

DANUTA AL-KHAMISY

SZKOŁA JAKO ZRÓŻNICOWANE ŚRODOWISKO EDUKACYJNE



PRACA W KLASIE ZRÓŻNICOWANEJ
UWARUNKOWANA
DIALOGIEM EDUKACYJNYM

DANUTA AL-KHAMISY

SZKOŁA JAKO ZRÓŻNICOWANE ŚRODOWISKO EDUKACYJNE

PRACA W KLASIE ZRÓŻNICOWANEJ
UWARUNKOWANA
DIALOGIEM EDUKACYJNYM

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Warszawa 2020

Konsultacja merytoryczna
Wydział Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych

Monika Dobrowolska

Sylwia Herod

Redakcja i korekta

Elżbieta Gorazińska

Projekt okładki, layout,
redakcja techniczna i skład

Barbara Jechalska

Fotografia na okładce: © belchonock_Bank zdjęć Photogenica

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Warszawa 2020

Wydanie I

ISBN 978-83-959429-2-1

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach licencji

Creative Commons Uznanie Autorstwa – Użycie Niekommercyjne (CC BY-NC)

00-478 Warszawa

Aleje Ujazdowskie 28

www.ore.edu.pl

Spis treści

Wstęp.....	5
1. Szkoła jako środowisko edukacyjne	5
2. Wzorce dla edukacji włączającej.....	6
3. Od kultury edukacji do kultury klasy szkolnej.....	8
4. Edukacja włączająca jako przestrzeń dialogu	10
5. Kompetencje nauczycieli w klasie zróżnicowanej, prowadzonej według założeń dialogu edukacyjnego.....	11
6. Dialog w klasie zróżnicowanej.....	14
7. Praca z uczniem z ADHD w klasie zróżnicowanej – propozycja działań dla nauczyciela według płaszczyzn dialogu edukacyjnego	15
8. Strategie pracy w klasie zróżnicowanej.....	17
9. Uczeń z autyzmem – mediacja oparta na tutoringach rówieśniczym	21
10. Istota i typy tutoringów rówieśniczych	23
11. Przykłady zastosowania tutoringów	24
12. Praca w klasie zróżnicowanej – zalecenia.....	26
Na zakończenie rozważań	27
Bibliografia.....	29

Wstęp

Celem polityki oświatowej państwa jest wprowadzanie i udoskonalanie włączającego modelu kształcenia. Zmiany, które zachodzą w szkołach ogólnodostępnych, zmierzają w kierunku zapewnienia każdemu uczniowi właściwego dla niego miejsca, zgodnie z jego możliwościami i potrzebami. Edukacja włączająca jest wyzwaniem i jednocześnie zaproszeniem do ciągłego rozwoju, do budowania takiej szkolnej społeczności, dla której wartością jest każda niepowtarzalna osoba, a nie wyniki testów, rankingi i rywalizacja.

Szkoła powinna uwzględniać indywidualne możliwości i potrzeby każdego dziecka, koncentrując się na efektywności nauczania oraz wspieraniu samodzielności i indywidualnego potencjału ucznia. Doświadczenie wskazuje jednak, że szkoły ogólnodostępne nie zawsze są w stanie zapewnić każdemu dziecku warunki dostosowane do jego rozwoju, a szczególnie dzieciom z niepełnosprawnością sprzężoną.

Zgodnie z ideą włączania zdecydowana większość dzieci z niepełnosprawnością i deficytami rozwoju może i powinna realizować obowiązek szkolny w szkole najbliższej miejsca zamieszkania. Okazuje się jednak, że dla szkół ogólnodostępnych zadanie to nie jest łatwe, a nawet staje się dla nich dużym wyzwaniem, ponieważ uczeń z niepełnosprawnością wymaga zorganizowania wsparcia edukacyjnego.

Założenia i plan wsparcia edukacyjnego ucznia z niepełnosprawnością powinny koncentrować się nie tylko na ograniczeniach dziecka, ale przede wszystkim na jego mocnych stronach, a także integracji społecznej z rówieśnikami. Dlatego też współcześni nauczyciele to nie tylko kompetentni specjaliści, ale przede wszystkim życzliwi, przychylni sobie ludzie, empatyczni, bez uprzedzeń, którzy widzą dziecko – czyli człowieka – i które gotowi są wspierać w pokonywaniu trudności. Codziennosc pokazuje jednak, że w tym obszarze jest jeszcze dużo do zrobienia, aby móc urzeczywistnić ideę szkoły dla wszystkich.

1. Szkoła jako środowisko edukacyjne

Szkoła stwarza uczniom warunki do rozwoju określonych kompetencji, wiedzy i umiejętności. Jest intencjonalnym środowiskiem wychowawczym, które z jednej strony odpowiada na potrzeby dziecka, z drugiej przygotowuje młodego człowieka do ról społecznych w dorosłym życiu. Jest przestrzenią, w której człowiek działa i uczestniczy oraz dokonuje wszelkich aktywności edukacyjnych. Szkoła jest więc kształtowana zarówno przez system oświatowy, jak i osoby w niej funkcjonujące, a także poprzez potrzeby tych osób.

Właściwe aranżowanie przestrzeni edukacyjnej, dbałość o jej otwartość na zmiany zachodzące w świecie są niezwykle istotne i stanowią wyzwanie nie tylko dla nauczycieli, ale i polityków zajmujących się edukacją. Jednak otwartość ta powinna polegać także na czerpaniu

z dotychczasowych doświadczeń międzynarodowych, jak i różnych koncepcji pedagogicznych akcentujących znaczenie integracji społecznej w edukacji.

Złożoność i wielowymiarowość problematyki edukacji włączającej wymaga rozbudowanego i wieloperspektywicznego myślenia o włączaniu zróżnicowanych grup osób w codzienne aktywności społeczne. W obecnych czasach edukacja do inkluzji w przedszkolu i szkole staje się istotnym aspektem szeroko rozumianej przestrzeni edukacyjnej z udziałem dzieci/uczniów i ich opiekunów, jak również kształcenia nauczycieli. Profesjonalne działania podejmowane w tym obszarze prowadzone są także na szczeblu państwowym i zmierzają w kierunku formułowania wniosku, że inkluzja staje się faktem – zarówno w wymiarze edukacyjnym, jak i społecznym.

Dotychczasowy grunt edukacji ogólnodostępnej, przynależny pedagogice ogólnej, staje się wyraźnie obszarem dociekań także pedagogiki specjalnej. Nauczyciel czy to edukacji przedszkolnej, czy szkolnej musi się zmierzyć z nowymi zadaniami z pogranicza tych dwu nurtów pedagogicznych. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi staje się uczniem nauczyciela edukacji ogólnej, a to oznacza konieczność stosowania przez nauczycieli – do tej pory inaczej przygotowywanych – nowych instrumentów wsparcia dla uczniów. Dlatego dla edukacji włączającej należy wypracować takie wzorce postępowania, które będą pomocne w realizacji procesu inkluzji zarówno dla nauczyciela, jak i ucznia.

2. Wzorce dla edukacji włączającej

Warto zwrócić uwagę na koncepcję Joanny Głodkowskiej¹, w której autorka wyznacza **wspólne wzorce dla dydaktyki specjalnej i dydaktyki ogólnej**. Wzorce te określają przestrzeń i sytuację edukacyjną uczniów, których kształcenie wymaga dostosowań do ich potrzeb edukacyjnych².

Zróżnicowanie uczniów w szkole ogólnodostępnej determinuje wielorakość i różnorodność form oraz warunków kształcenia, a tym samym nowe kompetencje nauczycieli. Według pierwszego wspólnego wzorca dla dydaktyki ogólnej i specjalnej **edukacja przebiega w przestrzeni z równym prawem dostępu dla każdego z uczniów**. Oznacza to, że każdy uczeń wymagający specjalnej realizacji potrzeb edukacyjnych ma prawnie zagwarantowaną pomoc psychologiczno-pedagogiczną ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne³.

Wzorzec drugi podkreśla **charakter edukacji zróżnicowanej**, polegającej na realizacji wspólnej podstawy programowej w zróżnicowanej grupie uczniów z uwagi na ich potrzeby

¹ Por. Głodkowska J., (2017), *Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

² Tamże, s. 35.

³ Tamże, s. 17.

rozwojowe i edukacyjne. Wymaga to od szkoły zatrudnienia dodatkowej kadry lub dostosowania przestrzeni klasy, metod i środków do ucznia wymagającego specjalnej realizacji potrzeb edukacyjnych.

Mimo różnic rozwojowych, edukacyjnych i kulturowych żaden uczeń nie może czuć się wyizolowany, odrzucony z poczuciem porażki edukacyjnej. Wzorzec trzeci – **edukacja do uczestniczenia** – wytycza więc takie zadania dla nauczycieli, które będą sprzyjały integracji społecznej uczniów. Są to wspólne działania uczniów, realizowane w tym samym lub innym programie, dostosowane do ich specjalnych potrzeb i możliwości. Do tego należy przygotować akceptujące otoczenie rówieśnicze i rodzinne, środowisko społeczności lokalnych oraz instytucji aktywizujących proces integracji społecznej.

Czwarty wzorzec, nazwany przez autorkę **edukacją diagnostyczną**, wyznacza nauczycielom zadanie rzetelnego i kompleksowego rozpoznania indywidualnych różnic między uczniami i adekwatnego dostosowania warunków edukacyjnych poprzez alternatywne sposoby nauczania. Istotą rozpoznania pedagogicznego powinien być postęp w rozwoju ucznia, odkrywanie jego indywidualnych wartości w naturalnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych przy założeniu, że każdy z nich jest inny⁴.

Przestrzeń edukacyjną tworzy wiele podmiotów, są nimi: uczniowie, ich opiekunowie, nauczyciele, specjaliści, rówieśnicy oraz społeczne środowisko lokalne. Dlatego też wzorzec piąty wyznacza edukacji **dążenie ku podmiotowości**. W edukacji włączającej zasada „każdemu to samo” powinna ulec przekształceniu na zasadę „każdemu to, co dla niego właściwe”.

Wzorzec szósty postrzega **przestrzeń edukacyjną jako przestrzeń integrującą**, w której każdemu uczniowi stwarza się możliwość decydowania o sobie, jak też pokonywania ograniczeń i barier. Tak rozumiana przestrzeń edukacyjna angażuje wiele środowisk szkolnych i pozaszkolnych, pozwalających na realizację potrzeb ucznia. Szkoła, jak i inne środowiska – kultury, sztuki i nauki – wzmacniają ucznia wraz z jego zasobami rozwojowymi i środowiskowymi w taki sposób, że uczeń chce w nich być i działać.

Wzorzec siódmy oznacza dla przestrzeni edukacyjnej **edukację w harmonizowaniu**. Zakłada on spójność pomiędzy warunkami zewnętrznymi uczenia się a zasobami wewnętrznymi ucznia. Jest to szczególnie trudne w szkole ogólnodostępnej, w której grupa uczniów może być wysoce zróżnicowana. W szkole takiej zharmonizowanie aktywności uczniów z działaniami nauczycieli to zadanie dla pedagoga o szerokim zakresie kompetencji – zarówno diagnostycznych, terapeutycznych, intrapsychicznych, metodycznych, organizacyjnych. Wymaga ono takiego doboru rozwiązań metodycznych, które będą zgodne z potrzebami ucznia oraz zapewnią mu efektywność edukacyjną⁵.

⁴ Tamże, s. 23–25.

⁵ Tamże, s. 28–29.

Według ósmego wzorca przestrzeń edukacyjną powinna charakteryzować **edukacja profesjonalna**. Założenie to stawia przed nauczycielami odpowiedzialne i trudne zadania, które są możliwe do wykonania wtedy, kiedy mają oni świadomość złożoności podejmowanych działań. Takie podejście wymaga od nauczycieli ustawicznego doskonalenia swoich umiejętności, ciągłego poszukiwania coraz skuteczniejszych rozwiązań, poznawania samego siebie, swoich mocnych stron i ograniczeń, świadomości zakresu swojej wiedzy z pogranicza pedagogiki ogólnej, ale i specjalnej.

Zgodnie z wzorcem dziewiątym przestrzeń edukacyjną powinna charakteryzować **edukacja wyzwalająca**, której założenia są wyrazem realizacji idei normalizacji, jako składowej idei humanistycznych wytyczających postrzeganie niepełnosprawności. Tak rozumiana edukacja zapewnia wsparcie osobom z niepełnosprawnością, buduje relacje dialogowe w życzliwym kontakcie, kierując się racjonalnym optymizmem w działaniach edukacyjnych. Tworzy warunki dobrej edukacji dla wszystkich⁶.

Optymizm i nadzieja na rozwój każdego ucznia to wartość wyrażona w dziesiątym wzorcu konstruowania przestrzeni edukacyjnej. I choć autorka tych wzorców wytycza je szczególnie nauczycielom i pedagogom specjalnym z myślą o uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, to mają one zastosowanie w edukacji wszystkich uczniów. Każdy nauczyciel wobec każdego ucznia powinien kierować się optymizmem pedagogicznym. Oznacza to, że każdy uczeń ma swój indywidualny potencjał, którego odkrycie należy do nauczyciela lub zespołu wspierającego ucznia. To na mocnych stronach ucznia należy koncentrować się w procesie edukacyjnym, pozytywnie oceniać najmniejsze jego osiągnięcia, doceniać włożony wysiłek, a nie tylko ostateczny wynik, oraz przewidywać pomyślnie bieg wydarzeń.

3. Od kultury edukacji do kultury klasy szkolnej

Edukacja jest trudnym i złożonym procesem, który wymaga od nauczycieli nie tylko wiedzy, ale także wyjątkowych sprawności, talentu oraz godnych naśladowania wzorców postępowania. Sięgając do początków historii społeczności, w której żyjemy, edukacja była wysoce zróżnicowana, ponieważ to społeczeństwo kreuje postawy swoich członków za pomocą kodów kulturowych, tradycji, obyczajów i zwyczajów. Edukacja zachodzi zatem nie tylko w murach szkoły, ale też w szeroko rozumianym środowisku społecznym i jest procesem uwarunkowanym kulturowo.

Kultura szkoły to „rezultat stosunków interpersonalnych podmiotów życia szkolnego”⁷, a podmiotami tego życia są przede wszystkim uczniowie i nauczyciele. Wymienione wyżej wzorce dla edukacji włączającej stwarzają szansę na to, by szkoła przygotowała uczniów

⁶ Tamże, s. 30–33.

⁷ Polak K., (2007, *Kultura szkoły. Od relacji społecznych do języka uczniowskiego*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 19.

do radzenia sobie w zmieniającej się rzeczywistości zróżnicowanej, w której dostrzega się Inność jako normę istnienia. Kultura szkoły będzie się objawiać tym, że współbicie z Innością stawać się będzie wartością poznawczą, społeczną, emocjonalną, a wartości te urzeczywistniać się będą w codziennym życiu. Społeczeństwo oczekuje tego od tej instytucji, a co za tym idzie, także od osób zajmujących się profesjonalnie edukacją.

Zaprezentowana złożoność przestrzeni edukacyjnej nasuwa istotny wniosek dla wdrażania edukacji włączającej, a w nadchodzącej perspektywie – edukacji zróżnicowanej. Nie wystarczy zatem dokonywanie ciągłych zmian legislacyjnych czy wprowadzanie do przedszkoli i szkół ekspertów od inkluzji lub pedagogów specjalnych. Zmianie jakościowej musi być poddana kultura szkoły, a w niej kultura pokoju nauczycielskiego jako system wartości i norm wyznaczających praktyki szkolnej codzienności, kultura uczniowska, czyli wzory i rytuały uczniowskich zachowań, kultura niepedagogicznych pracowników szkoły, kultura rodziców jako podmiotów szkolnej edukacji. Narzędziem kształtowania kultury szkoły są więc wspólnie wypracowane i podzielane przez nauczycieli wartości.

Nie chodzi tu tylko o ogólną wizję i misję, ale o bardzo konkretne wyobrażenie tego, co każdy pracownik może zrobić, aby szkoła była taka, jaką być powinna. Dotyczy to m.in. celów, zadań i perspektyw procesu nauczania, wykreowanych na miarę możliwości edukacyjnych uczniów jako indywidualnych podmiotów. W szkołach o pozytywnej kulturze cele te są zorientowane na rozwój poprzez opanowanie i rozumienie materiału przez uczniów. Realizacji tych celów sprzyjają indywidualne strategie pracy z uczniami, dostosowane metody pracy i środki przekazu wiedzy. Charakter wspierający mają indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne, docenianie przez nauczycieli wkładu pracy ucznia, stwarzanie szansy na poprawę. Kształcenie ułatwiają zaangażowanie w naukę bez porównywania z innymi uczniami, praca bez rywalizacji, w grupach zróżnicowanych, w których uczniowie uczą się od siebie.

Jaką przestrzeń kreuje kultura inkluzji i jakie wytycza wartości? Nie ma wątpliwości, że jest to przestrzeń urzeczywistniająca takie wartości jak równość, sprawiedliwość, solidarność społeczna, poszanowanie prawa do odmienności. Problem w tym, że ta kultura nie powstaje siłą legislacji, czyli odgórnego narzucania. Jest bardzo długotrwałym procesem zachodzącym wewnątrz już istniejącej kultury, z udziałem wszystkich jej podmiotów wykorzystujących materialne i symboliczne elementy⁸.

Kultura inkluzji, przenikając do przestrzeni edukacyjnej szkoły, sprzyja wzajemnemu poznaniu się uczniów z odmiennych kultur, zróżnicowanych sprawności, zdolności, pozbywaniu się segregacji i dyskryminacji. Dzięki temu powstaje nowa jakość kultury edukacyjnej – z poszanowaniem sprawiedliwości społecznej, z szansą edukacji dla wszystkich Inności. Tylko w tak rozumianej kulturze inkluzji jest możliwy przebieg złożonego procesu edukacji włączającej, mimo jeszcze wielu barier ekonomicznych.

⁸ Za: Czerpaniak-Walczak M., (2018), *Proces emancypacji kultury szkoły*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1(22), s. 1.

4. Edukacja włączająca jako przestrzeń dialogu

Rozwój edukacji jest procesem bardzo złożonym, wieloaspektowym i zdeterminowanym mnogością czynników. Edukację można zatem rozpatrywać jako wielość procesów, działań i oddziaływań, którym podlega człowiek, jako stan czy poziom efektów tych procesów, albo też jako modyfikację funkcji, zadań instytucji i praktyk społecznych, które w wyniku inkluzji przybierają postać nowego, zintegrowanego układu. Bez wątplenia kierunek każdej koncepcji pedagogicznej wytycza filozoficzne pojmowanie człowieka w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, kim jest człowiek i jak go pojmować, ku czemu go ukierunkować i jaką perspektywę wychowania, kształcenia przyjąć? To z kolei określa ideały wychowawcze, dostosowane do nich środki, metody oddziaływania podczas realizacji zamierzeń wobec filozoficznej wizji człowieka.

Z uwagi na podkreślenie znaczenia dialogu dla edukacji włączającej należy zaznaczyć, że nie chodzi tu wyłącznie o potoczne rozumienie dialogu jako rozmowy. Jest to zdecydowanie szersze znaczenie, uwydatniające zwłaszcza wzajemne relacje, w trakcie których zachodzi spotkanie podmiotów tych relacji. W tak rozumianym procesie dialogowym realizowane są trzy obszary działania ludzkiego: **poznanie, rozumienie i zastosowanie w praktyce**.

Dialog jest niezwykle złożonym sposobem bycia – wymaga poznania i rozumienia przedmiotu dialogu oraz racji obu stron, a zarazem przezwyciężenia postawy egoistycznej. Tylko w takim byciu dla siebie nawzajem dokonuje się wewnętrzna przemiana człowieka, czyli jego wychowanie. W tak rozumianej dialogowej relacji Ja – Ty nie występuje przedmiotowe traktowanie ani nauczyciela, ani wychowanka czy rodzica. Dopiero w takich relacjach międzyludzkich panuje etos wzajemnego uznania, a nawet samorozumienia, doświadczania własnego Ja, własnej wolności, godności, odpowiedzialności, czy nawet ograniczeń. Proces wychowania jest zatem pewną formą dialogu, prowadzącą do spotkania.

Z rozważań wynika, że po obu stronach procesu pedagogicznego stoją nie tyle wychowawca i wychowanek, co raczej ludzie, a więc człowiek wobec człowieka. Postawa dialogu wymaga stałej gotowości do traktowania drugiego człowieka jako osoby, czyli jako celu samego w sobie, a nie środka do tego celu. Nauczyciel nie pełni roli funkcjonariusza, ale jest osobą. Wychowawca w dialogu powinien wyznawać przede wszystkim zasadę bycia „dla” przed byciem „kimś”. Byciu „dla” towarzyszy bezwarunkowa afirmacja osobowego istnienia drugiego człowieka w darze miłości, szczerości, poświęcenia i dobroci. Natomiast bycie „kimś” wyraża się w proceduralnej poprawności i profesjonalizmie⁹. Oznacza to, że wychowawca w tak rozumianym dialogu edukacyjnym to osoba o specyficznych kompetencjach, która jest dla ucznia, a nie z uczniem. Jedynie w tak złożonym układzie można mówić o byciu razem, a nie byciu obok.

⁹ Gara J., (2007), *Pedagogiczny model dialogicznych aktów wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1, s. 78–79.

5. Kompetencje nauczycieli w klasie zróżnicowanej, prowadzonej według założeń dialogu edukacyjnego

Dialog edukacyjny wymaga odkrywania człowieczeństwa swojego i Innego przy pełnej akceptacji partnera dialogu i ofiarowaniu siebie. Stawia przed nauczycielami i innymi partnerami edukacyjnymi ilościowe i jakościowe pozyskiwanie kompetencji.

Podmioty dialogu edukacyjnego spotykają się, będąc na różnych etapach swojego życia i dysponując różnym doświadczeniem. Najczęstszą sytuacją jest taka, w której jedna strona potrzebuje pomocy i jest nią najczęściej uczeń będący wychowankiem. Wtedy w dialogu rozumianym jako spotkanie zadaniem nauczyciela jest poznanie siebie i ucznia, rozumienie siebie i ucznia oraz bycie z uczniem.

Poznać oznacza pozyskać jak najwięcej informacji o sobie i Innym po to, by prowadzić dialog. To świadomość typu: Wiem, dla kogo jestem, dlaczego i w jakim celu.

Rozumieć to świadomość, jaki jestem JA i jaki jesteś TY. To rozpoznanie i określenie swoich i Twoich możliwości, mocnych stron i ograniczeń, to rozumienie, dla kogo jestem, dlaczego i w jakim celu.

Być razem to spotkanie typu: Ja jestem z Tobą, działam dla Ciebie i potrzebuję Ciebie dla swojego i Twojego rozwoju. Jestem z Tobą, odkrywam siebie i Ciebie, działam dla Ciebie i siebie¹⁰.

Po zapoznaniu się z głównymi założeniami dialogu edukacyjnego nauczyciel powinien zastanowić się, jakie kompetencje musi posiadać, chcąc pracować w klasie zróżnicowanej, prowadzonej według założeń dialogu.

Nauczyciel powinien rozpocząć od **poznania samego siebie i swoich uczniów**, a w związku z tym musi odpowiedzieć sobie na następujące pytania:

- Czy mam siłę, cierpliwość, spokój, opanowanie w relacjach z moimi zróżnicowanymi uczniami?
- Jakie są moje postawy wobec Inności moich uczniów, ich niepełnosprawności, innej kultury?
- Czy mam motywację do pracy z grupą zróżnicowaną?
- Jak oceniam swoją wiedzę o Inności moich uczniów?
- Czy znam symptomy, przyczyny ich Inności?
- Czy potrafię ich scharakteryzować na podstawie własnej obserwacji i analizy dokumentacji?
- Czy wiem, jaką dokumentację należy gromadzić i w jaki sposób?

¹⁰ Al-Khamisy D., (2013), *Edukacja włączająca edukacją dialogu*, Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.

- Czy znam regulacje prawne dotyczące pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej?
- Czy i jakie znam metody, formy, środki, strategie do pracy z grupą zróżnicowaną, eliminujące porównywanie, przyspieszanie – takie, które pozwolą mi na pracę w małych grupach?
- Czy znam metodę projektu, ośrodków zainteresowania?
- Czy potrafię dobrać dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi treści i dostosować przestrzeń?
- Kto może mnie wspierać w tej pracy, na kogo mogę liczyć?
- Jak prawidłowo oceniać pracę uczniów, doceniając nie tylko efekt, ale też i wysiłek?
- Czy znam elementy technik relaksacyjnych, komunikacji alternatywnej, piktogramy przydatne w komunikacji z moim uczniem?
- Czy znam strategie integrowania grupy zróżnicowanej?
- Czy wiem, jak zainteresować uczniów Innością ich kolegów z klasy?
- Czy wiem, jak rozwiązywać pojawiające się trudności wychowawcze i dydaktyczne, jak współpracować ze specjalistami, rodzicami, innymi nauczycielami, które instytucje mogą być pomocne w mojej pracy?

W płaszczyźnie **rozumienia** nauczyciel powinien przekroczyć perspektywę obserwacyjną, czy też wnikania w pytania dotyczące swoich możliwości. Powinien pójść dalej – drogą interpretacyjną, aby rozumieć Inność swoich uczniów i swój sposób rozumienia sytuacji wychowawczych i dydaktycznych w klasie zróżnicowanej. Płaszczyzna rozumienia w edukacji włączającej, rozpatrywana w wymiarze dialogu, powinna przejawiać się już w pełnej świadomości i przekonaniu, że nauczyciel rozumie, dla kogo jest, dlaczego i w jakim celu.

Wymaga to od nauczyciela:

- rozumienia motywów jego postaw i zachowań wobec ucznia z Innością kulturową czy niepełnosprawnością;
- rozumienia potrzeby ciągłego dostrzegania i rozpoznawania emocji ucznia;
- rozumienia potrzeby dostrzegania i rozpoznawania mocnych stron i ograniczeń ucznia;
- rozumienia przyczyn i motywów postaw i zachowań ucznia z niepełnosprawnością wobec nauczyciela i innych osób;
- rozumienia poziomu swojej empatii, tolerancji lub jej braku;
- świadomości zachowań ucznia, wynikających z Inności kulturowej lub jego niepełnosprawności;
- świadomości zmian zachodzących w procesie edukacji ucznia z niepełnosprawnością;
- rozumienia potrzeby przeprowadzenia diagnozy i udzielenia uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- traktowania każdego przypadku jako indywidualnego, jedyne i неповtarzalnego;
- rozumienia potrzeby współpracy z innymi specjalistami, personelem pomocniczym i rodzicami ucznia w celu przygotowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej;

- rozumienia potrzeby indywidualnych oddziaływań wychowawczo-dydaktycznych w zakresie doboru treści, metod, form, środków, tempa pracy, dostosowań wynikających z jego Inności, konstruowania IPET i jego monitorowania;
- rozumienia, że ocena pracy ucznia pełni trzy funkcje: motywacyjną, informacyjną, diagnostyczną;
- rozumienia potrzeby współdziałania z uczniem, innymi nauczycielami, specjalistami i rodzicami w sprawie stworzenia „koalicji” na rzecz ucznia;
- świadomości zespołowej formuły pracy nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów jako grupy na rzecz rozwoju ucznia;
- świadomości stosowania wskazań dotyczących potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia;
- prowadzenia obserwacji jako metody rozpoznawania potrzeb ucznia;
- rozumienia potrzeby zastosowania najefektywniejszych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- wypracowania sposobów dokumentowania pracy z uczniem;
- opracowania sposobów monitorowania pracy ucznia.

Bycie razem to najwyższy poziom dialogu edukacyjnego, zwanego współbyciem, w którym następuje urzeczywistnienie relacji przebiegających w praktyce edukacyjnej. Bycie razem zachodzi w pełnej akceptacji drugiej osoby, jest to bycie dla Innego, a nie bycie z Innym. Płaszczyzna bycia razem w edukacji specjalnej, integracyjnej, włączającej w wymiarze dialogu powinna zatem przejawiać się już jako realizacja polityki włączającej i kultury włączania; realizacja i zaspokajanie potrzeb wszystkich uczniów; współpraca z innymi specjalistami, rodzicami, innym personelem przedszkola czy szkoły na rzecz zaspokojenia potrzeb dziecka; konstruktywny i refleksyjny udział w zespole i realizacja jego zadań, czyli jako:

- autorefleksja dotycząca zmian w swoich postawach, wartościach, wiedzy, kompetencjach;
- redukcja stereotypów i wszelkich przejawów dyskryminacji z uwagi na Inność;
- umożliwianie przeprowadzania wspólnej obserwacji w celu sprawniejszego i trafniejszego odpowiadania na potrzeby uczniów;
- realizacja zalecanych form, sposobów i okresu udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- realizacja Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego (IPET);
- współdziałanie z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi;
- planowanie działania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego i sposobu ich realizacji;
- podejmowanie działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych;
- przystosowanie infrastruktury placówki tak, aby stała się dostępna dla wszystkich;
- realizacja takich sposobów pracy, które redukują przechodzenie do szkolnictwa specjalnego, a wśród nich popularyzacja oceniania kształtującego, nauczania grupowego, tutoring;

- udzielanie pomocy każdemu nowemu pracownikowi w postaci mentora, który wspiera ucznia w procesie edukacji specjalnej, integracyjnej czy włączającej;
- empatyczna radość i docenianie osiągnięć innych uczniów oraz pełnienie przez uczniów roli rzeczników w sytuacji, gdy ktoś został potraktowany niesprawiedliwie;
- wykorzystanie różnorodności uczniów jako bogactwa wiedzy i cennego wkładu w proces nauczania – uczenia się;
- wykorzystywanie w programie nauczania takich materiałów, które odzwierciedlają doświadczenia i zainteresowania uczniów;
- korzystanie z pomocy tłumaczy szczególnie dla uczniów niesłyszących lub dla których język polski jest drugim językiem;
- różnicowanie sposobów pracy podczas lekcji z wykorzystaniem różnych środków;
- przystosowanie materiałów z zakresu programu nauczania;
- przyznanie uczniom dodatkowego czasu na wykonanie zadania oraz stwarzanie możliwości rejestrowania pracy na lekcji na różne sposoby;
- świadomość wysiłku, jaki wkładają w wykonanie zadania niektórzy uczniowie z niepełnosprawnością;
- organizowanie zajęć pozalekcyjnych w taki sposób, aby żaden uczeń nie był wykluczony z uczestniczenia w nich;
- postrzeganie przez uczniów oferowanego wsparcia jako naturalnej części pracy na lekcjach czy poza lekcją oraz umiejętność odmawiania pomocy, kiedy nie jest adekwatna do potrzeb ucznia;
- wykorzystanie wiedzy i doświadczeń wszystkich pracowników, rodziców w procesie edukacji;
- zachęcanie wszystkich pracowników do pogłębiania swojej wiedzy i rozwijania umiejętności oraz wymiany doświadczeń;
- stwarzanie okazji uczniom, nauczycielom, rodzicom do wyrażania refleksji na temat realizacji procesu edukacji;
- rozumienie i realizacja włączania jako procesu ciągłego, który przebiega zarówno w pokojach nauczycielskich, salach lekcyjnych, na boiskach, jak i poza murami szkoły;
- ocena efektywności udzielonej pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

6. Dialog w klasie zróżnicowanej

Bycie razem, czyli współbycie, nie oznacza zakończenia dialogu. W tej płaszczyźnie czekają na nauczyciela nowe, różnego rodzaju zagadnienia i wątpliwości, które wzbudzają zwyczajną ciekawość człowieka i rozpoczynają od nowa proces poznawania, a przez to wzbogacania się. Podmiotowość i dialog, jako dwa podstawowe kanony edukacji włączającej, realizowanej w grupach czy klasach zróżnicowanych, wytyczają jej następujące zadania:

- rozpoznanie dziecka w różnych zakresach funkcjonowania w celu wspierania jego rozwoju;
- określenie poziomu wiedzy i doświadczeń w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych, koniecznych do wykorzystania w konkretnej sytuacji;
- konstruowanie indywidualnych programów dla konkretnych uczniów, a nie dla uniwersalnego, modelowego ucznia;
- wprowadzanie działań będących w strefie najbliższego rozwoju, co pozwala na rzeczywiste, a nie pozorne wsparcie rozwoju;
- respektowanie prawa do błędów w poszukiwaniach i działaniach;
- traktowanie ucznia wieloaspektowo i wielostronnie jako podmiotu edukacji;
- współdziałanie nauczyciela z uczniem nie w celu oceniania i klasyfikowania go, ale dla uporządkowania jego doświadczeń i budowania wiedzy;
- pełnienie funkcji diagnostyczno-prognostycznej wobec dziecka.

W związku z powyższym działania nauczycieli w zróżnicowanej klasie powinny pozostawać w zgodzie ze strategiami wyznaczonymi przez dialog edukacyjny. Przeniesienie punktu ciężkości z pedagogiki specjalnych potrzeb, skoncentrowanej na trudnościach, dysfunkcjach i deficytach, na rzecz wspierania potencjału i zasobów indywidualnych, w zgodzie z nurtem pedagogiki pozytywnej, pozwoli skoncentrować się na wspieraniu jednostki w rozwoju, odkrywaniu jej zdolności, zainteresowań, a przy tym włączaniu w życie społeczne.

7. Praca z uczniem z ADHD w klasie zróżnicowanej – propozycja działań dla nauczyciela według płaszczyzn dialogu edukacyjnego

Zgodnie z zaproponowanym modelem dialogu edukacyjnego wsparcie ucznia w klasie zróżnicowanej oznacza złożony proces interakcji nauczyciel – uczeń. **Płaszczyzna poznania** to czas, w którym nauczyciel uświadamia sobie wiedzę o samym sobie, cechach charakterystycznych ADHD oraz swoją postawę wobec osób z tym zaburzeniem. Nauczyciel poznaje mocne i słabe strony ucznia, regulacje prawne oraz źródła wsparcia.

W wyniku podjętych działań nauczyciel osiąga w obrębie płaszczyzny poznania następujące kompetencje:

- samoświadomość swoich umiejętności, motywacji, cech osobowościowych, postawy, stereotypów oraz uprzedzeń w stosunku do ucznia z ADHD;
- wiedzę o przyczynach, objawach, charakterystycznych zachowaniach uczniów i ich trudnościach wynikających z ADHD oraz metodach i formach pracy z nimi;
- znajomość metod rozpoznawania mocnych stron ucznia i jego ograniczeń oraz dostosowania do nich realizacji treści programowych, metod, form, tempa i środowiska pracy;

- świadomość funkcji i roli oceny, nagród, motywacji oraz zasad w edukacji ucznia z ADHD;
- wiedzę dotyczącą pracy z dokumentacją oraz współpracy z nauczycielami, specjalistami, pracownikami poradni psychologiczno-pedagogicznej;
- znajomość regulacji prawnych, form pomocy szkolnej i pozaszkolnej dla ucznia z ADHD;
- znajomość form współpracy i instytucji wspierających rodzica dziecka z ADHD.

W **płaszczyźnie rozumienia** nauczyciel rozpoznaje indywidualne możliwości ucznia, jego potrzeby rozwojowe i edukacyjne, rozumie zasadność wsparcia edukacyjnego, orientuje się, jakie czynniki warunkują funkcjonowanie ucznia z ADHD w roli ucznia i kolegi.

W obrębie płaszczyzny rozumienia nauczyciel zyskuje:

- rozumienie motywów i potrzebę pozytywnych postaw i zachowań wobec ucznia z ADHD;
- rozumienie zachowania ucznia z ADHD wynikającego z zaburzonych funkcji poznawczych, takich jak uwaga, pamięć, koncentracja, impulsywność, oraz ich znaczenia dla rozwijających się umiejętności szkolnych oraz społecznych;
- rozumienie potrzeby wstępnej obserwacji ucznia, ze zwróceniem uwagi na jego mocne strony i ograniczenia oraz potrzeby udzielenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- rozumienie potrzeby tworzenia programu wspierającego i systematycznej oceny jego efektywności;
- rozumienie potrzeby wykorzystania wszystkich funkcji oceny szkolnej – znaczenia, nagrody, motywacji, konsekwencji oraz odpowiedniego formowania zasad w pracy z uczniem z ADHD;
- rozumienie konieczności indywidualnego dostosowania treści, metod, form, środków, tempa i środowiska pracy, dostosowania przestrzeni w klasie;
- rozumienie potrzeby wprowadzania schematów i strategii rozwiązywania codziennych problemów oraz działania na rzecz włączania dziecka z ADHD w grupę rówieśniczą;
- rozumienie potrzeby współpracy ze specjalistami, innymi nauczycielami, personelem pomocniczym i rodzicami w celu przygotowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz stworzenia uczniowi z ADHD środowiska sprzyjającego rozwojowi.

Być razem z uczniem z ADHD oznacza według założeń dialogu edukacyjnego udzielać mu wsparcia w rzeczywistości edukacyjnej.

Przykładowe propozycje działań nauczyciela w obrębie płaszczyzny bycia razem:

- zmiana własnych postaw i zachowań wobec ucznia z ADHD;
- dostosowanie swojej wiedzy i kompetencji do potrzeb ucznia z ADHD;
- przeprowadzenie obserwacji w celu sformułowania działań wspierających ucznia z ADHD;

- wykorzystanie mocnych stron ucznia z ADHD w procesie nauczania – uczenia się;
- różnicowanie metod i form pracy z wykorzystywaniem różnych środków dydaktycznych w dostosowanym środowisku;
- wprowadzanie schematów i strategii rozwiązywania codziennych problemów oraz działań na rzecz włączania dziecka z ADHD w grupę rówieśniczą;
- udzielanie pomocy uczniowi w naturalny sposób, wycofywanie się z wyręczania ucznia oraz wyposażanie go w umiejętność odmawiania pomocy i radzenia sobie z trudną sytuacją;
- aktywna współpraca ze specjalistami, innymi pracownikami szkoły i rodzicami w celu udzielenia wsparcia uczniowi z ADHD;
- aktywna praca w zespole w celu wdrażania wskazań wspierających, a także monitorowanie i ocena efektów działań;
- tworzenie klimatu wspierającego w klasie poprzez organizowanie tutoringu rówieśniczego oraz pracę w małych grupach.

Tylko w wyniku zastosowania wszystkich rodzajów wsparcia, w postaci coraz bardziej rozbudowanych działań przynależnych każdej płaszczyźnie dialogu, nauczyciel może kompleksowo pomóc uczniowi w rozwijaniu jego kompetencji szkolnych, poczucia własnej wartości i akceptacji swojej osoby.

8. Strategie pracy w klasie zróżnicowanej

Celem pracy w klasie zróżnicowanej jest rozwój pojedynczego ucznia, a nie tylko przekazywanie wiedzy i umiejętności. Dlatego też podstawą realizacji procesu kształcenia w takiej grupie uczniów jest indywidualny program kształcenia, rozumiany jako ogół doświadczeń edukacyjnych, zaplanowanych dla ucznia i nauczyciela, które mają doprowadzić ich do osiągnięcia określonych stanów bądź możliwości doświadczenia przeżyć poznawczych i emocjonalnych.

Zróżnicowane kształcenie jest szansą na elastyczne dostosowanie nauczania do możliwości danego ucznia. Takie nauczanie w maksymalnym stopniu pomaga uczniowi w osiągnięciu sukcesu.

Nauczyciel, świadom głównych założeń zróżnicowanego nauczania, stwierdza, że uczniowie:

- Są różni pod względem inteligencji.
- Jeśli rozumieją dostarczane im informacje, to uczą się.
- W zadania, które minimalnie przekraczają ich możliwości, też się angażują.

Zgodnie z powyższymi założeniami nauczyciel powinien różnicować treści, metody kontroli, oceny i weryfikacji zdobytej przez ucznia wiedzy oraz podejście do przestrzennej organizacji klasy.

Różnicowanie treściowe

Ten rodzaj różnicowania może dotyczyć wszystkich uczniów lub tylko ich grupy. Różnicowanie jest w tym przypadku uwarunkowane selekcją pozytywną, polegającą na kształceniu dzieci szczególnie uzdolnionych, jak również tych, które mają trudności w opanowaniu materiału z uwagi na indywidualne możliwości. Treści kształcenia ujęte w postaci programu szkolnego zawierają zarówno elementy jednolite dla wszystkich, jak i treści rozszerzające. Różnicowanie może być całkowite, i obejmuje wtedy wszystkie przedmioty nauczania, albo częściowe, dotyczące tylko niektórych przedmiotów.

Skoro w systemach edukacyjnych wielu krajów powstają różne koncepcje pracy z uczniami szczególnie uzdolnionymi, można je odnosić do pracy w grupach zróżnicowanych. Przewiduje się wówczas następujące rodzaje grupowania:

- według indywidualnych zdolności;
- w obrębie określonych przedmiotów nauczania – każdy uczeń należy do danej grupy w zależności od poziomu znajomości zagadnienia z danego przedmiotu, zawartego w programie nauczania;
- w ramach pracy na zajęciach pozalekcyjnych – według przygotowanych dla uczniów programów;
- odpowiednio do pogrupowania nauczycieli – kiedy klasą zajmuje się np. trzech z nich, część pracy ma charakter wspólny, a część zróżnicowany i nauczyciele pracują w zespołach opracowujących zagadnienia według indywidualnych potrzeb;
- częściowe – kiedy uczniowie część czasu spędzają podzieleni na określone grupy tematyczne, a pozostały czas jest przeznaczony na opracowanie jednolitego programu w zróżnicowanych klasach;
- według specjalnych zadań, ćwiczeń, poleceń w ramach nauki zindywidualizowanej w zróżnicowanej klasie;
- zgodnie z systemem konsultantów dla nauczycieli, polegającym na funkcjonowaniu w szkole specjalistów doradzających odpowiednie postępowanie dydaktyczno-wychowawcze w stosunku do uczniów szczególnie uzdolnionych lub uczniów z trudnościami;
- zgodnie z systemem doradztwa dla uczniów, polegającym na powołaniu specjalnych pedagogów, których jednym z zadań jest udzielanie uczniom konsultacji w celu wykonywania dalszej pracy;
- w ramach wzbogacania programów kształcenia specjalnymi zagadnieniami¹¹.

Różnicowanie organizacyjne

Ten rodzaj różnicowania polega na tym, że treści kształcenia mają charakter jednolity, ale sposoby ich opracowywania uwzględniają indywidualne różnice między uczniami. Planowanie i prowadzenie lekcji oraz przydzielanie uczniom zadań musi obejmować ich poziom, potrzeby i aktualne możliwości.

¹¹ Na podstawie: Więckowski R., (1975), *Nauczanie zróżnicowane*, Warszawa: Nasza Księgarnia, s. 25.

Poniżej znajdują się propozycje różnych rozwiązań organizacyjnych, które mimo upływu czasu stają się coraz bardziej aktualne:

1) Plan Winnetki

Metoda zakłada silny związek szkoły z rodziną oraz uwzględnienie indywidualności każdego ucznia w warunkach integracji ze społecznością klasową i szkolną. Przystosowanie się szkoły do indywidualności ucznia wymaga stworzenia dla niego szansy na uczenie się poszczególnych przedmiotów w odpowiednim dla niego tempie, jak również rozwijania jego sił twórczych. W tym celu program szkolny dzieli się na dwie części:

- a. **przedmioty podstawowe** – wspólne dla wszystkich (tzw. *common essentials*), obejmujące pisanie, czytanie i rachunki oraz wiedzę o przyrodzie i społeczeństwie. Celem ich nauczania jest doprowadzenie dzieci do wspólnego poziomu wiedzy. Każdy przedmiot dzieli się na części, a każde dziecko zachęcane jest do nauki we własnym tempie.
- b. **prace zbiorowe i twórcze** – obejmujące np. sztuki piękne i literaturę. W ramach ich nauczania dziecko ma wyrażać siebie, a jego twórczość może różnić się od twórczości innych dzieci. Podział zajęć na dwie kategorie (zbiorowe i twórcze) wydaje się trafny, gdyż w zakresie przedmiotów obowiązkowych uczniowi dana jest swoboda w nadążaniu za innymi – w nauce uczeń może utrzymywać własne tempo. W pracach twórczych natomiast ma swobodę wyboru tego, co chce robić. Warto stosować monitorowanie osiągnięć ucznia poprzez obserwację lub indywidualne zadania diagnostyczne w celu zorientowania się, jak dany uczeń zbliża się do określonego celu lub w czym trzeba mu udzielić pomocy. Zadania mające nawet postać testów z wiedzy czy umiejętności nie mogą służyć do celów selekcyjnych. Test może zawierać pytania lub zadania dotyczące wszystkich tematów, które dziecko miało opanować. Może być dzielony na fragmenty, aby uczeń każdorazowo mógł odpowiadać na stosunkowo niewielką liczbę pytań. Użycie testu na końcu lekcji może weryfikować stopień przyswojenia wiedzy i bywa bardziej skuteczne od tradycyjnego odpytywania. Test informuje o stopniu zaawansowania uczniów w opanowaniu całego kursu. Indywidualizowanie jednostki polega na tym, że uczeń może przystąpić do testu wtedy, gdy czuje się do niego w pełni przygotowany. Po teście dzieci mogą zabrać się do ćwiczeń uzupełniających braki. Aby uniknąć uczenia się wyłącznie do testu, nauczyciele powinni stosować kilka jego wariantów, równoważnych pod względem treści i skali trudności. Przygotowanie takiego testu nie jest łatwym zadaniem, gdyż nie zawiera on minimum programowego, a stanowi rdzeń danego kursu przedmiotowego. Nauczyciel powinien wiedzieć, co dzieci mogą opanować gruntownie, we własnym zakresie, należy tylko odpowiednio je zmotywować i skłonić każde pojedyncze dziecko do uczenia się. Trzeba w każdym z nich rozwinąć impulsy twórcze, własną inicjatywę i odrębność. Jako pomoce naukowe zaleca się stosowanie

powszechnie dostępnych oraz nowych, obmyślanych przez nauczyciela pod względem usamodzielnienia uczniów, podręczników do nauki indywidualnej¹².

2) Plan daltoński

Polega na indywidualnej pracy uczniów, a więc zrywa z tradycyjnym sztywnym klasowo-lekcyjnym systemem nauczania. Umożliwia dostosowanie tempa nauki do rzeczywistych możliwości ucznia, wdraża do polegania na sobie, budzi inicjatywę i samodzielność zarówno w działaniu, jak i myśleniu, wyrabia poczucie odpowiedzialności za wykonanie podjętego zadania, zmusza do poszukiwania najlepszych i najprostszych metod. Fundamentem jego realizacji są trzy główne zasady: odpowiedzialność, samodzielność, współpraca. Edukacja daltońska powinna wskazywać nauczycielowi, jak radzić sobie z różnicami indywidualnymi między dziećmi; jak radzić sobie z integracją dzieci i niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych; jak poświęcić więcej uwagi dzieciom twórczym i zdolnym; w jaki sposób łączyć kolejne etapy edukacji, aby sprzyjały one właściwemu rozwojowi dziecka. Według Roela Röhnera system uczenia „całych klas” powoli przechodzi do lamusa i zmienia się w edukację spersonalizowaną. Zwolennicy planu daltońskiego mówią nawet o edukacji adaptacyjnej¹³.

3) Koncepcja Dottrensa

To nauczanie zindywidualizowane, czyli polegające na dostosowaniu treści i formy ćwiczeń do różnych możliwości uczniów. Po przeprowadzeniu lekcji z całą klasą nauczyciel opracowuje i zapisuje zagadnienia, które były tematem lekcji. Na tej podstawie przygotowuje serię kartek-fiszek o charakterze rozwojowym, ćwiczeniowym i wyrównawczym, w których napotkana trudność jest podzielona na kilka pytań. Treść ćwiczeń dla niektórych uczniów wykracza poza zasadnicze ramy podstawy programowej, dla innych ćwiczenia mają charakter bardzo podstawowy¹⁴.

Inna odmiana koncepcji Dottrensa przewiduje, że każdy problem może być rozwiązany różnymi sposobami, np. nauczyciel formułuje cztery problemy – dwa obejmują jednolite treści dla wszystkich i każdy powinien je rozwiązać, natomiast pozostałe wykraczają poza zakres programowy. Zadaniem każdego ucznia jest rozwiązanie co najmniej dwóch problemów, a kto chce może rozwiązać wszystkie, czyli jest pełna aktywizacja wszystkich uczniów¹⁵.

4) Rozwiązania organizacyjne w szkołach eksperymentalnych

Uczniowie podzieleni są na dwie grupy. W planie nauczania zaprojektowano co najmniej dwie jednostki lekcyjne tygodniowo, oddzielnie z każdym zespołem uczniów.

¹² Na podstawie: Więckowski R., (1975), *Nauczanie zróżnicowane*, Warszawa: Nasza Księgarnia, s. 32.

¹³ Moraczewska B., (2013), *Plan daltoński jako narzędzie dla współczesnej edukacji: konieczność czy ekstrawagancja?*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość”, t. X, s. 351–364.

¹⁴ Rosa A., (1998), *Lektura i nauczanie zindywidualizowane. Koncepcja podręcznika kartkowego. Na przykładzie epiki*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 16–17.

¹⁵ Za: Więckowski R., (1975), *Nauczanie zróżnicowane*, Warszawa: Nasza Księgarnia, s. 32–40.

Zespoły są niewielkie, liczą około piętnastu uczniów, co daje nauczycielowi możliwość indywidualnej pracy z nimi¹⁶.

5) Koncepcja pomocniczego nauczania zespołowo-indywidualnego według Jana Konopnickiego

Przeznaczona jest przede wszystkim dla uczniów z trudnościami w nauce. Dostosowuje treści i metody pracy do indywidualnych luk w wiadomościach poszczególnych osób. Po uzyskaniu przez nie poprawy wyników pomoc ta może być zbędna. W ramach lekcji tradycyjnej nauczyciel nie ma możliwości dostosowania toku pracy do uczniów z trudnościami. Jest to doraźnie skuteczny zabieg dydaktyczny¹⁷.

9. Uczeń z autyzmem – mediacja oparta na tutoringgu rówieśniczym

Podstawową zasadą proponowanego rodzaju tutoringgu jest zaangażowanie rówieśników jako trenerów i mentorów umiejętności społecznych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami. Podczas takiej mediacji rówieśnicy ucznia ze spektrum autyzmu uczą się sposobów angażowania dziecka we wspólne aktywności, które sami inicjują lub które planuje nauczyciel.

Istnieją różne typy mediacji rówieśniczej¹⁸.

Integracyjne grupy zabawy

Ich specyfika polega na prowadzeniu zajęć grupowych dla kilku rówieśników oraz ucznia z autyzmem. Rolą prowadzącego (nauczyciela, pedagoga lub psychologa) jest wybór aktywności stymulującej interakcje w grupie, zapewnienie przewidywalnej struktury zajęć, dostarczanie wskazówek rówieśnikom oraz zadbanie o utrzymanie uwagi ucznia z autyzmem na wspólnej aktywności. Przed rozpoczęciem spotkań grupowych prowadzący może przekazać uczniom informacje na temat autyzmu.

Kolega mentor

Metoda zakłada tworzenie par/diad. Uczeń z autyzmem oraz rówieśnik, który staje się mentorem dla koleżanki lub kolegi z autyzmem, często inicjuje rozmowę, zabawę, pozostaje w pobliżu, dba o zaangażowanie ucznia z autyzmem w życie klasy. Przykładem tego typu interwencji jest program *Stay – Play – Talk*. Zadaniem rówieśników uczestniczących w programie jest wykonywanie trzech wymienionych w nazwie aktywności: pozostań w pobliżu (*stay*), baw się (*play*), rozmawiaj (*talk*).

¹⁶ Tamże, s. 32–40.

¹⁷ Tamże, s. 32–40.

¹⁸ Za: Ferenc K., (2018), *Tutoring rówieśniczy dla dziecka ze spektrum autyzmu*, „Szkoła Specjalna”, nr 3, s. 204–209.

Grupa rówieśnicza

Rówieśnicy ucznia po przejściu krótkiego szkolenia stanowią sieć szkolnych kontaktów dla dziecka z autyzmem. Podczas szkolenia dzieci uczą się systemu komunikacji, który stosuje uczeń ze spektrum autyzmu, poznają jego sposoby inicjowania rozmowy i zabawy, pozyskiwania uwagi kolegi oraz dostarczania instrukcji.

Podejście zorientowane na grupę

Metoda polega na przeprowadzeniu szkolenia dla wszystkich uczniów w klasie w zakresie kilku podstawowych strategii dostarczania wsparcia oraz inicjowania kontaktu z uczniem z autyzmem. Zazwyczaj jest stosowana w sytuacji, kiedy nauczyciel ma ograniczony dostęp do dodatkowej kadry, a w ten sposób może efektywniej zarządzać dużą grupą dzieci i jednocześnie dbać o rozwój społeczny ucznia z autyzmem.

Efekty **mediacji rówieśniczej** wykazano w badaniach naukowych – dlatego zalecana jest do stosowania w placówkach edukacyjnych. Często zdarza się, że uczniowie z autyzmem czy innymi rodzajami zaburzeń są ignorowani w klasie, a w wyniku mediacji rówieśniczej stają się dostrzegani przez rówieśników i angażowani w życie grupy, dzięki czemu trenują swoje umiejętności społeczne i komunikacyjne w naturalnych warunkach. Badania wykazują także, że zwiększa się liczba inicjatyw kierowanych przez uczniów z autyzmem do rówieśników, a interakcje stają się dłuższe.

Prowadzenie interwencji w ramach mediacji rówieśniczej dzieli się na kilka etapów:

1. Wybór odpowiedniego rówieśnika lub kilku rówieśników.
2. Przeprowadzenie szkolenia dla wybranych rówieśników.
3. Wspólna zabawa ucznia z autyzmem oraz uczniów-mentorów w przygotowanych przez prowadzącego warunkach (osobna sala, zabawki wspomagające motywację).
4. Stosowanie strategii poznanych podczas szkolenia przez uczniów-mentorów w codziennych sytuacjach.

Najważniejszy dla przeprowadzenia interwencji metodą mediacji rówieśniczej jest **wybór odpowiedniego rówieśnika** lub kilku rówieśników, którzy będą uczestniczyli w mediacji jako mentorzy ucznia z autyzmem. Rówieśnik, który zostaje mentorem, powinien być w wieku podobnym do wieku ucznia z autyzmem, powinien być często obecny na tych samych lekcjach oraz zmotywowany do udziału w interwencji. Przy wyborze rówieśnika prowadzący mediację powinien kierować się przekonaniem o jego wysokich umiejętnościach społecznych, komunikacyjnych oraz z zakresu zabawy. Najlepiej, jeśli jest to dziecko akceptowane i lubiane w grupie. Dodatkowo uczeń ten powinien wykazywać łatwość w podążaniu za instrukcjami dorosłych oraz umiejętność uczenia się przez modelowanie. Liczba uczniów-mentorów jest zależna od warunków i potrzeb danej szkoły. Nie ma jednoznacznych wskazań, czy korzystniejszy jest udział jednego czy kilku uczniów, jednak istnieją badania, w których lepsze efekty uzyskano poprzez zaangażowanie kilku rówieśników.

Drugim elementem interwencji metodą mediacji rówieśniczej jest przeprowadzenie **szkolenia dla rówieśników**. Umiejętności, w zakresie których szkoli się uczeń-mentor, powiązane są z celami terapeutycznymi dla dzieci ze spektrum autyzmu. Są to:

- umiejętności komunikacyjne;
- umiejętności interpersonalne, np. mówienie pozytywnych rzeczy o drugiej osobie, okazywanie życzliwości;
- umiejętności polegające na organizowaniu wspólnej zabawy;
- interakcje społeczne, np. odpowiadanie na pytania w sposób dostosowany do osoby pytanej;
- zabieganie o uwagę drugiej osoby;
- dzielenie się;
- oferowanie pomocy i prośenie o pomoc;
- bycie „dobrym mentorem/kolegą”, np. pozostawanie w pobliżu, rozmawianie, inicjowanie wspólnej zabawy.

Mediacja rówieśnicza jest interwencją terapeutyczną o prostych założeniach, z dokładnie opracowaną metodyką. Może być z powodzeniem stosowana przez nauczycieli i pedagogów, zwłaszcza na pierwszym etapie szkoły podstawowej. Stworzenie przyjaznego środowiska w klasie dla ucznia ze spektrum autyzmu na wczesnym etapie edukacji jest szansą na zmniejszenie ryzyka odrzucenia go przez grupę oraz na jego pozytywną asymilację i nawiązanie przyjaźni między dziećmi. Rówieśnicy mogą być wyjątkowo skutecznymi trenerami umiejętności społecznych dla uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Wspieranie tych uczniów w klasach ogólnodostępnych poprzez mediację rówieśniczą przynosi duże korzyści zarówno dzieciom z autyzmem, jak i dzieciom, które wchodzą w rolę mentorów¹⁹.

10. Istota i typy tutoringu rówieśniczego

Pojęciem tutoringu określa się metodę indywidualnej opieki, u podstaw której leży relacja mistrz – uczeń. Z **tutoringiem rówieśniczym** mamy do czynienia wtedy, gdy „bardziej wprawne dzieci zaczynają udzielać instrukcji i porad innym dzieciom, by wprowadzić je na podobny do swojego poziom kompetencji”²⁰. Cechą charakterystyczną tutoringu rówieśniczego jest więc różnica kompetencji między dziećmi. Dziecko mające większą wiedzę i umiejętności nazywane jest tutorem lub ekspertem, natomiast to z mniejszymi kompetencjami – nowicjuszem bądź uczniem. W tego typu relacji różnica między poziomem kompetencji nie jest jednoznaczna z różnicą wieku metrykalnego – tutorzy i nowicjusze zwykle są w tym samym wieku, czasem niewiele starsi.

¹⁹ Tamże, s. 204–209.

²⁰ Schaffer R., (2009), *Psychologia dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 233.

W literaturze można spotkać kilka odmian tutoringów rówieśniczych.

Wzajemne klasowe korepetycje to sytuacja, gdy klasa zostaje podzielona na 2–5-osobowe zespoły, w których znajdują się uczniowie prezentujący różny poziom umiejętności. W każdej z grup nauczyciel wskazuje tutora, którego zadaniem jest przekazanie pozostałym członkom grupy określonych wiadomości. Uczniowie pracują na rzecz konkurujących ze sobą zespołów. Otrzymują punkty za poprawnie wykonane zadania przygotowane przez tutorów. Tutorzy natomiast zdobywają punkty za skuteczność przeprowadzonych przez siebie korepetycji.

Korepetycje między grupami wiekowymi polegają na tworzeniu warunków, w których starsi uczniowie pracują z młodszymi w celu przekazania im nowych wiadomości albo przećwiczenia lub utrwalenia dotychczasowych.

Korepetycje rówieśników w tym samym wieku to sytuacja, w której pracują ze sobą dzieci w tym samym lub bardzo podobnym wieku, reprezentujące zróżnicowany poziom zaawansowania wiedzy.

11. Przykłady zastosowania tutoringów

Badanie: Klasowy tutoring rówieśniczy w zakresie kształtowania i doskonalenia umiejętności czytania

Sesje 25–30-minutowe, podczas których wszyscy uczniowie pracują w parach tutor – uczeń. Role odwracają się w trakcie trwania sesji. Bezpośrednio po zakończeniu nauki przewiduje się 15–20 minut czasu wolnego, kiedy uczniowie mają szansę na skorzystanie z kilku wcześniej przygotowanych przez nauczyciela aktywności dotyczących rozwoju kontaktów społecznych, takich jak np. gry, zabawy plastyczne, pantomima. Wyboru aktywności dokonują uczniowie, przy czym wcześniej ustala się, że każde dziecko dołącza do którejś z grup, a w każdej z nich może być od czterech do pięciu osób.

Badanie pokazało, że klasowy tutoring pozytywnie wpłynął na rozwój umiejętności związanych z czytaniem u wszystkich uczniów, zarówno typowo funkcjonujących, jak i wykazujących trudności. U wszystkich dzieci współczynniki poprawnie przeczytanych wyrazów oraz właściwych odpowiedzi na pytania do czytanego tekstu były wyższe w trakcie sesji tutoringów rówieśniczych niż podczas nauczania tradycyjnego. Ponadto u dzieci typowo funkcjonujących i u dzieci z autyzmem wzrósł średni czas trwania interakcji społecznych. Klasowy tutoring rówieśniczy przyniósł zatem dwojakie korzyści: w odniesieniu do umiejętności szkolnych i w zakresie umiejętności społecznych²¹.

²¹ Szykowna D., (2018), *Wykorzystanie tutoringów rówieśniczych w edukacji dzieci z zaburzeniami spektrum autyzmu*, „Szkoła Specjalna”, nr 2.

Badanie: Tutoring rówieśniczy obejmujący naukę czytania według zaprojektowanego scenariusza w zależności od wykorzystania bądź niewykorzystania bodźca zabawowego

W schemacie eksperymentalnym typu ABA CBC rozpoznawano związek między tutoringiem a długością interakcji wśród rówieśników w wieku przedszkolnym. Faza A obejmowała sekwencję zabawy swobodnej, z wykorzystaniem zabawek ukierunkowanych na wspólne działanie, np. układanek, klocków. Po zabawie następowała sesja nauki czytania bez partnera. Faza B wyglądała podobnie, z tym że sesja nauki czytania odbywała się poprzez tutoring rówieśniczy. W fazie C natomiast wprowadzono modyfikację polegającą na włączeniu do sesji nauki czytania dodatkowego bodźca w formie zabawy, np. po dobrze przeczytanej linijce tekstu uczeń umieszczał kolejny element układanki w odpowiednim miejscu. Wykorzystane zostały przedmioty, którymi dzieci bawiły się w trakcie sesji zabawy swobodnej.

Badanie wykazało, że samo wdrożenie tutoringu rówieśniczego nie spowodowało wzrostu intensywności interakcji między dzieckiem z autyzmem a jego rówieśnikiem. Ich nasilenie zaobserwowano dopiero po zastosowaniu dodatkowego bodźca w formie zabawki. Warto jednak mieć na uwadze, że w badaniu brano pod uwagę wyłącznie interakcje o charakterze werbalnym²².

Badanie: Tutoring w grupie przedszkolnej

Grupa składająca się z szesnaściorga dzieci, w tym sześciorga z autyzmem. Obserwacji podlegało czworo z nich – dwoje z zaburzeniem i dwoje typowo funkcjonujących. Obserwowano dwadzieścia sześć zajęć ruchowych, poświęconych kształtowaniu umiejętności związanych z łapaniem i rzucaniem piłki. Zastosowano schemat ABAC. Faza A stanowiła część zajęć, w której nauczyciel kierował bezpośrednio instrukcje do całej grupy. Faza B obejmowała sesję tutoringu rówieśniczego. Dzieci zostały połączone w pary. W diadach, w których znajdowało się dziecko z autyzmem, rolę tutora podejmował typowo funkcjonujący rówieśnik. Faza C różniła się od fazy B jedynie tym, że tutorzy większy nacisk kładli na swoje zaangażowanie i prezentowanie właściwego modelu wykonania zadania. Co ważne, sesje tutoringu rówieśniczego były poprzedzane treningiem umiejętności tutorskich (przed fazą B) lub jego krótką powtórką (przed fazą C). Trening ten obejmował dyskusję prowadzoną przez nauczyciela, dotyczącą wartości współpracy, oraz ćwiczenia związane z demonstrowaniem, dostarczaniem informacji zwrotnych i zachęcaniem partnera do wykonywania zadań.

W badaniach zaobserwowano, że u dzieci z autyzmem odnotowano więcej udanych prób złapania piłki podczas sesji tutoringu rówieśniczego niż w czasie lekcji opierających się na bezpośrednich instrukcjach kierowanych do całej grupy. Dane te są istotne, ponieważ ukazują, że tutoring rówieśniczy można z powodzeniem stosować nie tylko do rozwijania

²² Tamże.

u dzieci umiejętności szkolnych, takich jak czytanie, ale również do kształtowania sprawności ruchowej²³.

Okazuje się, że proces wspierania interakcji między uczniami z autyzmem a ich rówieśnikami przynosi wymierne korzyści również typowo funkcjonującym uczniom. Postrzegali oni udział w projekcie jako cenne doświadczenie, które pomogło im lepiej zrozumieć autyzm jako zaburzenie, jak również przekonać się, że każdy człowiek jest inny. Uczniowie ci stali się bardziej pewni siebie, pomocni i cierpliwi. Co najważniejsze, wszyscy czerpali radość z możliwości współpracy ze swoimi kolegami z autyzmem. Również rodzice i nauczyciele pozytywnie oceniali udział dzieci w projekcie. Nauczyciele zaznaczali dodatkowo, że tutoring rówieśniczy promuje inkluzyjne podejście do edukacji oraz wizerunek szkoły wspierającej i opiekuńczej, sesje tutoringu powinny odbywać się często, np. co tydzień przez 24 tygodnie²⁴.

Przygotowanie dzieci do roli małych nauczycieli powinno koncentrować się także, a może nawet przede wszystkim, na wytworzeniu w nich pozytywnej postawy wobec udzielenia pomocy mniej kompetentnym rówieśnikom. Dziecko nie może mieć poczucia, że zostało zmuszone do uczenia kogoś innego. Co jednak istotne, umiejętności ważne dla tutoringu rówieśniczego są w dużym stopniu powiązane z wiekiem, co oznacza, że starszym dzieciom dużo łatwiej będzie powstrzymać się z natychmiastowym pokazaniem właściwego sposobu wykonania danej czynności. Przygotowanie powinno obejmować też dzieci-nowicjuszy, chociażby w zakresie wdrażania ich do obdarzania rówieśnika uwagą i akceptacją.

Innym czynnikiem, który może stanowić przeszkodę w wykorzystaniu tutoringu rówieśniczego w edukacji dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, jest postawa nauczycieli. Innowacyjność tutoringu rówieśniczego jako strategii edukacyjnej polega między innymi na tym, że wymaga od nauczyciela uznania faktu, że transfer wiedzy i umiejętności nie musi następować wyłącznie w interakcji nauczyciel – uczeń, ale może również z sukcesem odbywać się w relacji uczeń – uczeń.

12. Praca w klasie zróżnicowanej – zalecenia

Zaprezentowane powyżej przykłady, możliwe do wykorzystania i urzeczywistnienia w praktyce nauczania w klasie zróżnicowanej, oczywiście nie wyczerpują zestawu możliwości. Należy jednak pamiętać, że podstawową cechą merytoryczną nauczania zróżnicowanego powinna być integracja wiedzy interdyscyplinarnej.

²³ Za: Kamps D.M., (1994), [w:] Szykowna D., (2018), *Wykorzystanie tutoringu rówieśniczego w edukacji dzieci z zaburzeniami spektrum autyzmu*, „Szkoła Specjalna”, nr 2, s. 136–134.

²⁴ Szykowna D., op.cit.

Integracja jest sposobem nauczania, mającym na celu pokazanie związków pomiędzy obszarami wiedzy oraz ukazanie nauki jako całości. Oznacza to, że treść pracy jest jednolita, a tok organizacyjny czynności uczniów ma charakter zróżnicowany. W odpowiednim momencie nauczyciel różnicuje stopień trudności problemów, poleceń, ćwiczeń ze względu na różnice intelektualne uczniów. Stopień trudności tych poleceń stopniowo wzrasta.

Przeszkodą pierwszą i zarazem główną w nauczaniu zróżnicowanym jest tzw. nauczanie frontalne, wpisane w system klasowo-lekcyjny, zakładający podział uczniów według wieku życia na klasy, podział wiedzy szkolnej na odpowiadające głównym dziedzinom nauki przedmioty szkolne, podział materiału nauczania na jednakowe dla wszystkich uczniów w klasie porcje do przyswojenia. Nawet przy dużym zaangażowaniu nauczycieli realizacja pedagogiki inkluzji w typowej klasie szkolnej ma bardziej charakter incydentalnych działań inspirowanych przez środowisko czy władze niż realnych praktyk, przenikających szkolną codzienność²⁵.

Przedstawione strategie pracy w grupie zróżnicowanej są możliwe do zastosowania w edukacji włączającej przez każdego nauczyciela, który zrozumie istotę dialogu edukacyjnego jako spotkania ze swoimi uczniami. W tym celu nauczyciel pozna potrzeby swoich uczniów oraz swoje kompetencje, zrozumie potrzeby uczniów i zaplanuje dla nich wsparcie, zrealizuje wsparcie dla wszystkich uczniów, zachowując ich podmiotowość i indywidualność.

Na zakończenie rozważań

Warto podkreślić istotę szybkich zmian, które otworzą perspektywę budowania inkluzyjnego charakteru szkolnej edukacji, uwzględniającego nauczanie zróżnicowane według dialogu edukacyjnego.

Zmiany te powinny dotyczyć następujących obszarów:

- rozwiązań legislacyjnych na rzecz zatrudniania nauczycieli wspomagających w każdej klasie, w której znajduje się uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- kształcenia nauczycieli wiodących, szczególnie tzw. przedmiotowców, którzy powinni legitymować się wiedzą z zakresu pedagogiki specjalnej, chociażby w celu poznania najczęściej występujących dysfunkcji, rozumienia ich etiologii, symptomów, możliwości i udzielania uczniom wsparcia razem z zespołem specjalistów;
- łamania istniejących stereotypów dotyczących klas zróżnicowanych jako klas o niższej jakości kształcenia;
- zwiększania świadomości pracowników samorządów lokalnych o przydatności społecznej klas zróżnicowanych;
- motywowania nauczycieli do pracy poprzez finansowanie adekwatne do ich działań;

²⁵ Za: Więckowski R., (1975), *Nauczanie zróżnicowane*, Warszawa: Nasza Księgarnia, s. 32–40.

- promowania nauczycieli z kompetencjami pracy w grupie zróżnicowanej i według modelu dialogu edukacyjnego;
- promowania roli szkół, które radzą sobie w procesie edukacji w klasach zróżnicowanych;
- humanizacji edukacji poprzez indywidualne zróżnicowanie wspomagania dziecka w tworzeniu siebie;
- propagowania metod wspierających aktywność poznawczą dzieci;
- relacji pomiędzy przymusem zewnętrznym, osadzonym w państwowym systemie oświaty, a przymusem wewnętrznym, wynikającym z motywacji do działania i realizowania potrzeb poznawczych;
- modyfikacji funkcji realizacyjnej programu, opartej na „przerabianiu materiału”, na interpretacyjną, wykorzystującą treści programowe wspierające potrzeby i aktywność dzieci;
- modyfikacji klasowo-lekcyjnej organizacji pracy szkoły na rzecz umożliwiającej wielokierunkową stymulację aktywności dzieci, nieograniczoną ramami czasu i przedmiotu;
- promowania kształcenia otwartego – poza przestrzenią klasową i szkolną²⁶.


Wdrażanie powyższych założeń wymaga budowy nowego prestiżu zawodu nauczycielskiego w oparciu o zmianę mechanizmów selekcji kandydatów do tej pracy. Narzuca konieczność weryfikacji strategii kształcenia nauczycieli, szczególnie tzw. przedmiotowców, a także ich wynagradzania, oceny pracy oraz modyfikacji reguł awansu zawodowego. Oznacza to potrzebę kreowania bardziej pozytywnego niż obecnie klimatu wokół profesji nauczyciela, w związku z czym należy zredukować społecznie pielęgnowane przekonanie, że wszystko zależy od niego. Tymczasem jest on elementem systemu biurokratyczno-oświatowego, więc jeżeli system nie ulegnie zmianie, to i nauczyciel się nie zmieni.

Zaprezentowane w opracowaniu strategii pracy z grupą zróżnicowaną są możliwe do zastosowania w edukacji włączającej jedynie przez nauczyciela refleksyjnego, twórczego i pełniącego rolę mentora. Nauczyciel taki zna i rozumie potrzeby uczniów oraz swoje kompetencje, planuje i realizuje wsparcie dla wszystkich swoich podopiecznych, zachowując ich podmiotowość i indywidualność. Nauczyciel taki stosuje nieszablonowe działania, potrafi zainteresować uczniów tematem, pełni rolę lidera, czyli kogoś, kto inicjuje działania i wspiera każdego ucznia w procesie zdobywania wiedzy.

²⁶ Por: Więckowski R., (1995), *Edukacja alternatywna, jej istota, podstawowe problemy*, [w:] Śliwerski B. (red.), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Kraków: Impuls, s. 24–25.

Bibliografia

- Al-Khamisy D., (2013), *Edukacja włączająca edukacją dialogu*, Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Czerepaniak-Walczak M., (2018), *Proces emancypacji kultury szkoły*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1(22).
- Ferenc K., (2018), *Tutoring rówieśniczy dla dziecka ze spektrum autyzmu*, „Szkoła Specjalna”, nr 3, s. 204 –209.
- Gara J., (2007), *Pedagogiczny model dialogicznych aktów wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1.
- Głodkowska J., (2017), *Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grabowska A., (red.), (2015), *Dziecko z niepełnosprawnością w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej – wyzwanie dla JST*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Moraczewska B., (2013), *Plan daltoński jako narzędzie dla współczesnej edukacji: konieczność czy ekstrawagancja?*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość”, t. X, s. 351–364.
- Polak K., (2007), *Kultura szkoły. Od relacji społecznych do języka uczniowskiego*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rosa A., (1998), *Lektura i nauczanie zindywidualizowane. Koncepcja podręcznika kartkowego na przykładzie epiki*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Schaffer R., (2009), *Psychologia dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szykowna D., (2018), *Wykorzystanie tutoringu rówieśniczego w edukacji dzieci z zaburzeniami spektrum autyzmu*, „Szkoła Specjalna”, nr 2.
- Więckowski R., (1975), *Nauczanie zróżnicowane*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Więckowski R., (1995), *Edukacja alternatywna, jej istota, podstawowe problemy*, [w:] Śliwerski B. (red.), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Kraków: Impuls.



Ośrodek Rozwoju Edukacji
00-478 Warszawa
Al. Ujazdowskie 28

www.ore.edu.pl