

ANDRZEJ TWARDOWSKI*

MOŻLIWOŚCI ZASTOSOWANIA TUTORINGU RÓWIEŚNICZEGO W EDUKACJI INKLUZYJNEJ UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

Wprowadzenie

Idea edukacji inkluzyjnej opiera się na założeniu, że grupy uczniowskie są z natury heterogeniczne. Dzieci uczęszczające do tej samej klasy różnią się pod względem sprawności fizycznej, zainteresowań, uzdolnień, poziomu inteligencji, umiejętności wykonywania różnych działań. Na przykład Edyta Gruszczyk-Kolczyńska (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2016) udowodniła, że w grupie siedmiolatków rozpoczynających naukę szkolną różnice w rozwoju umysłowym wynoszą około czterech lat. Oznacza to, że w jednej klasie mogą znaleźć się dzieci rozumujące na poziomie przeciętnych pięciolatków oraz dzieci dorównujące pod tym względem dziewięciolatkom. Niewątpliwie, dzieci różnią się pod względem profili rozwojowych. Każde ma charakterystyczne dla siebie mocne strony, ale w pewnych sferach rozwoju może potrzebować dodatkowego wsparcia.

Zwolennicy edukacji inkluzyjnej akcentują konieczność poszanowania różnic między dziećmi i uwzględnienia ich w procesie kształcenia. Przy czym chodzi im nie tylko o różnice w poszczególnych sferach rozwoju, lecz także o różnice rasowe, etniczne, kulturowe, związane z płcią, dotyczące języka, religii, środowiska rodzinnego. W edukacji inkluzyjnej wymienione różnice traktowane są jako naturalne i z gruntu pozytywne. Uważa się, że należy je doceniać, a nie ignorować lub minimalizować.

* Andrzej Twardowski (<https://orcid.org/0000-0001-7980-2935>); Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań; tel. +48 61 8292334; e-mail: ajt@amu.edu.pl

Geneza i istota idei edukacji inkluzyjnej

Za twórcę koncepcji edukacji inkluzyjnej uznaje się Gordona Portera, który w latach 80. XX w. w kanadyjskiej prowincji New Brunswick przeprowadził eksperyment szkolny, który do dziś jest traktowany jako modelowe rozwiązanie w tym zakresie. Termin „edukacja inkluzyjna” został po raz pierwszy użyty przez Diane Richler w książce pt. *Changing Canadian schools: perspectives on disability and inclusion* wydanej w roku 1991. Wkrótce potem opublikowano monografię Douglasa Biklena (1992) oraz pracę zbiorową pod redakcją Susan Stainback i Williama Stainbacka (1992), w których termin „edukacja inkluzyjna” pojawił się ponownie. Jak zauważa Grzegorz Szumski (2010), brak staranności w definiowaniu edukacji inkluzyjnej spowodował, że termin ten był początkowo traktowany jako synonim kształcenia integracyjnego. Należy jednak mocno podkreślić, że między wymienionymi typami edukacji występuje zasadnicza różnica. Viktor Lechta tłumaczy ją na przykładzie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Jego zdaniem integracja jest przede wszystkim związana z pojęciem tolerancji, ale w praktyce prowadzi do utrwalenia segregacji. Natomiast inkluzja wiąże się przede wszystkim z bezwarunkową akceptacją i prowadzi do faktycznego włączenia każdego, niezależnie od jego kondycji psychicznej i fizycznej (Lechta, 2010, s. 19).

Dokumentem, który uTORował drogę do obecnego rozumienia inkluzji w edukacji była *Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych* przyjęte przez Światową Konferencję Dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostęp i Jakość, zorganizowaną przez UNESCO w dniach 7–10 czerwca 1994 r. (konferencja została zorganizowana przez rząd Hiszpanii we współpracy z UNESCO. Uczestniczyło w niej 300 osób reprezentujących 92 rządy i 25 organizacji międzynarodowych). W „wytycznych dla działań...” zamieszczono następujący zapis: „szkoły powinny przyjmować wszystkie dzieci niezależnie od ich warunków fizycznych, intelektualnych, socjalnych, emocjonalnych, językowych czy innych. Dotyczy to dzieci upośledzonych i utalentowanych, dzieci ulicy i dzieci pracujących, dzieci ze społeczności koczowniczych czy odległych, dzieci z mniejszości językowych, etnicznych czy kulturowych oraz dzieci z innych regionów lub grup nierównych szans czy z marginesu [...] Szkoły muszą znaleźć sposoby skutecznego kształcenia wszystkich dzieci, także tych, które znajdują się w wyjątkowo niekorzystnej sytuacji czy są dotknięte poważnym kalectwem”.

Początkowo pojęcie inkluzji w edukacji było utożsamiane z włączaniem uczniów z niepełnosprawnością w nurt szkolnictwa ogólnodostępnego. Z czasem definicję poszerzono i w roku 1994, w dokumentach UNESCO, została wyrażona następująco: „edukacja włączająca jest nieustannie trwającym procesem ukierunkowanym na oferowanie wysokiej jakości edukacji dla wszystkich oraz poszanowanie różnorodności, różnych potrzeb i zdolności, właściwości i oczeki-

wań uczniów i społeczności, eliminującym wszelkie formy dyskryminacji” (za: Papuda-Dolińska, 2012, s. 427). A zatem edukacja inkluzyjna powinna stwarzać równe szanse wszystkim uczniom, bez względu na ich pochodzenie, rodzaj niepełnosprawności, pochodzenie społeczne, rasę czy światopogląd. Celem edukacji inkluzyjnej jest zredukowanie, a w dalszej perspektywie wyeliminowanie kształcenia segregacyjnego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi poprzez: (1) dostępność kształcenia w szkołach ogólnokształcących dla wszystkich dzieci; (2) umożliwienie pobierania nauki przez uczniów niepełnosprawnych w szkołach rejonowych oraz (3) uczenie według wspólnego programu kształcenia oraz z wykorzystaniem tej samej ścieżki edukacyjnej, opartej na podobnych treściach nauczania (Szumski, 2006). Aby osiągnąć wymienione cele nie wystarczy umieścić wszystkich dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych. Konieczne jest wprowadzenie takich zmian w funkcjonowaniu tych szkół, aby stwarzały wszystkim uczącym się możliwość pełnego rozwoju intelektualnego, osobowego i społecznego.

Upowszechnianie edukacji inkluzyjnej wymaga radykalnych zmian w polityce oświatowej i praktyce szkolnej (Głodkowska, 2010). Przede wszystkim konieczne jest odejście od medycznego modelu niepełnosprawności, zgodnie z którym źródła trudności szkolnych tkwią w dziecku. I dlatego konieczne jest ich zdiagnozowanie oraz ustalenie, jaki rodzaj interwencji edukacyjnej w odniesieniu do danego dziecka należy zastosować. Celem interwencji jest przystosowanie niepełnosprawnego dziecka do zastanego systemu, a także dokonanie w dziecku takich zmian, aby mogło korzystać z tego, co oferuje szkoła. Nie bierze się pod uwagę, że to raczej szkoła powinna się zmienić i dostosować do zróżnicowanych potrzeb uczniów. Inaczej jest w przypadku edukacji inkluzyjnej, która opiera się na społecznym modelu niepełnosprawności. Zgodnie z tym modelem to społeczeństwo i jego instytucje są opresyjne, dyskryminujące i upośledzające. Dlatego należy identyfikować i eliminować bariery: środowiskowe, dotyczące strategii nauczania i uczenia się, postaw, zachowań oraz organizacji i zarządzania, które nie pozwalają dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na pełne uczestnictwo w procesie edukacji (Mittler, 2000). Aby sprostać indywidualnym potrzebom wszystkich uczniów, tak sprawnych, jak i niepełnosprawnych, szkoła i system edukacji wymagają zmian, wśród których kluczową rolę odgrywa elastyczność.

Edukacja inkluzyjna jest bardziej skoncentrowana na dziecku, niż na programie nauczania. Opiera się na założeniu, że każde dziecko, również niepełnosprawne, rozwija się we własnym tempie i należy zapewnić takie warunki nauczania, które odpowiadałyby jego potrzebom. Podstawową zasadą edukacji inkluzyjnej jest stworzenie wszystkim dzieciom możliwości wspólnego uczenia się, niezależnie od dzielących je różnic. „Zadaniem szkół, inkluzyjnych jest określenie indywidualnych potrzeb uczniów oraz dążenie do tego, aby im sprostać. Należy też wziąć pod uwagę zarówno różne style uczenia się dzieci, jak

i tempo ich pracy. Szkoła włączająca powinna wszystkim zapewnić kształcenie na wysokim poziomie, poprzez odpowiedni program nauczania, strategie nauczania, zastosowanie środków dydaktycznych i nawiązanie relacji partnerskich ze środowiskiem dzieci” (Zacharuk, 2011, s. 5).

Formy tutoringu rówieśniczego w klasach inkluzyjnych

W klasach inkluzyjnych często stosowany jest tzw. rówieśniczy tutoring (*Peer Tutoring*). Jest to alternatywna w stosunku do tradycyjnych forma organizacji procesu kształcenia zakładająca, że uczniowie mogą być nauczycielami swych kolegów z klasy lub spoza klasy. Zazwyczaj uczniowie pracują w parach (diadach) lub małych grupach podzielonych na pary. Można wyróżnić trzy rodzaje interakcji o charakterze nauczającym zachodzących w diadzie: uczenie przez rówieśnika (*Cross-age Peer Tutoring*), uczenie się z rówieśnikiem (*Same-age Peer Tutoring*) oraz wzajemny rówieśniczy tutoring (*Reciprocal Peer Tutoring*). Wymienione rodzaje tutoringu rówieśniczego zazwyczaj wykorzystuje się w ramach zajęć pozalekcyjnych – korekcyjno-wyrównawczych lub terapeutycznych, albo podczas zajęć w świetlicy szkolnej. Można też stosować tutoring rówieśniczy w diadach podczas lekcji w tzw. małej klasie, liczącej nie więcej niż dziesięcioro uczniów. O doborze par oraz o tym, który z uczniów wystąpi w roli tutora decyduje nauczyciel (Twardowski, 2018, s. 35–36).

Pierwszym rodzajem tutoringu rówieśniczego jest „uczenie przez rówieśnika”. Termin ten opisuje sytuację, w której jedno dziecko (tutor) pomaga drugiemu (uczniowi, nowicjuszowi) opanować określone wiadomości i umiejętności poprzez dostarczanie wskazówek i porad lub bezpośrednio kierowanie czynnościami partnera. Tutor jest starszy od ucznia o dwa lata lub więcej i przewyższa go poziomem wiedzy i umiejętności, co oznacza, że relacja między dziećmi ma charakter asymetryczny. Tutor i uczeń nie zamieniają się rolami. Obie strony są świadome, kto jest ekspertem, a kto nowicjuszem. Tutor poprzez dostarczanie informacji i instrukcji kieruje wysiłkami ucznia zmierzającymi do rozwiązania określonego zadania. Szczególną odmianą uczenia przez rówieśnika jest tzw. tutoring z odwróconymi rolami (*Reverse-Role Tutoring*) polegający na tym, że starszy i bardziej kompetentny uczeń z niepełnosprawnością uczy młodszego i mniej kompetentnego kolegę o prawidłowym rozwoju (Shisler, Osguthorpe, Eiserman, 1987). Ta forma tutoringu rówieśniczego jest stosowana na zajęciach pozalekcyjnych. Zadaniem tutora z niepełnosprawnością jest udzielenie sprawnemu partnerowi pomocy w opanowywaniu materiału nauczania oraz nabyciu określonych umiejętności interpersonalnych.

Teoretycznych podstaw dla uczenia przez rówieśnika dostarcza koncepcja Lwa Wygotskiego (1971). Autor ten analizował sposoby, za pomocą których bardziej dojrzały uczestnicy kultury przekazują jednostkom mniej dojrzałym wypracowane przez poprzednie pokolenia praktyki działania i narzędzia,

wśród których najważniejszy jest język. Zdaniem Lwa S. Wygotskiego rozwój może dokonywać się w relacji z kimś, kto wie więcej o tych praktykach i narzędziach, czyli w relacjach z dorosłym lub bardziej kompetentnym rówieśnikiem. Według autora wszystkie umiejętności i wiedza najpierw są doświadczane w procesie interakcji społecznej, a dopiero później zostają zinternalizowane i ulegają dekontekstualizacji. „Każda z wyższych funkcji psychicznych była dlatego zewnętrzna, że była funkcją społeczną, zanim stała się wewnętrzną; zanim stała się funkcją ściśle psychiczną była poprzednio stosunkiem społecznym dwojga ludzi” (tamże, s. 132–133). A zatem, bez pośrednictwa i pomocy innych osób istota ludzka nie byłaby w stanie rozwinąć swych procesów poznawczych i wytworzyć poznawczej reprezentacji otaczającej rzeczywistości. Według Wygotskiego idealni partnerzy nie są równi, przy czym nierówność dotyczy rozumienia, a nie władzy. „Z tego powodu zarówno dorośli, jak i rówieśnicy mogą przyczynić się do rozwoju poznawczego dziecka w toku interakcji. Jednak aby rozwój ten mógł zachodzić podczas interakcji rówieśniczej, konieczny jest wyższy stopień przygotowania któregoś z partnerów” (Tudge, Rogoff, 1995, s. 191).

Drugim rodzajem rówieśniczego tutoringu w diadzie jest uczenie się z rówieśnikiem. Podany termin opisuje sytuację, w której dwoje dzieci, w tym samym lub zbliżonym wieku metrykalnym i o podobnym poziomie kompetencji, próbuje rozwiązać określone zadanie. Wiedza, jaką dysponuje każde z dzieci jest niepełna i dlatego żadne nie potrafi rozwiązać zadania samodzielnie. Natomiast mogą je rozwiązać we współpracy, dzieląc się posiadanymi informacjami i pomagając sobie w zdobywaniu nowych. Jest to uczenie się poprzez wspólne odkrywanie. Dokonuje się w ramach symetrycznej relacji, w atmosferze wzajemnej sympatii i przy równym zaangażowaniu obojga partnerów. Dzieci mogą wymieniać się rolami tutora i ucznia (Twardowski, 2014, s. 22).

Uczenie się z rówieśnikiem znajduje uzasadnienie w teorii Jeana Piageta (1929), który podkreślał, że interakcja dziecka z dorosłym jest asymetryczna, ponieważ dorosły ma większą wiedzę i władzę, a to narusza warunek wzajemności niezbędny do osiągnięcia zrównoważenia struktur poznawczych. Ponieważ punkt widzenia dorosłego dominuje, dziecko porzuca swoje pomysły, często jeszcze słabo skrytalizowane i nie mogące konkurować z pomysłami dorosłego. Jednakże zgadzanie się z dorosłym nie prowadzi do poznawczej restrukturyzacji, a tym samym, nie stymuluje rozwoju umysłowego dziecka. Inaczej jest w relacjach z rówieśnikami, które charakteryzują się równowagą zdolności poznawczych i władzy. W takich relacjach, kiedy partner ma odmienne zdanie, dziecko dąży do wyjaśnienia swojego punktu widzenia poprzez skonfrontowanie go z punktem widzenia partnera. Kontakty z rówieśnikami wywołują konflikty poznawcze i zmuszają dziecko do ich rozwiązywania. Tym samym skłaniają partnerów do intelektualnej współpracy i przyczyniają się do przewyciężenia przez nich egocentryzmu poznaw-

czego (Twardowski, 2016, s. 47–48). Interakcja społeczna staje się zatem źródłem postępu w rozwoju poznawczym dzięki temu, że prowadzi do konfliktu społeczno-poznawczego. „Oczywiście, konflikt społeczno-poznawczy sam z siebie nie tworzy nowych form operacji umysłowych, natomiast doprowadza do utraty równowagi, co z kolei wyzwala aktywność poznawczą. Konflikt społeczno-poznawczy działa jak katalizator w reakcji chemicznej: choć nie jest obecny w końcowym produkcie, to jest niezbędny, aby reakcja mogła nastąpić” (Perret-Clermont, 1980, s. 178).

Wzajemny rówieśniczy tutoring (*Reciprocal Peer Tutoring*) to trzeci typ nauczającej interakcji w diadzie. Wzajemne uczenie może być prowadzone zarówno w pojedynczej diadzie, jak i w grupie podzielonej na kilka diad. Poziomy kompetencji tutora i ucznia powinny być podobne. Co pewien czas, na przykład co 10 minut, członkowie diady wymieniają się rolami. Wzajemne uczenie się przebiega według z góry założonego planu. Uczestnicy zajęć uczą jeden drugiego – podpowiadają sobie, monitorują swoje działania, nawzajem się oceniają i motywują (Ginsburg-Block, Fantuzzo, 1997). Tutorzy przygotowują pomoce dydaktyczne i otrzymują informacje zwrotne od uczniów, dzięki czemu są bardziej zaangażowani w proces nauczania. Uczniowie mogą wybierać zadania i nagrody za ich poprawne wykonanie z listy przygotowanej przez nauczyciela. Wielokrotna zamiana ról, charakterystyczna dla omawianej formy rówieśniczego tutoring, jest bardzo korzystna, ponieważ wszyscy uczniowie mają możliwość sprawdzenia się zarówno w roli tutora, jak i nowicjusza. Ponadto, uczniowie mogą samodzielnie decydować o sposobach edukacyjnego oddziaływania na partnera. Możliwość dokonywania wyborów wzmacnia autonomię uczniów oraz zwiększa ich kontrolę nad procesem nauczania. Nagrody uzyskiwane w trakcie wzajemnego tutoring motywują uczniów do pracy na rzecz partnerów i do podejmowania zadań o większym stopniu trudności.

Bardzo przydatny w edukacji inkluzyjnej jest rówieśniczy tutoring w całej klasie (*Class Wide Tutoring*). Ten rodzaj tutoring został opracowany przez Josepha Delquadri i jego współpracowników na Uniwersytecie w Kansas w ramach Juniper Gardens Children's Project. Projekt miał na celu zwiększenie limitu czasu, jaki uczniowie spędzają na wykonywaniu zadań związanych z uczeniem się. Głównie chodziło o zwiększenie: tempa nauczania, rozumienia materiału, częstości korekt oraz ilości informacji zwrotnych (Greenwood, Delquadri, Hall, 1989, s. 372). Rówieśniczy tutoring w całej klasie ma pięć głównych cech. Po pierwsze, wszyscy uczniowie są łączeni w pary. Po drugie, uczniowie są szkoleni, jak mają podpowiadać partnerowi, poprawiać jego błędy oraz dostarczać mu informacji zwrotnych. Po trzecie, między tutorami i nowicjuszami zachodzą częste interakcje werbalne, co zwiększa szanse obu stron na dzielenie się wiedzą. Po czwarte, role w diadzie są wymienne, czyli w trakcie sesji każdy z uczniów występuje zarówno w roli tutora, jak i nowicjusza. Po piąte, tutoring

rówieśniczy w całej klasie składa się z zestawu ustrukturyzowanych działań, które uczniowie powinni samodzielnie wykonywać.

Nauczyciel łączy uczniów w diady, które następnie są przydzielane do dwóch równolicznych drużyn, podobnych pod względem zdolności i osiągnięć szkolnych. W klasach od II do VI sesje rówieśniczego tutoringu trwają 35 minut i są przeprowadzane trzy razy w tygodniu. Na początku sesji, w każdej diadzie, jeden z uczniów podejmuje rolę tutora i naucza swego kolegę, zgodnie z wcześniej ustalonym planem. Po upływie wyznaczonego czasu członkowie diady zamieniają się rolami. Tutorzy uczą swoich partnerów wykonywania różnych zadań szkolnych, takich jak: pisanie zgodne z zasadami ortografii, poprawne rozwiązywanie zadań matematycznych, ciche i głośne czytania ze zrozumieniem, opanowywanie nowych słów, definicji i treści, rozwiązywanie zadań w zeszytach ćwiczeń. Każda diada stara się zdobyć jak najwięcej punktów dla swojej drużyny. Na specjalnej karcie zapisuje punkty uzyskane za poprawnie wykonane zadania. Nauczyciel sprawdza, czy tutorzy i nowicjusze przestrzegają ustalonych zasad i czy prawidłowo przydzielają sobie punkty. Pod koniec sesji diady zgłaszają liczbę zdobytych punktów a nauczyciel je sumuje i ogłasza, która drużyna zwyciężyła w danym dniu.

Zaletą rówieśniczego tutoringu w całej klasie jest możliwość wszechstronnego zaangażowania w proces uczenia się. Uczniowie jednocześnie słuchają, oglądają, mówią, piszą oraz sami decydują, jakie modalności zmysłowe wykorzystają w trakcie wykonywania poszczególnych zajęć. Tradycyjna lekcja jest zorientowana głównie na zmysł słuchu. Natomiast tutoring w całej klasie pozwala każdemu uczniowi na wykorzystanie tych zmysłów i sposobów uczenia się, które są dla niego najbardziej korzystne. Dzięki temu opanowuje materiał nauczania szybciej i lepiej. Sprzyja temu również natychmiastowe korygowanie popełnionych błędów i informacje zwrotne dostarczane przez tutora.

O skuteczności rówieśniczego tutoringu w całej klasie w dużym stopniu decyduje wykorzystanie formuły gry, ponieważ dzieci lubią uczestniczyć w grach i odnosić zwycięstwa. Niewątpliwie tutoring w całej klasie to umożliwia. Ale warunkiem znalezienia się w gronie zwycięzców jest intensywna współpraca z partnerem w diadzie polegająca na wzajemnym nauczaniu. Tak zorganizowany tutoring pobudza uczniów do działania, motywuje do uczenia się i eliminuje nudę panującą na tradycyjnych lekcjach.

Warunki skuteczności tutoringu rówieśniczego w edukacji inkluzyjnej

W edukacji inkluzyjnej należy zapewnić możliwość wspólnego uczenia się wszystkim dzieciom, niezależnie od dzielących je różnic. Aby ten cel osiągnąć, nauczyciele muszą stwarzać warunki sprzyjające uczeniu się we współpracy i przy pomocy rówieśników. Przede wszystkim muszą: rozwijać umiejętności społeczne uczniów, budować atmosferę współpracy w klasie, kształtować

u uczniów proinkluzyjne postawy oraz eliminować stygmatyzujący język (Twardowski, 2018, s. 40).

Wśród umiejętności społecznych szczególną rolę odgrywa sposób spotrzegania siebie i innych. Dlatego nauczyciel powinien zachęcać uczniów, aby spróbowali odpowiedzieć na następujące pytania: (1) Jakie trzy rzeczy robię naprawdę dobrze?; (2) Z wykonaniem jakich trzech rzeczy mam problem?; (3) W jaki sposób mogę pomóc innym? oraz (4) W jakich sprawach potrzebuję pomocy innych i jaka pomoc jest mi potrzebna? Udzielenie odpowiedzi na tak postawione pytania uzmysławia uczniom, że każdy ma określone zalety, ale każdy ma też pewne niedostatki i w pewnych dziedzinach potrzebuje pomocy. Dlatego nauczyciele powinni instruować uczniów, jak należy prosić o pomoc. Na przykład, że zamiast stwierdzać: „Pozwól mi to zrobić, bo widzę, że słabo sobie radzisz”, należy zapytać: „Czy mogę ci pomóc?”. Powinni też radzić uczniom, jak grzecznie odmawiać, gdy pomoc jest niepotrzebna. Na przykład, że lepiej jest powiedzieć: „Dziękuję, dobrze mi idzie”, zamiast: „Myślisz, że jestem głupi?”. Nauczyciele pracujący w klasach inkluzyjnych zauważają, że uczniowie sprawni dość szybko akceptują fakt, że ich niepełnosprawni partnerzy będą pracować na innych poziomach i przy wykorzystaniu innych materiałów. I wówczas z większą ochotą pomagają swym mniej sprawnym kolegom. Kiedy zapotrzebowanie na pomoc i jej udzielanie zaczynają być traktowane jako naturalne zjawiska, wówczas dzieci chętniej współpracują i częściej doceniają osiągnięcia kolegów.

Rówieśniczy tutoring można z powodzeniem stosować wówczas, gdy w klasie panuje atmosfera współpracy. Dlatego tak ważne jest eliminowanie działań napędzających rywalizację między dziećmi (Sapon-Shevin, 1999, s. 37). Takimi działaniami są: zamieszczanie wyników różnych rankingów na tablicach ogłoszeń i klasowych gazetkach, konkursy na najlepszego matematyka w klasie czy najlepsze wypracowanie, nagrody dla najlepszej drużyny, wręczanie dyplomów, nagród i odznaczeń uczniom osiągnięciem najwyższe wyniki z różnych przedmiotów. Byłoby lepiej, gdyby wszyscy uczniowie mogli znaleźć się na szkolnych i klasowych tablicach ogłoszeń. Należy zauważać i doceniać sukcesy nie tylko najlepszych uczniów, lecz także tych, którzy mają ograniczone możliwości, niekiedy znacznie. Powinno się pozwalać, aby uczniowie sami decydowali, kogo wyróżnić, kto zasłużył na nagrodę, ponieważ osiągnął znaczny postęp, czyj rysunek umieścić na klasowej gazecie, czyje wypracowanie przeczytać, kogo pochwalić, komu wręczyć dyplom lub odznakę.

Istotnym warunkiem skuteczności rówieśniczego tutoringu jest kształtowanie u uczniów proinkluzyjnych postaw. Nauczyciel musi znajdować lub stwarzać okazje do rozmawiania z uczniami o różnicach, wyjaśniać im, że różnice są naturalnym zjawiskiem i nie przesadzają o wartości człowieka. Niektórzy nauczyciele błędnie sądzą, że jeśli nie będą rozmawiać z dziećmi o występujących między nimi różnicach, to ograniczą ich tendencje do wzajemnego porówny-

wania się i oceniania, budujących atmosferę rywalizacji. W rzeczywistości jest na odwrót. Jeśli nauczyciel konsekwentnie unika tematu różnic w zdolnościach i umiejętnościach, wówczas uczniowie otrzymują komunikat, że o pewnych rzeczach nie można mówić i dyskutować. W rezultacie poziom ich emocjonalnego dyskomfortu wzrasta.

Rozmowy o różnicach są ważne, ale nie należy na nich poprzestawać. Podkreślanie różnic bez zwracania uwagi na podobieństwa może prowadzić do ukształtowania się u uczniów przekonania, że nie ma płaszczyzny do budowania wzajemnych relacji (Hall, 1999). Dlatego, rozmowy o różnicach muszą być równoważone rozmowami o podobieństwach. Nauczyciel powinien podkreślać, że wszyscy uczniowie przychodzą do szkoły, aby się uczyć; że każdy robi pewne rzeczy lepiej, a inne gorzej, ale wszyscy mogą osiągnąć lepsze wyniki, jeśli będą współpracować i sobie pomagać. Takie działania pozwalają uczniom spostrzegać się nawzajem w sposób wielowymiarowy oraz promują szacunek wobec innych. W konsekwencji sprzyjają przekształcaniu się klasy we wzajemnie wspierającą się wspólnotę.

Budowaniu proinkluzyjnej atmosfery w klasie służy eliminowanie wykluczającego języka (Sapon-Shevin, 2003). Nauczyciele powinni dyskutować z uczniami o obraźliwych słowach kierowanych do tych, którzy pod jakimś względem różnią się od większości osób, tak w klasie, jak i w społeczeństwie. Nauczyciele, którzy tolerują naznaczające określenia, przezwiska i obraźliwe komentarze dają tym, którzy je wypowiadają wyraźny sygnał, że takie zachowania są tolerowane i dopuszczalne. A gdy próbują się usprawiedliwiać, mówiąc: „Nic nie poradzisz. Dzieci już takie są”, to w rzeczywistości ujawniają, że nie chcą lub nie potrafią budować właściwego klimatu społecznego w swojej klasie. Można przypuszczać, że nauczyciele, którzy nie reagują na naznaczające określenia i zachowania pod adresem niepełnosprawnych uczniów nie poradzili sobie jeszcze z własnymi doświadczeniami związanymi z wykluczaniem. Ci nauczyciele powinni uzyskać pomoc w uświadomieniu sobie i przepracowaniu wykluczających praktyk, jakich doświadczali w przeszłości.

Zakończenie

Włączenie pełnosprawnych rówieśników w proces edukacji dzieci niepełnosprawnych jest korzystne dla jednych i drugich. Dzieci pełnosprawne mogą lepiej zrozumieć przekazywane treści, bowiem uczenie kogoś sprzyja uporządkowaniu i pogłębieniu własnej wiedzy na określony temat (Twardowski, 2004, s. 92). Mogą lepiej poznać i zrozumieć niepełnosprawnych kolegów oraz rozwinać akceptujące postawy wobec nich. Mają okazję przekonać się, że z niepełnosprawnymi rówieśnikami można się bawić i rozmawiać, że ich wewnętrzny świat jest bogaty i godny poznania i że wielu rzeczy można się od nich nauczyć.

Nauczanie przez pełnosprawnych rówieśników przynosi liczne korzyści także dzieciom niepełnosprawnym. Dzięki rówieśniczemu tutoringowi zwiększa się poziom ich zaangażowania w życie grupy. Mogą się przekonać, że sprawni rówieśnicy obdarzają je uwagą, chcą spędzać z nimi czas i wspólnie się uczyć. Rówieśniczy tutoring zwiększa autonomię dzieci z niepełnosprawnościami, ponieważ w relacjach z pełnosprawnymi rówieśnikami muszą bardziej polegać na sobie i dążyć do wypracowania wspólnych rozwiązań. Ponadto, posługując się nabytymi umiejętnościami, dzieci z niepełnosprawnościami mogą skutecznie wpływać na swoich partnerów i osiągać zamierzone cele.

Niewątpliwie rówieśniczy tutoring jest bardzo korzystny dla edukacji inkluzyjnej, ponieważ podnosi jej skuteczność. Możliwość występowania przez pełnosprawnych uczniów w roli nauczycieli kolegów z niepełnosprawnością powoduje, że klasa przestaje być miejscem, w którym nauczyciel jest jedynym źródłem wiedzy, a zaczyna być miejscem, w którym uczniowie mogą uczyć się od siebie nawzajem.

Bibliografia

- Biklen, D. (1992). *Schools without labels: Parents, educators and inclusive education*. Philadelphia: Temple University Press.
- Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*. https://townosc.info/media/uploads/deklaracja_z_salamanki.pdf, dostęp: 24.10.2019.
- Ginsburg-Block, M., Fantuzzo, J. (1997). Reciprocal peer tutoring: An analysis of 'teacher' and 'student' interactions as a function of training and experience. *School Psychology Quarterly*, 2, 134–149.
- Głódkowska, J. (2010). Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić. W: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (s. 37–92). Warszawa: MEN.
- Greenwood, C.R., Delquadri, J.C., Hall, R.V. (1989). Longitudinal effects of classwide peer tutoring. *Journal of Educational Psychology*, 3, 371–383.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2016). *Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki szkolnej. Jak prowadzić obserwacje dzieci, interpretować wyniki i formułować wnioski*. Kraków: Wydawnictwo CEBP.
- Hall, N.S. (1999). *Creative resource for the anti-bias classroom*. Albany: Delmar Publishers.
- Lechta, V. (2010). Pedagogika integracyjna kontra edukacja inkluzyjna (włączająca): podobieństwa i różnice. W: J. Wyczesany, E. Dyduch (red.), *Krakowska pedagogika specjalna* (s. 28–31). Kraków: WN UP.
- Mittler, P. (2000). Czyje potrzeby? Czyje interesy? W: G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach – wybrane zagadnienia etyczne* (s. 427–439). Warszawa: CMPP-P MEN.
- Papuda-Dolinska, B. (2012). Realizacja koncepcji inkluzyjnej edukacji w szkołach planu jenajskiego – doświadczenia holenderskie. W: N. Starik, A. Zduniak (red.), *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych zróżnicowań* (s. 427–439). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Perret-Clermont, A.N. (1980). *Social interaction and cognitive development in children*. London: Academic Press.
- Piaget, J. (1929). *Mowa i myślenie u dziecka*. Warszawa–Lwów: Książnica – Atlas.

- Richler, D. (1991). Inclusive education as social policy. W: G. Porter, D. Richler (red.), *Changing Canadian schools: Perspectives on disability and inclusion* (s. 35–47). Ontario: The Roeher Institute.
- Sapon-Shevin, M. (1999). *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive school communities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sapon-Shevin, M. (2003). Inclusion: A matter of social justice. *Educational Leadership*, 2, 25–28.
- Shisler, L., Osguthorpe, R.T., Eiserman, W.D. (1987). The effects of reverse-role tutoring on the social acceptance of students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 1, 35–44.
- Stainback, S., Stainback, W. (red.). (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Szumski, G. (2006). Edukacja inkluzyjna – geneza, istota, perspektywy. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, 93–114.
- Szumski, G. (2010). *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Tudge, J., Rogoff, B. (1995). Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podejście Piageta i Wygotskiego. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych* (s. 180–213). Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka.
- Twardowski, A. (2004). Rola pełnosprawnych rówieśników w procesie wspomagania rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami. W: A. Twardowski (red.), *Wspomaganie rozwoju i rehabilitacja dzieci z genetycznie uwarunkowanymi zespołami zaburzeń* (s. 83–93). Poznań: WN PTP.
- Twardowski, A. (2014). Możliwości wykorzystania rówieśniczego tutoringów w edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 5, 17–39.
- Twardowski, A. (2016). Rola rówieśniczego tutoringów w rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych dzieci przedszkolnych z niepełnosprawnościami. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 15, 43–64.
- Twardowski, A. (2018). Rola rówieśniczego tutoringów w edukacji inkluzyjnej uczniów z niepełnosprawnościami. *Studia Edukacyjne*, 50, 31–44.
- Wygotski, L.S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Zacharuk, T. (2011). Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów. *Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny*, 1, 2–7.

MOŻLIWOŚCI ZASTOSOWANIA TUTORINGU RÓWIEŚNICZEGO W EDUKACJI INKLUZYJNEJ UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

Abstrakt

Zarówno badacze, jak i praktycy są zainteresowani takimi formami oddziaływań edukacyjnych, które sprzyjają uzyskiwaniu jak najwyższych wyników przez wszystkich uczniów. Jednym z rozwiązań służących osiągnięciu tego celu jest zastosowanie tutoringów rówieśniczych jako elastycznej strategii, która pozwala uczniom występować w roli nauczycieli swoich kolegów. W artykule przeanalizowano następujące zagadnienia: (1) genezę i istotę edukacji włączającej; (2) rodzaje tutoringów rówieśniczych w klasach inkluzyjnych oraz (3) warunki skuteczności tutoringów rówieśniczych w edukacji inkluzyjnej.

Słowa kluczowe: edukacja inkluzyjna, tutoringów rówieśniczy, uczenie przez rówieśnika, uczenie się z rówieśnikiem, tutoring w całej klasie, tutorzy i uczniowie

POTENTIAL APPLICATION OF PEER TUTORING IN THE INCLUSIVE EDUCATION OF STUDENTS WITH DISABILITY

Abstract

Both researchers and practitioners are interested in implementing best practices that improve educational outcomes for all learners. One solution to overcoming these challenges is the implementation of peer tutoring as a flexible strategy that involves students serving as academic tutors and tutees. In this article the author analyzes the following issues: (1) genesis and essence of inclusive education; (2) types of peer tutoring in the inclusive classrooms and (3) conditions for the effectiveness of peer tutoring in inclusive education.

Keywords: inclusive education, peer tutoring, cross-age peer tutoring, same-age peer tutoring, classwide tutoring, tutors and tutees