

# Edukacja dla wszystkich – kompetencje absolwentów szkół i metody pracy nauczycieli

BEATA ROLA\*

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa, Polska

Kompetencje uczniów to zagadnienie szerokie i złożone, musi więc być rozpatrywane na kilku równoległych płaszczyznach. W niniejszym rozdziale zwrócono uwagę na rolę nauczycieli w modelowaniu określonych zachowań oraz znaczenie odwagi, podmiotowości i autonomii w kształtowaniu dynamiki funkcjonowania społecznego. Wskazano również na specyficzne elementy pracy dydaktyczno-wychowawczej wraz z przykładami rozwiązań metodycznych przydatnych w projektowaniu procesu nauczania-uczenia się. Całość rozważań ma charakter krytycznej analizy, dyskursu i wymiany myśli, a omawiane treści to przede wszystkim pretekst do refleksji nad procesami zachodzącymi między nauczycielem a uczniem.

SŁOWA KLUCZOWE: autonomia, modelowanie, nauczanie kooperatywne, zaangażowanie.

## **Inclusive education – the competencies of school graduates and teachers' working methods**

Students' competencies are a broad and complex issue, so they must be considered on several parallel levels. This chapter highlights the role of teachers in modelling specific behaviours and the importance of courage, subjectivity and autonomy in shaping the dynamics of social functioning. The specific elements of didactic and educational work are also indicated and discussed along with examples of methods useful in designing the teaching/learning process. All considerations are presented in the form of critical analyses and the exchange of ideas. The presented content is primarily intended to reflect on the processes taking place between the teacher and the student.

KEYWORDS: autonomy, commitment, cooperative learning, modelling.

## **Wprowadzenie**

Rozważania w zakresie praktyki wychowawczej od zawsze uwypuklają fakt, iż wiele aspektów zachowania jednostki, aby się rozwinąć, wymaga współdziałania człowieka i środowiska (Schaffer, 2006). Dostrzeżenie tej zależności ma istotne znaczenie dla zrozumienia procesu wychowania, który powinien być rozpatrywany właśnie na tych dwóch poziomach: zmian dokonywanych wewnątrz osoby oraz zmian występujących w jej otoczeniu.

W pierwszym przypadku jednostka w wyniku interakcji zdobywa szczególne doświadczenia, które nazywane są umiejętnościami społecznymi, umiejętnościami interpersonalnymi lub wiedzą

\*E-mail: brola@aps.edu.pl

społeczną. W drugim przypadku jednostka adaptuje się do wymagań społecznych, przejmując i pośrednicząc w przekazywaniu wytworów kultury, wartości, norm czy ról społecznych (Kowalik, 2002, s.57).

Pierwsze ujęcie dotyczy wpływu osób bardziej dojrzałych społecznie na osoby mniej dojrzałe, gdzie kluczowymi pojęciami są: wymiana informacji, modelowanie, identyfikowanie lub wchodzenie w relacje. W drugim ujęciu nacisk kładziony jest na zmiany osobowe kształtowane przez czynniki związane z wzorcami kulturowymi i normami społecznymi (Kowalik, 2002). W klasie szkolnej wszystkie te doświadczenia uczeń zdobywa w równie naturalny sposób, jak i w innych mikrośrodkach, w których wzrasta. Nauczyciel, aranżując przestrzeń edukacyjną, współtworzy podejmowane przez uczniów aktywności oraz buduje ich umiejętności w powiązaniu z regułami życia społecznego. W tym kontekście można rozumieć rolę nauczyciela jako „kreatora” środowiska edukacyjnego, w którym formułowana jest osobowość dziecka. *Edukacja dla wszystkich*, zakładając, że szkoła to miejsce, gdzie każdy uczeń ma szansę rozwijać umiejętności adaptacyjne, powinna przede wszystkim dostarczać wysokiej jakości wzorców zachowań. Stanowiąc one powinny odzwierciedlenie wrażliwości społecznej, empatii, odwagi oraz spójności psychicznej.

Rzeczywistość edukacyjna w swojej wielowymiarowości prowokuje zatem do dyskusji zawierającej się w pytaniach:

- Jak wychowywać dzieci w świecie zmian?
- Jak na nowo wytyczać cele wychowawcze i sprawnie je realizować?
- Jaki powinien być rezultat końcowy procesu wychowania?
- W jaki sposób zdefiniować rolę nauczyciela i wychowawcy?

Przygotowany artykuł w poszukiwaniu odpowiedzi na powyższe dylematy podejmuje rozważania w kilku obszarach. W zakresie regulacji prawnych i możliwości wdrożenia ich do praktyki nowoczesnej pedagogii. Wskazań dotyczących wybranych metod pracy nauczyciela sprzyjających wdrażaniu rozwiązań w *Edukacji dla wszystkich*. Niezbędnych w zawodzie kompetencji nauczyciela i występujących braków w tym zakresie oraz kompetencji uczniów w szkole przyszłości, takich jak podmiotowość i autonomia.

W ogólnym zamyśle przygotowany materiał ma na celu poszerzenie kontekstu organizacji opieki, wychowania i edukacji z perspektywy opisywanych wyżej wyzwań, ale także poddanie refleksji, w jaki sposób terażniejszość wpływa na dorosłych pełniących rolę opiekunów, wychowawców i nauczycieli i jakie niesie to konsekwencje dla funkcjonowania szkoły.

## 1. Reedukacje prawne

Strukturalne założenia *Edukacji dla wszystkich* odnaleźć można w dokumencie ministerialnym *Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się*, w którym możemy znaleźć oczekiwany wizerunek absolwenta. Zawiera on pewien zbiór kompetencji kluczowych, które autorzy uszeregowali w cztery grupy. Są to:

- kompetencje poznawcze i wiedzotwórcze (P),
- obraz siebie (O),
- kompetencje społeczne (S),
- innowacyjność (I).

Powyższe wskazania wpisują się we wspomnianą dwutorowość wychowania. Dotyczą nie tylko zewnętrznych wpływów, których celem jest poszerzanie uczniowskich horyzontów i aspiracji, ale i wewnętrznych czynników wynikających z doświadczania, czym jest odpowiedzialność za jakość społecznego funkcjonowania. Trudno nie zgodzić się ze zdaniem Grzegorza Szumskiego, że szkoły ogólnodostępne, otwarte na różnorodność, skuteczniej niż system segregacyjny kształtują wskazane umiejętności. Bycie w grupie o zróżnicowanych potrzebach mobilizuje do działania, zdobywania nowych doświadczeń, rywalizacji oraz podporządkowywania się i dzielenia wiedzą. Pociąga za sobą zmiany w metodach pracy na lekcji, zasadach współpracy między nauczycielami i w relacjach z rodzicami/opiekunami. Uczy także okazywania szacunku, empatii i tolerancji, co ma znaczący wpływ na proces spostrzegania i akceptowania siebie jako osoby zdolnej do funkcjonowania w różnych strukturach społecznych (Szumski, 2009).

W wielości relacji społecznych młody człowiek odnajduje także odpowiedź na pytanie, kim jest. Dzieje się tak dzięki obserwowaniu siebie, własnego wyglądu, analizowaniu własnej psychiki i zachowania. Najistotniejsze jednak dla zmian rozwojowych jest to, że w toku działania w grupie zróżnicowanej jednostka staje wobec innego rozumienia danej sytuacji niż własne. Musi weryfikować swoje pomysły oraz włączyć idee partnerów w swój system rozumowania. Aktywne zaangażowanie stron interakcji, konfrontacja i konieczność weryfikacji własnej wiedzy powoduje konflikt społeczno-poznawczy, który jednostka chce zniwelować poprzez zmianę podejścia. „Konflikt stanowi, najważniejszy mechanizm, który wyjaśnia, dlaczego interakcja z rówieśnikami prowadzi do tak znaczących, korzystnych zmian rozwojowych” (Schaffer, 2006, s. 372). Umiejętność radzenia sobie z wieloma perspektywami patrzenia na ten sam problem to kluczowa kompetencja przyszłości. W niniejszym opracowaniu zawarte zostało odniesienie do powyższego aspektu, przy wskazaniu kierunku doboru metod i form pracy wychowawczej i dydaktycznej.

## 2. Nauczyciel jako animator i kreator uczniowskich kompetencji

Relacja nauczyciel – uczeń jest tak mocno wpleciona w namysł nad tym, czym jest wychowanie i nauczanie, że nie jest możliwe wyobrażenie sobie edukacji bez tego aspektu. W zawodzie nauczycielskim, jak w żadnym w tej mierze, z trudem można odróżnić to, co indywidualne, co zaświadcza o nauczycielu jako człowieku, od tego, co zawodowe, a co wskazuje na nauczyciela jako przedstawiciela profesji (Kwiatkowski, 2005). Istnieje wiele odniesień i klasyfikacji nauczycielskich umiejętności. Poczynając od kompetencji bazowych (określających poziom intelektualny, moralny, społeczny i etyczny nauczyciela), poprzez kompetencje konieczne (umiejętności interpersonalne i wiedza merytoryczna w tym także umiejętności informatyczne), kończąc na kompetencjach pożądanych (zaangażowanie społeczne, umiejętności wynikające z indywidualnych pasji czy zainteresowań) (Gajdzica, 2008). Możemy również uwypuklić psychologiczny kontekst kompetencji, odnosząc się do poznawczych, emocjonalnych, społecznych umiejętności oraz zachowań, które przyczyniają się do właściwego przystosowania jednostki do środowiska społecznego (Kowalik, 2002). Tak rozumiane kompetencje utożsamiane są również z efektywnością działań, na którą składa się umiejętność realizacji celów oraz określone predyspozycje jednostki (Gaś, 1995). To, co stanowi szczególny warunek *Edukacji dla wszystkich*, wiąże się z koniecznością skutecznego współdziałania w grupie i radzeniem sobie z problemami w wielowymiarowej rzeczywistości. Dlatego spośród wielu przywołanych umiejętności, które mogą modelować

zachowania absolwenta szkoły przyszłości, warto wyeksponować zaangażowanie. Motorem zaangażowania jest bowiem działanie społeczne, a jego wyznacznikami są empatia, umiejętność rozwiązywania problemów społecznych i sposoby spostrzegania społecznej rzeczywistości (Gajdzica, 2007). Ponadto uruchomienie procesu zaangażowania wymaga zaprzestania porównań i porzucenia kryteriów oceny wyników. Wiąże się z wyłączeniem kontroli i nieprzewidywalnością charakterystyczną dla zaangażowanej pracy twórczej. Powyższa postawa pozwala na rozpoczęcie jakiegoś pomysłu i zgodę na to, aby po jakimś czasie znaleźć się w miejscu, o którym poprzednio się nawet nie śniło (Lewicka, 1993). Zaangażowanie daje zatem szansę na wytwarzanie nowych rozwiązań wynikających jedynie z działania, nie zaś z wizji ostatecznego celu. Modelowanie tego typu zachowań przez nauczycieli jest niezwykle cenne dla niekontrolowanych działań poznawczych wśród uczniów, ich otwartości oraz zaciekania problemem. Uczestnicy tego procesu uczą się wykorzystywać emocje, podtrzymywać zainteresowanie, poszukiwać nowych informacji czy w końcu nabierać odwagi twórczej. Ta szczególna umiejętność nauczycieli wiąże się z ich poziomem samooceny. Niska samoocena włącza mechanizmy kontrolne i prowokuje działania testujące. Natomiast umiejętność dostrzegania i akceptowania różnych niuansów danej sytuacji, a także akceptowanie i dostosowanie się do okoliczności, to warunek zaufania do siebie i do dziecka. Jeśli nauczyciel jest elastyczny, to nie uważa, że istnieje tylko jeden sposób działania czy reagowania, nie odrzuca sprzecznych sygnałów i różnych form komunikowania potrzeb. Tak manifestująca się pozytywna samoocena stanowi przykład dla mało stabilnego emocjonalnie ucznia i stwarza mu okazję do sprawdzenia się w sytuacjach nieznanach, zmiennych, wypełnionych emocjami zarówno pozytywnymi, jak i negatywnymi.

Inne cechy, takie jak asertywność, empatia i refleksyjność, to składniki zarówno inteligencji społecznej (zdolność rozumienia innych oraz zdarzeń i procesów społecznych), jak i pewnych cech osobowościowych, temperamentnych (refleksyjność, aktywność społeczna, opanowanie, uprzejmość) (Pilecka i Pilecki, 1990). Powyższy zestaw cech najbliższy jest „kompetencjom relacyjnym”. Oznaczają one nie tylko umiejętność tworzenia relacji, utrzymywania związków, ale także uzyskiwanie społecznego poparcia oraz wywieranie wpływu na innych (Jakubowska, 1996). Tak szeroko rozumiane kompetencje to coś więcej niż tylko wiedza i umiejętności. Nauczyciel posiadający powyższe cechy może stać się dla dziecka kimś na kształt promotora zdrowia psychicznego. W badaniach dotyczących wyobrażeń nauczycieli na temat natury ich pracy często pojawia się obraz nauczyciela jako terapeuty pochylającego się nad uczniem i jego rodziną. Badania prowadzone wśród kandydatów na przyszłych nauczycieli potwierdzają powyższą opinię. Wśród badanych studentów najważniejsze okazują się predyspozycje psychologiczne, takie jak: umiejętności komunikacyjne, tworzenie właściwej atmosfery dla społecznego uczenia się i wychowania poprzez uczestnictwo we wspólnocie, ale także asertywność i wysoka samoocena (Mayes, 2001). Jednak badania dotyczące realnych umiejętności w tym zakresie nie napawają optymizmem (Grabowiec, 2018). Uprawniają do stwierdzenia, że większość badanych nauczycieli ma trudności zarówno z wczuwaniem się w przeżycia innych ludzi, jak i ze spojrzeniem na daną sytuację z cudzej perspektywy, a co za tym idzie – ze zrozumieniem postępowania drugiej osoby. Szczególny niepokój może budzić to, że umiejętności obniżają się wraz z wiekiem nauczycieli, co najpewniej wynika z syndromu wypalenia zawodowego. Ponadto wraz ze wzrostem siły pobudzenia procesów nerwowych zmniejsza się podatność na emocjonalne zranienie oraz tendencja

do odrzucania uczuć innych osób (Kliś i Kossewska, 1993). Powyższe czynniki nabierają szczególnego znaczenia w sytuacji, gdy szkoła i rodzina, a nawet środowisko rówieśnicze nie spełnia już warunków bezpiecznych i stałych odniesień. Absolwent *Szkoły dla wszystkich* musi umieć odnaleźć punkt odniesienia w sobie i polegać na własnych zasobach psychicznych. W tym kontekście szczególnie ważne stają się czynniki osobowościowe nauczyciela. Tylko nauczyciel, który posiada cechy sprzyjające spójności może je przekazać swoim uczniom. Do najważniejszych zaliczyć należy te, które wzmacniają poczucie autonomii i podmiotowości, a co za tym idzie – poczucie własnej wartości i poczucie pewności siebie. To także wyznaczniki zdrowia psychicznego, o które nauczyciele muszą zadbać ze szczególną starannością, zarówno w swoim rozwoju, jaki i rozwoju swoich podopiecznych.

### **3. Autonomia i podmiotowość jako nowa jakość Edukacji dla wszystkich**

Poszerzanie warunków swobody, autonomii, sprawstwa i poczucia podmiotowości w sposób oczywisty służy realizacji celów *Edukacji dla wszystkich*. Podstawowym wyznacznikiem doświadczania różnorodności jest bowiem działanie, wymiana, interakcja, ilość dokonywanych wyborów oraz jakość relacji z rówieśnikami oraz dorosłymi. Wśród czynników środowiskowych wpływających na poczucie autonomii i podmiotowości wymienia się te, które zależą od postępowania edukacyjnego nauczycieli. Akcentuje się między innymi: akceptację wychowanka, autentyzm i rozumienie empatyczne (Wagner, 2000). Inni wskazują na znaczenie partnerskiej reakcji między uczniem a nauczycielem. Upodmiotowienie ucznia w tego typu relacji wyraża się zauważeniem i uaktywnieniem jego mocnych stron oraz nawiązaniem autentycznego kontaktu, który pozwala uczniowi dostrzec własną wartość (Kosakowski, 2003). Badania prowadzone przez Beatę Antoszewską i Katarzynę Ćwirynkało wskazują, iż nauczyciele rozumieją i popierają ideę podmiotowości, ale nie stwarzają warunków do jej realizacji. Wyniki wskazują na liczne ograniczanie wpływu uczniów na tok lekcji (Antoszevska i Ćwirynkało, 2006). Może to wynikać z braku psychologicznego przygotowania i świadomości nauczycieli dotyczącej tego, jakie znaczenie mają owe czynniki dla jakości życia ich podopiecznych lub też wiązać się ze skostniałym systemem nauczania. Obecnie, gdy uczeń przekracza progi szkoły, wkracza do instytucji, która jest specjalnie przygotowana, aby sterować zachowaniami, a nie wzmacniać jego autonomię. Ćwiczenia, odpowiedzi, umiejętności i zachowania powinny być wykonane w określony sposób, głównie tak, aby zyskały właściwą ocenę nauczycieli. Nadal zbyt często wielu uczniom, którzy ośmielili się wykazać oznaki samorealizacji indywidualnego rozwoju, szybko przypomina się, gdzie jest ich miejsce. Karze się ich dezaprobatą i klasyfikuje jako uczniów problemowych. W ten sposób uczy się dzieci, że jeśli tylko będą zachowywać się zgodnie z narzuconymi wymaganiami, to odniosą sukces. Takie myślenie oddala dziecko od refleksji na swój temat, rozumienia własnych emocji i radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Umacnianie powyższego przekonania jest szczególnie destrukcyjne dla poczucia autonomii i odpowiedzialności. Dlatego w *Edukacji dla wszystkich* potrzeba przemyślanych strategii wychowawczych, które będą ograniczać niesamodzielne myślenie i patrzeć na samego siebie przez pryzmat cudzych oczekiwań. Bagatelizowanie samodzielności dziecka opartej na jego zróżnicowanych cechach jest wychowaniem niepełnym i powierzchownym, a nawet zwodniczym. Nie sposób charakteryzować tego procesu bez odwołania się do

wychowania opierającego się na wartościach, głównie tych uniwersalnych i ponadczasowych, które nawiązują do wartości człowieka jako osoby. Mimo iż wartości w edukacji są obecne zarówno w podstawie programowej, jak i programach wychowawczych klasy czy programach wychowawczo-profilaktycznych szkoły, to nadal odniesienia do niezależności, autonomii i podmiotowości nie stanowią częstej praktyki pedagogicznej. W kontekście *Edukacji dla wszystkich* na szczególną uwagę zasługuje odwaga. Składowymi tej wartości są autentyczność, entuzjazm, wytrwałość i męstwo, rozumiane jako umiejętności przeciwstawiania się. Uczeń, który doświadcza powyższych stanów emocjonalnych potrafi odważnie budować bliskie kontakty interpersonalne i relacje bliskości z wieloma osobami. Nie boi się mówić o własnych potrzebach w sytuacjach ekspozycji społecznej oraz realizować własnych celów nawet za cenę bycia autsajderem. Jest refleksyjny i krytyczny wobec ogólnie przyjętych opinii. Dzięki temu systematycznie zdobywa umiejętności interpretowania rzeczywistości i przetwarzania jej. Uczy się konsekwencji bycia sobą lub przejmowania zachowań obserwowanych wśród członków interakcji. Dochodzi przy tym do skomplikowanej gry między konformizmem a indywidualizmem. Ten układ sił i zależności, mimo iż w wielu przypadkach nacechowany negatywnymi emocjami, pozwala uporządkować uczniowi relacje ze środowiskiem. Odwaga rozumiana jako działanie w interakcji może zatem stanowić istotny czynnik socjalizujący, w szczególności w zmiennej i wielowymiarowej rzeczywistości.

#### **4. Praktyka edukacyjna w *Edukacji dla wszystkich***

Zmiany w szkołach wynikające z realizacji idei *Edukacji dla wszystkich* wymagają odpowiedzi na pytanie, czego realnie szkoły dla wszystkich potrzebują w obecnych warunkach systemu edukacyjnego. Stworzenie uczniom warunków do „bycia razem” i doświadczanie złożonych interakcji tam zachodzących wymaga weryfikacji obecnych celów i możliwości twórczego podejścia do zapisów zawartych w obowiązującej podstawie programowej. Różnorodna grupa wymusza różne cele uczenia się, które ściśle wiążą się z obranymi strategiami radzenia sobie z problemami na lekcji. W tym kontekście to cele sprawnościowe służą osiągnięciu przez daną osobę sprawności w określonej dziedzinie, uwzględniając jednocześnie różne możliwości intelektualne. Cele wykonawcze służą natomiast zdobywaniu określonej wiedzy i rozwiązywaniu zadań narzuconych i ocenianych z zewnątrz (Czerniawska, 2000). Należy pamiętać, iż uczniowie samodzielni, autonomiczni, którzy wierzą we własne możliwości, a niepowodzenia traktują jako chwilowe porażki, chętniej podejmą się realizacji celów sprawnościowych. Natomiast uczeń niepewny siebie woli bierne odtworzenie i cel wykonaniowy (Sędek, 2005). Dlatego projektując proces dydaktyczny, należy z dużą uwagą odnieść się do uniwersalnych zasad nauczania. Poza oczywistą zasadą gruntownej znajomości ucznia oraz przychodzenia mu z indywidualnym wsparciem, zasadą aktywnego i świadomego udziału uczniów w procesie nauczania-uczenia się, staje się nowym wyznacznikiem tak rozumianej edukacji. Z praktycznego punktu widzenia powyższa zasada mieści się w założeniu, że aby *Edukacja dla wszystkich* mogła być skuteczna, nauczyciele muszą odejść od tablicy i zrezygnować z nauczania frontального.

Przeciwwagę powyższych zachowań, stanowią metody oparte na *collaborative learning* (kooperatywne uczenie się). Umożliwiają one uczniom czynne poszukiwanie rozwiązań problemu i uzyskania odpowiedzi w procesie swoistej wymiany informacji między rówieśniczej. Metody kooperatywnego uczenia się zakładają pracę w grupie, refleksyjność,

umiejętność słuchania innych i wyrażania siebie. Rozwijają umiejętność operowania argumentami i krytycznego myślenia. Prowokowanie tego typu doświadczeń uczy, że celem działania jest wypracowanie wspólnych ustaleń możliwych do zaakceptowania przez obie strony. Sprzyja także klarowaniu się własnych przekonań i kształtowaniu własnego poglądu na świat.

Metoda ta doskonale sprawdza się podczas realizacji zadań projektowych. Projekty w polskiej szkole są realizowane od lat. Warto jednak przywołać jeszcze jedną z podobnych metod. Jest nią *Project Based Learning* (PBL). To proces nauczania-uczenia się ściśle związany z obecnością problemu i zadania, które należy rozwiązać poprzez poszukiwanie informacji i jej przetwarzanie, krytyczną ocenę i wartościowanie. Kluczem jest tu także formułowanie zadań wykorzystujących wiedzę międzyprzedmiotową, rozwijanie zainteresowań innymi obszarami nauki oraz docenianie praktycznego wymiaru zagadnień teoretycznych realizowanych w szkole. Praca metodą PBL nastawiona jest jednak w większym stopniu na mierzenie się z konfliktami, stosowanie strategii negocjacyjnych i doświadczanie zdrowej rywalizacji w grupie.

W świecie, gdzie wiedza jest wszechobecna i w pełni dostępna, kształcenie kooperatywne powinno przyjąć formę kształcenia wyprzedzającego, którego istotą jest zaktywizowanie uczniów przed lekcją poprzez proces samodzielnego zbierania informacji i odniesień do własnej dotychczasowej wiedzy. Uczniowie używają swojej wiedzy w formie doświadczeń, przypuszczeń, związków emocjonalno-poznawczych oraz wiedzy potocznej, aby zrozumieć nowy materiał i nadać mu osobistego znaczenia. Tak przygotowany uczeń samodzielnie przetwarza wiedzę i autonomicznie tworzy materiały. Indywidualnie, zgodnie z własnymi potrzebami także systematyzuje wiedzę.

W zestawie metod sprzyjających *Edukacji dla wszystkich* warto także wskazać uczenie (się) przez odkrywanie, czyli *Inquiry-Based Learning* (IBL). To również metoda o charakterze problemowym, oparta na pytaniach stawianych przez uczniów i na ich dotychczasowych doświadczeniach. IBSE (*Inquiry Based Science Education* – uczenie się przedmiotów przyrodniczych przez odkrywanie) wprowadza do dydaktyki szkolnej elementy właściwe dla badań naukowych, oparte na schemacie działania: pytanie badawcze – hipoteza – doświadczenia – wnioski. Wystarczy zdać sobie sprawę z faktu, że odkrywanie jest naturalnym sposobem poznawania świata przez dzieci i młodzież podczas jego obserwowania. To właśnie wtedy uczniowie wyciągają wnioski i samodzielnie generalizują swoje doświadczenia życiowe, zachowując naturalną ludzką ciekawość. Dotychczasowe doświadczenia w wykorzystaniu projektów edukacyjnych wskazują, że *Inquiry-Based Learning* prowadzi do głębszego zrozumienia pojęć naukowych poprzez szczegółowe analizy istoty podejmowanych problemów. Praca z wykorzystaniem IBSE rozwija kulturę opartą na stawianiu problemów/zagadnień/pytań. Sprzyja uczeniu się na błędach oraz konstruowaniu powiązań myślowo-poznawczych pomiędzy elementami wiedzy nabytej z różnych źródeł.

Kształcąc przyszłego absolwenta *Edukacji dla wszystkich*, nie można zapomnieć o rozwijaniu umiejętności szeroko rozumianej przedsiębiorczości. Jedną z metod odpowiadającą powyższemu warunkom może być *Design Thinking*. Jest to metoda, która sprzyja aktywności uczniów podczas tworzenia innowacyjnych produktów i usług w oparciu o głębokie zrozumienie problemów i potrzeb użytkowników. Praca tą metodą przygotowuje uczniów do myślenia w kategorii odbiorcy usług oraz pozwala budować doświadczenia związane z rozwojem osobistym (konsument) i zawodowym (usługi). Założeniem metody *Design Thinking* jest koncentracja na użytkowniku poprzez badanie i zrozumienie jego uświadomionych

i nieuświadomionych potrzeb. To także praca w interdyscyplinarnym zespole umożliwiająca spojrzenie na problem z wielu perspektyw. Efektem pracy tą metodą są rozwiązania, które spełniają oczekiwania odbiorców oraz mają swoje ekonomiczne uzasadnienie. *Design Thinking* to także usystematyzowane podejście do procesu innowacji. Kluczem w realizacji tej metody jest zbudowanie zespołu, co w klasie szkolnej odzwierciedla zespół uczniów o różnych zainteresowaniach, pasjach i możliwościach poznawczych. Ta różnorodność pozwala spojrzeć na problem z różnych perspektyw oraz przygotowuje uczniów do przyszłej pracy w interdyscyplinarnych zespołach: inżynierowie, technolodzy, specjaliści od marketingu, projektowania, socjolodzy itp. Celem pracy zespołu jest wygenerowanie oryginalnego rozwiązania na problemy wymagające zintegrowanego podejścia oraz poddanie weryfikacji jego działania na etapie prototypowania. Doskonałym przykładem realizacji powyższej strategii może być propozycja lekcji STEAM (*Science, Technology, Engineering, Art, Maths*). Dają one uczniom przestrzeń na pracę twórczą, ekspresję artystyczną, projektowanie i realizację własnych pomysłów, dochodzenie do celu własną drogą – tym samym uczą poszukiwania nowych, niestandardowych rozwiązań. W opisywanych działaniach, zarówno uczniów, jak i nauczycieli, dodatkowym atutem jest wykorzystanie mobilnej technologii, która wyznacza nowe kierunki w edukacji. Fakt, iż ciężar aktywności edukacyjnej zostaje przeniesiony z nauczania (*teaching*) na uczenie się (*learning*), w czasie którego uczeń staje się głównym podmiotem edukacji, umożliwi większą personalizację i tworzenie indywidualnych ścieżek oraz środowisk kształcenia.

W tak rozumianej edukacji nauczyciel nie tyle naucza, co wspomaga w uczeniu, wyjaśnia i tłumaczy. Staje się bardziej opiekunem, który pomaga w podejmowaniu decyzji, pilnuje terminów, pracuje nad starannym doбором tematów zadań i stopniem ich trudności. Pełni rolę przewodnika, organizującego w początkowej fazie pracę, a następnie moderatora wspomagającego, niepodającego gotowych rozwiązań. Nauczyciel jest w tym procesie uczestnikiem, doradcą, który wyszukuje i kształtuje aktywne środowisko nauczania. Styl uczenia się jest otwarty i oparty na sieciowym powiązaniu między uczestnikami interakcji.

Kolejnym elementem *Edukacji dla wszystkich* są treści kształcenia, które pozwoliłyby nie tylko na wspólną pracę w grupie rówieśników, ale również na wykorzystanie zdobytej wiedzy poza szkołą. Dlatego też w treściach musi być zawarty praktyczny kontekst oraz muszą one odpowiadać potrzebom uczniów i wiązać się z ich doświadczeniami. Konieczne staje się także wyeksponowanie treści odnoszących się do: postaw, aspiracji, wartości czy właściwego stosunku do świata oraz rozumienia określonych ról społecznych (Gajdzica, 2008). Innymi słowy, dobór treści powinien ewaluować od indywidualnego kontekstu do postrzegania ucznia jako członka grupy.

Nie można również zapomnieć o znaczeniu ewaluacji, podczas której uczniowie oceniają swoją pracę i osiągnięcia. Zadaniem nauczyciela powinna być ocena pracy uczniów w oparciu o kryteria opracowane w porozumieniu z uczniami. Uczeń wówczas jest gotowy do kierowania swoją aktywnością i może podjąć odpowiedzialność za swoje działanie, a zadania, które ma do wykonania są w zasięgu jego możliwości. Ocenianie powinno mieć zatem charakter tzw. pedagogiki niewidzialnej, w której reguły i kontrola nie manifestują się wyraźnie. Edukacja wówczas nastawiona jest na działanie, komunikację i podmiotowość ucznia. Zwiększa to efektywność nabywania tej samej kompetencji, osiągania tego samego celu przez wszystkich użytkowników, z uwzględnieniem zasady indywidualizacji. Warto zwrócić uwagę, że nie będzie ona możliwa, gdy zastosuje się nauczanie frontalne, czyli jednocześnie stawiane są całej klasie takie same wymagania.



## Wnioski

Przytoczone wskazania, mogą być realizowane w każdej szkole, na każdym poziomie i z każdą grupą uczniów. Ich poziom zaawansowania zależy od nauczyciela, warunków środowiska szkolnego i jego otoczenia oraz w istocie od uczniów, ich zdolności, potencjału, motywacji i wieku. Niezależnie jednak od doboru metod czy form nauczania celem *Edukacji dla wszystkich* powinno być stwarzanie optymalnych warunków do wspierania uczniów w organizowaniu i realizowaniu własnego uczenia się, poprzez przyjmowanie coraz większej odpowiedzialności za własną naukę. Promowanie autonomii przygotowuje absolwenta do przyjęcia otwartej, aktywnej postawy w zetknięciu z konkretnym wyzwaniem życiowym. Nie bez znaczenia dla omawianego tematu jest fakt, iż istnieje możliwość tworzenia się u uczniów negatywnych autoschematów przenoszonych na inne obszary funkcjonowania (Sędek, 2005). Innymi słowy, uczeń pozbawiony autonomicznego myślenia czy umiejętności samodzielnego działania na konkretnym przedmiocie szkolnym (np. matematyce) może przejawiać podobny brak kompetencji w sytuacjach życia codziennego, np. podczas zakupów. Stąd dość oczywisty wniosek o szczególnej roli sposobu nauczania dla funkcjonowania społecznego uczniów. Kluczową strategią pracy w *Edukacji dla wszystkich* powinno być zatem działanie, które różnicuje każdy wymiar procesu nauczania-uczenia się, szczególnie cele i związane z nimi wymagania, ale także zakres treści, stopień trudności zadań, czas na ich wykonanie oraz sposoby nabywania tej samej wiedzy (Konarzewski, 2011). Nauczyciele zaś, oddziałując swoją postawą: zaangażowania, tolerancji, odwagi i pewności siebie, wspierają spontanicznie nie tylko zachowania uczniów, ale i uczą ich zaufania do swoich możliwości. Kluczem jest podejście niedyrektywne, uwzględniające pełną podmiotowość uczestników procesu dydaktycznego. To niełatwe wyzwanie nie tylko dla nauczycieli, ale i systemu edukacyjnego.

## Bibliografia

- Antoszevska, B. i Ćwirynkało, K. (2006). Podmiotowość roli ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w teorii i praktyce edukacyjnej. W: Cz. Kosakowska, A. Krause i S. Przybyliński (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Pomiedzy teorią a praktyką*. Olszyn: UWM.
- Bałachowicz, J. (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa: Wydawnictwo WSP.
- Czerniawska, E. (2000). Interprzedmiotowe różnicowanie aktywności strategicznej, bezradność intelektualna i osiągnięcia w uczeniu się. *Przegląd Psychologiczny*, 4, 499–512.
- Ćwirynkało, K. (2010). *Społeczne Funkcjonowanie osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Gajdzica, A. (2008). Kompetencje nauczyciela we współczesnej szkole. W: Z. Gajdzica, J. Rottermund i A. Klinik (red.), *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gaś, Z. B. (1995). *Pomoc psychologiczna młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Grabowiec, A. (2018). W trosce o empatycznego nauczyciela. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 2(24), 236–241.
- Jakubowska, U. (1996). Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne. *Przegląd Psychologiczny*, 39, 29–40.
- Kliś, M. i Kossewska, J. (1993). Zdolność do empatii u nauczycieli i studentów. *Psychologia Wychowawcza*, 2, 133–143.

- Konarzewski, K. (2011). *Perspektywy indywidualizacji kształcenia. Raport o stanie badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kosakowski, Cz. i Rogowski, C. (red.). (2003). *Wielowymiarowość edukacji osób z niepełnosprawnościami*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Kowalik, S. (2002). Rozwój społeczny. W: B. Harwas-Napierała i J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowski, S. M. (2008). Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii. W: Muchacka B. i Szymański M. (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lewicka, M. (1993). Mechanizmy zaangażowania i kontroli w działaniu człowieka. W: M. Kofta (red.), *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*. Poznań: Nakom.
- Mayer, C. (2001). Cultivating spiritual reflectivity in teachers. *Teacher Education*, 10(2), 5–22.
- Pilecka, W. i Pilecki, J. (1990). Model kompetencji społecznych w ujęciu S. Greenspana. W: J. Pańczyk (red.), *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, (t. 1). Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Schaffer, H. R. (2006). *Rozwój Społeczny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Seligman, M. (2005). *Optymistyczne dziecko*. Poznań: Media Rodzina.
- Sędek, G. (2005). Bezradność intelektualna: determinanty zjawiska i formy adaptacji. W: K. Piber-Dąbrowska i A. Brzezicka-Rotkiewicz (red.), *Zawieszony umysł*. Warszawa: Academica Wydawnictwo SWPS.
- Strelau, J. (2002). *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Scholar.
- Szumski, G. (2009). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*. Warszawa: APS, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wagner, I. (2000). Między akceptacją a manipulacją – refleksje z badań dotyczących podmiotowości ucznia w szkole (respektowanie praw ucznia). W: J. Piekarski i B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, model badań i reformy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.