

Autorka: Katarzyna Smolińska

Autorka aktualizacji: Dorota Pomian

Grupa zróżnicowana pod względem potrzeb rozwojowych i edukacyjnych



Autorka: Katarzyna Smolińska
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

Agnieszka Leleniewska

Projekt okładki i layout

Wojciech Romerowicz

Redakcja techniczna i skład

Barbara Jechalska

Fotografia na okładce: © belchonock/ Bank zdjęć Photogenica

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Warszawa 2022–2024

Wydanie I

ISBN 978-83-66830-80-6

ISBN 978-83-66830-79-0 (pakiet IV: *Poradnik dla pracowników niepedagogicznych w zakresie edukacji włączającej*)

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

tel. 22 345 37 00

www.ore.edu.pl

Spis treści

Wstęp.....	4
I. Prawne podstawy edukacji włączającej.....	6
II. Jakość w edukacji włączającej.....	8
III. Założenia i cele tworzenia grup/klas zróżnicowanych.....	10
IV. Grupa zróżnicowana w środowisku przedszkola i szkoły – zadania rozwojowe na różnych etapach edukacyjnych, rozwijanie zainteresowań i uzdolnień, korzyści i wyzwania w codziennej pracy.....	11
V. Praca w grupie zróżnicowanej – wsparcie i współpraca.....	26
Bibliografia.....	27



Wstęp

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 swoich możliwości oraz pełne włączenie w życie społeczne”¹.

Włączające podejście koncentruje się na eliminowaniu barier, które utrudniają funkcjonowanie wychowanków, rodziców, nauczycieli, pracowników placówki, a także członków lokalnej społeczności. Kładzie nacisk na zapewnienie wszystkim optymalnych warunków funkcjonowania. Postuluje jednakowy dostęp do zasobów na zasadzie równości. Skupia się na wspieraniu różnicowanych potrzeb zarówno dzieci/uczniów, jak i całej społeczności. Przy tych założeniach przedszkola i szkoły mają szansę stać się miejscami przyjaznymi, które sprzyjają rozwojowi i pracy.

Jednym z fundamentów edukacji włączającej jest **współpraca różnych podmiotów zaangażowanych w kształcenie i wspieranie rozwoju dzieci/uczniów**. Proces ten dotyczy zarówno współdziałania instytucji lokalnych (m.in. poradni psychologiczno-pedagogicznych, placówek doskonalenia nauczycieli), jak i kooperacji pomiędzy specjalistami, nauczycielami, pracownikami niepedagogicznymi oraz rodzicami. Prowadzone działania powinny być spójne i służyć realizacji tych samych celów.

Za zgodą organu prowadzącego w przedszkolach ogólnodostępnych, innych formach wychowania przedszkolnego i szkołach ogólnodostępnych, w których kształceniem specjalnym objęci są wychowankowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego (wydanym ze względu na inne niepełnosprawności niż autyzm, w tym zespół Aspergera, lub niepełnosprawności sprzężone, a także ze względu na niedostosowanie społeczne czy zagrożenie niedostosowaniem społecznym), istnieje **możliwość zatrudnienia pomocy nauczyciela**.

W przypadku dzieci/uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera, lub niepełnosprawności sprzężone zatrudnienie pomocy nauczyciela jest koniecznością i nie wymaga zgody organu prowadzącego.

Na wniosek dyrektora pracownik ten może brać udział w posiedzeniach **zespołu, który dokonuje wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia i opracowuje IPET** (indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny).

¹ Strona internetowa Ministerstwa Edukacji Narodowej, [Edukacja włączająca](#) [dostęp: 1.09.2024].

Pracownicy niepedagogiczni, tj. pielęgniarka środowiska nauczania i wychowania, higienistka szkolna, asystent edukacji romskiej, pomoc nauczyciela, mają prawo inicjować udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Pracownicy niepedagogiczni mogą mieć znaczący udział w zapewnianiu dostępności w edukacji, m.in. poprzez podejmowanie takich działań jak:

- umożliwienie nauki w szkole, wśród rówieśników, uczniom, którzy wymagają podawania leków lub pomocy w obsłudze urządzeń medycznych;
- dbanie o bezpieczne funkcjonowanie w szkole uczniów z zachowaniami agresywnymi lub autoagresywnymi, a także ich rówieśników;
- przygotowanie uczniów, którzy mierzą się z ograniczeniami wynikającymi z określonych dysfunkcji, do maksymalnie możliwej samodzielności w szkole i życiu dorosłym;
- zapobieganie wykluczeniu z grupy rówieśniczej poprzez zapewnienie wsparcia uczniom z trudnościami w komunikacji i rozumieniu relacji międzyludzkich.



I. Prawne podstawy edukacji włączającej

Prawo do włączenia społecznego i swobodnego wyrażania poglądów w sprawach dotyczących edukacji gwarantują wszystkim dzieciom/uczniom:

- *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.,*
- *Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r.,*
- *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r.,*
- *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe.*

Stąd wszystkie podmioty działające na rzecz dobra dzieci/uczniów mają obowiązek zapewnić każdemu z nich szansę na edukację i rozwój z uwzględnieniem osobistych uzdolnień i możliwości.

Edukacja włączająca stanowi takie podejście do procesu kształcenia i wychowania, które **zwiększa szanse edukacyjne wszystkich uczących się** poprzez zapewnienie im warunków do rozwijania indywidualnego potencjału. Uczestnictwo każdego wychowanka w szeroko rozumianym procesie uczenia się gwarantuje mu w przyszłości pełne włączenie w życie społeczne.

Warunki tak pojmowanego uczestnictwa tworzy szkoła, którą wyróżnia dostępność nauczycieli, specjalistów i rodziców dla:

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

Każda osoba posiada prawo do edukacji, co oznacza, że „każdemu uczniowi, w tym uczniom ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, należy zapewnić dostęp do powszechnej edukacji, a także odpowiednie warunki kształcenia”², które są dostosowane do indywidualnych potrzeb i możliwości. Różnorodność pod względem potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dotyczy całej grupy uczniów. Według postulatu zawartego w przyjętej przez ONZ *Konwencji praw osób niepełnosprawnych* szkołę ogólnodostępną cechuje przygotowanie do sprostania potrzebom edukacyjnym każdego ucznia³.

² *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. z 1997 r., nr 78, poz. 483, art. 70.*

³ *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r., Dz.U. z 2012 r., poz. 1169.*

Rolą państwa jest zapewnienie włączającego systemu kształcenia, który umożliwi integrację na wszystkich poziomach edukacji w celu rozwoju potencjału i poczucia godności wszystkich osób uczestniczących w procesie edukacyjnym.

Oznacza to, **że państwo, przestrzegając przepisów prawa międzynarodowego, zobowiązało się do:**

- stworzenia w bezpłatnym systemie edukacji warunków rozwoju dla każdego uczącego się, z uwzględnieniem jego potrzeb i możliwości;
- podejmowania działań, które mają na celu przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu i dyskryminacji;
- zbudowania włączającego systemu kształcenia o wysokim poziomie na każdym etapie edukacji;
- stworzenia w procesie edukacji systemu wsparcia – powszechnego i adekwatnego do potrzeb uczestników edukacji⁴.

⁴ Tamże, art. 24 ust. 2.



II. Jakość w edukacji włączającej

Edukacja włączająca to „systemowe, wielowymiarowe i wielokierunkowe podejście do edukacji nastawione na dostosowanie wymagań edukacyjnych, warunków nauki i organizacji kształcenia do potrzeb i możliwości każdego ucznia, jako pełnoprawnego uczestnika procesu kształcenia”⁵. Podejście to opiera się na uznaniu prawa każdego człowieka (w szczególności dzieci i młodzieży) do edukacji wysokiej jakości.

Wysoka jakość kształcenia polega na tworzeniu warunków harmonijnego rozwoju każdego uczącego się, z uwzględnieniem jego niepowtarzalnej struktury psychofizycznej oraz potrzeb rozwojowych i edukacyjnych. Celem edukacji wysokiej jakości jest pełnia rozwoju osobowego wszystkich wychowanków na miarę ich możliwości oraz pełne włączenie ich w życie społeczne.

Wysoka jakość w edukacji włączającej oznacza zarówno stworzenie przestrzeni włączającej w placówce, jak i wsparcie każdego wychowanka w procesie rozwoju przez nauczycieli, specjalistów, pracowników niepedagogicznych, rodziców, rówieśników oraz instytucje współpracujące.

Szkoła włączająca to **bezpieczna i przyjazna przestrzeń do pełnego rozwoju potencjału wszystkich uczniów**. Placówka taka zapewnia uniwersalne wsparcie każdemu wychowankowi w ramach edukacji wysokiej jakości oraz wsparcie edukacyjno-specjalistyczne, którego zakres, formy i czas udzielania dostosowane są do potrzeb konkretnego ucznia w danym środowisku.

Wysoka jakość edukacji w szkole włączającej obejmuje m.in.:

- wsparcie uczniów z uwzględnieniem ich zróżnicowanych możliwości i potrzeb edukacyjnych,
- metodykę projektowania uniwersalnego, która polega na ograniczeniu wszelkich barier utrudniających udział w zajęciach, zrozumienie treści czy wykazanie się wiedzą,
- dostosowanie:
 - otoczenia,
 - komunikacji z uczniami,
 - metod i form realizacji treści nauczania, a także stosowanych środków dydaktycznych,
 - sposobów sprawdzania oraz oceniania wiadomości i umiejętności,

⁵ Tamże.

- warunków i form przeprowadzania egzaminów,
- wymagań edukacyjnych,
- powszechne prawo wszystkich uczniów do nauki w zasięgu miejsca zamieszkania,
- szacunek wobec uczniów, rodziców i pracowników,
- niwelowanie wykluczenia,
- respektowanie potrzeb grupy zróżnicowanej,
- dostrzeganie w różnorodności zasobów do rozwoju,
- inicjowanie współpracy między szkołą a środowiskiem lokalnym,
- profesjonalną kadrę przygotowaną do pracy w klasach zróżnicowanych pod względem potrzeb rozwojowych i edukacyjnych,
- promowanie idei wyrównywania szans życiowych i edukacyjnych⁶.

⁶ Booth T., Ainscow M., (2011), [*Przewodnik po edukacji wyłączonej. Rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*](#) [dostęp: 11.05.2022], Bristol: Ośrodek Badań nad Edukacją Włączającą, s. 3.



III. Założenia i cele tworzenia grup/klas zróżnicowanych

W edukacji włączającej osobisty rozwój każdego dziecka/ucznia jest traktowany priorytetowo, lecz sam proces kształcenia i wychowania opiera się na wzajemnej współpracy. Naturalne zróżnicowanie grupy/klasy jest postrzegane jako kapitał, który sprzyja realizacji wspólnych celów wychowawczych i edukacyjnych.

Proces kształcenia i wychowania w grupie/klasie zróżnicowanej uwzględnia **potrzeby edukacyjne wszystkich uczących się**. Każdy otrzymuje wsparcie adekwatne do jego potrzeb i możliwości psychofizycznych.

W grupie/klasie zróżnicowanej potrzeby edukacyjne uwarunkowane są nie tyle czynnikami o charakterze medycznym (np. dysfunkcjami, zaburzeniami), co **czynnikami biopsychospołecznymi** (np. możliwościami i preferencjami wychowanków, dostępnością procesu uczenia się).

Podjęcie włączające w grupie/klasie zróżnicowanej nie zakłada przygotowania osobnych ścieżek kształcenia i wychowania, ale dąży do zaspokojenia potrzeb wszystkich uczących się poprzez zajęcia realizowane wspólnie z rówieśnikami, jak najbliżej miejsca zamieszkania. Zamiast na deficytach i trudnościach dzieci/uczniów koncentruje się na **niwelowaniu barier w procesie edukacji i wychowania**. Bariery dotyczyć mogą ograniczeń architektonicznych, braków w zakresie wyposażenia, sposobów komunikacji, przygotowania treści i metod nauczania.

Filarem edukacji włączającej jest dostępność placówki zarówno w odniesieniu do osób z niepełnosprawnościami, jak i tych, które nie mają zidentyfikowanych niepełnosprawności, ale mogą odczuwać trudności, np. z powodu specyficznego sposobu uczenia się, określonych dyspozycji fizycznych i psychicznych lub szczególnych zdolności.



IV. Grupa zróżnicowana w środowisku przedszkola i szkoły – zadania rozwojowe na różnych etapach edukacyjnych, rozwijanie zainteresowań i uzdolnień, korzyści i wyzwania w codziennej pracy

Włączenie w edukacji jest swoistą strategią realizacji podstawowych praw wszystkich osób do edukacji wysokiej jakości. Oparte jest na rozwiązaniach organizacyjnych i metodycznych, które uwzględniają zróżnicowane potrzeby rozwojowe i edukacyjne.

Afirmacja różnorodności stymuluje rozwój i pozwala szkołom oraz przedszkolom na korzystanie z tego potencjału.

Coraz więcej osób uczestniczących w polskim systemie oświaty potrzebuje wsparcia w procesie kształcenia, specjalnej organizacji nauki i specjalnych metod pracy. Wsparcie ze strony kadr niepedagogicznych wydaje się nieodzowne. Jego efektywność zależy w dużej mierze od znajomości sposobu funkcjonowania wychowanków przejawiających indywidualne potrzeby edukacyjne. Wspieranie osób, które doświadczają wyzwań rozwojowych, wymaga stałej aktualizacji wiedzy i poszukiwania optymalnych modeli oddziaływań.

1. Funkcjonowanie uczniów z niedostosowaniem społecznym lub zagrożonych niedostosowaniem społecznym oraz wsparcie tych uczniów

„Niedostosowanie społeczne odnosi się do zaburzeń sfery emocjonalno-wolitionalnej, behawioralnej i osobowości. Przejawia się w postaci trudności w dostosowaniu się do uznanych norm społecznych, zadań życiowych jako zaburzona równowaga poznawczo-uczuciowa, wadliwie zintegrowane postawy społeczne, nieprzestrzeganie zasad moralnych, negatywne lub nieadekwatne reakcje na zakazy i nakazy zawarte w przypisanych im rolach społecznych i złym samopoczuciu”⁷.

Barriere utrudniające funkcjonowanie uczniów z niedostosowaniem społecznym bądź zagrożonych niedostosowaniem społecznym dotyczą zarówno zaniedbań środowiskowych, jak i błędów wychowawczych⁸.

⁷ Moleda J., Mirosław K., (2010), *Model pracy z uczniem niedostosowanym społecznie lub zagrożonym niedostosowaniem społecznym*, [w:] [Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. Część II](#) [dostęp: 1.09.2024], Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, s. 201.

⁸ Ostrowska K., (2008), *Psychologia resocjalizacyjna. W kierunku nowej specjalizacji psychologii*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Potrzeby uczniów wynikające z niedostosowania społecznego lub zagrożenia niedostosowaniem społecznym⁹:

- indywidualne podejście,
- dzielenie materiału na mniejsze partie, które są łatwiejsze do zrealizowania,
- jasne polecenia i precyzyjny przekaz nauczyciela,
- pochwały i sygnały motywujące do pracy,
- potrzeba szeroko rozumianej akceptacji,
- znajomość reguł postępowania,
- zawarcie kontraktu,
- dostęp do informacji o sposobach rozładowywania napięcia, które są akceptowane w klasie,
- zapewnienie miejsca w pierwszej ławce, w towarzystwie spokojnego ucznia,
- ograniczenie ilości bodźców.

2. Funkcjonowanie uczniów szczególnie uzdolnionych oraz ich wsparcie

Zdolności obejmują ogólny potencjał poznawczy uczniów, który uwzględnia takie procesy kognitywne jak percepcja, uwaga, pamięć, myślenie i wyobraźnia. Uczniowie zdolni przejawiają wysoki poziom zdolności ogólnych¹⁰. **Szczególne uzdolnienia** są pochodną zaangażowania inteligencji w rozwijanie się w konkretnej dyscyplinie przy wsparciu motywacji i twórczego myślenia.

Zatem **ponadprzeciętne zdolności uczniów** należy rozumieć jako ogólne zdolności poznawcze (inteligencja, w tym głównie uwaga, pamięć i myślenie) oraz zdolności specyficzne przejawiane w konkretnych dziedzinach aktywności (np. muzyka, matematyka, język polski, biologia), które wymagają zakotwiczenia w zdolnościach ogólnych.

Uczeń zdolny to uczeń z ponadprzeciętnymi zasobami poznawczymi (percepcją, uwagą, pamięcią, myśleniem, wyobraźnią), który dysponuje wyróżniającymi się możliwościami intelektualnymi (potencjałem). Te jednak nie gwarantują efektywnego wykorzystania zasobów poznawczych w działaniu. Stąd najlepszym słowem, które określa zdolności, jest termin „potencjał”.

Osoba uzdolniona wykorzystuje swoje możliwości poznawcze do rozwijania się w konkretnej dyscyplinie lub konkretnym obszarze tematycznym, a jej inteligencja wspierana jest przez kreatywność i motywację. **Uzdolnienie** stanowi swoiste aktualizowanie potencjału.

⁹ Moleda J., Mirosław K., dz. cyt., s. 205–210.

¹⁰ Tyszkowa M., (1990), *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 11–12.

Uczeń utalentowany potrafi wykorzystać swoje uzdolnienia do generowania osiągnięć, np. w postaci laurów w konkursach. Tak więc **talent** to zaktualizowane uzdolnienie.

Istnieją cztery kluczowe obszary wspierania rozwoju uczniów zdolnych (GROW):

1. **G – grupa** (zorganizowanie dla uczniów zdolnych grupy odniesienia, która stanowi optymalną przestrzeń do rozwoju poznawczego, osobowościowego i emocjonalno-społecznego).
2. **R – równowaga** (wspieranie w procesie edukacji i wychowania nie tylko rozwoju poznawczego, ale także pozostałych sfer kluczowych dla efektywnego funkcjonowania uczniów zdolnych w świecie: osobowości, kompetencji emocjonalno-społecznych, motywacji, sprawności ruchowej, hierarchii wartości, światopoglądu).
3. **O – osiągnięcia** (informacja dla uczniów zdolnych uzyskiwana w procesie budowania obrazu siebie, a więc samowiedzy i samooceny).
4. **W – wsparcie** (czynniki środowiskowe niezbędne do rozwijania uzdolnień uczniów):
 - zasoby ludzkie – dostęp do ekspertów z danej dziedziny, wsparcie psychologiczne i doradcze, pomoc ze strony nauczycieli, rodziców, rówieśników;
 - zasoby materialne – dostęp do profesjonalnego sprzętu, specjalistycznego oprogramowania, instrumentów muzycznych, dobrze wyposażonych bibliotek i pracowni przedmiotowych;
 - zasoby organizacyjne – realizacja przez szkoły systemowych rozwiązań w zakresie wspierania zdolności, kultura uczenia się danej szkoły sprzyjająca rozwojowi uczniów zdolnych, klimat szkoły i klasy wzmacniający kreatywność, dostęp do organizacji specjalizujących się w udzielaniu pomocy osobom zdolnym, regionalne programy wsparcia, stypendia¹¹.

3. Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną

Niepełnosprawność intelektualna ma charakter globalny. **Obniżenie poziomu intelektualnego** wiąże się z niską efektywnością nabywania wiedzy. Zaburzenia dotyczą przede wszystkim czynności poznawczych, takich jak spostrzeganie, wyobraźnia, pamięć, uwaga, myślenie i orientacja społeczna¹².

¹¹ Knopik T., [Nie marnujmy talentów! Wspieranie uczniów zdolnych w praktyce edukacyjnej](#) [dostęp: 21.01.2024], s. 292–297.

¹² Sękowska Z., (1982), *Pedagogika specjalna*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 148.

Potrzeby uczniów wynikające z zaburzeń rozwoju intelektualnego:

- wydłużenie czasu na czytanie poleceń i instrukcji, szczególnie podczas samodzielnej pracy lub sprawdzianów,
- powtarzanie udzielanych instrukcji,
- wyznaczanie indywidualnych celów zgodnych z możliwościami psychofizycznymi uczniów,
- ograniczanie instrukcji słownych na rzecz słowno-pokazowych,
- oddziaływanie wielozmysłowe,
- stały nadzór,
- stosowanie wzmocnień pozytywnych w formie pochwały, zachęty, nagrody,
- motywowanie do dalszych działań,
- ukazywanie związku między wiedzą nabywaną podczas zajęć a jej praktycznym wykorzystywaniem w różnych sytuacjach życia codziennego,
- dostęp do efektywnych strategii zapamiętywania,
- dynamizowanie procesu uczenia się,
- permanentna stymulacja spontaniczności¹³.

4. Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową

Dysfunkcje narządu ruchu można podzielić na następujące grupy:

- uszkodzenia anatomiczne kości i mięśni spowodowane różnego rodzaju urazami lub amputacjami,
- zaburzenia czynności motorycznych wywołane schorzeniami neurologicznymi, takie jak:
 - porażenie – pełny brak czynności ruchowych,
 - niedowład – częściowy brak czynności ruchowych w postaci hemiplegii (połowiczego porażenia jednej strony ciała), paraplegii (porażenia kończyn dolnych) lub terapectegii (porażenia wszystkich kończyn),
- deformacje narządu ruchu:
 - brak elementów narządu ruchu,
 - dodatkowe elementy narządu ruchu,
 - nieprawidłowo ukształtowane elementy narządu ruchu¹⁴.

Poziom funkcjonowania uczniów z niepełnosprawnością ruchową zależy przede wszystkim od:

- rodzaju uszkodzenia (tego, czy dotyczy ono ośrodkowego, czy obwodowego układu nerwowego),

¹³ Obuchowska I. (red.), (1999), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 233.

¹⁴ Kurkus-Rozowska B., (2002), *Wpływ rehabilitacji na poprawę wydolności fizycznej osób niepełnosprawnych ruchowo*, „Bezpieczeństwo Pracy. Nauka i Praktyka”, nr 3, s. 21–25.

- okresu, w którym doszło do niepełnosprawności (tego, czy jest to niepełnosprawność wrodzona, czy nabyta),
- stopnia niepełnosprawności.

Potrzeby uczniów wynikające z dysfunkcji układu ruchu:

- dostosowanie otoczenia w taki sposób, aby uczniowie mogli samodzielnie się poruszać,
- dostosowanie i zmodyfikowanie pomocy szkolnych tak, by uczniowie mogli z nich w pełni korzystać,
- dostosowanie miejsca pracy tak, żeby uczniowie mogli przyjąć prawidłową pozycję siedzącą, zwłaszcza jeśli siedzą przez dłuższy czas,
- dostosowanie celów edukacyjno-terapeutycznych tak, by odpowiadały indywidualnym potrzebom i możliwościom psychofizycznym uczniów,
- zapewnienie odpowiedniej rehabilitacji ruchowej,
- większe niż standardowe wykorzystanie w edukacji środków informatycznych,
- możliwość rozwijania zainteresowań i zdobywania doświadczeń,
- rozbudzanie chęci eksperymentowania w otoczeniu zewnętrznym,
- dawanie okazji do wykazywania się samodzielnością,
- zwiększanie (a niekiedy zmiana) motywacji do nauki i terapii,
- kształtowanie umiejętności właściwej regulacji emocjonalnej,
- wzmacnianie samooceny,
- zapewnienie dostępu do szerokiej sieci wsparcia społecznego w szkole, środowisku domowym i rówieśniczym¹⁵.

5. Uczniowie z chorobami przewlekłymi

Choroba przewlekła według definicji Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) jest schorzeniem o długim czasie trwania i powolnym postępie¹⁶. Może powodować zmiany w funkcjonowaniu organizmu, trudności w codziennych czynnościach i większą męczliwość.

Uczniowie z chorobą przewlekłą mają takie same zainteresowania, marzenia, plany na przyszłość jak ich zdrowi rówieśnicy. Jednakowo rozwijają się i reagują. Tylko codzienne funkcjonowanie jest dla nich trudniejsze. Wymaga ono dużo więcej wysiłku, dojrzałości i odpowiedzialności.

¹⁵ Gąstoł A., Loska M., (2010), *Model pracy z uczniem z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli* [dostęp: 1.09.2024], Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, s. 162.

¹⁶ Góralczyk E., (2009), *Dziecko przewlekle chore. Psychologiczne aspekty funkcjonowania dziecka w szkole i przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów* [dostęp: 11.05.2022], Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, s. 7.

Choroba przewlekła:

- pojawia się w różnym wieku,
- jest długotrwała, a często nieodwracalna i może towarzyszyć uczniom przez całe życie,
- miewa burzliwy przebieg (stwarza ryzyko nagłego pogorszenia stanu zdrowia i wymaga stałej czujności zarówno samych uczniów, jak i ich otoczenia),
- uzależnia uczniów od otoczenia, w tym od rodziny, osób i instytucji sprawujących opiekę medyczną (np. lekarzy, pielęgniarek), a także od aparatury medycznej ratującej życie (np. dializatora, cewnika, inhalatora, glukometru),
- powoduje cierpienie fizyczne związane z chorobą i inwazyjnym sposobem leczenia (np. z koniecznością operacji, kroplówek, pobierania i przetaczania krwi, biopsji, dializoterapii),
- powoduje cierpienie psychiczne i wiele przykrych przeżyć, takich jak długotrwała rozłąka z bliskimi, koleżankami i kolegami z powodu pobytu w szpitalu, konieczność przerywania lub zaprzestania nauki i innych interesujących działań,
- wprowadza wiele ograniczeń i powinności, w tym dotyczących diety, swobody poruszania się, możliwości wyjazdu, organizacji nauki, zabawy, spędzania wolnego czasu, kontaktów z rodziną, ze środowiskiem rówieśniczym i szkołą.

Obecność przy uczniu z chorobą przewlekłą pracownika niepedagogicznego, któremu uczeń będzie ufał, który będzie mu towarzyszył i pomoże w sytuacji pogorszenia samopoczucia, stanowi fundament rozwoju umiejętności szkolnych ucznia.

Sposoby wsparcia uczniów z chorobą przewlekłą:

- pomoc w radzeniu sobie z wieloma psychologicznymi i społecznymi skutkami choroby,
- rozbudzanie pasji i zainteresowań,
- stwarzanie sytuacji, w których uczniowie będą mogli wykazywać się samodzielnością i pomysłowością oraz osiągać sukcesy,
- dbanie o dobry klimat i przyjazne relacje w zróżnicowanym zespole klasowym, zapobieganie konfliktom,
- motywowanie do kontaktów i współdziałania z rówieśnikami,
- informowanie nauczycieli o stanie zdrowia uczniów, budowanie w nich poczucia bezpieczeństwa i siły.

6. Uczniowie z niepełnosprawnością wzroku

Diagnoza niepełnosprawności wzroku w aspekcie medycznym może pojawić się już we wczesnym dzieciństwie. W praktyce szkolnej o dysfunkcjach wzroku decydują nie tylko parametry ostrości widzenia, lecz także **analiza konsekwencji funkcjonalnych rzutujących na radzenie sobie z zadaniami edukacyjnymi**. Kluczową rolę pełnią tu:

- diagnoza nozologiczna oparta na kryterium pola widzenia i ostrości wzroku,
- charakterystyka widzenia funkcjonalnego wskazująca na zaburzenia funkcji wzrokowych i percepcji wzrokowej,
- występowanie trudności edukacyjnych i konsekwencji funkcjonalnych związanych z wykorzystywaniem wzroku podczas aktywności szkolnych.

Problemy szkolne uczniów z zaburzeniami widzenia dotyczą przede wszystkim trudności w czytaniu (wolne tempo, męczliwość, opuszczanie sylab i wersów, słabe rozumienie treści) i w pisaniu (mylenie liter o podobnych kształtach, błędy ortograficzne, niski poziom graficznej strony pisma, problem z utrzymywaniem pisma w liniaturze).

Sposoby wsparcia uczniów z dysfunkcją wzroku:

- zapewnienie zajęć specjalistycznych, takich jak nauka orientacji przestrzennej, nauka systemu Braille’a, terapia widzenia,
- zapewnienie dodatkowych zajęć edukacyjnych, takich jak zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze,
- wsparcie w bieżącej pracy szkolnej:
 - zapoznanie z topografią szkoły,
 - zapewnienie stałego miejsca w klasie z odpowiednim oświetleniem,
 - wprowadzenie dodatkowego oświetlenia punktowego,
 - troska o ład i porządek w klasie,
 - wyraźne odczytywanie wszystkiego, co jest zapisane na tablicy,
 - wyposażenie sali lekcyjnej w dużą, czarną lub ciemnozieloną, tablicę z białą kredą,
 - stosowanie kontrastu,
 - udostępnianie wszystkich materiałów, w tym także sprawdzających wiedzę, w wersji optycznej dostosowanej do potrzeb uczniów (m.in. z odpowiednim rozmiarem i kolorem czcionki),
 - stosowanie powiększonej liniatury lub kratek zeszytu (w miarę potrzeb), a także kolorowych podkreśleń w tekście w celu ułatwienia orientacji (po wcześniejszym sprawdzeniu, czy taka forma odpowiada uczniom),
 - podawanie modeli i przedmiotów do obejrzenia z bliska,

- umożliwienie korzystania z audiobooków z nagraniami lektur szkolnych i opracowań, a także z urządzeń wspomagających, takich jak lupa, kolorowe folie, zakładka z okienkiem,
- podkładanie pod kartkę z tekstem arkusza czarnego papieru, aby uniknąć efektu przeświecania druku,
- organizowanie pomocy koleżeńskiej, w tym tutoringu oraz sieci wsparcia rówieśniczego,
- usuwanie barier, w tym doposażenie miejsca nauki w specjalistyczne oprogramowanie, sprzęt i pomoce dydaktyczne, takie jak powiększalnik, lupa elektroniczna,
- zapewnienie nauczyciela współpracującego (tyflop pedagoga) podczas określonych lub wszystkich zajęć edukacyjnych,
- udzielanie wsparcia rodzinie poprzez:
 - warsztaty dla rodziców,
 - konsultacje i porady,
 - działania informacyjno-szkoleniowe¹⁷.

Elementem wsparcia uczniów z dysfunkcją wzroku jest zapewnienie dostępności procesu kształcenia. W tym celu szkoła ogólnodostępna stosuje **projektowanie uniwersalne i racjonalne dostosowania**, m.in. dostosowania:

- otoczenia, metod i form realizacji treści nauczania,
- stosowanych środków dydaktycznych (z uwzględnieniem wsparcia zapewnianego przez specjalistyczne centrum),
- sposobu sprawdzania i oceniania wiadomości i umiejętności uczniów,
- wymagań edukacyjnych,
- warunków i form przeprowadzania egzaminów.

7. Uczniowie z niepełnosprawnością słuchu

Uszkodzenie słuchu jest **zaburzeniem audiologicznym**, które może pojawić się na każdym etapie życia. Szacuje się, że problemy ze słuchem ma około 15–20% dzieci i młodzieży. W literaturze psychologicznej i pedagogicznej podkreśla się liczne trudności edukacyjne uczniów z wadą słuchu, które wynikają z braku pełnej dostępności do języka narodowego.

¹⁷ Otrębski W. i in., (2022), *Podręcznik metodyczny. Standardy przebiegu oceny funkcjonalnej oraz planowania wsparcia edukacyjno-specjalistycznego w przypadku występowania następujących trudności: uszkodzenie słuchu; dysfunkcja wzroku; specyficzne zaburzenia uczenia się; zaburzenia rozwoju mowy i języka; zaburzenia rozwoju intelektualnego; zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD); zaburzenia zachowania i emocji* [dostęp: 20.03.2024], Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, s. 41–45.

W praktyce szkolnej obserwuje się duże zróżnicowanie wyżej wymienionej grupy uczniów zarówno pod względem stopnia i zakresu uszkodzenia słuchu, jak i stopnia opanowania mowy oraz słyszenia funkcjonalnego z użyciem dostępnych, indywidualnie dobranych urządzeń wspomagających słyszenie.

Funkcjonowanie uczniów z wadą słuchu powinno być rozpatrywane nie tylko w kontekście zaburzonych funkcji, lecz także szeregu innych uwarunkowań dotyczących możliwości i ograniczeń uczestnictwa w aktywnościach realizowanych w różnych środowiskach (domu, szkole, środowisku lokalnym) oraz zakresu wsparcia ze strony innych osób i instytucji.

W przypadku występowania trudności rozwojowych związanych z uszkodzeniem słuchu uczniowie w szkole ogólnodostępnej otrzymują różnorodne wsparcie, które zapewnia im pełny dostęp do przekazywanych treści oraz możliwość aktywnego udziału w lekcjach i innych zajęciach szkolnych bądź pozaszkolnych.

W zależności od wyników oceny funkcjonalnej wsparcie jest realizowane na trzech poziomach:

- wsparcie ucznia funkcjonalnie słyszącego,
- wsparcie ucznia słabosłyszącego, który komunikuje się głównie w języku polskim,
- wsparcie ucznia niesłyszącego, który komunikuje się głównie w Polskim Języku Migowym (PJM).

Sposoby wsparcia uczniów z uszkodzeniami słuchu:

- nauczanie zgodnie z modelem projektowania uniwersalnego,
- bieżąca pomoc nauczyciela/ nauczyciela wspomagającego/ pracownika niepedagogicznego w czasie lekcji,
- stosowanie fonogestów (tj. metody komunikacji wspomagającej odczytywanie mowy z ust, polegającej na wykonywaniu przy twarzy określonych ruchów jedną ręką, które odpowiadają wypowiedzanym głoskom),
- dostosowanie warunków akustycznych pomieszczeń, w których odbywają się zajęcia (w tym możliwość korzystania z funkcjonującej pętli indukcyjnej, tj. systemu wspomagania słuchu, który przesyła dźwięk bezpośrednio do aparatu słuchowego lub implantu ślimakowego uczniów, eliminując przy tym hałas z otoczenia i pogłos),
- prowadzenie dodatkowych zajęć korekcyjno-kompensacyjnych i zajęć logopedycznych,
- zapewnienie dostosowań w zakresie każdego z przedmiotów szkolnych,
- dostępność usługi zapisywania symultanicznego i przygotowywania notatek z lekcji (tzw. *notetaking*),

- dostępność usługi tłumaczenia na język migowy, jeśli jest to główny sposób komunikowania się uczniów¹⁸.

8. Uczniowie z trudnościami szkolnymi, w tym z niepowodzeniami edukacyjnymi

Niepowodzenia szkolne odnoszą się do **rozbieżności między celami edukacji a osiągnięciami szkolnymi**¹⁹. Doświadczane przez uczniów trudności prowadzą do osiągnięć znacząco niższych niż oczekiwane dla ich wieku.

Uwarunkowania trudności szkolnych dotyczą zarówno uczniów, jak i ich środowiska. Wpływ na niepowodzenia edukacyjne ma m.in. aktualny stan zdrowia uczniów, który wynika z przebytych chorób, urazów, zdarzeń natury losowej, trudności w zakresie wzroku czy słuchu (takich jak pogorszone: ostrość widzenia, głośność słyszenia, pamięć wzrokowa i słuchowa).

Istotne znaczenie ma także sytuacja rodzinna i ekonomiczna uczniów, tj. warunki domowe do realizacji zadań edukacyjnych, np. liczebność rodziny, nadmierne obciążenie pracami w środowisku domowym, opieka nad młodszym rodzeństwem.

Uczniowie z trudnościami szkolnymi:

- mają problemy ze zrozumieniem i przyswojeniem materiału,
- przejawiają brak zainteresowania przedmiotami lekcyjnymi i treściami na nich omawianymi,
- nie wykazują ciekawości poznawczej w obszarze omawianych treści,
- ujawniają duże deficyty w zakresie koncentracji, podzielności i przerzutności uwagi,
- wykazują dużą bierność i brak aktywności poznawczej.

Potrzeby uczniów wynikające z niepowodzeń szkolnych²⁰:

- indywidualne podejście,
- pomoc w rozwijaniu zainteresowań,
- motywowanie do wysiłku i docenianie starań,
- zaszczepianie wiary we własne możliwości,
- wsparcie w budowaniu poczucia własnej wartości,
- łączenie nowych zagadnień z wiedzą płynącą z życia, odwoływanie się do doświadczeń innych uczniów.

¹⁸ Otrębski W. i in., dz. cyt., s. 13–30.

¹⁹ Okoń W., (1996), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 190.

²⁰ Półturzycki J., (1985), *Lekcja w szkole współczesnej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 180–182.

9. Uczniowie z całościowymi zaburzeniami rozwoju (zaburzenia ze spektrum autyzmu)

Zaburzenia ze spektrum autyzmu to **niejednorodna grupa zaburzeń neurorozwojowych** o różnym stopniu nasilenia, która ma podłoże zarówno genetyczne, jak i środowiskowe. Autyzm należy do najcięższych zaburzeń rozwoju²¹.

Całościowe zaburzenia rozwoju dotyczą wielu sfer rozwoju i funkcjonowania uczniów. W przypadku autyzmu są to:

- zaburzenia interakcji społecznych,
- zaburzenia porozumiewania się,
- powtarzanie ograniczonych i stereotypowych wzorców zachowań, zainteresowań i aktywności,
- opór przed zmianami, skłonność do rutyny i zachowywania rytuałów.

Sposoby wsparcia uczniów z całościowymi zaburzeniami rozwoju:

- promowanie pomocy koleżeńskiej i zachowań prospołecznych rówieśników poprzez zachętę i nagradzanie,
- wspieranie w rozsądnym doborze kolegów, co może wpływać na poprawę umiejętności społecznych uczniów i ośmielać ich w nawiązywaniu przyjaźni,
- zachęcanie do włączania się w grupowe zajęcia, gry i zabawy,
- uczenie stosownych zwrotów inicjujących i podtrzymujących rozmowę,
- wspieranie socjalizacji poprzez zachęcanie do udziału w zbiórkach harcerskich, kółkach zainteresowań itp.,
- w przypadku trudności w kontaktach społecznych omówienie z uczniami problematycznej sytuacji, wskazanie zachowania, które byłoby w niej właściwe, a także podsuniecie rozwiązania i podpowiedzenie, jak w przyszłości unikać podobnych kłopotów,
- w sytuacjach wzburzenia odizolowanie uczniów na konieczny okres i danie im możliwości zrelaksowania się,
- wycofywanie się w sytuacjach narastania w uczniach emocji, aby mogli ochłonąć, wyciszyć się,
- umożliwienie uczniom, którzy źle znoszą hałas i nadmiar bodźców, pobytu w spokojnym miejscu (np. w bibliotece) lub posłuchania muzyki relaksacyjnej, a w przypadku skrajnej nadwrażliwości na dźwięki zaproponowanie stoperów,
- uczenie prostych sposobów radzenia sobie ze stresem i trudnymi sytuacjami, np. poprzez stosowanie techniki OOPP (odejdz, oddychaj, pomyśl, powiedz),
- sprawdzanie, czy uczniowie nie doświadczają agresji ze strony innych osób,

²¹ Pisula E., (2005), *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- dbanie, aby w otoczeniu było jak najmniej bodźców rozpraszających, zarówno wzrokowych, jak i słuchowych (na ławce powinny znajdować się tylko przedmioty aktualnie niezbędne do pracy),
- używanie prostego i jednoznacznego języka, a także unikanie ironii, dowcipów, przenośni i idiomów,
- wykorzystywanie mocnych stron uczniów (np. zainteresowań), aby wzmocnić ich motywację do nauki i poprawić samoocenę.

10. Uczniowie z zaburzeniami komunikacji językowej

Warunkiem satysfakcjonującego uczestnictwa uczniów w komunikacji językowej, procesie dydaktyczno-wychowawczym i życiu szkolnym jest dysponowanie przez nich pewnego typu kompetencjami i sprawnościami.

W procesie komunikacji uczestniczą trzy rodzaje kompetencji:

- kompetencja językowa – nieuświadomiona wiedza na temat zasad budowania zdań gramatycznie poprawnych,
- kompetencja komunikacyjna – wiedza na temat zasad użycia języka w grupie społecznej, którą zdobywamy w procesie socjalizacji (przejawia się w postaci systemu reguł organizujących językowe role społeczne, reguł organizujących wypowiedzi przystające do sytuacji oraz reguł organizujących wypowiedzi skuteczne),
- kompetencja poznawcza – wiedza na temat zjawisk rzeczywistości (powstaje przy udziale języka; bez języka poznajemy rzeczywistość w sposób namiastkowy)²².

Warunkiem opanowania zarówno kompetencji komunikacyjnej, jak i kompetencji poznawczej jest wcześniejsze dysponowanie odpowiednim stopniem kompetencji językowej.

Sprawności decydujące o procesie nabywania kompetencji ujawniają się jako procesy biologiczne (sprawności biologiczne, które przyjmują postać procesów percepcyjnych i realizacyjnych) **i jako czynności umysłu** (komunikacyjne czynności umysłowe, które są sprawnościami realizacyjnymi).

²² Grabias S., (2000), *Mowa i jej zaburzenia*, „Logopedia”, t. 28, s. 30–32.

Percepcyjne i realizacyjne sprawności biologiczne:

- sprawny słuch fizyczny (jego dysfunkcja prowadzi do głuchoty lub niedosłuchu),
- właściwie funkcjonujący słuch fonematyczny (dysfunkcja ujawnia się w alalii, dyslalii, w tym także w przypadku wymowy bezdźwięcznej),
- właściwie funkcjonujący słuch muzyczny (dysfunkcja prowadzi do zaburzeń prozodii mowy),
- mobilny mózg i wydolna pamięć (niepełnosprawność intelektualna zawsze, choć w różnym stopniu, wiąże się z zaburzeniami mowy; mechaniczne uszkodzenia mózgu prowadzą do afazji),
- właściwie funkcjonujące: obwodowy układ nerwowy, układ mięśniowy i kostny układu narządu mowy (zaburzenia w funkcjonowaniu tych układów ujawniają się w dyzartrii lub dysglosji)²³.

Umysłowe sprawności realizacyjne:

- sprawność systemowa – umiejętność budowania zdań gramatycznie poprawnych,
- sprawność komunikacyjna – umiejętność posługiwania się językiem w przeróżnych sytuacjach życia społecznego.

Sprawności te można traktować jako sposoby korzystania z wyżej wymienionych kompetencji (językowej, komunikacyjnej i poznawczej), które zostały zbudowane wcześniej w umyśle.

Podział na kompetencję i realizację odgrywa kluczową rolę w klasyfikacji zaburzeń mowy. Są takie rodzaje zaburzeń (np. zaburzenia mowy przy porażeniach mózgowych, wadach zgryzu i innych anomaliach w budowie narządu mowy), które wynikają tylko z niedostatków realizacyjnych przy właściwie rozwiniętej kompetencji językowej. Osoba dotknięta takim zaburzeniem buduje prawidłowe programy realizacji wynikające z jej wiedzy językowej, ale niepoprawnie, czyli niezgodnie z normą społeczną, te programy realizuje. Są i takie zaburzenia mowy, które wiążą się z niewykształconymi sprawnościami percepcyjnymi, gdzie procedurą logopedyczną jest budowanie kompetencji językowej, komunikacyjnej i poznawczej. Natomiast usprawnianie realizacyjne staje się procedurą wtórną. Sytuacja taka ma miejsce chociażby w przypadku głuchoty, w której kompetencje nie wykształcają się w ogóle lub wykształcają się w stopniu niewystarczającym do prawidłowej realizacji wypowiedzi. Dzieje się tak w związku z niewłaściwie funkcjonującym słuchem fizycznym.

²³ Grabias S., Kurkowski M. (red.), (2012), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy. Podręcznik akademicki*, Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, s. 52–53.

Organizacja pomocy logopedycznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach odbywa się na zasadach określonych w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*. Potrzeba objęcia uczniów pomocą logopedyczną wynika w szczególności z deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych.

Pomoc w trakcie nauki szkolnej powinna obejmować:

- Kontynuowanie pomocy edukacyjnej i postępowania terapeutycznego wobec uczniów, którzy korzystali z takiej pomocy w wieku przedszkolnym, w tym systematyczne monitorowanie postępów uczniów, ewaluację i modyfikację postępowania w zależności od zmieniających się potrzeb indywidualnych.
- Planowanie i realizację wsparcia edukacyjno-specjalistycznego i terapeutycznego w zakresie rozwoju mowy i/lub języka uczniów, u których wykryto nieprawidłowości zarówno w trakcie badań przesiewowych na progu edukacji szkolnej, jak i w późniejszym czasie. Udzielane wsparcie powinno polegać na stworzeniu – lub udoskonaleniu – warunków do polisensorycznej stymulacji rozwoju mowy i języka.
- Stałe monitorowanie stanu mowy uczniów w szkole (w tym współpraca wychowawcy z rodzicami) w celu udzielenia pomocy edukacyjnej i podjęcia postępowania terapeutycznego wobec uczniów, u których zaburzenia mowy zostały zauważone później lub nabyte z przyczyn endo- lub egzogennych, np. wskutek wypadku, leczenia farmakologicznego, leczenia chirurgicznego, przeżyć emocjonalnych²⁴.

11. Uczniowie zaniedbani środowiskowo, mający trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub z wcześniejszym kształceniem w innych systemach edukacji (m.in. dzieci rodziców migrujących)

Trudności, z którymi najczęściej borykają się uczniowie cudzoziemscy, to przede wszystkim bariera językowa, czyli brak znajomości języka obowiązującego w kraju, do którego trafili jako cudzoziemcy. Uczniowie, którzy kształcili się wcześniej w innych systemach edukacji, przejawiają duże trudności w zakresie rozumienia sytuacji kulturowych, co wynika z nieznajomości historii i kultury danego kraju. Nieznajomość sytuacji społecznych, a w konsekwencji nieumiejętność nawiązywania właściwych relacji, często skutkuje brakiem zaufania zarówno do społeczności lokalnej, jak i instytucji.

²⁴ Otrębski W. i in., dz. cyt., s. 66.

Uczniowie będący dziećmi rodziców migrujących to osoby, które²⁵:

- nie posiadają obywatelstwa kraju, w którym aktualnie przebywają,
- na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem (z powodu religii, narodowości, wojny) przebywają na stałe lub czasowo poza granicami państwa, którego są obywatelami,
- urodziły się w innym kraju niż ich rodzice lub/i dziadkowie,
- wyemigrowały wraz z rodzicami/opiekunami albo urodziły się już w kraju imigracji,
- są dwukulturowe, czyli ich rodzice przynależą do dwóch różnych kultur i narodów.

Sytuacja związana z agresją Rosji na Ukrainę spowodowała, że uczniowie ukraińscy korzystają w Polsce z nauki i opieki we wszystkich typach publicznych przedszkoli, szkół i placówek na warunkach dotyczących obywateli polskich.

Głównymi problemami, które pojawiały się w pracy z uczniami z Ukrainy, są brak znajomości języka polskiego oraz niska motywacja małych uchodźców do nauki. Wynika ona z poczucia tymczasowości nauki w polskich szkołach i często jednoczesnego kontynuowania edukacji w szkole ukraińskiej w formie zdalnej.

Do zwiększenia poziomu integracji uczniów uchodźców przyczyniają się:

- zajęcia dodatkowe z języka polskiego,
- zajęcia wyrównawcze,
- klasy zerowe/ kursy przygotowawcze,
- wsparcie w pokonywaniu barier językowych,
- zaspokojenie potrzeb rodziców małych uchodźców w zakresie utrzymywania relacji z nauczycielami i innymi rodzicami w klasie dziecka (potrzeba przynależności)²⁶.

²⁵ Januszewska A., Markowska-Manista U., (2017), *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną* [dostęp: 1.09.2024], Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 14–15.

²⁶ Tędziągolska M. i in., (2022), *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy. Raport z badania jakościowego wykonanego na zlecenie Centrum Edukacji Obywatelskiej* [dostęp: 1.09.2024], Centrum Edukacji Obywatelskiej/ Badania i działania.



V. Praca w grupie zróżnicowanej – wsparcie i współpraca

Praca w grupie/klasie zróżnicowanej opiera się na następujących założeniach:

- Nauczyciele dbają o zapewnienie wsparcia wysokiej jakości każdemu wychowankowi, z uwzględnieniem jego indywidualnych możliwości i potrzeb.
- W toku realizacji zajęć oraz podstawy programowej nauczyciele koncentrują się na potrzebach rozwojowych i edukacyjnych wychowanków.
- Monitorowanie dostępności środowiska przedszkolnego/szkolnego służy wykrywaniu ewentualnych barier, które utrudniają rozwój potencjału wychowanków.
- Wyniki oceny funkcjonalnej stanowią podstawę rozwiązań organizacyjnych dotyczących włączenia każdego wychowanka do grupy/klasy podczas bieżącej pracy.
- Nauczyciele dbają o elastyczne metody dydaktyczne i metody oceniania. Za pomocą różnych środków docierają z tymi samymi treściami do wszystkich wychowanków.
- Wszyscy uczący się czują się częścią społeczności placówki. Mają poczucie, że są w niej bezpieczni i chciani.
- Placówka wykorzystuje wszelkie możliwości, by zwiększać zakres samodzielności i wyrównywać szanse każdego wychowanka (w tym korzysta z technologii asystujących).

W edukacji włączającej rekomendowany jest **model współpracy między wszystkimi podmiotami zaangażowanymi w proces kształcenia i wychowania** dzieci/uczniów. Obejmuje on wymianę informacji, integrowanie działań pomocowych i wzajemne uczenie się. Zarówno pracownicy pedagogiczni, jak i niepedagogiczni powinni być świadomi potrzeb grupy zróżnicowanej.



Bibliografia

Bobkowicz-Lewartowska L., (2005), *Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy i terapii*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Borkowska M., (2001), *Uwarunkowania rozwoju ruchowego i jego zaburzenia w mózgowym porażeniu dziecięcym*, Warszawa: Wydawnictwo Zaulek.

Czaja-Chudyba I., (2009), *Jak rozwijać zdolności dziecka?*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Dykcik W., (2005), *Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Poznańskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

Dyrda B., (2000), *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Gałkowski T., Jastrzębska G. (red.), (2003), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Grabias S., (2000), *Mowa i jej zaburzenia*, „Logopedia”, t. 28.

Grabias S., Kurkowski M. (red.), (2012), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy. Podręcznik akademicki*, Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.

Krakowiak K., (2006), *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*, Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Kurkus-Rozowska B., (2002), *Wpływ rehabilitacji na poprawę wydolności fizycznej osób niepełnosprawnych ruchowo*, „Bezpieczeństwo Pracy. Nauka i Praktyka”, nr 3.

Lewowicki T., (1986), *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Limont W., (2010), *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Lipkowski O., (1985), *Resocjalizacja*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Łuczak B., (2000), *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny, skutki, zapobieganie*, Poznań: Oficyna Wydawnicza G&P.

Markowska-Manista U., (2016), *Praca z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi – specyfika różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego*, [w:] Śmiechowska-Petrovskij E. (red.), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna uczniów z trudnościami adaptacyjnymi. Kontekst różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

Nęcka E., (2003), *Psychologia twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Obuchowska I. (red.), (1999), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Okoń W., (1996), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Ostrowska K., (2008), *Psychologia resocjalizacyjna. W kierunku nowej specjalizacji psychologii*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Pisula E., (2005), *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Pisula E., (2007), *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Pospiszył K., (1985), *Resocjalizacja*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Półturzycki J., (1985), *Lekcja w szkole współczesnej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Pytka L., (2000), *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Sękowska Z., (1982), *Pedagogika specjalna*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Skorek E.M., (2001), *Oblicza wad wymowy*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Światowa Organizacja Zdrowia, (2008), *ICD-10 Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych. Rewizja 10. Tom II*, Genewa: Światowa Organizacja Zdrowia.

Tomaszewski T., (red.), (1977), *Psychologia*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Tyszkowa M., (1993), *Uczeń zdolny*, [w:] Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa: Fundacja Innowacja.

Tyszkowa M., (1990), *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Uszyńska-Jarmoc J., (2003), *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

Walkiewicz-Krutak M., (2010), *Model pracy z uczniem niedostosowanym społecznie lub zagrożonym niedostosowaniem*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. Część II*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Akty prawne

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

Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dz.U. z 2012 r., poz. 1333, z późn. zm.

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r., Dz.U. z 2012 r., poz. 1169.

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. z 2023 r., poz. 1798.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz.U. z 2024 r., poz. 854, z późn. zm.

Źródła internetowe

Booth T., Ainscow M., (2011), [*Przewodnik po edukacji wyłączonej. Rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*](#) [dostęp: 11.05.2022], Bristol: Ośrodek Badań nad Edukacją Włączającą.

Bryńska A., Wolańczyk T., (2010), [*Dziecko z zaburzeniami tikowymi w szkole i przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów*](#) [dostęp: 1.09.2024], Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Chrzanowska I., (2015), [*Uczeń zdolny – uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – uczniem zdolnym?*](#) [dostęp: 1.09.2024], Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Derezińska I., Gajdzik M., (2010), [*Dziecko z zaburzeniami lękowymi w szkole i przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów*](#) [dostęp: 1.09.2024], Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Dłużniewska A., (2010), *Model pracy z uczniem niesłyszącym lub słabo słyszącym*, [w:] [*Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. Część II*](#) [dostęp: 1.09.2024], Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Gąstoł A., Loska M., (2010), *Model pracy z uczniem z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją*, [w:] [*Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*](#) [dostęp: 1.09.2024], Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Góralczyk E., (2009), [*Dziecko przewlekłe chore. Psychologiczne aspekty funkcjonowania dziecka w szkole i przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów*](#) [dostęp: 11.05.2022], Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Jagielska G., (2010), [*Dziecko z autyzmem i zespołem Aspergera w szkole i przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów*](#) [dostęp: 1.09.2024], Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Jagielska G., (2010), [*Dziecko z zaburzeniami odżywiania w szkole i przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów*](#) [dostęp: 1.09.2024], Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Januszewska A., Markowska-Manista U., (2017), [*Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*](#) [dostęp: 1.09.2024], Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Józwiak S., (2009), [*Dziecko z padaczką w szkole i przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów*](#) [dostęp: 1.09.2024], Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Klukowska A., (2009), [*Dziecko z hemofilią w szkole i przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów*](#) [dostęp: 1.09.2024], Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Knopik T., (2016), [*Kim jest uczeń zdolny? Portret psychologiczny*](#) [dostęp: 1.09.2024], „Edukacja Pomorska”, nr 75(26).

Knopik T., (2019), [*Nie marnujmy talentów! Wspieranie uczniów zdolnych w praktyce edukacyjnej*](#) [dostęp: 1.09.2024], [w:] Chrzanowska I., Szumski G. (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Warszawa: Wydawnictwo FRSE.

Knopik T., (2022), [*Sztuka wspomagania rozwoju uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i rodziców*](#) [dostęp: 1.09.2024], Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Knopik T., (2018), [*Zafascynowani światem. Efektywne wspieranie rozwoju zdolności i zainteresowań uczniów w codziennej praktyce szkolnej*](#) [dostęp: 1.09.2024], Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Kulus M., (2009), [*Dziecko z astmą w szkole i przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów*](#) [dostęp: 1.09.2024], Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Moleda J., Mirosław K., (2010), *Model pracy z uczniem niedostosowanym społecznie lub zagrożonym niedostosowaniem społecznym*, [w:] [*Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. Część II*](#) [dostęp: 1.09.2024], Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Namysłowska I., (2010), [*Dziecko z zaburzeniami psychicznymi w szkole. Informacje dla pedagogów i opiekunów*](#) [dostęp: 1.09.2024], Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Otrębski W., Mariańczyk K., Amilkiewicz-Marek A., Bieńkowska K.I., Domagała-Zyśk E., Kosturbiec-Wojtachnio B., Papuda-Dolińska B., Pisula E., (2022), [Podręcznik metodyczny. Standardy przebiegu oceny funkcjonalnej oraz planowania wsparcia edukacyjno-specjalistycznego w przypadku występowania następujących trudności: uszkodzenie słuchu; dysfunkcja wzroku; specyficzne zaburzenia uczenia się; zaburzenia rozwoju mowy i języka; zaburzenia rozwoju intelektualnego; zaburzenia ze spektrum autyzmu \(ASD\); zaburzenia zachowania i emocji](#) [dostęp: 20.03.2024], Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Papuda-Dolińska B., (2022), [Wspomaganie rozwoju poznawczego dzieci z dysfunkcją wzroku. Poradnik dla rodziców i nauczycieli](#) [dostęp: 1.09.2024], Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Srebnicki T., Wolańczyk T., (2010), [Dziecko z ADHD w szkole i przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów](#) [dostęp: 1.09.2024], Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Strona internetowa Biura ds. Osób z Niepełnosprawnościami Uniwersytetu Warszawskiego, [Osoba z dysfunkcją wzroku](#) [dostęp: 1.09.2024].

Strona internetowa Ministerstwa Edukacji Narodowej, [Edukacja włączająca](#) [dostęp: 1.09.2024].

Tędziagolska M., Walczak B., Żelazowska-Kosiorek A., (2022), [Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy. Raport z badania jakościowego wykonanego na zlecenie Centrum Edukacji Obywatelskiej](#) [dostęp: 1.09.2024], Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej/ Badania i działania.

Turno M., (2010), [Dziecko z depresją w szkole i przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów](#) [dostęp: 1.09.2024], Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Witkowski D., Pietrusińska J., Szewczyk A., Wójcik R., (2009), [Dziecko z cukrzycą w szkole i przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów](#) [dostęp: 1.09.2024], Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

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