



# OBLICZA ŻYCIA

KSIĘGA JUBILEUSZOWA

PROFESOR DOROTY KORNAS-BIELI

## Model projektowania uniwersalnego w akademickiej edukacji inkluzyjnej. Strategie i rekomendacje

We współczesnej dydaktyce akademickiej pojawiają się różne koncepcje porządkujące jej strukturę. A. Sajdak (2013) w centralnym miejscu zainteresowań dydaktyki akademickiej umieszcza cele i uwarunkowania procesu uczenia się oraz koncepcje programowe i organizacyjne, osadzając te elementy w szerokim kontekście czynników politycznych, ideologicznych, naukowych, społecznych, kulturowych i tych związanych z dotychczas prowadzonymi badaniami naukowymi. Inkluzja edukacyjna jest jeszcze nieczęsto bezpośrednim przedmiotem zainteresowania współczesnej dydaktyki akademickiej, chociaż można ją analizować w każdym ze wskazanych wcześniej obszarów. Istotnym wskazaniem jest postulat K. Chałas (2019), aby w centrum dydaktyki akademickiej postawić osobę studenta z jego potrzebami, możliwościami i ograniczeniami, a sam proces kształcenia na uczelni postrzegać w kategoriach wspierania integralnego rozwoju osoby.

Edukacja inkluzyjna jest żywym konceptem, który tworzy się i ewoluuje na naszych oczach. Chociaż początkowo termin ten opisywał głównie edukację uczniów z niepełnościami w środowisku szkoły ogólnodostępnej, obecnie jest to znacznie szersza koncepcja, zakładająca wysokiej jakości edukację dla wszystkich uczniów, na różnych poziomach nauczania – także w edukacji akademickiej. Jest to przykład integralnego modelu edukacji, który zakłada, że szkoła i uczelnia to nie tylko miejsca przekazywania wiedzy, ale także wspierania integralnego rozwoju osoby w taki sposób, aby każdy mógł w pełni rozwinąć swój potencjał i stał się „ekspertem od uczenia się” – zmotywowanym do uczenia się całościowego (zgodnie z koncepcją *life-long learning*), formułującym własne cele edukacyjne i znającym drogi dościsia do tych celów.

---

\* Dr hab. Ewa Domagała-Zyśk, prof. KUL – kierownik Katedry Pedagogiki Specjalnej, Instytut Pedagogiki, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

Jednym ze sposobów poprawy sytuacji studentów z niepełnosprawnościami czy specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zakresie dostępu do wysokiej jakości edukacji akademickiej jest stosowanie w dydaktyce modelu projektowania uniwersalnego w nauczaniu i uczeniu się (*universal learning design, universal design for learning*), który zakłada zapewnienie wysokiej jakości edukacji dla każdego ucznia/studenta. Projektowanie uniwersalne w edukacji to takie projektowanie usług i produktów edukacyjnych (programów nauczania, scenariuszy zajęć, kart pracy, ćwiczeń, zadań, tekstów), aby mogły być wykorzystywane przez jak największą grupę osób bez potrzeby szczególnych dostosowań. Jest to stosunkowo nowy model edukacji, wywodzący się z idei projektowania uniwersalnego w architekturze (Szalewicz, 2018), ale coraz częściej obecny w projektowaniu działań edukacyjnych (CAST, 2011; Wilczenski, 2014; Domagała-Zyśk, 2015, 2017; Żółkowska, 2016). Celem artykułu jest przedstawienie koncepcji projektowania uniwersalnego jako centralnego elementu akademickiej edukacji inkluzyjnej, zapewniającego jej efektywność zarówno na poziomie stawiania celów, doboru metod, środków dydaktycznych oraz sposobów oceniania.

## 1. Akademicka dydaktyka inkluzyjna

We współczesnej dydaktyce akademickiej nieczęsto podejmowane są zagadnienia dotyczące nauczania studentów z niepełnosprawnością czy dodatkowymi/specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W polskim systemie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego badania diagnostyczne, których efektem są opinie i orzeczenia dotyczące specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz dostosowań i modyfikacji warunków nauczania, dostępne są dla dzieci i młodzieży do ukończenia szkoły średniej (w trakcie trwania tzw. obowiązku szkolnego). Zgodnie z aktualnymi przepisami prawnymi (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 lutego 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dz.U. 20.02.2019, poz. 323) w polskich szkołach i przedszkolach dzieci i młodzież mają prawo do bezpłatnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej (w tym także pomocy w przypadku trudności w uczeniu się) zarówno wtedy, kiedy posiadają formalną diagnozę o specjalnych potrzebach edukacyjnych, jak i wtedy, kiedy zgłoszą nauczycielowi potrzebę dodatkowego wsparcia. Do grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi należą w szczególności uczniowie:

- z niepełnosprawnościami,
- z niepowodzeniem szkolnym i specyficznymi trudnościami w uczeniu się (dysleksją, dysgrafią, dysortografią, dyskalkulią),

- ♦ z chorobami somatycznymi,
- ♦ z zaburzeniami komunikacji językowej,
- ♦ z niedostosowaniem społecznym i ryzykiem niedostosowania społecznego,
- ♦ znajdujący się w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej,
- ♦ zaniedbani środowiskowo,
- ♦ z trudnościami adaptacyjnymi wynikającymi z różnic kulturowych lub zmiany środowiska edukacyjnego (w tym: obcokrajowcy, uchodźcy, emigranci i reemigranci),
- ♦ szczególnie uzdolnieni.

Jest oczywiste, że trudności w uczeniu się wynikające np. z autystycznego spektrum zaburzeń, dysleksji czy niepełnosprawności nie znikają wraz z ukończeniem szkoły, ale towarzyszą osobie doświadczającej ich także na etapie kształcenia w uczelniach wyższych. Na uczelniach – zarówno polskich, jak i zagranicznych – od wielu lat działają rozmaite centra/agendy wspierające studentów z dysfunkcjami i trudnościami, jednak zakres ich działań obejmuje głównie formalne i organizacyjne aspekty edukacji, takie jak organizacja pomocy materialnej, zapewnienie transportu na zajęcia, dostosowanie budynków i sal dydaktycznych do potrzeb osób z dysfunkcjami ruchu, tłumaczenia z wykorzystaniem języka migowego, wsparcie psychologiczne i doradztwo zawodowe. Personel organizujący taką pomoc to zazwyczaj pracownicy administracyjni uczelni i specjaliści (np. psychologowie, doradcy zawodowi), niekiedy tylko są to zaangażowani nauczyciele akademicy.

Istotnym i nieczęsto rozwiązywanym problemem pozostaje natomiast dostosowanie procesu dydaktycznego na uczelni do studentów o rozmaitych potrzebach (por. Domagała-Zyśk, 2016, 2017a,b,c). Istotne jest, aby każdy nauczyciel akademicki czuł się odpowiedzialny za nauczanie każdego studenta, także tego z niepełnosprawnością czy specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Tej funkcji nie mogą pełnić urzędnicy pracujący na uczelni, specjaliści do spraw pomocy psychologiczno-pedagogicznej czy też tylko i wyłącznie wolontariusze.

Dydaktyka akademicka powinna zatem być inkluzyjna – uwzględniająca potrzeby każdego studenta. Znaczącym wsparciem w konstruowaniu takich programów studiów jest model projektowania uniwersalnego.

## 2. Projektowanie uniwersalne w uczeniu się 2.0 – zagadnienia podstawowe

Koncepcja projektowania uniwersalnego w uczeniu się rozwija się od lat 90. dwudziestego wieku, głównie w Stanach Zjednoczonych. W początkowym okresie działania naukowców i praktyków zaangażowanych w promowanie i rozwijanie tego modelu edukacji koncentrowały się głównie na dostosowywaniu materiałów dydaktycznych do indywidualnych potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami lub innymi specjalnymi potrzebami. Od kilku lat promowany jest natomiast zintegrowany model projektowania uniwersalnego 2.0 (CAST, 2011), który obejmuje nie tylko zagadnienia dostosowania materiałów dydaktycznych, ale odnosi się do całokształtu procesu edukacji.

Projektowanie uniwersalne jest zatem rozumiane jako koncepcja edukacyjna, która:

- a) zapewnia różnorodność i elastyczność w sposobie prezentacji informacji, prezentowania wiedzy i umiejętności przez uczniów, a także sposobie zaangażowania uczniów w pracę;
- b) zmniejsza bariery w nauczaniu, zapewnia odpowiednie dostosowania, wsparcie i wyzwania oraz utrzymuje wysokie oczekiwania dotyczące osiągnięć dla wszystkich uczniów, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (por. Meyer, Rose, 2005; Rose, Meyer, 2002; Rose, Meyer, 2006).

Projektowanie uniwersalne zakłada zatem tworzenie środowiska uczenia się wolnego od barier, środowiska, z którego mogą korzystać wszyscy uczniowie/studenci niezależnie od ograniczeń wynikających z ich specjalnych czy dodatkowych potrzeb edukacyjnych. Projektowanie uniwersalne nie powinno być rozumiane tylko i wyłącznie jako zbiór zasad dotyczących technicznego dostosowania materiałów dydaktycznych do potrzeb uczniów, ale jako istotna zmiana sposobu myślenia o edukacji. Dotyczy nie tylko środków i materiałów dydaktycznych, ale przede wszystkim zasad tworzenia programów nauczania – które nie powinny być budowane z myślą o mitycznym „przeciętnym uczniu/studentie”, ale o wszystkich uczestnikach procesu uczenia się – także tych wyjątkowo zdolnych lub doświadczających trudności.

Programy nauczania tworzone w koncepcji projektowania uniwersalnego charakteryzują się szerokim spektrum celów nauczania, zróżnicowaniem metod i strategii nauczania oraz bogactwem środków dydaktycznych i form pracy na zajęciach. Sprawia to, że uczniowie czy studenci mogą wybrać najbardziej efektywny sposób nabywania wiedzy i kompetencji, który jednocześnie nie jest pozbawiony wyzwań. Mogą także prezentować swoją wiedzę i umiejętności w różnorodny sposób, spójny z ich indywidualnymi możliwościami i talentami, ale także wyraźnie osadzony w rzeczywistości pozaszkolnej zgodnie z klasyczną zasadą mówiącą, że uczenie się jest nie dla szkoły – ale dla życia.

Założenia projektowania uniwersalnego oparte są na klasycznych teoriach psychologii rozwojowej wskazującej na różnice indywidualne między poszczególnymi osobami w zakresie osiągania poszczególnych stadiów rozwojowych, konieczność wskazywania w nauczaniu strefy najbliższego rozwoju i znaczenie modelowania w nauczaniu i uczeniu się (zagadnienia te opisane są w koncepcjach psychologicznych m.in. Piageta, Wygotskiego, Brunera, Ross i Wood).

### 3. Możliwości zastosowania projektowania uniwersalnego w akademickiej dydaktyce inkluzyjnej

W dydaktyce prowadzonej w modelu projektowania uniwersalnego stosuje się trzy podstawowe zasady:

1. Zapewnienie różnorodnych środków przekazu informacji w czasie zajęć dydaktycznych,
2. Zapewnienie uczniowi/studentowi możliwości różnorodnych form ekspresji i prezentowania swoich osiągnięć edukacyjnych,
3. Zapewnienie różnorodnych form motywowania do pracy.

Jak już wspomniano powyżej, projektowania uniwersalnego nie należy postrzegać tylko i wyłącznie jako zbioru zasad dostosowania i modyfikacji materiałów dydaktycznych do potrzeb studentów. Takie dostosowania są jedynie środkiem do osiągnięcia podstawowego celu edukacji akademickiej – pełnego, integralnego rozwoju studenta we wszystkich sferach jego życia: poznawczej, społeczno-emocjonalnej, kulturowej i duchowej.

W poniższym fragmencie zaprezentowane zostaną rekomendacje dotyczące możliwości zastosowania zasad projektowania uniwersalnego w inkluzyjnej dydaktyce akademickiej. Zaproponowane rozwiązania mogą okazać się przydatne nie tylko studentom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale mogą być wsparciem w wysokiej jakości edukacji każdego studenta (por. Domagała-Zyśk, 2017d, 2018).

#### 3.1. Jak zapewnić różnorodne środki prezentacji materiału?

Współczesne zespoły uczniów czy studentów to grupy zróżnicowane, zarówno co do poziomu kompetencji poznawczych, jak i wieku, doświadczeń osobistych, stylu uczenia się. Z tego względu prezentacja nowej wiedzy w czasie zajęć na uniwersytecie powinna zawsze odbywać się polimodalnie, angażować różne zmysły i odwoływać się

do różnorodnych doświadczeń słuchaczy. Zalecenia CAST (2011) wskazują na trzy obszary szczególnie istotne:

1. Zapewnienie możliwości odbioru przekazywanych informacji z wykorzystaniem różnych narządów zmysłów,
2. Zapewnienie alternatywnych form dostępu do skomplikowanych treści językowych i matematycznych,
3. Wspieranie procesu rozumienia treści przekazywanych w formie ustnej i pisemnej.

Przekaz słowny informacji na zajęciach dydaktycznych powinien zatem zawsze być wzmocniony bodźcami wizualnymi zgodnie z zasadą, że „mowie powinien towarzyszyć obraz, a obrazowi – mowa”. W praktyce oznacza to wykorzystywanie w dydaktyce nie tylko formy wykładowej, ale ilustrowanie wypowiedzi słownych np. zdjęciami, schematami czy innymi elementami na prezentacjach multimedialnych. Słowa kluczowe, trudniejsze terminy, nazwiska i daty mogą być zapisywane lub wyświetlane, można także w materiałach dla studentów zamieścić odnośniki (przypisy lub linki) do miejsc, gdzie te terminy są wyjaśnione/omówione. Filmy dydaktyczne powinny mieć opcję włączania napisów, co znacznie ułatwia odbiór języka w sytuacjach, kiedy nie ma możliwości kontrolowania twarzy osoby mówiącej. Studenci (nie tylko ci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) powinni mieć możliwość korzystania ze slajdów/materiałów informacyjnych także po wykładzie, w celu utrwalenia informacji.

W modelu projektowania uniwersalnego dużą uwagę przykładą się do formatu materiałów dydaktycznych. Powinny one być przekazane studentowi w formie dostępnej tak, aby możliwe było np. wydrukowanie pliku w powiększonej czcionce, zwiększenie głośności nagrania, wykorzystanie innego kroju czcionki czy koloru tła, zmniejszenie szybkości odtwarzania nagrania dźwiękowego czy odsłuchanie napisanego tekstu dzięki systemowi automatycznego czytania tekstu. Teksty przekazywane studentom (jako lektura lub skrypt) powinny być przygotowane zgodnie ze standardami dostępności, np. DAISY. Szczegółowe zasady przygotowania materiałów dydaktycznych w sposób dostępny zawarte są w międzynarodowych wskazówkach znanych jako dokument Web Content Accessibility Guidelines – WCAG 2.0, <http://wcag20.widzialni.org/standard-wcag,m,mg,148> [dostęp: 1.07.2019].

Niekiedy studenci potrzebują nagrywania wykładu, by móc potem ponownie go odsłuchać – dzieje się tak wtedy, kiedy niepełnosprawność czy niski poziom znajomości języka w przypadku studentów obcokrajowców nie pozwala im na zrobienie wystarczająco szczegółowej notatki w czasie zajęć. Nagrywanie wykładu współcześnie jest technicznie bardzo ułatwione dzięki wbudowanym w wiele modeli telefonów komórkowych dyktafonom, jednocześnie budzi jednak wiele kontrowersji ze względu na obawę

o nielegalne wykorzystanie nagrań. Istotną kwestią jest także komfort prowadzenia zajęć przez wykładowcę, ale także komfort wszystkich studentów obecnych na sali, którzy w czasie zajęć mogą zabierać głos w dyskusji – ich wypowiedzi także są nagrywane. Zasadniczo w dydaktyce inkluzyjnej nagrywanie przebiegu zajęć – czy to w formie nagrania audio czy wideo – traktowane jest jako zalecana praktyka, wymaga jednak zgody wszystkich osób obecnych w sali oraz ustalenia czytelnych reguł wykorzystywania nagranych treści. Na niektórych uczelniach stosuje się już system „lecture capture” – w sali wykładowej zamontowane są na stałe kamery, które nagrywają każdy z wykładów odbywających się w danym pomieszczeniu w sposób kompleksowy – nagrywana jest zarówno twarz osoby mówiącej, jak i prezentowane slajdy czy zapisy z tablicy. Nagrania takie udostępniane są indywidualnie lub poprzez platformę Moodle tym uczestnikom zajęć, którzy tego potrzebują ze względu na trudności językowe czy niepełnosprawność (np. studentom z dysfunkcjami wzroku/słuchu lub z poważną dysleksją, którzy nie są w stanie przygotować szczegółowej notatki z zajęć). Nagrania takie przydatne są także studentom nieobecnym na zajęciach np. z powodu długotrwałej choroby, dłuższego wyjazdu do odległego kraju pochodzenia czy obowiązku opieki nad małym dzieckiem. Mogą także być przydatne dla samych wykładowców w celu doskonalenia własnego warsztatu dydaktycznego. Taki system wsparcia proponowany jest np. w University College London w Wielkiej Brytanii (<https://www.ucl.ac.uk/library/ucl-copyright-advice/lecture-capture-lecturecast-and-copyright>, [dostęp: 1.07.2019]).

W niektórych specyficznych sytuacjach, kiedy studenci mają poważne dysfunkcje wzroku czy słuchu, potrzebne jest zastosowanie w dydaktyce bardziej szczegółowych strategii dostosowania prezentacji materiału, takich jak audiodeskrypcja, czyli słowny opis każdego elementu wizualnego (obrazu, grafu, tabeli) lub zapisywanie symultaniczne, pozwalające na przekazanie w piśmie treści przekazywanych słownie w czasie zajęć (zagadnienie to omówione jest szczegółowo w artykule: Domagała-Zyśk 2017a). Istnieją różne modele zapisywania symultanicznego, najczęściej jednak zapisywany tekst nie jest utrwalany. Konieczne jest wtedy zapewnienie studentom z dysfunkcjami i trudnościami językowymi notatki z zajęć, która pełni inną rolę – nie jest dosłownym zapisem treści zajęć, ale uporządkowanym zapisem najbardziej istotnych treści. Zasady przygotowania takich notatek w formie zapisu tradycyjnego oraz elektronicznego prezentowane są w innym artykule (Domagała-Zyśk 2017b). Warto zadbać o ten rodzaj wsparcia studentów – czy to w formie wolontariackiej (notatki przygotowywane są przez rówieśników z grupy) czy też w formie usług profesjonalnych stenotypistów, którzy przygotowują notatki manualne lub elektroniczne. Dostępne są także programy komputerowe, które pozwalają na transkrypcję wypowiedzi słownych na tekst, np. Audio Notetaker (<https://www.uclan.ac.uk/students/assets/files/notetaking-factsheet.pdf>

[dostęp: 1.07.2019]). Taka forma wsparcia oferowana jest na wielu uniwersytetach na całym świecie, np. <https://uca.edu/disability/notetaking-services/>; <https://www.adcet.edu.au/disability-practitioner/your-role/note-taking/>; <https://www.bu.edu/disability/accommodations/procedures/specific/notetaker-service/> [dostęp: 1.07.2019].

Nauczyciele akademicki powinni także mieć wysoką świadomość tego, kim są ich studenci – jakie przynoszą ze sobą doświadczenia życiowe i edukacyjne. Nie na każdym kierunku studiów zdarza się nam pracować z młodzieżą o wybitnym potencjale. Na uczelnie trafiają obecnie osoby, które wymagają dużego wsparcia w zakresie budowania strategii uczenia się odpowiadających wymaganiom akademickim czy też uzupełnienia braków w wiedzy. Musimy także mieć świadomość, że obecnie ani szkoła ani uniwersytet nie są jednymi miejscami dostępu do wiedzy i kompetencji – współcześni studenci zdobywają informacje i kompetencje często w sposób nieformalny, ze źródeł internetowych lub pozaszkolnych doświadczeń. Wymaga to od nauczycieli akademickich strukturyzowania wiedzy i osadzania jej w kontekście aktualnych studenckich doświadczeń, także tych związanych z funkcjonowaniem w środowisku cyfrowym, w którym współcześni *digital natives* spędzają większość wolnego czasu.

Dydaktyka inkluzyjna zgodna z modelem projektowania uniwersalnego w aspekcie prezentowania wiedzy może zatem być postrzegana po prostu jako wysokiej jakości dydaktyka – dydaktyka adekwatna – dla każdego studenta. Zaprezentowane powyżej rekomendacje mają bowiem charakter wspierający edukację nie tylko studentów ze specjalnymi potrzebami, ale każdego studenta.

### 3.2. Jak zapewnić studentom różne opcje prezentowania wiedzy i kompetencji?

W tradycyjnej dydaktyce akademickiej studenci mogli korzystać z dosyć ograniczonego repertuaru metod prezentowania swojej wiedzy i kompetencji – oprócz egzaminów ustnych i pisemnych, w zależności od kierunku studiów, były to projekty praktyczne lub sprawdziany umiejętności przygotowywane dla całych grup. W dydaktyce prowadzonej w modelu projektowania uniwersalnego zakłada się, że studenci mają stworzone różnorodne możliwości wykazania się swoją wiedzą i kompetencjami. Mogą wykorzystywać różne dostępne im formy wyrazu, nie tylko te oparte na tekście, ale także na działaniu praktycznym, zarówno w sferze technicznej, jak i społecznej. Postuluje się także możliwość stosowania różnorodnych form komunikowania się oraz wspierania kompetencji komunikacyjnych studentów, co ma znaczenie szczególnie dla osób z dysfunkcjami

językowymi (np. słabosłyszących czy z autystycznym spektrum zaburzeń) oraz dla studentów-obcokrajowców.

Stosując zasady dydaktyki inkluzyjnej, wykładowcy przygotowują zatem nie tylko zajęcia dydaktyczne, ale także elementy sprawdzające wiedzę studentów, np. kolokwia, zaliczenia, egzaminy w taki sposób, aby student miał możliwość wyboru formy zaliczenia materiału. Najbardziej powszechną formą elastyczności w tym względzie jest dawanie studentom możliwości wyboru pisemnej lub ustnej formy zaliczenia. Warto zaznaczyć, że decyzje takie podejmuje nie cała grupa, ale indywidualni studenci: każdy uczestnik zajęć może wybrać formę zaliczenia, co wyklucza stygmatyzację osób z trudnościami, kiedy np. cała grupa pisze test, a osoba niewidoma może odpowiadać ustnie. Przykładem takich działań inkluzyjnych jest np. propozycja zawarta w programach studiów w Alice Salomon Hochschule w Berlinie. Sylabusy zajęć tej uczelni zawierają obowiązkowo co najmniej dwie formy zaliczenia danej części materiału, np. esej lub prezentacja multimedialna; analiza studium przypadku lub odpowiedź ustna na podstawie analizy literatury przedmiotu itp.

We współczesnych szkołach i na uczelniach stosowane są także nowe formy prezentowania kompetencji przez uczniów – aktywny udział w forach internetowych, tworzenie stron internetowych i moderowanie ich, zakładanie tematycznych profili, prowadzenie blogów. Działania takie mogą odbywać się w otwartej przestrzeni internetowej lub też w ramach wewnątrzuczelnianego/wewnątrzszkolnego systemu informatycznego (np. platform typu Moodle). Takie nowe formy udziału w procesie uczenia się mają wyraźny wymiar inkluzyjny – głos na forum czy na blogu mogą zabrać także osoby nieśmiałe, potrzebujące więcej czasu na refleksję czy też mające trudności w mówieniu (jąkanie, niewyraźna mowa, słaba znajomość języka, w którym prowadzone są zajęcia), które zazwyczaj nie zabierają głosu w czasie dyskusji na zajęciach.

Student, przygotowując się do zaliczenia czy egzaminu, może też obecnie korzystać z wielu form wsparcia technologicznego, np. z programów sprawdzających pisownię, konsultacji z wykorzystaniem różnych form kontaktu na odległość (e-mail, Skype). Prace pisemne są zaś sprawdzane przez prowadzących nie tylko w tradycyjnej formie – odręcznych notatek na wydruku tekstu, ale mogą mieć formę notatek elektronicznych, pisemnych lub głosowych.

Prezentowanie wiedzy wymaga odpowiedniej przestrzeni i czasu. Zasada ta dotyczy nie tylko fizycznej przestrzeni uczenia się – powinna ona być komfortowa dla każdego studenta, ale także przestrzeni przewidzianej dla studentów w materiałach dydaktycznych, np. arkuszach testowych. Wskazane jest zatem używanie odpowiednio dużej czcionki, dobrego kontrastu tła i czcionki, korzystanie z czcionki bezszeryfowej, która

jest łatwiejsza do odczytania czy też zapewnianie wystarczająco dużej przestrzeni do wpisywania odpowiedzi w kartach ćwiczeń czy arkuszach testowych.

### 3.3. Jak zapewnić studentom różnorodne sposoby motywowania do uczenia się?

Studenci – nie tylko ci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnią się między sobą także tym, w jaki sposób chcą pracować – samodzielnie lub w grupach, w środowisku mniej lub bardziej ustrukturyzowanym, w sposób bardziej intuicyjny i twórczy – lub uporządkowany i zapewniający wysokie poczucie bezpieczeństwa. Odpowiadając na to zróżnicowanie, nauczyciel nie może stosować tylko jednego sposobu motywowania studentów, który – najczęściej – jest uznany za motywujący przez niego samego.

Odpowiednio wysoki poziom motywacji do uczenia się – w świetle rekomendacji CAST (2011) – obejmuje trzy obszary:

1. Wywołanie zainteresowania, które wynika z autonomicznie podjętych decyzji;
2. Podtrzymywanie zainteresowania nauką – mobilizowanie do wytrwałości i zachęcanie do wysiłku;
3. Wspieranie procesów samoregulacji i dojrzałej samooceny.

Powyższe zasady są dobrze opisane i ugruntowane w dydaktyce szkolnej i akademickiej, dlatego w poniższym fragmencie zawarte zostaną tylko odniesienia do inkluzyjnego wymiaru wspierania motywacji studentów.

Formułowanie celu edukacji w przypadku studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ma nieco innych wymiar niż w przypadku studentów bez takich potrzeb i wiąże się z koniecznością uwzględnienia wielu dodatkowych czynników. Proces ten zaczyna się jeszcze przed rozpoczęciem studiów, ponieważ zazwyczaj niepełnosprawność czy specjalne potrzeby ograniczają możliwość wyboru kierunku studiów. Ważne wydaje się być unikanie skrajności – wysoka motywacja do studiowania określonego kierunku studiów pozwala w wielu sytuacjach pokonać liczne – i czasami „niepokonalne” bariery, jak np. w przypadku studentki z głębokim uszkodzeniem słuchu, która podjęła się studiów na kierunku filologia angielska (Domagała-Zyśk, Rosowicz, 2013). Niestety w wielu jednak sytuacjach sama motywacja nie pozwala na osiągnięcie wymarzonego celu, jak w przypadku osoby niesłyszącej, która chciałaby studiować medycynę – trwają dopiero eksperymenty z wykorzystaniem stetoskopów nie wymagających używania zmysłu słuchu i obecnie od każdego studenta tego kierunku wymagane jest dysponowanie dobrym słuchem. Tak więc cele edukacyjne muszą być często modyfikowane na etapie rekrutacji, a także już w trakcie studiowania, kiedy oczekiwania związane ze

studiowaniem określonego kierunku rozmiągają się z rzeczywistością. Towarzystwienie nauczycieli akademickich na tym etapie jest dla studentów ze specjalnymi potrzebami istotną formą wsparcia.

Student powinien także mieć możliwość podejmowania decyzji co do form i zakresu wsparcia, przy świadomości konsekwencji wynikających z podjęcia określonych decyzji. Większość uczelni organizuje obecnie centra wsparcia studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (np. na KUL jest to <https://www.kul.pl/pelnomocnik-rektora-ds-studentow-niepelnosprawnych,1476.html> [dostęp: 1.07.2019]), gdzie mogą oni otrzymać wsparcie materialne w formie stypendiów socjalnych, wsparcie organizacyjne w zakresie dostosowania warunków studiowania (dowóz na zajęcia, indywidualna organizacja studiów) oraz wsparcie specjalistyczne (np. specjalistyczny lektorat języka obcego dla studentów z dysfunkcją słuchu czy wzroku, materiały dydaktyczne – w tym np. mapy czy wykresy – dla osób niewidomych, pomoc w edycji tekstu prac zaliczeniowych dla osób ze specyficznymi trudnościami językowymi). Korzystanie z takich form wsparcia jest zawsze związane z decyzją studenta. Pomimo tego, że obiektywnie dla niektórych osób udział w specjalistycznym lektoracie lub indywidualna organizacja studiów byłaby bardziej dostosowaną formą uczenia się, wybierają oni uczenie się wspólne z rówieśnikami, w regularnych grupach i nie chcą odkrywać swoich dodatkowych potrzeb. Decyzje takie wymagają uszanowania, ale też refleksji nad wysokim ciągle poziomem poczucia stygmatyzacji wynikającym z reakcji społecznych na niepełnosprawność.

Motywuujący wymiar ma także personalizowanie treści i metod nauczania – powinny być nie tyle dobrane do danego przedmiotu, ile do danej grupy uczestników. Treści mają wymiar bardziej motywuujący, jeśli osadzone są w kontekście społecznym, praktyki, adekwatne do wieku i poziomu kompetencji uczestników zajęć. Studenci cenią sobie także zadania, które stwarzają możliwość autentycznego zaangażowania, uczestnictwa, eksperymentowania, twórczości i bezpośredniego odniesienia do ich osobistej sytuacji i przyszłej pracy zawodowej.

Motywuujący wymiar ma także atmosfera zajęć – dająca poczucie komfortu, bezpieczeństwa emocjonalnego, przewidywalności (ma to szczególne znaczenie w przypadku studentów z autystycznym spektrum zaburzeń czy trudną sytuacją życiową, kiedy muszą połączyć studia z opieką nad małym dzieckiem). Można ją osiągnąć przez dostosowanie tempa zajęć, długość przerw, terminy i godziny zajęć, które pozwalają na realizowanie różnych ról życiowych. Studenci uczą się w ten sposób kompetencji zarządzania czasem.

Ocenianie postępów studenta ma także wymiar zwiększający lub zmniejszający jego motywację. Motywuująco działa nagradzanie wysiłku, nie tylko efektu pracy, czemu służy m.in. włączenie do efektów kształcenia na studiach wyższych elementu nabywania kompetencji społecznych. Miarą sukcesu edukacyjnego studenta jest nie tylko ocena

jego postępów dokonana przez wykładowców, ale także w dużym stopniu jego własne przekonanie o wymiarach sukcesu i porażki. Studenci powinni zatem być wyposażani w narzędzia wspierające proces autorefleksji, wskazówki do dokonania samooceny własnej pracy. Cenne są także oceny postępów dokonywane przez innych studentów (*peer assessment*).

## Zakończenie

Współcześnie studia wyższe przestały mieć wyłącznie elitarny charakter, podejmowane są często nie tylko przez osoby o wybitnych kompetencjach poznawczych i osobowościowych, ale postrzegane jako szansa na przygotowanie do pracy zawodowej i forma rozwoju osobistego także przez osoby z różnymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Sytuacja taka wymaga od nauczycieli akademickich dokonania zmian w stosowanych dotychczas podejściach dydaktycznych. Uczelnie wyższe (zwłaszcza w obrębie kierunków pedagogicznych) nie mają w pewnym sensie prawa promować dydaktyki inkluzyjnej w szkołach i w życiu społecznym, jeśli same nie staną się instytucjami inkluzyjnymi. W artykule zawarto analizę możliwości zastosowania w tym procesie zmiany modelu projektowania uniwersalnego, który zakłada nie tyle pokonywanie już istniejących barier – ile takie projektowanie edukacji uniwersyteckiej, by była dostępna do jak największej grupy osób. Zagadnienie to wymaga z pewnością pogłębionych analiz teoretycznych i podejmowania działań praktycznych tak, aby sugerowane rozwiązania mogły być oparte na wynikach badań naukowych (*evidence-based education*).

## Bibliografia

- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA.
- Chałas, K. (2019). *Dydaktyka akademicka w uniwersytecie katolickim*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E., Rosowicz, M. (2013). Udział w kulturze studentów niesłyszących i słabosłyszących – rzeczywistość i obszary wsparcia. W: B. Sidor-Piekarska (red.). *Kompetentne wspieranie osób z niepełnosprawnością* (s. 171–187). Lublin: Wydawnictwo KUL
- Domagała-Zyśk, E. (2015). *Projektowanie uniwersalne w edukacji osób z wadą słuchu*. W: M. Nowak, E. Stoch, B. Borowska (red.). *Z problematyki teatrologii i pedagogiki* (s. 553–568). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (2016). Napisy jako forma wspierania edukacji i funkcjonowania społecznego osób niesłyszących i słabosłyszących. W: W. Otrębski, K. Maryniarczyk (red.). *Przepis na rehabilitację. Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością* (s. 41–53). Gdańsk: Harmonia Universalis.

- Domagała-Zyśk, E. (2017a). Zapisywanie symultaniczne – adekwatna forma wspierania edukacji, pracy oraz udziału w życiu społecznym i kulturalnym osób niesłyszących i słabosłyszących. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 2, 105–114.
- Domagała-Zyśk, E. (2017b). Notatki jako forma wsparcia edukacji studentów i uczniów niesłyszących i słabosłyszących. *Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania*, II/23, 53–66.
- Domagała-Zyśk, E. (2017c). Możliwości i doświadczenia nauczania języka angielskiego jako obcego studentki z zespołem Ushera. W: E. Domagała-Zyśk, G. Wiącek, M. Książek (2017). *Świat osób głuchoniewidomych. Wyzwania współczesności* (s. 127–139). Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Domagała-Zyśk, E. (2017d). Standardy i wskazówki przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz trudnościami w uczeniu się. W: K. Krakowiak (red.). *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży. Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi* (s. 195–205). Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Domagała-Zyśk, E. (2018). *Racjonalne dostosowania i modyfikacje w edukacji uczniów mających specjalne potrzeby edukacyjne*. W: S.M. Kwiatkowski (red.). *Kompetencje przyszłości* (s. 270–287). Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Meyer, A., & Rose, D.H. (2005). The future is in the margins: The role of technology and disability in educational reform. W: D.H. Rose, A. Meyer & C. Hitchcock (Eds.), *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies* (pp. 13–35). Cambridge, MA: Harvard Education Press
- Rose, D.H., Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria: ASCD.
- Rose, D.H., Meyer, A. (red.) (2006). *A Practical Reader in Universal Design for Learning*. Harvard: Harvard Education Press.
- Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studenta i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Impuls.
- Szalewicz, K. (2018). Projektowanie uniwersalne – zagospodarowanie przestrzeni dla osób niepełnosprawnych. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 401–419.
- Wilczenski, F. (2014). Creating positive and powerful inclusive pedagogy. Integrating service learning and universal design. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 4 (26), 19–28.
- Żółkowska, T. (2016). Uniwersalne projektowanie przestrzeni osób z niepełnosprawnością. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 21, 66–77.