

Zuzanna Narkun-Jakubińska
Joanna Smogorzewska
Agata Trębacz-Ritter
Agnieszka Wołowicz
Grzegorz Szumski

WSPÓŁNAUCZANIE W PRAKTYCE

– poradnik metodyczny
dla nauczycieli
i nauczycieli
współorganizujących
kształcenie w oddziałach
ogólnodostępnych
integracyjnych



WSPÓŁNAUCZANIE W PRAKTYCE

Zuzanna Narkun-Jakubińska
Joanna Smogorzewska
Agata Trębacz-Ritter
Agnieszka Wołowicz
Grzegorz Szumski

WSPÓŁNAUCZANIE W PRAKTYCE

– poradnik metodyczny
dla nauczycieli
i nauczycieli
współorganizujących
kształcenie w oddziałach
ogólnodostępnych
integracyjnych



Recenzenci

Zenon Gajdzica

Anna Zamkowska

Redaktor prowadzący

Ewa Wyszyńska

Redakcja

Elżbieta Olender-Dmowska

Korekta

Krystyna Komorowska

Projekt okładki i stron tytułowych

Anna Gogolewska

Ilustracja na okładce

Mikhailovskiy/Shutterstock

Skład i łamanie

ALINEA

Sfinansowano przez Ministerstwo Edukacji i Nauki w ramach: UMOWA Nr MEiN/2022/DWEW/2938 między Ministerstwem Edukacji i Nauki i Uniwersytetem Warszawskim

Publikacja na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa 3.0 PL (CC BY 3.0 PL) (pełna treść wzorca dostępna pod adresem: <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/legalcode>).

Zuzanna Narkun-Jakubińska, Akademia Pedagogiki Specjalnej

im. Marii Grzegorzewskiej, ORCID 0000-0001-9796-5869

Joanna Smogorzewska, Uniwersytet Warszawski, ORCID 0000-0002-4377-9136

Grzegorz Szumski, Uniwersytet Warszawski, ORCID 0000-0003-3060-5118

Agata Trębacz-Ritter, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,

ORCID 0000-0002-2889-0776

Agnieszka Wołowicz, Uniwersytet Warszawski, ORCID 0000-0002-8506-8543

ISBN 978-83-235-5979-5 (e-pub)

ISBN 978-83-235-5971-9 (pdf online)

ISBN 978-83-235-5987-0 (mobi)

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego

02-678 Warszawa, ul. Smyczkowa 5/7

e-mail: wuw@uw.edu.pl

księgarnia internetowa: www.wuw.pl

Wydanie 1, Warszawa 2022

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	7
I. Modele wspólnego nauczania	11
II. Wspólne planowanie, czyli czas, który przynosi korzyści	29
III. Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia i indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne	47
IV. Rozwijanie umiejętności i kompetencji społecznych uczniów oraz integrowanie zespołu klasowego	73

WPROWADZENIE

Klasy integracyjne funkcjonują w Polsce od trzydziestu lat i ta forma organizacji nauczania stale się upowszechnia. Wraz z ich wprowadzeniem zapoczątkowane zostało w naszym kraju nowe zjawisko edukacyjne, zwane **współnauczaniem** (*co-teaching*).

Kilka lat temu współnauczanie, czyli rozwiązanie polegające na zatrudnianiu w jednej klasie nauczycieli przedmiotowych i pedagogów specjalnych jako nauczycieli współorganizujących kształcenie, zostało znacznie rozszerzone, gdyż objęto nim klasy ogólnodostępne, w których kształceni są uczniowie z autyzmem, w tym zespołem Aspergera lub niepełnosprawnością sprzężoną (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym). Ponadto nauczycieli współorganizujących kształcenie można zatrudnić, za zgodą organu prowadzącego, gdy w placówce kształcą się uczniowie z pozostałymi rodzajami niepełnosprawności, niedostosowani społecznie lub zagrożeni niedostosowaniem. Wzmiankowane rozporządzenie wskazuje także na możliwość zatrudniania nauczycieli współorganizujących kształcenie w każdej sytuacji, w której nauczyciele tacy są potrzebni do realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego.

Tym sposobem powoli zaciera się, dawniej bardzo ostra, różnica między klasami integracyjnymi i klasami ogólnodostępnymi, do których uczęszczają uczniowie z orzeczeniami o potrzebie kształcenia

specjalnego. Rośnie też zapotrzebowanie na metodyczne wsparcie dla nauczycieli, mających różne wykształcenie i przygotowanie, którzy razem organizują kształcenie w heterogenicznej klasie szkolnej. Oddawana do rąk czytelników książka ma służyć ułatwieniu pracy nauczycieli, zwiększeniu ich satysfakcji, a jednocześnie podniesieniu efektywności nauczania i wychowania w prowadzonych przez nich klasach.

Podczas pracy nad koncepcją tego opracowania, a następnie podczas pisania go, dokonaliśmy przeglądu obecnych na rynku publikacji o podobnym przeznaczeniu, a także przeprowadziliśmy badania wśród nauczycieli współorganizujących kształcenie w szkołach podstawowych. Chcieliśmy dzięki temu możliwie trafnie odpowiedzieć na rzeczywiste zapotrzebowanie adresatów, którzy na co dzień zmagają się z trudnym i niezmiernie ważnym zadaniem zapewnienia w Polsce dostępu wszystkim uczniom do wysokiej jakości edukacji włączającej.

Najogólniej rzecz ujmując, podjęte wysiłki doprowadziły nas do konstatacji, że istnieje pewna rozbieżność między tym, z czego nauczyciele mogą aktualnie skorzystać, sięgając po dostępne materiały metodyczne, a odczuwanymi przez nich potrzebami. Większość dotychczasowych publikacji koncentruje się na charakterystyce uczniów z poszczególnymi rodzajami specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz rekomendacjach w zakresie dostosowania sposobów pracy, materiałów dydaktycznych i środowiska klasy do tych potrzeb. W naszej ocenie nauczyciele mogą korzystać z wysokiej jakości opracowań poświęconych tym zagadnieniom. Wielu z nich, zwłaszcza tych, którzy mają wykształcenie w zakresie pedagogiki specjalnej, ma też ugruntowaną wiedzę na ten temat wyniesioną ze studiów. Ich niewielkie zapotrzebowanie na szkolenia i publikacje dotyczące tego obszaru zostało także potwierdzone przez nasze badania. Jednocześnie dostrzegamy, że dotychczasowe publikacje niewiele uwagi poświęcały modelom współpracy nauczycieli podczas lekcji, a szczególnie modelom tych zajęć oraz planowaniu wspólnego nauczania. Jak wynika z naszego badania, nauczyciele odczuwają niedobór umiejętności w tych powiązanych ze sobą obszarach. W tej sytuacji uznaliśmy, że podjęcie wskazanych zagadnień w niniejszym opraco-

waniu pomoże uzupełnić krajowe zasoby materiałów metodycznych dla nauczycieli współorganizujących kształcenie. Modele lekcji oraz sposoby planowania współpracy zostały omówione w dwóch pierwszych rozdziałach. Poza tym zdecydowaliśmy, że zawrzemy w naszej pracy treści dotyczące dwóch innych kwestii, ważnych w edukacji włączającej. Pierwszą z nich jest diagnoza wielospecjalistyczna i indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne (IPET), drugą zaś wspomaganie rozwoju kompetencji społecznych uczniów. W rozdziale poświęconym diagnozie wielospecjalistycznej i IPET zamieściliśmy także wskazówki, jak efektywnie radzić sobie z zaburzeniami zachowania uczniów. Mamy nadzieję, że także te treści będą przydatne dla czytelników tej publikacji.

I. MODELE WSPÓLNEGO NAUCZANIA

ABSTRACT: Chapter I is devoted to co-teaching, whereby two educators, subject teacher and supportive teacher, tutor a class of pupils together. We present six co-teaching models along with examples of their implementation in school practice. The pros and cons of each of them are then discussed as well as the possible pitfalls so as to help teacher make informed choices regarding the practical use of the method. We also offer a synthetical survey of research concerning the effectiveness of non-segregated education.

ABSTRAKT: Rozdział I poświęciliśmy wspólnauczaniu, czyli współpracy dwóch nauczycieli, przedmiotowego i wspomagającego, którzy wspólnie uczą jedną klasę szkolną. Zaprezentowaliśmy sześć modeli wspólnauczania i przykładowe sposoby ich wykorzystania w praktyce szkolnej. Omówiliśmy wady i zalety każdego z tych modeli oraz potencjalne trudności we wdrożeniu, tak by pomóc nauczycielom w podejmowaniu przemyślanych decyzji o ich praktycznym wykorzystaniu. W sposób syntetyczny przedstawiliśmy wyniki badań nad efektywnością edukacji niesegregacyjnej.

Współpraca pomiędzy nauczycielami w klasie, czyli tzw. **wspólnauczanie** (w języku angielskim określane terminem *co-teaching*), może być realizowana na wiele sposobów. Różnią się one od siebie zwłaszcza zakresem współpracy pomiędzy nauczycielami oraz organizacją lekcji i nauczania. W literaturze najczęściej wyróżnia się sześć następujących modeli wspólnauczania:

- jeden naucza, drugi obserwuje (*one teach, one observe*),

- jeden naucza, drugi asystuje (*one teach, one assist*),
- stacje zadaniowe (*station teaching*),
- nauczanie paralelne (*parallel teaching*),
- nauczanie alternatywne (*alternative teaching*),
- nauczanie zespołowe (*team teaching*) (Friend i in. 2010).

Powyższe modele uszeregowane zostały w kolejności odzwierciedlającej to, ile wymagają współpracy między nauczycielami, poczynając od modelu, który wymaga tej współpracy najmniej. Warto zaznaczyć, że mogą być one punktem wyjścia do tworzenia jeszcze innych rozwiązań organizacyjnych. **W Polsce dominuje model „jeden naucza, drugi asystuje”**, w którym jeden z nauczycieli przygotowuje i prowadzi lekcję, a drugi udziela pomocy uczniom (Garlej-Drzewiecka 2004). Model ten nie wymaga ścisłej współpracy pomiędzy nauczycielami ani tego, by poświęcali oni zbyt wiele czasu na wspólne planowanie, dzięki czemu jest dość łatwy w stosowaniu w praktyce. Niestety badania dowodzą, że jest to rozwiązanie najmniej efektywne (Iacono i in. 2021). Warto więc szerzej omówić każdy z modeli – zaprezentować korzyści i wyzwania, które wiążą się z każdym z nich.

JEDEN NAUCZA, DRUGI OBSERWUJE/ASYSTUJE

Dwa pierwsze z wyróżnionych modeli są do siebie bardzo podobne, dlatego zostaną opisane łącznie. Jak już wspomniano wyżej, w modelach tych role nauczycieli są jasno podzielone. Jeden planuje i prowadzi lekcję, drugi krąży po klasie, obserwuje i wspomaga uczniów, którzy przejawiają trudności – w razie potrzeby radzi sobie z trudnymi zachowaniami uczniów, odpowiada na pytania, rozdaje materiały. Niewątpliwą zaletą tego rozwiązania jest łatwość jego wdrożenia do praktyki: nie wymaga dodatkowego czasu na wspólne przygotowanie lekcji, a w jej trakcie nauczyciele nie przeszkadzają sobie nawzajem. Ponadto uczniowie otrzymują doraźne wsparcie w razie pojawienia się trudności w czasie lekcji (Cook i Friend 1995).



Modele wspólnauczania według Marilyn Friend i Williama Bursucka (Friend i Bursuck 2009: 92)

Niestety modele te mają także szereg wad. Po pierwsze, nauczyciel wspomagający, który najczęściej obserwuje bądź udziela pomocy, może być postrzegany jako asystent nauczyciela wiodącego. Na problem umniejszania roli nauczyciela wspomagającego i niedoceniań jego kompetencji zwracają uwagę pedagodzy specjaliści pracujący w klasach integracyjnych (Kobyłańska i Krzemińska 2004).

Model, w którym jeden nauczyciel naucza, a drugi asystuje, nie sprzyja też integracji uczniów i pogłębia stygmatyzację dzieci z zaburzeniami. Doskonale obrazuje to badanie przeprowadzone przez Elżbietę Garlej-Drzewiecką (2004). Analiza rysunków dzieci z klas integracyjnych wykazała, że aż 68 proc. z nich nie umieściło w swojej pracy postaci nauczyciela wspomagającego. Ci uczniowie, którzy go naryso-

wali, usytuowali go obok dzieci z niepełnosprawnością. Inaczej mówiąc, nauczyciel wspomagający postrzegany jest jako ten dedykowany uczniom z niepełnosprawnością, nauczyciel wiodący natomiast odpowiada za pozostałych uczniów, bez zaburzeń. Zagrożenia płynące ze stosowania modelu „jeden naucza, drugi asystuje” są na tyle poważne, że najlepiej byłoby stosować go okazjonalnie lub przynajmniej ograniczyć jego wykorzystanie na lekcjach. Rozwiązanie to może być przydatne na początku współpracy nauczycieli, którzy dopiero się poznają i ustalają zasady wspólnego nauczania (Cook i Friend 2004).

Model „jeden naucza, drugi obserwuje” z kolei może okazać się użyteczny w sytuacjach, gdy chcemy dokonać obserwacji funkcjonowania konkretnego ucznia bądź całej klasy (np. przy tworzeniu opinii o uczniu, obserwacjach rocznych, ocenie poziomu zintegrowania klasy). Wtedy jeden z nauczycieli monitoruje konkretne zachowanie lub sytuację w czasie lekcji, zapisuje swoje spostrzeżenia, a następnie analizuje zebrany materiał wspólnie z drugim nauczycielem. Obserwacja prowadzona podczas lekcji pozwoli uniknąć wybiórczości i przypadkowości, czynność ta będzie natomiast celowa i dokładna. Obserwacja lekcji może być też nakierowana na to, jak uczniowie się uczą: w które fragmenty lekcji szczególnie się angażują, które wydają się im nudne, jakie metody nauczania są skuteczne (Cook i Friend 2004).

Rozwiązanie „jeden naucza, drugi obserwuje” można też wykorzystać przy organizowaniu hospitacji koleżeńskich. Nauczyciele zbliżeni stażem i doświadczeniem mogą dzięki temu uczyć się od siebie nawzajem oraz doskonalić swój warsztat pracy.

PRZYKŁAD:

Pan Nowak jest nauczycielem języka polskiego. Nie ma przygotowania do pracy z uczniami z niepełnosprawnością. Prowadzi lekcje w klasie 4, która jest klasą integracyjną. Pani Michalska jest w tej klasie nauczycielką wspomagającą. Pan Nowak planuje i prowadzi wszystkie lekcje języka polskiego dla tej klasy. Czasami kon-

sultuje trudniejszy materiał z Panią Michalską, żeby upewnić się, że uczniowie z niepełnosprawnością sobie z nim poradzą. W czasie lekcji Pani Michalska krąży po klasie i w razie potrzeby pomaga uczniom. Wie, którzy uczniowie mogą mieć problem z przeczytaniem dłuższych tekstów bądź zrozumieniem nowych pojęć.

STACJE ZADANIOWE

W modelu tym nauczyciele planują lekcję wspólnie i dzielą między siebie zadania: zarówno przygotowanie lekcji, jak i jej prowadzenie. Tworzą dwie, ewentualnie trzy tzw. stacje. Każdy nauczyciel odpowiada za jedną stację. Każda ze stacji dotyczy innej części lekcji, a uczniowie poruszają się pomiędzy nimi. Uczniowie są więc podzieleni na dwa bądź trzy zespoły, co umożliwia nauczycielowi pracę z mniejszą grupą. Trzecia stacja jest opcjonalna i wymaga od uczniów samodzielnej pracy. W przypadku uczniów z niepełnosprawnościami istnieje ryzyko, że praca przy trzeciej stacji będzie dla nich wyzwaniem. Aby uniknąć takiej sytuacji, możemy np. zaplanować pracę w parach bądź kilkuosobowych grupach. Uczniowie mogą pomagać sobie nawzajem. Możemy też przygotować karty pracy o różnym poziomie trudności bądź wykorzystać programy komputerowe. Dzięki temu będziemy mieć pewność, że każdy z uczniów poradzi sobie z pracą przy stacji bez wsparcia nauczyciela (Cook i Friend 1995).

W wypadku tego rozwiązania trudne jest „zgranie” czasowe. Nauczyciele muszą poprowadzić i zakończyć swoją część lekcji w tym samym czasie, tak by uczniowie płynnie zmienili stację i nie musieli czekać. Kontrolowanie czasu można powierzyć uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, aby bardziej zaangażować go w lekcję (np. poprzez pilnowanie czasu za pomocą stopera). Mimo wszystko należy przygotować się na to, że zmiany stacji będą wiązały się z chwilowym hałasem (należy na to zwrócić uwagę w przypadku uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu). Wyzwaniem będzie też odpowiednie rozmieszczenie stacji w klasie tak, by grupy nie przeszkadzały sobie nawzajem.

Podczas planowania lekcji należy uwzględnić wiek i możliwości uczniów. Dla uczniów z klas 1–3 czas na realizację jednej stacji będzie wynosił ok. 20 minut. W wypadku starszych klas szkoły podstawowej można zaplanować, że uczniowie spędzą całą lekcję przy jednej stacji, a na kolejnej lekcji przejdą do następnej. Dlatego bardzo ważne jest, by dobór materiału do stacji zadaniowych uwzględniał takie treści, które mogą być przekazywane w dowolnej kolejności. Model ten świetnie sprawdzi się więc przy powtórce materiału, ale też przy przekazywaniu treści, które nie są hierarchiczne, np. przy omawianiu zagadnień związanych z kontynentami (geografia) lub właściwościami substancji (chemia). Jedna ze stacji może być też przeznaczona na powtórzenie wiadomości z poprzedniej lekcji, a dwie pozostałe – na nowe treści (Cook i Friend 2004). Niemniej jednak, należy jasno wytłumaczyć uczniom, w jakiej kolejności i na jakich zasadach powinni przemieszczać się pomiędzy stacjami.

Mocną stroną modelu stacji zadaniowych jest równy podział ról – obydwaj nauczyciele są aktywni, chociaż odpowiadają za inne części lekcji. Problem może stanowić jednak brak odpowiedniej wiedzy, która jest nauczycielowi niezbędna do przekazania treści lekcji z danego przedmiotu. W takim przypadku nauczyciel ten może sprawdzać pracę domową bądź powtórzyć już poznany materiał tak, jak ma to miejsce w poniższym przykładzie.

PRZYKŁAD:

Pani Kamińska jest nauczycielką matematyki w klasie 1 liceum. Pan Twardowski jest nauczycielem wspomagającym. Najbliższą lekcję podzielili na „stacje”. Pierwsza stacja będzie polegała na powtórzeniu materiału z poprzedniej lekcji i omówieniu ewentualnych trudności pracy domowej dotyczącej równań wykładniczych. Tę stację poprowadzi Pan Twardowski. Nie jest on matematykiem, ale omówił z Panią Kamińską zadania i temat poprzednich lekcji. Pani Kamińska zajmie się natomiast drugą stacją, przy której wpro-

wadzi uczniów w nowe zagadnienie – logarytmy. Stacja trzecia to praca indywidualna uczniów, którzy wybierają i rozwiązują zadania utrwalające już zdobyte umiejętności. Są to zadania na różnym poziomie, tak aby uczniowie mogli dostosować stopień trudności do swoich możliwości.

NAUCZANIE PARALELNE

W rozwiązaniu tym obydwaj nauczyciele wspólnie planują lekcję, ale prowadzą ją oddzielnie. Klasa dzielona jest na dwie równe grupy, a każdy z nauczycieli prowadzi zajęcia dla jednej z nich. Skład grup się nie zmienia. Model ten umożliwia zmniejszenie liczby uczniów przypadających na jednego nauczyciela. Dzięki temu nauczycielowi łatwiej nawiązać bezpośredni kontakt z uczniem.

Nauczanie paralelne sprawdzi się na lekcjach, które wymagają dużej aktywności uczniów (np. dyskusja). Model ten pozwala również na zminimalizowanie problemów z zachowaniem. Rozwiązanie to wymaga jednak szczegółowego omawiania i planowania treści lekcji tak, żeby obydwie grupy otrzymały te same informacje. Zaletą nauczania paralelnego jest równomierny podział obowiązków – każdy nauczyciel jest aktywny (Cook i Friend 1995).

Jedną z opcji w tym modelu jest zastosowanie przez nauczycieli różnych metod nauczania. Pomoże to dostosować lekcję do specyficznych potrzeb uczniów. Dla przykładu: tematem lekcji są greccy bogowie i boginie. Jedna z grup czyta cicho tekst źródłowy i na jego podstawie omawia temat lekcji. Drugiej grupie, w której znajdują się dzieci o niższych umiejętnościach samodzielnego czytania, tekst odczytuje nauczycielka.

Na zakończenie lekcji obie grupy mogą wspólnie ją podsumować. Będzie to ciekawe rozwiązanie w wypadku takich tematów, na które można spojrzeć z dwóch różnych perspektyw. Dla przykładu: jedna z grup podczas lekcji analizuje korzyści płynące z rozwoju turystyki dla lokalnej ludności, a druga omawia zagrożenia. Na koniec obie grupy

prezentują najważniejsze wnioski. Dzięki temu wszyscy uczniowie wynoszą z lekcji te same kluczowe informacje (Cook i Friend 2004).

Mimo licznych zalet organizacja paralelnego nauczania stanowi jednak duże wyzwanie. Należy tak zagospodarować pomieszczenie, żeby obie grupy miały zapewnioną odpowiednią przestrzeń i nie przeszkadzały sobie nawzajem. Należy także wziąć pod uwagę, że prowadzenie dwóch oddzielnych lekcji w jednym czasie może powodować wysoki poziom hałasu. Od obydwu nauczycieli wymagana jest też wiedza z danego zakresu tematycznego (Shumway i in. 2011).

PRZYKŁAD:

Pani Tomaszewska i Pani Kowalska są wychowawczyniami integracyjnej klasy 2 szkoły podstawowej. Na nadchodzącej lekcji będą omawiać z uczniami kolejność wydarzeń w baśni „Kopciuszek”. Tym razem Pani Tomaszewska będzie pracować z uczniami, którzy dobrze radzą sobie z pisaniem, a Pani Kowalska z uczniami, których umiejętności pisania są na niższym poziomie. Na początku każda z nauczycielek poprosi swoją część klasy o przypomnienie, co wydarzyło się w baśni. Uczniowie zgłaszają się. Następnie Pani Tomaszewska formułuje wspólnie z uczniami zdania opisujące przebieg wydarzeń i zapisuje je na tablicy. Uczniowie przepisują je do zeszytu. Pani Kowalska wcześniej przygotowała swojej części klasy wydrukowane kartki ze zdaniami. Uczniowie wycinają, porządkują je i wklejają do zeszytów. Samodzielnie zapisują tylko nagłówki i numerację zdań.

NAUCZANIE ALTERNATYWNE

W rozwiązaniu tym jeden z nauczycieli pracuje z mniejszą grupą, składającą się z trzech do ośmiu uczniów zmagających się z jakimiś trudnościami, a drugi prowadzi lekcję dla pozostałych uczniów. Dzieci w mniejszej grupie mogą powtarzać opanowany już materiał, uzupeł-

niać braki spowodowane nieobecnością, przygotowywać się do kolejnych lekcji bądź rozwijać wspólne zainteresowania. Temat lekcji może być taki sam dla obu grup, ale w tej mniejszej będzie realizowany za pomocą innych metod lub przy użyciu innych materiałów, dostosowanych do ograniczeń konkretnych uczniów.

Zaletą tego modelu jest, podobnie jak w przypadku stacji zadaniowych i nauczania paralelnego, możliwość bezpośredniej interakcji pomiędzy nauczycielem a uczniem. W dużej grupie uczniom z zaburzeniami lub nieśmiałym trudniej zabrać głos albo nawiązać kontakt z nauczycielem. Nauczanie alternatywne może być także wykorzystane przez nauczyciela w celu dokonania dokładnej oceny umiejętności zdobytych przez poszczególnych uczniów. W mniejszej grupie zdecydowanie łatwiej zaobserwować pewne zachowania i trudności (Cook i Friend 1995).

Wadą modelu nauczania alternatywnego jest to, że może on stygmatyzować uczniów z niepełnosprawnością, pracujących w małej grupie. Dlatego bardzo ważne jest, by skład mniejszej grupy był zmienny oraz by jej członkami byli zarówno uczniowie z zaburzeniami, jak i bez nich. Należy upewnić się, że każdy z uczniów ma okazję do pracy w mniejszej grupie.

Nauczanie alternatywne może być świetną okazją do rozwijania umiejętności społecznych. W małej grupie powinno znajdować się dziecko, które ma problem z pewną umiejętnością społeczną oraz uczniowie, którzy będą dobrymi modelami tego zachowania. Temat prowadzonej lekcji będzie taki sam dla małej grupy i dla pozostałej części klasy. W mniejszej grupie nauczyciel będzie zwracał uwagę na rozwijanie danej umiejętności – np. umiejętności zabierania głosu w czasie dyskusji (Cook i Friend 1995).

Pomimo licznych zalet tego modelu nie powinien on być dominującym rozwiązaniem w klasie. Tematy zajęć dla małej grupy i pozostałej części klasy mogą się różnić, co spowoduje, że niektórzy uczniowie, pracujący w małej grupie, nie zapoznają się z treściami, które w przeciwnym wypadku byłoby w stanie przyswoić. Dlatego też nauczanie alternatywne wymaga starannego zaplanowania lekcji dla obydwu grup. Pewnym roz-

wiązaniem jest też stosowanie nauczania alternatywnego tylko przez część lekcji – na jej końcu bądź początku (Cook i Friend 2004).

PRZYKŁAD:

Pani Wójcik jest nauczycielem wspomagającym w klasie 7. Pani Kowalczyk uczy w tej klasie języka angielskiego. Nauczycielki zaplanowały, że na początku tej lekcji zastosują nauczanie alternatywne. Pani Wójcik pracuje w małej grupie – przypomina znaczenie słów z poprzedniej lekcji uczniom, którzy byli nieobecni, i tym, którzy gorzej sobie radzą z zapamiętywaniem. Pani Kowalczyk sprawdza z resztą klasy pracę domową. Następnie klasa łączy się i Pani Kowalczyk kontynuuje lekcję.

NAUCZANIE ZESPOŁOWE

W tym modelu obydwaj nauczyciele są w równym stopniu odpowiedzialni za prowadzenie lekcji. Są oni zaangażowani w przekazanie materiału zajęć, chociaż ich role mogą się zmieniać (np. jeden z nauczycieli tłumaczy, a drugi zapisuje kluczowe informacje na tablicy). Każdy z nich odpowiada za utrzymanie porządku w klasie i radzenie sobie z trudnymi zachowaniami uczniów. Rozwiązanie to wymaga od nauczycieli wysokiego poziomu umiejętności współpracy. Bez wzajemnego zrozumienia i zaufania pomiędzy nauczycielami istnieje ryzyko, że lekcja będzie chaotyczna i niezrozumiała dla uczniów.

Nauczyciele deklarują, że model ten sprzyja wprowadzaniu nowych metod nauczania. Prowadzenie lekcji z drugą osobą dodaje pewności i zapewnia wsparcie, dzięki czemu nauczyciele mogą podejmować działania, na które nie odważyliby się w pojedynkę (Cook i Friend 1995). Rozwiązanie to świetnie sprawdzi się, kiedy punktem wyjścia dla lekcji będzie odegranie scenki (np. z lektury) lub zaprezentowanie właściwych zachowań społecznych. Nauczanie zespołowe można zastosować również wtedy, gdy chcemy przedstawić różne punkty widzenia – nauczyciele mogą prze-

prowadzić pomiędzy sobą debatę na dany temat (Cook i Friend 2004). Model ten wymaga jednak od obydwu nauczycieli pewnej wiedzy z danego przedmiotu. Ponadto, kiedy obydwaj nauczyciele są skupieni na prowadzeniu lekcji, trudniej dostrzec im problemy pojawiające się u uczniów.

PRZYKŁAD:

Pani Wiśniewska i Pani Kamińska pracują wspólnie w „zerówce”. W tym tygodniu tematem przewodnim jest woda. Na dzisiejszych zajęciach będą prezentować dzieciom eksperymenty z wykorzystaniem wody. Pani Wiśniewska przeprowadza różne eksperymenty, podczas gdy Pani Kamińska omawia je. Później dzieci samodzielnie mogą sprawdzić, które przedmioty unoszą się na wodzie, a które opadają na dno. Pani Kamińska wspiera dzieci w ich aktywnościach, a Pani Wiśniewska odpowiada na ich pytania.

Każdy z omówionych modeli ma swoje wady i zalety. Wszystkie modele wraz z ich mocnymi stronami i wymaganiami do realizacji przedstawione zostały w poniższym zestawieniu, które stanowi podsumowanie wiadomości z niniejszego rozdziału (Cook i Friend 1995, Cook i Friend 2004, Shumway i in. 2011).

PORÓWNANIE MODELI WSPÓLNEGO NAUCZANIA

Jeden naucza, drugi obserwuje/asystuje

a) Zalety:

- uczniowie otrzymują wsparcie na bieżąco,
- możliwość dokładnego monitorowania zachowań i potrzeb uczniów,
- mała ilość czasu potrzebna na wspólne planowanie.

b) Wymagania/zagrożenia:

- jeden z nauczycieli może być postrzegany jako ten „prawdziwy”, a drugi jako asystent,

- nasilenie stygmatyzacji dzieci z niepełnosprawnościami/trudnościami.
- c) Zalecana częstotliwość używania:
 - rzadko.

Stacje zadaniowe

- a) Zalety:
 - równe role obydwu nauczycieli.
- b) Wymagania/zagrożenia:
 - potrzebna wiedza przedmiotowa u obydwu nauczycieli,
 - średnia ilość czasu na wspólne zaplanowanie lekcji,
 - odpowiednie zagospodarowanie przestrzeni klasy,
 - hałas.
- c) Zalecana częstotliwość stosowania:
 - często.

Nauczanie paralelne

- a) Zalety:
 - równe role obydwu nauczycieli,
 - możliwość użycia metod dostosowanych do potrzeb uczniów,
 - możliwość bezpośrednich interakcji uczniów z nauczycielem,
 - możliwa większa aktywność uczniów.
- b) Wymagania/zagrożenia:
 - średnia ilość czasu na wspólne zaplanowanie lekcji,
 - wiedza przedmiotowa jest potrzebna obydwu nauczycielom,
 - odpowiednie zagospodarowanie przestrzeni klasy,
 - hałas.
- c) Zalecana częstotliwość używania:
 - często.

Nauczanie alternatywne

- a) Zalety:
 - możliwość użycia metod dostosowanych do potrzeb uczniów,
 - możliwość bezpośrednich interakcji uczniów z nauczycielem,

- możliwa większa aktywność uczniów.
- b) Wymagania/zagrożenia:
 - nasilenie stygmatyzacji uczniów z niepełnosprawnością lub uczniów z mniejszej grupy,
 - dużo czasu na wspólne zaplanowanie lekcji,
 - odpowiednie zagospodarowanie przestrzeni klasy.
- c) Zalecana częstotliwość używania:
 - okazjonalnie.

Nauczanie zespołowe

- a) Zalety:
 - równe role obydwu nauczycieli,
 - możliwość użycia nowatorskich metod nauczania.
- b) Wymagania/zagrożenia:
 - wysoki poziom współpracy, zaufania i zrozumienia pomiędzy nauczycielami,
 - dużo czasu na wspólne zaplanowanie lekcji,
 - wiedza przedmiotowa jest potrzebna obydwu nauczycielom,
 - odpowiednie zagospodarowanie przestrzeni klasy.
- c) Zalecana częstotliwość używania:
 - okazjonalnie.

EFEKTYWNOŚĆ EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

Użycie niektórych modeli jest niebagatelnym wyzwaniem, wymaga dużego zaangażowania i wiedzy merytorycznej ze strony obydwu nauczycieli. Kluczowym czynnikiem jest również czas poświęcony na wspólne planowanie. Niektóre rozwiązania potrzebują go naprawdę dużo, inne trochę mniej. Stosowanie każdego z modeli ma swoje zalety i niesie korzyści zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Niestety badania dotyczące skuteczności konkretnych modeli są jak dotąd nieliczne. W badaniu Randy Burks-Keeley i Moniki Brown (2014) dowiedziono, że uczniowie najmniej korzystnie oceniają rozwiązanie „jeden naucza/

drugi asystuje”. Uczniowie deklarowali, że uczą się najczęściej, kiedy stosowane jest nauczanie paralelne i alternatywne oraz nauczanie zespolowe. Warto zaznaczyć, że w badaniu tym wzięli udział zarówno uczniowie z niepełnosprawnością, jak i bez niej.

Bez względu na model współnauczania, jaki wybiorą nauczyciele, sytuacja, w której dwóch nauczycieli pracuje w jednej klasie, jest jedną z cech charakterystycznych edukacji niesegregacyjnej. Poniżej w bardzo skróconej formie¹ przedstawione zostaną wyniki badań nad efektywnością edukacji włączającej. Niech będą one argumentem za tym, że wysiłki nauczycieli na rzecz skuteczniejszego wspólnego nauczania w jednej klasie szkolnej, w której znajdują się uczniowie z niepełnosprawnością i bez niej, mają sens.

Istnieją dowody naukowe, że **edukacja włączająca jest formą kształcenia korzystną** zarówno dla dzieci z niepełnosprawnością, jak i bez niej. Dzieci z zaburzeniami z klas niesegregacyjnych osiągają lepsze wyniki w nauce niż ich rówieśnicy z klas specjalnych. Wskazują na to zarówno badania zagranicznych, jak i polskich badaczy (Oh-Young i Filler 2015, Szumski i Karwowski 2014). Najnowsza analiza tego zagadnienia, będąca podsumowaniem wyników 26 badań wskazuje, że uczniowie z klas objętych współnauczaniem osiągają lepsze wyniki w nauce niż ich rówieśnicy korzystający z innych form kształcenia specjalnego (King-Sears i in. 2021). Klasy integracyjne i włączające są więc lepszym środowiskiem uczenia się dla dzieci z niepełnosprawnością.

Edukacja włączająca nie byłaby jednak rozwiązaniem sprawiedliwym, gdyby oddziaływała niekorzystnie na osiągnięcia szkolne uczniów bez zaburzeń. Analiza Grzegorza Szumskiego, Joanny Smogorzewskiej i Macieja Karwowskiego (2017), która stanowi podsumowanie wyni-

¹ Osiągnięcia szkolne i funkcjonowanie społeczne uczniów objętych współnauczaniem zostały szerzej omówione w artykule *Współnauczanie i jego znaczenie dla procesu edukacji. Przegląd badań*, autorstwa G. Szumskiego, J. Smogorzewskiej, Z. Narkun i A. Trębacz-Ritter, opublikowanym w 2021 roku w czasopiśmie „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”. Artykuł można bezpłatnie pobrać ze strony internetowej czasopisma.

ków 47 badań, przeprowadzonych w różnych krajach, wykazała, że uczniowie z klas włączających osiągalni lepsze wyniki w nauce niż ich rówieśnicy kształcący się w klasach, do których nie uczęszczali uczniowie z niepełnosprawnością. Wniosek ten to cenna informacja o korzyściach z edukacji włączającej odnoszonych także przez uczniów bez zaburzeń.

Niestety jeżeli chodzi o funkcjonowanie społeczne uczniów z niepełnosprawnością korzystających z edukacji włączającej, wnioski płynące z badań nie są już tak optymistyczne. Uczniowie z niepełnosprawnością są często odrzucani i izolowani przez swoich pełnosprawnych kolegów i koleżanki z klasy (Barłóg 2001, Bąbka 2003, Palak 2000, Wiącek 2008). Z drugiej strony, u uczniów bez zaburzeń, uczęszczających do klas włączających, wykształca się postawa otwartości i zrozumienia wobec osób z niepełnosprawnością, uczą się oni szacunku i uwrażliwienia na potrzeby innych (Nakken i Pijl 2002). Korzyści ze współnauczania, odnoszone w obszarze zachowań społecznych zarówno przez uczniów z niepełnosprawnością, jak i bez niej, dostrzegają natomiast nauczyciele. Według nich uczniowie z zaburzonym rozwojem czerpią wzorce właściwych zachowań od swoich rówieśników z rozwojem prawidłowym. Uczniowie bez niepełnosprawności uczą się zaś efektywnej współpracy od swoich nauczycieli (Scruggs, Mastropieri i McDuffie 2007).

Należy podkreślić, że postawy nauczycieli i współpraca między nimi mają ogromny wpływ na funkcjonowanie w klasie zarówno uczniów z niepełnosprawnościami, jak i bez nich. **Dominujący w klasie model współnauczania może przełożyć się nie tylko na osiągnięcia poznawcze uczniów, ale również na istniejące między nimi relacje.** Wiemy bowiem, że niektóre modele mogą wpływać na nasilanie stygmatyzacji uczniów z zaburzeniami, a inne z kolei sprzyjać kontaktom między dziećmi z niepełnosprawnością i bez niej.

Bez wątpienia każde dziecko zasługuje na dobrą edukację. Jak pokazują badania, edukacja włączająca jest szansą na lepszy rozwój nie tylko dla dzieci z niepełnosprawnością, ale także ich rówieśników bez

niepełnosprawności. Dlatego tak ważne jest, by nauczyciele podejmowali wysiłki w celu stworzenia w swoich klasach przyjaznego środowiska uczenia się, na które składa się efektywna współpraca pomiędzy nauczycielem wiodącym i wspomagającym.

BIBLIOGRAFIA

- Barlóg K. 2001. *Efekty procesu integracji dzieci pełnosprawnych oraz z mózgowym porażeniem dziecięcym w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów.
- Bąbka J. 2003. *Psychospołeczne aspekty efektywności edukacji dzieci w systemie integracyjnym*, [w:] red. Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska, *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 251–260.
- Burks-Keeley G.R., R.M. Brown. 2014. *Student and Teacher Perceptions of the Five Co-Teaching Models: A Pilot Study*, „Journal of the American Academy of Special Education Professionals”, Fall 2014, s. 149–185.
- Cook L., M. Friend. 1995. *Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practice*, „Focus on Exceptional Children”, 1995, nr 28(3), s. 1–12.
- Cook L., M. Friend. 2004. *Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics*, New Mexico Public Education Department Quarterly Special Education Meeting, April 29, 2004, Albuquerque, NM.
- Friend M., W.D. Bursuck. 2009. *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers*, Merrill, Columbus, OH.
- Friend M., L. Cook, D. Hurley-Chamberlain, C. Shamberger. 2010. *Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education*, „Journal of Educational and Psychological Consultation”, 2010, nr 20, s. 9–27.
- Garlej-Drzewiecka E. 2004. *Pedeutologiczny kontekst myślenia o nauczycielu wiodącym i wspierającym*, [w:] red. C. Kosakowski, A. Krause, *Dyskursy pedagogiki specjalnej 3. Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmian*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn, s. 174–179.
- Iacono T., O. Landry, A. Garcia-Melgar, J. Spong, N. Hyett, K. Bagley, C. McKinstry. 2021. *A Systematized Review of Co-Teaching Efficacy in Enhancing Inclusive Education for Students with Disability*, „International Journal of Inclusive Education”, 2021, s. 1–15.

- King-Sears M.E., A. Stefanidis, S. Berkeley, V. Strogilos. 2021. *Does Co-Teaching Improve Academic Achievement for Students with Disabilities? A Meta-Analysis*, „Educational Research Review”, 2021, nr 34, s. 100–405.
- Kobyłańska A., D. Krzemińska. 2004. *Wokół znaczeń kategorii „pedagog wspomagający”*, [w:] red. C. Kosakowski, A. Krause, *Dyskursy pedagogiki specjalnej 3. Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmian*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn, s. 180–185.
- Nakken H., S.J. Pijl. 2002. *Getting Along with Classmates in Regular Schools: A Review of the Effects of Integration on the Development of Social Relationships*, „International Journal of Inclusive Education”, 2002, nr 6, s. 47–61.
- Oh-Young C., J. Filler. 2015. *A Meta-Analysis of the Effects of Placement on Academic and Social Skill Outcome Measures of Students with Disabilities*, „Research in Developmental Disabilities”, 2015, nr 47, s. 80–92.
- Palak Z. 2000. *Uczniowie niewidomi i słabowidzący w szkołach ogólnodostępnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Scruggs T.E., M.A. Mastropieri, K.A. McDuffie. 2007. *Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research*, „Exceptional Children”, 2007, nr 73(4), s. 392–416.
- Shumway L.K., G. Gallo, S. Dickson, J. Gibbs. 2011. *Co-Teaching Handbook: Utah Guidelines*, Utah State Office of Education, Salt Lake City.
- Szumski G., M. Karwowski. 2014. *Psychosocial Functioning and School Achievement of Children with Mild Intellectual Disability in Polish Special, Integrative, and Mainstream Schools*, „Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities”, 2014, nr 11(2), s. 99–108.
- Szumski G., J. Smogorzewska, M. Karwowski. 2017. *Academic Achievement of Students without Special Educational Needs in Inclusive Classrooms: A Meta-Analysis*, „Educational Research Review”, 2017, nr 21, s. 33–54.
- Szumski G., J. Smogorzewska, Z. Narkun, A. Trębacz-Ritter. 2021. *Współnauczanie i jego znaczenie dla procesu edukacji. Przegląd badań*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, 2021, nr 44, s. 76–97.
- Wiącek G. 2008. *Efektywna integracja szkolna*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin.

II. WSPÓLNE PLANOWANIE, CZYLI CZAS, KTÓRY PRZYNOSI KORZYŚCI

ABSTRACT: In Chapter II we focus on the organizational side of co-teaching. We discuss the difficulties that may arise in the planning phase of cooperation between teachers as well as during classes, and then point to ways of overcoming them. We stress the importance of effective communication between co-teachers and describe some solutions facilitating the process of planning joint lessons. The chapter's appendices also feature sample forms that help improve joint lessons quality, including template of a list of tasks allocated to each teacher in an inclusive classroom, or an agenda of a lesson planning meeting.

ABSTRAKT: W rozdziale II skoncentrowaliśmy się na zagadnieniach związanych z organizacją pracy nauczycieli we współnauczaniu. Omówiliśmy trudności, które mogą pojawić się podczas planowania współpracy i prowadzenia zajęć lekcyjnych, a następnie wskazaliśmy możliwe sposoby ich przezwyciężania. Podkreśliliśmy istotność skutecznej komunikacji między nauczycielami oraz opisaliśmy kilka rozwiązań usprawniających proces planowania wspólnych lekcji. Wśród załączników do tego rozdziału znajdują się przykładowe formularze, które pomogą zaplanować współprowadzone lekcje, m.in. szablon do podziału obowiązków między nauczycieli w klasie włączającej oraz wzór agendy spotkania dotyczącego zaplanowania wspólnie prowadzonych zajęć.

Relacja między nauczycielem wiodącym a nauczycielem wspomagającym w procesie zwanym *co-teaching* (w tekście będę posługiwać się polskim odpowiednikiem „współnauczanie”, zaproponowanym w jednej z publikacji Joanny Giebułtowskiej) często określana jest metafo-

rycznie jako „zawodowe małżeństwo” (por. Giebułtowska 2021, Murawski 2010). W rzeczywistości oznacza to, że na początku para nauczycieli poznaje swoje mocne i słabe strony, planuje podział odpowiedzialności i obowiązków, pokonuje napotkane trudności i złe doświadczenia, rozpoznaje zasoby i uczy się siebie nawzajem, by w efekcie zbudować silną relację, która pozwoli im na zapewnienie jak najlepszych warunków rozwoju swoim podopiecznym w klasie szkolnej.

Małżeństwo to zgrany zespół, w którym obie strony mają prawo decydować o jego przyszłości. Jak w małżeństwie, tak i tutaj współpracujący ze sobą nauczyciele powinni otworzyć się na wspólny dialog i wymianę doświadczeń, doskonalić umiejętność aktywnego słuchania partnera zawodowego oraz dążyć do wypracowania wspólnych celów zarówno w odniesieniu do osiągnięć edukacyjno-społecznych uczniów, jak również ich własnego rozwoju zawodowego i osobistego. W tym celu powinni stworzyć plan działania, który wytyczy im zadania długoterminowe i który w efekcie pozwoli na monitorowanie osiągnięć uczniów, zwiększy skuteczność podejmowanych oddziaływań edukacyjno-wychowawczych oraz umocni relację między nauczycielami.

Jednak by zapewnić wysoką jakość i standardy nauczania, zredagowany plan musi być poddawany stałej ewaluacji, a przebieg codziennych zajęć każdorazowo starannie planowany ze wskazaniem m.in.: celu lekcji, optymalnego dla przekazywanych treści modelu nauczania, sposobu dostosowania nauczanych treści do możliwości uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i zakresów kompetencyjnych współpracujących nauczycieli. Oznacza to, że czas przeznaczony na wspólne planowanie jest niezbędny i stanowi jedno z kluczowych warunkowań efektywnej współpracy nauczycieli (Scruggs, Mastropieri i McDuffie 2007), a w konsekwencji skutecznej edukacji włączającej.

Wspólne planowanie i organizacja zajęć dla uczniów wymagają od nauczycieli partnerstwa w działaniu, wzajemnego zrozumienia i sprawnej komunikacji (Pesonen i in. 2020, Scruggs i Mastropieri 2017, Brown, Howerter i Morgan 2013). Aby uniknąć konfliktów na pierwszym etapie współpracy, nauczyciele powinni precyzyjnie ustalić zakresy obowiąz-

ków i odpowiedzialności, a także określić zbiór zasad obowiązujących podczas lekcji i akceptowanych przez każdego z nich. Gotowy kwestionariusz (Załącznik 1), wypełniony wcześniej niezależnie przez każdego z nauczycieli, ułatwi im przeprowadzenie dyskusji, która będzie nakierowana na rozpoznanie wzajemnych oczekiwań i doprowadzi do przyjęcia wspólnego punktu widzenia na współpracę w klasie szkolnej.

Narzędzie to ma służyć budowaniu relacji, jest nastawione na uczciwą wymianę pomysłów i otwiera drogę przyszłej komunikacji. Wypełniając kwestionariusz, należy więc wsłuchać się w swoje myśli i odpowiadać na pytania szczerze, zgodnie ze stanem faktycznym. Następnie nauczyciele powinni omówić i porównać udzielone przez siebie odpowiedzi, aby móc wspólnie ustalić zasady współpracy. Doświadczenia innych nauczycieli pokazują, że wypełnienie podobnego kwestionariusza przed rozpoczęciem wspólnego nauczania pozwala na dłuższą metę na zaoszczędzenie czasu, który w przeciwnym wypadku zostałby przeznaczony na rozwiązywanie napotykaných trudności i wyjaśnianie nieporozumień dnia codziennego (Murawski 2010: 69–70).

Nauczyciele współorganizujący kształcenie w klasie szkolnej są równymi partnerami. Każdy z nich ma takie samo prawo do zabierania głosu w sprawie sposobów nauczania i oceniania czy wychowania uczniów, ale ostatecznie powinni oni przyjąć wspólny front działania, a w przypadku zaistnienia rozbieżności opinii dążyć do wypracowania kompromisów. Wśród najczęściej spotykanych wyzwań, stających przed nauczycielami, wymienia się:

- brak czasu na wspólne planowanie,
- ograniczoną wiedzę przedmiotową u nauczyciela wspomagającego,
- trudności w komunikacji,
- różnice w poglądach na edukację,
- brak porozumienia w zakresie utrzymywania dyscypliny na lekcjach czy radzenia sobie z trudnymi zachowaniami uczniów (Scruggs i Mastropieri 2017).

Poniższe zestawienie podsumowuje proponowane sposoby przezwycięzania wskazanych trudności (Scruggs i Mastropieri 2017: 289).

Brak czasu na wspólne planowanie zajęć:

- użycie środków porozumiewania się na odległość, np. Microsoft Teams, Skype, Zoom do planowania zajęć,
- wyznaczenie i przestrzeganie ustalonych terminów planowania zajęć, np. 30 minut przed rozpoczęciem zajęć raz w tygodniu,
- używanie narzędzi do wspólnej edycji, np. Google Docs,
- prowadzenie wspólnego zeszytu do planowania zajęć.

Ograniczona wiedza przedmiotowa nauczyciela wspomagającego:

- dokształcanie indywidualne z materiałów tekstowych lub platform internetowych wg wskazówek udzielonych przez nauczyciela wiodącego,
- spotkania i dyskusje z nauczycielem wiodącym,
- udostępnienie materiałów tematycznych przez nauczyciela wiodącego.

Trudności w komunikacji:

- aktywne słuchanie partnera zawodowego,
- otwarte i bezpośrednie komunikowanie dostrzeganych trudności w relacji z partnerem zawodowym,
- ustalenie wspólnych celów i priorytetów,
- monitorowanie postępów w realizacji celów,
- ustalenie zakresu obowiązków i odpowiedzialności.

Różnice w poglądach na edukację:

- wdrożenie efektywnych strategii komunikacyjnych,
- wyznaczenie wspólnych celów w odniesieniu do nauczania uczniów,
- regularna ewaluacja postępów w oparciu o dostępne dane.

Brak porozumienia w zakresie sposobów utrzymywania dyscypliny podczas lekcji czy radzenia sobie z trudnymi zachowaniami uczniów:

- wdrożenie efektywnych strategii komunikacyjnych,
- monitorowanie zachowania uczniów i wspieranie strategii, które przynoszą oczekiwane pozytywne zmiany w zachowaniu,
- budowanie i wdrażanie ogólnoszkolnie obowiązujących strategii radzenia sobie z trudnymi zachowaniami uczniów,
- sporządzenie spisu zasad obowiązujących podczas lekcji (np. klasowego kontraktu).

Innym, ważnym elementem współpracy nauczycieli jest jasny podział ról i odpowiedzialności. Częściowo wynika on bezpośrednio z wykształcenia kierunkowego, które posiada dany nauczyciel, a częściowo zostaje ustalony indywidualnie w porozumieniu z partnerem współnauczania po rozpoznaniu swoich mocnych i słabych stron. Zasadniczo kompetencje nauczyciela wiodącego, które wynikają z jego wiedzy i podejścia dydaktycznego do nauczania określonego przedmiotu w grupie uczniów, służą ułatwianiu i prowadzeniu nauczania tak, aby cała klasa mogła rozwijać umiejętności szkolne (Hausstätter 2012). Z kolei nauczyciel wspomagający, który jest specjalistą od modyfikacji środowiska edukacyjnego oraz dostosowywania metod nauczania do potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami, dba o to, aby proces ich edukacji i włączania do grupy rówieśniczej przynosił bardziej wymierne efekty. Nie oznacza to jednak, że za nauczanie uczniów z wyzwaniami rozwojowymi jest odpowiedzialny wyłącznie nauczyciel wspomagający. Odpowiedzialność spoczywa na obu nauczycielach w takim samym zakresie (Bouck 2007, Murawski 2010, Brown, Howerter i Morgan 2013), dlatego powinni oni korzystać wzajemnie ze swoich doświadczeń i skrupulatnie wymieniać się niezbędnymi informacjami, które pozwolą im na udoskonalenie warsztatu pracy i lepsze wsparcie uczniów w klasie szkolnej.

Wszystkie ustalenia w zakresie podziału obowiązków powinny być zaakceptowane przez każdego z nauczycieli, wobec czego rekomenduje się ich wypracowanie w toku dialogu. Na początku zaleca się stworzenie listy obejmującej zadania i role, które może pełnić nauczyciel w czasie zajęć edukacyjnych i pomiędzy nimi, a następnie wskazanie osób odpowiedzialnych za ich realizację, np. nauczyciel wiodący dyktuje notatkę uczniom, nauczyciel wspomagający zapisuje ją na tablicy. Ustalony schemat nie jest jednak ostateczny i może ulegać zmianom zależnie od bieżących potrzeb nauczycieli.

Ciekawym rozwiązaniem może być więc cotygodniowa, comiesięczna lub cokwartalna aktualizacja listy kontrolnej określającej podział ról i obowiązków (Tabela 1). Przestrzeganie wprowadzonych ustaleń pozwala na sprawniejszą organizację zajęć i minimalizuje ryzyko sytuacji konfliktowych, w których nauczyciele obwiniają jeden drugiego, np. o brak przygotowania materiałów lub niesprawdzenie prac pisemnych w ustalonym terminie. Pomocny może tu być szablon do samodzielnego wypełnienia, zamieszczony pod tym rozdziałem (Załącznik 2). Co istotne, zadania powinny zostać rozdzielone jeszcze przed rozpoczęciem roku szkolnego, aby efektywnie zarządzać klasą już od pierwszych dni nauki.

Skuteczna komunikacja nauczycieli nie tylko podczas planowania zajęć, ale także podczas ich realizacji jest więc istotnym elementem współnauczania. W sytuacji, gdy zaistnieją trudności, nauczyciele mogą dążyć do wspólnego wypracowania strategii naprawczych, w efekcie mając poczucie, że każdy z nich przyczynia się do sukcesów uczniów i uczestniczy w życiu klasy (Brown, Howerter i Morgan 2013).

Innym wymiarem współpracy nauczycieli jest wspólne planowanie codziennych zajęć z uczniami, a przeznaczenie na tę aktywność **20 minut tygodniowo** uznaje się za niezbędne minimum (Murawski 2012). Tutaj często pojawia się jednak pewna wątpliwość – kiedy nauczyciele mają planować zajęcia, skoro ich czas w szkole wydaje się być już maksymalnie wypełniony? Oto kilka pomocnych wskazówek. Pierwszą z nich, jak podkreśla Murawski, jest ustalenie i skrupulatne

Tabela 1. Lista kontrolna zadań i obowiązków nauczycieli w klasie szkolnej

Przykładowe zadania Czas obowiązywania:	Nauczyciel wiodący	Nauczyciel wspomagający
Stworzenie spisu obowiązujących w klasie zasad zachowania	tak/nie	tak/nie
Stworzenie pisemnego planu lekcji	tak/nie	tak/nie
Uzupełnienie agendy spotkania dot. planowania	tak/nie	tak/nie
Robienie notatek podczas spotkania dot. planowania	tak/nie	tak/nie
Spisanie planu dnia na tablicy	tak/nie	tak/nie
Przygotowanie sali do wybranego modelu nauczania	tak/nie	tak/nie
Pisemne podsumowanie lekcji	tak/nie	tak/nie
Dostosowanie treści nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowych uczniów	tak/nie	tak/nie
Ocenianie prac zaliczeniowych uczniów	tak/nie	tak/nie
Zbieranie prac domowych	tak/nie	tak/nie
Ocenianie zadań domowych	tak/nie	tak/nie
Rozdawanie materiałów uczniom	tak/nie	tak/nie
Sprawdzanie obecności uczniów na zajęciach	tak/nie	tak/nie
Wymiana informacji z rodzicami uczniów	tak/nie	tak/nie

Na podstawie *Tools and Strategies for Making Co-Teaching Work* (Brown, Howerter i Morgan 2013: 87)

przestrzeganie harmonogramu regularnych spotkań, który będzie dogodny dla obu nauczycieli, np. w każdy wtorek 30 minut przed rozpoczęciem zajęć dydaktycznych.

Po drugie, miejscem spotkania nie musi być szkolna klasa. Nauczyciele mogą zorganizować sesję planowania w przyszkolnej kawiarni lub bibliotece. Należy tylko pamiętać, aby były to miejsca pozbawione rozpraszających bodźców, które mogą negatywnie wpłynąć na przebieg i jakość spotkania. Jeśli jednak nauczyciele preferują spotkania w godzinach wieczornych lub z różnych powodów nie mają możliwości spotkania się poza godzinami zajęć z uczniami, to efektywnym rozwiązaniem wydaje się być użycie środków porozumiewania się na odległość, np.

platformy Microsoft Teams lub aplikacji ZOOM do zorganizowania rozmowy lub wideokonferencji.

Po trzecie, sesje planowania powinny być w całości poświęcone pracy nad przygotowaniem planu zajęć lub omówieniu sposobów dostosowania treści i metod nauczania do potrzeb i możliwości uczniów z niepełnosprawnościami. Dlatego należy unikać rozmów prywatnych, niezwiązanych z tematem spotkania.

Kolejną przydatną praktyką jest trzymanie się ustaleń dotyczących czasu przeznaczonego na planowanie. Jeśli spotkania zostały zaplanowane na środy w godzinach od 15:00 do 15:30, to o 15:35 nauczyciele powinni już opuszczać mury szkoły lub kończyć połączenie online. Dlaczego jest to takie ważne? Nagminne wydłużanie czasu trwania sesji może prowadzić do narastania w nauczycielach frustracji i zniechęcać ich do uczestnictwa w kolejnych spotkaniach, a tym samym może doprowadzić do zaniechania wspólnego planowania z uwagi na towarzyszące temu poczucie straty czasu lub nadmiernego obciążenia obowiązkami zawodowymi (Murawski 2012).

Do wspólnego planowania można również wykorzystać narzędzia, które daje współczesna technologia, np. programy do wspólnej edycji online, takie jak Google Docs. Dzięki takim rozwiązaniom nauczyciele mogą pracować w dogodnych dla siebie godzinach, mając obopólny wgląd w swoje notatki i uwagi, a potem umówić się na krótkie przedyskutowanie treści i ustalenie szczegółów w trybie zdalnym lub stacjonarnie. Jeśli jednak nauczyciele preferują pracę w trybie tradycyjnym, to zaleca się prowadzenie dziennika planowania zajęć (Dieker 2006), który będzie dostępny w klasie. Wówczas nauczyciel wiodący wypełnia m.in. część związaną z treścią i celami zajęć, a nauczyciel wspomagający uzupełnia sekcję dotyczącą sposobu dostosowania treści i metod nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami. Należy jednak pamiętać, aby później znaleźć czas na wspólne przedyskutowanie przebiegu planowanej lekcji.

Inną dobrą praktyką pozwalającą zmaksymalizować efektywność planowania jest wcześniejsze przygotowanie agendy sesji planowania

(Załącznik 3), która będzie punktem odniesienia do dyskusji, a także formą cząstkowego raportu z prowadzonej współpracy. W agendzie spotkania określa się przede wszystkim rodzaj spotkania (np. czy będzie ono dotyczyło planowania jednostki lekcyjnej, czy może omówienia potrzeb indywidualnego ucznia), cel i plan spotkania oraz wskazuje się dokładny termin i czas trwania. Dalszą część agendy wypełnia się w trakcie sesji planowania. Jest w niej bowiem miejsce na notatki z dyskusji, planowane dalsze kroki działania ze wskazaniem osoby odpowiedzialnej za realizację zadania i określeniem orientacyjnego lub, jeśli to możliwe, dokładnego czasu jego ukończenia. Ponadto jeśli podczas planowania zrodzą się nowe problemy i zostaną dostrzeżone inne potrzeby, to wówczas można spisać je w tabeli i umówić termin kolejnego spotkania, które zostanie poświęcone nowemu zagadnieniu (Brown, Howerter i Morgan 2013). Taka agenda porządkuje przebieg sesji i pozwala uniknąć rozmów na tematy poboczne, dezorganizujące proces planowania.

Kiedy poznamy już mocne i słabe strony swojego partnera we współnauczaniu, gdy dowiemy się, jakie są wzajemne oczekiwania, i gdy ustalony zostanie podział ról i obowiązków, należy przejść do sedna, czyli do czynności planowania zajęć. Murawski i Spencer (2011) zaproponowali podejście *WHAT/HOW/WHO*, które nadaje strukturę i wyznacza standardy spotkań poświęconych planowaniu. Model ten zapisali w formie serii pytań, które rozpoczynają się od zaimków pytajnych i są podzielone na trzy sekcje: *WHAT? HOW? WHO?*, które jednak na potrzeby tej publikacji, a także ze względu na kwestie związane z przekładem, zostaną przeformułowane tak, aby odnosiły się do obszarów, których te pytania dotyczą (patrz zestawienie poniżej). Celem pytań jest nakierowanie dyskusji na najważniejsze kwestie związane z planowaniem zajęć, takie między innymi jak: czas trwania poszczególnych części zajęć, tematykę i cele lekcji, odpowiedni model współnauczania w poszczególnych częściach lekcji. Dzięki tym pytaniom nauczyciele będą w stanie planować lekcje posiadające przewidywalną strukturę, w trakcie których każda aktywność jest prowadzona uważnie

i z namysłem nad potrzebami wszystkich uczniów. Efektem odpowiedzi na wskazane pytania będzie gotowy scenariusz lekcji (przykładowy szablon znajduje się w Załączniku 4), stanowiący **schemat organizacji zajęć** dla nauczycieli współorganizujących kształcenie.

PYTANIA UKIERUNKOWUJĄCE SESJĘ PLANOWANIA ZAJĘĆ

Opracowanie własne, m.in. na podstawie *Questions to Guide Lesson Planning* (Murawski 2012: 12)

1. Przebieg lekcji:

- Jaka jest tematyka lekcji?
- Jakie są najważniejsze zagadnienia związane z podejmowaną tematyką zajęć?
- Jaki jest cel ogólny lekcji?
- Jakie efekty uczenia się powinni osiągnąć uczniowie?
- Ile czasu można przeznaczyć na wprowadzenie uczniów w tematykę zajęć i wyjaśnienie zaplanowanych ćwiczeń?
- Jaki model współnauczania będzie najbardziej efektywny podczas wprowadzenia w tematykę zajęć?
- Jaki model współnauczania będzie bardziej efektywny w środkowej części zajęć?
- Jaki model współnauczania będzie najbardziej efektywny pod koniec zajęć?

2. Nauczyciele:

- W jakim stopniu nauczyciele czują się kompetentni w zakresie podejmowanej tematyki zajęć?
- Jaki jest podział obowiązków i odpowiedzialności między nauczycielami, związany m.in. z przygotowaniem materiałów, ocenianiem, przygotowaniem wprowadzenia lub podsumowania zajęć?

3. Uczniowie:

- Którzy uczniowie mogą mieć trudności z osiągnięciem oczekiwanych efektów uczenia się?

- Którzy uczniowie wymagają dostosowania metod nauczania?
- Którzy uczniowie potrzebują modyfikacji materiałów lekcyjnych?
- Jakie modyfikacje w planie lekcji należy wprowadzić dla uczniów z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi?
- Jakie działania mogą przyczynić się do wzrostu motywacji i zainteresowania wszystkich uczniów?
- Jakie działania mogą przyczynić się do wzrostu dostępności treści edukacyjnych dla uczniów z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi?
- Jakie strategie radzenia sobie z trudnymi zachowaniami mogą zostać wdrożone?
- Czy wskazany jest udział innych osób i/lub specjalistów (np. logopedy, rodzica), aby zwiększyć dostępność treści edukacyjnych dla uczniów z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi?

Precyzyjny, wcześniej określony i akceptowany przez partnerów podział obowiązków ma też na celu odciążenie nauczycieli w pewnych obszarach, np. w przypadku prowadzenia lekcji w modelu nauczania paralelnego jeden z nauczycieli może przygotować zajęcia doskonalące umiejętność czytania ze zrozumieniem, a drugi skupić się na rozwijaniu umiejętności redagowania krótkiego tekstu, czyli każdy z nich przygotowuje niejako 50 proc. zajęć. Co ważne, sprawiedliwy podział pracy między nauczycielami nie niesie za sobą negatywnych skutków dla uczniów, ponieważ każdy uczeń będzie uczestniczył w obu częściach lekcji, tylko w innym czasie.

Zredagowany plan jednostki lekcyjnej warto zachować na kolejne lata pracy, aby rozwijać i udoskonalać zebrane w nim pomysły. Ponadto zaleca się zapisywanie skróconej wersji agendy codziennych zajęć na tablicy tak, aby każdy uczeń wiedział, jakie będą kolejne etapy lekcji, w jakim modelu treści będą przekazywane i który z nauczycieli będzie odpowiedzialny za prowadzenie danej aktywności (Murawski 2010).

Podsumowując, wspólne planowanie jest procesem wymagającym pełnego zaangażowania obu partnerów wspólna nauczania i nieograni-

czającym się wyłącznie do tworzenia scenariuszy zajęć. Przed rozpoczęciem planowania lekcji nauczyciele powinni skrupulatnie zaplanować wzajemną współpracę, np. z wykorzystaniem udostępnionych w załącznikach narzędzi. Jeśli zdarzą się sytuacje, które nie były wcześniej zaplanowane lub przewidziane, to dzięki skutecznej komunikacji, zaufaniu i porozumieniu (a z czasem nawet rozumieniu się bez słów – jak w starym, dobrym małżeństwie) nauczyciele będą gotowi do adekwatnego reagowania i natychmiastowego poszukiwania efektywnych rozwiązań. Dzięki odpowiedniemu wsparciu i włączeniu gotowych lub indywidualnie opracowanych narzędzi z obszaru komunikacji, planowania, oceniania i radzenia sobie z trudnymi zachowaniami, zespół współpracujących nauczycieli wypracuje skuteczne metody nauczania i zaspokajania jednostkowych potrzeb edukacyjnych wszystkich uczniów w klasie szkolnej. Planowanie długoterminowe i krótkoterminowe umożliwia w efekcie stałe monitorowanie i ewaluację osiągnięć uczniów, jak również modyfikację treści nauczania oraz dopasowanie metod prowadzenia zajęć do ich bieżących potrzeb i możliwości. Z tego powodu zdecydowanie warto jest wyznaczyć regularne terminy spotkań przeznaczonych na wspólne planowanie, gdyż może zaowocować to nie tylko udoskonaleniem warsztatu pracy nauczycieli, ale przede wszystkim może przynieść wymierne korzyści uczniom.

BIBLIOGRAFIA

- Bouck E.C. 2007. *Co-Teaching... Not Just a Textbook Term: Implication for Practice*, „Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth”, 2007, nr 51(2), s. 46–51.
- Brown N.B., C.S. Howerter, J.J. Morgan. 2013. *Tools and Strategies for Making Co-Teaching Work*, „Intervention in School and Clinic”, 2013, nr 49(2), s. 84–91.
- Dieker L.A. 2006. *The Co-Teaching Lesson Plan Book*, Knowledge by Design, Whitefish Bay, WI.
- Giebułtowska J. 2021. *Team teaching – doświadczanie współnauczania*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin”, 2012, vol. XXXIV, s. 45–55.

- Hausstätter R. S. red. 2012. *Inkluderende spesialundervisning*, Fagbokforl, Bergen.
- Murawski W.W. 2003. *Co-Teaching in the Inclusive Classroom: Working Together to Help All Your Students Find Success (Grades 6–12)*, Institute for Educational Development, Medina, WA.
- Murawski W.W. 2010. *Planning Quality Time Together: Why, When and How to Plan*, [w:] red. W.W. Murawski, *Collaborative Teaching in Elementary Schools: Making Co-Teaching Marriage Work!* Corwin, Thousand Oaks, CA.
- Murawski W.W. 2012. *10 Tips for Using Co-Planning Time More Efficiently*, „TEACHING Exceptional Children”, 2012, nr 44(4), s. 8–15.
- Murawski W.W., L.A. Dieker. 2004. *Tips and Strategies for Co-Teaching at Secondary Level*, „TEACHING Exceptional Children” 2004, nr 36(5), s. 52–58.
- Murawski, W.W., S. Spencer. 2011. *Collaborate, Communicate, and Differentiate! How to Increase Student Learning in Today's Diverse Schools*, Corwin, Thousand Oaks, CA.
- Pesonen H.V., A. Rytivaara, I. Palmu, A. Wallin. 2020. *Teachers' Stories on Sense of Belonging in Co-Teaching Relationship*, „Scandinavian Journal of Educational Research”, 2020, nr 65, s. 425–436.
- Scruggs T.E., M.A. Mastropieri. 2017. *Making Inclusion Work With Co-Teaching*, „TEACHING Exceptional Children”, 2017, nr 49(4), s. 284–293.
- Scruggs T.E., M.A. Mastropieri, K.A. McDuffie. 2007. *Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research*, „Exceptional Children”, 2007, nr 73(4), s. 392–416.

ZAŁĄCZNIKI

ZAŁĄCZNIK 1: KWESTIONARIUSZ DLA NAUCZYCIELA WSPÓŁORGANIZUJĄCEGO KSZTAŁCENIE

Opracowanie własne na podstawie S.H.A.R.E (Murawski 2003, Murawski i Dieker 2004)

Instrukcja: Poświęć kilka minut na indywidualne wypełnienie poniższego kwestionariusza. Następnie przedyskutuj udzielone przez siebie odpowiedzi z nauczycielem, z którym będziesz współpracować w klasie szkolnej. Pamiętaj, aby aktywnie wysłuchać również jego odpowiedzi. Celem tej aktywności jest rozpoznanie obszarów, na temat których macie podobne lub odmienne zdanie. W przypadku zauważonych rozbieżności będziecie mieli okazję do wypracowania kompromisu, dzięki czemu zminimalizujecie możliwość pojawienia się nieporozumień podczas codziennej pracy z uczniami i zwiększycie efektywność Waszej współpracy.

1. Czym jest dla Ciebie współnauczanie?
2. Jaki jest Twój stosunek do wspólnego nauczania uczniów z niepełnosprawnościami w klasie z uczniami bez niepełnosprawności?
3. Oczekuję, że nauczyciel, z którym będę współpracować, będzie odpowiedzialny za:
4. Oczekuję, że jako nauczyciel współorganizujący kształcenie będę odpowiedzialny za:
5. Jakie jest Twoje zdanie na temat poniższych zagadnień? Jakiego chciał(a)byś wprowadzić w klasie zasady dotyczące tych obszarów:
 - planowanie lekcji
 - praca na lekcji
 - zadania domowe
 - dostosowanie treści i sposobu nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami
 - ocenianie

kontynuacja na następnej stronie

ZAŁĄCZNIK 3: AGENDA SESJI PLANOWANIA

Opracowanie własne na podstawie *Co-Teaching Meeting Agenda* (Brown, Howerter i Morgan 2013: 89)

Rodzaj spotkania			
• planowanie jednostki lekcyjnej • planowanie tygodnia współpracy • omówienie przypadku indywidualnego ucznia • monitorowanie osiągnięć uczniów • omówienie strategii radzenia sobie z trudnymi zachowaniami • inne:			
Data spotkania	Czas trwania	Początek	Koniec
Cel(e) spotkania		Plan spotkania	
Notatki z dyskusji			
Plan działania ze wskazaniem osób odpowiedzialnych za realizację zadań			
Zadanie	Osoba odpowiedzialna	Termin realizacji	
Następne spotkanie			
Tematyka		Cel(e)	
Data	Godzina	Orientacyjny czas trwania	

ZAŁĄCZNIK 4: SCHEMAT ORGANIZACJI ZAJĘĆ

Nauczyciel wiodący:	Nauczyciel wspomagający:	Termin zajęć:
Tematyka lekcji:		
Najważniejsze zagadnienia/pytania:		
Słowa kluczowe:		
Cel lekcji:		
Efekty kształcenia:		
Potrzebne materiały:		

kontynuacja na następnej stronie

Przebieg lekcji					
Aktywność	Model współnauczania	Czas	Rola nauczyciela wiodącego	Rola nauczyciela wspomagającego	Uwagi (np. adaptacja metod nauczania, udogodnienia, specyficzne trudności uczniów)
Inne					

III. WIELOSPECJALISTYCZNA OCENA POZIOMU FUNKCJONOWANIA UCZNIA I INDYWIDUALNE PROGRAMY EDUKACYJNO-TERAPEUTYCZNE

ABSTRACT: Chapter III discusses issues of multispecialist assessment of pupil functioning (*wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia*, WOPFU) and the drawing up of an individual education and therapeutic programme (*indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny*, IPET). We analyze their legal bases and offer samples of both documents. We also provide an overview of the procedures required by the Polish law to obtain a special educational needs statement (*orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego*), of how special education is organized in educational institutions, and of the cooperation of those institutions with psychological and pedagogical counselling centres. Finally, we propose an effective technique of working with behavioural disorders.

ABSTRAKT: Ten rozdział omawia problemy wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU) i tworzenia indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych (IPET). Przedstawiliśmy tu i zanalizowaliśmy ich podstawy prawne i zaproponowaliśmy wzory obu dokumentów. Omówiliśmy też wymagane przez polskie prawo procedury orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego, organizację takiego kształcenia w placówkach edukacyjnych i współpracę tych ostatnich z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi. Zaproponowaliśmy także efektywny sposób pracy z uczniem z zaburzeniami zachowania.

Zapewnienie uczniom warunków sprzyjających urzeczywistnieniu ich potencjału rozwojowego wymaga wczesnego wykrywania i trafnego diagnozowania specjalnych potrzeb edukacyjnych. W świetle zmian

w definiowaniu i rozumieniu niepełnosprawności, specjalne potrzeby edukacyjne powinny być postrzegane nie tylko jako wynik działania czynników osobowych, uwarunkowań rozwojowych tkwiących w samym uczniu, ale także poprzez pryzmat psychospołecznych uwarunkowań środowiskowych, które składają się na kontekst edukacyjny, w jakim funkcjonuje uczeń.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to uczniowie, którzy na podstawie opinii, orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej albo rozpoznania przedszkola, szkoły lub placówki wymagają objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną. W rozporządzeniu MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2020 poz. 1280¹) zostało wskazane, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia wynikających w szczególności z:

- niepełnosprawności,
- niedostosowania społecznego lub zagrożenia niedostosowaniem społecznym,
- zaburzeń zachowania lub emocji,
- szczególnych uzdolnień,
- specyficznych trudności w uczeniu się,
- deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych,
- choroby przewlekłej,
- sytuacji kryzysowych lub traumatycznych,
- niepowodzeń edukacyjnych,
- zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi,

¹ Odnośnik odsyła do jednolitego tekstu rozporządzenia, opublikowanego w obwieszczeniu MEN z dnia 9 lipca 2020 roku.

- trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi i zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Zgodnie z rozporządzeniem MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2020 poz. 1309)² przyjęto, że **orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego** wydawane jest uczniom z niepełnosprawnościami, niedostosowanym społecznie lub zagrożonym niedostosowaniem społecznym, którzy – dla osiągnięcia efektywności kształcenia – wymagają specjalnej organizacji nauki i metod pracy. Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydaje się na okres wychowania przedszkolnego, roku szkolnego albo etapu edukacyjnego. Dokument ten zobowiązuje placówkę, do której uczęszcza dziecko, do takiej organizacji kształcenia i wychowania, która stosownie do potrzeb uczniów umożliwia naukę w dostępnym dla nich zakresie, usprawnianie zaburzonych funkcji, rewalidację i resocjalizację oraz zapewnia specjalistyczną pomoc i opiekę. Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego może zalecić kształcenie dziecka w przedszkolu specjalnym albo w przedszkolu lub szkole podstawowej ogólnodostępnych lub integracyjnych. Odpowiednią formę kształcenia, na wniosek rodziców, zapewnia jednostka samorządu terytorialnego właściwa ze względu na miejsce zamieszkania dziecka, do której zadań własnych należy prowadzenie przedszkoli i szkół. Zatem wsparcie może być udzielane wszystkim uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jednak pełen pakiet pomocy jest dostępny tylko dla tych, którzy otrzymali orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Pozostali uczniowie, którzy mają problemy z realizacją obowiązku przedszkolnego lub szkolnego (np. ze względu na stan zdrowia), korzystają ze zindywidualizowanej ścieżki kształcenia.

² Odnośnik odsyła do jednolitego tekstu rozporządzenia, opublikowanego w obwieszczeniu MEN z dnia 9 lipca 2020 roku.

Zaspokajanie specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży wymaga wypracowania skoordynowanego wielospecjalistycznego wsparcia, którego podstawę stanowić powinien sprawnie działający system diagnozowania, mający za zadanie rzetelne rozpoznanie potrzeb i możliwości oraz precyzyjne ustalenie koniecznych działań wspierających, terapeutycznych i edukacyjnych (Krakowiak 2017). W tym celu dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego opracowuje się **wielospecjalistyczną ocenę poziomu funkcjonowania ucznia**. Zasady tworzenia wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania ucznia (WOPFU) oraz indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych (IPET) zawarte są w dwóch obwieszczeniach MEN z dnia 9 lipca 2020 r., obejmujących jednolity tekst głównego rozporządzenia MEN z 2017 r. wraz ze wszystkimi wprowadzonymi od tego czasu zmianami:

- Obwieszczenie MEN z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2020 poz. 1309).
- Obwieszczenie MEN z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2020 poz. 1280).

Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia jest złożonym procesem rozpoznania poziomu wiedzy i umiejętności, potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz zakresu możliwości psychofizycznych i ograniczeń oraz trudności ucznia, uwzględniającym kontekst funkcjonowania dziecka. Na tej podstawie powstaje dokument, który ma określać: mocne strony, predyspozycje, zainteresowania i uzdolnienia ucznia; zakres i charakter wsparcia ze strony nauczycieli,

specjalistów, asystentów i/lub pomocy nauczyciela; trudności w funkcjonowaniu ucznia i przyczyny niepowodzeń edukacyjnych czy wychowawczych, jak również bariery i ograniczenia utrudniające funkcjonowanie i uczestnictwo ucznia w codziennym życiu szkolnym.

Osobą odpowiedzialną za proces realizacji zaleceń wynikających z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego jest dyrektor, który z kolei wyznacza osobę, której zadaniem będzie koordynowanie pracy zespołu odpowiedzialnego za stworzenie WOPFU. Rozporządzenie MEN w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym w §6 ust. 6. reguluje kwestię odpowiedzialności w następujący sposób: „Pracę zespołu koordynuje odpowiednio wychowawca oddziału lub wychowawca grupy wychowawczej, do której uczęszcza uczeń albo nauczyciel lub specjalista, prowadzący zajęcia z uczniem, wyznaczony przez dyrektora przedszkola, szkoły lub ośrodka” (Dz.U. 2020 poz 1309). Można różnie interpretować ten przepis: osobą koordynującą będzie wychowawca albo osoba wyznaczona przez dyrektora. To on podejmuje ostateczną decyzję dotyczącą tego, kto ma być koordynatorem zespołu. Wielospecjalistyczną ocenę przygotowuje zespół danej placówki składający się ze wszystkich osób pracujących z dzieckiem. W skład zespołu wchodzi: nauczyciele i wychowawcy pracujący z uczniem (np. nauczający danego przedmiotu, edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej), specjaliści pracujący z uczniem (np. psycholog, pedagog, pedagog specjalny, logopeda), osoby dodatkowo wnioskowane (np. przedstawiciel poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym specjalistycznej, asystent, lekarz), rodzice lub opiekunowie prawni ucznia. Na wniosek dyrektora, w pracy zespołu mogą brać udział: przedstawiciele poradni psychologiczno-pedagogicznej (w tym poradni specjalistycznej), asystent lub pomoc nauczyciela, a za zgodą rodziców/opiekunów prawnych także inne osoby.

Wychowawcy, nauczyciele i specjaliści w prowadzeniu procesu diagnostycznego i postdiagnostycznego powinni współpracować z publiczną poradnią psychologiczno-pedagogiczną. Bardzo ważne jest,

aby WOPFU dokonywał cały zespół, ponieważ prawidłowo zaplanowana praca zespołowa, angażująca wszystkie zainteresowane strony pozwala rozpoznać indywidualne potrzeby i możliwości uczniów.

Dyrektor jest zobligowany do przekazania rodzicom ucznia kopii zarówno IPET jak i WOPFU, ponadto rodzic ma prawo uczestniczyć w spotkaniach zespołu na każdym etapie jego pracy, a więc także wtedy, gdy członkowie zespołu opracowują wielospecjalistyczną ocenę.

Ponieważ WOPFU jest punktem wyjścia do opracowania IPET, to ocenę należy wykonać przed opracowaniem programu (w terminie do 30 września lub 30 dni od dnia złożenia orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego). Wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania ucznia dokonuje się dwa razy w roku szkolnym, a więc minimum raz w semestrze (Dz.U. 2020 poz 1309). Istnieje możliwość częstszego sporządzania oceny (np. jeśli istnieje potrzeba zweryfikowania wcześniej dokonanej przez zespół diagnozy pedagogicznej lub konieczność zmiany kierunku wsparcia). W każdym wypadku zespół powinien dokonać oceny efektywności udzielanego wsparcia, aby określić, które działania przyniosły zamierzony skutek (i należy je kontynuować), a które okazały się nieefektywne (i należy je zmodyfikować lub zmienić na inne) (Pęczek 2017).

Przepisy prawa oświatowego nie wskazują, jaka powinna być struktura tego dokumentu, w związku z tym każda placówka może opracować swój własny wzór. W rozporządzeniu znajdują się jedynie wskazania dotyczące niezbędnego zakresu informacji, jakie powinny znaleźć się w wielospecjalistycznej ocenie funkcjonowania ucznia:

- indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne, mocne strony, predyspozycje, zainteresowania i uzdolnienia ucznia,
- w zależności od potrzeb zakres i charakter wsparcia ze strony nauczycieli, specjalistów, asystentów lub pomocy nauczyciela,
- przyczyny niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu ucznia, w tym bariery i ograniczenia utrudniające funkcjonowanie i uczestnictwo ucznia w życiu przedszkolnym lub szkolnym, oraz efekty działań podejmowanych w celu ich przezwyciężenia (Dz.U. 2020 poz 1309).

W rozporządzeniu określono więc zawartość tego dokumentu, jednak nie jest to katalog zamknięty, zespół może wpisać również inne elementy, które uznaje za zasadne z punktu widzenia efektywności pracy z konkretnym uczniem. Poniżej zamieszczamy przykładowy arkusz wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania ucznia (por. s. 54).

Celem diagnozowania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych jest ujawnienie potencjału rozwojowego ucznia. Należy zatem poszukiwać takich rozwiązań metodycznych, które pozwolą wielostronnie i wielospecjalistycznie ujmować zasoby wspomagające funkcjonowanie danej osoby oraz określać warunki ich aktywizacji, wskazując na możliwości szeroko rozumianego wsparcia (Krakowiak 2017). W tym kontekście ciekawą propozycją diagnozowania jest Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF), opracowana przez Światową Organizację Zdrowia, dająca możliwość opisywania funkcjonowania człowieka nie tylko z uwzględnieniem zaburzeń, ale też biorąc pod uwagę jego interakcję z otoczeniem, w którym żyje (np. postawy otoczenia, dostępność placówki edukacyjnej, dostęp do usług, dostosowanie przestrzeni). Zgodnie z propozycją ICF, postępowanie diagnostyczne powinno obejmować pełne spektrum uwarunkowań funkcjonowania ucznia w środowisku, z uwzględnieniem możliwości dostosowania środowiska do jego potrzeb, gdyż niepełnosprawność ma charakter interakcyjny. ICF zwraca uwagę na to, że ważniejszą sprawą dla określenia funkcjonowania ucznia z niepełnosprawnością w jego codziennym życiu jest ocena skutków jego niepełnosprawności, a nie jej przyczyn. We wprowadzaniu tego typu diagnozowania funkcjonowania do codziennej praktyki diagnostycznej niezbędne jest współdziałanie specjalistów w ramach wielodyscyplinarnych zespołów diagnostyczno-terapeutycznych.

Specjaliści sporządzający wielospecjalistyczną diagnozę funkcjonowania ucznia mogą korzystać z różnych testów, narzędzi diagnostycznych czy obserwacji. Nauczyciele będą wykorzystywać głównie analizę dokumentów, analizę wytworów ucznia, rozmowę, techniki socjometryczne i obserwację. Warto pamiętać, że powinna ona dotyczyć nie

WIELOSPECJALISTYCZNA OCENA POZIOMU FUNKCJONOWANIA UCZNIA

Rok szkolny: Imię i nazwisko ucznia: Data urodzenia:

Etap edukacyjny: Grupa/klasa:

Rodzaj niepełnosprawności:

Koordynator zespołu:

Obszar funkcjonowania (do wyboru)	Opis funkcjonowania ucznia w danym obszarze		Indywidualne potrzeby rozwojowe dziecka wynikające z diagnozy w danym obszarze; zakres i charakter wsparcia dziecka
	Mocne strony	Trudności	
Motoryka duża			
Motoryka mała			
Komunikacja (werbalna, pozawerbalna)			
Procesy poznawcze (uwaga, percepcja, pamięć, myślenie)			
Techniki szkolne (pisanie, czytanie, liczenie, wiadomości i umiejętności szkolne)			
Sfera emocjonalno-motywacyjna (kontrola emocjonalna, motywacja do działania, nauki i pokonywania trudności itp.)			

kontynuacja na następnej stronie

Sfera społeczna (kompetencje społeczne, relacje z rówieśnikami, relacje z dorosłymi, przestrzeganie zasad, norm społecznych, współpraca w grupie itp.)			
Zmysły i integracja sensoryczna (funkcjonowanie w obszarze zmysłów: słuch, dotyk, wzrok, powonienie, smak, układ przedsionkowy, układ proprioceptywny)			
Samodzielność (w tym samoobsługa)			
Stan zdrowia dziecka (w tym przyjmowane leki):			
Uzdolnienia i zainteresowania dziecka:			
Możliwe przyczyny niepowodzeń/trudności edukacyjnych oraz bariery i ograniczenia utrudniające funkcjonowanie i uczestnictwo ucznia w życiu przedszkolnym lub szkolnym:			

Podpisy członków zespołu:

tylko funkcjonowania dziecka na zajęciach edukacyjnych, ale także podczas sytuacji nieformalnych i zabawy swobodnej. Warto obserwować dziecko w każdym środowisku: w sali, w szatni, na korytarzu szkolnym, ocenić jego relacje z rówieśnikami. Za pomocą niektórych narzędzi – takich jak np. *Profil psychoedukacyjny* (Schopler, Lansing, Reichler i Marcus 2005) – można dokonać całościowej oceny funkcjonowania ucznia, inne – np. *Sprawdź, jak się porozumiewam* (Grycman 2009) – służą do oceny poziomu rozwoju poszczególnych sfer. Paradoks diagnozowania polega na tym, że większość dostępnych metod i narzędzi pomiaru zakłada głównie rozpoznanie ograniczeń w funkcjonowaniu, przekładających się na specjalne potrzeby rozwojowe uczniów, co powoduje, że diagnoza ujawnia głównie stan negatywny: dysfunkcje i deficyty. Obraz funkcjonowania ucznia oparty jedynie o negatywną diagnozę należy uznać za niepełny i niewystarczający. Zgodnie z rozporządzeniem MEN w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2020 poz. 1309) po dokonaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, uwzględniając diagnozę i wnioski sformułowane na jej podstawie oraz zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, zespół opracowuje **indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny** (IPET).

Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny to podstawowy (i obowiązkowy) dokument regulujący funkcjonowanie dziecka z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w przedszkolu bądź w szkole, przygotowany przez zespół danej placówki składający się ze specjalistów pracujących z uczniem, przy możliwym udziale rodziców dziecka. Rodzice nie tylko mają prawo do uczestniczenia w spotkaniach zespołu, ale także mogą aktywnie uczestniczyć w opracowywaniu i modyfikowaniu samego programu. Rozporządzenie (§6 ust. 4 i 6) wskazuje, że w IPET należy określić działania wspierające rodziców oraz zakres współpracy z nimi.

Dyrektor placówki, będąc odpowiedzialnym za realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu, wskazuje osobę, która będzie koordynowała pracę zespołu odpowiedzialnego za opracowanie IPET. Najczęściej jest to wychowawca lub specjalista (pedagog, psycholog, pedagog specjalny). Dyrektor zobowiązany jest nadzorować pracę zespołu w zakresie realizacji wyznaczonych mu zadań oraz trybu opracowywania IPET, częstotliwości spotkań zespołu i dokonywania okresowej wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia.

Podstawą do przygotowania IPET są zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego oraz informacje pochodzące z wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia. Program, tak samo jak WOPFU, powinien być przygotowany do 30 września roku szkolnego, w którym uczeń rozpoczyna kształcenie, bądź w terminie 30 dni od złożenia przez rodziców orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego do placówki. Dokument tworzy się na okres, na który wydano orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, nie dłuższy jednak niż dany etap edukacyjny. Jednak, żeby dokument ten spełniał swoją rolę, należy go ewaluować: analizować oraz modyfikować i uzupełniać (w miarę potrzeb i poznawania ucznia). Dlatego tak ważne są spotkania zespołu, na których można podsumować dotychczasową pracę i wprowadzić ewentualne zmiany. Rozporządzenie nie reguluje częstotliwości spotkań zespołu, wskazuje jednak, że powinny się one odbywać nie rzadziej niż dwa razy do roku. (W §6 ust. 9. pojawia się określenie „Zespół, co najmniej dwa razy w roku szkolnym, dokonuje okresowej wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, uwzględniając ocenę efektywności programu [...] oraz w miarę potrzeb, dokonuje modyfikacji programu”).

Nie ma jednego obowiązującego wzoru IPET. Każda placówka wypracowuje własne propozycje najbardziej adekwatne do swoich potrzeb i organizacji pracy. Rozporządzenie (§ 6 ust. 1) wskazuje jednak elementy, które powinien zawierać IPET:

- zakres i sposób dostosowania odpowiednio programu wychowania przedszkolnego oraz wymagań edukacyjnych do indywi-

dualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, w szczególności przez zastosowanie odpowiednich metod i form pracy z uczniem – co oznacza, że działania zaproponowane w programie muszą być dedykowane dla konkretnego dziecka, zgodnie z zaleceniami zawartymi w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego oraz wynikami WOPFU;

- zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów, prowadzących zajęcia z uczniem, ukierunkowane na poprawę funkcjonowania ucznia – co oznacza, że w IPET należy określić rodzaj współpracy między nauczycielami a specjalistami (na czym będą polegały te działania, czemu będą służyć, jakie cele będą realizować);
- formy i okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy pomocy będą realizowane – co oznacza konieczność zachowania zgodności form pomocy z zaleceniami orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego dotyczącymi pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Rozporządzenie reguluje, jakie zajęcia powinny znaleźć się na danym etapie edukacyjnym. Zespół może jednak zaproponować dodatkowe formy wsparcia, jeśli taka potrzeba wynika z WOPFU. Istnieje możliwość zmiany zapisów w IPET, jeśli stwierdzono, że dane zajęcia nie są już potrzebne. Należy wtedy zmienić rodzaj zajęć lub wymiar godzin. Dlatego tak ważne są regularne spotkania zespołu, bieżąca ocena funkcjonowania, obserwacja ucznia i kontakty z rodzicami;
- działania wspierające rodziców ucznia oraz – w zależności od potrzeb – zakres współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi, innymi instytucjami oraz podmiotami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży;
- zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne i socjoterapeutyczne oraz inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby

rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia – uczniowie z niepełnosprawnościami powinni uczestniczyć w zajęciach wynikających z rodzaju niepełnosprawności, nie są to jednak zajęcia wynikające z pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Uczniowi z niepełnosprawnością przysługują oba rodzaje zajęć;

- zakres współpracy nauczycieli i specjalistów z rodzicami dziecka – czyli planowane formy współpracy z rodzicami ucznia, np. udział w posiedzeniach zespołu, spotkania, konsultacje;
- w przypadku uczniów niepełnosprawnych – w zależności od potrzeb – rodzaj i sposób dostosowania warunków organizacji kształcenia do rodzaju niepełnosprawności ucznia – oznacza to, że IPET musi zawierać informacje o rodzajach i sposobach dostosowań warunków i organizacji kształcenia do potrzeb i możliwości konkretnego ucznia oraz informację o technologiach wspomagających to kształcenie;
- w zależności od indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia wskazanych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego lub wynikających z wielospecjalistycznych ocen, wybrane zajęcia wychowania przedszkolnego lub zajęcia edukacyjne, które są realizowane indywidualnie z uczniem lub w grupie liczącej do 5 uczniów.

Należy pamiętać, że IPET jest dokumentem służącym indywidualizacji, zatem musi być dostosowany do konkretnego dziecka z konkretnym orzeczeniem. W zależności od rodzaju niepełnosprawności działania nauczycieli będą mieć charakter: rewalidacyjny w odniesieniu do uczniów niepełnosprawnych, resocjalizacyjny dla uczniów niedostosowanych społecznie lub socjoterapeutyczny dla uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

Na stronie 60 zamieszczamy przykładowy arkusz indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego.

INDYWIDUALNY PROGRAM EDUKACYJNO-TERAPEUTYCZNY

dla

1. Dane osobowe dziecka

Data urodzenia	
Nazwa szkoły	
Etap edukacyjny	
Klasa	
Data opracowania IPET	
Etap edukacyjny na jaki opraco- wano IPET	
Koordynator zespołu	
Podstawa opracowania IPET oraz objęcia ucznia pomocą psycholo- giczno-pedagogiczną	Orzeczenie nr o potrzebie kształce- nia specjalnego, wydane przez Poradnię Psycholo- giczno-Pedagogiczną w, dnia, z uwagi na

2. Zakres i sposób dostosowania wymagań edukacyjnych, wskazany w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego:
3. Rodzaj i sposób dostosowania warunków organizacji kształcenia do rodzaju niepełnosprawności ucznia, w tym sposób realizacji zajęć edukacyjnych w zakresie wykorzystania technologii wspomagających to kształcenie:
4. Cele indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego:
 - a. Cele edukacyjne:
 - b. Cele terapeutyczne:
 - c. Cele wychowawcze:
5. Zakres zintegrowanych działań zespołu edukacyjno-terapeutyczno-wychowawczego:

kontynuacja na następnej stronie

6. Formy i okres udzielania dziecku pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy będą realizowane

Formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej	Okres udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej	Wymiar godzin, w którym poszczególne formy pomocy będą realizowane	Specjalista prowadzący zajęcia

(Zajęcia z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej ustalone z uwagi na potrzeby rozwojowe i edukacyjne dziecka)

7. Działania wspierające rodziców:
8. Zakres współpracy nauczycieli i specjalistów z rodzicami dziecka:

Podpisy:

Zgodnie z rozporządzeniem MEN z dnia 17 listopada 2010 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. 2010 poz. 1491), nauczyciel jest zobowiązany, na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, dostosować wymagania edukacyjne do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia. **Dostosowanie wymagań** polega na modyfikacji procesu edukacyjnego, która umożliwi uczniowi sprostanie wymaganiom. Obszary dostosowania obejmują:

- warunki procesu edukacyjnego (zasady, wybór metod i środków dydaktycznych najskuteczniejszych dla danego ucznia, wyko-

rzystanie różnych form organizacyjnych, zmiany form aktywności, przerwy na relaksację);

- organizację przestrzeni (np. miejsca, w którym uczeń działa, wybór osoby, z którą siedzi, wyeliminowanie bodźców utrudniających koncentrację, posadzenie ucznia słabosłyszącego w pierwszej ławce);
- tempo uczenia się i poziom umiejętności (np. stosowanie zadań o różnym stopniu trudności, ustalanie terminów i zakresu materiału potrzebnego uczniowi do realizacji zadania, ograniczanie materiału, dzielenie go na części lub zachęcanie ucznia do realizacji dodatkowych przedsięwzięć, wynikających z jego zainteresowań itp.);
- styl pracy (np. poprzez wybór najskuteczniejszych środków dydaktycznych związanych z wyszukiwaniem informacji, selekcją, zapamiętywaniem, przetwarzaniem, rozwijaniem konkretnych umiejętności, rozwiązywaniem problemów);
- warunki sprawdzania poziomu wiedzy i umiejętności (metody, formy sprawdzania i kryteria oceniania, formy informacji zwrotnej: co uczeń robi prawidłowo, nad czym powinien popracować i w jaki sposób);
- uwzględnienie zaleceń wynikających ze stanu zdrowia ucznia;
- ujednolicenie oddziaływań i uwzględnienie dostosowań opracowanych dla ucznia przez wszystkich uczących go nauczycieli (zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów).

Poradnia psychologiczno-pedagogiczna daje wskazania ogólne na podstawie badań diagnostycznych, ale to nauczyciel określa, na czym ma polegać konkretne dostosowanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia. Dostosowanie powinno dotyczyć głównie form i metod pracy z uczniem, zdecydowanie rzadziej treści nauczania. Nie jest równoznaczne z obniżeniem wymagań, dlatego nie może ono polegać na takiej zmianie treści nauczania, która powoduje obniżenie wymagań wobec uczniów z normą intelektualną. Nie oznacza pomijania haseł programowych,

tylko ewentualne realizowanie ich na poziomie wymagań koniecznych lub podstawowych. Wreszcie: nie może prowadzić do obniżenia podstawy programowej, a zakres wiedzy powinien dać szansę uczniowi na sprostanie wymaganiom kolejnego etapu edukacyjnego.

W procesie wspierania dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego placówki oświatowe współpracują z **poradniami psychologiczno-pedagogicznymi**. Zasady działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych regulują przepisy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. 2013 poz. 199 oraz Dz.U. 2017 poz. 1647). Zasady współpracy placówek edukacyjnych z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi określają rolę i zadania poradni, do których należą:

- diagnozowanie dzieci i młodzieży – mające na celu określenie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz indywidualnych możliwości psychofizycznych dzieci i młodzieży;
- wydawanie opinii i orzeczeń dotyczących kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży;
- udzielanie uczniom i rodzicom bezpośredniej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w tym: prowadzenie terapii dzieci i młodzieży oraz ich rodzin, udzielanie rodzicom pomocy w rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz indywidualnych możliwości psychofizycznych dzieci i młodzieży, a także w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych i wychowawczych;
- organizowanie i prowadzenie wsparcia dla nauczycieli i specjalistów w zakresie realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, dotyczących m.in. rozpoznawania potrzeb dzieci i młodzieży oraz indywidualizacji procesu nauczania i wychowania, pomocy w zakresie realizacji podstaw programowych oraz w zaspokajaniu innych potrzeb wskazanych przez przedszkole, szkołę lub placówkę;

- realizowanie zadań profilaktycznych oraz wspierających wychowawczą i edukacyjną funkcję przedszkola, szkoły i placówki, w tym wspieranie nauczycieli w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych, w szczególności: współpraca w udzielaniu i organizowaniu przez placówki pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz opracowywaniu IPET, a także indywidualnych programów zajęć rewalidacyjno-wychowawczych oraz współpraca w celu określenia niezbędnych do nauki warunków, sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych, w tym wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne, odpowiednich ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne dziecka niepełnosprawnego albo pełnoletniego ucznia z niepełnosprawnością.

Zgodnie z treścią Rozporządzenia MEN w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2020 poz. 1280 oraz Dz.U. 2022 poz. 1594), do zadań nauczyciela, wynikających ze współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną należą:

- rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów;
- określanie mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów;
- rozpoznawanie przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie uczniów i ich uczestnictwo w życiu szkoły;
- podejmowanie działań sprzyjających rozwojowi kompetencji oraz potencjału uczniów w celu podnoszenia efektywności uczenia się i poprawy ich funkcjonowania;
- współpraca z poradnią w procesie diagnostycznym i postdiagnostycznym, w szczególności w zakresie oceny funkcjonowania uczniów, barier i ograniczeń w środowisku utrudniających funkcjonowanie uczniów i ich uczestnictwo w życiu szkoły.

JAK PRACOWAĆ W KLASIE Z UCZNIEM Z ZABURZENIAMI ZACHOWANIA?

Współcześnie określenie „dziecko sprawiające problemy” jest używane dość często wobec ucznia sprawiającego problemy wychowawcze, które mogą przejawiać się w zachowaniach agresywnych w stosunku do nauczyciela, rodzica, jak i rówieśników, nadpobudliwości, braku koncentracji, nieprzystosowaniu do norm zachowania obowiązujących w społeczeństwie (Kołakowski 2013). W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie dotyczące przyczyn niepożądanego zachowania dziecka, kieruje się je do poradni psychologiczno-pedagogicznej, gdzie często uczeń otrzymuje diagnozę zaburzeń zachowania. O zaburzeniu zachowania mówimy wówczas, gdy zachowanie nieadekwatne do sytuacji staje się regułą, a dziecko prezentuje stały stereotyp zachowania w różnych okolicznościach. Wśród kryteriów, które pomagają odróżnić zachowania zaburzone od zachowań uznawanych za „normalne” wyróżnia się: nieadekwatność, sztywność reakcji, szkodliwość dla dziecka i otoczenia, obecność negatywnych emocji. Zaburzone zachowania mogą przejawiać się w kontaktach z dorosłymi, w relacjach z rówieśnikami, w relacji z zadaniem, czy relacji z samym sobą. Zaburzenia zachowania powodują trudności w klasie i w szkole, do których należą: brak zainteresowania nauką, lekceważenie poleceń oraz jawne sprzeciwianie się nauczycielowi, agresja fizyczna i słowna, wulgaryzmy, wybuchy gniewu, nadmierna ruchliwość, hałaśliwość, wagary, kradzieże, kłamstwa, niszczenie mienia, zachowania autodestrukcyjne (także auto-agresja). W odniesieniu do takich zachowań potrzebna jest przemyślana strategia konsekwentnych działań korygujących, dobrze dobranych do problemów dziecka (opartych na diagnozie problemów), realizowanych w miarę możliwości przez wszystkich wychowawców (Karasowska 2009). Trzeba pamiętać jednak, że nie wszystkie zachowania trudne są zaburzone i nie wszystkie wymagają korygowania. Trudne zachowania ucznia mogą występować sporadycznie i być uwarunkowane konkretnymi przyczynami (np. złe samopoczucie, jakaś trudna sytuacja itp.);

wówczas najczęściej wystarczają działania wychowawcy, który stawia dziecku jasne wymagania, daje odpowiednie wsparcie i interweniuje, gdy przekracza ono granice (Karasowska 2009).

Zaburzone zachowania dzieci mogą być uwarunkowane różnymi czynnikami:

- rozwojowymi – powiązanymi z powikłaniami w trakcie ciąży oraz okresu okołoporodowego, wczesną separacją od rodziców, niższym ilorazem inteligencji, przewlekłymi chorobami, temperamentem dziecka, deficytami neuropsychologicznymi oraz czynnikami związanymi z płcią (to zaburzenie częściej występuje u chłopców);
- związanymi z rodzicami i funkcjonowaniem rodziny – powiązanymi z zaburzeniami psychicznymi występującymi w rodzinie (np. depresja), sposobami wychowania, złymi warunkami socjalnymi, występowaniem przemocy w domu w stosunku do członków rodziny, jak i samego dziecka, konfliktami w rodzinie, czyli wszystkim tym, co zaburza normalny tok funkcjonowania dziecka w rodzinie;
- związanymi z funkcjonowaniem dziecka w środowisku szkolnym i rówieśniczym – do grupy tych czynników można zaliczyć problemy z adaptacją dziecka w środowisku szkolnym i rówieśniczym, specyficzne trudności w szkole, niedojrzałość społeczną dziecka.

Skutki zaburzonych zachowań dla samego dziecka i dla jego otoczenia często są podobne, bez względu na ich źródło. Jednak strategie postępowania w przypadku każdego z tych problemów są różne (Karasowska 2009).

STRATEGIA DZIAŁANIA W SZKOLE – OGÓLNE ZASADY

Jeśli dziecko przejawia trudne zachowania w szkole, to jest ona odpowiedzialna za ich rozwiązywanie. Nauczyciele są świadkami zaburzonych zachowań lub doświadczają ich skutków. Z ich punktu widze-

nia dążenie do zmiany schematów zachowania jest szczególnie ważne, ponieważ narastająca destrukcja zagraża pracy nie tylko z tym dzieckiem, ale nawet z całą klasą, a ich samych naraża na duże koszty emocjonalne. Każdego dnia dochodzi do wielu sytuacji, w których zaburzone zachowania dzieci mogą być wzmacniane lub korygowane w ramach codziennej pracy wychowawców i nauczycieli (Karasowska 2009).

W pracy z zaburzonym zachowaniem najskuteczniejsza jest prze-myślana, konsekwentnie prowadzona, kompleksowa strategia działań korygujących, oparta na diagnozie problemu i realizowana wspólnie przez zespół nauczycieli, przy współpracy z pedagogiem i psychologiem, rodzicami ucznia oraz innymi środowiskami.

W przypadku dziecka z zaburzeniami zachowania nie wystarczy praca w jednym środowisku. Kluczowe jest budowanie strategii pracy przy udziale szkoły, rodziny, często też pracowników innych służb (sądu rodzinnego, policji, instytucji opiekuńczych). Nie da się pomóc dziecku, które ma kłopoty z zachowaniem, omijając któreś ze środowisk. Nie-zwykle istotne jest uwzględnienie w działaniu wielu aspektów funk-cjonowania dziecka. Praca nad strategią może odbywać się w zespole złożonym z nauczycieli, wychowawcy klasy i specjalistów, którzy znają danego ucznia i z nim pracują, wspieranym przez rodziców i pracow-nika poradni psychologiczno-pedagogicznej. Dyrektor placówki, do któ-rej uczęszcza dziecko, ma obowiązek uczestniczenia w pracy zespołu w wypadkach kryzysowych, gdy jest zagrożone bezpieczeństwo lub dochodzi do naruszenia prawa; wtedy musi on zaakceptować podjęte przez zespół decyzje. Zespół może powstać np. na wniosek wychowawcy klasy.

Zespołowy charakter budowania strategii pozwala potraktować ucznia z zaburzonym zachowaniem bardziej kompleksowo, a połączone siły wielu osób mają większą moc oddziaływania na ucznia i klasę niż indywidualna praca każdego z nich. Równie ważne jest to, że dzielenie odpowiedzialności z innymi osobami, udzielanie sobie wsparcia przy-czynia się do zmniejszenia obciążenia psychicznego nauczycieli w trud-nych sytuacjach (Karasowska 2009).

Codzienne sytuacje mające miejsce w placówce mogą być źródłem doświadczeń korygujących dla ucznia z zaburzeniami zachowania. **Doświadczenia korygujące** to doświadczenia społeczne, zmieniające sztywne schematy reagowania dziecka (Strzemieczny 1993). Jeśli np. dziecko przejawia agresję w relacjach z rówieśnikami i dorosłymi, to istotą doświadczeń korygujących będzie takie zachowanie osób z otoczenia, które nie będzie powielać wyobrażeń i oczekiwań dziecka wynikających z jego uprzednich doświadczeń. Będzie to zachowanie otoczenia komunikujące, że dziecko potrafi robić dobre rzeczy, potrafi współpracować, że są dorośli, którym na nim zależy i którym można zaufać. W odniesieniu do działań nauczycieli oznacza jednocześnie stawianie wymagań i dawanie wsparcia w ich wypełnieniu. Konsekwentna realizacja tej strategii przez nauczycieli dostarczy dziecku doświadczeń, które będą miały szansę przełamać sztywny schemat zaburzonego zachowania i doprowadzić do wykształcenia u ucznia nowych, bardziej funkcjonalnych zachowań, takich jak przyjmowanie pomocy, współpraca, okazywanie życzliwości itp. (Karasowska 2009, Majerek 2021).

Uczniowie z zaburzeniami zachowania mają znacznie mniejsze szanse edukacyjne. Zaburzenia w zachowaniu uczniów i wychowanków stanowią główną przyczynę wczesnego opuszczania przez nich systemu edukacyjnego (Majerek 2021). Należy budować i realizować w szkole wspólną strategię pracy, opartą na działaniach profilaktycznych i korekcyjnych, których celem jest pomoc uczniowi w lepszym funkcjonowaniu w środowisku edukacyjnym i realizowaniu zadań związanych z rolą ucznia. W trakcie budowania strategii wsparcia zespół powinien odpowiedzieć na następujące pytania:

- Na czym polega trudne zachowanie? Tutaj ważne jest, żeby określić konkretne zachowanie, z odniesieniem do sytuacji, w jakiej się ono wydarza. Takie wskazanie daje podstawę do diagnozy zaburzeń zachowania i planowania strategii korygujących.
- Dlaczego uczeń tak się zachowuje? Jest to etap poszukiwania przyczyn zachowania dziecka, który może pomóc zrozumieć uwikłanie w trudne sytuacje i to, że uczeń nie potrafi sam zmienić sytuacji.

- Czego uczeń potrzebuje?
- Jakie są jego mocne strony? Na etapie rozpoznawania zasobów ucznia, powinno się mieć wgląd również w jego funkcjonowanie w innym, pozaszkolnym środowisku.
- Jakie działania są skuteczne, a jakie nieskuteczne? (Karasowska 2009).

Współpraca zespołu podczas wykonania powyższych zadań pozwala dokonać pogłębionej analizy sytuacji dziecka i jego funkcjonowania. Efektem tych prac powinno być zbudowanie planu działań korygujących destrukcyjne wzorce zachowań, sposobów ich wprowadzania oraz określenie zadań dla poszczególnych członków zespołu. Do realizacji tego etapu warto zaprosić różne osoby z otoczenia dziecka.

Czas stosowania strategii uzależniony jest od dynamiki sytuacji ucznia. Kiedy istnieje potrzeba stałego monitorowania sytuacji i dostosowywania strategii do zmieniających się okoliczności (np. w sytuacjach kryzysowych o wysokim stopniu zagrożenia), lepiej budować plan krótkofalowy. W sytuacjach powolnego narastania zaburzonego zachowania lepiej sięgać po plany długofalowe, które umożliwiają osiągnięcie bardziej trwałych efektów.

BIBLIOGRAFIA

- Grycman M. 2009. *Sprawdź, jak się porozumiewam. Ocena efektywności porozumiewania się dzieci ze złożonymi zaburzeniami komunikacji wraz z propozycjami strategii terapeutycznych*, Wydawnictwo i Poligrafia Kurii Prowincjonalnej Zakonu Pijarów, Kraków.
- Karasowska A. 2009. *Profilaktyka na co dzień. Metoda budowania strategii w pracy z dzieckiem i klasą*, PARPA MEDIA, Warszawa.
- Kołąkowski A. 2013. *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, GWP, Gdańsk.
- Krakowiak K. 2017. *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży. Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

- Majerek B. 2021. *Praca z uczniem z zaburzeniami zachowania. Podstawy teoretyczne konstruowania działań profilaktycznych i korekcyjnych*, [w:] red. B. Majerek, A. Domagała-Kręcioch, *Praca z uczniem z zaburzeniami zachowania. Diagnoza i rekomendacje*, Wydawnictwo Impuls, Kraków, s. 49–75.
- Pęczek K. 2017. *Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia*, [w:] *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, s. 80–88.
- Schopler E., M. Lansing, R.J. Reichler, L.M. Marcus 2005. *Psychoeducational Profile : PEP-3 : TEACCH Individualized Psychoeducational Assessment for Children with Autism Spectrum Disorders*, University of North Carolina at Chapel Hill, Pro-Ed, Austin, TX.
- Strzemieczny J. 1993. *Zajęcia socjoterapeutyczne dla dzieci i młodzieży*, PTP, Warszawa.

NAJWAŻNIEJSZE AKTY PRAWNE

- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz.U. 2017 poz. 1189).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2016 poz. 1943 ze zm. z 2016 poz. 1954, 1985 i 2169, z 2017, poz. 60, 949 i 1292).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2012 poz. 977 ze zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. 2013 poz. 199 oraz Dz.U. 2017 poz. 1647).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 60 i 949).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59 i 949).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017 poz. 356).

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. 2017 poz. 649).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. 2017 poz. 703).
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 26 lipca 2017 r. w sprawie szczegółowych warunków udzielania pomocy finansowej uczniom na zakup podręczników i materiałów edukacyjnych (Dz.U. 2017 poz. 1457).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2017 poz. 1534).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2020 poz. 1280).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2020 poz. 1309).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz.U. 2017 poz. 1616).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie publicznych placówek oświatowo-wychowawczych, młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodków wychowawczych, ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych oraz placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania (Dz.U. 2017 poz. 1606).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach (Dz.U. 2017 poz. 1628).

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz.U. 2017 poz. 1635).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz.U. 2017 poz. 1646).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2017 poz. 1651).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017 poz. 1643).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2017 poz. 1652).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz.U. 2017 poz. 1656).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. 2017 poz. 1743).
- Obwieszczenie MEN z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2020 poz. 1309).
- Obwieszczenie MEN z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2020 poz. 1280).

IV. ROZWIJANIE UMIEJĘTNOŚCI I KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH UCZNIÓW ORAZ INTEGROWANIE ZESPOŁU KLASOWEGO

ABSTRACT: Chapter IV deals with developing social skills and competence of pupils in inclusive classrooms. In the first part we define the basic notions and characterize the social functioning of younger and older pupils. The second part focuses on the role played in the development of pupils by teachers, and provides a systematic description of the methods teachers can apply in their work so as to foster the pupils' social functioning, ordered from the least to the most disruptive to their natural interactions.

ABSTRAKT: W rozdziale poruszyliśmy kwestie związane z rozwijaniem umiejętności i kompetencji społecznych uczniów w klasach włączających. W pierwszej części tekstu omówiliśmy podstawowe pojęcia, dokonaliśmy charakterystyki funkcjonowania społecznego młodszych i starszych uczniów. W drugiej części skupiliśmy się na roli, jaką w rozwijaniu umiejętności i kompetencji społecznych pełnią nauczyciele, a także uporządkowaliśmy i opisaliśmy sposoby, jakie nauczyciele mogą wykorzystywać w pracy z uczniami, żeby pozytywnie oddziaływać na ich społeczne funkcjonowanie, zaczynając od najmniej, a kończąc na najbardziej ingerujących w naturalne interakcje uczniów.

Pytanie o to, jak oddziaływać na funkcjonowanie społeczne uczniów, choć z pozoru błache, w rzeczywistości takim nie jest. Wręcz przeciwnie – w edukacji kwestia rozwoju społecznego dzieci zawsze była istotna, choć w Polsce przez lata raczej zaniedbywana, a w dzisiejszych czasach, kiedy relacje między ludźmi są w wielu przypadkach utrudnione, staje się coraz istotniejsza. Co więcej, im bardziej zróżnicowany zespół klasowy – np. pod względem potrzeb uczniów – tym

trudniejsze, ale i ważniejsze staje się osiągnięcie harmonii i integracji między uczniami, a także między nauczycielami a uczniami. Mimo że tematyka tego rozdziału wykracza nieco poza wąsko rozumianą współpracę między nauczycielami w klasie, to w szerszej perspektywie relacje między dziećmi oraz między dziećmi a nauczycielami są nie bez znaczenia dla ogólnego funkcjonowania klasy włączającej.

Poniżej pokrótce omówimy umiejętności i kompetencje społeczne, pożądany poziom kompetencji społecznych, który ułatwia uczniom funkcjonowanie wśród ludzi, a także wskażemy, co może zrobić nauczyciel, by ułatwić uczniom rozwój społeczny.

UMIEJĘTNOŚCI I KOMPETENCJE SPOŁECZNE

Umiejętności i kompetencje społeczne należą do pojęć, w przypadku których trudno jest osiągnąć zgodę co do ich definicji. Wynika to przede wszystkim z wielości wątków, które pojawiają się w trakcie dyskusji nad tymi pojęciami. Oznacza to, że praktycznie niemożliwe jest sformułowanie jednej definicji, w której wszystkie one byłyby zawarte. Część istniejących definicji dotyczy więc przede wszystkim następstw, jakie niosą za sobą zachowania społeczne, inne skupiają się na cechach i umiejętnościach, które są istotne dla interakcji między ludźmi (Nangle i in. 2010).

Co więcej, nie istnieją uniwersalne cechy i umiejętności społeczne (Guralnick 1992, McConnell i Odom 1999). Są one bardzo liczne, a na dodatek mogą mieć różną wagę, w zależności od sytuacji i środowiska, w którym się ujawniają (Vaughn i in. 2009). Pojęcia kompetencji i umiejętności społecznych nie są równoznaczne – umiejętności to zachowania, które pozwalają osobie skutecznie wywiązywać się z zadań społecznych przed nią stawianych, a kompetencje są oceniane przez zewnętrznych obserwatorów pod względem tego, w jakim stopniu przejawiane zachowanie jest adekwatne w danej sytuacji społecznej (Dodge i Murphy 1984, Smogorzewska i Szumski 2015).

Wskazana wielość wątków i zastrzeżeń utrudnia skonstruowanie adekwatnej definicji. Do badaczy, którym udało się uporać z kilkoma

wymienionymi wcześniej problemami, należą Kelly K. Bost i jej współpracownicy. Wedle zaproponowanej przez nich definicji kompetencje społeczne opierają się na elastycznym wykorzystywaniu własnych zasobów behawioralnych, emocjonalnych i poznawczych po to, żeby realizować cele społeczne, przy minimalnym ograniczaniu realizacji celów rówieśników. Tym samym stwierdzają oni, że oprócz umiejętności odpowiedniego zachowania w sytuacji społecznej potrzebne jest właściwe nastawienie (emocje i pozytywna motywacja), a także poprawne rozumienie sytuacji społecznej i drugiej osoby/innych osób, będących uczestnikami interakcji – ich potrzeb, celów i uczuć (Bost i in. 1998, Semrud-Clikeman 2007, Vaughn i in. 2009). Co więcej, zauważają też, że zachowania społeczne powinny efektywnie równoważyć cele indywidualne oraz cele innych osób i ogólne cele społeczne.

Podsumowując, można zauważyć, że już samo definiowanie umiejętności i kompetencji społecznych nie jest łatwe. Tym bardziej nie jest proste ani ich ocenianie, ani też dbanie o ich rozwój.

POZIOM UMIEJĘTNOŚCI I KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH UCZNIÓW

O poziomie umiejętności i kompetencji społecznych uczniów nie można mówić bez odniesienia do ich rówieśników i innych osób. Ocena zachowań społecznych, a przede wszystkim ocena ich adekwatności, odbywa się przez analizę zachowań prospołecznych i antyspołecznych przejawianych przez uczniów w interakcjach z innymi ludźmi (Cillessen i Bellmore, 2014). Warto zaznaczyć, że trudności w kontaktach społecznych dotyczą nie tylko uczniów ze specyficznymi problemami rozwojowymi, ale także tych, którzy nie przejawiają zaburzeń rozwojowych.

Na przykładzie trzydziestoosobowej klasy Garry W. Ladd stwierdził, że w takiej grupie:

- dwóch do trzech uczniów nie ma żadnego przyjaciela i tyle samo ma co najmniej jednego wroga,
- trzech do siedmiu uczniów (więcej chłopców niż dziewczynek) jest odrzucanych przez rówieśników,

- trzech do pięciu uczniów to ofiary innych członków grupy (Ladd 2005).

W związku z tym tylko część uczniów w klasie funkcjonuje prawidłowo pod względem społecznym. Wpływ na to funkcjonowanie może mieć poziom rozwoju poznawczego ucznia, czyli umiejętność przetwarzania informacji społecznych, które do niego docierają, i ich prawidłowej interpretacji (Crick i Dodge 1994, Dodge i in. 1986) oraz środowisko, w którym się on rozwija – przede wszystkim dom rodzinny, kontakt między uczniem a jego rodzicami (np. Crnic i Low 2002, Ladd i Pettit 2002, Lindsey, Mize i Pettit 1997). Dodatkowe trudności mogą pojawić się w przypadku specyficznych zaburzeń rozwojowych, które występują u części uczniów. Uczniów takich w szkolnictwie ogólnodostępnym jest i będzie coraz więcej ze względu na popularyzację idei edukacji włączającej.

Wyniki badań oraz obserwacja funkcjonowania społecznego uczniów wskazują, że osoby z niepełnosprawnościami na ogół przejawiają niższe w porównaniu z rówieśnikami umiejętności i kompetencje społeczne (Guralnick i in. 2006, Odom i in. 2006, Phillips i Hogan 2015; Pijl, Frostad i Flem 2008). Z jednej strony, trudności w funkcjonowaniu społecznym należą do podstawowych cech niektórych niepełnosprawności, np. zaburzeń ze spektrum autyzmu czy niepełnosprawności intelektualnej. Z drugiej zaś, mogą być one wynikiem nie tyle samej niepełnosprawności, ile konsekwencji jej posiadania i stosunku innych ludzi do specyficznych trudności danej osoby (np. trudności w funkcjonowaniu społecznym mogą być konsekwencją niepełnosprawności ruchowej w tym sensie, że dziecko będzie odczuwać wstyd, mieć mniej czasu na zabawę z rówieśnikami z racji rehabilitacji itp.). Często nastawienie ludzi, lęk przed innością, nieumiejętność odpowiedniego zachowania i niewiedza dotycząca niepełnosprawności sprawiają, że osoby z trudnościami rozwojowymi są odrzucane, pomijane, przez co nie mają odpowiednich możliwości ćwiczenia umiejętności społecznych w środowisku rówieśniczym i realizacji ról społecznych, do których mają prawo.

Analizy dostępnych danych wskazują, że co najmniej 30 proc. uczniów z niepełnosprawnością jest odrzucanych przez rówieśników, a problem ten nasila się z wiekiem, kiedy pogłębiają się różnice rozwojowe między dziećmi (Odom i in. 2002). Tym samym dla funkcjonowania osoby z niepełnosprawnością w środowisku znaczenie mają:

- indywidualne cechy tej osoby,
- oddziaływania środowiska, którym poddana jest ta osoba,
- interakcja cech osoby i środowiska, w którym żyje (Sameroff i Chandler 1975).

Jak zauważyliśmy we wprowadzeniu, nie ma możliwości ostatecznego określenia umiejętności i kompetencji społecznych kluczowych dla funkcjonowania społecznego. Można jednak podjąć próbę wymienienia tych, które są wyjątkowo ważne. Dla najmłodszych dzieci, w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, prawdopodobnie jednymi z istotniejszych są:

1. **Inicjowanie i podtrzymywanie pozytywnych interakcji z rówieśnikami oraz rzadkie przejawianie zachowań negatywnych.** Uczniowie, którzy są lubiani, przejawiają niski poziom agresji, a jednocześnie wiele zachowań ułatwiających współpracę, są dobrymi przywódcami, mają poczucie humoru i adekwatną samoocenę. Ponadto, gdy trzeba, bez trudności potrafią podporządkować się woli dorosłych (Bagwell i in. 2000, Bierman, Smoot i Aumiller 1993; Ladd 2005).
2. **Nawiązywanie znajomości i przyjaźni.** W nawiązywaniu i podtrzymywaniu bliskich kontaktów ważne są takie kwestie, jak:
 - satysfakcjonująca dla obu stron wymiana informacji,
 - umiejętność rezygnacji ze swoich potrzeb na rzecz potrzeb innych,
 - wzajemność w żartach,
 - wyjaśnianie sobie nawzajem niezrozumiałych kwestii,
 - bliskość i poszanowanie emocji drugiej strony (Gottman i Graziano 1983).

3. **Unikanie krzywdzących relacji, umiejętne i efektywne rozwiązywanie konfliktów.** Umiejętność adekwatnego radzenia sobie w sytuacjach społecznych oraz wchodzenie w pozytywne kontakty z innymi ludźmi są związane z umiejętnością regulacji własnych emocji oraz – w sytuacji interakcji – z braniem pod uwagę emocji innych osób (Gottman i Mettetal 1986).

Dla starszych uczniów z kolei za ważne można uznać umiejętności związane z:

1. **komunikacją** – umiejętnością porozumiewania się z innymi, właściwym rozpoczęciem lub podtrzymaniem rozmowy, radzeniem sobie z sytuacjami nietypowymi, zaskakującymi, wykorzystywaniem i odczytywaniem języka niewerbalnego (Holmes, Hansen i St. Lawrence 1984);
2. **ćwiczeniem asertywności** – umiejętnością efektywnego przekazywania własnych przekonań i odczuć innej osobie bez odczuwania przy tym dyskomfortu (Kelly 1982);
3. **budowaniem relacji**, która jest przyjemna i wartościowa dla obu stron interakcji;
4. **rozwiązywaniem problemów społecznych** za pomocą efektywnych metod radzenia sobie z codziennymi problemami (D’Zurilla 1986).

Niezależnie jednak od tego, czy rozwijanie kompetencji i umiejętności społecznych dotyczy młodszych dzieci czy starszych uczniów, rola nauczyciela w tym procesie jest kluczowa.

ROLA NAUCZYCIELA W KSZTAŁTOWANIU I ROZWIJANIU UMIEJĘTNOŚCI I KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH UCZNIÓW

Kształtowanie i rozwijanie umiejętności i kompetencji społecznych od wczesnego dzieciństwa, niezależnie od innych trudności rozwojowych dziecka, jest ważne z wielu powodów, m.in. dlatego, że inter-

akcje z rówieśnikami pobudzają rozwój innych sfer funkcjonowania najmłodszych. Co więcej, wcześniejsze trudności w funkcjonowaniu społecznym są głównym powodem problemów społecznych w wieku młodzieńczym i w dorosłości (Brown, Odom i Conroy 2001).

Znaczenie, jakie przypisuje się funkcjonowaniu społecznemu, nie powinno jednak oznaczać, że powinniśmy skupić się na uczniach o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Wręcz przeciwnie – jedną z najważniejszych zasad, o których powinniśmy pamiętać, jest ta, która mówi, że metody wspomagania rozwoju społecznego powinny być jak najmniej „specjalne”, a jak najbardziej naturalne i „normalne”, i kierowane do wszystkich uczniów w klasie (Brown, Odom i Conroy 2001). Dopiero gdy nie przynoszą one pożądanych rezultatów, można wykorzystywać działania nieco bardziej ingerujące w naturalne środowisko grupy, traktując przy tym programy rozwijania umiejętności społecznych uczniów, szczególnie tych z trudnościami rozwojowymi, jako ostateczność.

Spróbujmy przyjrzeć się szczegółowo, co my jako pedagodzy i nauczyciele możemy zrobić, aby wspomóc funkcjonowanie społeczne uczniów. Zgodnie z tym, co napisaliśmy wcześniej, uporządkujemy potencjalne działania od najmniej do najbardziej ingerujących, pamiętając przy tym, że przynajmniej niektóre z nich można stosować jednocześnie:

1. Przygotowanie środowiska spójnego, zorganizowanego i sprzyjającego wzajemnemu szacunkowi. Tego typu praktyka wymaga od nauczyciela jasnego formułowania wzajemnych oczekiwań i reguł, które będą obowiązywały w czasie codziennej, wspólnej nauki w klasie. Ustalanie zasad, formułowanych pozytywnie (mówiących o tym, jak możemy się zachowywać, a nie jak nie powinniśmy), a także spełnianie wzajemnych oczekiwań przez nauczycieli i uczniów może wpłynąć na wzrost zaangażowania dzieci czy nastolatków w funkcjonowanie klasy i poprawę stosunków między wszystkimi zainteresowanymi stronami (Hattie 2008, McLeskey i in. 2017). Dodatkowo odwoływanie się nauczycieli do ich własnych doświadczeń, przeżyć i emocji może pomóc uczniom w rozumieniu ich własnych emocji oraz uczuć innych osób.

PRZYKŁADY:

Sformułowania typu: „W klasie nie krzyczymy” możemy łatwo zastąpić takimi jak: „W klasie rozmawiamy ze sobą grzecznie/po cichu”.

Nauczyciel może powiedzieć np.: „Jest mi przykro, kiedy mnie nie słuchacie”.

Jeszcze lepszym rozwiązaniem jest angażowanie uczniów: wspólne zastanawianie się nad tym, co w danej sytuacji jest problemem w ich relacjach z innymi, oraz szukanie rozwiązań. Pomocne są np. takie zwroty: „Jak myślicie, jak ja się czuję, kiedy wy...”, „Jak będziecie się czuli, gdy...?”, „Co może się stać, jeśli...?”, „Co możemy zrobić, żeby ... się nie powtórzyło?”.

Dobrym kontaktom międzyludzkim sprzyja również przygotowanie otoczenia, w którym przebywamy. Jeśli w klasie jest taka możliwość, można ustawić ławki tak, by wszyscy siebie widzieli. Warto również unikać oddzielania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi od pozostałych, czyli np. sadzania ich na końcu klasy. Aranżacja przestrzeni sprzyjająca integracji jest jednym z pierwszych i najłatwiejszych kroków, które możemy podjąć, by wszystkim pracowało się przyjemniej i każdy czuł się na swoim miejscu.

2. Wykorzystywanie pozytywnej i konstruktywnej informacji zwrotnej w uczeniu zachowań społecznych. Celem stosowania informacji zwrotnej jest nie tylko bezpośrednie uczenie uczniów prawidłowych zachowań społecznych, ale też podnoszenie u nich motywacji, zaangażowania, niezależności w działaniu, co również prowadzi do poprawy zachowań. Informacja zwrotna jest najbardziej efektywna wtedy, gdy uczeń ma konkretny cel, a osoba informująca pomaga mu rozpoznać sfery funkcjonowania wymagające dalszej pracy i podpowiada, co należy zrobić, by osiągnąć zamierzony cel. Co więcej, informacja taka powinna być udzielana we właściwym czasie, powinna być szczerą, konkretną, współmierną do zadania, wieku i fazy rozwojowej ucznia (Alberto i Troutman 2013, Lewis i in. 2010, McLeskey i in. 2017).

PRZYKŁADY:

Wychowawca w przedszkolu może zwrócić się do dziecka, które z trudem przeżywa rozłąkę z rodzicem: „Wiem, że jest ci smutno, że jesteś tu sama, bez mamy, ale bardzo się cieszę, że jesteś dzielna i nie płaczesz. Gdybyś podeszła do dzieci, na pewno by się z tobą chętnie pobawiły. Może się zaprzyjaźnicie, a wtedy będzie ci łatwiej czekać na mamę”.

Nauczycielka może powiedzieć uczniowi, zauważając jego wysiłek: „Widzę zdecydowany postęp i poprawę w tym, jak zwracasz się do swoich kolegów/koleżanek. Oni też widzą, że się starasz. Jestem pewna, że nasza wspólna praca już niedługo przyniesie dobre efekty”.

3. Uczenie prawidłowych zachowań społecznych „przy okazji”, wykorzystując fakt, że uczniowie są bystrzymi obserwatorami. Nauczyciele mogą dawać uczniom przykład poprzez prezentowanie właściwych postaw w różnych sytuacjach społecznych, które na co dzień zdarzają się w klasie. Obserwowanie nauczycieli daje uczniom możliwości uczenia się nowych, społecznie akceptowanych zachowań, które potem mogą być wykorzystane w grupie rówieśniczej lub w innych sytuacjach społecznych.

Tym samym, jako pedagodzy, możemy starać się eliminować zachowania, które zdarza się nam przejawiać w stosunku do uczniów, a które nie są pozytywne, a niekiedy nawet są dla nich krzywdzące, szczególnie dla tych mających trudności rozwojowe. Przykładowo czasami nie chcemy w realizację zadań angażować uczniów z niepełnosprawnością w obawie, że sobie nie poradzą i będą wymagali od nas dodatkowego wsparcia. Tymczasem uczestnictwo w codziennym życiu klasy może być dla takich uczniów najlepszą, a przy tym najbardziej naturalną metodą terapeutyczną i okazją do ćwiczeń w sprzyjającym środowisku (Brown, Odom i Conroy 2001, Cook i in. 2008, McLeskey i in. 2017, Mikami, Jia i Na 2014).

PRZYKŁADY:

Nauczyciel może prosić wszystkich uczniów w klasie po kolei o pomoc w różnych codziennych czynnościach (np. rozdawaniu kartek, ścieraniu tablicy, podlewaniu roślin), żeby żaden z nich nie czuł się pominięty. Nikt z nas przecież nie lubi być pomijany czy oceniany, zwłaszcza ze względu na swoje słabsze strony.

Nieprzyjemne zdarzenia w klasie, jak np. sprzeczki, przepychanie się w kolejce itp., mogą być okazją do rozmowy o tym, jak powinniśmy zachowywać się w różnych sytuacjach, o naszych emocjach i tym, jak możemy sobie z nimi radzić. Warto jednak pamiętać, by nie koncentrować się na osobach, które wywołały kryzys, ale na samym zdarzeniu, jako punkcie wyjścia do spokojnej rozmowy o naszych doświadczeniach i uczuciach.

4. Działania integrujące całą klasę, niezależnie od poziomu kompetencji społecznych poszczególnych uczniów w klasie.

Zajęcia, które wspierają integrację całej klasy, mogą być pomocne w różnych sytuacjach i momentach trwania roku szkolnego: na początku nowego etapu edukacji, nauki w nowej szkole, gdy w klasie pojawia się nowy uczeń/nowa uczennica, a także w sytuacji, gdy w klasie są uczniowie o zróżnicowanych kompetencjach i umiejętnościach społecznych. Warto podkreślić, że nie chodzi tu o działania niestandardowe, wręcz przeciwnie, nawet najbardziej znane i popularne zabawy i zajęcia mogą okazać się atrakcyjne w grupie osób, które się dopiero poznają albo chcą poznać się lepiej.

PRZYKŁADY:

W zależności od wieku uczestników ich potrzeby dotyczące funkcjonowania społecznego będą się różniły, ale inspirujące mogą być publikacje takie jak: *Rozwijanie umiejętności społecznych dziecka* (Reddy 2021), *Kształtowanie umiejętności społecznych u dzieci z trud-*

nościami wychowawczymi (Mannix 2014), *Nowe gry i zabawy rozładowujące złość* (Stamer-Brandt 2013), *Ja i grupa. Trening dla uczniów* (Święcicka 2010). Każda z tych pozycji porusza wiele problemów, z którymi stykamy się na co dzień. Oprócz pozyskania konkretnych wskazówek, jak możemy pracować z naszymi uczniami, zauważymy, że nasze trudności nie są wyjątkowe – inni też się z nimi mierzą.

Ciekawą propozycją, służącą rozwijaniu umiejętności i kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym, jest program *I Can Problem Solve* (Shure 2000), skierowany do wszystkich dzieci w grupie/klasie. Głównym jego celem jest uczenie sposobów myślenia, które mogą być wykorzystywane do rozwiązywania problemów interpersonalnych lub do zapobiegania im bez konieczności angażowania nauczyciela w te problemy.

5. Interwencje za pośrednictwem kompetentnych społecznie rówieśników. Konkretnie interwencje wymagają już ustalenia celów (nawet dla poszczególnych osób) i planowania określonych działań przez nauczyciela, a także zaangażowania pewnej wiedzy specjalistycznej z zakresu pedagogiki czy pedagogiki specjalnej. Zanim przejdziemy do bardziej szczegółowego opisu, warto przypomnieć, że takie działania powinny:

- być dostosowane do poziomu rozwoju uczestników,
- wpływać na poprawę kompetencji społecznych uczniów z niepełnosprawnością,
- wzmacniać pozytywne postawy uczniów pełnosprawnych w stosunku do uczniów z niepełnosprawnością (Brown, Odom i Conroy 2001, Favazza i Odom 1997),
- być efektywne (w sposób widoczny poprawiać interakcje między rówieśnikami),
- być wydajne (w dobry sposób wykorzystywać czas prowadzącego i uczestników),

- być funkcjonalne (wspomagać generalizację zachowań na różne sfery życia i ich trwałość),
- być naturalne (wykorzystywać najbardziej normalne metody wychowawcze, kiedy tylko to możliwe).

Interwencje za pośrednictwem rówieśników, wspomagające integrację społeczną, pozwalają uczniom mającym trudności w funkcjonowaniu społecznym na codzienny bezpośredni kontakt z rówieśnikami, którzy są ponadprzeciętnie społecznie kompetentni i reaktywni. W czasie tego typu interakcji uczniowie, którzy mają trudności rozwojowe:

- obserwują właściwe zachowania społeczne kompetentnych rówieśników,
- uczestniczą bezpośrednio w społecznych interakcjach z rówieśnikami, którzy mają wysokie kompetencje społeczne,
- nabywają pozytywnych doświadczeń związanych z interakcjami rówieśniczymi (Brown, Odom i Conroy 2001: 169).

W przypadku tego typu zajęć rolę nauczyciela/pedagoga specjalnego jest:

- wybór uczestników lub łączenie w pary uczniów o zróżnicowanych umiejętnościach społecznych,
- zaproponowanie celu interakcji (np. w przypadku najmłodszych dzieci – tematu zabawy, w przypadku starszych – tematu rozmowy),
- ustalenie czasu trwania (np. od 5 do 15 minut),
- zachęcanie uczestników do interakcji (Brown, Odom i Conroy 2001).

PRZYKŁADY:

Jedną z propozycji, wykorzystującą ideę uczenia prawidłowych zachowań społecznych dzięki interakcjom z rówieśnikami, jest program *Play Time/Social Time*¹ (Odom i in. 1997), skierowany przede

¹ Programy *I Can Problem Solve* oraz *Play Time/Social Time* zostały opisane szerzej w publikacji *Rozwijanie kompetencji społecznych dzieci przedszkolnych. Teoria – Metodyka –*

wszystkim do dzieci w wieku przedszkolnym. Bazuje on na zaplanowanych zabawach w parach – dziecka z niepełnosprawnością i bez – według określonego planu i przy stosowaniu (a następnie powolnym ich wycofywaniu) wzmocnień dla obu stron interakcji. Twórcy programu wykorzystali również aranżację środowiska jako element sprzyjający integracji (przygotowywanie dzieciom przestrzeni do zabawy tak, by sprzyjała interakcjom). Celem programu jest przede wszystkim uczenie dzieci zachowań związanych z: dzieleniem się, wytrwałością w dążeniu do celu, organizowaniem wspólnej zabawy, dochodzeniem do porozumienia (zgadzaniem się ze sobą), pomaganiem sobie wzajemnie.

Dla starszych uczniów pomocna może być praca w zespołach zróżnicowanych pod względem możliwości i umiejętności dzieci. Skład grup dodatkowo zmienia się wraz z każdym nowym zadaniem. Taka praca uczy elastyczności, otwartości i zrozumienia dla innych, ich możliwości, słabości i stylów pracy. Ponadto uczniowie o niższych kompetencjach społecznych, pracując z tymi, którzy charakteryzują się wyższymi kompetencjami, mogą wiele zyskać dzięki obserwacji i naśladowaniu.

6. Programy skierowane tylko do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jako najmniej naturalne działania edukacyjne można przywołać programy, których planowanymi odbiorcami są uczniowie mający specyficzne trudności rozwojowe, a zatem w ich realizacji nie biorą udziału uczniowie pełnosprawni. Rekomendujemy je jedynie w przypadkach, gdy wszystkie wspomniane przez nas wcześniej kroki okażą się mało skuteczną lub nieskuteczną drogą kształtowania prawidłowych zachowań społecznych u uczniów z trudnościami. Jednocześnie przyznać trzeba, że na polskim rynku wydawniczym tego

typu materiałów dla pedagogów, zarówno przygotowanych przez polskich autorów, jak i tłumaczonych z języków obcych, jest najwięcej.

PRZYKŁADY:

Do uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu skierowane są np. pozycje:

- dla młodszych dzieci: *Ja i mój świat. Historyjki społeczne. Elementarz umiejętności społecznych dla małych dzieci* (Gray i White 2005) i *Nowe historyjki społeczne* (Gray 2014),
- dla starszych dzieci: *Jak ćwiczyć społeczne umiejętności komunikacyjne i zwiększać samodzielność u osób z autyzmem* (Pulchny-Wrona i Wolińska-Chlebosz 2015).

PODSUMOWANIE

Kompetencje i umiejętności społeczne są kluczowe dla funkcjonowania nie tylko dzieci i młodzieży, uczniów z niepełnosprawnością, ale nas wszystkich. Są znaczące w perspektywie „tu i teraz” dla dobrostanu psychicznego, akceptacji rówieśniczej, doświadczania pozytywnych wzmocnień ze strony innych (Heckman 2006, Holopainen i in. 2012, Odom i in. 2006). Mają znaczenie także dla rozwoju i funkcjonowania człowieka w dłuższej perspektywie, w tym rozwoju umiejętności poznawczych, np. językowych, związanych z myśleniem czy osiągnięciami szkolnymi, jak również umiejętności emocjonalnych (Caprara i in. 2000, Vitaro i in. 2005). Dlatego też my, jako pedagodzy, powinniśmy uznać rozwijanie umiejętności i kompetencji społecznych za priorytet naszych działań edukacyjnych i wychowawczych.

BIBLIOGRAFIA

- Alberto P.A., A.C. Troutman. 2013. *Applied Behavior Analysis for Teachers*, wyd. 9, Pearson, Boston.
- Bagwell C.L., J.D. Coie, R.A. Terry, J.E. Lochman. 2000. *Peer Clique Participation and Social Status in Preadolescence*, „Merrill-Palmer Quarterly”, 2000, nr 46(2), s. 280–305.
- Bierman K.L., D.L. Smoot, K. Aumiller. 1993. *Characteristics of Aggressive-Rejected, Aggressive (Nonrejected), and Rejected (Nonaggressive) Boys*, „Child Development”, 1993, nr 64(1), s. 139–151.
- Bost K.K., B.E. Vaughn, W. Newell Washington, K.L. Cielinski, M.R. Bradbard. 1998. *Social Competence, Social Support, and Attachment: Demarcation of Construct Domains, Measurement, and Paths of Influence for Preschool Children Attending Head Start*, „Child Development”, 1998, nr 69(1), s. 192–218.
- Brown, W.H., S.L. Odom, M.A. Conroy. 2001. *An Intervention Hierarchy for Promoting Young Children's Peer Interactions in Natural Environments*, „Topics in Early Childhood Special Education”, 2001, nr 21, s. 162–175.
- Caprara G.V., C. Barbaranelli, C. Pastorelli, A. Bandura, P.G. Zimbardo. 2000. *Prosocial Foundations of Children's Academic Achievement*, „Psychological Science”, 2000, nr 11(4), s. 302–306.
- Cillessen A.H.N., A.D. Bellmore. 2014. *Social Skills and Social Competence in Interactions with Peers*, [w:] red. P.K. Smith, C.H. Hart, *The Wiley Blackwell Handbook of Childhood Social Development*, Wiley Blackwell, Chichester, s. 393–412.
- Cook C.R., F.M. Gresham, L. Kern, R.B. Barreras, S. Thornton, S.D. Crews. 2008. *Social Skills Training for Secondary Students with Emotional and/or Behavioral Disorders: A Review and Analysis of The Meta-Analytic Literature*, „Journal of Emotional and Behavioral Disorders”, 2008, nr 16(3), s. 131–144.
- Crick N.R., K.A. Dodge. 1994. *A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment*, „Psychological Bulletin”, nr 115(1), s. 74–101.
- Crníc K.A., C. Low. 2002. *Everyday Stresses and Parenting*, [w:] red. M.H. Bornstein, *Handbook of Parenting*, vol. 5: *Practical Issues in Parenting*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, s. 243–267.
- D'Zurilla T.J. 1986. *Problem-Solving Therapy: A Social Competence Approach to Clinical Intervention*, Springer, New York.

- Dodge K.A., R.R. Murphy. 1984. *The Assessments of Social Competence in Adolescents*, [w:] red. P. Karoly, J.J. Steffen, *Adolescents Behavior Disorders: Foundations and Contemporary Concerns*, vol. III, Lexington Books, Lexington, MA, s. 61–96.
- Dodge K.A., G.S. Pettit, C.L. McClaskey, M.M. Brown. 1986. *Social Competence in Children*, „Monographs of the Society for Research in Child Development”, 1986, nr 51(2), s. 1–85.
- Favazza P.C., S.L. Odom. 1997. *Promoting Positive Attitudes of Kindergarten-Age Children toward People with Disabilities*, „Exceptional Children”, 1997, nr 63(3), s. 405–418.
- Gottman J.M., W.G. Graziano. 1983. *How Children Become Friends*, „Monographs of the Society for Research in Child Development”, nr 48(3), s. 1–86.
- Gottman J., G. Mettetal. 1986. *Speculations about Social and Affective Development: Friendship and Acquaintanceship through Adolescence*, [w:] red. J.M. Gottman, J.G. Parker, *Conversations with Friends: Speculations on Affective Development*, Cambridge University Press, New York, s. 192–237.
- Gray C. 2014. *Nowe historyjki społeczne*, Grupa Wydawnicza Harmonia, Gdańsk.
- Gray C., A.L. White. 2005. *Ja i mój świat. Historyjki społeczne. Elementarz umiejętności społecznych dla małych dzieci*, przekł. M. Michalski, Fraszka Edukacyjna, Otwock.
- Guralnick M.J. 1992. *A Hierarchical Model for Understanding Children's Peer-Related Social Competence*, [w:] red. S.L. Odom, S.R. McConnell, M.A. McEvoy, *Social Competence of Young Children with Disabilities: Issues and Strategies for Intervention*, P.H. Brookes Pub. Co., Baltimore, s. 37–64.
- Guralnick M.J., M.A. Hammond, R.T. Connor, B. Neville. 2006. *Stability, Change, and Correlates of the Peer Relationships of Young Children with Mild Developmental Delays*, „Child Development”, 2006, nr 77(2), s. 312–324.
- Hattie J.A.C. 2008. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, New York.
- Heckman J.J. 2006. *Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children*, „Science”, 2006, nr 312, s. 1900–1902.
- Holmes M.R., D.J. Hansen, J.S. St. Lawrence. 1984. *Conversational Skills Training with Aftercare Patients in the Community: Social Validation and Generalization*, „Behavior Therapy”, 1984, nr 15(1), s. 84–100.
- Holopainen L., K. Lappalainen, N. Junttila, H. Savolainen. 2012. *The Role of Social Competence in the Psychological Well-Being of Adolescents in Secondary Education*, „Scandinavian Journal of Educational Research”, 2012, nr 56(2), s. 199–212.

- Kelly J.A. 1982. *Social Skills Training: A Practical Guide for Interventions*, Springer, New York.
- Ladd G.W. 2005. *Children's Peer Relations and Social Competence. A Century of Progress*. Yale University Press, New Heaven–London.
- Ladd G.W., G.S. Pettit. 2002. *Parents and Children's Peer Relationships*, [w:] red. M.H. Bornstein, *Handbook of Parenting*, vol. 5: *Practical Issues in Parenting*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, s. 377–409.
- Lewis T.J., E.L. Jones, R.H. Horner, G. Sugai. 2010. *School-Wide Positive Behavior Support and Students with Emotional/Behavioral Disorders: Implications for Prevention, Identification and Intervention*, „Exceptionality”, 2010, nr 18, s. 82–93.
- Lindsey E.W., J. Mize, G.S. Pettit. 1997. *Differential Play Patterns of Mothers and Fathers of Sons and Daughters: Implications for Children's Gender Role Development*, „Sex Roles: A Journal of Research”, 1997, nr 37(9–10), s. 643–661.
- Mannix D. 2014. *Kształtowanie umiejętności społecznych u dzieci z trudnościami wychowawczymi*, przeł. K. Krzywińska, Centrum Terapii Behawioralnej, Gdańsk.
- McConnell S.R., S.L. Odom. 1999. *A Multimeasure Performance-Based Assessment of Social Competence in Young Children with Disabilities*. „Topics in Early Childhood Special Education”, 1999, nr 19, s. 67–74.
- McLeskey J. i in. 2017. *High-Leverage Practices in Special Education*, Council for Exceptional Children, Arlington, VA.
- Mikami A.Y., M. Jia, J.J. Na. 2014. *Social Skills Training*. „Child and Adolescent Psychiatric Clinics”, 2014, nr 23(4), s. 775–788.
- Nangle D.W., R.L. Grover, L.J. Holleb, M. Cassano, J. Fales. 2010. *Defining Competence and Identifying Target Skills*, [w:] red. D.W. Nangle, D.J. Hansen, C.A. Erdley, P.J. Norton, *Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills*, Springer, New York–Dordrecht–Heidelberg–London, s. 3–19.
- Odom S.L., S.R. McConnell, M. Ostrosky, C. Peterson, A. Skellenger, R. Spicuzza, L.K. Chandler, M.A. McEvoy. 1997. *Play Time/Social Time. Organizing Your Classroom to Build Interaction Skills*, Minnesota University, Institute on Community Integration, Minneapolis.
- Odom S.L., C. Zercher, S. Li, J.M. Marquart, S. Sandall, W.M. Brown. 2006. *Social Acceptance and Rejection of Preschool Children with Disabilities: A Mixed-Method Analysis*, „Journal of Educational Psychology”, 2006, nr 98(4), s. 807–823.
- Odom S.L., C. Zercher, J.M. Marquart, S. Li, S. Sandall, P. Wolfberg. 2002. *Social Relationships of Children with Disabilities and Their Peers in Inclusive Classrooms*,

- [w:] red. S.L. Odom, P. Beckman, *Widening the Circle: Including Children with Disabilities in Preschool Programs*, Teachers College Press, New York, s. 61–80.
- Phillips R., A. Hogan. 2015. *Recreational Participation and the Development of Social Competence in Preschool Aged Children with Disabilities: A Cross-Sectional Study*, „Disability and Rehabilitation. An International, Multidisciplinary Journal”, 2015, nr 37(11), s. 981–989.
- Pijl S.J., P. Frostad, A. Flem. 2008. *The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools*, „Scandinavian Journal of Educational Research”, 2008, nr 52(4), s. 387–405.
- Pulchny-Wrona M., M. Wolińska-Chlebosz. 2015. *Jak ćwiczyć społeczne umiejętności komunikacyjne i zwiększać samodzielność u osób z autyzmem*, Krajowe Towarzystwo Autyzmu, Wydawnictwo Jak, Kraków.
- Reddy, L. 2021. *Rozwijanie umiejętności społecznych dziecka. Interwencje przez zabawę*, przeł. A. Jaworska-Surma, PWN, Warszawa.
- Sameroff A.J., M.J. Chandler. 1975. *Reproductive Risk and the Continuum of Care-taking Casualty*, [w:] red. F.D. Horowitz, *Review of Child Development Research*, vol. 4, University of Chicago Press, Chicago, s. 187–244.
- Semrud-Clikeman, M. 2007. *Social Competence in Children*, Springer, New York–Dordrecht–Heidelberg–London.
- Shure M.B. 2000. *I Can Problem Solve. An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program*, Research Press, Champaign, IL.
- Smogorzewska J., G. Szumski. 2015. *Rozwijanie kompetencji społecznych dzieci przedszkolnych. Teoria – Metodyka – Efekty*, PWN, Warszawa.
- Stamer-Brandt P. 2013. *Nowe gry i zabawy rozładowujące złość*, przekł. E. Brudnik, Wydawnictwo Jedność, Kielce.
- Święcicka J. 2010. *Ja i grupa. Trening dla uczniów*, Difin, Warszawa.
- Vaughn B.E., i in. 2009. *Hierarchical Models of Social Competence in Preschool Children: A Multisite, Multinational Study*, „Child Development”, 2009, nr 80(6), s. 1775–1796.
- Vitaro F., M. Brendgen, S. Larose, R.E. Tremblay. 2005. *Kindergarten Disruptive Behaviors, Protective Factors, and Educational Achievement by Early Adulthood*, „Journal of Educational Psychology”, 2005, nr 97(4), s. 617–629.



Autorzy opisują kluczowe wyzwania,
przed którymi stoją nauczyciele
klas integracyjnych i włączających:
wykorzystywanie różnych modeli lekcji
we wspólnym nauczaniu oraz efektywnych
metod współpracy nauczycieli
i pedagogów specjalnych,
przeprowadzanie wielospecjalistycznych
diagnoz, opracowywanie
indywidualnych programów
edukacyjno-terapeutycznych,
wspomaganie rozwoju kompetencji
społecznych uczniów oraz budowanie
prawidłowych relacji między nimi.

Praktyczne wskazówki dla nauczycieli
zostały przygotowane na podstawie
najnowszych wyników badań
dotyczących edukacji włączającej.