukacyjnych (*Report 'Special educational needs* – Wranock, 1978). Współcześnie pojęcie to w Polsce zaczyna być zastępowane pojęciem indywidualnych lub zróżnicowanych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, a przez samych zainteresowanych określane jest jako własne potrzeby edukacyjne (np. wykład samorzecznika Janka Gawrońskiego, osoby w spektrum autyzmu, na konferencji SCWEW w Kaliszu – Garwoński, 2023). Ma to na celu spojrzenie na edukację grup zróżnicowanych nie tylko poprzez potrzeby specjalne „przypisane niejako” do pedagogiki specjalnej, ale także dostrzeżenie przenikania się obszarów zainteresowań i oddziaływań edukacyjnych, wychowawczych i terapeutycznych pedagogiki i pedagogiki specjalnej. W związku z tym różnorodność rozwojowa i funkcjonalna uczniów warunkuje również potrzebę ciągłego uczenia się nauczycieli pracujących ze zmieniającymi się grupami.

Proces uczenia się w grupie zróżnicowanej

Cechą naturalną każdego dziecka jest potrzeba poznawania świata a także rozumienia siebie. Tym co charakteryzuje człowieka jest potrzeba ciągłego rozwoju, z którą wiąże się proces uczenia się, który jest sytuacją bardzo indywidualną zależną od cech biologicznych, ale także od uwarunkowań kontekstowych. To w jaki sposób człowiek się uczy jest zależne od jego możliwości biopsychicznych, potrzeb, ale także od środowiska społecznego. Niestety ten oczywisty fakt jest często pomijany w warunkach procesu nauczania-uczenia się w formie instytucjonalnej. Carol A. Tomlinson podejmując zagadnienia dotyczące różnicowania procesu nauczania-uczenia się w klasie słusznie wskazała, że:

„w życiu, dzieci mogą wybierać spośród różnych ubrań, aby dopasować się do ich różnych rozmiarów, stylów i preferencji. Rozumiemy, bez zbędnych wyjaśnień, że dzięki temu czują się bardziej komfortowo i daje to wyraz ich rozwijającej się osobowości. W szkole modyfikowanie lub różnicowanie edukacji dla uczniów o różnym stopniu gotowości i zainteresowania jest również bardziej wygodne, angażujące, i zachęcające. Instrukcje dopasowane do wszystkich (niezależne od „rozmiarów”) będą nieuchronnie uciskać - dokładnie tak, jak ubranie w jednym rozmiarze. Uznanie, że uczniowie uczą się w różnym tempie, różnią się pod względem zdolności do myślenia abstrakcyjnego lub rozumienia złożonych sytuacji jest tak samo ważne jak uznanie, że uczniowie w danym wieku nie są tego samego wzrostu. Nie jest to stwierdzeniem wartości, ale rzeczywistości. Aby dostosować się do tej rzeczywistości, nauczyciele powinni stworzyć środowisko "przyjazne dla odbiorcy", w którym elastycznie dostosują tempo, podejście do nauki, i sposoby konstruowania wiedzy w odpowiedzi na zróżnicowane potrzeby uczniów” (Tomlinson, 2001, s.vii).

Odpowiedzią na tworzenie środowiska uczenia się uwzględniającego zróżnicowanie potrzeb i możliwości może być perspektywa socjokulturowa. Jak wskazuje Ewa Filipiak myślenie o procesie uczenia się w perspektywie socjokulturowej opiera się na założeniach, że:

- *„uczenie się jest aktywnością (aktywność ta dotyczy tak ucznia jak i nauczyciela);*
- *uczenie się jest procesem opanowania narzędzi kulturowych, w których język i umiejętność korzystania z niego odgrywa specyficzną rolę;*
- *uczenie się jest zmianą w relacjach;*

- *uczenie się jest procesem społecznym;*
- *uczenie się ma charakter sytuacyjny;*
- *proces uczenia się ma intymną naturę, której elementami są poczucie sprawstwa, współpraca, refleksja;*
- *uczenie się jest mediowaniem znaczeń;*
- *w procesie uczenia się ważne są drogi zdobywania wiedzy”*
(Filipiak, 2012, s. 23-24).

Powyższe tezy znajdują odzwierciedlenie również w analizach przytaczanej już wcześniej Tomlinson, która podkreśla, że z jednej strony dzieci w tym samym wieku różnią się pod względem zainteresowań, osobowości czy upodobań, z drugiej strony natomiast mają wiele wspólnych cech, ponieważ wszystkie są dziećmi. Natomiast to, co je różni, czyni je indywidualnymi jednostkami. Jednak jak podkreśla autorka w klasie szkolnej w niewielkim lub w żadnym stopniu nie stosuje się zróżnicowanych sposobów pracy, tylko podobieństwa uczniów zajmują centralne miejsce w procesie nauczania-uczenia się. Stąd ważne jest, aby w klasie zróżnicowanej, wspólne cechy grupy były uznawane przez nauczycieli, ale jednocześnie powinni oni dostrzegać różnice między uczniami, które muszą stanowić ważny element w procesie nauczania i uczenia się. Wskazuje ona na potrzebę różnicowania pracy tak, by uczniowie mieli wiele możliwości przyswajania informacji, nadawania sensu ideom, pomysłom i prezentowania tego, czego się nauczyli (Tomlinson, 2001, s. 1). Zarazem podkreśla ona, że zróżnicowane nauczanie nie jest tylko kolejnym sposobem na pracę w mniejszych jednorodnych grupach, co niestety jest częstą praktyką radzenia sobie nauczycieli z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami (Tomlinson, 2001, s. 2).

Dlatego rozważając zagadnienie procesu uczenia się w grupach zróżnicowanych trzeba wskazać na znaczącą rolę moderatora tego procesu jakim jest nauczyciel. Jak wskazuje Beata Jachimczak:

„jednym z koniecznych zakresów kształcenia kierunkowego przyszłych nauczycieli musi być zatem obszar treści odnoszących się do funkcjonowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnością – co oznacza poznanie ich charakterystyki i specyfiki rozwojowej, możliwości, ale także potrzeb oraz wynikającego z nich zakresu wsparcia dla uczniów. Część nauczycieli w takiej sytuacji koncentruje się wyłącznie na osiągnięciu wspólnych (ujednoliconych) celów dydaktycznych i odrzuca lub odsuwa na plan dalszy zobowiązanie do prowadzenia diagnozy funkcjonalnej i podejmowania działań profilaktycznych oraz terapeutycznych wobec dziecka, a nawet całej grupy” (Jachimczak, 2019, s.142).

Również Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych wskazała najważniejsze wartości w pracy nauczyciela „włączającego” związane z procesem nauczania/uczenia się grupy zróżnicowanej. Uznała, że są to:

- *„docenianie różnorodności (różnice między uczniami uznaje się za zaletę i czynnik sprzyjający edukacji),*
- *wspieranie wszystkich uczniów (nauczyciele spodziewają się, że każdy z jego podopiecznych dokona znaczących postępów w nauce),*
- *nastawienie na współpracę (wszyscy nauczyciele uznają kluczową rolę pracy zespołowej i współdziałania),*
- *indywidualny rozwój zawodowy (nauczanie opiera się na uczeniu się, nauczyciele biorą na siebie odpowiedzialność za*

kształcenie się przez całe życie)” (European Agency for Development in Special Needs Education 2012, s.13).

Szukając odpowiedzi na pytanie jakie zatem kompetencje powinien kształcić w sobie nauczyciel, aby odpowiadał na zróżnicowane potrzeby uczniów w swojej klasie warto przytoczyć badania Julien S. Bureau, Joshua L. Howard, Jane X. Y. Chong, Frédéric Guay (2021, s. 46-72) dotyczące samodzielności i motywacji uczniów do działania w kontekście teorii samodeterminacji (*Self- determination Theory, SDT*) w tym zakresie.

Przeprowadzane badania dotyczyły związku między autonomią wsparcia nauczycieli i rodziców a zaspokojeniem potrzeb psychologicznych uczniów i ich motywacją do samostanowienia. Jak konkludują autorzy badań adolescentów:

„wyniki potwierdzają twierdzenie SDT, że potrzeba satysfakcji zaspokajana w szkole może być silnym globalnym predyktorem motywacji uczniów. Dlatego każdy czynnik, który może przyczynić się do zaspokojenia potrzeb uczniów w szkole, może być dobrym celem do wspierania motywacji uczniów. Jednak motywacyjna rola nauczycieli wykracza poza zwykłe zaspokajanie potrzeb psychologicznych uczniów w szkole, na co wskazuje znaczący bezpośredni wpływ wsparcia autonomii nauczyciela na rodzaje motywacji. Wyniki te są zgodne z metaanalizą Hattie (2009) obejmującą ponad 800 predyktorów osiągnięć uczniów, pokazując, że nauczyciele są w czołówce doświadczeń edukacyjnych uczniów i prawdopodobnie mają najsilniejszy wpływ na motywację uczniów” (Bureau i in. 2021, s. 46-72).

I pomimo tego, iż autorzy cytowanych powyżej badań wskazują na ostrożność w ich interpretacji to jednak podkreślają znaczącą rolę wsparcia ze strony nauczycieli dla samodzielności i samostanowienia w procesie uczenia się uczniów. Podobne tezy zostały postawione w monografii Bogusława Śliwerskiego i Michała Palucha:

„Nauczyciel, który nie rozporządza sobą, autonomicznie nie stanowi o tym, w jakich warunkach i z zastosowaniem jakich metod oraz środków ma wspomagać rozwój dziecka, pomagać mu w odkrywaniu własnego człowieczeństwa, w rozwoju własnej tożsamości osobowej, staje się narzędziem w rękach władzy, grając z dziećmi „fałszowanymi kartami” (Śliwerski, Paluch, 2021, s. 30).

Myśląc zatem o autonomii nauczyciela a także o jego odpowiedzialności za konstruowanie procesu nauczania -uczenia się niezbędne w kształceniu przyszłych pedagogów wydaje się akcentowanie problematyki projektowania uniwersalnego (UDL), racjonalnych dostosowań w pracy z grupą zróżnicowaną (o czym szerzej będzie w dalszej części tekstu). Idea edukacji włączającej zakłada bowiem, że istotne są potrzeby każdego ucznia, a efektem prawidłowo realizowanego procesu kształcenia ma być jego rozwój na miarę maksymalnych możliwości w każdym obszarze funkcjonowania (poznawczym, społecznym, emocjonalnym, fizycznym), osiągany dzięki stworzeniu mu najlepszych ku temu warunków. Jak wskazuje Grzegorz Szumski:

„każdy wymiar procesu nauczania/uczenia się może podlegać zróżnicowaniu, szczególnie cele i związany z nimi zakres treści, stopień trudności zadań i czas na ich wykonanie, a nie tylko

sposoby nabywania tej samej wiedzy (Konarzewski 2011). James M. Kauffman od wielu lat upowszechnia pogląd, że duża intensywność indywidualizacji kształcenia jest konstytutywną cechą kształcenia specjalnego (por. Kauffman, Hung 2009). Nie kwestionuje on popularnego wśród zwolenników edukacji włączającej poglądu, że „to, co jest dobre dla uczniów z niepełnosprawnością, jest dobre dla pozostałych”. Zatem umiejętne indywidualizowane lekcji, oparte na starannym rozpoznawaniu postępów poszczególnych uczniów, może przynosić korzyści wszystkim, także tym z potrzebą kształcenia specjalnego” (Szumski, 2019, s. 65)

I właśnie specjaliści zatrudnieni w Specjalistycznych Centrach Wspierających Edukację Włączającą (w pilotażu funkcjonowania SCWEW w Polsce, zob. <https://www.ore.edu.pl/2020/01/pilotazowe-wdrozenie-modelu-specjalistycznych-centrow-wspierajacych-edukacje-wlaczajaca-scwew/>), działających przy placówkach specjalnych mogą być tymi, którzy będą wspierali nauczycieli szkół w zakresie rozwijania ich umiejętności związanych z różnicowaniem procesu uczenia się każdego. Do tych umiejętności Tomlinson zalicza:

- *„organizowanie i koncentrowanie programu nauczania-uczenia się na podstawowych informacjach, zrozumieniu i kształtowaniu umiejętności,*
- *dostrzeganie i refleksję nad jednostkami, jak również nad całą grupą,*
- *szukanie informacji na temat funkcjonowania poszczególnych jednostek,*
- *odsuwanie pierwszego wrażenia, wymazywanie stereotypów,*
- *udzielanie uczniom głosu,*
- *myślenie o czasie i jego elastyczne wykorzystanie,*

- *szukanie szerokiego zakresu materiałów,*
- *myślenie o wielu sposobach na osiągnięcie wspólnego celu,*
- *diagnozowanie potrzeb uczniów i tworzenie doświadczeń edukacyjnych w odpowiedzi na te diagnozy,*
- *wczesne przewidywanie co w procesie uczenia się może „pójść nie tak” w celu projektowania danej czynności lub zadania i organizowania pracy uczniów tak, by możliwe było unikanie potencjalnych problemów,*
- *dzielenie się odpowiedzialnością za nauczanie i uczenie się z uczniami,*
- *przenoszenie uczniów pomiędzy różnymi formami pracy jako sposób ukierunkowania ich na nowe doświadczenia po to, by pomóc im zobaczyć siebie w nowych sytuacjach,*
- *monitorowanie tego, jak uczniowie zbliżają się do rozwoju w kierunku osobistych i grupowych punktów odniesienia,*
- *organizowanie materiałów i przestrzeni do uczenia się,*
- *dawanie wskazówek (informacja zwrotna),*
- *uczenie o sukcesie,*
- *budowanie poczucia wspólnoty w klasie” (Tomlinson, 2001, s. 17).*

Zawodem nauczyciela kieruje obiektywny imperatyw nieustannej profesjonalizacji. Dzięki temu możliwe jest radzenie sobie przez nich w pracy zawodowej warunkowanej dynamicznie zmieniającym się kontekstem edukacyjno-społecznym i kulturowym.

Ciągłe rozwijanie kompetencji i nieustanne uczenie się nauczyciela determinuje umiejętność funkcjonowania w społecznych interakcjach z uczniami, ich rodzicami, współpracownikami (np. nauczycielami wspólnauczającymi, asystentami uczniów, nauczycielami-specjalistami) oraz z innymi osobami zaangażowanymi w proces edukacyjny.

Systematyczne doskonalenie profesjonalnych kompetencji przez nauczycieli umożliwia im także dokonywanie trafnych analiz i podejmowanie skutecznych decyzji w sytuacjach nietypowych, w których konieczne jest nieszablonowe lub nowatorskie działanie. Praca nauczyciela w grupie zróżnicowanej jest jednak uzależniona od jakości form doskonalenia się nauczycieli oraz od skuteczności tego procesu.

Rzeczywistość, w jakiej większa część aktualnie pracujących, czynnych zawodowo nauczycieli zdobywała kwalifikacje do pracy w systemie oświaty, bardzo różniła się od współczesnych uwarunkowań społecznych, ekonomicznych czy kulturowych. Podobnie współczesny kontekst, w jakim zachodzi kształcenie przyszłych nauczycieli, może być (i z pewnością będzie), zgoła odmienny za np. za piętnaście czy dwadzieścia lat. Brak ciągłego doskonalenia zawodowego nauczycieli, a co za tym idzie brak modyfikowania sposobu własnej pracy w wyniku zachodzących zmian o charakterze globalnym, oznaczałoby permanentnie utrzymujący się rozdział między tym, jakie kompetencje posiadają nauczyciele a potrzebami, jakie mają osoby uczące się.

Współcześnie, wydaje się, jedną z ważniejszych zmian jakie zachodzą w społecznych i kulturowych uwarunkowaniach planowania i organizowania środowiska uczenia się są zmiany sposobów i przestrzeni nauczania/uczenia się oraz materiałów i pomocy edukacyjnych wykorzystywanych przez nauczycieli. Idea zrównoważonego rozwoju, skłania wysoko technologiczowane społeczeństwa krajów rozwiniętych jednocześnie, do powrotu do natury, jak też do racjonalnego wykorzystywania nowoczesnych technologii.

Popularyzowanie ponownego doceniania dobrodziejstw przyrody oraz jej znaczenia dla zdrowia i jakości życia człowieka sprzyja popularyzowaniu się wielu nowych zjawisk: m.in. przyjmowaniu postawy tzw. *zero-waist* czy też *slow-life*, skłaniających człowieka do troski o środowisko, bardziej uważnego życia, lepszego gospodarowania produktami spożywczymi, odzieżą, elementami wyposażenia mieszkań, ale także do przeorganizowywania środowisk edukacyjnych, uniwersalnego projektowania przestrzeni szkolnych, a czasem nawet do przenoszenia ich poza budynek szkoły w formie edukacji *outdoorowej* („poza klasą”), w tym np. edukacji „leśnej”, itd. Z kolei szeroko rozpowszechnione wykorzystywanie technologii informacyjnych oraz elektronicznych narzędzi komunikacji sprawia zaś, że proces edukacyjny może stawać się bardziej efektywny, bogatszy i bardziej spersonalizowany.

Uniwersalne projektowanie dla edukacji

Jak wynika choćby z tego ogólnego zarysu zachodzących zmian w obszarze edukacji, następowanie zmian w dydaktyce i metodyce nauczania jest i naturalne, i konieczne. Współcześnie, zdecydowanie częściej niż jeszcze kilkanaście lat temu, od nauczycieli oczekuje się uwzględniania zróżnicowanych zasobów jakimi dysponują uczniowie, częstszego uznawania różnych celów uczenia się, czy też rozumienia zasadności i personalizowania procesu nauczania/uczenia się, zaspokajającego różne potrzeby rozwojowe uczniów. To wszystko jest możliwe m.in. dzięki ciągłej profesjonalizacji nauczycieli, także dzięki rozwojowi wiedzy o nauczaniu/uczeniu się oraz sposobach, które ułatwiają dotarcie do każdego ucznia z uwzględnieniem jego subiektywności.

Jednym z nich jest, opracowane w Centrum Zastosowań Specjalnych Technologii – *Center for Applied Special Technology* – CAST), podejście, które najczęściej określane jest pojęciem uniwersalnego projektowania dla edukacji (*Universal Design for Learning* - UDL). Podejście to zakłada integrowanie wszystkich trzech domen uczenia się: afektywnej (*heart*), poznawczej (*head*) oraz praktycznej (*hands*), z uwzględnieniem niezaprzeczalnego faktu, iż ludzie czują, uczą się i działają w różny sposób. Dzięki licznym badaniom naukowym w tym prowadzonym również z wykorzystaniem wysoko zaawansowanych technik neuroobrazowania pracy mózgu, udało się bowiem zidentyfikować trzy znaczące sieci komórek mózgowych, szczególnie aktywnych w czasie procesu uczenia się i odpowiadających trzem różnym jego aspektom (czego się uczę, jak się uczę oraz dlaczego się uczę). Są to: sieci afektywne (zwane również sieciami zależności) – które zostały skojarzone z procesami motywacji do uczenia się i emocjonalnym zaangażowaniem; sieci poznawcze (lub rozpoznawania) – odpowiadające za przyswajanie nauczanych treści oraz sieci strategiczne – odnoszące się do funkcji wykonawczych, ekspresji, komunikacji oraz fizycznego działania. Podejście UDL jest w związku z tymi spostrzeżeniami oparte na określonych zasadach, według których postuluje się zapewnienie w procesie edukacji: 1) różnorodnych środków przekazu informacji, 2) możliwości wykorzystania różnorodnych form ekspresji oraz 3) różnorodnych sposobów motywowania i angażowania uczniów (CAST 2018), przy równoczesnym założeniu elastycznego działania, uwzględniającego niepowtarzalne warunki zachodzące zarówno w procesie nauczania/uczenia się, jak i w płaszczyźnie relacji interpersonalnych.

Podejście UDL jest jednym z modeli opierających się na uniwersalnych zasadach projektowania. Znane są (pierwotne w stosunku do domeny edukacyjnej), sposoby ich uwzględniania m.in. w projektowaniu przestrzeni urbanistycznej, architektury, przedmiotów użytkowych (*Universal Design – UD*), ale też (w samej domenie edukacyjnej), w projektowaniu procesu uczenia się/czynności ucznia (*Universal Learning Design – ULD*), procesu nauczania/czynności nauczyciela (*Universal Design of Instruction – UDI*), czy też sposobu oceniania (*Universally Designed Assessment – UDA*) (por. m.in. Knopik i in., 2021, s. 57-58). Jednak:

„Najszerszy treściowo, potwierdzony badaniami empirycznymi, najsilniej ugruntowany w literaturze pedagogicznej i psychologicznej jest model uniwersalnego projektowania w wersji UDL. Stanowi on zestaw zasad, wytycznych, strategii popartych badaniami (evidence based), które tworzą optykę interpretacyjną dla wszystkich praktycznych działań ukierunkowanych na maksymalizowanie możliwości uczenia się każdego ucznia” (Rose, Meyer 2007).

Ten rodzaj podejścia oznacza, że cele edukacyjne są formułowane w taki sposób, aby: 1) stanowiły podobne wyzwanie rozwojowe dla wszystkich uczniów, 2) materiały edukacyjne są zaprojektowane w sposób umożliwiający ich elastyczne użycie (np. w wersji audio-, wideo, dotykowej, itp.), 3) metody, którymi posługuje się nauczyciel stwarzają szansę wszystkim uczniom na gromadzenie przez nich wartościowych rozwojowo i edukacyjnie doświadczeń, a także 4) ocenianie następuje na drodze gromadzenia bieżących informacji o uczniu i rezultatach jego pracy.

Realizacja w działalności edukacyjnej podejścia UDL oznacza zatem np., że nauczyciel ma odpowiednie zasoby i umie zaprezentować treści kształcenia w sposób uwzględniający różnice między uczniami w zakresie poziomu rozwoju intelektualnego, prawidłowości funkcjonowania ich narządów słuchu, wzroku, czucia i ruchu czy tolerancji wysiłku. Wykorzystuje do tego celu rozmaite pomoce edukacyjne tradycyjne, ale także technologie informacyjne i aplikacje komputerowe np., udźwiękawiające czy powiększające tekst, jak też w zróżnicowany sposób organizuje przestrzeń w klasie. UDL zakłada także umożliwianie ekspresji wiedzy uczniom w zróżnicowany sposób, np. kiedy wszyscy mają do dyspozycji/do wyboru możliwość wypowiedzenia się na piśmie lub głośno, na forum grupy lub indywidualnie, za pomocą mowy głośnej lub symboli komunikacji alternatywnej. Jest to także podejście akcentujące potrzebę różnicowania form pracy (zespołowej, grupowej, indywidualnej), miejsca pracy i pozycji ciała podczas pracy, ale także możliwości równoczesnej pracy np. grup uczniów przy określonych „stacjach”, czyli wyodrębnionych miejscach w klasie, w których wykonuje się określone zadanie, np. w miejscu, gdzie stoi komputer, wykorzystuje się do rozwiązania zadania zainstalowane tam oprogramowanie, tam zaś, gdzie zgromadzony jest materiał literowy (ruchomy alfabet, rozsypanki itd.) układa się tekst na przygotowanej wcześniej na kartonie liniaturze.

Jak widać organizacja procesu nauczania/uczenia się według podejścia UDL polega na uwzględnianiu różnych możliwości edukacyjnych i potrzeb rozwojowych uczniów, co ma na celu sprzyjanie osiągnięciu przez nich założonych celów nauczania/uczenia się. Podejście to jest przy tym w pełni zgodne z prawnymi podstawami organizacji systemu oświaty obowiązującymi w naszym kraju, które już

od ponad dwudziestu lat wymagają tworzenia w publicznych placówkach takich warunków kształcenia, które uwzględniają stałe różnicowanie podejścia do poszczególnych uczniów, z uwagi na ich istotnie odmienny poziom kompetencji i rozmaite konteksty rozwoju, a także udzielania im odpowiednich do ich potrzeb edukacyjnych i możliwości rozwojowych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Takie zapisy znajdują się zarówno w Ustawie z 7 września 1991 roku o systemie oświaty, jak też w kolejnych wersjach Rozporządzeniach MEN w sprawie zasad organizowania i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Aby proces nauczania/uczenia się w grupie zróżnicowanej przebiegał w sposób skuteczny, każda osoba, każdy podmiot zaangażowany w ten proces musi się zatem stale czegoś uczyć. Uczniowie mają za zadanie przyswoić nie tylko określone treści kształcenia, umiejętności czy postawy, ale także umiejętności relacyjne, komunikacyjne, społeczno-emocjonalne, itd. Podobnie nauczyciele, nie tylko nabywają często nowej dla wielu z nich wiedzy dotyczącej niepełnosprawności lub inaczej uwarunkowanych trudnień w rozwoju i funkcjonowaniu uczniów, ale także uczą się nowej organizacji pracy, nowych metod i form pracy czy nowych, zróżnicowanych sposobów oceniania.

Kompetencje nauczycieli w zakresie pracy z grupą zróżnicowaną i projektowania uniwersalnego

Jest naturalne, że nauczyciele podejmujący wysiłek doskonalenia własnej praktyki pedagogicznej, np. chcący stosować nową metodę pracy, często na początku tego procesu odczuwają w pewnym stopniu niepewność, po to, by następnie w toku gromadzonych doświadczeń nabyć swobody i pewności w działaniu. Jennifer Pausateri mówiąc

(2022a) a także pisząc w książce *Transform your teaching with Universal Design for Learning. Six Steps to Jumpstart Your Practice*, (2022b) o nauczycielach chcących doskonalić swoją praktykę poprzez realizację podejścia UDL, wskazuje na określone etapy procesu profesjonalizacji nauczycieli. Przedstawia je w postaci kontinuum: **sceptycyzm** ⇒ **ostrożna nadzieja** ⇒ **odkrywanie** ⇒ **wzrastanie** ⇒ **biegłość** ⇒ **podążanie w stronę ekspertywności** (pojęcie ekspertywności używamy za: Szplit, 2019).

Oprócz zidentyfikowania poszczególnych stadiów Pausateri wskazuje jednak na istotny warunek przejścia przez to kontinuum z sukcesem. Otóż, wyróżnia trzy spośród wymienionych etapów – etap ostrożnej nadziei, odkrywania i wzrastania – jako składających się na szczególny okres krytyczny, w którym konieczne jest otrzymanie przez nauczycieli wsparcia w zakresie wdrażania praktyk zgodnych z podejściem UDL. Brak tego rodzaju pomocy skierowanej do nauczycieli zwykle narazi ich bowiem na wypalenie i w rezultacie porzucenie podejścia UDL. W omawianym okresie krytycznym nauczyciele powinni zatem móc skorzystać z pomocy w różnych formach: tutoriali, superwizji, samopomocy koleżeńskiej, literatury, webinarów, warsztatów itd. przedstawiających nie tylko założenia podejścia UDL, ale także prezentujących konkretne przykłady zastosowanie tego sposobu pracy w konkretnych grupach. Istotnym jest również, aby zauważyć, że okres krytyczny ma miejsce na samym początku wdrażania podejścia UDL do swojej praktyki nauczycielskiej, z pewnością nie powinno się tego momentu przeoczyć.

Umożliwienie rodzicom uczniów z tzw. specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zapisywania swoich dzieci do szkół ogólnodostępnych (np. w z uwagi na bliskie sąsiedztwo szkoły i miejsca zamieszkania),

stało się zatem nie tylko czynnikiem wzrastania stopnia inkluzji społecznej i zwiększania się inkluzyjności samej szkoły, ale również wyzwaniem, jak też szansą wzbogacenia praktyki i rozwoju metod pracy stosowanych przez nauczycieli. Już od roku 1991, gdy zaczęła obowiązywać jedna z dwóch aktualnie obowiązujących, Ustawa z dnia 7 września o systemie oświaty, większość czynnych zawodowo nauczycieli, aby łatwiej organizować zróżnicowane środowisko uczenia się, a także nim kierować, wzięło udział w dziesiątkach, jeśli nie setkach godzin rozmaitych form doskonalenia zawodowego: studiach podyplomowych, szkoleniach, kursach, a w czasie oraz już po pandemii Covid-19, w niezliczonych webinarjach i kursach on-line, nie licząc godzin spędzonych na samokształceniu.

Jak jednak można zauważyć obserwując codzienność szkolną, ale również na podstawie prowadzonych badań naukowych, realizacja czasem nawet wielu godzin szkoleń nie zawsze przekłada się w prosty sposób na przyrost kompetencji nauczycieli i zdarza się, że nie zaspokaja rzeczywistej potrzeby doskonalenia zawodowego (Olechowska 2016). Dlaczego?

Można podjąć próbę udzielenia odpowiedzi na to pytanie na podstawie wdrażania do praktyki pedagogicznej stosowania podejścia UDL. Nie ogranicza się ono bowiem tylko do wiedzy o fenomenie różnorodności uczniów i o indywidualnych cechach ich uczenia się, ale sięga znacznie głębiej, do aksjologicznych i antropologicznych podstaw edukacji. Podstawą do rozpoczęcia wdrażania tego sposobu pracy jest bowiem wewnętrzne nastawienie i sposób w jaki myślimy o takich pryncypiach jak, m.in. godność ludzka, ściśle niezbywalne prawo każdego człowieka do życia w najbardziej pełny sposób w ogólnodostępnym środowisku społecznym, partycypacja,

solidarność społeczna, itd. Mamy zatem do czynienia nie tylko z dydaktyką czy metodyką pracy nauczycieli, ale z jednymi z podstawowych problemów etycznych i sposobami ich filozoficznego uzasadniania. To właśnie w tym obszarze tkwią zarówno najważniejsze podstawy dla stopniowej przebudowy praktyki pedagogicznej, jak też najsilniejsze i najtrudniejsze do przezwyciężenia bariery mentalne, które pomimo niekiedy wręcz doskonałej znajomości metod pedagogicznego postępowania, powodują, że działania te nie są podejmowane lub przedstawiane jako wręcz niemożliwe do zastosowania w codziennej pracy z uczniami. Tego rodzaju postawa, polegająca na wewnętrznym, mentalnym przeciwstawianiu się niektórym nauczycieli zmianom zachodzącym w sposób globalny niesie ze sobą dwa poważne zagrożenia: spowalnia i znacząco utrudnia proces społecznej integracji uczniów, jak też spowalnia i znacząco utrudnia proces profesjonalizacji nauczycieli. W tego rodzaju kontekście, żaden z podmiotów biorących udział w procesie edukacyjnym nie rozwija się w sposób optymalny. Przywołana już w tym tekście Pausateri (2022) przedstawia niezbędne warunki powodzenia w stosowaniu podejścia UDL w następujący sposób:

przekonania + metody = UDL

Ten prosty schemat jednoznacznie i dobitnie pokazuje, iż pomyślnie wdrażanie podejścia UDL nie zależy i nie dotyczy wyłącznie metodyki, ale że jego nieodzownym elementem jest określony zasób przekonań, określona postawa nauczyciela, która determinuje możliwość odniesienia sukcesu w pracy z grupą zróżnicowaną. Dopóki nauczyciel, choćby dysponował szerokim wachlarzem metod pracy, będzie odczuwał dyskomfort w kontakcie z uczniem z niepełnościami lub inaczej uwarunkowanymi indywidualnymi potrzebami,

metody te, choćby najnowocześniejsze, okażą się w znacznym stopniu nieefektywne. Dopóki nie będzie akceptował obecności w klasie uczniów mających niekiedy poważne trudności w funkcjonowaniu w grupie i w uczeniu się, trudno będzie mu znaleźć uzasadnienie dla poszerzania swojej wiedzy i umiejętności do pracy w grupie zróżnicowanej.

Na zakończenie, proponujemy powrócić do modelu *Heart-Head-Hands*, który w podejściu UDL symbolizuje trzy domeny: afektywną, poznawczą i praktyczną. Interesująco, ale zgoła odmiennie wykorzystuje ten model Nandita de Souza (<https://www.youtube.com>), zdaniem której wymienione trzy domeny mogą stanowić wymowna metaforę warunków powodzenia we wprowadzaniu i stosowaniu podejścia UDL w pracy w grupie zróżnicowanej.

Pierwszą domenę – afektywną (*Heart*) – można, zdaniem de Souzy, traktować również jako domenę oznaczającą wewnętrzną, silną wiarę w to, że wszystkie dzieci mogą się uczyć i mają prawo uczyć się razem. Wiara musi jednak zostać odniesiona do drugiej domeny – poznawczej, czyli umysłu – (*Head*), dzięki inteligentnemu używaniu, którego, ludzie mogą kreować odpowiednią politykę (*policy*) edukacyjną. Ta zaś, wprowadzana wspólnie, ręka w rękę (*Hands*), przez współpracujących ze sobą dorosłych (decydentów, kadrę zarządzającą, nauczycieli, rodziców), pozwoli w rezultacie na realizację prawa każdego człowieka do wspólnego uczenia się i życia w ogólnodostępnym świecie. Zatem *Heart* – serce – może według de Souzy również oznaczać system wartości, *Head* – głowa – odpowiednią politykę edukacyjną, natomiast ręce – *Hands* – narzędzie implementacji idei inkluzji w życie szkolne, a następnie życie społeczne (<https://www.youtube.com>).

Podsumowanie

Proces włączania społecznego to proces zmian. Zarówno w zakresie narzędzi, które mają służyć nauczaniu/uczeniu się, ale także postaw społecznych stanowiących fundament powodzenia w pracy w grupie zróżnicowanej. Tylko spełnienie triady uwarunkowań: czucia-myślenia-działania, da gwarancję jej skuteczności i obopólnych korzyści. W grupie zróżnicowanej uczą się bowiem wszystkie zaangażowane w nią podmioty. W grupie zróżnicowanej - uczy się każdy.

Bibliografia

Bureau J. S., Howard J. L., Chong J. X. Y., Guay F. (2021), Pathways to Student Motivation: A Meta-Analysis of Antecedents of Autonomous and Controlled Motivations, *Rev Educ Res* . 92(1) : 46-72.

Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. GWP, Sopot.

Gawrońskiego J. (2023), Wykład samorzecznika, osoby w spektrum autyzmu, na konferencji SCWEW w Kaliszu, 19 maja 2023 r., <https://www.facebook.com/sylwia.baranowska.90/videos/1211621426214555>, [dostęp: 20.05.2023].

Jachimczak B. (2019), *Nauczyciel w edukacji włączającej. w Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* [w:] Chrzanowska I., Szumski G. (red.), Wydawnictwo FRSE, Warszawa.

Knopik T., Papuda-Dolińska B., Wiejak K., Krasowicz-Kupis G. (2021). Projektowanie uniwersalnej jako perspektywa metodyczna edukacji włączającej, *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, Nr 42, s. 53-69.

Olechowska, A. (2016). Zachowania konsumenckie doskonalących się nauczycieli a zaspokajanie potrzeby samorealizacji, *Parezja* 1/2016(5), s. 120-133.

Pausateri, J.L. (2022a). *Transform Your Teaching with UDL*. Webinar, <https://publishing.cast.org/events/2022/11/transform-teaching-udl-pusateri> [dostęp: 31.03.2023]

Pausateri, J.L. (2022b). *Transform your teaching with Universal Design for Learning. Six Steps to Jumpstart Your Practice*, Wakefield: CAST.

Rose D.H., Meyer A. (2007), *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Educational Technology Research and Development* 55(5) : 521-525; DOI: 10.1007/s11423-007-9056-3.

de Souza, N. (2019). *Inclusive education is IN-possible*, <https://www.youtube.com/watch?v=bdeYbv4oCME&t=108s>, [dostęp: 31.03.2023].

Szplit, A. (2019). *Od nowicjusza do eksperta. Rozwój ekspertywności nauczycieli nauczycieli języków obcych*, Kielce: Wydawnictwo UJK.

Szumski G. (2019), Zróżnicowane grupy uczniów – jakie problemy? [w:] Chrzanowska I., Szumski G. (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa

Śliwerski B., Paluch M. (2021), *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, Impuls, Kraków.

Tomlinson C.A. (2001), *HOW TO Differentiate Instruction IN Mixed-Ability Classrooms*, 2nd edition, Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.