

ANDRZEJ TWARDOWSKI  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## FORMY ORGANIZACJI PRACY UCZNIÓW W PROCESIE EDUKACJI INKLUZYJNEJ

### WSTĘP

Zwolennicy idei edukacji inkluzyjnej przyjmują założenie, że grupy uczniowskie są z natury heterogeniczne. Podkreślają, że dzieci uczęszczające do tej samej klasy różnią się pod względem poziomu inteligencji, umiejętności wykonywania różnych działań, zainteresowań, uzdolnień, a także sprawności fizycznej. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska udowodniła, że w grupie siedmiolatków, rozpoczynających naukę w klasie pierwszej, różnice w rozwoju umysłowym wynoszą około czterech lat<sup>1</sup>. Oznacza to, że w jednej klasie mogą być dzieci rozumujące na poziomie przeciętnych pięciolatków oraz dzieci dorównujące pod tym względem dziewięciolatkom. Nie ulega wątpliwości, że profile rozwojowe poszczególnych dzieci mogą znacznie się różnić. Ponadto, każde dziecko ma charakterystyczne dla siebie zasoby i mocne strony, a jednocześnie, w pewnych sferach rozwoju, może potrzebować dodatkowego wsparcia.

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

### GENEZA I ISTOTA IDEI EDUKACJI INKLUZYJNEJ

Początków traktowania inkluzji jako procesu skoncentrowanego na konieczności poszerzenia przestrzeni publicznej dla różnych grup marginalizowanych

---

<sup>1</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Ustalenie gotowości do podjęcia nauki szkolnej starszych przedszkolaków*, b. d., [online] <<https://www.e-bip.org.pl/upload/527.14742.pdf>> [dostęp: 22.11.2019].

należy upatrywać w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka przyjętej i proklamowanej przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w dniu 10 grudnia 1948 roku<sup>2</sup>. Artykuł 26 deklaracji mówiący o prawie każdego człowieka do nauki był powtarzany i doprecyzowywany w kolejnych dokumentach, takich jak: Konwencja Przeciwko Dyskryminacji w Edukacji (1960), Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych (1966), Konwencja o Prawach Dziecka (1989) oraz Światowa Deklaracja „Edukacja dla Wszystkich” (1990). W ciągu kolejnych trzech dekad XX wieku wymienione dokumenty przyczyniały się do spopularyzowania na całym świecie idei równych praw i równego dostępu do edukacji. Przyczyniły się również do opracowania licznych koncepcji i programów kształcenia dzieci niepełnosprawnych w integracji z pełnosprawnymi rówieśnikami. W Polsce gorącym zwolennikiem edukacji integracyjnej był Aleksander Hulek, który podkreślał, że „między osobami z różnymi odchyleniami od normy a zdrowymi istnieje znacznie więcej podobieństw niż różnic” i że „możliwości integracji upośledzonych do zwykłych szkół są o wiele większe, aniżeli się sądzi”<sup>3</sup>. Zdaniem autora „integracyjny system kształcenia i wychowania polega na maksymalnym włączeniu dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy do zwykłych szkół i innych placówek oświatowych, umożliwiając im – w miarę możliwości – wzrastanie w gronie zdrowych rówieśników”<sup>4</sup>.

Za twórcę koncepcji edukacji inkluzyjnej uznaje się Gordona Portera, który w latach 80. XX wieku przeprowadził eksperyment szkolny w kanadyjskiej prowincji New Brunswick, do dziś traktowany jako modelowe rozwiązanie w tym zakresie. Jednak termin „edukacja inkluzyjna” pojawił się później. Po raz pierwszy został użyty przez Diane Richler w książce pt. *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion* wydanej w roku 1991<sup>5</sup>. Wkrótce potem opublikowano monografię Douglasa Biklena (1992)<sup>6</sup> oraz pracę zbiorową pod redakcją Susan Stainback i Williama Stainbacka (1992)<sup>7</sup>, w których ponownie użyto terminu „edukacja inkluzyjna”.

W latach 80. XX wieku w procesie edukacji dzieci z niepełnosprawnościami dominowała koncepcja integracji. Natomiast od lat 90. XX wieku do czasu

<sup>2</sup> *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*, [online] <<http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html>> [dostęp: 25.11.2019].

<sup>3</sup> A. Hulek, *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977, s. 494, 497.

<sup>4</sup> Tamże, s. 492.

<sup>5</sup> D. Richler, *Inclusive Education as Social Policy*, [w:] *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*, red. G. Porter, D. Richler, The Roeher Institute, Ontario 1991.

<sup>6</sup> D. Biklen, *Schools without Labels: Parents, Educators and Inclusive Education*, Temple University Press, Philadelphia 1992.

<sup>7</sup> S. Stainback, W. Stainback (red.), *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for all Students*, Paul H. Brookes Publishing, Baltimore 1992.

obecnego propagowana jest edukacja inkluzyjna. 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 roku<sup>8</sup>. 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<sup>9</sup>.

Jak zauważa Grzegorz Szumski, brak staranności w definiowaniu edukacji inkluzyjnej spowodował, że termin ten początkowo był traktowany jako synonim kształcenia integracyjnego<sup>10</sup>. Jednak między wymienionymi typami edukacji występuje zasadnicza różnica. Viktor Lechta tłumaczy ją na przykładzie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Jego zdaniem integracja oznacza tolerancję, ale w praktyce prowadzi do utrwalenia segregacji. Natomiast inkluzja wiąże się przede wszystkim z akceptacją i prowadzi do faktycznego włączenia każdego, niezależnie od jego kondycji psychicznej i fizycznej<sup>11</sup>.

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<sup>12</sup>. Aby osiągnąć wymienione cele, nie wystarczy

<sup>8</sup> Konferencja została zorganizowana przez rząd Hiszpanii we współpracy z UNESCO. Uczestniczyło w niej 300 osób reprezentujących rządy 92 państw oraz 25 organizacji międzynarodowych.

<sup>9</sup> *Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*, [online] <[https://rownosc.info/media/uploads/deklaracja\\_z\\_salamanki.pdf](https://rownosc.info/media/uploads/deklaracja_z_salamanki.pdf)> [dostęp: 27.11.2019].

<sup>10</sup> G. Szumski, *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.

<sup>11</sup> V. Lechta, *Pedagogika integracyjna kontra edukacja inkluzyjna (włączająca): podobieństwa i różnice*, [w:] *Krakowska pedagogika specjalna*, red. J. Wyczesany, E. Dyduch, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010, s. 29.

<sup>12</sup> G. Szumski, *Edukacja inkluzyjna – geneza, istota, perspektywy*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2006, t. 1, s. 93–114.

umieścić wszystkie 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 społeczno-emocjonalnego.

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<sup>13</sup>.

Edukacja inkluzyjna ma liczne zalety. Przede wszystkim umożliwia dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi naukę w szkole najbliższej miejscu zamieszkania, razem z rówieśnikami i bez konieczności odraczania obowiązku szkolnego. Kształcenie uwzględnia indywidualne potrzeby każdego dziecka. Wymagania programowe, tempo pracy i metody nauczania są indywidualnie dostosowywane tak, że niepełnosprawny uczeń może sprostać stawianym wymaganiom i osiągać sukcesy na miarę swoich możliwości. Zyskują wszyscy: niepełnosprawne dziecko w mniejszym stopniu odczuwa „specjalność” swoich potrzeb i ma szansę na pozostanie w lokalnej społeczności, postali uczniowie mają możliwość rozwijania swoich kompetencji poznawczych, społecznych i emocjonalnych, nauczyciele poszerzają swoją wiedzę i zawodowe umiejętności, zaś szkoła wzbogaca się o potrzebną infrastrukturę<sup>14</sup>. Edukacja inkluzyjna zmierza do budowania szkolnej społeczności, która nie tylko akceptuje odmiennosc, ale także ją ceni.

Edukacja inkluzyjna wymaga stworzenia dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi możliwości wspólnego uczenia się z pełnosprawnymi rówieśnikami. To wymaga od nauczycieli poszukiwania nowych form organizacji pracy uczniów. Szczególnie obiecujące wydają się trzy formy: rówieśniczy tutoring (*Peer Tutoring*), wspólne uczenie się (*Cooperative Learning*) oraz nauczanie na wielu poziomach (*Multi-level Teaching*). Zostaną one kolejno przeanalizowane.

<sup>13</sup> T. Zacharuk, *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 2011, t. 1, s. 5.

<sup>14</sup> D. Wiszejko-Wierzbicka, *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, „Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania” 2012, t. 4, s. 79.

## TUTORING RÓWIEŚNICZY

Jest to alternatywna w stosunku do tradycyjnej forma organizacji pracy uczniów zakładająca, że mogą oni podejmować role nauczycieli 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 są zazwyczaj stosowane podczas zajęć korekcyjno-wyrównawczych albo zajęć w świetlicy szkolnej. O doborze par oraz o tym, który z uczniów wystąpi w roli tutora, a który w roli ucznia, decyduje nauczyciel.

Pierwszym rodzajem tutoringu rówieśniczego w diadzie 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<sup>15</sup>. 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<sup>16</sup>. Ta forma tutoringu rówieśniczego jest stosowana na zajęciach pozalekcyjnych. Zadaniem niepełnosprawnego tutora jest udzielenie sprawnemu partnerowi pomocy w opanowywaniu materiału nauczania oraz nabyciu określonych umiejętności interpersonalnych. Teoretycznych podstaw dla uczenia przez rówieśnika dostarcza koncepcja Lwa Wygotskiego oraz prace jego kontynuatorów, m.in.: Jerome’a Brunera, Davida Wooda oraz Jamesa Wertscha.

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

<sup>15</sup> A. Twardowski, *Rola rówieśniczego tutoringu w edukacji inkluzyjnej uczniów z niepełnosprawnościami*, „Studia Edukacyjne” 2018, t. 50, s. 36.

<sup>16</sup> L. Shisler, R.T. Osguthorpe, W.D. Eiserman, *The Effects of Reverse-Role Tutoring on the Social Acceptance of Students with Behavioral Disorders*, „Behavioral Disorders” 1987, 1, s. 35–44.

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 obu partnerów. Dzieci mogą wymieniać się rolami tutora i ucznia<sup>17</sup>. Teoretycznego uzasadnienia dla uczenia się z rówieśnikiem dostarcza piagetowska teoria rozwoju poznawczego oraz prace Willema Doise, Gabrieli Mugny i Anne-Nelly Perret-Clermont z Uniwersytetu Genewskiego.

Trzeci typ nauczającej interakcji w diadzie to wzajemny rówieśniczy tutoring. Wzajemne uczenie może dokonywać się zarówno w pojedynczej parze, jak i w grupie podzielonej na kilka par. 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<sup>18</sup>. Tutorzy przygotowują pomoce dydaktyczne i otrzymują od uczniów informacje zwrotne, 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 tutoringu, 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 tutoringu motywują uczniów do pracy na rzecz partnerów i do podejmowania zadań o większym stopniu trudności.

Szczególną odmianą nauczających interakcji w diadach jest rówieśniczy tutoring w całej klasie (*ClassWide Tutoring*). Ten rodzaj tutoringu został opracowany przez Josepha Delquadri i jego współpracowników na Uniwersytecie w Kansas w ramach Juniper Gardens Children's Project. Celem projektu było zwiększenie ilości czasu spędzanego przez uczniów na wykonywaniu zadań szkolnych. Głównie chodziło o zwiększenie: tempa nauczania, rozumienia materiału, częstotści

---

<sup>17</sup> A. Twardowski, *Możliwości wykorzystania rówieśniczego tutoringu w edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2014, t. 5, s. 22.

<sup>18</sup> M. Ginsburg-Block, J. Fantuzzo, *Reciprocal Peer Tutoring: An Analysis of “Teacher” and “Student” Interactions as a Function of Training and Experience*, „School Psychology Quarterly” 1997, t. 2, s. 134–149.



korekt oraz ilości informacji zwrotnych<sup>19</sup>. 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<sup>20</sup>.

Nauczyciel łączy uczniów w diady, które następnie są przydzielane do dwóch równolicznych drużyn, podobnych pod względem zdolności i osiągnięć szkolnych. W klasach od drugiej do szóstej sesje rówieśniczego tutoringu trwają 35 minut i są przeprowadzane trzy razy w tygodniu. W każdej diadzie, na początku sesji, jeden z uczniów podejmuje rolę tutora i naucza swego kolegę, zgodnie z wczesniej 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 czytanie ze zrozumieniem, 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 każda diada zgłasza liczbę zdobytych punktów, a nauczyciel je sumuje i oznajmia, która drużyna zwyciężyła w danym dniu.

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

#### WSPÓLNE UCZENIE SIĘ

Wspólne uczenie się jest taką formą organizacji pracy na lekcji, która zapewnia sukces wszystkim uczniom pomimo występujących między nimi różnic w poziomach umiejętności i zdolności. Bardzo dobrym przykładem wspólnego

<sup>19</sup> C.R. Greenwood, J.C. Delquadri, R.V. Hall, *Longitudinal Effects of Classwide Peer Tutoring*, „Journal of Educational Psychology” 1989, t. 3, s. 372.

<sup>20</sup> A. Twardowski, *Rola rówieśniczego tutoringu...*, dz. cyt., s. 38.

uczenia się jest tzw. Układanka (*Jigsaw*), opracowana przez Eliota Aronsona. Autor zmodyfikował tradycyjny sposób prowadzenia lekcji w ten sposób, że wyeliminował nauczyciela jako główne źródło informacji i zmusił uczniów do zwracania się do siebie nawzajem po informacje i pomoc. Nowy sposób organizacji pracy uczniów polega na tym, że rywalizacja jest nie do pogodzenia z sukcesem, a warunkiem sukcesu staje się współpraca. Nauczyciel dzieli materiał nauczania na pięć lub sześć części. Następnie dzieli klasę na pięcio- lub sześciuosobowe grupy, dbając, aby każda składała się z uczniów o różnym poziomie zdolności. Poszczególnym członkom każdej grupy przekazuje fragmenty nauczanego materiału. W konsekwencji wszyscy uczniowie stają się ekspertami odpowiedzialnymi za opanowanie określonej części wiedzy, a następnie przekazanie jej pozostałym członkom grupy. Uczniowie, którym przydzielono te same fragmenty materiału spotykają się w tzw. grupach eksperckich. Analizują otrzymany materiał, identyfikują jego najważniejsze elementy i starają się jak najlepiej go nauczyć. Następnie wracają do swoich grup i przekazują opanowaną wiedzę kolegom. W tej metodzie wszyscy członkowie grupy są odpowiedzialni za uczenie pozostałych i wszyscy muszą uczyć się od siebie nawzajem. Jednak, co najważniejsze, „dzieci uczą się, że żadne z nich nie może osiągnąć dobrego wyniku bez pomocy wszystkich członków grupy – i że każdy jej członek wnosi od siebie coś szczególnego i ważnego”<sup>21</sup>. Eliot Aronson słusznie zauważa, że pozostawanie we wzajemnej zależności zachęca uczniów do aktywnego udziału w procesie uczenia się. „Uczenie się od siebie nawzajem stopniowo zmniejsza potrzebę prześcigania innych, ponieważ to, czego nauczy się jeden uczeń pomaga, a nie przeszkadza innym w nauce, jak to zwykle jest w większości tradycyjnych klas skupionych na nauczycielu”<sup>22</sup>. W konsekwencji zmienia się rola nauczyciela, który przestaje udzielać wiedzy uczniom, a zaczyna ułatwiać im wzajemne uczenie się.

David Johnson i Roger Johnson zaproponowali inną formę organizacji zajęć w klasie heterogenicznej, którą nazwali „uczyć się razem” (*Learning Together*)<sup>23</sup>. Nauczyciel tak aranżuje przestrzeń klasy, aby ułatwić uczniom wzajemne interakcje. Przygotowuje dla nich zadania wymagające współpracy, a także stosowne pomoce dydaktyczne. Następnie dzieli klasę na zespoły, dbając, aby w każdym zaleźli się uczniowie o różnym poziomie zdolności, wiadomości i umiejętności. Uczniowie mogą być połączeni, na przykład, w triady i uczyć się rozwiązywania zadań matematycznych, czytania lub pisania. Ważne, aby w każdej trójce któryś z uczniów miał wyraźnie wyższy poziom kompetencji w określonej dziedzinie

<sup>21</sup> E. Aronson, *Terapia dla rywalizującego społeczeństwa*, [w:] *Psychologia i życie*, red. P.G. Zimbardo, F.L. Ruch, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1988, s. 529.

<sup>22</sup> Tamże, s. 530.

<sup>23</sup> D. Johnson, R. Johnson, *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*, Allyn and Bacon, Boston 1999.



i mógł wspierać proces uczenia się swoich partnerów. Uczniowie mogą być też podzieleni na większe, cztero- lub pięcioosobowe zespoły. Zadaniem każdego zespołu może być, na przykład: napisanie krótkiego opowiadania, przygotowanie scenariusza krótkiego przedstawienia lub opracowanie programu jednodniowej wycieczki. W trakcie wykonywania przez uczniów przydzielonych zadań nauczyciel obserwuje ich zachowania i, jeśli zachodzi taka potrzeba, interweniuje.

W zaproponowanej formule wspólnego uczenia się David i Roger Johnsonowie kładą duży nacisk na kształtowanie u członków zespołów umiejętności społecznych ułatwiających wzajemne interakcje i współpracę<sup>24</sup>. Autorzy proponują różne strategie służące temu celowi. Na przykład, gdy klasa jest podzielona na kilkusobowe zespoły, wówczas w każdym jeden z uczniów pełni rolę obserwatora. Jego zadaniem jest śledzenie pracy zespołu i zarejestrowanie wszystkich zachowań pomocowych, jakie się pojawiły. Obserwator powinien zauważyć, jak często poszczególni członkowie zespołu rozmawiają ze swymi partnerami, zachęcają ich do działania, zadają pytania, odpowiadają na pytania, instruują lub wyjaśniają. Pod koniec lekcji obserwator przedstawia członkom zespołu swoje spostrzeżenia. Dzięki temu mogą się oni dowiedzieć, które zachowania najbardziej przyczyniły się do osiągnięcia wspólnego celu. Alternatywną metodą kształtowania umiejętności społecznych sprzyjających wzajemnym interakcjom i współpracy jest przydzielanie poszczególnym uczniom określonych ról. Na przykład, nauczyciel może podzielić klasę na sześciuosobowe zespoły mające wypracować różne sposoby wykorzystania niepotrzebnych przedmiotów i odpadów. Następnie, w każdym zespole może wyznaczyć: 1) sekretarza, który będzie zapisywał zgłaszane pomysły, 2) kontrolera, który będzie dbał o jednakowe zaangażowanie wszystkich członków zespołu i który, w razie konieczności, będzie mobilizował mniej zaangażowanych, 3) koordynatora, który będzie sprawdzał, czy wszyscy rozumieją dokonane zapisy i czy się z nimi zgadzają oraz 4) sprawozdawcę, który przedstawi wypracowane rozwiązania pozostałym zespołom w klasie<sup>25</sup>.

W zaproponowanej przez Davida i Rogera Johnsonów formule wspólnego uczenia ważną rolę odgrywa jednakowe zaangażowanie wszystkich uczniów w wykonywane działania. Można to osiągnąć dzięki: sprawiedliwemu podziałowi zadań i materiałów, zapewnieniu elastyczności w wykonywaniu zadań oraz dostosowaniu stopnia trudności zadań do możliwości uczniów. Dzieląc pracę i materiały, nauczyciel przekazuje uczniom czytelny komunikat, że każdy z nich może wnieść istotny wkład w wykonanie zadania. Jednocześnie zapobiega sytuacjom,

<sup>24</sup> D. Johnson, R. Johnson, *Learning Together and Alone: Overview and Meta-Analysis*, „Asia Pacific Journal of Education” 2002, t. 1, s. 95–106.

<sup>25</sup> D. Johnson, R. Johnson, E. Holubec, *Advanced Cooperative Learning*, Interaction Book Company, Edina 2013, s. 123–126.

w których sprawni członkowie grupy będą wyręczać mniej sprawnych kolegów. Elastyczność w wykonywaniu zadań gwarantuje, że każdy z członków zespołu będzie w stanie je wykonać. Na przykład, uczeń nie umiejący pisać może wykonać zadanie sekretarza, posługując się piktogramami lub obrazkami. Z kolei zadanie osoby motywującej członków zespołu do intensywniejszej pracy może pełnić uczeń niemówiący, jeśli będzie używał niewerbalnych zachęt w formie: „przybijania piątki”, gestu kciuka podniesionego w górę, demonstrowania kartki z wypisaną pochwałą lub uśmiechniętą twarzą<sup>26</sup>. Możliwe jest także modyfikowanie stopnia trudności zadania w taki sposób, aby mogli je wykonać uczniowie o bardzo ograniczonych możliwościach. Na przykład Barbara Ayres i współpracownicy podają przykład ucznia, u którego cele kształcenia matematycznego obejmowały umiejętność prawidłowego zapisywania liczb od 1 do 50 oraz dodawania do pięćdziesięciu na kalkulatorze. Uczniowi temu przydzielono rolę sekretarza. Jego zadaniem było sprawdzanie za pomocą kalkulatora, czy pozostali członkowie zespołu poprawnie wykonali pisemne zadania na dodawanie w zakresie pięćdziesięciu<sup>27</sup>.

Bardzo ważnym aspektem organizowania wspólnego uczenia się jest zapewnienie maksymalnej heterogeniczności poszczególnych zespołów. W tym celu należy, na przykład, wybrać ucznia umiejącego czytać i takiego, który jeszcze nie czyta. Jednocześnie należy zadbać, aby uczniowie ci nawzajem się akceptowali i chcieli ze sobą współpracować. Włączając do zespołu kolejnych uczniów, należy brać pod uwagę ich kompetencje społeczne, takie jak: prospołeczność, umiejętności przywódcze, negocjacyjne, ale również cechy osobowości – motywację, asertywność, kreatywność, odporność na stres.

#### NAUCZANIE NA WIELU POZIOMACH

Programy nauczania w edukacji inkluzyjnej muszą być zróżnicowane, tzn. muszą uwzględniać zróżnicowane potrzeby i możliwości uczniów. Nie mogą opierać się na założeniu, że wszyscy uczniowie wykonują te same zadania, w taki sam sposób i są oceniani według tych samych kryteriów. Dlatego nauczyciele pracujący w klasach inkluzyjnych powinni krytycznie przeanalizować program nauczania i poszukać możliwości osiągnięcia założonych celów kształcenia poprzez zmianę organizacji pracy uczniów w taki sposób, aby mogli oni uczestniczyć w tych samych działaniach, ale o różnym stopniu trudności i być

<sup>26</sup> B. Ayres, L. O'Brien, T. Rogers, *Working Together, Sharing, and Helping Each Other: Cooperative Learning in First Grade Classroom that In-Chides Students with Disabilities*, Inclusive Education Project, Syracuse University, Syracuse 1992, s. 22–23.

<sup>27</sup> Tamże, s. 25.

oceniani według różnych kryteriów. Takie możliwości stwarza nauczanie na wielu poziomach (*Multi-level Teaching*). Na przykład na lekcji geografii uczniowie mogą uczyć się wyznaczania na mapie długości i szerokości geograficznej, natomiast niepełnosprawna intelektualnie dziewczynka, w tym samym czasie i z wykorzystaniem tej samej mapy, może uczyć się wyznaczać kierunki: „w górę”, „w dół”, „w lewo”, „w prawo”. Podczas lekcji języka ojczystego na temat „Moje ulubione zwierzęta” większość uczniów może zapisać ich nazwy w zeszytach. Dwaj uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną, którzy nie potrafią jeszcze pisać, mogą wkleić do zeszytu obrazki ulubionych zwierząt. Natomiast niemówiącemu uczniowi z porażeniem mózgowym należy stworzyć możliwość wskazywania obrazków umieszczonych na tablicy. W ten sposób wszystkie dzieci mogą wykonać zadanie stosownie do posiadanych możliwości i osiągnąć sukces.

Klasa inkluzyjna może składać się z uczniów o bardzo zróżnicowanym poziomie rozwoju. Wówczas zastosowanie nauczania na wielu poziomach jest szczególnie wskazane, czego przykładem może być realizacja tematu „Kosmos”, opisana przez Marę Sapon-Shevin i współpracowników<sup>28</sup>. Uczniom najlepiej czytającym i potrafiącym samodzielnie poszukiwać informacji nauczyciel przydzielił zadanie napisania referatu o powstaniu galaktyki. Inni uczniowie byli poproszeni o narysowanie planet Układu Słonecznego i oznaczenie ich nazwami. Natomiast od dzieci z ograniczonymi możliwościami umysłowymi i językowymi nauczyciel oczekiwał wskazania usytuowania Słońca, Ziemi i Księżycy na schemacie Układu Słonecznego. Po przerobieniu tematu każdy uczeń demonstrował kolegom swoją pracę lub umiejętność. Okazało się, że taka forma organizacji nauczania przyniosła korzyści wszystkim uczniom w klasie.

Niektórzy badacze kwestionują zasadność nauczania na wielu poziomach w klasach bardzo zróżnicowanych. Twierdzą, że uczniowie najbardziej utalentowani albo wchodzi w rolę opiekunów swych mniej uzdolnionych kolegów, albo nie chcą z nimi współpracować<sup>29</sup>. Przeczą temu badania Beverly Rainforth i Judy Kugelmass. Autorki przytaczają przykład nauczania na wielu poziomach w klasie, do której uczęszczali uczniowie o bardzo zróżnicowanym poziomie rozwoju umysłowego – zarówno bardzo inteligentni, jak i niepełnosprawni intelektualnie<sup>30</sup>. W tej klasie nauczyciel zorganizował sklepik z kanapkami. Uczniowie przyjmowali za-

---

<sup>28</sup> M. Sapon-Shevin, B. Ayres, J. Duncan, *Cooperative Learning and Inclusion*, [w:] *Creativity and Collaborative Learning: A Practical Guide to Empowering Students, Teachers and Families*, red. J.S. Thousand, R.A. Villa, A.I. Nevin, Paul Brookes, Baltimore 2002, s. 209–222.

<sup>29</sup> M. Matthews, *Gifted Students Talk about Cooperative Learning*, „Educational Leadership” 1992, t. 2, s. 48–50.

<sup>30</sup> B. Rainforth, J.W. Kugelmass, *Curriculum and Instruction for all Learners: Blending Systematic and Constructivist Approaches in Inclusive Elementary Schools*, Paul Brookes, Baltimore 2003, s. 56–61.

mówienia i sprzedawali kanapki w każdy piątek. Cała klasa była zaangażowana w projekt, ale w różny sposób, stosownie do poziomu posiadanych kompetencji matematycznych. Niektórzy uczniowie obliczali cenę kanapek według kosztów ich wyprodukowania. Inni obliczali cenę kanapek powiększoną o podatek. Jeszcze inni dokonywali rzeczywistych zakupów składników potrzebnych do wyprodukowania kanapek. Najzdolniejsi uczniowie opracowywali miesięczne sprawozdanie finansowe. Natomiast uczniowie, których Indywidualne Programy Edukacyjno-Terapeutyczne przewidywały kształcenie praktycznych umiejętności życiowych, przygotowywali kanapki oraz wykonywali plakaty reklamujące sklepik. Projekt zakończył się sukcesem. Pozwolił włączyć we wspólne działanie wszystkich uczniów w klasie oraz umożliwił zaspokojenie ich potrzeb edukacyjnych w optymalny sposób.

Nauczanie na wielu poziomach jest bardzo korzystne w inkluzyjnych klasach początkowych, głównie z powodu integracji treści kształcenia oraz stałego kontaktu uczniów z jednym nauczycielem. Mara Sapon-Shevin przedstawia przykład, jak w edukacji wczesnoszkolnej można nauczać na wielu poziomach za pomocą techniki dramy<sup>31</sup>. Najpierw uczniowie na podstawie dostarczonych materiałów gromadzili informacje o dinozaurach. Następnie napisali scenariusz przedstawienia, przygotowali dekoracje, namalowali plakaty informujące o przedstawieniu i wystawili je. Szczegółowe zadania związane z realizacją projektu były dostosowane do możliwości uczniów. W trakcie wykonywania zadań uczniowie uczyli się czytać, pisać i liczyć, rysowali i malowali, doskonalili mowę, rozwijali swe sprawności motoryczne oraz kompetencje społeczne i emocjonalne.

W starszych klasach nauczanie na wielu poziomach powinno być realizowane za pośrednictwem metody projektów, która sprzyja integrowaniu treści kształcenia z różnych przedmiotów. Na przykład przygotowanie i zaprezentowanie przedstawienia w formie teatru kukiełkowego rozwija umiejętności: pisanie, czytanie, recytowania, śpiewania, rysowania, malowania, prowadzenia dialogu, wyrażania emocji. Budowanie dekoracji będzie wymagało posłużenia się operacjami arytmetycznymi. A zatem można powiedzieć, że praca nad przedstawieniem w teatryku kukiełkowym integruje treści z języka ojczystego, plastyki, muzyki i matematyki. Ponadto, w zależności od fabuły sztuki – także historii, geografii lub biologii. Z kolei realizacja projektu pt. „Księżyc” pozwoli uczniom zyskać wiedzę nie tylko z astronomii, ale także z języka ojczystego – jeśli ułożą wiersz lub napiszą opowiadanie o Księżycu oraz z wiedzy o społeczeństwie – jeśli zgłębią kwestię wierzeń i tradycji dotyczących Księżyca w różnych kulturach. Uczniowie poszerzą też swoją wiedzę z matematyki, fizyki i chemii, jeśli zajmą się kwestiami odległości, masy, grawitacji, atmosfery

<sup>31</sup> M. Sapon-Shevin, *Ability Differences in the Classroom: Teaching and Learning in Inclusive Classrooms*, [w:] *Common Bonds: Anti-bias Teaching in a Diverse Society*, red. D.A. Byrnes, G. Kiger, Association for Childhood Education International, Wheaton 2005, s. 43.

czy pola magnetycznego. Uczniowie mogą z powodzeniem wykonywać zadania dostosowane do poziomu ich możliwości, a jednocześnie nawzajem sobie pomagać i budować poczucie wspólnoty.

#### ZAKOŃCZENIE

Przekonanie, że szkoły ogólnodostępne powinny zapewnić edukację wszystkim dzieciom jest obecnie w polskim społeczeństwie znacznie bardziej powszechne, niż dwie dekady temu. I chociaż coraz częściej podzielają je rodzice, nauczyciele i władze oświatowe, to realizacja idei edukacji inkluzyjnej napotyka na różne opory i bariery<sup>32</sup>. Nikt nie kwestionuje tezy, że dzieci uczęszczają do szkoły po to, aby zdobywać wiedzę i umiejętności niezbędne do życia w społeczeństwie, ale tej tezie nie zawsze towarzyszy klarowna odpowiedź na pytanie: do życia w jakim społeczeństwie szkoła ma przygotowywać? Jeśli ma to być społeczeństwo, w którym wszyscy obywatele są równi i jednakowo wartościowi, to środowisko szkolne musi być odzwierciedlaniem tak pojmowanego społeczeństwa. Tym samym, szkoła musi stworzyć możliwość wspólnego uczenia się wszystkim dzieciom, niezależnie od różnic między nimi.

Nauczyciele pracujący w klasach inkluzyjnych muszą podjąć szereg decyzji i działań. Przede wszystkim muszą dokonać wyboru treści nauczania. Następnie muszą zdecydować, jakich form organizacji pracy uczniów użyć, aby zapewnić im aktywny udział w procesie nauczania i maksymalne sukcesy. Muszą też zdecydować, jak będą oceniać wyniki pracy uczniów. Jednak przede wszystkim muszą zapewnić odpowiednią jakość relacji między uczniami – wyeliminować skłonności do rywalizacji oraz tendencje do obojętnego traktowania lub izolowania rówieśników ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W zamian muszą zadbać, aby w klasie zapanowała atmosfera wzajemnego wsparcia i współpracy. Przełomowym w tym procesie jest moment, „kiedy klasa zaczyna funkcjonować według następującej zasady: jesteśmy wspólnotą, bierzemy odpowiedzialność jeden za drugiego i nie pozostawiamy bez pomocy tych, którzy jej potrzebują”<sup>33</sup>.

#### BIBLIOGRAFIA

- Aronson E., *Terapia dla rywalizującego społeczeństwa*, [w:] *Psychologia i życie*, red. P.G. Zimbaro, F.L. Ruch, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1988.
- Ayres B., O'Brien L., Rogers T., *Working Together, Sharing, and Helping Each Other: Cooperative Learning in First Grade Classroom that In-Chides Students with Disabilities*, Inclusive Education Project, Syracuse University, Syracuse 1992.

<sup>32</sup> I. Chrzanowska, *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.

<sup>33</sup> A. Twardowski, *Rola rówieśniczego tutoring...*, dz. cyt., s. 43.

- Biklen D., *Schools without Labels: Parents, Educators and Inclusive Education*, Temple University Press, Philadelphia 1992.
- Chrzanowska I., *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.
- Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*, [online] <[https://rownosc.info/media/uploads/deklaracja\\_z\\_salamanki.pdf](https://rownosc.info/media/uploads/deklaracja_z_salamanki.pdf)> [dostęp: 27.11.2019].
- Ginsburg-Block M., Fantuzzo J., *Reciprocal Peer Tutoring: An Analysis of "Teacher" and "Student" Interactions as a Function of Training and Experience*, „School Psychology Quarterly” 1997, t. 2.
- Greenwood C.R., Delquadri J.C., Hall R.V., *Longitudinal Effects of Classwide Peer Tutoring*, „Journal of Educational Psychology” 1989, t. 3.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Ustalanie gotowości do podjęcia nauki szkolnej starszych przedszkolaków*, b. d., [online] <<https://www.e-bip.org.pl/upload/527.14742.pdf>> [dostęp: 22.11.2019].
- Hulek A., *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977.
- Johnson D., Johnson R., Holubec E., *Advanced Cooperative Learning*, Interaction Book Company, Edina 2013.
- Johnson D., Johnson R., *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*, Allyn and Bacon, Boston 1999.
- Johnson D., Johnson R., *Learning Together and Alone: Overview and Meta-Analysis*, „Asia Pacific Journal of Education” 2002, t. 1.
- Lechta V., *Pedagogika integracyjna kontra edukacja inkluzyjna (włączająca): podobieństwa i różnice*, [w:] *Krakowska pedagogika specjalna*, red. J. Wyczesany, E. Dyduch, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010.
- Matthews M., *Gifted Students Talk about Cooperative Learning*, „Educational Leadership” 1992, t. 2.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*, [online] <<http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html>> [dostęp: 25.11.2019].
- Rainforth B., Kugelmass J.W., *Curriculum and Instruction for all Learners: Blending Systematic and Constructivist Approaches in Inclusive Elementary Schools*, Paul Brookes, Baltimore 2003.
- Richler D., *Inclusive Education as Social Policy*, [w:] *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*, red. G. Porter, D. Richler, The Roeher Institute, Ontario 1991.
- Sapon-Shevin M., *Ability Differences in the Classroom: Teaching and Learning in Inclusive Classrooms*, [w:] *Common Bonds: Anti-bias Teaching in a Diverse Society*, red. D.A. Byrnes, G. Kiger, Association for Childhood Education International, Wheaton 2005.
- Sapon-Shevin M., Ayres B., Duncan J., *Cooperative Learning and Inclusion*, [w:] *Creativity and Collaborative Learning: A Practical Guide to Empowering Students, Teachers and Families*, red. J.S. Thousand, R.A. Villa, A.I. Nevin, Paul Brookes, Baltimore 2002.
- Shisler L., Osguthorpe R.T., Eiserman W.D., *The Effects of Reverse-Role Tutoring on the Social Acceptance of Students with Behavioral Disorders*, „Behavioral Disorders” 1987, 1.
- Stainback S., Stainback W. (red.), *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for all Students*, Paul H. Brookes Publishing, Baltimore 1992.
- Szumski G., *Edukacja inkluzyjna – geneza, istota, perspektywy*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2006, t. 1.
- Szumski G., *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.



- Twardowski A., *Możliwości wykorzystania rówieśniczego tutoring w edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2014, t. 5.
- Twardowski A., *Rola rówieśniczego tutoring w edukacji inkluzyjnej uczniów z niepełnosprawnościami*, „Studia Edukacyjne” 2018, t. 50.
- Wiszejko-Wierzbińska D., *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, „Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania” 2012, t. 4.
- Zacharuk T., *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 2011, t. 1.

**Author:** Andrzej Twardowski

**Title:** Forms of Student Work Organization in the Inclusive Education Process

**Keywords:** inclusive education, Peer Tutoring, Cooperative Learning, Multi-level Teaching

**Discipline:** Pedagogy

**Language:** Polish

**Document type:** Article

### Summary

In recent years, increasing attention has been devoted to developing pedagogical approaches that are appropriate in heterogeneous classrooms. Teachers working in inclusive classrooms must develop forms of student work that do not isolate and stigmatize learners with special educational needs. In the first part of the article, the author analyzes the origin and essence of the idea of inclusive education. In the second part of the article, three forms of work organization for students in inclusion classes are characterized: Peer Tutoring, Cooperative Learning and Multi-level Teaching.