

Autorka: Marzenna Czarnocka
Autorka aktualizacji: Dorota Pomian

Grupa zróżnicowana pod względem potrzeb rozwojowych i edukacyjnych



Autorka: Marzenna Czarnocka
Autorka aktualizacji: Dorota Pomian

Grupa zróżnicowana pod względem potrzeb rozwojowych i edukacyjnych



Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa

Konsultacja merytoryczna

Joanna Soboń

Eksperci Wydziału Edukacji Włączającej

Redakcja i korekta

Elżbieta Gorazińska

Karolina Strugińska

Projekt okładki, layout,

redakcja techniczna i skład

Wojciech Romerowicz

Fotografia na okładce: © HayDmitriy/Bank zdjęć Photogenica

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Warszawa 2022–2024

Wydanie I

ISBN 978-83-66830-58-5

ISBN 978-83-66830-57-8 (pakiet III: *Poradnik dla specjalistów pracujących w przedszkolach i szkołach*)

Stan prawny na 1 września 2024 r.

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach licencji

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

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

www.ore.edu.pl

Spis treści

I. Podstawy prawne edukacji włączającej	4
II. Pojęcie edukacji włączającej	6
1. Czym jest edukacja włączająca?	6
2. Edukacja włączająca jako strategia w pracy przedszkola i szkoły	6
3. Przedszkole i szkoła jako środowiska ujawniania oraz rozwoju talentów i uzdolnień (<i>smart context</i>)	9
III. Jakość w edukacji włączającej	12
IV. Praca w grupie zróżnicowanej	14
1. Założenia i cele tworzenia grup/klas zróżnicowanych w kontekście zapewniania wszystkim uczniom edukacji włączającej o wysokiej jakości	14
2. Zadania rozwojowe na różnych etapach edukacyjnych w kontekście zróżnicowanych potrzeb dzieci/uczniów	15
3. Grupa zróżnicowana w środowisku przedszkola i szkoły w zależności od etapu edukacyjnego i typu placówki	17
4. Wyzwania i korzyści dotyczące pracy w grupach/klasach zróżnicowanych	20
V. Współpraca – więcej niż wspólna praca	23
1. Możliwości uzyskania wsparcia przez nauczyciela	26
2. Możliwości uzyskania wsparcia przez specjalistę	29
Zakończenie	31
Bibliografia	32
Netografia	34



I. Podstawy prawne edukacji włączającej

Celem edukacji włączającej jest zapewnienie wysokiej jakości kształcenia wszystkim dzieciom i uczniom¹ poprzez **stworzenie odpowiednich warunków do rozwijania ich indywidualnego potencjału**. Uczestnictwo każdego dziecka i ucznia w szeroko rozumianym procesie uczenia się gwarantuje w dalszej perspektywie jego pełne włączenie w życie społeczne.

Tak pojmowane uczestnictwo zapewnia **szkoła, którą wyróżnia dostępność nauczycieli, specjalistów i rodziców dla uczniów:**

- z niepełnosprawnością,
- którzy nie mają zidentyfikowanej niepełnosprawności, ale mogą odczuwać trudności w nauce,
- przejawiających uzdolnienia.

Ratyfikowane przez Polskę akty prawa międzynarodowego umożliwiają m.in.:

- uznanie prawa każdego dziecka do nauki i realizację tego prawa na zasadzie równych szans, a dzieciom z niepełnosprawnością zapewnienie pełni życia w warunkach gwarantujących im godność, umożliwiających osiągnięcie niezależności oraz ułatwiających aktywne uczestnictwo w życiu społeczeństwa (art. 12, 23, 28, 29 i 31 *Konwencji o prawach dziecka*)²;
- zapewnienie każdej osobie z niepełnosprawnością realizacji prawa do edukacji – bez dyskryminacji i na zasadach równych szans we włączającym systemie kształcenia, umożliwiającym integrację na wszystkich poziomach edukacji i w kształceniu ustawicznym (art. 5, 7, 19 i 24 *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych*)³;
- zagwarantowanie każdej osobie konstytucyjnego prawa do nauki oraz powszechnego i równego dostępu do wykształcenia, w tym wyboru ścieżki kształcenia (art. 32, 70, 72 *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*)⁴.

W świetle tych regulacji, zgodnie z art. 1 *Ustawy Prawo oświatowe*, **system oświaty powinien zapewnić każdemu dziecku i uczniowi, na wszystkich etapach kształcenia, równość w dostępie i gwarancję równego prawa do edukacji.**

¹ W publikacji uwzględniamy różnice płci, jednak ze względu na wielość końcówek gramatycznych w języku polskim czasami stosujemy tylko jedną wersję zapisu: męską lub żeńską, żeby zachować czytelność przekazu.

² *Konwencja o prawach dziecka*, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dz.U. z 1991 r., nr 120, poz. 526.

³ *Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych Dzienniku Ustaw z dn. 25 października 2012 r.*, Dz.U. z 2012 r., poz. 1169.

⁴ *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.*, Dz.U. z 1997 r., nr 78, poz. 483, ze zm.

Szczegółowe rozwiązania na poziomie aktów wykonawczych umożliwiają wyrównywanie szans edukacyjnych poprzez działania w bieżącej pracy i odpowiednie rozwiązania organizacyjne, w tym zindywidualizowane formy kształcenia, pomoc psychologiczno-pedagogiczną⁵, dostosowanie wymagań edukacyjnych i spersonalizowane możliwości wsparcia na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, a także indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego⁶.

Na poziomie legislacyjnym edukacja w Polsce pozwala na adekwatne, elastyczne, celowe działania na rzecz wszystkich uczniów – odpowiednio do ich zróżnicowanych potrzeb i możliwości.

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. z 2023 r., poz. 1798 t.j.

⁶ 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. z 2020 r., poz. 1309 t.j.



II. Pojęcie edukacji włączającej

1. Czym jest edukacja włączająca?

Edukacja włączająca to „[...] podejście w procesie kształcenia i wychowania, którego celem jest zwiększanie szans edukacyjnych wszystkich osób uczących się poprzez zapewnianie im warunków do rozwijania indywidualnego potencjału, tak by w przyszłości umożliwić im pełnię rozwoju osobistego na miarę ich możliwości oraz pełne włączenie w życie społeczne”.

Koncepcja edukacji włączającej przewiduje:

- dostępność szkoły dla wszystkich uczniów;
- zrównoważone cele kształcenia, uwzględniające harmonijny rozwój uczniów;
- elastyczny system wsparcia współpracujących ze sobą specjalistów;
- wspólny program kształcenia⁷.

W kontekście powyższych założeń szkoły powinny oferować wystarczające warunki kształcenia każdemu dziecku, a tym samym być odpowiednio przygotowane do reagowania na jego potrzeby.

Edukacja włączająca jest modelem organizacji i realizacji procesu kształcenia w sposób uwzględniający indywidualną sytuację każdego ucznia oraz całość procesów zachodzących w szkole, we wszystkich obszarach jej działalności, a także warunki zewnętrzne, w których funkcjonuje szkoła. Ilustracją tego podejścia jest model ekosystemu wspierania edukacji włączającej.

Model ten zakłada **dostrzeżenie podmiotowości każdego ucznia, a także troskę o jego zaangażowanie** w proces uczenia się oraz poczucie przynależności do społeczności szkolnej.

2. Edukacja włączająca jako strategia w pracy przedszkola i szkoły

Edukacja wysokiej jakości zależy przede wszystkim od wdrożenia na poziomie przedszkola/szkoły odpowiednich strategii, począwszy od wspólnych wartości, przez program nauczania, po odpowiednie zasoby. Te zaś – od właściwego zarządzania i kierowania wszystkimi procesami zachodzącymi w placówce.

⁷ Szumski G., (2019), *Koncepcja edukacji włączającej*, [w:] Chrzanowska I., Szumski G., *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, s. 14.

O jakości w edukacji włączającej decydują następujące elementy:

- **wizja** – rozumiana jako akceptacja założeń edukacji włączającej i przekonanie o potrzebie jej wdrażania na wszystkich poziomach edukacji przez całą społeczność szkoły i jej otoczenie;
- **miejsce** – dzieci i uczniowie muszą mieć zagwarantowane prawo do nauki w przedszkolu/szkole najbliższej miejsca zamieszkania, jednak nie powinni po prostu być „umieszczani” w ogólnodostępnej szkole czy klasie, a następnie uczyć się w grupie uczniów o zbliżonym poziomie zdolności, ponieważ może to być źródłem segregacji wewnątrz klasy; organizacja nauczania musi uwzględniać elastyczność w dopasowaniu do potrzeb wszystkich uczniów w klasie, ale również pracę w grupach mieszanych i jednolitych, a także – w koniecznym zakresie – zapewnienie indywidualnego wsparcia;
- **4 x A – adaptacja programu, adaptacja oceny, adaptacja nauczania, akceptacja.**

Adaptacja programu

Według Davida Mitchella⁸ cechy programu w klasie włączającej to:

- **elastyczność, konkretność i adaptowalność** do indywidualnych predyspozycji oraz potrzeb uczniów;
- **dostępność** – w miarę możliwości program nauczania powinien być jeden, wspólny, dostępny dla wszystkich uczniów – z uwzględnieniem zróżnicowania ich potrzeb edukacyjnych;
- **dostosowanie do zróżnicowania potrzeb edukacyjnych wszystkich uczniów w klasie** – program nauczania musi obejmować aktywności dostosowane do wieku i poziomu rozwoju uczniów; powinien umożliwiać nauczanie wielopoziomowe lub zostać zmodyfikowany odpowiednio do zróżnicowanych potrzeb uczniów danej klasy;
- **przystępność** – rozumiana jako możliwość wprowadzenia zmian w zakresie: modyfikacji, m.in. umożliwienie odpowiedzi pisemnych lub za pomocą komputera zamiast ustnych; substytucji, m.in. zastosowanie alfabetu Braille’a zamiast tekstu tradycyjnego; pominięcia – np. zadań złożonych; kompensacji – np. w odniesieniu do trudności w komunikacji werbalnej poprzez wykorzystanie komunikatora, wysłuchanie audiobooka zamiast przeczytania książki przez ucznia niewidomego lub wykonanie zadania z pomocą nauczyciela.

⁸ Mitchell D., (2016), *Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej. Strategie nauczania poparte badaniami*, Gdańsk: Grupa Wydawnicza Harmonia, s. 356.

Adaptacja oceny

Zgodnie z założeniami edukacji włączającej⁹ ocena powinna:

- pomagać w takiej adaptacji programu i metod nauczania, by odpowiadały potrzebom wszystkich uczniów;
- być źródłem informacji dla ucznia i rodziców;
- koncentrować się na określaniu, co się udało osiągnąć, a czego nie (skupiać się na kryteriach, które podlegają ocenie, jak np. zaangażowanie czy samodzielność, a nie na klasyfikacji uczniów według jakiegoś wzorca, np. na ocenie różnicującej względem normy);
- motywować uczniów – w różnych momentach wszyscy uczniowie powinni mieć szansę na otrzymanie pozytywnej oceny oraz oceny stwierdzającej, czego się nauczyli;
- uwzględniać (w przypadku uczniów z niepełnosprawnością) rodzaj ich potrzeb – np. pracę na komputerze zamiast pisma ręcznego, odpowiedź ustną zamiast pisemnej, język migowy w sprawdzaniu wiedzy ucznia niemówiącego, przeznaczenie większej ilości czasu na wypowiedź pisemną dla ucznia z dysgrafią;
- pozwalać na wykorzystywanie informacji wynikających z oceniania w tworzeniu i/lub modyfikowaniu planów wsparcia uczniów, co nie oznacza, że uczeń powinien być nauczany indywidualnie, ale że nauczyciel musi zawsze mieć świadomość jego indywidualnych potrzeb.

Adaptacja nauczania

Zaadaptowanie oznacza stosowanie możliwie szerokiego wachlarza strategii i metod pozwalających na dostosowanie sposobu realizacji programu nauczania w odpowiedzi na zróżnicowane potrzeby i możliwości uczniów.

Akceptacja

Wyraża poszanowanie prawa wszystkich uczniów, w tym z niepełnosprawnością, do nauczania w szkołach ogólnodostępnych, z dostępem do takich samych możliwości, jakie mają inni uczniowie.

Edukacja włączająca zakłada:

- **dostępność** – likwidację ograniczeń wynikających z barier architektonicznych, a także mobilność i pełny dostęp do wind, toalet, pomocy innych osób;
- **pomoc** – kierowaną zarówno do ucznia, jak i osób, które go wspierają, bowiem jakość udzielanego wsparcia zależy od kompetencji specjalistycznej kadry, a także właściwej współpracy pomiędzy specjalistami i nauczycielami – warunkiem skuteczności działań na rzecz ucznia jest wsparcie kierowane do nauczycieli;

⁹ Ibidem.

- **środki** – zapewnienie odpowiednich zasobów, w tym środków finansowych;
- **właściwe kierownictwo.**

Jakość w edukacji włączającej jest zależna od odpowiedniego zarządzania na wszystkich szczeblach: rządowym, ministerialnym, regionalnym, lokalnym, szkolnym i klasowym. Szczególna odpowiedzialność za tworzenie i przestrzeganie norm szkolnych sprzyjających włączaniu spoczywa na dyrektorze i personelu szkolnym.

3. Przedszkole i szkoła jako środowiska ujawniania oraz rozwoju talentów i uzdolnień (*smart context*)

Każde dziecko potencjalnie przejawia uzdolnienia. Obowiązkiem nauczyciela jest rozpoznać i skutecznie rozwijać te zdolności. Dzieci różnią się między sobą, przejawiają odmienne talenty i zainteresowania. Od wczesnej identyfikacji uzdolnień dziecka zależy jego efektywny rozwój.

Uczeń zdolny to uczeń z ponadprzeciętnymi zasobami poznawczymi (takimi jak: percepcja, uwaga, pamięć, myślenie, wyobraźnia), który dysponuje wyróżniającymi się możliwościami intelektualnymi (potencjałem). Jednak nie gwarantują one efektywnego wykorzystania w działaniu owych wrodzonych predyspozycji. Najlepszym słowem, które określa zdolności takiego ucznia, jest „potencjał”.

Uczeń uzdolniony wykorzystuje swoje możliwości poznawcze, rozwijając się w konkretnej dyscyplinie lub obszarze tematycznym, zaś jego inteligencja wspierana jest przez kreatywność i motywację. Jego uzdolnienie stanowi swoiste „aktualizowanie potencjału”.

Uczeń utalentowany potrafi wykorzystać swoje uzdolnienia do generowania osiągnięć, np. w postaci laurów w konkursach. Zatem talent należy rozumieć jako „zaktualizowane uzdolnienie”¹⁰.

Rozwój zdolności dzieci i uczniów zależy od wielu czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Do uwarunkowań wewnętrznych zalicza się cechy osobowościowe, procesy psychiczne i poznawcze, zdolności ogólne, kierunkowe i twórcze. Rozwój dziecka zaczyna się w środowisku rodzinnym – każdy rodzic powinien zapewniać dziecku dobry start – pobudzać, inspirować i wspierać.

¹⁰ Knopik T., (2022), *Sztuka wspomaganie rozwoju uczniów zdolnych*, Warszawa: IBE.

Jednym z najważniejszych celów wychowania przedszkolnego jest wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju dziecka zgodnie z jego zdolnościami i możliwościami rozwojowymi. Bardzo ważnym zadaniem nauczycieli jest zatem wczesne zdiagnozowanie zdolności dziecka, pozwalające na opracowanie indywidualnego programu jego rozwoju¹¹.

Istotnym czynnikiem wspierania zdolności dziecka wydaje się właściwa postawa nauczyciela: życzliwego, wspierającego i stymulującego obserwatora. Rozwojowi zainteresowań służą zajęcia, które dają możliwość prowadzenia obserwacji, przeprowadzania badań, eksperymentów i doświadczeń – pozwalają na zadawanie pytań, popełnianie błędów i wyciąganie wniosków.

Dzieci zdolne często dosyć wcześnie wykazują się umiejętnością czytania tekstów, koncentracją uwagi i dobrą pamięcią. W placówkach prowadzone są dla nich zajęcia wspierające rozwój myślenia logicznego i matematycznego, m.in. nauka gry w szachy.

Tomasz Knopik proponuje model wspomagania rozwoju uczniów zdolnych pod nazwą „GROW”, która odnosi się do czterech kluczowych obszarów wsparcia¹²:

1. **Grupa** – zorganizowanie dla uczniów zdolnych grupy odniesienia stanowiącej optymalną przestrzeń zarówno dla ich rozwoju poznawczego, osobowościowego, jak i emocjonalno-społecznego.
2. **Równowaga** – wspieranie w procesie edukacji i wychowania zarówno o rozwoju poznawczego, jak i pozostałych sfer kluczowych dla efektywnego funkcjonowania ucznia zdolnego, takich jak: osobowość, kompetencje emocjonalno-społeczne, motywacja, sprawność ruchowa, hierarchia wartości czy światopogląd.
3. **Osiągnięcia** – informacja dla uczniów zdolnych istotna w procesie budowania obrazu siebie, a więc kształtowania samowiedzy i samooceny.
4. **Wsparcie** – czynniki środowiskowe niezbędne do rozwijania uzdolnień uczniów.

We wspieraniu rozwoju dziecka ważne są:

- **zasoby ludzkie** – dostęp do ekspertów z danej dziedziny, wsparcie psychologiczne i doradcze, pomoc nauczycieli, rodziców i rówieśników;
- **zasoby materialne** – profesjonalny sprzęt, specjalistyczne oprogramowanie, instrumenty muzyczne, dostęp do dobrze wyposażonych bibliotek oraz pracowni przedmiotowych;

¹¹ Kopeć M., (2012), *Przedszkole jako miejsce rozwijania talentów dzieci*, [w:] Giza T., Pękowska M. (red.), *Być zdolnym – wspierać zdolnych*, Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego, s. 172.

¹² Knopik T., (2019), *Nie marnujmy talentów! Wspieranie uczniów zdolnych w praktyce edukacyjnej*, [w:] Chrzanowska I., Szumski G. (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 292.

- **zasoby organizacyjne** – wdrażanie przez szkoły systemowych rozwiązań w zakresie wspierania zdolności, kultura uczenia się danej placówki sprzyjająca rozwojowi uczniów zdolnych, klimat szkoły i klasy wzmacniający kreatywność, dostęp do organizacji specjalizujących się w udzielaniu pomocy osobom zdolnym, regionalne programy wsparcia, stypendia.



III. Jakość w edukacji włączającej

Wysoka jakość kształcenia polega na tworzeniu warunków harmonijnego rozwoju każdego ucznia z uwzględnieniem jego niepowtarzalnej struktury psychofizycznej oraz potrzeb rozwojowych i edukacyjnych.

Jakość edukacji włączającej wyznaczają następujące elementy:

- **dostęp do edukacji** – włączanie w system kształcenia dotyczy wszystkich uczniów, a zwłaszcza tych, którzy są narażeni na ryzyko wykluczenia poprzez utratę możliwości kształcenia w placówce zlokalizowanej najbliżej miejsca ich zamieszkania i wspólnie z rówieśnikami;
- **dostępność szkoły** – w tym nauczycieli i osób związanych ze szkołą (np. rodziców);
- **ocena funkcjonalna** – nowy model oceny potrzeb oraz planowania i udzielania wsparcia dzieciom, uczniom, a także ich rodzicom¹³;
- **aktywne uczestnictwo wszystkich uczniów** w procesie nauczania-uczenia się, w którym mają oni dostęp do tych samych treści edukacyjnych, a proces edukacji buduje wspólnotę klasową dzięki zastosowaniu zasad UDL (*universal design for learning*) czyli projektowania uniwersalnego w edukacji;
- **organizacja procesu kształcenia** – z uwzględnieniem zróżnicowania potrzeb grupy;
- zaspokojenie indywidualnych potrzeb ucznia poprzez **zajęcia grupowe włączające w życie szkoły**;
- **uniwersalne projektowanie pomocy i materiałów edukacyjnych**, z których nauczyciel może skorzystać w pracy z grupą zróżnicowaną – bez konieczności wprowadzania dodatkowych zmian;
- **uwzględnianie zasobów, preferencji i ograniczeń ucznia** w kontekście jego funkcjonowania w rodzinie, grupie rówieśniczej, szkole;
- proces kształcenia i wychowania oparty na **współpracy**;
- budowanie szeroko pojętej **koalicji na rzecz edukacji włączającej**, m.in. władz oświatowych, rodziców, nauczycieli, uczniów – integrowanie działań pomocowych i wzajemne uczenie się; współpraca między instytucjami, placówkami, przedszkolami, szkołami.

Jakość w edukacji włączającej oznacza **stworzenie odpowiedniej przestrzeni w przedszkolu/szkole oraz właściwe wsparcie** każdego dziecka/ucznia w procesie rozwoju udzielane przez: nauczycieli, specjalistów, pracowników niepedagogicznych, rodziców, innych uczniów oraz instytucje współpracujące.

¹³ Praca zbiorowa, (2023), [*Podręcznik metodyczny. Standardy przebiegu oceny funkcjonalnej oraz planowania wsparcia edukacyjno-specjalistycznego w przypadku występowania następujących trudności: uszkodzenia słuchu; dysfunkcja wzroku; specyficzne zaburzenia uczenia się; zaburzenia rozwoju mowy i języka; zaburzenia rozwoju intelektualnego; zaburzenia ze spektrum autyzmu \(ASD\); zaburzenia zachowania i emocji*](#), Lublin: Wyd. KUL [dostęp: 1.09.2024].

Aby zapewnić **systemowe, kompleksowe i pro jakościowe podejście** placówek edukacyjnych do edukacji włączającej, konieczne jest wzmocnienie zasobów i zbudowanie odpowiednich mechanizmów osiągania jakości w przedszkolach i szkołach, a przede wszystkim:

- przygotowanie nauczycieli, specjalistów, personelu szkoły oraz uczniów i rodziców do pracy w warunkach edukacji włączającej;
- zapewnienie odpowiednich zasobów kadrowych do realizacji zadań;
- wdrażanie zespołowych form współdziałania w celu wzajemnego transferu wiedzy i umiejętności;
- wzbogacenie zasobów szkoły, wykorzystywanie zasobów środowiska lokalnego;
- organizacja procesu kształcenia i wychowania oraz zapewnienie spersonalizowanych form wsparcia w indywidualnych przypadkach;
- koordynacja działań podejmowanych na rzecz dziecka, ucznia i jego rodziny.

Nauczyciele i specjaliści pracujący z grupą zróżnicowaną pod względem potrzeb i możliwości uczniów:

- są odpowiedzialni za wszystkich uczniów, wykazują zrozumienie ich podstawowych potrzeb (m.in. poczucia bezpieczeństwa, poczucia przynależności, zadowolenia z czasu spędzanego w szkole);
- doceniają różne cele nauczania i wspomagają uczniów w ich osiągnięciu (m.in. w zakresie dążenia do równowagi emocjonalnej i dobrego samopoczucia, nabywania umiejętności społecznych) oraz motywują każdego ucznia do postępów w nauce;
- trafnie rozpoznają sytuacje oraz identyfikują bariery i organizują pomoc w sposób adekwatny do potrzeb;
- znają różne metody wspomagania uczniów oraz posiadają umiejętności, które pozwalają skutecznie zastosować te rozwiązania w klasie;
- odznaczają się pozytywnym nastawieniem do innowacji, wykazują gotowość do rozwoju osobistego i zawodowego;
- współdziałają z innymi nauczycielami i specjalistami, wspierają się wzajemnie w analizowaniu własnych działań edukacyjnych;
- współpracują ze specjalistami z różnych placówek wspierających edukację włączającą, m.in. pracownikami poradni psychologiczno-pedagogicznych;
- skutecznie komunikują się z uczniami i ich rodzicami¹⁴.

Jakość edukacji dla wszystkich oznacza stałe dążenie do rozwoju przedszkola/szkoły w poczuciu odpowiedzialności za wszechstronny rozwój dzieci/uczniów.

¹⁴ Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, (2011), *Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej. Zalecenia praktyczne*, Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.



IV. Praca w grupie zróżnicowanej

1. Założenia i cele tworzenia grup/klas zróżnicowanych w kontekście zapewniania wszystkim uczniom edukacji włączającej o wysokiej jakości

Edukacja włączająca bazuje na przekonaniu, że wszyscy uczniowie mogą uczyć się wspólnie i robić postępy, zaś zróżnicowanie ich potrzeb jest kapitałem, który wzbogaca proces nauczania-uczenia się. Wychowankowie posiadają „indywidualne zasoby, którymi mogą dzielić się z otoczeniem i indywidualne potrzeby, w których zaspokajaniu otoczenie powinno ich wspierać”¹⁵. Różnorodność nie stanowi bariery, lecz stymuluje rozwój, zwiększa potencjał i pozwala skutecznie funkcjonować w życiu szkoły. W grupie zróżnicowanej dąży się do zaspokojenia potrzeb wszystkich uczniów poprzez organizację zajęć realizowanych wspólnie z rówieśnikami, jak najbliżej miejsca zamieszkania.

Grupy i klasy zróżnicowane traktowane są jako zasób sprzyjający realizacji wspólnych celów wychowawczych i edukacyjnych. Grupa zróżnicowana daje możliwość budowania wspólnoty, uczy szacunku, otwiera na indywidualne potrzeby i predyspozycje oraz zespołowe poszukiwanie rozwiązań, co istotnie przyczynia się do budowania wysokiej jakości edukacji dla wszystkich.

Potrzeby dzieci w grupie zróżnicowanej są uwarunkowane czynnikami o charakterze nie tyle medycznym (np. dysfunkcjami, zaburzeniami), co biopsychospołecznym (możliwościami i preferencjami ucznia, dostępnością procesu uczenia się). Podejście włączające zamiast na deficytach koncentruje się na barierach w środowisku nauczania oraz wychowania – dotyczących chociażby ograniczeń architektonicznych czy przygotowania treści i metod nauczania.

Każdy wychowanek otrzymuje adekwatne do swych możliwości psychofizycznych wsparcie edukacyjno-specjalistyczne. Pomocą obejmuje się dzieci i uczniów z niepełnosprawnością oraz tych, którzy nie mają zidentyfikowanej niepełnosprawności, ale mogą odczuwać trudności, np. wynikające ze stylu uczenia się, określonych dyspozycji fizycznych lub psychicznych czy przejawiania szczególnych uzdolnień.

¹⁵ Ministerstwo Edukacji Narodowej, (2020), *Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się*, Warszawa: MEN, s. 18.

2. Zadania rozwojowe na różnych etapach edukacyjnych w kontekście zróżnicowanych potrzeb dzieci/uczniów

Realizacja zadań rozwojowych jest ściśle powiązana z kontekstem społecznym tworzonym przez rodzinę, rówieśników, szkołę czy przedszkole¹⁶, uwzględnia wpływ środowiska zewnętrznego oraz czynników biologicznych, wartości i aspiracji. Zmiany zachodzące w człowieku w czasie realizacji zadania są bardzo złożone – modyfikacji ulegają: zachowanie, przetwarzanie odbieranych informacji, sposób organizacji osobowości i relacje z otoczeniem.

Tabela 1. Zadania rozwojowe w życiu według Havighursta¹⁷

Niemowlęstwo i wczesne dzieciństwo (0–5/6 lat)	Średnie dzieciństwo (5/6–12/13 lat)	Adolescencja (12/13–18 lat)
- uczenie się chodzenia - uczenie się przyjmowania stałego pokarmu - uczenie się mówienia - uczenie się kontroli nad własnym ciałem - uczenie się różnic płci i skromności seksualnej - kształtowanie się pojęć i uczenie się mowy do opisu rzeczywistości społecznej i fizycznej - nabywanie gotowości do czytania, a także pisanie - uczenie się rozróżniania dobra i zła – początki rozwoju sumienia	- nabywanie sprawności fizycznych potrzebnych w codziennym życiu, zwłaszcza w zabawach z rówieśnikami - budowanie zdrowych postaw wobec samego siebie i rozwijającego się organizmu - uczenie się przebywania z rówieśnikami, także bez obecności dorosłych - uczenie się ról męskich lub kobiecych - rozwijanie podstawowych umiejętności czytania, pisanie i liczenia - rozwijanie pojęć potocznych przydatnych w życiu codziennym - rozwijanie świadomości, moralności i skali wartości - stopniowe osiągnięcie niezależności osobistej - rozwijanie postaw wobec grup społecznych oraz instytucji	- nawiązywanie nowych, bardziej dojrzałych więzi z rówieśnikami obojga płci - osadzenie się w roli męskiej lub kobiecej - akceptacja zmian zachodzących we własnym organizmie i efektywne posługiwanie się własnym ciałem - osiągnięcie niezależności uczuciowej od rodziców i innych osób dorosłych - przygotowanie się do zawarcia małżeństwa i życia w rodzinie - przygotowanie się do kariery zawodowej (niezależności ekonomicznej) - rozwijanie ideologii (sieci wartości i systemu etycznego kierującego zachowaniem) - postępowanie odpowiedzialne społecznie

Źródło: Hulewska A., (b.d.), [Rozwój psychiczny człowieka jako proces wypełniania zadań życiowych](#) (b.m., b.wyd.) [dostęp: 1.09.2024].

Z punktu widzenia założeń edukacji włączającej oznacza to **uwzględnianie zróżnicowanych potrzeb, indywidualnego tempa i dynamiki rozwoju** w zadaniach stawianych dzieciom, a zwłaszcza rozumienia procesów psychofizycznych

¹⁶ Czerwińska-Jasiewicz M., (2011), *Samopoznanie i planowanie własnej przyszłości przez młodzież jako specyficzne zadania rozwojowe okresu dorastania*, „Polskie Forum Psychologiczne”, 2011 nr 2, s. 198.

¹⁷ Zob. Hulewska A., (b.d.), [Rozwój psychiczny człowieka jako proces wypełniania zadań życiowych](#) (b.m., b.wyd.) [dostęp: 1.09.2024].

warunkujących nabywanie kompetencji kluczowych na poszczególnych etapach rozwoju. Ważne jest zapewnienie ciągłości oddziaływania rozwiązań organizacyjnych i metodycznych.

W wieku przedszkolnym fundamentem budowania tożsamości jest inicjatywa, rozumiana jako doświadczanie: tworzenia sytuacji, podejmowania działań, dynamiki rzeczywistości w świecie realnym i fantazji. Najważniejszym zadaniem rozwojowym jest pogodzenie dwóch wyraźnych u dziecka, sprzecznych ze sobą tendencji: przejawiania inicjatywy, stawiania sobie celów i realizowania ich „po swojemu” – z gotowością do szanowania woli i potrzeb innych ludzi oraz zasad społecznych. Pracując z dziećmi, należy pozwolić im na samodzielność, by nabierały przekonania, że mogą i potrafią radzić sobie z różnymi zadaniami oraz problemami życia codziennego, takimi jak samoobsługa, obowiązki domowe i przedszkolne, relacje i konflikty z innymi dziećmi, relacje z nieznanymi dorosłymi.

Do najważniejszych zmian w życiu dziecka **w wieku wczesnoszkolnym** należy podejmowanie nowych zadań związanych z rolą ucznia, przekształcenie dotychczasowej spontanicznej aktywności w system działań kontrolowanych przez oczekiwania i normy społeczne, uczenie się współpracy z innymi ludźmi, rozszerzenie kontaktów społecznych oraz wzbogacanie wiedzy o sobie i kształtowanie samooceny. Na tym etapie rozwoju niezbędna jest wrażliwość otoczenia społecznego na aktualne potrzeby dziecka oraz umiejętność przygotowania dla niego adekwatnego wsparcia.

W środkowym wieku szkolnym udoskonala się koordynacja ruchów. Dzieci potrafią coraz lepiej planować swoje działania. Grupy rówieśnicze powiększają się i dzielą według płci. Dziewczynki mają tendencję do budowania małych i raczej stabilnych grup. Natomiast chłopcy tworzą grupy większe, które charakteryzują się częstszą i dalszą eksploracją środowiska fizycznego. Grupy rówieśnicze, oprócz szkoły, są głównym środowiskiem uczenia się dzieci.

We wczesnej fazie dorastania, wraz z rozpoczęciem procesu dojrzewania, wzrasta labilność emocjonalna. Relacje z rówieśnikami mają coraz częściej formę bliższych kontaktów z przedstawicielami płci odmiennej, pojawia się nowa forma myślenia: myślenie hipotetyczno-dedukcyjne. Nastolatki dążą do większej autonomii w relacji z rodzicami, co może być przyczyną konfliktów.

Głównym zadaniem rozwojowym **w późnej fazie dorastania** jest opanowanie umiejętności troszczenia się o swoje ciało i jego kondycję. Kompetencje te lepiej rozwijają się, kiedy nastolatki mają poczucie społecznej skuteczności, czyli przekonanie o możliwości realizowania własnych pomysłów i wizji w nowych rolach i grupach społecznych. Rozwój poznawczy w tym okresie pozwala stosować zasady

logiki do rozumienia złożonych relacji społecznych. Nastolatki coraz głębiej analizują, coraz szerzej postrzegają i oceniają środowisko społeczne oraz zasady nim kierujące. Zmieniają się ich relacje z rodzicami: od opartych na posłuszeństwie autorytetowi do relacji partnerskich.

Zadaniem przedszkola i szkoły jest stworzenie środowiska włączającego, które dostarcza dzieciom i młodzieży odpowiednich bodźców, wzorców i wymagań, zróżnicowanych doświadczeń i możliwości refleksji nad nimi, przy wsparciu dorosłych zapewniających przestrzeń do działania, w której dzieci i uczniowie mogą zaprezentować swoje umiejętności, mocne strony oraz wyrazić siebie w społecznie akceptowalny sposób.

3. Grupa zróżnicowana w środowisku przedszkola i szkoły w zależności od etapu edukacyjnego i placówki

Indywidualne tempo i dynamika rozwoju dzieci i uczniów, a niekiedy również występujące u nich zaburzenia rozwoju lub niepełnosprawności, powodują znaczące zróżnicowanie grupy przedszkolnej czy szkolnej klasy pod względem potrzeb i możliwości uczenia się. Implikuje to konieczność odpowiedniego formułowania celów i doboru metod umożliwiających ich realizację.

Dostosowanie w pracy z grupą zróżnicowaną dotyczy:

- zdefiniowania celów nauczania-uczenia się odpowiednio do poszczególnych etapów edukacji,
- zróżnicowania okresu kształcenia w szkole danego typu,
- określenia zadań szkoły na poszczególnych etapach edukacji,
- uwzględniania zalecanych warunków uczenia się (odpowiednie środowisko i przestrzeń uczenia się),
- stosowania odpowiednich sposobów osiągania celów kształcenia w odpowiedzi na wzrastające możliwości rozwojowe uczniów (doboru metod nauczania i strategii uczenia się),
- stopniowej zmiany roli nauczyciela w procesie uczenia się i rozwoju uczniów.

Tabela 2. Cele i metody działań edukacyjnych w zależności od etapu edukacyjnego

Etap edukacji	Wychowanie przedszkolne	Edukacja wczesnoszkolna	Klasy IV–VIII	Klasy IV–VIII	Szkoła ponadpodstawowa
Faza rozwoju	Wiek przedszkolny	Wczesny wiek szkolny	Środkowy wiek szkolny	Wczesna faza dorastania	Późna faza dorastania
Cele kształcenia	- kształtowanie wyobraźni, poczucia inicjatywy i motywacji wewnętrznej - kształtowanie umiejętności niezbędnych do rozpoczęcia nauki w szkole - kształtowanie złożonych umiejętności w zakresie porozumiewania się z otoczeniem	- kształtowanie poczucia kompetencji i wzmacnianie motywacji wewnętrznej - nauka podstawowych umiejętności szkolnych (czytanie, pisanie, liczenie) - nauka podstawowych umiejętności z zakresu współpracy w grupie	- rozwijanie poczucia kompetencji, sprawstwa i odpowiedzialności za własne działania w sytuacjach szkolnych - kształtowanie umiejętności uczenia się z rówieśnikami, od rówieśników i przy pomocy rówieśników	- wzmacnianie i transfer poczucia kompetencji, sprawstwa i odpowiedzialności za własne działania - rozwijanie myślenia problemowego - rozwijanie myślenia projektowego - kształtowanie umiejętności wchodzenia w różnorodne role społeczne w procesie uczenia się: od organizatora do wykonawcy	- rozwijanie zdolności do samokontroli i samorealizacji - kształtowanie gotowości do samodzielnego rozwijania własnych uzdolnień i zainteresowań - kształtowanie kompetencji pracownika przyszłości, przede wszystkim umiejętności projektowania własnej ścieżki rozwoju (osobistego, społecznego, edukacyjnego, zawodowego)
Metody kształcenia	- eksperymentowanie - indywidualne i zespołowe zabawy i gry z regułami - udział w projektach - modelowanie zachowań dziecka w sytuacji uczenia się	- uczenie się we współpracy w parach i zespołach - udział w projektach wsparty zabawami i grami zespołowym i identyfikowanie się dziecka z nauczycielem	- model uczenia się we współpracy - metoda tutoringu rówieśniczego - poznawcze strategie uczenia się	- model uczenia się problemowego - metoda projektów - metapoznawcze strategie uczenia się	- model uczenia się wspierającego rozwój osobowy - metoda dyskusji - strategie zarządzania zasobami – własnymi i otoczenia
Rola nauczyciela	- opiekun - instruktor	- instruktor - mediator	- mediator - facylitator	- przewodnik - doradca	- tutor - trener

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Filipiak E., Mroczkowski A., *Edukacja szkolna i pozaszkolna. Wczesna faza dorastania*, [w:] Brzezińska A., (2014), *Niezbędny Dobrego Nauczyciela*, seria III, tom 5, Warszawa: IBE.

Wychowanie przedszkolne: jego celem jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka i przygotowanie go do podjęcia nauki na pierwszym etapie edukacyjnym.

Edukacja wczesnoszkolna: to realizowanie zintegrowanego programu nauczania, z wiodącą rolą jednego nauczyciela. Zorientowanie zadań szkoły na dbałość o integralny rozwój uczniów wiąże się z rekomendowaniem oceniania opisowego, co umożliwia rzeczywiste wykorzystanie wspierającej funkcji oceny, która ma służyć rozwojowi dziecka.

Drugi etap edukacyjny: treści edukacyjne realizowane są w podziale na przedmioty prowadzone przez różnych nauczycieli, co przy wzrastających możliwościach poznawczych uczniów umożliwia poszerzanie ich doświadczenia, stopniowe wdrażanie do rozwiązywania problemów, rozwijanie myślenia i zainteresowań badawczych, intensyfikowanie doświadczeń społecznych. Ważne jest wówczas przygotowanie uczniów do wyboru dalszej ścieżki edukacyjnej, umożliwienie im samopoznania, odkrywania własnych mocnych i słabych stron, zainteresowań, umiejętności podejmowania decyzji i dokonywania wyborów.

Trzeci etap edukacyjny: istotnym kryterium staje się typ szkoły wybieranej przez uczniów w związku z krystalizowaniem się ich zainteresowań i predyspozycji. Na tym etapie wybór określonego typu szkoły wiąże się z długością okresu kształcenia i różnym czasem wejścia na rynek pracy. Proces uczenia się powinien być zorganizowany tak, by przygotować uczniów – zgodnie z wybraną przez nich ścieżką kształcenia – do dalszego rozwijania kompetencji w perspektywie uczenia się przez całe życie.

Grzegorz Szumski¹⁸ wskazuje dwie kluczowe strategie, które w edukacji włączającej pozwalają zwiększać adekwatność działań szkoły względem zróżnicowanych potrzeb uczniów. Są to: uniwersalne projektowanie oraz racjonalne dostosowania. Strategie te powinny być elastycznie dopasowywane do różnic wynikających ze specyfiki rozwoju uczniów i poziomu, na którym realizują naukę.

Uniwersalne projektowanie w edukacji ma odpowiadać na potrzeby wszystkich uczniów. W odniesieniu do poszczególnych etapów edukacji może dotyczyć przede wszystkim projektowania przestrzeni edukacyjnej, sposobów formułowania zadań, komunikowania się z uczniami, zróżnicowanych form przekazywania wiedzy i jej prezentowania przez uczniów.

¹⁸ Szumski G., (2019), *Zróżnicowane grupy uczniów – jakie problemy?*, [w:] Szumski G., Chrzanowska I., *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, s. 63.

Jedną ze sprawdzonych metod jest uczenie się we współpracy, ponieważ umożliwia jednocześnie przygotowywanie i kierowanie zróżnicowanych zadań do całej klasy, grupy i do poszczególnych uczniów.

Zróżnicowanie form organizacyjnych w ramach całej klasy ma szczególne znaczenie w edukacji włączającej – kiedy większość uczniów pracuje bez ciągłego nadzoru i wsparcia, nauczyciel ma więcej czasu dla mniejszych grup i poszczególnych uczniów. Wykorzystanie tej strategii w klasach dużych liczebnie to również obszar do współpracy nauczycieli i specjalistów szkolnych, którzy mogą współprowadzić zajęcia i udzielać wsparcia uczniom lub grupom w trakcie lekcji.

Szczególna rola specjalistów wiąże się z organizowaniem i integrowaniem zespołu klasowego, rozpoznawaniem potrzeb i oczekiwań uczniów, inicjowaniem superwizji koleżeńskich, opracowywaniem materiałów i dostosowań dla uczniów.

4. Wyzwania i korzyści dotyczące pracy w grupach/klasach zróżnicowanych

Praca z grupą/klasą zróżnicowaną pod względem potrzeb i możliwości stanowi **wyzwanie dla nauczycieli i specjalistów**, wymaga identyfikacji oraz likwidacji licznych barier o charakterze świadomościowym, fizycznym, informacyjnym oraz związanych z dostępnością środowiska, a także przygotowania kadry.

Grzegorz Szumski¹⁹ podkreśla, że największą przeszkodą w realizacji edukacji włączającej jako edukacji wysokiej jakości jest traktowanie kształcenia uczniów z niepełnosprawnością jako odrębnego zadania, wymagającego dodatkowego programu. Zdaniem autora dzieje się tak wtedy, gdy nauczyciele nie czują się odpowiedzialni za edukację uczniów z orzeczeniami i powierzają to zadanie pedagogom specjalnym, a jednocześnie nie dopuszczają do tego, by mogli oni mieć wpływ na organizację całej klasy. Wyzwaniem w takich sytuacjach jest więc **nowe podejście do sposobu zaangażowania pedagogów specjalnych i specjalistów** jako współpracy członków zespołu wielospecjalistycznego, także w kontekście realizacji programów nauczania.

Oprócz oczywistych wyzwań, związanych z pracą w klasie zróżnicowanej pod względem potrzeb edukacyjnych uczniów, istnieje szereg dowodów, popartych badaniami, że edukacja włączająca w wielu wymiarach przynosi realne korzyści.

¹⁹ Ibidem, s. 21.

Za organizacją nauki w zróżnicowanych klasach i grupach przemawiają takie argumenty jak np.:

- lepsze wyniki uczniów z niepełnosprawnością (np. z niepełnosprawnością intelektualną, problemami z czytaniem, niedosłuchem i niepełnosprawnościami sprzężonymi) umieszczonych w typowych klasach niż uczniów z podobnymi problemami, którzy uczyli się w klasach specjalnych;
- efektywność strategii wykorzystywanych w ramach wielopłaszczyznowego programu edukacji włączającej;
- znaczne postępy uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi – pod względem szkolnym, osobistym i społecznym;
- znaczące postępy pod względem rozwojowym dzieci i młodzieży z poważną niepełnosprawnością, w tym w obszarze rozwoju społecznego – w klasach ogólnych dzieci mają większy kontakt z pełnosprawnymi rówieśnikami, otrzymują i dają większe wsparcie, a także budują bardziej rozbudowane sieci przyjaciół niż w klasach specjalnych;
- opinie nauczycieli i uczniów potwierdzają, że integracja może mieć pozytywny wpływ na szerzej rozumiane wyniki wszystkich uczniów, w szczególności w zakresie umiejętności społecznych i zrozumienia potrzeb innych.

Mel Ainscow²⁰, dokonując analizy wyzwań w promowaniu włączających praktyk w szkołach, wskazuje, że istotną korzyścią włączającej polityki edukacyjnej jest rozwój placówek wdrażających takie podejście. Szkoły włączające mają zwykle szereg strategii wzmacniania osiągnięć, z naciskiem na śledzenie i wspieranie postępów wszystkich uczniów.

Korzyści wynikające z pracy w grupach/klasach zróżnicowanych

Zyski dla szkoły:

- równe szanse edukacyjne dla wszystkich dzieci i ich przygotowanie do samodzielności w życiu dorosłym;
- atrakcyjne i różnorodne metody nauczania;
- skoncentrowanie nauczyciela na każdym uczniu jako członku grupy – klasy, a nie na wyłączonej z zespołu jednostce;
- kształtowanie wartości takich jak: empatia, tolerancja, szacunek, odpowiedzialność;
- nauczanie ukierunkowane na rozwijanie kompetencji (bezpośrednie powiązanie nauczanych treści z praktyką);

²⁰ Ainscow M., (2020), [*Promowanie włączenia i równości w edukacji: lekcje z międzynarodowych doświadczeń*](#) (*Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences*), „Nordic Journal of Studies in Educational Policy”, nr 6, 2020, s. 7–16 [dostęp: 1.09.2024].

- klimat szkoły gwarantujący bezpieczeństwo, akceptację każdego dziecka i wspierające relacje pomiędzy uczniami, nauczycielami i kadra niepedagogiczną oraz rodzicami;
- rozwój szkoły jako organizacji, która coraz lepiej odpowiada na potrzeby dzieci, rodziców i nauczycieli oraz jest ważnym elementem lokalnej społeczności;
- wzrost jakości usług edukacyjnych świadczonych wobec wszystkich uczniów;
- spadek kosztów społecznych (mniejsza liczba uczniów w szkołach specjalnych, w nauczaniu indywidualnym)²¹.

Zyski dla klasy/grupy:

- uwzględnianie różnorodności uczniów w konstruowaniu lekcji,
- dostępność lekcji dla wszystkich uczniów,
- rozwijanie u uczniów umiejętności rozumienia różnic i tolerancji,
- aktywne zaangażowanie uczniów we własne uczenie się,
- nabywanie przez uczniów umiejętności współpracy,
- sposoby oceniania służące motywowaniu wszystkich uczniów do nauki,
- dyscyplina w klasie oparta na wzajemnym szacunku,
- partnerska płaszczyzna planowania, przygotowywania materiału i nauczania.

²¹ Szczepkowska K., (2019), *Edukacja włączająca w szkole – szanse i wyzwania*, Warszawa: ORE, s. 6.



V. Współpraca – więcej niż wspólna praca

Praktyka dowodzi konieczności współpracy między specjalistami a innymi nauczycielami pracującymi w szkole w celu zapewnienia wysokiej jakości edukacji dla wszystkich dzieci i uczniów. Umiejętności w tym zakresie zostały zdefiniowane w *Profilu nauczyciela edukacji włączającej*²² jako jedne z kluczowych kompetencji.

Poniższa tabela przedstawia niezbędne postawy, zakres wiedzy i umiejętności, na których bazują kompetencje nauczycielskie oparte na wartości, dotyczące współpracy w gronie pedagogicznym.

Tabela 3. Kompetencje nauczycieli w pracy zespołowej

Postawy i przekonania	Wiedza	Umiejętności
• edukacja włączająca wymaga od wszystkich nauczycieli pracy zespołowej • współdziałanie, partnerska współpraca i praca zespołowa stanowią istotny wymiar pracy każdego nauczyciela • współpraca w zespole wspomaga rozwój zawodowy • oparty na uczeniu się z innymi i od innych	• znajomość wartości współpracy z innymi nauczycielami i specjalistami oraz korzyści z niej płynących • wiedza o istniejących rozwiązaniach systemowych i instytucjonalnych, które wskazują, gdzie udawać się po pomoc, materiały i poradę • znajomość modeli współpracy międzyinstytucjonalnej, w których nauczyciele placówek włączających współdziałają z ekspertami i pracownikami reprezentującymi inne dyscypliny i środowiska • znajomość metod nauczania opartych na współpracy, w których nauczyciele stosują podejście zespołowe, angażując samych uczniów, ich rodziców, rówieśników, innych nauczycieli i personel wspomagający, a także członków zespołów wielospecjalistycznych, jeśli zachodzi taka potrzeba	• stosowanie metod kierowania i zarządzania klasą, które sprzyjają skutecznej współpracy międzyinstytucjonalnej • wspólne prowadzenie lekcji oraz praca w elastycznie dobranych zespołach • traktowanie własnej pracy jako elementu większej całości – wspólnoty szkolnej oraz korzystanie zarówno z wewnętrznych zasobów szkoły, jak i zewnętrznych źródeł wsparcia • kształtowanie zespołu klasowego jako części większej wspólnoty szkolnej • współudział w ewaluacji, analizie oraz rozwoju szkoły jako całości • zespołowe rozwiązywanie problemów we współpracy z innymi specjalistami

²² Praca zbiorowa, (2012), *Profil nauczyciela edukacji włączającej*, Odense: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami [dostęp: 1.10.2024].

Postawy i przekonania	Wiedza	Umiejętności
	- znajomość języka/terminologii oraz podstawowych pojęć i sposobu myślenia innych specjalistów zaangażowanych w proces edukacji - informacje dotyczące relacji władzy i zależności zachodzących pomiędzy różnymi interesariuszami, które należy znać, aby sobie skutecznie radzić	- zaangażowanie we współpracę szkoły z innymi placówkami, organizacjami społecznymi oraz oświatowymi - użycie szerokiego wachlarza środków komunikacji werbalnej i niewerbalnej w celu polepszenia współpracy z innymi specjalistami

Źródło: Opracowanie własne autorki na podstawie Chrzanowska I., *Edukacja włączająca – wyzwania dla kompetencji pedagogów specjalnych*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 48.

Współpraca nauczycieli i specjalistów w naturalny sposób może stać się katalizatorem nowatorskich rozwiązań i rozwoju nauczycielskich kompetencji, dając efekt synergii w postaci wspólnego angażowania się w rozwiązywanie bieżących problemów, a także wykorzystywania zróżnicowanych podejść we wspieraniu uczniów.

Korzyści z pracy zespołowej nauczycieli i specjalistów w edukacji włączającej²³:

- zwiększenie efektywności pracy jednostki poprzez ograniczenie ryzyka indywidualnych błędów i pomoc tym pracownikom, którzy mają trudności w wykonywaniu zadania;
- doskonalenie umiejętności prowadzenia dialogu, który ułatwia współdziałanie i otwartą komunikację, umożliwiającą wykonywanie tego, co ludzie potrafią najlepiej, na rzecz wspólnego dobra, a także wzmacnianie więzi pomiędzy nauczycielami i integrację środowiska;
- wzrost kreatywności dzięki możliwości generowania oryginalnych rozwiązań problemów uczniów lub nauczycieli;
- szansa na wymianę doświadczeń, rozwój jednostki i zespołu;
- tworzenie klimatu zaufania i poczucia bezpieczeństwa oraz realizacja potrzeby przynależności;
- rozwijanie potencjału całej szkoły w aspekcie zapewniania edukacji wysokiej jakości dla wszystkich uczniów.

Konieczne w tym zakresie jest wspólne określenie i zrozumienie celów edukacji włączającej oraz gotowość kadry pedagogicznej do uczenia się od siebie nawzajem.

²³ Osińska M., (2012), [Praca zespołowa w szkole](#), Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji [dostęp: 1.09.2024].

Zadania zespołów nauczycieli:

- ustalenie zestawu programów nauczania realizowanych w danej klasie, z uwzględnieniem korelacji treści;
- rozpoznanie potrzeb i wymiana informacji na podstawie prowadzonych obserwacji pedagogicznych;
- planowanie i realizacja działań edukacyjno-wychowawczych;
- projektowanie działalności innowacyjnej i eksperymentów;
- wspólne rozwiązywanie problemów dydaktyczno-wychowawczych w klasach;
- realizacja zintegrowanych działań w ramach indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych;
- dostosowanie wymagań edukacyjnych;
- wymiana doświadczeń.

Zadania specjalistów szkolnych, w tym pedagogów specjalnych:

- prowadzenie badań i działań diagnostycznych;
- udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Zadania zespołów nauczycieli i specjalistów do spraw pomocy psychologiczno-pedagogicznej i kształcenia specjalnego:

- wspólne dokonywanie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU);
- opracowywanie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych (IPET);
- realizacja zintegrowanych działań w ramach indywidualnych programów.

Zespoły wychowawcze:

- diagnoza i analiza sytuacji wychowawczej w szkole i klasach;
- przygotowanie projektu programu profilaktyczno-wychowawczego szkoły;
- współpraca z rodzicami;
- współpraca z organizacjami wspierającymi działalność szkoły.

Zadania zespołów przedmiotowych:

- wybór programu nauczania dla danego poziomu edukacji, podręczników, materiałów przedmiotowych;
- doskonalenie zawodowe w ramach danego przedmiotu;
- realizacja projektów edukacyjnych zorientowanych na rozwijanie zainteresowań uczniów związanych z danym przedmiotem;
- organizacja szkolnych konkursów.

Zadania zespołów problemowych:

- promocja szkoły;
- organizacja imprez, uroczystości;

- propagowanie założeń edukacji włączającej w szkole;
- ewaluacja zrealizowanych działań.

Zadania zespołów samokształceniowych:

- doskonalenie warsztatu pracy odpowiednio do potrzeb.

W obszarach kompetencji związanych ze współpracą zespołową Iwona Chrzanowska wskazuje umiejętności pedagogów specjalnych, które można uznać za pożądane w odniesieniu do wszystkich pracowników pedagogicznych²⁴.

Niezbędne kompetencje nauczycieli i innych pracowników oświaty to:

- praca zespołowa, współdziałanie, partnerstwo, wymiana doświadczeń, wzajemne uczenie się od siebie;
- stosowanie metod sprzyjających międzyinstytucjonalnej współpracy w zakresie kierowania, zarządzania klasą;
- postrzeganie własnej pracy jako elementu całości (wspólnoty szkolnej);
- korzystanie z wewnętrznych zasobów szkoły i zewnętrznych źródeł wsparcia;
- ewaluacja, analiza rozwoju szkoły jako całości;
- zespołowe rozwiązywanie problemów;
- współpraca ze specjalistami.

Specjaliści mogą dzielić się fachową wiedzą, np. w formie indywidualnych i zespołowych konsultacji, warsztatów itp. Powinni oni mieć wsparcie ze strony dyrektora, świadomie i celowo wykorzystującego różnorodne formy wspomagania nauczycieli w ich rozwoju zawodowym w celu bogacenia zasobów całej szkoły i doskonalenia jej kultury organizacyjnej we wspieraniu wszechstronnego rozwoju uczniów. Specjaliści również wymagają wspomagania w tym zakresie i możliwości rozwijania swoich kompetencji.

1. Możliwości uzyskania wsparcia przez nauczyciela

Aby zapewnić kompleksowe wsparcie uczniom, nauczyciele i specjaliści muszą współpracować ze sobą, wymieniać się spostrzeżeniami, wspólnie realizować zadania, a ich działania powinny być celowe, planowane i skoordynowane.

Współpraca specjalistów z nauczycielami dotyczy:

- rozpoznawania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dzieci lub uczniów w celu określenia ich mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień oraz przyczyn ich niepowodzeń

²⁴ Zob. Chrzanowska I., *Edukacja włączająca...*, op. cit.

edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu, w tym barier i ograniczeń utrudniających ich uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły i placówki;

- udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- wspólnej pracy w zespołach dokonujących wielospecjalistycznych ocen funkcjonowania uczniów i opracowujących indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne dla uczniów²⁵.

Przykładowe obszary i możliwości wsparcia udzielanego nauczycielom przez specjalistów:

1. Rozpoznawanie potrzeb uczniów, mocnych stron, uzdolnień i projektowanie zindywidualizowanych oddziaływań edukacyjnych, wspierających oraz wychowawczych:

- prowadzenie obserwacji uczniów w klasie;
- prowadzenie badań przesiewowych i diagnostycznych;
- wspólne analizowanie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznych – wyjaśnianie mechanizmów trudności uczniów i wspólne planowanie sposobów ich przezwyciężania;
- dokonywanie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego;
- opracowywanie własnych narzędzi do diagnozy potrzeb uczniów, np. ankiet dla uczniów, rodziców, arkuszy obserwacji;
- opracowywanie i wdrażanie systemów motywacyjnych dla uczniów;
- wspólne planowanie i inicjowanie sytuacji sprzyjających nabywaniu przez uczniów doświadczeń społecznych itp.

2. Poszerzanie wiedzy nauczycieli o uczniach w takich obszarach jak:

- relacje grupowe;
- przyjmowanie ról w grupie;
- uwarunkowania funkcjonowania ucznia z zaburzeniami rozwojowymi;
- strategie uczenia się poszczególnych uczniów i style nauczania prezentowane przez nauczyciela;
- sytuacja rodzinna danego ucznia.

²⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. z 2023 r., poz. 1798 t.j.; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej 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. z 2020 r., poz. 1309, t.j.

3. Pomoc w dostosowaniu wymagań edukacyjnych wynikających z realizowanego przez nauczyciela programu nauczania.

4. Pomoc w zakresie wyboru programów nauczania:

- wspólna analiza wymagań edukacyjnych i ich adekwatności do możliwości rozwojowych dzieci lub uczniów na danym etapie edukacji oraz spójności celów dydaktycznych i wychowawczych w kontekście zdań profilaktyczno-wychowawczych przewidzianych dla danego etapu lub klasy;
- ocena dostępności programu dla wszystkich uczniów – ustalenie zakresu modyfikacji treści, zadań lub sposobów działania nauczyciela w odniesieniu do konkretnych dzieci/uczniów;
- ocena możliwości elastycznego nauczania i stosowania alternatywnych sposobów uczenia się;
- weryfikacja metod, form i sposobów pracy – oszacowanie, czy program umożliwia pracę w zróżnicowanej grupie poprzez wykorzystanie polimodalnych strategii nauczania i zróżnicowanych sposobów uczenia się;
- ocena atrakcyjności podręczników i aktywności proponowanych uczniom;
- ocena możliwości indywidualizacji pracy – zróżnicowanie poziomu trudności zadań, przydzielanie zadań dodatkowych, wykorzystywanie odpowiednio dobranych form zadań i ćwiczeń, materiałów dodatkowych;
- ocena możliwości realizowania programu w danym przedszkolu lub szkole, organizacji środowiska uczenia się, realizacji celów programu czy uczenia się w zróżnicowanych kontekstach, w tym z wykorzystaniem TIK;
- analiza korelacji programu z zadaniami szkoły – określanie, czy pozwala on na rozwijanie kompetencji kluczowych;
- ocena możliwości monitorowania proponowanych sposobów oceniania osiągnięć uczniów – weryfikacja, czy pozwalają one na dostrzeżenie przyrostu wiedzy i umiejętności oraz umożliwiają różnicowanie form ekspresji uczniów.

5. Współpraca w bieżącej pracy i w ramach zintegrowanych działań.

Ważnym aspektem współdziałania nauczycieli i specjalistów jest współpraca z rodzicami i wzajemne wsparcie w zakresie rozwiązywania bieżących problemów.

Specjaliści mogą uczestniczyć w spotkaniach z rodzicami, prowadzić lub współprowadzić szkolenia i warsztaty, wspierać danego ucznia w trudnych sytuacjach występujących w konkretnej klasie, jeśli skala problemu wymaga takiej interwencji. Rolą specjalisty może być również planowanie i koordynowanie wsparcia udzielanego dzieciom i uczniom, a zwłaszcza

rozpoznanie sytuacji, w których działania szkoły stają się niewystarczające, by rozwiązać problem, i konieczne jest pozyskanie pomocy z zewnątrz.

Zadaniem specjalistów może być podjęcie działań zmierzających do **zacieśnienia i usprawnienia współpracy z instytucjami i podmiotami** działającymi na rzecz dziecka i rodziny.

Współpraca zewnętrzna dotyczy:

- poradni psychologiczno-pedagogicznych,
- ośrodka pomocy społecznej,
- kuratorów sądowych,
- policji i straży miejskiej,
- fundacji i stowarzyszeń.

2. Możliwości uzyskania wsparcia przez specjalistę

Uzyskanie wsparcia przez specjalistę może odbywać się dzięki współpracy z innymi specjalistami oraz instytucjami i podmiotami działającymi na rzecz dziecka i rodziny.

Ważnym obszarem wsparcia dla specjalistów jest **współpraca z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi**. W ramach swojej działalności poradnie oferują różnorodne formy działań bezpośrednio lub pośrednio wspierających nauczycieli i specjalistów szkolnych.

Oferta poradni psychologiczno-pedagogicznych:

- sieci współpracy dla psychologów, pedagogów, logopedów, terapeutów;
- powołanie grup wsparcia;
- konsultacje i doradztwo dla nauczycieli i specjalistów;
- udział przedstawicieli poradni w zebraniach rady pedagogicznej, w opracowywaniu IPET i przeprowadzaniu WOPFU;
- pomoc specjalistów z poradni w określeniu niezbędnych do nauki warunków, sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych, w tym wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne dla uczniów z niepełnosprawnością;
- przeprowadzenie pogłębionej diagnozy i wskazanie sposobu rozwiązania problemu w przypadku, gdy pomoc udzielana uczniowi w szkole okazuje się niewystarczająca dla poprawy jego funkcjonowania;
- prowadzenie obserwacji i dyżury konsultacyjne w przedszkolach i szkołach;
- organizacja szkoleń i warsztatów dla specjalistów;
- wsparcie w sytuacjach szczególnie trudnych – w formie interwencji kryzysowej.

Ważnym ogniwem wsparcia dla specjalistów jest współpraca z instytucjami i podmiotami działającymi na rzecz dziecka i rodziny: z policją, strażą miejską, strażą pożarną, sądem rodzinnym, organizacjami pozarządowymi, pracownikami ochrony zdrowia i pomocy społecznej, domami kultury, ekspertami zewnętrznymi.

W poniższej tabeli przedstawiono obszary, w których szkolni specjaliści mogą poszukiwać wsparcia, i przykładowe działania w tym zakresie.

Tabela 4. Obszary wsparcia specjalistów szkolnych i przykładowe działania w tym zakresie

Obszar współpracy	Przykładowe działania
Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży	- warsztaty, szkolenia z zakresu promocji zdrowia, kierowane do uczniów, rodziców i nauczycieli, dotyczące np. zdrowego odżywiania, rozwoju psychofizycznego w okresie adolescencji, rozwiązywania konfliktów, komunikacji bez przemocy, rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych - korzystanie z materiałów informacyjnych, poradników
Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży	zapobieganie zachowaniom ryzykownym i uzależnieniom, opracowywanie bezpiecznej drogi do przedszkola lub szkoły, instruktaż z zakresu postępowania w razie zagrożenia pożarowego czy udzielania pierwszej pomocy przedmedycznej
Wsparcie w realizacji działań profilaktyczno-wychowawczych	- edukacja prawna rodziców, uczniów, nauczycieli – spotkania, prelekcje dotyczące odpowiedzialności prawnej dzieci i młodzieży, postępowania w przypadkach krzywdzenia dzieci lub cyberprzemocy - warsztaty profilaktyczne dla dzieci i młodzieży w zakresie profilaktyki zachowań ryzykownych czy bezpieczeństwa w internecie - zajęcia dla uczniów poszerzające ofertę szkoły, promujące aktywne sposoby spędzania czasu wolnego, np. zajęcia artystyczne, sportowe, programowanie, robotyka
Sytuacje trudne w szkole – bójk, kradzieże, używanie substancji psychoaktywnych, dewastacje	- ustalenie zasad współpracy, możliwości kontaktu, opracowanie procedur bezpieczeństwa w sytuacjach kryzysowych - podejmowanie interwencji w sytuacjach naruszenia prawa, wykroczenia czy przestępstwa - kontrole prewencyjne przestrzeni zidentyfikowanych przez szkołę jako „miejsca ryzyka” - wymiana informacji o uczniach zagrożonych demoralizacją i niedostosowaniem społecznym - gromadzenie informacji na temat aktualnych zagrożeń w lokalnym środowisku, policyjnych statystyk, wspólne opracowywanie bieżących strategii zapobiegawczych
Działania w zakresie wsparcia udzielanego dzieciom, uczniom i ich rodzicom	współpraca z asystentem rodziny, kuratorem sądowym w zakresie koordynacji i oceny skuteczności działań pomocowych

Źródło: Opracowanie własne autorki

Specjalistyczne bezpłatne szkolenia z zakresu wykorzystania narzędzi diagnostycznych, rozwiązywania problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz doradztwa zawodowego oferuje Ośrodek Rozwoju Edukacji. Na jego stronie internetowej (www.ore.edu.pl) dostępne są również przydatne materiały i publikacje do wykorzystania w samokształceniowych formach rozwijania wiedzy i kompetencji.



Zakończenie

Dążenie do urzeczywistnienia założeń edukacji włączającej oznacza konieczność akceptacji zróżnicowania uczniów jako naturalnego zjawiska i wdrożenia systemowych rozwiązań uwzględniających zarządzanie różnorodnością – od procesu identyfikacji potrzeb, przez rozwój i wsparcie (rozwiązywanie trudności i likwidowanie barier), aż po celebrowanie i analizę osiągnięć (na poziomie jednostki, organizacji i całego systemu). Działania te pozwolą na realizację prawa do edukacji wysokiej jakości dla wszystkich osób uczących się²⁶.

Aby ten postulat został spełniony, konieczne jest podjęcie wielu działań ugruntowujących w praktyce założenia teoretyczne – poprzez wyposażenie przedszkoli, szkół i placówek w narzędzia oraz zasoby pozwalające na realizację zakładanych celów.

Wszyscy uczniowie mają indywidualne zasoby, którymi mogą dzielić się z otoczeniem i indywidualne potrzeby, w których zaspokojeniu otoczenie powinno ich wspierać. Włączenie w edukacji jest „strategią realizacji podstawowych praw dzieci, a obowiązkiem państwa, w tym systemu oświaty, jest stworzenie optymalnych warunków do ich respektowania w praktyce życia społecznego”²⁷.

²⁶ Zob. Ministerstwo Edukacji Narodowej, (2020), [Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości](#), Warszawa: MEN [dostęp: 1.09.2024].

²⁷ Ibidem, s. 18.



Bibliografia

1. Andrzejewska J., (2013), *Zróżnicowanie modeli edukacyjnych w przedszkolu a funkcjonowanie psychospołeczne dzieci*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
2. Ainscow M., (2020), [*Promowanie włączenia i równości w edukacji: lekcje z międzynarodowych doświadczeń*](#) (*Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences*), „Nordic Journal of Studies in Educational Policy”, nr 6, 2020 [dostęp: 1.09.2024].
3. Booth T., Ainscow M., (2011), [*Przewodnik po edukacji włączającej*](#), Warszawa: Centre for Studies on Inclusive Education [dostęp: 1.09.2024].
4. Chrzanowska I., *Edukacja włączająca – wyzwania dla kompetencji pedagogów specjalnych*, „Studia Edukacyjne”, nr 48, 2018.
5. Chrzanowska I., (2019), *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
6. Domagała-Zyśk E., (2019), *Kształcenie nauczycieli w kontekście edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – przegląd doświadczeń zagranicznych*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
7. Dyrda B., (2007), *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych*, Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
8. Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi, (2009), *Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej. Zalecenia dla decydentów*, Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
9. Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi, (2012), *Profil nauczyciela edukacji włączającej*, Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
10. Filipiak E. (red.), (2008), [*Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*](#), Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego [dostęp: 1.09.2024].
11. Filipiak E., (2011), *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
12. Jachimczak B., (2019), *Nauczyciel w edukacji włączającej*, [w:] Chrzanowska I., Szumski G. (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.
13. Knopik T., (2018), [*Zafascynowani światem. Efektywne wspieranie rozwoju zdolności i zainteresowań uczniów w codziennej praktyce szkolnej*](#), Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, [dostęp: 1.09.2024].
14. Komorowska H., (1999), *O programach prawie wszystko*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
15. Kosiak K.M., (2019), *Diagnoza pedagogiczna zdolności i uzdolnień uczniów w szkołach ponadgimnazjalnych*, Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.

16. Mitchell D., (2016), *Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej. Strategie nauczania poparte badaniami*, Gdańsk: Grupa Wydawnicza Harmonia.
17. Molina Roldan S., Marauri J., Aubert A., Flecha R., (2021), [W jaki sposób włączające interaktywne środowiska uczenia się przynoszą korzyści uczniom bez specjalnych potrzeb](#), Barcelona: Frontiers in Psychology [dostęp: 1.09.2024].
18. Najwyższa Izba Kontroli, (2017), *Wspieranie kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami w ogólnodostępnych szkołach i przedszkolach*, Warszawa.
19. Osińska M., (2013), [Praca zespołowa w szkole](#), Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji [dostęp: 1.09.2024].
20. Praca zbiorowa, (2020), [Podręcznik metodyczny. Standardy przebiegu oceny funkcjonalnej oraz planowania wsparcia edukacyjno-specjalistycznego w przypadku występowania następujących trudności: uszkodzenia słuchu; dysfunkcja wzroku; specyficzne zaburzenia uczenia się; zaburzenia rozwoju mowy i języka; zaburzenia rozwoju intelektualnego; zaburzenia ze spektrum autyzmu \(ASD\); zaburzenia zachowania i emocji](#), Lublin: Wydawnictwo KUL [dostęp: 1.09.2024].
21. Reinhard K., (2006), [Dobór pedagogiczny – dawne i współczesne rozumienie zagadnienia](#), „Pedagogika Filozoficzna”, nr 1, 2006 [dostęp: 1.09.2024].
22. Szczurek-Boruta A., (2007), [Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo: studium pedagogiczne](#), Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, [dostęp: 1.09.2024].
23. Szumski G., (2019), *Koncepcja edukacji włączającej*, [w:] Chrzanowska I. (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.
24. Szumski G., (2019), *Osiągnięcia szkolne – jakie uwarunkowania?*, [w:] Chrzanowska I. (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.
25. Szumski G., (2019), *Zróżnicowane grupy uczniów – jakie problemy?*, [w:] Chrzanowska I. (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.
26. Trzópek-Paszkiewicz J., (2020), *Znaczenie kontekstu społecznego w procesie uczenia się uczniów: obszary poszukiwań*, [w:] Kołodziejczyk J. (red.), *Doskonalenie procesów edukacyjnych: obszary i narzędzia*, Kraków: Instytut Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego.
27. Urlińska M., (2016), [Współ w zespół, aby moc twórczą moc wzmóc, czyli o niełatwej sztuce budowania efektywnych zespołów](#), Zeszyty Naukowe „Zbliżenia Cywilizacyjne”, nr 12(2), 2016 [dostęp: 1.09.2024].
28. Wysocka E., (2016), *Diagnoza pozytywna w działaniach pedagoga jako przykład „dobrych praktyk” w pracy z młodzieżą – propozycje narzędzi diagnostycznych*, „Journal of Modern Science”, t. 4/31, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-73df3b29-a73f-4713-9792-c642f4aa5078> [dostęp: 1.09.2024].

Netografia

1. Björck-Åkesson E., Kyriazopoulou M., Giné C., Bartolo P., [*Narzędzie autorefleksji w środowisku włączającej wczesnej edukacji*](#) [dostęp: 1.09.2024].
2. Chrzanowska I., Szumski G., [*Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*](#) [dostęp: 1.09.2024].
3. Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, [*Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej – zalecenia dla decydentów*](#) [dostęp: 1.09.2024].
4. Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, [*Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej – zalecenia praktyczne*](#) [dostęp: 1.09.2024].
5. Hulewska A., [*Rozwój psychiczny człowieka jako proces wypełniania zadań życiowych*](#) [dostęp: 1.09.2024].
6. Kulesza E., Al-Khamisy D., Zalewska P., [*Od integracji do inkluzji. 30 lat edukacji integracyjnej – idea i rzeczywistość*](#) [dostęp: 1.09.2024].
7. Björck-Åkesson E., Kyriazopoulou M., Giné C., Bartolo P., Bellour F., [*Włączająca wczesna edukacja: Nowe spostrzeżenia i narzędzia — końcowy raport podsumowujący*](#) [dostęp: 1.09.2024].
8. Praca zbiorowa, [*Monitorowanie realizacji podstawy programowej w przedszkolu i szkole podstawowej*](#) [dostęp: 1.09.2024].
9. Ochojska D., [*Organizacja przestrzeni klasy szkolnej a efektywność nauczania*](#) [dostęp: 1.09.2024].
10. Nowicka M., Wzorek A., [*Superwizja w szkole. Model i koncepcja wdrożenia*](#) [dostęp: 1.09.2024].
11. Praca zbiorowa, [*Uniwersalne projektowanie w edukacji*](#) [dostęp: 1.09.2024].
12. Wlaziło S., [*Działanie zespołowe nauczycieli i kształtowanie kompetencji uczniów w działaniu zespołowym*](#) [dostęp: 1.09.2024].
13. MEN, [*Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości*](#) [dostęp: 1.09.2024].
14. Education reimagined, [*Transformacyjna wizja edukacji w Stanach Zjednoczonych*](#) [dostęp: 1.09.2024].

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00
www.ore.edu.pl