

JAROSŁAW BĄBKA, REGINA KORZENIOWSKA*

JEDNOŚĆ W RÓŻNORODNOŚCI W PERSPEKTYWIE EDUKACJI INKLUZYJNEJ ORAZ UCZENIA SIĘ WE WSPÓŁPRACY

Wprowadzenie

Cechą współczesnych społeczeństw jest ich zróżnicowanie pod względem rasowym, narodowościowym, religijnym, psychofizycznym. Szkoła, klasa szkolna są odbiciem struktury społeczeństwa, a także miejscem, w którym jak w soczewce odbijają się różne problemy społeczne związane z akceptacją różnorodności wychowanków. Jeromy S. Bruner (2006) uważa, że wyzwaniem dla współczesnej edukacji jest podtrzymywanie demokratyczności kultury. Problemy zarówno płci, rasy, religii, pochodzenia etnicznego, jak i niepełnosprawności można rozwiązywać poprzez debatę, dialog i współpracę w edukacji. Na przestrzeni ostatnich lat szans doświadczania jedności w różnorodności, przeciwdziałania zjawiskom marginalizacji i wykluczenia różnych grup defaworyzowanych oraz tworzenia im odpowiednich warunków dla rozwoju upatruje się w edukacji inkluzyjnej. Celem opracowania, które ma charakter przeglądu stanowisk teoretycznych jest udzielenie odpowiedzi na dwa podstawowe pytania: (1) po co realizować edukację inkluzyjną?; (2) w jaki sposób realizować edukację inkluzyjną?. Dzięki temu edukacja inkluzyjna zostanie ukazana jako swoista interwencja w proces socjalizacji człowieka o podwójnym charakterze zmian: zarówno w osobach, jak i kulturze. Samo funkcjonowanie obok siebie uczniów w systemie inkluzyjnym w jakiś sposób innych nie wystarczy. Psychologia społeczna dostarcza wiedzy na temat mechanizmów wrogości, stereoty-

* Jarosław Bąbka (<https://orcid.org/0000-0002-8675-553X>); Uniwersytet Zielonogórski, ul. Wojska Polskiego 71a, 65-762 Zielona Góra; tel. +48 68 3283256; e-mail: j.babka@wpps.uz.zgora.pl

Regina Korzeniowska (<https://orcid.org/0000-0001-7095-4991>); Uniwersytet Zielonogórski, ul. Wojska Polskiego 71a, 65-762 Zielona Góra; tel. +48 68 3283256

pów i uprzedzeń, podziałów wynikających ze spostrzegania inności drugiego człowieka (Heatherton i in., 2008). Istotne jest, aby już w procesie kształcenia umożliwić wychowankom odkrywanie „Innego”, angażowania się z nim w projekty, gromadzenia doświadczeń związanych z funkcjonowaniem we wspólnocie na zasadzie jedności w różnorodności. W tym kontekście edukacja we współpracy jawi się jako pożądana, jedna z wielu strategii, która pozwala realizować cele edukacji inkluzyjnej oraz rozwijać u wychowanków kompetencje poznawcze i społeczne niezbędne do funkcjonowania we wspólnocie, a także promować wartości, które umożliwiają budowanie społeczeństwa inkluzyjnego. Dopełnienie rozważań stanowi analiza wybranych czynników warunkujących edukację we współpracy, takich jak: (1) doświadczenia związane ze współpracą; (2) cechy osobowości uczniów oraz (3) preferencje uczniów dotyczące pełnienia ról zadaniowych. Ta część opracowania odnosi się do praktyki inkluzyjnego kształcenia uczniów z ograniczeniami sprawności, jednej z wielu specjalnych potrzeb edukacyjnych, oraz ich pełnosprawnych kolegów. Istnieją naukowe dowody, że uczenie się we współpracy jest skuteczne w procesie kształcenia oraz przeciwdziałania zjawisku marginalizacji i wykluczenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Bąbka, 2012; Gillies, 2007; Johnson, Johnson, 1989).

Przemiany niesegregacyjnej edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – od edukacji integracyjnej do edukacji inkluzyjnej

Rozwój idei kształcenia inkluzyjnego należy widzieć w procesie: od segregacji przez integrację aż po normalizację. Tym ideom odpowiadają różne formy kształcenia: specjalne, integracyjne i włączające. Amadeusz Krause (2010) słusznie zauważył, że idea społecznej integracji będzie dalej postępowała zgodnie ze światowymi tendencjami w kierunku normalizacji, co wiąże się z upowszechnianiem kształcenia włączającego jako postulowanej formy edukacji. Edukacja inkluzyjna nie jest skończoną koncepcją teoretyczną, co najwyżej zbiorem idei o różnym poziomie ogólności. Jest ona często mylnie utożsamiana z edukacją integracyjną, co rodzi problemy, w jaki sposób ujmować te dwa modele kształcenia. Pomiędzy nimi dostrzega się zarówno różnice, jak i podobieństwa. Kształcenie integracyjne jest realizowane w wybranych szkołach, edukacja włączająca zaś ma mieć miejsce w każdej szkole, zgodnie z rejonem zamieszkania dziecka. W kształceniu integracyjnym grupę tzw. Innych stanowią uczniowie z niepełnosprawnością. Natomiast w edukacji włączającej inność jest ujmowana w kategoriach specjalnych potrzeb edukacyjnych, które oprócz niepełnosprawności dotyczą m.in. różnic kulturowych, specyficznych trudności w uczeniu się, szczególnych uzdolnień, niedostosowania społecznego czy zagrożenia niedostosowaniem społecznym. W kształceniu integracyjnym realizowano model asymilacji, polegający na przystosowaniu się uczniów z niepełnosprawnością do

życia w społeczności osób pełnosprawnych, stanowiących większość. W podejściu włączającym można mówić o tworzeniu warunków do akceptacji różnorodności (Szumski, 2006, 2010). Kształcenie inkluzyjne jako odmienny model edukacji wyrasta z odrębnej filozofii (Booth, Ainscow, 2002). Edukacja integracyjna miała swoje inspiracje w medycznym modelu niepełnosprawności, co powodowało koncentrację na deficytach ucznia z niepełnosprawnością. Kształcenie inkluzyjne odwołuje się do filozofii akceptacji różnic, w tym zróżnicowanych możliwości uczniów oraz tworzenia im odpowiednich warunków edukacyjnym (Thomas, 1997). Anna Firkowska-Mankiewicz (2010, s. 227) uważa edukację integracyjną za krok milowy w kierunku edukacji włączającej. Prawie trzydziestoletnie doświadczenia integracyjne można uznać za etap przejściowy, w którym stopniowo dochodziło do scalenia dwóch nurtów kształcenia, tj. specjalnego i ogólnodostępnego. Procesualne podejście do kwestii edukacyjnych pozwala przyjąć, że stopniowo następowało i jeszcze postępuje przekształcanie systemu szkolnego oraz przenoszenia akcentu z dopasowania ucznia do szkoły na rzecz dostosowania warunków kształcenia do jego indywidualnych potrzeb. Dzięki takiemu podejściu edukacja inkluzyjna nie jest ujmowana w opozycji do edukacji integracyjnej, ale jako dopełniająca forma kształcenia. Słuszny wydaje się pogląd Ottona Specka (2013, s. 23), że: „Nowe musi umieć nawiązać do tego, co już istnieje”. Inkluzja to imperatyw moralny, zasada polityczna, otwartość na różnice, negatywne reagowanie na język agresji oraz naznaczanie inności, promowanie społeczeństwa inkluzyjnego (Kwieciński, 2014). Edukacja inkluzyjna wyrasta z założeń społecznego modelu niepełnosprawności. Wartością edukacji inkluzyjnej jest wspieranie bez wyjątku każdego ucznia oraz dostosowywanie środowiska do jego zróżnicowanych potrzeb poprzez usuwanie barier tkwiących w organizacji pracy szkoły. Oznacza to, że szkoła musi być przygotowana do zaspokajania indywidualnych potrzeb wszystkich wychowanków, również tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Uczniowie powinni mieć możliwość przyswajania wiedzy i umiejętności w różnym tempie, nauczyciele zaś muszą wykazać się elastycznością dotyczącą organizacji edukacji adekwatnie do ich zróżnicowanych potrzeb i możliwości rozwojowych (Firkowska-Mankiewicz, 2010). Warto doszukiwać się podobieństw między kształceniem integracyjnym a włączającym. Łączy je głęboki społeczny sens działań edukacyjnych. Misją edukacji integracyjnej było przygotowanie osób pełnosprawnych i tych z niepełnosprawnością do koegzystencji. Zwolennicy społecznej integracji widzieli w niej szansę na wychowanie nowego pokolenia inaczej, wolnego od stereotypów i uprzedzeń wobec osób z niepełnosprawnością. Edukacja włączająca w myśleniu o inności człowieka wychodzi poza niepełnosprawność, uwrażliwia wychowanków na to, że świat jest różny i ludzie w nim żyjący różnią się, a także przeciwdziała społecznemu wykluczeniu osób z grup ryzyka marginalizacji. Z perspektywy minionych lat szkolnictwo integracyjne jest krytykowane za koncentrację na wyrównaniu braków u uczniów z niepełnosprawnością oraz

niewystracającym przygotowaniu ich do koegzystencji z pełnosprawnymi. Biorąc pod uwagę aktualne funkcjonowanie polskich szkół, trudno jest się zgodzić z tezą, że inkluzja rozwiąże wszystkie problemy i wyeliminuje niedoskonałości integracyjnego kształcenia. W procesie otwierania się na ideę edukacji włączającej, warto jest nadawać znaczenie społecznemu aspektowi inkluzji, który został zaniedbany przy realizacji założeń kształcenia integracyjnego. Zenon Gajdzica (2013) ukazuje pożądany model integracji uspołeczniającej, w której ważne jest współbycie i współdziałanie, a także kreowanie nieupośledzonej tożsamości uczniów z niepełnosprawnością w toku interakcji z rówieśnikami. Hans Wocken (2009, s. 20), który śledzi proces realizacji idei edukacji włączającej w kraju o dłuższej tradycji proinkluzyjnej uważa, że poruszamy się w „krajnie cudów”, myśląc w taki sposób o inkluzji. Jaką mamy gwarancję, że uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie będą stygmatyzowani w szkołach powszechnych? Czy nauczyciele szkół masowych będą umieli tak zorganizować lekcję w klasie heterogenicznej, aby sprzyjała rozwojowi wszystkich uczniów, w tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także przygotowała ich do akceptacji różnorodności pomiędzy ludźmi? Wartość edukacji inkluzyjnej nie tkwi w nomenklaturze, zastępowaniu pojęcia integracji inkluzją, ani odgórnym wprowadzaniu przepisów ministerialnych sankcjonujących taki model kształcenia. Ważniejsze są przemiany na poziomie świadomości nauczycieli jako realizatorów idei inkluzji oraz ich prywatnych teorii edukacyjnych. Warto pamiętać, że to praktycy wcielają w życie idee inkluzji i swymi działaniami mają wpływ na bilans uzyskiwanych zysków i strat (Bąbka, 2015). W polskich szkołach zmiany związane z edukacją uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zostały już zapoczątkowane oraz cały czas się dokonują. Nauczyciele mają świadomość, że nie ma już odwrotu od edukacji inkluzyjnej. Jednakże w systemie szkolnym tkwią liczne bariery, które utrudniają realizację słusznej idei inkluzji. Ciągłe jeszcze jest niska wiedza nauczycieli oraz ich rodziców na temat społecznego sensu edukacji inkluzyjnej i wyzwń, jakie się z nią wiążą (Bąbka, Nowicka, 2019). W tym kontekście ważne jest omawianie nie tylko bliskich celów edukacji inkluzyjnej oraz problemów natury organizacyjnej, lecz także ukazywanie jej celów perspektywicznych, w tym podkreślenie głębokiego społecznego sensu.

Spółeczny sens edukacji inkluzyjnej

Zbigniew Kwieciński (2014) uważa, że rośnie zapotrzebowanie na edukację inkluzyjną – edukację dla inkluzji, która stanowi przestrzeń zmian społecznych. Edukację inkluzyjną można ujmować w szerszym i węższym znaczeniu, np. jako filozofię edukacji, politykę oświatową, formę kształcenia. W tej części opracowania przyjmuje się szerokie myślenie o kształceniu inkluzyjnym jako swoistej interwencji w proces socjalizacji ludzi po to, aby dokonywać zmian w osobach i kulturze (Hurrelmann, 1994). Edukacja, będąc częścią ładu społecznego, może

go odzwierciedlać lub na niego oddziaływać, np. utrwać, osłabiać go lub zmieniać (Lewowicki, 1994). Edukacja inkluzyjna jako interwencja sprzyja w wymiarze indywidualnym i społecznym afirmacji różnorodności ludzi, w tym uczniów, którzy mają swoje indywidualne potrzeby zdrowotne i edukacyjne oraz tworzenia im warunków dla rozwoju na miarę ich możliwości. Dzięki temu jest ona czynnikiem zapobiegającym ekskluzji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, stanowiących grupę ryzyka. Cechą interwencji edukacyjnej jest jej podwójny charakter zmian. Z jednej strony ingeruje ona w rzeczywistość indywidualną wychowanka, w jego wartości, wiedzę, postawy, koncepcję własnej osoby oraz innych ludzi, a z drugiej narusza rzeczywistość społeczną, w tym kulturowy świat znaczeń (Brzezińska, 2000). Edukacja inkluzyjna spełnia warunki interwencji społecznej ponieważ: (1) stanowi odpowiedź na wyzwania współczesnego świata, w którym istnieje potrzeba promowania równości, dialogu, otwartości, akceptacji różnorodności, co sprzyja demokratyzacji i budowaniu społeczeństwa inkluzyjnego; (2) sprzyja tworzeniu warunków do rozwoju kompetencji społecznych u uczestników procesu kształcenia, otwierając płaszczyznę do dialogu i negocjacji; (3) oferuje ludziom zagrożonym marginalizacją i wykluczeniem wizję dorosłego życia na miarę możliwości wynikających ze specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych; (4) a także umożliwia doskonalenie ich kompetencji poznawczych i społecznych (Bąbka, Nowicka, 2019; Korzeniowska, 2018). W kontekście przyjętych założeń pojawia się wątpliwość, czy można edukacji inkluzyjnej przypisywać aż tak dużą moc sprawczą pod kątem zmian społecznych? Swoistość pedagogiki jako nauki polega na tym, że oferuje ona ludziom lepszą wizję świata, a także inspiruje do dokonywania w nim zmian. Podobne podejście prezentuje również Otto Speck (2013, s. 26), który uważa, że: „Realizacja społecznej integracji [a także społecznej inkluzji – J.B.] nie może całkowicie się dokonać jednie na drodze prawnej [...]. Pedagogika musi tutaj wnieść swój wkład”. Taki kierunek myślenia jest zgodny z poglądami pedagogów krytycznych, którzy dostarczają argumentacji pozwalającej traktować edukację inkluzyjną jako przestrzeń zmiany, w której świat społeczny może być wynegocjowany, rekonstruowany. Szkoła oraz edukacja jawi się jako element procesu społeczno-politycznego, w którym różnice nie mogą być ignorowane, ale akceptowane oraz negocjowane (Giroux, Witkowski, 2010; Szkudlarek, 2003). Edukacja inkluzyjna powinna nauczyć wychowanków, że różnice stanowią punkt wyjścia do dialogu, negocjacji i zmiany warunków umożliwiających równość szans życiowych oraz doświadczanie jedności w różnorodności.

Proinkluzyjne walory edukacji we współpracy

Nie ma jednej skutecznej metody edukacji. W związku z tym trudno jest odpowiedzieć na pytanie, które rozwiązanie najbardziej umożliwi realizację założeń edukacji inkluzyjnej jako podwójnej interwencji w proces socjaliza-

cji oraz sprzyja budowaniu społeczeństwa inkluzyjnego? Stan wiedzy pedagogicznej pozwala przyjąć, że realizacji idei inkluzji może sprzyjać uczenie się we współpracy, którego źródła znajdują się w społecznej rodzinie modeli edukacyjnych. Cele społecznej rodziny modeli edukacyjnych są ukierunkowane na rozwijanie u wychowanków szeroko pojętych kompetencji poznawczych i społecznych umożliwiających funkcjonowanie we wspólnocie. Wartością jest współpraca, a misją edukacji jest pomoc człowiekowi w poszukiwaniu swojego miejsca w społeczeństwie, w tym koegzystencja z innymi ludźmi (Joyce, Calhoun, Hopkins, 1999). Wyniki badań pozwalają stwierdzić, że uczenie się we współpracy stanowi strategię edukacyjną wykorzystywaną na rzecz promowania różnorodności pomiędzy ludźmi. Edukacja we współpracy sprzyja rozwijaniu u wychowanków kompetencji poznawczych poprzez poszukiwanie przez uczniów jak najlepszych rozwiązań w sytuacjach zadaniowych, opanowywaniu wymagań programowych, uczeniu się od siebie, podnoszeniu samooceny uczestników wspólnego działania, budowaniu kompetencji społecznych, które pozwalają poprawiać relacje społeczne w grupie oraz integrować uczestników wspólnego działania, a także przeciwdziałać praktykom dyskryminacyjnym różnych grup społecznych (Bąbka, 2012). Edukacja we współpracy wymaga realizacji w grupach zadaniowych wspólnych celów, dzięki czemu uczniowie gromadzą doświadczenia związane ze stosunkami interpersonalnymi, komunikacją, różnicą zdań, konfliktami, negocjowaniem, planowaniem, dzieleniem się wiedzą, uczeniem się od siebie. Taka edukacja z jednej strony przyczynia się do zmiany wychowanków, ponieważ ingeruje w ich wartości, wiedzę, postawy, koncepcję swojej własnej osoby oraz innych ludzi, a także narusza rzeczywistość społeczną, w tym kulturowy świat znaczeń. Dialog, negocjacje, afirmacja różnic między ludźmi przyczynia się do promowania demokratycznych wartości oraz dokonywania przemian w kontekście społecznym (Kohlberg, Mayer, 1993). Według Jurgena Habermasa (2000), jeżeli społeczeństwo będzie konstruowane zgodnie z zasadą negocjacji i dialogu, a tego trzeba nauczyć młode pokolenie poprzez edukację we współpracy, to wtedy będzie ono społeczeństwem demokratycznym i inkluzyjnym.

Wybrane czynniki warunkujące edukację we współpracy

Na przebieg współpracy uczniów wpływa wiele czynników, np. atrakcyjność zadania, które prowokuje do współdziałania oraz umożliwia doświadczenie współzależności społecznej, tj. poczucia zależności własnego losu od zachowania się innych ludzi, zaufanie do siebie. W tej części artykułu omówiono wybrane czynniki (podmiotowe), wpływające na przebieg i jakość współpracy. Stanowią je: (1) doświadczenia uczniów związane ze współpracą; (2) cechy osobowości uczniów; (3) preferencje dotyczące pełnienia ról w grupach zadaniowych. Analizowane czynniki odnoszą się do uczniów pełnosprawnych i z róż-

nymi ograniczeniami sprawności, którzy stanowią jedną z grup wychowanków o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Ze względu na teoretyczny i przeglądowy charakter artykułu odstąpiono od szczegółowego opisu wyników badań, które znajdują się w publikacji Jarosława Bąbki (2012).

Gromadzenie przez uczniów doświadczeń związanych ze wspólnym wykonywaniem zadań sprzyja opanowywaniu umiejętności współpracy. Ważne, aby uczniowie w grupach zadaniowych poznawali reguły współpracy, sposoby organizowania aktywności w zależności od typu zadania, a także doświadczali sukcesów i porażek. Według Michaela Argyle (1998, s. 86) znajomość reguł współpracy jest niezbędna, aby człowiek adekwatnie się zachował w sytuacji społecznej wymagającej od niego wspólnej aktywności. Badania wśród uczniów kończących edukację gimnazjalną wykazały, że mają oni trudności z wyjaśnieniem, czym jest współpraca i jakie są jej reguły (Bąbka, 2012). Jest to prawdopodobnie związane z małym zasobem doświadczeń, jakie uczniowie zgromadzili podczas pracy w grupie oraz rzadkim wykorzystywaniem przez nauczycieli w procesie kształcenia uczenia się we współpracy. Ograniczone możliwości doskonalenia współpracy powodują, że uczniowie w grupie podczas wykonywania zadań gromadzą negatywne doświadczenia, a pożądany model kształcenia kojarzy im się z takimi nieprzyjemnymi sytuacjami, jak konflikty, kłótnie w zespole, tendencje do wykorzystywania innych. Uczniowie pełnosprawni częściej deklarowali pozytywny stosunek do pracy w grupie niż ich rówieśnicy z niepełnosprawnością. W praktyce wymaga to monitorowania wspólnej aktywności uczniów i dociekania przyczyn różnic w podejściu do uczenia się we współpracy między uczniami pełnosprawnymi a uczniami z niepełnosprawnością. Argumentacja uczniów pełnosprawnych i tych z niepełnosprawnością dotycząca wad i zalet współpracy jest podobna. Z wypowiedzi uczniów można wywnioskować, że uczniowie nie chcą współpracować, ponieważ doświadczyli wypaczonych form działań zespołowych oraz zjawiska opisanego w psychologii „jazda na gapę”, które polega na wykorzystywaniu pracy innych osób. Jedni i drudzy uczniowie również dostrzegają zalety współpracy związane z większą skutecznością działania grupowego niż w pojedynkę, integracją, dobrą atmosferą (Bąbka, 2012). Jest prawdopodobne, że gromadzenie przez uczniów doświadczeń kooperacyjnych sprzyjało będzie efektywnemu uczeniu się we współpracy. Oznacza to, że wykorzystanie uczenia się we współpracy należy ujmować w procesie. Wynik działania grupowego jest ważny, ponieważ świadczy o skuteczności zespołu, ale nie powinien stanowić jedynego aspektu oceny aktywności uczniów. Uczniowie podczas wspólnej pracy powinni gromadzić doświadczenia dotyczące akceptowania różnic między sobą w zakresie zdolności, zainteresowań, wiedzy, poglądów. Wszelkie niepowodzenia związane ze współpracą stanowią podstawę uczenia się na własnych błędach oraz eliminowania ich w realizacji kolejnych przedsięwzięć.

Istnieją naukowe przesłanki dotyczące traktowania cech osobowości człowieka, według Modelu Wielkiej Piątki, jako czynników warunkujących podej-

mowanie współpracy (Robbins, 2004; Barrick, Mount, Judge, 2001). Robert McCrae i Paul Costa (2005) w opracowanym przez siebie modelu osobowości wyróżnili pięć wymiarów ogólnych cech zachowania: neurotyczność, ekstrawertyczność, otwartość na doświadczenie, ugodowość i sumiennność. Każdy z wymiarów wyraża tendencje człowieka do określonych zachowań, w tym do współpracy. Wymiary osobowości dostarczają informacji na temat zachowań kooperacyjnych, ale nie stanowią czynników w jednakowym stopniu wyjaśniających współpracę zarówno uczniów z niepełnosprawnością, jak i pełnosprawnych. Inne wymiary osobowości mają moc wyjaśniającą u uczniów z niepełnosprawnością, a inne u pełnosprawnych gimnazjalistów. Zidentyfikowano neurotyczność jako czynnik mogący ograniczać zachowania kooperacyjne uczniów z niepełnosprawnością. Prawdopodobnie lękliwość, poczucie niepełnowartościowości, brak wiary w skuteczność własnych działań, jak i negatywne doświadczenia będące wynikiem traumy związanej z niepełnosprawnością mogą ograniczać zachowania sprzyjające współpracy w sytuacjach zadaniowych. Badania dowodzą, że podwyższony poziom neurotyczności można uznać za trwałe cechy psychiczne charakterystyczne dla osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności (Kowalik, 2007). Nauczyciele organizujący współpracę powinni uwzględniać tę swoistość u swoich podopiecznych z niepełnosprawnością, a także wspierać ich odporność emocjonalną w sytuacjach zadaniowych oraz zapewnić wsparcie sprzyjające podejmowaniu aktywności w sytuacjach zadaniowych. Ekstrawersja stanowi czynnik wyjaśniający zachowania kooperacyjne u uczniów pełnosprawnych. Jest to zgodne z ustaleniami Argyle (1998), który uważa, że ekstrawertycy są bardziej współpracujący. W przypadku wykorzystania uczenia się we współpracy warto jest rozwijać kompetencje społeczne u wychowanków dotyczące nawiązywania kontaktu, komunikacji, negocjowania wspólnych rozwiązań. Otwartość na doświadczenie i sumiennność to cechy mające istotne znaczenie dla funkcjonowania w szkole zarówno niepełnosprawnych, jak i pełnosprawnych uczniów oraz podejmowania współpracy. Z literatury przedmiotu wynika, że cechy „Wielkiej Piątki” są wrodzone, co najmniej w 40 a nawet 50% (Pervin, 2005). Duża część osobowości kształtuje się więc pod wpływem innych czynników niż genetyczne (tamże). Przyjmuje się, że neurotyczność oraz ekstrawersja wykazują związki z cechami temperamentu, ugodowość, otwartość na doświadczenie i sumiennność zaś to cechy, które są związane z charakterem człowieka (Zawadzki i in., 1998). Oznacza to, że otwartość na doświadczenie i sumiennność zależą w dużym stopniu od doświadczeń wychowawczych. W procesie edukacji warto zatem kształtować u wychowanków takie cechy, jak staranność, wytrwałość, obowiązkowość. Uczniowie dzięki nim mogą bardziej angażować się we wspólne działanie, przeciwdziałać tendencjom do wykorzystywania pracowitości innych. Podobnie jest z otwartością na doświadczenie, które również może i powinno być rozwijane u uczniów poprzez proponowanie zadań

otwartych, dyskusji na temat różnic między ludźmi, sytuacji wymagających komunikacji i wyrażania niezależnych sądów (Bąbka, 2012).

Każda klasa szkolna ma swój porządek społeczny, swą kulturę, obowiązujące w niej normy, a uczniowie pełnią w niej różne role. Panuje zgodność, że pełnienie roli w grupie zadaniowej podczas współpracy jest pochodną preferencji osobowościowych, oczekiwań i nacisków innych ludzi, uznawanych wartości, a także osobistych doświadczeń jednostki (Belbin, 2003; Ratyński, 2005). U uczniów można dostrzec pewien rys-wzorzec obcowania z innymi, będący pochodną preferencji osobowościowych, które znajdują wyraz w charakterystycznych dla nich zachowaniach, np. towarzyskości, bądź unikaniu kontaktów, odporności na sytuacje trudne lub lęklności i unikaniu zadań, sumienności i wytrwałości w realizacji zadań bądź oczekiwaniu na gotowe rozwiązanie. Na pełnienie przez uczniów ról w grupach zadaniowych mają również wpływ takie czynniki, jak: preferowane wartości, osobiste doświadczenia, sposób spostrzegania się uczniów i wiedza na swój temat. Ponadto nie bez znaczenia są wzajemne sympatie oraz atrakcyjność uczniów, co może decydować o preferencjach zachowań w sytuacji współpracy. Poprzez rolę zadaniową (rolę pełnioną w zespole) rozumie się zachowania, które przybliżają grupę do zamierzonego celu (Oyster, 2002). W zmodyfikowanej klasyfikacji ról według Mereditha Belbina (2003) oraz dostosowaniu jej do specyfiki uczniowskich grup zadaniowych wyróżniono następujące typy ról: (1) człowiek akcji, to osoba głośna, działająca metodą prób i błędów; (2) lider jest osobą podejmującą decyzje, liczą się z nim członkowie grupy; (3) sędzia, to osoba, które ocenia pomysły innych; (4) pomysłodawca, to uczeń, który dostarcza pomysłów, jak wykonać zadanie; (5) człowiek kontaktów jest zainteresowany dobrą atmosferą w grupie, łagodzi spory; (6) wykonawca czynności, to osoba, która wykonuje polecenia innych; (7) kibic, to uczeń, który jest zaangażowany w działanie grupy, kibicuje członkom grupy, ale nie wnosi do niej swojego udziału; (8) bierny uczestnik, to uczeń, który jest tylko formalnym członkiem grupy, nie przejawia zainteresowania wspólnym działaniem. Badania dotyczące preferencji dotyczących pełnienia ról zadaniowych pozwalają stwierdzić, że można dostrzec pewne różnice między uczniami pełnosprawnymi a tymi z różnymi ograniczeniami sprawnościami. Uczniowie z niepełnosprawnością rzadziej niż pełnosprawni podejmują się roli lidera, za to częściej przyjmują rolę wykonawcy czynności, człowieka akcji i kibica. Więcej uczniów z niepełnosprawnością podczas współpracy przyjmuje rolę biernego uczestnika w porównaniu z pełnosprawnymi. Uczniowie pełnosprawni w sytuacjach zadaniowych przejawiają tendencję dotyczącą chęci przewodzenia innymi, nierzadko przejawiają postawę do podporządkowania sobie uczniów z niepełnosprawnością podczas współpracy (Bąbka, 2012). Role nie są przyjmowane przez ludzi w gotowej postaci. Są one tworzone i modyfikowane w interakcji z innymi osobami. Przystosowanie się do roli wiąże się z identyfikacją z rolą, wdrukowaniem roli w tożsamość jednostki oraz wrastaniem w rolę. Oznacza

to, że nauczyciel, obserwując uczniów podczas pracy w grupie, ma możliwość poznawania preferencji uczniów w zakresie ról zadaniowych, a także przeciwdziałania negatywnym zjawiskom związanym z tendencyjnym unikaniem aktywności przez uczniów, narzucaniem nieatrakcyjnych ról innym uczestnikom wspólnego działania. Jest to możliwe w sytuacjach, w których nauczyciel omawia z uczniami przebieg wspólnej aktywności, doszukuje się czynników sprzyjających i niesprzyjających współpracy w grupie. Dzięki temu można nauczyć uczniów racjonalnego wyboru ról zadaniowych.

Podsumowanie

W artykule starano się ukazać, że uczenie się we współpracy odpowiada zapotrzebowaniu na rozwiązania sprzyjające realizacji założeń edukacji inkluzyjnej oraz doświadczaniu jedności w różnorodności. Edukacja we współpracy umożliwia organizowanie heterogenicznych grup zadaniowych, których członkiem może być uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zróżnicowanie wewnątrzgrupowe, jak wykazano na przykładzie uczniów z niepełnosprawnością oraz ich pełnosprawnych kolegów, może utrudniać wspólne działanie oraz być powodem konfliktów, jak i nieudanej współpracy. Analiza wybranych czynników warunkujących przebieg i jakość współpracy świadczy o konieczności zastosowania procesualnego podejścia. Uczniowie nie nabywają umiejętności współpracy samoczynnie wraz z wiekiem. Umiejętność współpracy w edukacji inkluzyjnej można i należy u wychowanków kształtować. Tylko wtedy można mówić o przygotowaniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do społecznej partycypacji, która jest istotą inkluzji. Współpraca w edukacji inkluzyjnej otwiera przestrzeń, w której zróżnicowanie grupy stanowi pretekst do lepszego poznawania się uczniów pod kątem mocnych i słabych stron, uwrażliwiania się na odmienność innych, akceptowania różnic, uczenia się dialogu i sztuki rozwiązywania konfliktów.

Bibliografia

- Argyle, M. (1998). Zdolności społeczne. W: S. Moscovici (red.), *Psychologia społeczna w relacji ja–inni*, tłum. M. Cielecki (s. 77–104). Warszawa: WSiP.
- Barrick, M.R., Mount, M.K., Judge, T.A. (2001). Personality and performance at the beginning of the New Millennium: What do we know and where do we go next? *International Journal of Selection and Assessment*, 9, 9–30.
- Bąbka, J. (2012). *Zachowania kooperacyjne młodzieży w sytuacjach zadaniowych. Analiza porównawcza młodzieży pełnosprawnej i z różnymi ograniczeniami sprawności*. Zielona Góra: Oficyna Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Bąbka, J. (2015). Edukacja osób z niepełnosprawnością w systemie niesegregacyjnym – wykluczające czy dopełniające się formy kształcenia. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 11, 9–34.
- Bąbka, J., Nowicka, A. (2019). Edukacja inkluzyjna, aby nie była iluzją... *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 36, 11–36.

- Belbin, M. (2003). *Twoja rola w zespole*, tłum. A. Rawicka-Chrapkiewicz. Gdańsk: GWP.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools, revised edition*. Bristol: CSIE.
- Bruner, J.S. (2006). *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków: TW i WPN Universitas.
- Brzezińska, A.I. (2000). Psychologia wychowania. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 3 (s. 225–258). Gdańsk: GWP.
- Firkowska-Mankiewicz, A. (2010). Co nowego w edukacji włączającej. *Edukacja*, 2(110), 16–23.
- Gajdzica, Z. (2013). *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*. Kraków–Katowice: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gillies, R.M. (2007). *Cooperative Learning. Integrating Theory and Practice*. Los Angeles–London–New Delhi–Singapore: Sage Publications.
- Giroux, H.A., Witkowski, L. (2010). *Edukacja i sfera publiczna pedagogiki radykalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Habermas, J. (2000). *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, tłum. M. Łukasiewicz. Kraków: Universitas.
- Heatherington, T.F., Kleck, R.E., Hebl, M.R., Hull, J.G. (red.). (2008). *Spoleczna psychologia piętna*, tłum. J. Radzicki, M. Szuster, T. Szustowa. Warszawa: WN PWN.
- Hurrelmann, K. (1994). *Struktura społeczna a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii socjalizacji*, tłum. M. Roguszka. Poznań: WN UAM.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina Minnesota: Interaction Book Company.
- Joyce, B., Calhoun, E., Hopkins, D. (1999). *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, tłum. K. Kruszewski. Warszawa: WSiP.
- Kohlberg, L., Mayer, R. (1993). Rozwój jako cel wychowania. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (s. 51–94). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Korzeniowska, R. (2018). Inkluzja społeczna dorosłych osób z niepełnosprawnością na przykładzie wsparcia społecznego. *Niepełnosprawność: zagadnienia, problemy, rozwiązania*, 3(28), 97–118.
- Krause, A. (2010). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kwieciński, Z. (2014). Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej. *Kultura i Edukacja*, 2, 173–180.
- Lewowicki, T. (1994). *Przemiany oświaty*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- McCrae, R.R., Costa, P.T. Jr (2005). *Osobowość dorosłego człowieka. Perspektywa teorii pięcioczynnikowej*, tłum. B. Majczyna. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Oyster, C.K. (2002). *Grupy. Psychologia społeczna*, tłum. A. Bezwińska-Walerjan. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Pervin, L.A. (2005). *Psychologia osobowości*, tłum. M. Orski. Gdańsk: GWP.
- Ratyński, W. (2005). *Psychologiczne i socjologiczne aspekty zarządzania*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
- Robbins, S.P. (2004). *Zachowania w organizacji*, tłum. W.J. Popowski. Warszawa: Wydawnictwo Spacja.
- Speck, O. (2013). *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, tłum. A. Grysińska. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Szkudlarek, T. (2003). *Pedagogika krytyczna*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1 (s. 363–377). Warszawa: WN PWN.
- Szumski, G. (2006). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Warszawa: WN PWN.
- Szumski, G. (2010). *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

- Thomas, G. (1997). Inclusive school for an inclusive society. *Journal of Special Education*, 3(24), 103–107.
- Wocken, H. (2009). Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. W: A.D. Stein, I. Niediek, S. Krach (red.), *Integration und Inklusion auf dem Wege ins Gemeinwesen* (s. 204–234). Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P., Śliwińska, M. (1998). *Inwentarz Osobowości NEO-FFI Costy i MCCrree. Adaptacja polska. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

JEDNOŚĆ W RÓŻNORODNOŚCI W PERSPEKTYWIE EDUKACJI INKLUZYJNEJ ORAZ UCZENIA SIĘ WE WSPÓŁPRACY

Abstrakt

Edukacja inkluzyjna jest wyrazem przekształcania systemu szkolnego oraz przenoszenia akcentu z dopasowania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do szkoły na rzecz dostosowania warunków kształcenia do jego indywidualnych potrzeb. W tym kontekście edukacja inkluzyjna zostanie ukazana jako swoisty rodzaj interwencji w proces socjalizacji człowieka o podwójnym charakterze zmian: zarówno w osobach, jak i kulturze, co sprzyja rozwojowi wychowanków oraz budowaniu społeczeństwa inkluzyjnego, w którym ludzie mogą doświadczać jedności w różnorodności. Uczenie się we współpracy stanowi strategię edukacyjną, która pozwala tworzyć proinkluzyjny kontekst społeczny oraz rozwijać u wychowanków kompetencje poznawcze i społeczne niezbędne do funkcjonowania w heterogenicznej wspólnotcie. Dopelnienie rozważań stanowi analiza wybranych czynników warunkujących uczenie się we współpracy w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością oraz ich pełnosprawnych kolegów. Stanowią je: (1) doświadczenia związane ze współpracą; (2) cechy osobowości uczniów oraz (3) preferencje uczniów dotyczące pełnienia ról zadaniowych.

Słowa kluczowe: edukacja inkluzyjna, niepełnosprawność, uczenie się we współpracy

UNITY IN DIVERSITY IN TERMS OF INCLUSIVE EDUCATION AND COOPERATIVE LEARNING

Abstract

Inclusive education is an expression of the educational system transformation and the transfer from focusing on adapting a pupil with special needs to school onto adapting teaching conditions to the pupil's special needs. In this context, inclusive education is shown as a specific kind of intervening into the process of an individual's socialisation having a double character of changes: in people, and in culture, which supports people's development and building the inclusive society, in which people can experience unity in diversity. Cooperative learning is an educational strategy, which makes it possible to create a pro-inclusive social context and to develop pupils' cognitive and social competencies necessary to function in a heterogenic community. The deliberations can be completed with the analysis of the selected factors conditioning cooperative learning in relation to pupils with disabilities and their non-disabled schoolmates. They are: (1) experience related to cooperation; (2) personal characteristics of pupils and (3) pupils' preferences related to exercising task roles.

Keywords: inclusive education, disability, cooperative learning