

**UNIwersYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA
W POZNANIU**
Wydział Studiów Edukacyjnych



Katarzyna Cichocka-Segiet

**Działania podejmowane przez nauczycieli
współorganizujących kształcenie w klasach integracyjnych
w procesie wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami
edukacyjnymi**

Actions taken by teachers co-organizing education in integration classes in the
process of supporting students with special educational needs

Rozprawa doktorska przygotowana pod kierunkiem:
dr hab. Agnieszki Koniecznej, prof. APS

Poznań, 2024

Spis treści:

Wstęp	4
Rozdział I Problematyka pracy w świetle literatury przedmiotu	11
1.1. Idea kształcenia integracyjnego – zmiana paradygmatu w pedagogice specjalnej.....	11
1.2. Kształcenie integracyjne w Polsce – założenia organizacyjne.....	17
1.2.1. Modele kształcenia integracyjnego.....	20
1.2.2. Regulacje prawne dotyczące organizacji kształcenia integracyjnego..	24
1.2.3. Specjalne potrzeby edukacyjne - wyjaśnienie terminologiczne.....	28
1.2.4. Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego	29
1.2.5. Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET).....	33
1.3. Edukacja wczesnoszkolna jako etap kształcenia integracyjnego	38
1.4. Nauczyciele klas integracyjnych - kwalifikacje i obowiązki.....	42
1.4.1. Kwalifikacje nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.....	42
1.4.2. Nauczyciel współorganizujący kształcenie jako drugi nauczyciel w klasie integracyjnej w świetle aktów prawnych.....	56
1.4.3. Kompetencje nauczycieli jako konstrukt obejmujący oczekiwania, obowiązki i zadania.....	57
1.4.4. Kompetencje nauczyciela współorganizującego kształcenie w klasie integracyjnej.....	62
1.4.5. Wyzwania i obciążające aspekty roli zawodowej – w świetle koncepcji wypalenia zawodowego i bezradności.....	71
1.5. Model działań edukacyjnych pedagoga specjalnego w klasie integracyjnej.....	79
1.5.1. Kategoria działań nauczyciela.....	79
1.5.2. Ewaluacja działań nauczyciela w klasie integracyjnej.....	80
1.5.3. Rola obserwacji i analizy działań w rozwoju zawodowym nauczycieli.....	84
Rozdział II Podstawy metodologiczne przeprowadzonych badań	87
2.1 Paradygmat badawczy.....	87
2.2 Cel badań i pytania badawcze.....	88
2.3 Metody badawcze.....	89
2.4 Gromadzenie danych.....	97
2.4.1 Organizacja badań.....	97
2.4.2 Pozycja badacza i jej wpływ na gromadzenie danych.....	100
2.5 Sposób analizy danych.....	101
Rozdział III Wyniki badań	104
3.1 Sposób prowadzenia i opracowania badań.....	104
3.2 Charakterystyka terenu badań.....	105
3.2.1 Charakterystyka klasy II.....	106
3.2.2 Charakterystyka klasy I.....	107
3.3 Charakterystyka nauczycielek biorących udział w obserwacjach.....	108
3.3.1 Nauczycielki pracujące w klasie II.....	108
3.3.2 Nauczycielki pracujące w klasie I.....	109
3.4 Przestrzenna organizacja klasy (na podstawie obserwacji).....	110
3.4.1 Przestrzeń klas – informacje wspólne dla obu omawianych zespołów (klasy II i klasy I).....	113
3.4.2 Przestrzeń klasy II – informacje szczegółowe.....	118
3.4.3 Przestrzeń klasy I – informacje szczegółowe.....	121
3.5 Ogólna charakterystyka organizacji pracy w badanych klasach.....	128
3.5.1 Charakterystyka organizacji pracy w klasie II.....	128
3.5.2 Charakterystyka organizacji pracy w klasie I.....	128

3.6	Obszary trudności nauczycielek ujawnione w analizie dokumentów uczniów.....	129
3.7	Działania podejmowane przez pedagogów specjalnych pracujących w badanych klasach.....	147
3.7.1	Różnorodność działań pedagoga specjalnego w klasie integracyjnej	148
3.7.2	Działania skierowane do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – analiza jakościowa	168
3.7.3	Działania skierowane do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – analiza ilościowa.....	209
3.8.	Działania nauczycieli współorganizujących kształcenie w klasie integracyjnej – analiza wywiadów.....	212
3.9.	Podsumowanie i wnioski.....	217
Dyskusja wyników.....		232
Zakończenie.....		240
Bibliografia.....		242
Załącznik 1.....		254
Załącznik 2.....		270
Załącznik 3.....		279
Załącznik 4.....		305
Załącznik 5.....		337
Załącznik 6.....		493
Załącznik 7.....		582

Wstęp

Nie ma zbyt wielu badań, które dotyczą tego, co dzieje się w klasie integracyjnej. Zainteresowanie badaczy od lat skierowane jest głównie na nowy model kształcenia - jakim jest edukacja włączająca (m.in. Chrzanowska, 2018; Jachimczak, 2018, 2019). Zarówno decydenci, jak i eksperci skupiają się na określeniu kompetencji, które powinien posiadać nauczyciel ogólny, ponieważ to on w przyszłości ma przyjąć na siebie rolę zarówno pedagoga ogólnego, jak i pedagoga specjalnego oraz wszystkie wynikające z realizacji tej roli zadania i wyzwania (Chrzanowska, 2019; Chrzanowska, Szumski, 2019; Gajdzica, 2022; Zamkowska, 2019a, 2021). Tymczasem nauczyciele pracujący w klasach integracyjnych, choć stanowią mniejszość, również muszą stawiać czoła wymaganiom wynikającym z ich złożonej funkcji, co zasługuje na większą uwagę badaczy.

W polskim kontekście edukacyjnym edukacja integracyjna rozpoczęła się w latach 90. XX wieku, a jej początki są ściśle związane z przemianami społecznymi i politycznymi tamtego okresu (Apanel, 2009, 2016; Sadowska, 2016b, 2016c; Żuraw, 2021). Jak zauważa Ewa Domagała-Zyśk (2018, s. 3), pierwsze grupy integracyjne w przedszkolach pojawiły się w 1989 roku. Inne źródło podaje, że początki kształcenia integracyjnego w Polsce przypadają na rok 1991, kiedy w jednej z warszawskich szkół rozpoczęto systematyczny nabór uczniów z niepełnosprawnością do klas ogólnodostępnych (Karwowska, 2007, s. 158).

Stworzone w 1991 roku ramy prawno-organizacyjne (Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty) umożliwiły rozpowszechnienie tej formy edukacji (Bartnikowska, Ćwirynkało, 2016; Chrzanowska, 2015; Mikrut, 2019; Zamkowska, Snopek, 2017). Ustawa ta dała rodzicom/opiekunom uczniów z niepełnosprawnościami prawo wyboru tego, co uważają za najbardziej odpowiednią formę edukacji dla swoich dzieci.

Maria Bogucka (1996) podkreśla, że w początkowych latach funkcjonowania klas integracyjnych w Polsce liczba dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności była stosunkowo niewielka: w roku 1995 w grupach i klasach integracyjnych kształciło się w całej Polsce 888 dzieci, w tym 230 z niepełnosprawnością ruchową, 204 z niepełnosprawnością intelektualną, 133 z zaburzeniami emocjonalnymi i autyzmem, 95 ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, 85 z dysfunkcją słuchu oraz 37 z dysfunkcją wzroku. W roku szkolnym 2004/2005 było już 1226 placówek integracyjnych i placówek z oddziałami integracyjnymi, w których nauczaniem i wychowaniem integracyjnym było objętych ponad 21 tys. dzieci z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego (Zacharuk, 2007, s. 9-10).

Trzydzieści lat później w szkołach integracyjnych kształcą się dziesiątki tysięcy dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (GUS, Oświata i Wychowanie, 2016; SIO, 2020). Przykładowo w 2017 roku w szkołach integracyjnych uczyło się ponad 3,5 tys. uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi a 25,5 tys. w szkołach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi (Domagała-Zyśk, 2018, s. 3). Natomiast w roku szkolnym 2023/2024 w klasach integracyjnych uczy się 45 087 uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, co stanowi 20,1% wszystkich uczniów objętych kształceniem specjalnym (GUS, Oświata i Wychowanie, 2023).

W Polsce rozwój edukacji integracyjnej oraz późniejsze przejście do edukacji włączającej były możliwe dzięki istotnym zmianom prawnym oraz politycznym. Ważnym krokiem było przystąpienie Polski do Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji

Włączającej w 2006 roku, co zainicjowało intensywne prace nad dostosowaniem polskiego systemu edukacyjnego do europejskich standardów w zakresie edukacji włączającej. Ratyfikacja przez Polskę Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych w 2012 roku była wydarzeniem przełomowym, które zobowiązało państwo do wprowadzenia modelu edukacji włączającej na szeroką skalę (Zamkowska, 2019a).

Koncepcja edukacji integracyjnej, choć pionierska w swoich założeniach, zaczęła być postrzegana jako niewystarczająca w obliczu nowych wyzwań stawianych przez zmieniający się system edukacyjny. Zmiana paradygmatu, o której pisze Beata Papuda-Dolińska (2018), polegająca na przejściu od medycznego do społecznego modelu niepełnosprawności, wymusiła konieczność przemyślenia roli pedagoga specjalnego oraz nauczyciela ogólnodostępnego. Tradycyjne rozumienie edukacji integracyjnej, oparte na założeniu, że uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinni być edukowani w oddzielnych klasach integracyjnych, ustępuje miejsca modelowi edukacji włączającej, który promuje pełne uczestnictwo tych uczniów w życiu szkoły. W literaturze przedmiotu coraz częściej podkreśla się, że edukacja włączająca nie ogranicza się jedynie do fizycznego umieszczenia uczniów z SPE w klasach ogólnodostępnych, ale wymaga głębokiej transformacji systemu edukacyjnego (Papuda-Dolińska, 2018; Żuraw, 2020, 2021).

Edukacja integracyjna to jedna z form edukacji, która w praktyce szkolnej wyróżnia się specyficznymi cechami wynikającymi z organizacji oraz często również z przestrzeni, w której odbywa się proces nauczania. Jak zaznacza Zenon Gajdzica (2010), nie tworzy ona odrębnego systemu edukacyjnego, gdyż podobnie jak dydaktyka ogólna i specjalna, skupia się na wspólnych celach, treściach, zasadach i metodach nauczania oraz procesach uczenia się, a jej

zadania wynikają z potrzeby integrowania uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnością w jednej przestrzeni edukacyjnej.

Jednak z perspektywy współczesnych trendów edukacyjnych, model kształcenia integracyjnego często bywa postrzegany jako rozwiązanie mniej nowoczesne i nie w pełni zgodne z założeniami dominującymi w międzynarodowej przestrzeni edukacyjnej (Mikrut, 2019; Szumski, 2006, 2010). Edukacja integracyjna, choć była istotnym krokiem naprzód w umożliwieniu uczniom z niepełnosprawnościami dostępu do systemu edukacji ogólnej, opiera się na nieco odmiennym rozumieniu integracji w edukacji w porównaniu z nowszymi modelami pełnej inkluzji (klasy włączającej) (Gajdzica, 2008c; Lakkala i in., 2021; Mikrut, 2019). W wielu krajach dostrzegano potrzebę dalszej ewolucji tego modelu, prowadząc do wycofania się z koncepcji klas integracyjnych na rzecz pełnej integracji w ramach tzw. szkół włączających, które kładą nacisk na wspólne kształcenie i wspieranie „wszystkich uczniów” (Chrzanowska, Jachimczak, 2015; Pachowicz, 2020; Żuraw, 2021).

Niemniej jednak, należy podkreślić, że szkoły integracyjne oraz klasy z oddziałami integracyjnymi nadal pełnią istotną rolę w systemie edukacji w naszym kraju, stanowiąc realną alternatywę zarówno dla szkół specjalnych, jak i ogólnodostępnych. Mimo że stanowią mniejszość w ogólnym krajobrazie edukacyjnym, ich znaczenie nie może być pomijane. Jak wynika z danych statystycznych przedstawionych wcześniej, klasy integracyjne skupiają istotną część uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego, co podkreśla ich ważną rolę w systemie oświaty. To właśnie w tych placówkach realizowane są codzienne działania edukacyjne, które mają kluczowe znaczenie dla pewnej grupy uczniów, ich nauczycieli oraz rodziców (Apanel, 2014; Dudzikowa, Czerepaniak-Walczak, 2010; Żuraw, 2015). Dlatego tak ważne jest, aby poznawać rzeczywistość edukacyjną w klasach integracyjnych. Dla wielu osób jest ona nieodłącznym elementem życia codziennego i obszarem znaczących doświadczeń, które mają realny wpływ na ich życie. To tutaj uczniowie uczą się, rozwijają i doświadczają codziennych wyzwań, a nauczyciele każdego dnia mierzą się z zadaniami wynikającymi z pracy w zróżnicowanych klasach.

Pedagog specjalny pracujący w klasie integracyjnej odgrywa centralną rolę w realizowaniu założeń edukacji integracyjnej. Jego zadaniem jest nie tylko wsparcie uczniów z niepełnosprawnościami, ale także wspieranie nauczycieli ogólnych w dostosowywaniu metod nauczania do zróżnicowanych potrzeb uczniów (Zacharuk, 2007; Zamkowska, Snopek, 2017). Wdrażanie założeń integracji wymaga od pedagoga specjalnego szerokiej wiedzy metodycznej oraz wielu umiejętności i kompetencji, które bezpośrednio wpływają na jakość kształcenia (Bombińska-Domżał, 2012; Zamkowska, Nogaj, 2024). Jest to rola niezwykle złożona,

obejmująca nie tylko zadania związane z edukacją, ale także z rozwojem społecznym i emocjonalnym uczniów. Wymaga to od nauczyciela stałego doskonalenia swoich umiejętności, elastyczności w podejściu do zadań oraz gotowości do ciągłego dostosowywania się do zmieniających się potrzeb uczniów (Gajdzica, 2011).

Pomimo szerokich oczekiwań i złożoności zadań, nauczyciele współorganizujący kształcenie w klasach integracyjnych często pozostają niedoceniani w badaniach dotyczących rzeczywistości edukacyjnej (Bombińska-Domżał, 2012; Zamkowska, Nogaj, 2024). W literaturze istnieje niewiele opracowań poświęconych specyficznym wyzwaniom i praktykom pedagogów specjalnych pracujących w szkołach integracyjnych oraz ich metodycznym działaniom. Większość badań koncentruje się na szerszych aspektach ich pracy, takich jak postawy nauczycieli wobec integracji, wsparcie ze strony administracji (kadry zarządzającej placówką) czy poczucie własnej skuteczności.

Tymczasem analiza rzeczywistej pracy nauczycieli w klasach integracyjnych, ich metod nauczania oraz działań podejmowanych w celu wsparcia uczniów jest kluczowa dla zrozumienia, jak można skuteczniej wspierać wdrażanie założeń edukacji integracyjnej (Gajdzica, 2010). Dlatego celem tej pracy jest zbadanie praktyk pedagogicznych pedagogów specjalnych zatrudnionych w klasach integracyjnych. Do badań zaproszono pedagogów specjalnych posiadających wysokie kwalifikacje zawodowe oraz bogate doświadczenie. Obie nauczycielki, które wzięły udział w badaniach w części opartej na obserwacji, posiadają kwalifikacje z pedagogiki specjalnej oraz ukończone studia podyplomowe, a także mogą się pochwalić ponad siedmioletnim stażem pracy w zawodzie. Również wszystkie nauczycielki, które wzięły udział w wywiadach, miały duże doświadczenie zawodowe. Staż pracy stanowi istotny czynnik w analizach dotyczących kompetencji i zakresu zadań nauczycieli, ponieważ nauczyciele z większym stażem częściej podejmują się bardziej złożonych zadań, co może wynikać z ich doświadczenia oraz większej pewności w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych (Zamkowska, Nogaj, 2024).

Projekt badawczy opiera się na dwóch kluczowych koncepcjach teoretycznych: koncepcji przestrzeni klasy jako miejsca integracji autorstwa Zenona Gajdzicy (2008b, 2008d, 2011) oraz modelu funkcji nauczania, którego autorkami są Manuela Rodriguez-Dorta i Africa Borges (2017). Jako ramy koncepcyjne w badaniach wykorzystano także model zadań nauczyciela kształcenia specjalnego (Zamkowska, 2017, 2019a; Zamkowska, Nogaj, 2024). Te koncepcje pozwalają na ujęcie obowiązków i kompetencji nauczycieli w ramy, które można bezpośrednio obserwować i analizować. Wielowymiarowy charakter pracy pedagoga specjalnego jest szczególnie trudny do oceny, ponieważ wzorce zachowań nauczycieli mogą

się dynamicznie zmieniać w zależności od indywidualnych potrzeb uczniów, z którymi pracują w danym momencie. Dzięki zastosowanym modelom możliwe jest uchwycenie kluczowych aspektów działań edukacyjnych nauczycieli w klasie integracyjnej (Bombińska-Domżał, 2012).

Centralnym elementem zrealizowanego projektu badań etnograficznych była obserwacja działań nauczycieli w klasach integracyjnych, co zaowocowało obszernym materiałem badawczym – zapis interakcji i zdarzeń zajmuje 194 strony maszynopisu, zestawienie działań nauczycieli w klasie z podziałem na poszczególnych uczniów obejmuje 228 stron, a szczegółowa analiza informacji uzyskanych na podstawie dokumentacji uczniów kolejne 84 strony.

W projekcie badawczym szczególną uwagę położono na analizę dynamicznych interakcji między nauczycielami a uczniami. Zgromadzono materiał dokumentujący, w jaki sposób nauczycielki pracują z każdym z uczniów oraz jakie decyzje podejmują w codziennej praktyce pedagogicznej, aby zapewnić uczniom optymalne warunki do nauki i rozwoju. Dodatkowo przeprowadzone 9 wywiadów pozwoliło na dalszą eksplorację aspektów działań nauczycieli i ich perspektyw, które pozostawały niedostępne w toku samej obserwacji.

Badania te mają na celu nie tylko uchwycenie złożoności pracy pedagoga specjalnego w edukacji integracyjnej, ale również dostarczenie praktycznych wskazówek, które mogą przyczynić się do poprawy jakości edukacji w klasach integracyjnych, co jest niezbędne zwłaszcza w obliczu rosnącej różnorodności uczniów oraz wyzwań stojących przed systemem edukacji. Dotychczasowe badania wskazują, że systematyczne monitorowanie i analiza działań nauczycieli pozwala na identyfikację skutecznych strategii dydaktycznych oraz obszarów wymagających wsparcia (Jones, Brownell, 2014; Jordan, McGhie-Richmond, 2014). Dlatego wnioski płynące z takich analiz mogą przyczynić się do opracowania bardziej efektywnych narzędzi wspierających pracę nauczycieli oraz do lepszego przygotowania pedagogów specjalnych do wyzwań, jakie stawia przed nimi edukacja integracyjna.

Praca składa się z trzech rozdziałów, w których szczegółowo omówiono teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia integracyjnego, a także wyniki przeprowadzonych badań dotyczących pracy nauczycieli w klasach integracyjnych.

Pierwszy rozdział pracy poświęcony jest teoretycznym podstawom kształcenia integracyjnego. Zaczyna się od omówienia zmiany paradygmatu w pedagogice specjalnej, gdzie przedstawione są kluczowe założenia edukacji integracyjnej. W dalszej części rozdziału opisano różne modele kształcenia integracyjnego oraz regulacje prawne dotyczące jego organizacji w Polsce, co jest istotne dla zrozumienia, jak ten model funkcjonuje w praktyce. Rozdział ten również wyjaśnia terminologię związaną ze specjalnymi potrzebami

edukacyjnymi (SPE) oraz omawia znaczenie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego i indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych (IPET). W ostatniej części rozdziału skoncentrowano się na edukacji wczesnoszkolnej jako etapie kluczowym dla kształcenia integracyjnego, a także na kwalifikacjach i obowiązkach nauczycieli klas integracyjnych. Szczególnie istotne są tutaj kompetencje pedagogów specjalnych, którzy współorganizują kształcenie, oraz emocjonalne koszty związane z ich pracą.

Drugi rozdział opisuje podstawy metodologiczne przeprowadzonych badań. W tym rozdziale przedstawiono cel badań oraz pytania badawcze, które kierowały procesem badawczym. Omówiono metody badawcze zastosowane w pracy, sposób analizy danych oraz narzędzia badawcze wykorzystane do zebrania i interpretacji informacji.

Trzeci rozdział prezentuje wyniki badań przeprowadzonych w klasach integracyjnych. Na początku opisano sposób prowadzenia badań oraz teren badań, ze szczególnym uwzględnieniem charakterystyki badanych klas oraz nauczycielek w nich pracujących. Rozdział ten analizuje przestrzenną organizację klasy, organizację pracy w badanych klasach oraz trudności, z jakimi borykają się nauczycielki. W ostatnich podrozdziałach szczegółowo opisano działania podejmowane przez nauczycielki współorganizujące, zarówno te skierowane do nauczycieli wiodących, jak i do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Rozdział kończy się podsumowaniem i wnioskami, które wyłaniają się z analizy zebranego materiału.

Pracę kończy zakończenie, w którym zebrano najważniejsze wnioski z całej pracy, podkreślając znaczenie i implikacje wyników badań dla praktyki edukacyjnej w klasach integracyjnych. Na końcu pracy znajduje się bibliografia, zawierająca wykaz wszystkich źródeł wykorzystanych w pracy, oraz aneksy, które uzupełniają treść pracy o dodatkowe materiały badawcze i dokumenty pomocnicze.

Pragnę wyrazić głęboką wdzięczność Pani Profesor Wandzie Hajnicz, z którą miałam zaszczyt rozpocząć moją pracę nad tą rozprawą. Serdecznie dziękuję za niezliczone godziny rozmów, cenne wskazówki, dyskusje, a także za zwracanie uwagi na istotne aspekty i wyjaśnianie wszelkich kontrowersji dotyczących analizy zebranego materiału. Możliwość pracy pod kierunkiem Pani Profesor miała ogromny wpływ na mój rozwój, szczególnie w zakresie umiejętności patrzenia na sytuacje edukacyjne z wielu perspektyw. Życzę innym nauczycielom, aby na swojej drodze edukacyjnej mieli okazję spotkać tak inspirującego, wspierającego, bezinteresownego i hojnego Człowieka.

Szczególne podziękowania kieruję również do Pani Profesor Agnieszki Koniecznej, której mądrość i zaangażowanie były nieocenionym wsparciem w ukończeniu tej rozprawy. Pani Profesor, dziękuję za poświęcony czas, wszystkie rozmowy, oraz za stworzenie przestrzeni, w której mogłam kontynuować dyskusje na temat wątpliwości, pomysłów i interpretacji. Jestem niezmiernie wdzięczna za wskazanie właściwego kierunku oraz za aktywne i wspierające towarzyszenie na drodze do ukończenia pracy. Pani bezinteresowność i ogromna szczodrość we wspieraniu mnie zasługują na szczególne wyrazy uznania.

Całym sercem życzyłabym sobie, by inni nauczyciele mieli takie doświadczenie możliwości uczenia się i wzrastania.

Rozdział I

Problematyka pracy w świetle literatury przedmiotu

W rozdziale tym omówione są kluczowe kwestie związane z ideą kształcenia integracyjnego, które są niezbędne do zrozumienia złożoności i wyzwań, przed jakimi stoją nauczyciele pracujący w klasach integracyjnych. Rozdział ten dostarcza ram teoretycznych dla badań empirycznych, koncentrując się na działaniach nauczycieli jako podstawowej jednostce analizy, pozwalającej lepiej zrozumieć ich praktykę zawodową.

Pierwsza część rozdziału poświęcona jest teoretycznym podstawom idei kształcenia integracyjnego, z naciskiem na zmiany paradygmatyczne w pedagogice specjalnej. Zmiana ta, przejście od modelu medycznego do społecznego rozumienia niepełnosprawności, jest kluczowa dla zrozumienia, dlaczego i w jaki sposób kształcenie integracyjne zyskało na znaczeniu w systemach edukacyjnych na całym świecie.

Kolejne części rozdziału szczegółowo omawiają różne modele kształcenia integracyjnego oraz regulacje prawne, które definiują i kształtują organizację tego rodzaju edukacji w Polsce. W rozdziale nie zabrakło także omówienia roli edukacji wczesnoszkolnej jako etapu kształcenia integracyjnego, co jest istotne ze względu na fakt, że wczesne lata szkolne są często decydujące dla dalszego rozwoju uczniów ze SPE.

Ostatnia część rozdziału koncentruje się na nauczycielach pracujących w klasach integracyjnych – ich kwalifikacjach, obowiązkach oraz kompetencjach. Przeanalizowano również emocjonalne koszty pracy na stanowisku nauczyciela współorganizującego kształcenie, uwzględniając koncepcje wypalenia zawodowego i bezradności.

Rozdział ten, stanowiący teoretyczny fundament badań empirycznych przedstawionych w dalszych częściach pracy, ma na celu dostarczenie niezbędnych narzędzi do zrozumienia złożoności i specyfiki kształcenia integracyjnego. Ponadto, jego celem jest pogłębienie zrozumienia realiów, w jakich funkcjonują nauczyciele klas integracyjnych, oraz pełniejsze uchwycenie wyzwań, z jakimi muszą się mierzyć.

1.1 Idea kształcenia integracyjnego – zmiana paradygmatu w pedagogice specjalnej

Termin integracja jest pojęciem bardzo szerokim. W słowniku języka polskiego oznacza „proces tworzenia się całości z części” (Drabik, Sobol, 2006, s. 267).

Otto Speck (2005, s. 381) stwierdza, że „integracja jest wzajemnie oddziałującym procesem zbliżania się do siebie dwóch stron, co oznacza, że wszyscy zmieniają się ze względu na siebie i w stosunku do siebie”. Autor zwraca także uwagę, że „pojęcie integracji – kluczowe słowo w procesie włączania osób upośledzonych do naturalnej rodzinnej wspólnoty w zakresie takich czynności, jak nauka, zabawa, praca, życie towarzyskie zgodne z ich własnymi potrzebami – urosło do rangi tematu przewodniego w kręgach edukacyjnych i społeczno-politycznych”, a także, że „dyskusja ta jest w pewnym stopniu utrudniona, gdyż pojęcie integracji jest pozbawione treściowej jednoznaczności, przez co może być ono różnie interpretowane” (Speck, 2005, s. 381).

W perspektywie pedagogicznej pojęcie integracji podejmowane jest przede wszystkim w kontekście integracji społecznej oraz integracji szkolnej, szczególnie w odniesieniu do dzieci/osób z niepełnosprawnością. Integracja rozumiana jest zatem jako „proces połączenia świata upośledzonych ze światem nieupośledzonych w jedną całość (...) umiejscowiony na kontinuum pomiędzy wyobcowaniem a akceptacją, dokonujący się w wielu strukturach społecznych i przy obustronnych zależnościach” (Krause, 2000, s. 30).

Pojęcie integracji społecznej, w powyższym kontekście, porusza m.in. Aleksandra Maciarz (1995). Autorka pisze „integracja społeczna to idea, kierunek przemian oraz sposób organizowania zajęć i rehabilitacji osób niepełnosprawnych w dążeniu do stworzenia tym osobom możliwości uczestniczenia w normalnym życiu, dostępności do wszystkich instytucji i sytuacji społecznych, w których uczestniczą pełnosprawni, oraz kształtowaniu pozytywnych stosunków i więzi psychospołecznych między sprawnymi i niepełnosprawnymi” (Maciarz, 1995, s. 147).

O. Speck (2005, s. 386) podaje dalej, że „nie chodzi o próbę upodobnienia słabych członków do większości silniejszych, którzy narzucają swoje normy”. Autor zauważa, że „istotną rolę odgrywają tu instytucje społeczne, w których ma się dokonywać integracja i że najczęściej mówi się tu o szkole, ale także o przedszkolu albo o miejscu pracy, o własnej rodzinie lub ogólnie o społeczeństwie, jak również o grupach, w których spędza się czas wolny. Jeśli zatem chcemy mówić o integracji, musimy odnosić się w danym wypadku do określonych społecznych podsystemów” (Speck, 2005, s. 386).

Pisząc o integracji w kontekście socjologicznym, O. Speck (2005, s. 387) zwraca uwagę, że integracja stanowi „proces bądź zamysł, za sprawą którego osoby stojące poza społeczeństwem mają się stać pełnosprawnymi członkami tego społeczeństwa. Chodzi tu przede wszystkim o włączenie (w już istniejącą) całość przy jednoczesnym zachowaniu własnej tożsamości. Należy również zaznaczyć, iż udane procesy integracyjne potrafią

wzmocnić i wzbogacić stabilność całości społecznej, a wraz z tym społecznej tożsamości”. Ważnym aspektem terminu integracji jest także wyrażona przez autora jej niejasność, która wiąże się z dużymi różnicami w pojawiających się wokół niej dyskusjach, gdyż „rozumienie tego pojęcia mieści w sobie zarówno bycie przyjaznym dla siebie nawzajem, jak i bezwarunkowe przyjęcie ludzi upośledzonych do regularnych grup, począwszy od głoszonej, a skończywszy na praktycznej wspólności” (Speck, 2005, s. 387).

O. Speck (2005) wymienia za Emilem E. Kobi (1983) różne rodzaje i stopnie integracji, które odnoszą się przede wszystkim do obszaru szkolnego. Są to:

- „- włączenie warunkowe: ustala się pewne warunki dla systemu integracyjnego, które uważa się za podstawowe założenia udanej wspólnoty w nauce, na przykład postawy, kompetencje integracyjne, zróżnicowanie procesu nauczania;
- włączenie selektywne: tylko niektóre dzieci upośledzone włącza się do koedukacyjnych grup dzieci wspólnie się uczących lub bawiących – dokonuje się wyboru;
- włączenie całkowite: popiera się włączanie wszystkich dzieci upośledzonych do ich szkół rejonowych. Przygotowanie konkretnych warunków nauczania to tutaj wartość drugorzędna;
- włączenie kooperacyjne: specjalne i ogólne (integracyjne) placówki wychowawcze dużo bardziej łączą się w swoich pracach w pewnych obszarach, na przykład w formie częściowo wspólnych lekcji lub razem organizowanych uroczystości (również integracja częściowa);
- włączenie otwarte: spontaniczne kontakty społeczne poza oficjalnie działającymi placówkami, spontaniczne spotkania, kręgi przyjaciół, na przykład „klub niepełnosprawnych i ich przyjaciół” (za: Speck 2005, s. 388).

Autor stwierdza, że temat integracji w ostatnich trzydziestu latach XX wieku był z jednej strony żarliwie broniony, z drugiej zwalczany. Wskazuje także, że integracja jest pojęciem wartościującym, odnoszącym się do kwestii etycznych, które są ważnym obszarem rozważań we współczesnych społeczeństwach. Autor podkreśla, że „mówiąc o integracji, poruszamy temat, który powinien się opierać na pewności i konkretnym wyznaniu: ‘W integrację należy najpierw uwierzyć’” (Speck, 2005, s. 388). A także zwraca uwagę, że ideologia integracyjna forsuje podejście jednościowe (szkoła dla wszystkich, pomimo zróżnicowania społecznego i norm promujących wysoki stopień zindywidualizowania, dyskredytując „rozwiązania kooperacyjne” (Speck, 2005, s. 388).

Jeśli integracja uznana jest za nową wartość to konieczne jest zaangażowanie osób, które osobiście tę wartość popierają, czyli rodziców i nauczycieli. Ponadto jeżeli integracja wiąże się z powstaniem „szkoły dla wszystkich” to musi zostać spełnionych kilka warunków, które autor opisuje słowami: „dzięki odpowiedniemu zindywidualizowaniu i zróżnicowaniu

zostanie zagwarantowany indywidualny rozwój każdego ucznia bez traktowania rywalizacji i selekcji jako decydujących wielkości pedagogicznych. Społeczne uczenie się powinno tego dokonać, pomagając jednocześnie burzyć ciągle panującą ideologię związaną z koniecznością uzyskiwania wysokich wyników, jak również ideologię wzmożonej uczniowskiej rywalizacji” (Speck, 2005, s. 389). Autor zastanawia się, czy zorganizowana edukacja jest w stanie doprowadzić do uczestnictwa społecznego w życiu grupy osób z niepełnosprawnościami.

Mówiąc o integracji szkolnej O. Speck (2005, s. 392) wyraża obawę, iż realizacja integracji społecznej nie jest możliwa bez redukcji celów dydaktycznych, w tym redukcji treści nauczania. Kolejnym aspektem, rozpatrywanym przez autora, w kontekście integracji jest również kwestia gospodarcza czy finansowa, a zwłaszcza stosunek do obciążeń związanych z kształceniem i włączeniem osób z głębszą niepełnosprawnością.

Do kwestii obniżenia poziomu nauczania w klasie związanej z obecnością uczniów z niepełnosprawnością intelektualną odnosi się Grzegorz Szumski (2006, s. 87-88), podkreślając, że dobra organizacja pracy na lekcji może temu przeciwdziałać. Jednocześnie autor wymienia korzyści dla wszystkich uczniów wynikające z edukacji integracyjnej takie, jak szeroko rozumiane kompetencje emocjonalne, społeczne i komunikacyjne, w tym: umiejętność pracy w zróżnicowanym wewnątrznie zespole czy większa łatwość w adaptowaniu się do zmieniających się warunków pracy. Autor podkreśla również trudności z postawieniem granicy w doborze uczniów do klasy - między wyborem, a wykluczeniem - trudno zatem jednoznacznie stwierdzić, którzy uczniowie powinni podlegać kształceniu segregacyjnemu, a którzy mogą być uczestnikami kształcenia ogólnodostępnego (Szumski, 2006, s. 89).

Podobnie tę kwestię rozważa O. Speck (2005, s. 405), który pisze, jak nierealne jest jednoznaczne identyfikowanie uczniów, których można włączyć: „kręgu osób, które mają przejść proces integracji lub które jako ludzie upośledzeni mają podlegać wspólnemu nauczaniu z uczniami nieupośledzonymi, nie da się obiektywnie określić. Zawsze bowiem do szkół ogólnych uczęszczały dzieci z uszkodzeniami wzroku, słuchu, z ograniczeniami ruchu, mowy, zdolności poznawczych czy z odchyleniami w sferze kontaktów międzyludzkich. W szczególności upośledzenie uczenia się jest pojęciem trudnym do zidentyfikowania, stąd nie jest możliwe traktowanie wszystkich uczniów nauczanych w sposób integracyjny jako uczniów – w dawniejszym rozróżnieniu – ‘wymagających nauczania specjalistycznego’”. Niemniej autor zwraca uwagę, że kształcenie uczniów z niepełnosprawnością narządów zmysłów i mowy wymaga pod względem programowym i instytucjonalnym innych rozwiązań niż nauczanie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną.

O. Speck (2005, s. 386) pisze także o kształceniu integracyjnym, że „żaden inny temat nie wprowadził do pedagogiki specjalnej większego zamieszania i nie zaniepokoił jej w ostatnich latach we wszystkich krajach bardziej niż temat integracji”, który wiąże się ze zmianą paradygmatu w pedagogice specjalnej. Zmiana ta rozpoczęła się w latach siedemdziesiątych XX wieku. Wcześniej istniał wyraźny podział na kształcenie ogólnodostępne i specjalne. Panował segregacyjny system nauczania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami. Po nim nastąpił czas, w którym rozkwitła idea integracji (zarys historyczny kształcenia integracyjnego zostanie zaprezentowany w dalszej części niniejszego podrozdziału) osób pełnosprawnych z osobami z niepełnosprawnościami, co jak opisano powyżej wiąże się ogromem implikacji społecznych, gospodarczych, politycznych, kompetencyjnych. O. Speck (2005, s. 399) odnosi się również do kwestii likwidacji szkół specjalnych na rzecz pełnego włączenia uczniów z niepełnosprawnościami do ogólnodostępnych form kształcenia i zaznacza, że konsekwencją byłoby „zagrożenie niezbędnymi dla wielu osób specjalnych form pomocy”.

G. Szumski (2010, s. 9) dodaje, że „choć praktyka kształcenia uczniów niepełnosprawnych zaczęła się rozwijać w latach 70 XX w. z czysto pragmatycznych przyczyn, bardzo szybko koncepcji takiego kształcenia przyklejono epitet ideologii”, a ponadto koncepcja ta „spolaryzowała” środowisko pedagogów specjalnych na początkowo mniejsze grono „zwolenników” i znacznie większe grono „przeciwników” kształcenia integracyjnego. Autor zwraca uwagę na rolę badań empirycznych, które przeniosły dyskusję z poziomu praktycznego na poziom naukowy, który umożliwił poznanie mechanizmów i opracowanie modeli teoretycznych kształcenia integracyjnego (Szumski 2010, s. 9).

G. Szumski (2010, s. 9) podkreśla istnienie wielu „paradoksów” w dotychczasowej historii kształcenia niesegregacyjnego. Zwraca uwagę iż fundamenty teoretyczne pedagogiki specjalnej kształtowały się pod wpływem dyskusji wokół wdrażania idei włączenia w edukacji.

Danuta Apanel (2016, s. 12) również uważa, że dyskusje dotyczące systemu kształcenia integracyjnego są ożywcze i pozwalają na nowo odpowiedzieć na ważne wątpliwości dotyczące tego, jaki kształt powinna mieć szkoła, w tym merytoryczne przygotowanie kadry, proces dydaktyczny i opiekuńczo-wychowawczy, rozwiązania metodyczne, efektywne warunki kształcenia. Wizje, idee i praktyka w nieustannie zmieniającym się systemie oświatowym w Polsce często, zdaniem autorki, rozmiągają się.

Zjawisko, czy też proces, integracji jest pojęciem bardzo wielowymiarowym. Trudnym jest jednoznaczne rozstrzygnięcie, które argumenty, za czy przeciw, integracji szkolnej są silniejsze. Nie ulega jednak wątpliwości, że aby integracja, zarówno społeczna, jak i szkolna,

mogły zaistnieć w sposób pełny, konieczna jest nieprzerwana weryfikacja podejmowanych na jej rzecz działań oraz sposobów radzenia sobie ze stawianymi przez nią wymaganiami, które obejmują wszystkie aspekty życia każdego człowieka – polityczny, kulturowy, społeczny, gospodarczy, ekonomiczny, edukacyjny.

O. Speck (2005, s. 381-382) podkreśla, że dyskusje wokół procesu integracji szkolnej pojawiły się dosyć późno i nie przebiegały bez oporu.

Autor stwierdza, że dyskusje te się nie kończą. Jednocześnie zwraca uwagę, że pomimo wielu trudności tworzenie wspólnot dzieci bez niepełnosprawności i dzieci z niepełnosprawnością zostało uznane za „ogólnie uznawane dobro” (Speck, 2005, s. 381-382). O. Speck (2005, s. 404) wyróżnia trzy fazy rozwoju w procesie rozwoju kształcenia integracyjnego:

Pierwsza faza „innowacyjna” miała miejsce w latach siedemdziesiątych XX wieku, obejmowała określenie możliwości i granic wspólnej nauki. Była to faza prób szkolnych w zakresie wspólnej nauki oraz zniesienia sztywnego podziału na szkołę ogólnodostępną i specjalną. Nie obyło się bez oporów wobec proponowanych zmian. Zakończyła się zbudowaniem przekonania, że przy pewnych warunkach możliwy jest w tej sferze sukces.

Faza druga wiązała się z pomysłem całkowitej likwidacji szkół specjalnych, za czym opowiadali się rodzice dzieci z niepełnosprawnościami i część przedstawicieli szkół specjalnych, co nie zostało dobrze przyjęte przez decydentów.

Trzecia faza wiązała się z dominującym poglądem, że szkoły specjalne są potrzebne i najlepszym rozwiązaniem jest łączenie różnych typów placówek.

G. Szumski (2013, s. 19) opisuje trzy, panujące obecnie, podziały systemów kształcenia osób z niepełnosprawnościami opracowane przez Edukacyjną sieć Informacji we Wspólnocie Europejskiej:

- Typ pierwszy, jednosystemowy, oznacza, że uczniowie uczą się w systemie niesegregacyjnym; zaledwie 2% uczniów jest identyfikowanych, jako uczniowie z niepełnosprawnością, w tym 1% tych uczniów kształci się w systemie kształcenia segregacyjnego.
- Typ drugi zakłada istnienie dwóch równoległych systemów. Uczniowie kształcą się w odrębnych typach placówek; uczniowie identyfikowani jako uczniowie z niepełnosprawnością uczęszczają przede wszystkim do klas/placówek specjalnych.
- Typ trzeci, multisystemowy, umożliwia łączenie obu tych rozwiązań. Część dzieci z niepełnosprawnością trafia do systemu kształcenia segregacyjnego, a część do systemu niesegregacyjnego.

Podsumowując, wszystkie opisane powyżej zjawiska oraz wprowadzane zmiany w obszarze kształcenia integracyjnego czy wskazane kierunki rozwoju myśli o edukacji integracyjnej ukazują zmianę paradygmatu w pedagogice specjalnej, która w czasach nauczania segregacyjnego stanowiła odrębny dział pedagogiki, ukierunkowany na odseparowanie dzieci z niepełnosprawnościami i kształcenie ich w sposób w pełni zindywidualizowany, obudowany specyficznymi zasadami oraz metodykami, a także zupełnie innymi niż nauczyciele szkół ogólnodostępnych specjalistami – pedagogami specjalnymi, mającymi przygotowanie zgodne z poszczególnymi specjalnościami pedagogiki specjalnej. Obecnie rozwija się zupełnie inna tendencja – kształcenia wszystkich uczniów razem. Jest to zmiana ogromnie znacząca, jakościowa, gdyż ustawia pedagogikę specjalną w pozycji dopełnienia pedagogiki ogólnej i odwrotnie. Należy pamiętać, że dotychczas pozostawały one w opozycji względem siebie.

1.2 Kształcenie integracyjne w Polsce – założenia organizacyjne

Kształcenie integracyjne zakłada wspólną naukę dzieci zdrowych z dziećmi z niepełnosprawnościami. Idea integracji w sferze kształcenia zaczęła się rozwijać w XX wieku (Apanel, 2016, s. 23). W tym czasie, jak podaje G. Szumski (2006, s. 68) „kształcenie niepełnosprawnych przestało być wyłącznie domeną zainteresowania pedagogów specjalnych”, gdyż kształcenie dzieci z niepełnosprawnością stało się integralnie powiązane z kształceniem powszechnym.

Szkoła dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może mieć wiele wymiarów. D. Apanel (2016, s. 371-412) zauważa, że wspólną wartością łączącą (placówki, w których uczą się dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) powinna być dbałość o wysoką jakość dostosowania warunków kształcenia do potrzeb i możliwości swoich uczniów. A także, że podstawowym warunkiem kształcenia jest odpowiednie merytoryczne przygotowanie nauczycieli do trudnych codziennych zadań w procesie kształcenia osób wymagających wysokiego poziomu wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej.

Dlatego też zgodnie z zawartymi w Rozporządzeniu 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, par. 7) wskazaniem, „w szkołach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi i w szkołach integracyjnych zatrudnia się dodatkowo nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia integracyjnego z uwzględnieniem realizacji zaleceń

zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego”. Zadaniem nauczycieli współorganizujących kształcenie specjalne jest (Dz. U. z 2020 r. poz. 1309, par. 7 pkt. 7):

- prowadzenie razem z innymi nauczycielami zajęć edukacyjnych,
- realizowanie zintegrowanych działań i zajęć określonych programem nauczania we współpracy z innymi nauczycielami, specjalistami i wychowawcami,
- prowadzenie pracy wychowawczej we współpracy z innymi nauczycielami, specjalistami i wychowawcami,
- uczestnictwo, w miarę potrzeb, w zajęciach edukacyjnych prowadzonych przez innych nauczycieli,
- uczestnictwo, w miarę potrzeb, w określonych programem zintegrowanych działaniach i zajęciach prowadzonych przez innych nauczycieli, specjalistów, wychowawców,
- pomoc nauczycielom prowadzącym zajęcia edukacyjne w doborze form i metod pracy z uczniem z niepełnosprawnością,
- pomoc nauczycielom, specjalistom i wychowawcom realizującym zintegrowane działania i zajęcia wynikające z programu w doborze form i metod pracy z uczniem z niepełnosprawnością,
- prowadzą zajęcia zgodnie z rozpoznanymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz możliwościami psychofizycznymi uczniów, w tym zajęcia rewalidacyjne.

W kolejnych podrozdziałach pracy zostaną szczegółowo omówione również zagadnienia zadań, funkcji oraz kwalifikacji i kompetencji nauczycieli.

Zenon Gajdzica (2011, s. 125) podkreśla konieczność integrowania działań edukacyjnych uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych w jednej przestrzeni edukacyjnej. Autor zwraca uwagę na to, że kształcenie integracyjne obejmuje złożoną rzeczywistość, na którą składa się większość okoliczności kształcenia ogólnodostępnego oraz specjalnego, które wykraczają poza ramy procesów typowych dla szkoły ogólnodostępnej i specjalnej. A także zauważa trudności metodyczne wynikające z obecności dwóch nauczycieli.

Ciekawym jawi się także opracowane przez Z. Gajdzicę (2011, s. 126-139) zestawienie celów oraz procedur ich osiągnięcia w kształceniu integracyjnym (pełne zestawienie zamieszczone zostało poniżej w tabeli nr 1) oraz modeli przestrzennej organizacji kształcenia integracyjnego (szczegółowo omówiona w kolejnych częściach niniejszej pracy), które unaoczniają złożoność efektywnej pracy metodycznej (możliwych do podjęcia przez nauczycieli sposobów postępowania wobec uczniów/klasy w toku realizacji treści programowych). W sytuacji, gdy uczniowie z niepełnosprawnością realizują wszystkie zajęcia programowe w klasie cele kształcenia mogą być identyczne dla wszystkich, częściowo

odmienne dla uczniów z niepełnosprawnością, całkowicie odmienne dla uczniów z niepełnosprawnością. Tak samo, jak procedury ich osiągnięcia. Zaproponowane przez Z. Gajdzicę (2011, s. 127) opracowanie wyraźnie ukazuje, jak różna może być rola nauczyciela wspomagającego współpracującego z klasą integracyjną. Od sytuacji, w której wszyscy uczniowie pracują na jednakowych treściach nauczania, z zastosowaniem takich samych metod, środków i form organizacyjnych służących osiągnięciu tych samych celów, po stosowanie różnych procedur w osiągnięciu całkowicie odmiennych celów. Bardzo wyraźnie widoczne jest tu przejście pomiędzy integracją faktyczną a integracją pozorną (polegającą jedynie na współdzieleniu przestrzeni klasowej uczniów z niepełnosprawnością i uczniów prawidłowo rozwijających się).

Tabela 1. Cele i procedury ich osiągnięcia w kształceniu integracyjnym

Procedury osiągnięcia celów	Identyczne dla wszystkich uczniów	Częściowo odmienne dla uczniów niepełnosprawnych	Odmienne dla uczniów niepełnosprawnych
Cele			
Identyczne dla wszystkich uczniów	A.1. Praca na tożsamy treściach, z wykorzystaniem identycznych metod, środków i form organizacyjnych służących osiągnięciu tych samych celów.	A.2. Stosowanie częściowo zróżnicowanych procedur służących osiągnięciu identycznych celów.	A.3. Stosowanie odmiennych procedur w osiągnięciu tożsamy celów.
Częściowo odmienne dla uczniów niepełnosprawnych	B.1. Praca z wykorzystaniem identycznych procedur służących osiągnięciu częściowo odmiennych celów.	B.2. Stosowanie częściowo zróżnicowanych procedur w osiągnięciu częściowo odmiennych celów.	B.3. Stosowanie odmiennych procedur w osiągnięciu częściowo odmiennych celów.
Odmienne dla uczniów niepełnosprawnych	C.1. Praca z wykorzystaniem identycznych procedur służących osiągnięciu całkowicie odmiennych celów.	C.2. Stosowanie częściowo zróżnicowanych procedur w osiągnięciu całkowicie odmiennych celów.	C.3. Stosowanie odmiennych procedur w osiągnięciu całkowicie odmiennych celów.

Źródło: A. Gajdzica, Z. Gajdzica (2003). *Polski system kształcenia specjalnego na tle zmiany społecznej i edukacyjnej*. W: J. Wyczęsany, Z. Gajdzica (red.), *Edukacja i pomoc specjalna osobom niepełnosprawnym w krajach europejskich*. Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego; Z. Gajdzica (2011). *Sytuacje trudne w opiniach nauczycieli klas integracyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 127.

Zaproponowane powyżej opracowanie ukazuje, jak różne mogą być strategie działań podejmowanych przez nauczycieli pracujących w klasach integracyjnych. Zestawienie ściśle wiąże się także z przestrzenną organizacją kształcenia opisaną przez autora, która szczegółowo zostanie zaprezentowana i omówiona w kolejnych rozdziałach niniejszej pracy.

Podobnie, jak zróżnicowane są modele pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, różne są także modele/typy systemów kształcenia integracyjnego oraz poziomy jego integracyjności, które omówione zostaną w dalszej części podrozdziału.

1.2.1 Modele kształcenia integracyjnego

Literatura przedmiotu opisuje różne rozwiązania związane kształceniem dzieci z niepełnosprawnościami. Wyróżnia typy kształcenia od segregacyjnych po inkluzywne. Z. Gajdzica (2011, s. 94-97) proponuje trzy modele kształcenia integracyjnego:

- model I – forma częściowej integracji
- model II – forma integracji instytucjonalnej
- model III – integracja włączająca.

Model I - Forma częściowej integracji rozumiana także jako klasy specjalne w szkole ogólnodostępnej, które dedykowane są uczniom o tym samym lub podobnym rodzaju i stopniu niepełnosprawności. Zajęcia realizowane są przez nauczycieli posiadających szczególne kwalifikacje w zakresie pracy z uczniami, którym dedykowana jest powstała klasa. W tym modelu formy organizacyjne, zdaniem autora, mogą mieć kilka wariantów:

- Wszystkie zajęcia realizowane są wyłącznie w tej klasie. Ograniczony jest dostęp do dodatkowych zajęć specjalistycznych. Integracja z pozostałymi uczniami ma miejsce podczas przerw pomiędzy lekcjami, wspólnego spożywania posiłków, udziału w zajęciach pozalekcyjnych. Integracja realizowana jest w obszarze kontaktów społecznych.
- Większość zajęć realizowana jest w klasie specjalnej. Są jednak zajęcia, w których uczniowie uczestniczą w klasie ogólnodostępnej (odpowiednio do możliwości rozwojowych uczniów klasy specjalnej). Dostępność do specjalistycznego wsparcia ponownie jest ograniczona. Integracja realizowana jest także w sferze kontaktów społecznych.
- Wszystkie zajęcia realizowane są w klasie specjalnej. Uczniowie mają jednak nieograniczony dostęp do instytucjonalnego wsparcia, a także uczęszczają na różnego rodzaju zajęcia specjalistycznych zależnie od indywidualnych potrzeb.
- Część zajęć realizowana jest w klasach specjalnych, a część w klasach ogólnodostępnych. Uczniowie mają nieograniczony dostęp do wsparcia instytucjonalnego, uczęszczają na różnego rodzaju zajęcia specjalistyczne.

Model II – Forma integracji instytucjonalnej. W tym modelu uczniowie z niepełnosprawnościami uczą się w klasach integracyjnych. Mogą także otrzymać dodatkowe wsparcie realizowane w różnych formach:

- W klasie integracyjnej uczą się kilku uczniów o zróżnicowanych rodzajach niepełnosprawności. Wszystkie zajęcia odbywają się wspólnie. Z klasą współpracuje stale nauczyciel wspomagający. Dostęp do dodatkowych zajęć specjalistycznych jest ograniczony. W założeniu tego rozwiązania wszystkie potrzeby w zakresie terapii są realizowane w klasie przez pedagoga specjalnego (nauczyciela współorganizującego).
- W klasie integracyjnej uczą się kilku uczniów z tym samym rodzajem niepełnosprawności. Wszystkie zajęcia realizowane są wspólnie. Z klasą współpracuje pedagog specjalny przygotowany do pracy z uczniami z tym rodzajem niepełnosprawności. Dostęp do dodatkowych zajęć specjalistycznych i pozalekcyjnych pozostaje ograniczony.
- W klasie integracyjnej uczą się kilku uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności wspieranych przez nauczyciela wspomagającego. Uczniowie realizują wszystkie zajęcia programowe. Dostęp do dodatkowych zajęć specjalistycznych jest podyktowany indywidualnymi potrzebami uczniów z niepełnosprawnością.
- W klasie integracyjnej uczą się kilku uczniów z tym samym rodzajem i stopniem niepełnosprawności, którzy wspierani są przez pedagoga specjalnego posiadającego kwalifikacje do pracy z dziećmi z tym rodzajem niepełnosprawności. Uczniowie z niepełnosprawnością realizują w klasie wszystkie zajęcia programowe, a także mają dostęp do wszystkich możliwych form wsparcia pozalekcyjnego.
- W klasie integracyjnej uczą się kilku uczniów z niepełnosprawnością (taką samą lub różnymi). Uczniowie otrzymują wsparcie nauczyciela wspomagającego. Zajęcia realizowane są w dwojaki sposób – uczniowie realizują w klasie tylko część zajęć programowych, pozostałe zajęcia są dla nich organizowane w formie segregacyjnej.
- W klasie integracyjnej uczą się kilku uczniów z niepełnosprawnością (taką samą lub różnymi). Z klasą nie współpracuje nauczyciel współorganizujący. Uczniowie z niepełnosprawnością realizują wszystkie zajęcia programowe w klasie. W tym modelu dostęp do zajęć specjalistycznych nie powinien być ograniczony, a nauczyciele pracujący z klasą powinni otrzymywać dodatkowe wsparcie metodyczne.

Model III – Integracja włączająca. W tym modelu uczeń z niepełnosprawnością uczy się w klasie ogólnodostępnej, a dodatkowe wsparcie może być realizowane w kilku zakresach:

- Pierwszy ukierunkowany jest na samego ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Działania skierowane do ucznia wyrażone są w formie zajęć pozalekcyjnych oraz dostosowaniu miejsca pracy i środków dydaktycznych.
- Drugi dotyczy nauczycieli, co wiąże się z tym, że nie są to osoby posiadające przygotowanie w dziedzinie pedagogiki specjalnej. Proponowane są tu dwie formy wsparcia dla nauczyciela: możliwość współpracy z doradcą metodycznym, pedagogiem specjalnym lub sfinansowanie nauczycielowi wybranej formy doksztalcenia.
- Trzeci dotyczy kwestii organizacyjnych. Polega na zmniejszeniu liczby uczniów w klasie, dobór odpowiednich sal lekcyjnych, dobór uczniów do zespołu klasowego (możliwy do zrealizowania w sytuacji funkcjonowania klasy równoległej). W praktyce oznacza to jednak możliwość tworzenia klas, w których poziom nauczania będzie wyższy oraz takich, w których treści programowe realizowane będą na poziomie niższym. Tworzenie takiej możliwości jawi się jako niepokojące w kontekście poziomu nauczania przewidzianego dla wszystkich uczniów w klasie.

Zaproponowane modele uwzględniają:

- poziom integracyjności – zależnie od rodzaju klasy: specjalnej, integracyjnej, ogólnodostępnej,
- dobór uczniów do klasy integracyjnej,
- instytucyjne ograniczenia,
- liczbę zajęć realizowanych wspólnie z klasą integracyjną (Gajdzica, 2011, s. 94-97).

Należy także zauważyć, że oprócz modeli kształcenia integracyjnego bardzo ważną kwestią jest również organizacja pracy klasy integracyjnej. Z. Gajdzica (2011, s. 94-97) omawia wiele różnych wariantów kształcenia dzieci z niepełnosprawnościami, wskazuje także trudności wynikające z wyboru poszczególnych form. Niniejsza praca dotyczy kształcenia w szkole integracyjnej, w której praca organizowana jest w zespołach klasowych, w których uczniowie z różnymi rodzajami niepełnosprawności realizują wszystkie zajęcia programowe razem z całą klasą przy wsparciu nauczyciela wspomagającego oraz z dostępem do różnych form zajęć specjalistycznych.

Z. Gajdzica (2011) zwraca także uwagę na złożoność sytuacji metodycznej w klasie integracyjnej wynikającej m.in. z współdzielenia przestrzeni edukacyjnej przez dwóch nauczycieli.

G. Szumski (2006, s. 171-177) proponuje cztery typy kształcenia uczniów z niepełnosprawnością:

Typ I – „segregacyjny”, w którym szeroki jest zakres kształcenia specjalnego, realizowanego w placówkach segregacyjnych.

Typ II – „wspólnego nurtu”, w którym zakres kształcenia specjalnego jest szeroki, ale realizowany w placówkach niesegregacyjnych i w którym brak jest administracyjnych ograniczeń w dostępie do specjalnej pomocy.

Typ III – „asymilacyjny”, w którym zakres kształcenia specjalnego jest niewielki, realizowany w placówkach segregacyjnych i w którym występują administracyjne ograniczenia w dostępie do specjalnej pomocy.

Typ IV – „inkluzyjny”, w którym zakres kształcenia specjalnego jest niewielki, realizowany w placówkach niesegregacyjnych, ale w którym występują administracyjne ograniczenia w dostępie do specjalnej pomocy.

W typie I dostępność do kształcenia w szkole ogólnodostępnej jest całkowicie zablokowana dla uczniów z niepełnosprawnościami. Model ten, zdaniem autora, jest spójny z tradycyjną tezą pedagogiki specjalnej, która zakłada, że specyficzne potrzeby dzieci z niepełnosprawnościami, ze względu na przejawiane przez nie trudności, mogą zostać zaspokojone wyłącznie w grupach homogenicznych i co umożliwia pełne zastosowanie rozwiązań metodycznych ortodydaktyki, które zasadniczo różnią się od sposobów nauczania w szkołach ogólnodostępnych. G. Szumski (2006, s. 172) zwraca uwagę także, że warunki uczenia się w szkołach segregacyjnych są korzystniejsze, z uwagi na zmniejszoną liczebność klas, specjalistyczne przygotowanie personelu oraz dysponowanie specjalnymi środkami dydaktycznymi i rehabilitacyjnymi.

Typ II ukazuje, że istnieje alternatywa dla kształcenia dzieci z niepełnosprawnościami w placówkach specjalnych. Nauczanie w szkołach ogólnodostępnych nie wiąże się jednak wyłącznie z realizowaniem treści i wykorzystywaniem metod pracy stosowanych wobec większości uczniów. W modelu tym uczniowie z orzeczonymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pozostają pod opieką pedagogów specjalnych przez większość czasu spędzanego w szkole. Integracja we wspólnym nurcie z reguły nie osiąga zatem zazwyczaj poziomu pedagogicznego, ale jedynie instytucjonalny.

W typie III do szkół i/lub klas specjalnych w szkołach ogólnodostępnych kierowani są wszyscy uczniowie, którzy bez kształcenia specjalnego nie są w stanie uczyć się na tyle, aby sprostać minimalnym wymaganiom szkoły ogólnodostępnej.

Typ IV to typ włączający, w którym zakres specjalistycznej pomocy jest maksymalnie zminimalizowany.

Jak ukazują zaprezentowane modele nauczania uczniów z niepełnosprawnością kształcenie integracyjne stanowi jedynie jedną z możliwości uczestniczenia dziecka w procesie realizacji obowiązku szkolnego, niemniej wydaje się ono korzystne zarówno z perspektywy integracji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z uczniami prawidłowo rozwijającymi się, jak i w przypadku wielu z nich ze względu na możliwość uczestniczenia w realizacji założeń kształcenia ogólnego.

Omówione modele kształcenia integracyjnego opisują różne rozwiązania możliwe do zastosowania w procesie nauczania dzieci z rozpoznanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, od segregacyjnego po inkluzywny.

1.2.2 Regulacje prawne dotyczące organizacji kształcenia integracyjnego

Organizacja kształcenia integracyjnego w Polsce została ujęta w kilku aktach prawnych. Poniżej wymienione zostaną akty prawne obejmujące następujące zagadnienia: organizację kształcenia specjalnego, orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wielospecjalistyczną ocenę poziomu funkcjonowania ucznia, indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny.

1. Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego:

- art. 127 ust. 18 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe (Dz. U. z 2024 r. poz. 737, ze zm. poz. 854),
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. 2023 r. poz. 2061);

2. Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU)

- art. 127 ust. 19 pkt 2 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (tj. Dz. U. z 2024 r. poz. 737 ze zm. poz. 854).
- 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).

3. Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne (IPET)

- art. 127 ust. 3 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2024 r. poz. 737, ze zm. poz. 854).
- 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).

4. Organizacja kształcenia specjalnego

- art. 127, 128 ust. 1 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe (Dz. U. z 2024 r. poz. 737, ze zm. poz. 854),
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 2024 poz. 750).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizacji kształcenia oraz warunków i form realizowania specjalnych działań opiekuńczo-wychowawczych w przedszkolach i szkołach specjalnych, zorganizowanych w podmiotach leczniczych i jednostkach pomocy społecznej (Dz. U. z 2020 r. poz. 2181),
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz. U. z 2017 r. poz. 1635)
- 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)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz. U. z 2019 r. poz. 502).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2023 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2023 r. poz. 1798).

Romana Cybulska i współautorzy (2017, s. 8) zwracają uwagę, że wielość aktów prawnych, ich ogólność lub szczegółowość oraz rozproszenie informacji i język, jakim są napisane mogą stanowić trudność dla czytelnika, który chciałby znaleźć interesujące go informacje dotyczące organizacji kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami.

Obecnie, rozporządzeniem obowiązującym jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 09 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. poz. 1309), z uwzględnieniem zmian wprowadzonych Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. zmieniającym Rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2018 r. poz. 1485).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz. U. z 2019 r. poz. 502 par. 6 pkt. 1) przewiduje następujące warunki organizacji kształcenia uczniów z niepełnosprawnością w placówkach integracyjnych:

- klasa integracyjna może liczyć od 15 do 20 uczniów, w tym 3 do 5 posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego,
- doboru uczniów do klas integracyjnych dokonuje dyrektor placówki za zgodą rodziców, uwzględniając potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne dzieci, w tym dzieci z niepełnosprawnościami,

Zgodnie z zapisami w rozporządzeniu 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)

- kształcenie dzieci z niepełnosprawnościami organizuje się na każdym etapie edukacyjnym, w integracji z uczniami pełnosprawnymi,
 - kształcenie uczniów z niepełnosprawnością może być realizowane do 20 roku życia, w szkole podstawowej, do 24 roku życia w szkole ponadpodstawowej
 - szkoła ma obowiązek realizować zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego ucznia,
 - zapewnienie odpowiednich ze względu na potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów, warunki do nauki, sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne,
 - zajęcia specjalistyczne, zgodnie z zapisami w Ustawie Prawo Oświatowe,
 - inne zajęcia specjalistyczne wynikające z potrzeb rozwojowych ucznia z niepełnosprawnością, w tym zajęcia rewalidacyjne,
- integrację uczniów z niepełnosprawnością ze środowiskiem rówieśniczym uczniów pełnosprawnych,
- opracowanie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego poprzedzonego przeprowadzeniem wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia.

W rozporządzeniu 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) wskazane zostały również informacje dotyczące zawartości indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego oraz wielospecjalistycznej

oceny poziomu funkcjonowania ucznia. Struktura obu dokumentów zostanie szczegółowo omówiona w dalszej części niniejszego rozdziału.

Zgodnie z zapisami w przytoczonych powyżej rozporządzeniach organizacja procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w sposób formalny nakłada na szkołę szereg obowiązków związanych z koniecznością zapewnienia możliwości realizacji wszystkich zaleceń wynikających z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego ucznia z niepełnosprawnością wydane przez zespół orzekający działający w państwowej poradni psychologiczno-pedagogicznej¹.

Wiąże się to nierozdzielnie z koniecznością zatrudnienia w placówce specjalistów, a także dostosowaniem przestrzeni i zapewnieniem narzędzi i sprzętów umożliwiających efektywne nauczanie dziecka z niepełnosprawnością. Uwagę zwraca również określona w dokumencie liczebność klas. Zespoły, w których realizowane jest kształcenie integracyjne są liczne. Także grupa uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego jest znacząca. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz. U. z 2019 r. poz. 502 par. 6 pkt. 1) nie określa rodzajów niepełnosprawności ani liczby uczniów z określonymi trudnościami rozwojowymi (zapis jest bardzo ogólny: w klasie integracyjnej może uczyć się troje do pięciorga uczniów z rozpoznanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) w jednej klasie. Oznacza to, że nauczyciele muszą być przygotowani do zorganizowania procesu kształcenia dzieci o bardzo różnych trudnościach, co z kolei wiąże się z koniecznością posiadania przez nich, a w szczególności przez nauczyciela wspomagającego, bardzo szerokiego przygotowania w zakresie pedagogiki specjalnej i różnych jej specjalności. Także model prowadzenia procesu nauczania może być bardzo różny. Propozycję czterech możliwych wariantów organizacji zajęć w klasie integracyjnej, a także dziewięciu wariantów planowania pracy z uwzględnieniem celów i procedur ich osiągnięcia zaproponował Z. Gajdzica (2011, s. 139-148). Wszystkie warianty organizacji pracy zostaną szczegółowo omówione w rozdziale 3 niniejszej pracy w podrozdziale traktującym o przestrzennej organizacji procesu kształcenia. Natomiast cele i procedury ich osiągnięcia w kształceniu integracyjnym zaprezentowane zostały szczegółowo we wcześniejszej części tego rozdziału w podrozdziale „Kształcenie integracyjne”.

¹ Regulacje dotyczące sposobu orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego ujęte są w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. 2023 r. poz. 2061) Rozporządzenie zostanie dokładnie omówione w jednym z kolejnych podrozdziałów rozdziału teoretycznego niniejszej pracy.

1.2.3 Specjalne potrzeby edukacyjne - wyjaśnienie terminologiczne

Przez wiele lat w Polsce posługiwano się terminem specjalnych potrzeb edukacyjnych, choć nie był to nigdy termin w pełni zdefiniowany na poziomie przepisów polskiego prawa oświatowego. W literaturze dotyczącej wsparcia edukacyjnego dzieci z niepełnosprawnościami, termin ten jest często używany.

Termin specjalnych potrzeb edukacyjnych po raz pierwszy użyty został w roku 1978 przez Mary Warnock w dokumencie „The Warnock Report. Special Educational Needs” (Krakowiak, 2017, s. 10). Samo pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych obejmuje bardzo szeroką grupę uczniów. W Polsce stosowana jest definicja zaproponowana przez Zespół Ekspertów ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, powołany w 2008 roku przez Ministra Edukacji Narodowej. Specjalne potrzeby edukacyjne rozumiane są jako: „spektrum objawów utrudniających lub uniemożliwiających funkcjonowanie: ruchowe, sensoryczne, poznawcze, w zakresie komunikacji, emocjonalno-społeczne i/lub psychiczne, wpływających na jakość życia i pełnienie ról społecznych teraz i/lub w przyszłości, a także zagrożenie niepełnosprawnością, wszelkie dysfunkcje, dysharmonie lub niesprawności mogące mieć negatywny wpływ na dalszy rozwój. W tym ujęciu definicyjnym nie wyodrębnia się ściśle osób z niepełnosprawnością, nie tworzy oddzielnej kategorii – i jest to uzasadnione z uwagi na ryzyko stygmatyzacji tych osób”. Niemniej termin ten obejmuje wszystkich uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane z uwagi na m.in. niepełnosprawność.

Przy czym zgodnie z przepisami polskiego prawa oświatowego uczeń z niepełnosprawnością to uczeń posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane z uwagi na niepełnosprawność przez zespół orzekający pracujący przy państwowej poradni psychologiczno-pedagogicznej (w tym specjalistycznej).

Marta Bogdanowicz (1995, s. 216) podaje, że „specjalne potrzeby edukacyjne w szczególności odnoszą się do tej grupy uczniów, która nie może podołać wymaganiom powszechnie obowiązującego programu edukacyjnego. Mają oni bowiem znacznie większe trudności w uczeniu się niż ich rówieśnicy. Są w stanie kontynuować naukę, ale potrzebują pomocy pedagogicznej w formie metod dostosowanych do ich potrzeb, możliwości i ograniczeń. Powinni być nauczani przez specjalistyczną kadrę pedagogiczną w odpowiednich warunkach bazowych przy uwzględnieniu odmiennych rozwiązań organizacyjnych”.

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 par. 1) określa, że kształcenie specjalne w Polsce organizuje się dla dzieci i młodzieży:

- niesłyszących,
- słabosłyszących,
- niewidomych,
- słabowidzących,
- z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją,
- z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim,
- z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym,
- z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera,
- z niepełnosprawnościami sprzężonymi.

A także uczniów niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

Termin specjalnych potrzeb edukacyjnych jest bardzo szeroki. Podobnie, jak bardzo różnorodna jest grupa uczniów objętych kształceniem specjalnym. Lista niepełnosprawności obejmuje bardzo szerokie spektrum ogromnie zróżnicowanych specjalnych potrzeb edukacyjnych. A zatem nauczyciele i specjaliści pracujący w szkołach integracyjnych powinni dysponować bardzo szeroką wiedzą dotyczącą procesu kształcenia oraz planowania pracy z uczniami o bardzo zróżnicowanych możliwościach i potrzebach edukacyjnych.

1.2.4 Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego

Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego stanowi podstawę prawną objęcia ucznia specjalistycznym wsparciem w toku realizacji obowiązku szkolnego i nierozdzielnie wiąże się z pojęciem specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego określa zalecane formy kształcenia specjalnego, z uwzględnieniem rodzaju niepełnosprawności, w tym stopnia niepełnosprawności intelektualnej (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe, art. 127 art. ust. 10. Dz. U. z 2024 r. poz. 737, ze zm. poz. 854).

Zasady opracowywania i wydawania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. 2023 poz. 2061). Rozporządzenie stanowi akt wykonawczy do ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe).

Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydawane jest przez zespoły orzekające. Zespoły orzekające wydają orzeczenia dla uczniów szkół mających siedzibę na terenie działania poradni. Natomiast dla uczniów, którzy nie rozpoczęli jeszcze obowiązku szkolnego przez zespoły działające w poradniach właściwych ze względu na miejsce zamieszkania dziecka. Zespoły wydające orzeczenia powoływane są przez dyrektora poradni. W skład zespołu wchodzi:

- 1) dyrektor poradni lub osoba przez niego upoważniona – jako przewodniczący zespołu;
- 2) psycholog, pedagog oraz lekarz;
- 3) inni specjaliści, jeżeli ich udział w pracach zespołu jest niezbędny.

Pracą zespołu kieruje przewodniczący.

Na wniosek przewodniczącego zespołu, za zgodą rodziców ucznia jako osoby będące doradcą uczestniczyć mogą także nauczyciele, wychowawcy oraz inni specjaliści pracujący z dzieckiem w placówce, asystent nauczyciela lub osoby niebędącej nauczycielem, asystent wychowawcy świetlicy, pomoc nauczyciela - wyznaczeni przez dyrektora placówki, w której uczy się dziecko, a także inni specjaliści, jeśli współpracują z dzieckiem.

Także rodzice dziecka mają prawo uczestniczyć w posiedzeniu zespołu orzekającego w celu przedstawienia swojego stanowiska.

Orzeczenie wydawane jest na wniosek rodziców/opiekunów prawnych dziecka.

We wniosku, oprócz informacji o dziecku oraz informacji dotyczących rodziców/opiekunów prawnych musi znaleźć się cel oraz przyczyna, dla której niezbędne jest uzyskanie orzeczenia, a także dokumentacja uzasadniająca wniosek (wydane przez specjalistów opinie, zaświadczenia oraz wyniki obserwacji i badań psychologicznych, pedagogicznych i lekarskich). Jeżeli jednak wnioskodawca nie dysponuje wyżej wymienioną dokumentacją wówczas badania niezbędne do wydania orzeczenia przeprowadzają specjaliści poradni wskazani przez przewodniczącego zespołu. Przewodniczący kieruje wniosek wraz z załączoną dokumentacją do członków zespołu, a także wyznacza termin posiedzenia zespołu.

Następnie przewodniczący zespołu informuje wnioskodawcę o terminie posiedzenia zespołu i przedstawia swoje stanowisko. Zespół wydaje orzeczenie większością głosów. W przypadku równej liczby głosów rozstrzygający jest głos przewodniczącego zespołu. Orzeczenie przygotowuje członek zespołu wskazany przez przewodniczącego. Z posiedzenia zespołu sporządzony zostaje protokół.

Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego powinno zawierać następujące informacje:

- diagnozę funkcjonowania ucznia uwzględniającą potencjał rozwojowy oraz mocne strony i uzdolnienia dziecka oraz występujące w środowisku edukacyjnym i wychowawczym barier i ograniczeń utrudniających jego funkcjonowanie,
- okres na jaki wydane jest orzeczenie,
- zalecane warunki i formy wsparcia umożliwiające realizację indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, w tym warunki rozwijania potencjalnych możliwości dziecka i jego mocnych stron, a także wzmacniania aktywności i uczestnictwa dziecka lub ucznia w życiu przedszkola, szkoły, ośrodka lub placówki,
- jeżeli zachodzi potrzeba indywidualnego wsparcia dziecka ze strony dodatkowo zatrudnionej kadry – zakres tego wsparcia,
- zalecane cele rozwojowe i terapeutyczne do realizacji podczas zajęć,
- zalecane formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej rodzicom ucznia (jeśli istnieje ku temu wskazanie),
- zalecane rodzaje zajęć rewalidacyjnych,
- zalecane możliwe formy kształcenia specjalnego,
- zalecenie realizacji wybranych zajęć w grupie liczącej do 5 osób, jeśli jest to wskazane,
- zalecane działania mające na celu poprawę jego funkcjonowania w placówce i wzmocnienie uczestnictwa w życiu szkoły,
- potrzebny sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne,
- zalecane sposoby oceny efektów działań podjętych w placówce

Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydaje się na okres wychowania przedszkolnego, roku szkolnego, etapu edukacyjnego.

Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego dla uczniów szkół podstawowych z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wydaje się na okres każdego etapu edukacyjnego w tej szkole.

Orzeczenie przekazywane jest wnioskodawcy w terminie 7 dni od dnia jego wydania, na adres wskazany we wniosku lub osobiście, za pokwitowaniem.

Orzeczenie wydawane jest przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną w jednym egzemplarzu.

Od orzeczenia przysługuje odwołanie w terminie 14 dni od dnia jego doręczenia.

Wzór orzeczenia stanowi załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. 2023 poz. 2061).

W orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego powinny zostać zawarte następujące informacje:

- pieczęć poradni;
- miejscowość i data;
- numer orzeczenia;
- imię i nazwisko wnioskodawcy;
- nazwa i adres poradni, w której powołany został zespół orzekający,
- imiona oraz nazwiska wszystkich członków zespołu orzekającego;
- imię/imiona dziecka;
- data i miejsce urodzenia dziecka;
- adres zamieszkania dziecka;
- nazwa i adres przedszkola lub szkoły, oznaczenie klasy, nazwa zawodu;
- imiona i nazwiska rodziców/opiekunów prawnych;
- adres zamieszkania rodziców/opiekunów prawnych;
- czas na jaki zostało wydane orzeczenie;
- przyczynę wydania orzeczenia z uwzględnieniem rodzaju niepełnosprawności - dziecka, w tym stopnia niepełnosprawności intelektualnej;
- diagnoza;
- zalecenia,
- dodatkowe informacje,
- informacje o uchyleniu wcześniej wydanego orzeczenia,
- pouczenie o możliwości odwołania do właściwego Kuratora Oświaty,
- podpis przewodniczącego zespołu orzekającego;
- informację, o tym kto otrzymał orzeczenie – imię i nazwisko wnioskodawcy oraz adres jego zamieszkania.

Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego stanowi dla dyrektora przedszkola, szkoły lub ośrodka podstawę do powołania zespołu nauczycieli i specjalistów, którzy opracują dla dziecka/ucznia indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET). Sposób opracowania oraz zakres informacji, które powinny zostać ujęte w IPET regulują odrębne przepisy: art. 127 ust. 3 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2024 r. poz. 737, ze zm. poz. 854) oraz 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).

Szczegółowe informacje dotyczące konstruowania oraz wdrażania wskazań zawartych w IPET opisane zostały w kolejnym podrozdziale niniejszej pracy.

Z. Gajdzica (2011, s. 82) zwraca uwagę na nierzetelność w wydawanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne dokumentach. Przeprowadzone przez Z. Gajdzicę (2011) badania ukazują, że nierzetelność ta stanowi czynnik warunkujący sytuacje trudne zarówno wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, jak i pedagogów specjalnych, przy czym liczba pedagogów specjalnych była dwukrotnie wyższa. Jak podaje autor najważniejszym elementem orzeczenia z perspektywy nauczycieli jest obszar **diagnozy** oraz **zaleceń**. „Grupa pedagogów specjalnych, którzy częściej wyrazili zastrzeżenia do informacji zawartych w orzeczeniu uzasadnia, że rzetelna diagnoza oraz rozbudowane zalecenia” są niezależnie od formy kształcenia są podstawowym narzędziem do projektowania działań edukacyjnych (Gajdzica, 2011, s. 82).

Autor zwraca uwagę, iż „brak użytecznych informacji na temat, jak pracować z dzieckiem niepełnosprawnym, sprzyja sytuacji deprywacji, a brak fachowych i przydatnych informacji w orzeczeniu bywa zapewne kompensowany wiedzą potoczną, która stanowi istotny element całej wiedzy nauczycieli klas integracyjnych” (Gajdzica, 2011, s. 82). Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego jest pierwszym dokumentem, z którym zapoznają się nauczyciele i specjaliści, którzy w szkole pracować będą z uczniem z niepełnosprawnością. Stanowi podstawę (obok prowadzonej już po rozpoczęciu przez dziecko nauki w szkole wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia) do opracowania dla ucznia indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET). Dlatego niezwykle istotne jest, by orzeczenie zostało opracowane w sposób rzetelny.

1.2.5 Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET)

Od roku szkolnego 2012/2013 istotnym elementem planowania przez nauczycieli procesu kształcenia uczniów z rozpoznanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są opracowywane w szkołach indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne (IPET). Pierwszym aktem prawnym, w którym określone zostały zasady konstruowania IPET to rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1487). Rozporządzenie stanowiło akt wykonawczy do ustawy z dnia 07 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).

Obecnie wytyczne dotyczące konstruowania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych znajdują się w rozporządzeniu 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). A obowiązek opracowania dla ucznia, którego rodzice przedłożą w placówce orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznym reguluje Ustawa Prawo Oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 r. (Dz. U. z 2024 r. poz. 737, ze zm. poz. 854, par. 127 ust. 3).

IPET opracowany dla ucznia szkoły podstawowej powinien zawierać (Dz. U. z 2020 r. poz. 1309 par 6 ust. 1-13):

- zakres i sposób dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb i możliwości, zarówno edukacyjnych, jak i psychofizycznych ucznia, szczególnie przez stosowanie odpowiednich metod i form pracy,
- zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów, którzy pracują z uczniem, ukierunkowane na poprawę funkcjonowania ucznia, także poprzez organizację zajęć rewalidacyjnych,
- formy oraz czas, w jakim uczeń będzie objęty pomocą psychologiczno-pedagogiczną oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy pomocy będą realizowane,
- działania wspierające rodziców ucznia, w tym także zakres współpracy z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, poradniami specjalistycznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi, oraz innymi podmiotami działającymi na rzecz dziecka i jego rodziny,
- zajęcia rewalidacyjne,
- zakres współpracy nauczycieli i specjalistów z rodzicami ucznia w realizacji zadań wynikających z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego ucznia,
- rodzaj i zakres dostosowania warunków kształcenia do potrzeb ucznia wynikających z niepełnosprawności, w tym zastosowania technologii wspomagających,
- określenie zajęć, które na podstawie orzeczenia lub wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia powinny być realizowane w grupie nie większej niż 5 osób, w zależności od indywidualnych potrzeb rozwojowych i psychofizycznych ucznia.

Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny opracowuje zespół nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniem.

IPET opracowywany jest na okres, na jaki wydane zostało orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, nie dłuższy jednak niż jeden etap edukacyjny.

IPET zostaje opracowany w terminie: do 30 września, jeśli uczeń rozpoczyna naukę w szkole od początku roku szkolnego lub w terminie 30 dni od dnia złożenia orzeczenia w placówce przez rodzica/prawnego opiekuna dziecka.

Opracowanie IPET poprzedza przeprowadzenie przez zespół nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniem wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU). WOPFU zawiera:

- indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne ucznia,
- mocne strony ucznia, predyspozycje, zainteresowania i uzdolnienia,
- zakres i charakter potrzebnego wsparcia ze strony nauczycieli, specjalistów, pomocy nauczyciela,
- informacje nt. przyczyn niepowodzeń edukacyjnych i trudności w funkcjonowaniu ucznia,
- informację nt. barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie ucznia w życiu szkolnym,
- informację nt. przyczyn trudności uniemożliwiających uczniowi pracę z całym zespołem klasowym - w przypadku dzieci realizujących zajęcia w grupach do 5 osób wraz z działaniami podjętymi w celu ich przezwyciężenia.

Opracowując WOPFU zespół nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniem uwzględnia także wyniki diagnozy oraz zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego ucznia.

Jeśli zajdzie taka potrzeba, przy opracowaniu WOPFU, możliwa jest współpraca pomiędzy zespołem, a poradnią psychologiczno-pedagogiczną, w tym poradnią specjalistyczną. Pracę zespołu nauczycieli i specjalistów koordynuje wychowawca klasy lub nauczyciel/specjalista wyznaczony do tego zadania przez dyrektora szkoły.

Spotkania zespołu odbywają się w miarę potrzeb, ale nie rzadziej niż dwa razy w roku szkolnym. W spotkaniach zespołu, na wniosek dyrektora placówki, mogą także uczestniczyć przedstawiciel poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej oraz pomoc nauczyciela oraz na wniosek rodziców ucznia: lekarz, psycholog, pedagog, inny specjalista.

Zespół przeprowadza okresową WOPFU co najmniej dwa razy w roku szkolnym uwzględniając przy tym ocenę efektywności IPET. Na tej podstawie, jeśli zajdzie taka potrzeba, zespół dokonuje modyfikacji w IPET. Modyfikacja IPET może być prowadzona we współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, poradnią specjalistyczną, z udziałem innych podmiotów, za zgodą rodziców ucznia.

Rodzice ucznia mają prawo do uczestniczenia w pracach zespołu oraz w opracowaniu i modyfikacji zarówno IPET-u, jak i WOPFU. O planowanym spotkaniu wielospecjalistycznego zespołu rodziców informuje dyrektor placówki.

Rodzice ucznia otrzymują kopię obydwu dokumentów.

Zespół powołuje dyrektor placówki, który wyznacza także osobę będącą koordynatorem pracy zespołu (Dz. U. z 2024 r. poz. 737, ze zm. poz. 854, par. 68).

Ważne w procesie konstruowania IPET jest to, że Ministerstwo Edukacji Narodowej nie zaproponowało ogólnie obowiązującego formularza dla tego dokumentu. Procedura opracowania IPET dla ucznia poprzedzona była skonstruowaniem formularza, który przed użyciem musiał być zatwierdzony przez radę pedagogiczną placówki, w której będzie obowiązywał. Zatem wygląd oraz struktura IPET w różnych placówkach może być zupełnie inna, jednakże każdy formularz musi zawierać wymienione w rozporządzeniu obszary. Dostępnych jest wiele propozycji gotowych formularzy IPET, jednak to rada pedagogiczna placówki decyduje o tym, który wzór i czy będzie to dokument opracowany samodzielnie jako wzór na potrzeby danej szkoły, czy gotowy wzór pobrany w postaci arkusza do uzupełnienia będzie narzędziem używanym w placówce.

Drugim ważnym aspektem pracy nad opracowaniem indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego jest udział w spotkaniach zespołu rodziców ucznia.

Emilia Śmiechowska-Petrovskij (2017, s. 148) wskazuje, że udział rodziców ucznia w spotkaniach zespołu opracowującego IPET został „prawnie zabezpieczony” w 2015 roku. Autorka stwierdza, że rodzice często nie są świadomi tego, że są pełnoprawnymi członkami zespołu i w związku z tym mogą dociekać, zgłaszać swoje wątpliwości i pytać o wszystko, co wiąże się z procesem udzielania wsparcia ich dziecku w placówce. Jednocześnie wskazuje, że placówka edukacyjna powinna wspierać rodzinne zaangażowanie, ponieważ ustalenie efektywnego programu edukacyjnego i wspierającego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zależy od zaangażowania rodziców w konstruowanie IPET-ów.

Na poziomie praktycznym zazwyczaj rodzice są zapraszani na indywidualne spotkania ze wszystkimi członkami zespołu po opracowaniu dokumentu. Mają jednak możliwość proponowania zmian czy dodania elementów, które ich zdaniem będą istotne dla procesu kształcenia i wychowania dziecka. IPET zgodnie z wytycznymi będzie realizowany przez zespół nauczycieli i specjalistów pracujących z dzieckiem.

Anna I. Brzezińska (2009, s. 16-17) zwraca uwagę na dwa podejścia w obszarze realizacji działań wspomagających rozwój dziecka ze SPE:

- podejście typu „dziecko ma problem, chcę mu pomóc”,

- podejście typu „ja mam problem z dzieckiem, muszę go rozwiązać”.

Zdaniem Barbary Trochimiak (2010, s. 21) w podejściu pierwszym wspomaganie ma na celu zapewnienie dziecku możliwie najlepszych warunków do samodzielnego działania, odpowiednio do jego indywidualnych potrzeb i możliwości psychofizycznych. W drugim podejściu autorka dostrzega, że uwaga skierowana jest przede wszystkim na niepełnosprawność dziecka i wynikające z niej trudności dla rodziców, nauczycieli i specjalistów.

B. Trochimiak (2010, s. 22) przytacza zaproponowane przez Marię Piszczek (2010) trzy modele organizacyjne pracy zespołu: „multidyscyplinarny”, „interdyscyplinarny” oraz „transdyscyplinarny”. A także podkreśla, że każdy z opisanych modeli organizacyjnych pracy zespołu wypracowuje swój sposób działania. Zestawienie porównawcze modeli funkcjonowania zespołów znajduje się w tabeli 2.

W zaproponowanym zestawieniu widoczne jest, jak bardzo różny może być sposób postępowania oraz zakres współpracy pomiędzy nauczycielami, specjalistami oraz rodzicami ucznia, dla którego opracowywany jest dokument. Uwagę zwraca możliwy zakres oraz rodzaj współpracy pomiędzy poszczególnymi członkami Zespołu – od działań podejmowanych całkowicie indywidualnie po pełne współdziałanie. Nasuwa to skojarzenie z istniejącymi modelami integracji – od segregacyjnego (każdy członek zespołu prowadzi swoją odrębną diagnozę, wymiana informacji pomiędzy poszczególnymi nauczycielami i specjalistami przebiega w sposób nieformalny, każdy z osobna opracowuje i realizuje sformułowane jedynie przez siebie założenia, specyficzne dla własnej dyscypliny, a także kształci się w obrębie własnego obszaru zainteresowań) po inkluzywny (członkowie zespołu wspólnie dokonują diagnozy potrzeb ucznia, spotykają się regularnie w celu wymiany informacji, wiedzy i umiejętności, wspólnie opracowują i realizują założenia IPET, uczą się od siebie).

Zestawienie ukazuje również, że realizowane w klasie modele kształcenia integracyjnego mogą być powiązane, a być może wręcz wynikać z przyjętego przez Zespół modelu współpracy. Jeżeli poszczególni członkowie Zespołu nie dostrzegają wartości współpracy, wówczas dokonany zostaje jednoznaczny podział w zakresie odpowiedzialności za wybrane aspekty/obszary pracy z uczniem z rozpoznanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, czego konsekwencją być może jest postrzeganie nauczyciela wspomagającego jako osoby, której obowiązkiem jest projektowanie procesu kształcenia wszystkich uczniów z orzeczonymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Tabela 2. Porównanie trzech modeli funkcjonowania zespołów

Działanie, aspekt funkcjonowania	Model multidyscyplinarny	Model interdyscyplinarny	Model transdyscyplinarny
Uczestniczenie rodziców w pracy Zespołu	Rodzice spotykają się indywidualnie z członkami Zespołu	Rodzice spotykają się indywidualnie z członkami Zespołu lub jego przedstawicielem	Rodzice w sposób równoprawny pracują z Zespołem
Przeprowadzenie diagnozy	Każdy członek Zespołu wykonuje własną, odrębną diagnozę	Każdy członek Zespołu wykonuje własną, odrębną diagnozę	Dokonywana jest jedna diagnoza wspólnie przez nauczycieli, specjalistów i rodziców
Sposoby komunikowania się członków Zespołu	Nieformalna wymiana informacji	Niesystematyczne spotkania poświęcone najczęściej tzw. Analizie przypadku	Regularne spotkania przeznaczone do wymiany informacji, wiedzy, umiejętności
Przygotowanie IPET	Każdy członek Zespołu opracowuje oddzielną, własną część IPET na podstawie dokonanego przez siebie rozpoznania	Członkowie Zespołu uzgadniają ze sobą oddzielne plany, które tworzą IPET	Członkowie Zespołu i rodzice opracowują wspólny IPET biorąc pod uwagę potrzeby rodziny
Odpowiedzialność za realizację IPET	Każdy członek Zespołu odpowiada za realizację swojej części IPET	Każdy członek Zespołu odpowiada za realizację własnej części IPET i ewentualną realizację części wspólnych	Każdy członek Zespołu odpowiada za realizację całego IPET wdrażanego przez wszystkich realizatorów
Realizacja IPET	Każdy członek Zespołu realizuje swoją specjalistyczną część IPET	Każdy członek Zespołu realizuje swoją część IPET, włączając w miarę możliwości, części wspólne IPET	Wyznaczona osoba realizuje plan wraz z rodzicami/opiekunami dziecka
Płaszczyzna założeń filozoficznych	Każdy członek Zespołu przyjmuje założenia specyficzne dla własnej dyscypliny	Każdy członek Zespołu przyjmuje część specyficznych założeń IPET	Każdy członek Zespołu przyjmuje wszystkie założenia wspólnego IPET
Płaszczyzna rozwojowa Zespołu	Niezależne doskonalenie zawodowe członków Zespołu w obrębie określonej dyscypliny	Niezależne doskonalenie zawodowe członków Zespołu w obrębie określonej dyscypliny, uzupełnione danymi z innych dziedzin	Poszerzanie swojej wiedzy i umiejętności z dziedzin specjalistycznych na spotkaniach Zespołu

Źródło: B. Trochimiak (2010). Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu, szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. W: Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe część II. Warszawa: Wydawnictwo MEN, s. 22.

1.3 Edukacja wczesnoszkolna jako etap kształcenia integracyjnego

Zgodnie z zapisem w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie

podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017 r., poz. 356, zał. 2) edukacja wczesnoszkolna to pierwszy etap edukacyjny realizowany w klasach I - III szkoły podstawowej.

Czas nauki w szkole podstawowej to zgodnie z zapisem w Podstawie programowej kształcenia ogólnego (Dz. U. z 2017 r., poz. 356, zał. 2) „fundament wykształcenia. Zadaniem szkoły jest łagodne wprowadzenie dziecka w świat wiedzy, przygotowanie do wykonywania obowiązków ucznia oraz wdrażanie do samorozwoju. Szkoła zapewnia bezpieczne warunki oraz przyjazną atmosferę do nauki, uwzględniając indywidualne możliwości i potrzeby edukacyjne ucznia. Najważniejszym celem kształcenia w szkole podstawowej jest dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia”. W szkole podstawowej na I etapie edukacyjnym, obejmującym klasy I–III edukacja realizowana jest w formie kształcenia zintegrowanego.

W części ogólnej podstawy programowej dla szkoły podstawowej czytamy, że zarówno szkoła, jak i poszczególni nauczyciele podejmują działania, których celem jest wspomaganie rozwoju każdego ucznia. Wspomaganie to ma charakter zindywidualizowany. Jest odpowiednie do potrzeb i możliwości dziecka. W dokumencie zwrócona jest także uwaga na ucznia z niepełnosprawnością, w tym z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, dla których nauczanie dostosowuje się do indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia z uwzględnieniem jego tempa uczenia się. Wybór form indywidualizacji procesu nauczania wynika z rozpoznania potencjału ucznia: „Jeśli nauczyciel pozwoli uczniowi na osiągnięcie sukcesu na miarę jego możliwości, wówczas ma on szansę na rozwój ogólny i edukacyjny”. Zadaniem nauczyciela jest więc taki dobór zadań „aby z jednej strony nie przerastały one możliwości ucznia (uniemożliwiały osiągnięcie sukcesu), a z drugiej nie powodowały obniżenia motywacji do radzenia sobie z wyzwaniami” (Dz. U. z 2017 r., poz. 356, zał. 2 s. 16).

Podstawa programowa dla I etapu edukacji zawiera informacje dotyczące:

- ogólnego celu edukacji wczesnoszkolnej, jakim jest wspieranie całościowego rozwoju dziecka;
- zadań szkoły w zakresie realizacji tego celu,

- celów kształcenia - wymagań ogólnych do realizacji w okresie edukacji wczesnoszkolnej w odniesieniu do czterech obszarów rozwojowych dziecka: fizycznego, emocjonalnego, społecznego i poznawczego,
- treści nauczania rozumianych jako wymagania szczegółowe odnoszące się do poszczególnych rodzajów edukacji:
 - polonistycznej, z uwzględnieniem wykazu propozycji lektur do wspólnego oraz indywidualnego czytania,
 - matematycznej,
 - społecznej,
 - przyrodniczej,
 - plastycznej,
 - technicznej,
 - informatycznej,
 - muzycznej,
 - wychowania fizycznego,
 - języka obcego nowożytnego,
 - języka mniejszości narodowej lub etnicznej,
 - języka regionalnego - języka kaszubskiego,
 - etyki;
- warunków i sposobów realizacji.

W dokumencie widnieje zapis, że „edukacja na tym etapie wymaga niezwykle staranności w doborze treści, środków, strategii, metod kształcenia, aby ukazać uczniom scalony obraz świata i ułatwić jego rozumienie” (Dz. U. z 2017 r., poz. 356, zał. 2 s. 53).

Edukacja wczesnoszkolna określana jest w podstawie programowej jako kształcenie zintegrowane obejmujące integrację w czterech obszarach: czynnościową, metodyczną, organizacyjną i treściową. Sam termin kształcenia zintegrowanego autorzy podstawy programowej kształcenia ogólnego dla I etapu edukacji zdefiniowali jako „konceptę wieloaspektowej aktywizacji dziecka wraz z potrzebą stałego diagnozowania jego rozwoju, wspieranie funkcji stymulujących rozwój i jednocześnie odrzucenie funkcji selektywnych” (Dz. U. z 2017 r., poz. 356, zał. 2, s. 53-54).

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla I etapu edukacji jest dokumentem bardzo obszernym.

O edukacji wczesnoszkolnej szeroko pisze Dorota Klus-Stańska (2014, s. 31), która przywołuje także określenia „nauczanie całościowe, nauczanie łączne, nauczanie globalne,

nauczanie syntetyczne, nauczanie koncentryczne, nauczanie kompleksowe”. Autorka wskazuje również trzy formy integracji szkolnej w klasach początkowych. Zdaniem D. Klus-Stańskiej integracja może polegać między innymi na:

- tworzeniu całości z części („integracja jako scalanie/konstrukcja”), w której program nauczania jest „konstrukcją zbudowaną na architektonicznej idei scalonego obrazu świata, jakim dysponują dzieci, zanim opanują dyscyplinarną (przedmiotową) matrycę jego interpretacji”. W tej formie „częstkowa aktywność o charakterze polonistycznym, matematycznym, przyrodniczym, społecznym czy artystycznym staje się elementem interdyscyplinarnej całości, projektowanej, wykonywanej i ewaluowanej przez uczniów (jako realizatorów działań w negocjacjach) z nauczycielem (jako organizatorem stymulującego środowiska uczenia się)”. Jako warunek powodzenia tego rodzaju integracji autorka wskazuje oparcie działań na „zagadnieniach praktycznych i problemowych, a nie na treściach definicyjno-nazewniczych, oraz na samodzielności koncepcyjnej uczniów, a nie na instruktażu pochodzącym od nauczyciela lub zeszytu ćwiczeń”. W tym modelu podstawą pracy byłoby realizowanie metody projektów.

- włączaniu nowej części w istniejącą całość („integracja jako inkluzja”), która zakłada głębokie respektowanie wiedzy osobistej uczniów i ich indywidualnych biografii, z jakimi przychodzą do szkoły. „Wyrasta także ze świadomości, że oferta edukacyjna przygotowana przez szkołę i prezentowana za pośrednictwem nauczyciela nigdy nie jest po prostu ofertą składającą się z obiektywnych elementów, takich jak treści nauczania, metody opracowywania wiedzy, zasady zachowania itd., ale propozycją za każdym razem filtrowaną i reinterpretowaną przez każdego ucznia”.

- budowaniu struktury - całości, „w której poszczególne elementy składowe zachowują swoją odrębność i specyfikę, ale działają jako funkcjonalne części określonej całości (integracja jako sieć), która może być próbą odpowiedzi na zmiany zachodzące we współczesnej kulturze”. W tej formie program nauczania, treści i metody „traci monopol jako źródło znaczeń i staje się jednym z elementów sieci”. Istotną rolę odgrywa tu cyfryzacja, komunikacja zapośredniczona przez media przebiegająca w nieskończonych wariantach, niespotykanym dotychczas tempie oraz dostępności danych.

D. Klus-Stańska (2014, s. 16) podkreśla, że okres edukacji wczesnoszkolnej ma „kluczowe znaczenie dla konstruowania wiedzy i tożsamości dzieci”. Czas ten jest, zdaniem autorki, doświadczeniem życiowym, które radykalnie zmienia dotychczasowe funkcjonowanie dziecka, ponieważ jest to okres intensywnego kształtowania się fundamentów pojęciowych

i poznawczych dziecka, na których oprze ono swoje przyszłe myślenie i wiedzę, nie tylko w obszarze poznawczym, ale także tożsamościowym.

Edukacja wczesnoszkolna stanowi podstawę dalszego kształcenia. Sposób realizacji założeń podstawy programowej powinien być dokładnie przemyślany i zaplanowany. Czytając refleksje D. Klus-Stańskiej (2014) na temat kształcenia zintegrowanego nasuwa się wniosek, że jest to proces trudny, niejednoznaczny, ale także kluczowy dla dalszego rozwoju dziecka.

Podsumowanie

Edukacja wczesnoszkolna jest etapem kształcenia integracyjnego. Pod względem formalnym - uczniowie pełnosprawni i uczniowie z niepełnosprawnością, także intelektualną w stopniu lekkim, niezależnie od rodzaju niepełnosprawności będącej podstawą otrzymania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego realizują założenia tej samej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla I etapu edukacji.

1.4 Nauczyciele klas integracyjnych - kwalifikacje i obowiązki

Zadania, obowiązki, funkcje, kwalifikacje i kompetencje nauczyciela, a także zalecenia dotyczące wykonywania pracy są określone nie tylko w aktach prawnych, ale też ich konceptualizacja pojawia się w wielu publikacjach pedagogicznych. Zawarte w nich oczekiwania dotyczące pracy nauczyciela (narzucone i zalecane przepisy roli) mają wpływ na sposoby postępowania w toku realizacji treści programowych, a także na podejmowane decyzje o charakterze metodycznym.

1.4.1 Kwalifikacje nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

W tej części pracy zaprezentowane zostaną wymagania wobec nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wynikające z przepisów polskiego prawa oświatowego. Regulacje prawne, przynajmniej na poziomie formalnym, wyznaczają ramy i standardy wymagań, oczekiwań, celów i zadań kształcenia nauczycieli, określają więc w sposób ogólny kwalifikacje nauczyciela. Nasuwa się tu dwukierunkowa refleksja. Z jednej strony powstaje pytanie, na ile i do jakiego stopnia język aktów prawnych jest w stanie precyzyjnie określić istotę pracy nauczyciela; bez wątpienia z uwagi na specyfikę zawodu, jest to trudniejsze niż, na przykład, w przypadku obowiązków i wymagań wobec urzędnika państwowego. Drugie pytanie zaś odnosi się do kwestii kompetencji nauczycieli ważnych w procesie uczenia się/nauczania, umiejętnego dysponowania wiedzą zarówno o charakterze teoretycznym, jak i praktycznym.

Z obydwu względów niezbędna jest znajomość aktów prawnych, w których ujęte zostały wymagania wobec nauczycieli określające formalne kompetencje tej grupy zawodowej. Nadrzędnym dokumentem opisującym obowiązki nauczycieli, ogólne wymagania kwalifikacyjne, regulacje związane z awansem zawodowym, zatrudnieniem, w tym liczę godzin w pensum, a także nagród i odznaczeń, uprawnień socjalnych i urlopów, finansowania form doskonalenia zawodowego, ochrony zdrowia oraz odpowiedzialności dyscyplinarnej i uprawnień emerytalnych reguluje ustawa Karta Nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 r. (Dz. U. z 2023 r. poz. 984).

Szczegółowe wymagania kwalifikacyjne niezbędne do pracy na stanowisku nauczyciela są określone w rozporządzeniu Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. z 2023 r., poz. 2102). Rozporządzenie jest aktem wykonawczym do Ustaw z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2023 r. poz. 984, 1234, 1586, 1672 i 2005).

Należy zwrócić uwagę, że w ostatnich latach temat kwalifikacji nauczycieli jest bardzo dynamiczny. Wskazane powyżej Rozporządzenie z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. z 2023 r., poz. 2102) jest stosunkowo nowym aktem prawnym.

Wymagania kwalifikacyjne wobec nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej zostały ujęte w §4 i brzmią następująco: „do zajmowania stanowiska nauczyciela w przedszkolach i klasach I–III szkół podstawowych, z wyjątkiem szkół podstawowych specjalnych i oddziałów specjalnych w szkołach podstawowych ogólnodostępnych, posiada osoba, która ukończyła:

- 1) jednolite studia magisterskie prowadzone zgodnie z nowym standardem kształcenia na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna i posiada przygotowanie pedagogiczne lub
- 2) studia pierwszego stopnia prowadzone zgodnie z przepisami obowiązującymi przed dniem 3 sierpnia 2019 r. na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna i posiada przygotowanie pedagogiczne, lub
- 3) studia drugiego stopnia prowadzone zgodnie z nowym standardem kształcenia na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, na podstawie § 39 ust. 2 pkt 2 i ust. 3 pkt 2 rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 r. w sprawie studiów (Dz. U. z 2021 r. poz. 661 oraz z 2022 r. poz. 1869), i posiada przygotowanie pedagogiczne, lub
- 4) studia prowadzone zgodnie z przepisami obowiązującymi przed dniem 3 sierpnia 2019 r. na:
 - a) kierunku zgodnym (specjalności zgodnej) z prowadzonymi zajęciami i posiada

przygotowanie pedagogiczne lub b) kierunku, którego efekty uczenia się w kategoriach wiedzy i umiejętności obejmują treści prowadzonych zajęć określone w podstawie programowej wychowania przedszkolnego lub podstawie programowej kształcenia ogólnego dla tych zajęć na odpowiednim etapie edukacyjnym, i posiada przygotowanie pedagogiczne, lub c) kierunku pedagogika w specjalności przygotowującej do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym, lub d) kierunku innym (specjalności innej) niż określone w lit. a–c i posiada przygotowanie pedagogiczne oraz ukończyła studia podyplomowe prowadzone zgodnie z przepisami obowiązującymi przed dniem 3 sierpnia 2019 r. w zakresie prowadzonych zajęć, lub

5) zakład kształcenia nauczycieli w specjalności przygotowującej do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym” (Dz. U. z 2023 r., poz. 2102, par. 4).

Wymagania wobec nauczycieli ujmowane są w dwóch formach: obowiązków (określanych przez ustawy i rozporządzenia) i zaleceń (określonych w podstawie programowej).

Oprócz opisanych powyżej obowiązków/zaleceń o charakterze formalnym, dokładnie zdefiniowanych, mających określone w sposób formalny narzędzia oceny istnieje jeszcze druga grupa obowiązków/zaleceń mających charakter bardziej uznaniowy (oczekiwań) możliwych do odczytania w sposób różny, a więc nie podlegające obiektywnej ocenie.

Obowiązki i zalecenia o charakterze oczekiwań wynikają przede wszystkim z rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017 r. poz. 356). W załączniku nr 2 do rozporządzenia w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, opisane zostały oczekiwania i zalecenia dotyczące nauczycieli pracujących z uczniami w szkołach podstawowych, w tym w klasach I-III, czyli etapie edukacji wczesnoszkolnej.

Obowiązujące akty prawne określają rodzaj i zakres obowiązków oraz wymaganych kwalifikacji, jakie powinien posiadać nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej oraz wskazania do realizacji wybranych założeń podstawy programowej.

Czytając regulacje prawne dotyczące zawodu nauczyciela:

- Ustawę Prawo Oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 r. (Dz. U. z 2024 r. poz. 737);
- Ustawę Karta Nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2023 r. poz. 984, 1234, 1586, 1672 i 2005);

- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. z 2023 r., poz. 2102);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017 r. poz. 356);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U. z 2017 r. poz. 1646),
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie organizowania warunków kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2020 r., poz. 1309), nasuwa się refleksja, że przepisy określają prawa przysługujące nauczycielom, mające charakter motywacyjny, które podzielić można na:
 - prawa formalne,
 - prawa uznaniowe.

Prawa o charakterze formalnym mają ściśle określone kryteria, które nauczyciel musi spełniać, aby z nich korzystać; prawa o charakterze uznaniowym zależą od decyzji przełożonych, przede wszystkim dyrektora placówki, a kryteria ich przyznawania, tak jak w przypadku obowiązków o charakterze oczekiwań, pozostają nie w pełni zdefiniowane, niedookreślone.

Zakres obowiązków nauczyciela określony przez ustawę Karta Nauczyciela oraz Podstawę Programową Kształcenia Ogólnego będącą załącznikiem nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, można dodatkowo podzielić biorąc pod uwagę następujące wyznaczniki:

- jakiej grupy nauczycieli dotyczą (czy dotyczą wszystkich nauczycieli, czy wyłącznie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej);
- jaki jest charakter obowiązków/zaleceń (formalny czy oczekiwań), z dodatkowym uwzględnieniem:

- a) możliwego czasu dokonania oceny ich realizacji w przypadku obowiązków o charakterze oczekiwań: czy dokonanie ewaluacji możliwe jest w sposób bieżący, teraz czy będzie możliwe dopiero po zakończeniu wybranego etapu procesu edukacyjnego;
- b) możliwego czasu ich realizacji w przypadku obowiązków o charakterze formalnym: uprzednie – umożliwiające przyjęcie do pracy, a więc np. wynikające z dyplomu ukończenia studiów oraz bieżące, wynikające z podejmowanych przez nauczyciela zadań w toku jego codziennej pracy, np. realizowanie kolejnych stopni awansu zawodowego;

Poniżej przedstawiony zostanie zakres obowiązków oraz zaleceń przewidzianych dla nauczycieli usystematyzowany zgodnie z zaproponowanymi i omówionymi kryteriami:

1. obowiązki wszystkich nauczycieli z podziałem na obowiązki o charakterze oczekiwań i obowiązki o charakterze formalnym, z uwzględnieniem czasu ich realizacji i oceny;
2. zalecenia i obowiązki wobec nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, z podziałem na zalecenia o charakterze oczekiwań i zalecenia o charakterze formalnym, z uwzględnieniem czasu ich realizacji i oceny.

1) Zakres obowiązków wszystkich nauczycieli - na podstawie analizy aktów prawnych:

Obowiązki o charakterze oczekiwań podlegające weryfikacji w sposób bieżący:
<i><u>Działania nauczyciela odnoszące się do ucznia:</u></i> -zapewnienie uczniom bezpieczeństwa podczas zajęć (Karta Nauczyciela); -troska o zdrowie uczniów, ich postawę moralną i obywatelską (Prawo Oświatowe); -poszanowanie godności osobistej ucznia (Prawo Oświatowe); -przestrzeganie podstawowych zasad moralnych (Karta Nauczyciela); -realizacja zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych prowadzonych bezpośrednio z wychowankami lub na ich rzecz (Karta Nauczyciela); -realizowanie zajęć i czynności wynikających z zadań statutowych szkoły, także o charakterze opiekuńczym i wychowawczym z uwzględnieniem potrzeb i zainteresowań uczniów (Karta Nauczyciela); -realizacja zadań związanych z prowadzonych w szkole egzaminów (Karta Nauczyciela); -realizacja godziny dostępności, w czasie której prowadzi konsultacje dla uczniów i ich rodziców (Karta Nauczyciela); -opiekowanie się danym oddziałem klasowym przez cały etap edukacyjny (Prawo Oświatowe); -wybór programu nauczania opartego na podstawie programowej kształcenia ogólnego (Podstawa Programowa);

Obowiązki o charakterze oczekiwań podlegające weryfikacji w przyszłości:*Działania nauczyciela odnoszące się do ucznia:*

- rzetelna realizacja zadań wynikających z pełnionej funkcji oraz podstawowych funkcji szkoły, tj. funkcji dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej (Karta Nauczyciela);
- wspieranie każdego ucznia w jego rozwoju (Karta Nauczyciela);
- przyjęcie postawy moralnej i obywatelskiej (Karta Nauczyciela);
- kształcenie i wychowanie uczniów w umiłowaniu ojczyzny, poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka (Karta Nauczyciela);
- kształtowanie w uczniach postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, klas i światopoglądów (Karta Nauczyciela);
- pełnienie roli opiekuna samorządu uczniowskiego (Prawo Oświatowe);
- przestrzegania praw dziecka i praw ucznia, rozpowszechnianie wiedzy na temat obowiązujących praw (Prawo Oświatowe);
- działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie uczniów stosownie do ich potrzeb i możliwości (Podstawa Programowa);
- dostosowywanie działań do potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami, w tym uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim do ich możliwości psychofizycznych i tempa uczenia się poprzedzone rozpoznaniem indywidualnych potrzeb rozwojowych każdego z nich (Podstawa Programowa);
- pozwolenie uczniowi na osiągnięcie sukcesu na miarę jego możliwości (Podstawa Programowa);
- taki dobór zadań edukacyjnych, by z jednej strony umożliwiały uczniowi odniesienie sukcesu, z drugiej nie obniżały motywacji do podejmowania prób radzenia sobie z dalszymi wyzwaniami (Podstawa Programowa);
- pomoc uczniom w realizacji projektów, realizowanych zarówno indywidualnie, jak i zespołowo (Podstawa Programowa);
- wspólnie z uczniami, wybieranie treści z podstawy programowej, które będą realizowane metodą projektu (Podstawa Programowa);
- udział w opracowaniu i realizacja przyjętych w szkole programów - szkolnego zestawu programów nauczania i programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły (Podstawa Programowa);
- wykonywanie działań opiekuńczych odpowiednio do istniejących potrzeb (Podstawa Programowa);
- realizowanie celów i zadań zgodnie z zapisami i zaleceniami ujętymi w podstawie programowej kształcenia ogólnego;
- codzienna praca wyznaczona przez realizowany i interpretowany przez nauczyciela program nauczania (Podstawa Programowa);

<u><i>Działania nauczyciela odnoszące się do nauczyciela:</i></u> -dążenie do osiągnięcia pełni własnego rozwoju osobowego (Karta Nauczyciela);
<u><i>Działania nauczyciela odnoszące się zarówno do ucznia i do nauczyciela:</i></u> -doskonalenie zawodowe zgodnie z potrzebami szkoły (Karta Nauczyciela); -podnoszenie swojej wiedzy ogólnej i zawodowej, korzystając z prawa pierwszeństwa do uczestnictwa we wszelkich formach doskonalenia zawodowego na najwyższym poziomie (Karta Nauczyciela); -interpretowanie wybranego programu nauczania poprzez dostosowanie sposobów osiągnięcia celów przez ucznia odpowiednio do jego potrzeb i możliwości rozwojowych (Podstawa Programowa); -diagnozowanie możliwości i potrzeb uczniów w celu organizacji ich pracy przy realizacji programów nauczania odpowiednio do możliwości rozwojowych, także w sposób wykraczający poza treści określone podstawą programową (Podstawa Programowa);
Obowiązki o charakterze formalnym, odnoszące się do okresu przed rozpoczęciem pracy:
<u><i>Działania nauczyciela odnoszące się do nauczyciela:</i></u> -posiadanie kwalifikacji wymaganych do pracy na stanowisku nauczyciela (Karta Nauczyciela); -posiadanie kwalifikacji zawodowych określonych rozporządzeniem MEN (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli); -spełnianie warunków zdrowotnych niezbędnych do wykonywania zawodu (Karta Nauczyciela); -przedłożenie dyrektorowi placówki zaświadczenia o niekaralności (Prawo Oświatowe); <u><i>Działania nauczyciela odnoszące się zarówno do ucznia i do nauczyciela:</i></u> -posiadanie umiejętności oceniania, diagnozowania i badania osiągnięć edukacyjnych uczniów (Podstawa Programowa);
Obowiązki o charakterze formalnym, odnoszące się do okresu po podjęciu pracy:
<u><i>Działania nauczyciela odnoszące się do nauczyciela:</i></u> -udział w posiedzeniach rady pedagogicznej szkoły (Prawo Oświatowe); -poddawanie swojej pracy zewnętrznej ocenie, zarówno okresowej, jak i związanej z realizacją awansu zawodowego (Karta Nauczyciela); -realizowanie kolejnych stopni awansu zawodowego, w tym przygotowania do zawodu nauczyciela i wypełnianie związanych z tym zadań szczegółowych (Karta Nauczyciela); -pełnienie roli mentora dla nauczyciela realizującego przygotowanie do zawodu nauczyciela i wynikających z tego zobowiązań: wspieranie młodego nauczyciela w procesie wdrażania do pracy w zawodzie poprzez zapoznanie z dokumentacją przebiegu nauczania oraz inną dokumentacją wymaganą w procesie wychowania i opieki obowiązującą w placówce, udzielanie wsparcia

w zakresie doboru form doskonalenia zawodowego, dzielenie się posiadaną wiedzą i doświadczeniem, umożliwienie obserwowania prowadzonych zajęć wraz z omówieniem, obserwowanie prowadzonych przez młodego nauczyciela zajęć wraz z omówieniem, inspirowanie i motywowanie do podejmowania wyzwań zawodowych, poszerzanie własnej wiedzy i umiejętności, by być dobrym mentorem (Karta Nauczyciela, art. 9ca);

-możliwość ubiegania się o wpisanie na listę ekspertów uczestniczących w komisjach kwalifikacyjnych po spełnieniu określonych w ustawie kryteriów (Karta Nauczyciela);

-możliwość ubiegania się o tytuł profesora oświaty po spełnieniu szczegółowych kryteriów kwalifikacyjnych określonych w ustawie (Karta Nauczyciela);

-realizacja określonej liczby godzin zajęć dydaktycznych w czasie tygodnia (nauczyciele zatrudnieni w pełnym wymiarze godzin zobowiązani są realizować zajęcia przez pięć dni w tygodniu);

-przyjmowanie nagród jubileuszowych, po 20, 25, 30, 35 i 45 latach pracy w zawodzie oraz innych nagród przewidzianych dla nauczycieli (Karta Nauczyciela);

-na wniosek dyrektora, w czasie ferii letnich i/lub zimowych wykonywanie następujących czynności: przeprowadzania egzaminów, prac związanych z zakończeniem roku szkolnego i przygotowaniem nowego roku szkolnego, opracowywania szkolnego zestawu programów oraz uczestniczenia w doskonaleniu zawodowych w określonej formie – czynności te łącznie nie mogą jednak zająć nauczycielowi więcej niż 7 dni (Karta Nauczyciela);

-możliwość ubiegania się o członkostwo w pracach komisji dyscyplinarnych pierwszej instancji, po spełnieniu szczegółowych kryteriów określonych w ustawie (Karta Nauczyciela);

-podleganie nadzorowi pedagogicznemu prowadzonemu w placówce (Prawo Oświatowe);

-przyjęcie powierzenia obowiązków dyrektora w określonych w ustawie sytuacjach, w których dyrektor jest czasowo lub trwale nieobecny, a struktura organizacyjna placówki nie przewiduje stanowiska wicedyrektora (Prawo Oświatowe);

-możliwość ubiegania się o bycie wybranym do rady szkoły (Prawo Oświatowe);

-możliwość ubiegania się o powierzenie funkcji doradcy metodycznego po spełnieniu odrębnych wymagań kwalifikacyjnych (Prawo Oświatowe);

Działania nauczyciela odnoszące się do ucznia:

-współpracuje z rodzicami ucznia z niepełnosprawnością w ramach realizacji działań związanych z organizacją kształcenia specjalnego (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków kształcenia i wychowania);

Działania nauczyciela odnoszące się zarówno do nauczyciela i do ucznia:

-przygotowywanie się do prowadzenia zajęć, czynności związane z samokształceniem i doskonaleniem zawodowym (Karta Nauczyciela);

- realizacja zadań związanych z prowadzonych w szkole egzaminów (Karta Nauczyciela);
- realizacja Podstawy Programowej i ramowych planów nauczania (Prawo Oświatowe);
- realizowanie zadań statutowych placówki zgodnie z przydzielonym zakresem (Prawo Oświatowe);
- pełnienie funkcji opiekuna ucznia na wniosek rodziców wobec dziecka, któremu przyznano indywidualny program lub tok nauki (Prawo Oświatowe);
- realizuje założenia wynikające ze zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów określone w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym ucznia z niepełnosprawnością (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków kształcenia i wychowania);
- uczestniczy w opracowaniu indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego dla uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków kształcenia i wychowania);
- uczestniczy w spotkaniach wielospecjalistycznego zespołu opracowującego wielospecjalistyczną ocenę poziomu funkcjonowania ucznia i indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny dla ucznia z niepełnosprawnością, co najmniej dwa razy w ciągu roku szkolnego (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków kształcenia i wychowania);

Ponadto nauczyciele prowadzą dokumentację realizowanych działań: dziennik lekcyjny, dziennik innych zajęć (np. wynikających z organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej), arkusz ocen ucznia (Rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia dokumentacji), a także mogą pełnić funkcję przewodniczącego wielospecjalistycznego zespołu powołanego w celu planowania i realizowania wsparcia dla ucznia z niepełnosprawnością na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego i regulacji prawnych szczegółowych wyznaczających zadania nauczycieli w tym zakresie (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków kształcenia i wychowania);

Nauczyciele podlegają odpowiedzialności dyscyplinarnej w postaci kar porządkowych zgodnie z Kodeksem Pracy i kar dyscyplinarnych wymierzanych przez komisję dyscyplinarną (Karta Nauczyciela)

2. Zakres obowiązków nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wynikający z przepisów prawa oświatowego

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, oprócz obowiązków wynikających z regulacji ogólnych dotyczących pracy nauczycieli podlega również wymogowi realizowania postanowień o charakterze szczegółowym ujętych w przepisach prawa oświatowego.

Analiza regulacji prawnych odnoszących się do obowiązków i wymagań dotyczących nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej doprowadziła do sprecyzowania następujących obszarów działań nauczyciela.

Zakres obowiązków nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej został ujęty przede wszystkim w rozporządzeniach:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. z 2023 r., poz. 2102);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017 r. poz. 356),
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U. z 2017 r. poz. 1646).

Wszystkie trzy rozporządzenia są aktami wykonawczymi Ustawy Prawo Oświatowe ((Dz. U. z 2024 r. poz. 737) oraz Ustawy Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2023 r. poz. 984, 1234, 1586, 1672 i 2005).

Zalecenia o charakterze oczekiwań podlegające weryfikacji w sposób bieżący:
<u><i>Działania nauczyciela odnoszące się do ucznia:</i></u> -postępowanie zgodnie z zaleceniami dotyczącymi zadań szkoły ujętymi w Podstawie Programowej, w tym: ▪ wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka korzystając z zalecanych metod i pracy, takich jak: eksperyment, doświadczanie, poznawanie wielozmysłowe, ▪ prawidłowa organizacja zabawy, nauki i odpoczynku, której celem jest uzyskanie ciągłości procesów adaptacyjnych wszystkich dzieci, także tych, których rozwój nie jest harmonijny, jest wolniejszy lub przyspieszony, ▪ wspieranie aktywności dziecka oraz rozwoju mechanizmów jego uczenia się, ▪ zapewnienie uczniom dostępu do źródeł wartościowych informacji i możliwości korzystania z technologii, ▪ organizowanie zajęć dostosowanych do możliwości poznawczych i potrzeb rozwojowych uczniów oparte o różne formy działania dziecka przy wsparciu jego rozumienia zachodzących w toku uczenia się procesów, a także zajęć umożliwiających poznawanie norm i wartości życia społecznego,

zajęć wspierających poznawanie kultury narodowej, zajęć wspierających poznawanie środowiska przyrodniczego i wagi dbania o nie, zajęć umożliwiających dzieciom poznawanie innych kultur,

- organizowanie przestrzeni edukacyjnej, która będzie ergonomiczna, bezpieczna, stymulująca rozwój poznawczy, dostępna do nauki i zabawy,

- współpraca z rodzicami uczniów oraz różnymi innymi środowiskami i instytucjami w celu wspierania kształtowania tożsamości dziecka,

- wspieranie rozwoju mechanizmów uczenia się dziecka w sposób, który będzie prowadził do nabycia przez nie umiejętności samodzielnego uczenia się (Podstawa Programowa);

-realizowanie działań zgodnie z założeniami kształcenia zintegrowanego (nauczyciel powinien dobrze znać założenia tej formy kształcenia) (Podstawa Programowa);

-posługiwanie się twórczymi autorskimi rozwiązaniami w realizacji treści podstawy programowej kształcenia ogólnego z uczniami, z uczniami w odpowiedzi na rozpoznane przez siebie możliwości uczniów, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Podstawa Programowa);

-organizuje naukę tak, by był to dynamiczny proces nadawania osobistego sensu i rozumienia zmieniającej się rzeczywistości, a nie tylko przekazywanie gotowych informacji (Podstawa Programowa);

-uwzględnia trzy strategie uczenia się dzieci w wieku wczesnoszkolnym: percepcyjno-odtwórczą, percepcyjno-wyjaśniającą, percepcyjno-innowacyjną (Podstawa Programowa);

-zna i stosuje różne metody kształcenia, zna ich funkcje i dostosowuje je do potrzeb swoich uczniów (warsztat pracy nauczyciela jest oparty na współczesnych podstawach naukowych) (Podstawa Programowa);

-codziennie czyta uczniom fragment wybranej lektury i rozmawia z nimi na temat wysłuchanego tekstu tak, by każdy uczeń miał doświadczenie wielozmysłowej eksploracji zaprezentowanego tekstu (Podstawa Programowa);

-dba o taką organizację przestrzeni, w której uczniowie mogą eksplorować, obserwować i doświadczać (Podstawa Programowa);

-włącza elementy edukacji muzycznej do codziennego przebiegu zajęć (Podstawa Programowa);

-korzysta z przygotowanych przez uczniów podczas zajęć technicznych materiałów dydaktycznych, a wcześniej prowadzi zajęcia tak, by ich celem było wykonanie prac, które będą użyteczne i możliwe do wykorzystania przez uczniów w późniejszym czasie (Podstawa Programowa);

-realizuje zajęcia ruchowe jako codzienny element pracy klasy w celu zaspokojenia naturalnej potrzeby ruchu u dziecka (Podstawa Programowa);

Zalecenia o charakterze oczekiwań podlegające weryfikacji w przyszłości:

Działania nauczyciela odnoszące się do ucznia:

-uczenie ukierunkowane na zaspokojenie naturalnych potrzeb ucznia (Podstawa Programowa);

-postępowanie zgodnie z zaleceniami dotyczącymi zadań szkoły ujętymi w Podstawie Programowej, w tym: ▪ wybór i/lub opracowanie programu nauczania w oparciu o treści adekwatne do poziomu rozwoju i możliwości uczniów z uwzględnieniem potrzeb i możliwości uczniów rozwijających się nieharmonijnie, wolniej lub szybciej, ▪ planowanie realizacji programu nauczania z poszanowaniem godności uczniów, ich naturalnego indywidualnego tempo rozwoju, wspierające indywidualność, oryginalność, wzmacniające poczucie wartości, zaspokajające potrzebę poczucia sensu aktywności własnej i współdziałania w grupie (Podstawa Programowa); -staranny wybór w doborze treści, środków, strategii, metod kształcenia, którego celem jest ukazanie uczniom scalonego świata i umożliwienie im rozumienia go (Podstawa Programowa); -planowanie i prowadzenie zajęć w taki sposób, by uczeń rozwijał się, miał poczucie sukcesu i by kształtowało to u niego dobre poczucie własnej wartości i motywowało do dalszej nauki (Podstawa Programowa); -zna założenia podstawy programowej, zarówno dla pierwszego etapu edukacyjnego, jak i podstawę programową wychowania przedszkolnego; -organizuje dostosowany do potrzeb dzieci czas ich adaptacji w szkole (Podstawa Programowa); -planuje i realizuje zajęcia matematyczne w taki sposób, by wiedza była ze sobą logicznie powiązana i prowadziła ucznia od myślenia konkretno-obrazowego do myślenia pojęciowego (Podstawa Programowa); -wspiera rozwój mowy i myślenia dzieci poprzez prowadzenie zajęć plastycznych z uwzględnieniem integracji czynnościowej, metodycznej i organizacyjnej (Podstawa Programowa); -co najmniej jedną godzinę zajęć wychowania fizycznego prowadzi w sali gimnastycznej z zachowaniem dostępu do środków i sprzętów sportowych, a także planuje swoją pracę tak, by zabawy i gry ruchowe proponowane uczniom miały na celu zapobieganie wadom postawy i kształtowały nawyki utrzymania prawidłowej postawy przez dzieci (Podstawa Programowa);
Zalecenia o charakterze formalnym, odnoszące się do okresu przed rozpoczęciem pracy:
<u><i>Działania nauczyciela odnoszące się do nauczyciela:</i></u> -posiadanie kwalifikacji do zajmowania stanowiska nauczyciela w klasach I-III zgodnie z obowiązującymi przepisami prawa przygotowujące do pracy z dziećmi w okresie edukacji wczesnoszkolnej (Rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji nauczycieli);
Zalecenia o charakterze formalnym, odnoszące się do okresu po podjęciu pracy:
<u><i>Działania nauczyciela odnoszące się do ucznia:</i></u> -realizowanie celów i treści zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla I etapu edukacyjnego w formie nauczania zintegrowanego z uwzględnieniem szczegółowych

treści nauczania do poszczególnych rodzajów edukacji: polonistycznej, matematycznej, społecznej, przyrodniczej, plastycznej, technicznej, informatycznej, muzycznej, wychowania fizycznego (Podstawa Programowa);

Ponadto nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej opracowuje roczne opisowe oceny klasyfikacyjne (Rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia dokumentacji).

Podsumowanie

Z zaprezentowanych powyżej regulacji prawnych wynika, że wymagania wobec nauczycieli często nie są w pełni jednoznaczne, a zakres jego powinności jest bardzo szeroki. Nauczyciel powinien być dobrze wykształcony, posiadać predyspozycje osobowościowe, być uważnym, refleksyjnym, kreatywnym profesjonalistą, który nie tylko uczy, ale także wspiera ucznia, potrafi go zmotywować do pracy, określić możliwości, potrzeby i potencjał dziecka, dopasować metody i formy pracy w taki sposób, aby proces edukacyjny przebiegał w sposób optymalny, zapewniający uczniowi pełny rozwój w oparciu o doświadczanie otaczającego świata, swobodne działania, uczestnictwo w sytuacjach edukacyjnych pod kierunkiem nauczyciela-przewodnika, który planowo i metodycznie będzie poszerzał wiedzę i umiejętności dziecka w obszarze poznawania, rozumienia, uczestnictwa w otaczającej rzeczywistości. Co więcej, nauczyciel realizujący wszystkie swoje działania powinien być również człowiekiem uważnym, potrafiącym wesprzeć nie tylko ucznia którego rozwój przebiega w sposób prawidłowy, ale także ucznia którego rozwój jest nieharmonijny, wolniejszy lub przyspieszony oraz ucznia, którego rozwój przebiega inaczej z uwagi na niepełnosprawność i związane z nią specjalne potrzeby edukacyjne.

Praca w szkole to nie tylko praca z dzieckiem, ale także dbałość o prowadzenie obowiązującej dokumentacji, realizacja kolejnych stopni awansu zawodowego, przynajmniej z założenia, polegającego na ustawicznym pogłębianiu wiedzy nauczyciela oraz poddawaniu ocenie jego pracy. Ocena ta ma być nie tylko wewnętrzna, ujmowana jako rezultat pracy uczniów, ale także zewnętrzna. Nauczyciel jest zobowiązany do pełnej znajomości prawideł rozwojowych dziecka oraz do posiadania umiejętności diagnozowania osiągnięć ucznia. Powinien być profesjonalistą, który będzie realizował założenia podstawy programowej kształcenia ogólnego, organizował środowisko uczenia się, przewodził, wspierał, oceniał postępy ucznia, motywował go do podejmowania dalszych wyzwań edukacyjnych, kształtował dobre poczucie jego własnej wartości.

Nauczyciel powinien zatem być kompetentny w każdym z zaprezentowanych obszarów działań, a także posiadać umiejętność współpracy (z rodzicami ucznia, z innymi nauczycielami i specjalistami, w sytuacji, gdy pracuje w klasie, w której uczą się dzieci z niepełnosprawnością). Obowiązki nauczycieli sformułowane są w sposób bardzo niejednoznaczny, większość z nich ma charakter oczekiwań, co dodatkowo utrudnia poddanie ich ewaluacji; ewaluacji rozumianej nie tylko jako zewnętrzna ocena dokonywana przez inną osobę, ale także definiowanej jako rodzaj autorefleksji nad podejmowanymi przez nauczyciela działaniami. Forma taka uniemożliwia zarówno nauczycielowi, jak i innym upoważnionym do tego osobom określenie stopnia wywiązywania się z obowiązków.

Druga grupa obowiązków/zaleceń ma charakter formalny. Wymagania formalne odnoszą się do:

- kwalifikacji nauczyciela², niezbędnych do podjęcia pracy na stanowisku nauczyciela, poświadczonych dyplomem lub innym opieczetowanym dokumentem; nabywanych w toku pracy, związanych m.in. z realizowaniem kolejnych stopni awansu zawodowego;
- warunków zdrowotnych niezbędnych do pracy na stanowisku nauczyciela;
- umiejętności odczytywania i rozumienia wieloznacznych zapisów podstawy programowej kształcenia ogólnego oraz realizacji określonych programów nauczania, właściwych dla danego etapu edukacyjnego;
- innych obszarów pracy o charakterze dydaktycznym i organizacyjnym.

Nauczyciel może także zostać przez dyrektora szkoły nagrodzony lub pociągnięty do odpowiedzialności dyscyplinarnej za ‘uchybień godności zawodu nauczyciela lub obowiązków’, na podstawie kryteriów o charakterze subiektywnym, niemożliwych do jednoznacznej interpretacji, których treść ma charakter przede wszystkim uznaniowy; Pełnienie roli nauczyciela jest zadaniem trudnym, szczególnie, gdy nauczyciel zobowiązany jest kształcić i wychowywać uczniów o bardzo zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, gdy musi dokonać wyboru, jak uczyć i które treści uznać za najważniejsze.

Regulacje prawne oraz założenia teoretyczne określają zatem obszary kształcenia podmiotu – ucznia, wymagania wobec ucznia i nauczyciela. Nie odpowiadają jednak na pytanie: dlaczego, ku czemu i w jakim celu należy kształcić.

² Ważnym dokumentem określającym standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela jest także Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 roku (Dz. U. z 2019 r. poz. 1450), w którym szczegółowo określony został sposób organizacji kształcenia przyszłych nauczycieli. W rozporządzeniu ujęte zostały także efekty uczenia się przewidziane dla studentów kierunków pedagogicznych, z analizy których wyłania się sylwetka absolwenta opisująca zakładane kompetencje, jakimi dysponować powinien nauczyciel rozpoczynający pracę w placówce oświatowej.

1.4.2 Nauczyciel współorganizujący kształcenie jako drugi nauczyciel w klasie integracyjnej - w świetle aktów prawnych

Kwalifikacje nauczycieli określone są przepisami polskiego prawa oświatowego i ściśle wiążą się z przygotowaniem akademickim studentów do podjęcia roli nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, nauczyciela przedmiotu oraz pedagoga specjalnego, w tym nauczyciela współorganizującego proces kształcenia, wychowania i opieki w klasie integracyjnej.

Zakres obowiązków nauczyciela współorganizującego pracującego w klasach integracyjnych reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie organizowania warunków kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2020 r., poz. 1309).

Zgodnie z zapisami zawartymi w rozporządzeniu do zadań nauczyciela współorganizującego należy:

- współorganizowanie kształcenia specjalnego z uwzględnieniem realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego ucznia z niepełnosprawnością,
- prowadzenie razem z innymi nauczycielami, specjalistami i wychowawcami zajęć edukacyjnych i zintegrowanych działań określonych w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym (IPET) ucznia,
- prowadzenie we współpracy z innymi nauczycielami, specjalistami i wychowawcami pracy wychowawczej z uczniami z niepełnosprawnością,
- uczestniczenie (w miarę potrzeb) w zajęciach edukacyjnych prowadzonych przez innych nauczycieli oraz prowadzonych przez innych nauczycieli, specjalistów i wychowawców zintegrowanych działaniach określonych w IPET, jeśli zaistnieje taka potrzeba,
- udzielanie pomocy innym nauczycielom prowadzącym zajęcia edukacyjne, specjalistom i wychowawcom realizującym zintegrowane działania wynikające z IPET w doborze odpowiednich metod i form pracy z uczniem z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego,
- prowadzenie zajęć rewalidacyjnych oraz dokumentowanie tych zajęć w odrębnym dzienniku zajęć specjalistycznych,
- udział w pracach wielospecjalistycznego zespołu opracowującego IPET i WOPFU dla ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego,
- współpraca z rodzicami ucznia z niepełnosprawnością.

Zakres działań nauczyciela współorganizującego jest bardzo szeroki, chociaż patrząc na długość paragrafu, w którym zostały wymienione można odnieść mylne wrażenie, że jest

tych zobowiązań niewiele. Dopiero zatrzymanie i poddanie ich analizie ukazuje, że działania nauczyciela współorganizującego odnoszą się do właściwie wszystkich działań podejmowanych przez pozostałych nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniem, zarówno w klasie, jak i poza nią, z dodatkowym obszarem, jakim jest umiejętne dostosowanie wymagań edukacyjnych do bardzo zróżnicowanych potrzeb uczniów z niepełnosprawnością. Ponadto, oprócz działań polegających na planowaniu, adaptowaniu i opracowywaniu materiałów dydaktycznych oraz pracy bezpośrednio z uczniem nauczyciel współorganizujący jest także osobą, która ma za zadanie wspieranie nauczycieli i innych specjalistów w doborze metod i form pracy z uczniem z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego.

Nauczyciel wspomagający musi więc posiadać szerokie przygotowanie i wiedzę w zakresie nie tylko pedagogiki specjalnej, ale także znać podstawę programową kształcenia ogólnego oraz potrafić sformułować cele i ścieżki ich realizacji, a więc dysponować szeroką wiedzą metodyczną w zakresie nauczania.

Wreszcie, nauczyciel współorganizujący, ma za zadanie wspieranie innych nauczycieli w poszukiwaniu rozwiązań umożliwiających im realizowanie ich zadań zawodowych, a to wymaga nie tylko rozumienia i swobodnego poruszania się w obszarze treści nauczania przewidzianych dla danego obszaru edukacji, ale także umiejętności dzielenia się wiedzą i współpracy.

1.4.3 Kompetencje nauczycieli jako konstrukt obejmujący oczekiwania, obowiązki i zadania

Alicja Walenda (2009, s. 535) pisze, że z powodu uwarunkowań cywilizacyjnych i kulturowych kompetencje nauczyciela odnoszą się do „umiejętności radzenia sobie w tym świecie”. Radzenie sobie to umiejętność używania posiadanych kompetencji, sposoby korzystania z posiadanych wiedzy i umiejętności, które nierozzerwalnie wiążą się także z poczuciem bycia kompetentnym, co może prowadzić do dwojakiego rodzaju sposobów postępowania – jestem kompetentny, więc wiem wszystko i mam poczucie pełnej kontroli i sprawstwa lub – jestem kompetentny i w związku z tym mam wątpliwości, na które poszukuję odpowiedzi (Walenda, 2009).

„Kompetencja” to słowo wywodzące się z łaciny, w formie rzeczownikowej „competentia” pochodzi od czasownika „competere” oznaczającego „zgadzać się”, „nadawać się”, „współzawodniczyć” (warto zwrócić tu uwagę, że znaczenia te pozostają w pewnego rodzaju napięciu pomiędzy zgodą a rywalizacją). Taki źródłosłów słowa „kompetencja” sugeruje wewnętrzny potencjał podmiotu uznawanego za kompetentny; jednocześnie, zakłada

istnienie szerszego kontekstu działania w postaci innych członków społeczności (Kopaliński, 1983).

Maria Czerepaniak–Walczak (1997, s. 87-88) definiuje kompetencję jako „szczególną właściwość, wyrażającą się w demonstrowaniu, na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się oraz przyjmowania na siebie odpowiedzialności za nie”. W proponowanej przez Czerepaniak–Walczak (1997) definicji znajduje swoje odzwierciedlenie wskazywany z kolei przez Astrid Męczkowską (2002, s. 120) podwójny kontekst kompetencji: wewnętrzny i zewnętrzny. Kontekst wewnętrzny kompetencji obejmuje jej składniki sytuowane w obszarze zdolności kompetentnego podmiotu, co stanowi wynik jego dyspozycji. Z tego punktu widzenia, kompetencja opisywana jest jako „podmiotowy potencjał zależny od czegoś” (Męczkowska, 2002, s. 120). Kontekst zewnętrzny kompetencji określa domeny jej zastosowania, koncentruje się zatem wokół funkcji, a więc „zdolności do czegoś” (Męczkowska, 2002, s. 120). Z przytoczonymi powyżej obszarami kompetencji ściśle wiąże się zdolność podmiotu posługiwania się nabywanymi umiejętnościami, na co zwraca uwagę Maria Dudzikowa (1994, s. 205) pisząc, że kompetencja „jest zdolnością do czegoś zależną zarówno od znajomości wchodzących w nią umiejętności, sprawności, jak i od przekonania o możliwości posługiwania się tą zdolnością”. Autorka zakłada więc, że kompetencja wymaga zdolności użycia posiadanych przez jednostkę umiejętności. Jest ściśle związana ze sferą działania wyposażonego w nią podmiotu, co z kolei ponownie ukazuje nie tylko bardzo złożony charakter kompetencji, ale także jej społeczny charakter, ujmujący jednostkę jako element szerszej rzeczywistości złożonej z pozostających ze sobą w ścisłej zależności podmiotów, których aktywność może pozostawać różna.

Inną definicję **kompetencji** podaje Hanna Kwiatkowska (2008, s. 25), w której podkreśla, że jest to „zdolność i gotowość podmiotu do wykonywania zadań na oczekiwanym poziomie. Powstaje ona w wyniku zintegrowania wiedzy, dużej liczby drobnych umiejętności oraz sprawności w dokonywaniu wartościowań”.

W literaturze przedmiotu nie ma jednej powszechnie akceptowanej definicji kompetencji. Różne są w związku z tym także podziały kompetencji nauczycieli.

W niniejszym podrozdziale omówiony zostanie podział, który odnosi się bezpośrednio do realizacji zadań wynikających z pełnienia roli nauczyciela rozpatrywanych w dwóch obszarach: praktyczno–moralno–osobowościowym oraz technicznym. Różni autorzy, opisując poszczególne rodzaje kompetencji nauczyciela, zwykle umieszczają je w jednej z zaproponowanych przez Ryszarda Kwaśnicę (1990, s. 296) kategorii: praktyczno–moralnej i/lub technicznej.

Do kategorii praktyczno-moralnej należą kompetencje interpretacyjne, moralne i komunikacyjne, w kategorii technicznej można natomiast odnaleźć kompetencje normatywne, metodyczne i realizacyjne. Dorota Klus-Stańska (2009, s. 476) wyszczególnia także kompetencje przekazowe, które dopełniają zaprezentowany powyżej podział w obszarze technicznym.

Kompetencje interpretacyjne to według R. Kwaśnicy (1990, s. 296) „ten rodzaj doświadczenia (to wartości, wiedza i umiejętności), który umożliwia czynienie świata zrozumiałym. Dzięki kompetencjom tego typu nadajemy sens wszystkiemu temu, co dzieje się w naszym otoczeniu. One umożliwiają nam także formułowanie celów działania, obmyślanie jego metod, spostrzeganie otoczenia i siebie samych jako warunków stanowiących ograniczenia i możliwości działania”. Tak rozumiana kompetencja interpretacyjna bezpośrednio odnosi się do zaproponowanego wcześniej pojęcia kompetencji w ogóle, którego składnikami były zależność od czegoś oraz zdolność do czegoś (Męczkowska, 2002).

Kompetencje komunikacyjne opisywane są przez wielu autorów. R. Kwaśnica (1990, s. 296) opisuje kompetencje komunikacyjne jako zdolność do dialogicznego istnienia w świecie. Dialog prowadzony jest nie tylko z innym człowiekiem, ale także z samym sobą i ma na celu dialektyczne poszukiwanie sensu. Istotą porozumienia w tym obszarze jest korzystanie i jednocześnie konstytuowanie wspólnego systemu znaczeń, które jawi się jako szczególnie istotne w budowaniu relacji z człowiekiem, który postrzega rzeczywistość w sposób odmienny od ogólnie przyjętego.

Kompetencje moralne związane są z etyką podejmowanych przez nauczyciela działań oraz refleksją moralną odnoszącą się zarówno do postępowania wobec ucznia, jak i nie rezygnowania z własnych wartości lub przekonań. Kompetencje moralne wyrażają się w następujących pytaniach: „jaki powinienem być i w jaki sposób powinienem postępować, by z jednej strony dochować wierności sobie i nie ulec duchowemu zniewoleniu, a z drugiej - by swym postępowaniem nie ograniczać innych ludzi w ich prawach do wewnętrznej wolności i podmiotowości i w ich prawie do wyboru własnej drogi” (Kwaśnica, 2004, s. 301). Kompetencje moralne to zatem zdolność do prowadzenia etycznej refleksji nad podejmowanymi przez nauczyciela działaniami.

Kompetencje normatywne określane są także mianem kompetencji postulatycznych. Odnoszą się one do umiejętności opowiadania się za celami instrumentalnymi, które mogą być realizowane na trzech poziomach, w zależności od stopnia zawodowego rozwoju nauczyciela. Poziom pierwszy zakłada odtwarzanie odgórnie narzuconych celów, poziom drugi - świadomy

wybór gotowych celów, poziom trzeci – samodzielne wyznaczanie celów przez nauczyciela. (Kwaśnica, 2004, s. 301).

Kompetencje metodyczne opisywane są jako umiejętność działania zgodnie z regułami opisującymi optymalny porządek podejmowanych czynności. Podobnie jak to miało miejsce w przypadku kompetencji normatywnych, kompetencje metodyczne także mogą być realizowane na trzech poziomach, w zależności od poziomu rozwoju zawodowego nauczyciela. Kompetencje metodyczne mogą być efektem bezrefleksyjnej aplikacji, następstwem świadomego wyboru lub oryginalnym, autorskim pomysłem metodycznym (Kwaśnica 2004, s. 301).

Kompetencje realizacyjne ujmowane są jako „umiejętność doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających osiągnięciu celu” (Kwaśnica, 2004, s. 301). Kompetencje realizacyjne są ściśle związane z metodą, którą wybrał nauczyciel, ponieważ każda metoda posiada mechanizm działania, a zatem stawia określone wymagania realizacyjne, od których zależy jej skuteczność.

Kompetencje przekazowe (Klus–Stańska, 2009, s. 476) to umiejętność nauczyciela przekazania uczniowi wiedzy wynikającej z realizowanego programu nauczania. Kompetencje przekazowe są zatem warunkiem skutecznej transmisji wiedzy pomiędzy nauczycielem i uczniem.

Kompetencje przekazowe stanowią dopełnienie omówionych wcześniej kompetencji normatywnych, metodycznych i realizacyjnych, gdyż odnoszą się do szerszego kontekstu nauczania, nie tylko o charakterze technicznym. Kompetencje przekazowe nie tylko dopełniają zaproponowany wcześniej podział, ale także niejako warunkują możliwość uczenia, szczególnie że zgodnie z założeniami podstawy programowej, jednym z zadań nauczyciela jest wspieranie indywidualnego rozwoju dziecka. To zadanie wymaga wprowadzania modyfikacji w doborze metod, środków i konstrukcji indywidualnych zadań. Szczególnie wyraziście ujawnia się potrzeba posiadania kompetencji przekazowej u nauczyciela pracującego z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych (Klus-Stańska, 2009).

Warunkiem posiadania i korzystania z kompetencji przekazowej przez nauczyciela wydaje się więc, po pierwsze posiadanie wszystkich wymienionych wcześniej kompetencji, po drugie rozumienie i refleksyjne podchodzenie do odgórnie narzuconych treści nauczania, co bezpośrednio wiąże się z umiejętnością takiego dostosowywania środków dydaktycznych przez nauczyciela, by uczeń rzeczywiście realizował założenia podstawy programowej, a nie jedynie zapełniał kolejne karty w podręczniku i zeszytach ćwiczeń kierowany wskazówkami nauczyciela odnoszącymi się do zupełnie innego rodzaju jego wiedzy i umiejętności.

Taki sposób postępowania proponuje Edyta Gruszczyk-Kolczyńska (2012), która w swojej książce prowadzi nauczyciela przez strukturę rozwiązywania zadań matematycznych przez dziecko. Podobnie, choć w nieco odmienny sposób, wiele cennych informacji zawarła w swojej publikacji Anna Jurek (2012), wskazując pomniejsze kompetencje, które musi posiadać uczeń by mógł opanować umiejętność czytania i pisanie - stanowiące wskazówkę dla nauczyciela dotyczącą obszarów wymaganego wsparcia ucznia w opanowaniu umiejętności czytania i pisanie.

Można zatem przypuszczać, że kompetencje przekazowe to umiejętność nauczania, wymagająca wiedzy i umiejętności zarówno z obszaru wiedzy o uczniu, jego trudnościach, jak i procesie uczenia się, kolejnych jego elementach, poziomach oraz refleksyjności i elastyczności w doborze metod i form pracy z uczniem. Pojawia się jednak pytanie, w jaki sposób możliwe jest określenie czy kompetencja nauczyciela jest jego rzeczywistą kompetencją czy jedynie mechanicznym powielaniem procedury.

Podsumowanie

Pełnienie roli nauczyciela jest zadaniem trudnym, szczególnie, gdy nauczyciel zobowiązany jest kształcić i wychowywać uczniów o bardzo zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, gdy musi dokonać wyboru, jak uczyć poszczególne dzieci, również te o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Zakłada się, że nauczyciel z racji wykonywanego zawodu posiada wszystkie opisane wyżej kompetencje. Pojawia się jednak pytanie, jakie są rzeczywiste sposoby postępowania nauczycieli pracujących z uczniami, a szczególnie z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Patrząc na opisane powyżej rodzaje kompetencji nauczycieli pojawia się potrzeba pewnego ich uporządkowania. Punktem wyjścia w pracy nauczyciela jest rozpoznawanie, czego uczeń potrzebuje w swoim indywidualnym rozwoju, czyli:

- co dziecko wie i na czym opiera się jego rozwój,
- co sprawia mu trudność,
- co jeszcze jest mu potrzebne, aby mogło pokonać trudność.

Warunkiem udzielenia odpowiedzi na powyższe pytania jest relacja dialogowa, która stanowi podstawę kompetencji komunikacyjnej.

Następnie, aby nauczyciel mógł zinterpretować trudności oraz niewiedzę ucznia konieczne jest, by dysponował kompetencją interpretacyjną. Nauczyciel może interpretować trudności oraz niewiedzę ucznia z dwóch punktów widzenia:

- w świetle procesu nabywania doświadczeń,

- w kontekście znaczenia nabywanych doświadczeń w budowaniu wiedzy.

Po dokonaniu interpretacji, konieczne jest by nauczyciel dysponował kompetencją normatywną, która pozwoli mu na określenie konkretnych celów dla danego dziecka.

Gdy nauczyciel wyznaczy cele dla danego ucznia, niezbędne jest, aby posiadał kompetencje metodyczne oraz realizacyjne, dzięki którym możliwe będzie podjęcie próby zrealizowania wyznaczonych wcześniej celów.

Przebycie opisanej powyżej drogi odzwierciedlać będzie się w kompetencji przekazowej, w tym na ile nauczyciel będzie potrafił uelastyczyć podejmowane działania, zależnie od tego, jakie dziecko będzie wymagało wsparcia z jego strony.

1.4.4 Kompetencje nauczyciela współorganizującego kształcenie w klasie integracyjnej

Wspólna praca pedagoga specjalnego i nauczyciela przedmiotu w jednym zespole klasowym wymaga, jak podaje Anna Bombińska-Domżał (2012, s. 52) dokładnego doprecyzowania celów, stosowanych metod, form i środków dydaktycznych.

Możliwość realizacji działań edukacyjnych w klasie integracyjnej wymaga zatem posiadania przez obu nauczycieli nie tylko kwalifikacji, ale także wysokich kompetencji zawodowych. W literaturze przedmiotu podziały oraz opis kompetencji (określanych także mianem zadań czy też bycia w roli), jakimi powinien dysponować pedagog specjalny jest bardzo obszerny (m.in. Czajkowska, 2008; Klimkowska, 2008; Kupisiewicz, 2016; Plutecka, 2005; Puda, 2022; Sadowska, 2016a; Zamkowska, 2017, 2021; Zacharuk, 2007).

Joanna Głodkowska (2017, s. 182) pisze, że kształcenie integracyjne cechuje to, że „nauczyciel musi opanować wyjątkowo cenną umiejętność – harmonizowania uczenia się każdego dziecka z osobną z uczeniem się całej klasy oraz uczenia się dziecka sprawnego z dzieckiem niepełnosprawnym”. Warto podkreślić, że w placówce integracyjnej pedagogzy i pedagogzy specjaliści współpracują ze sobą na co dzień mając w ten sposób pełną możliwość doskonalenia swoich kompetencji zawodowych poprzez transfer wiedzy i ścisłą współpracę. Z. Gajdzica (2011, s. 65-69) zwraca dodatkowo uwagę, że kształcenie specjalne charakteryzuje się pewną specyfiką, która wynika z podmiotu oddziaływań i związanych z nimi, typowych dla obszaru edukacji osób z niepełnosprawnością, celów, metod, środków oraz stosowanych form organizacji zajęć i dodatkowego wsparcia. Oprócz kompetencji ogólnopedagogicznych, autor wspomina także o nieco innych obszarach kompetencji, jak: merytoryczne, metodyczne, procesów rehabilitacji i resocjalizacji.

Jak pisze Danuta Apanel (2016, s. 371), nauczyciel wspomagający pełni istotną rolę w realizowaniu założeń kształcenia integracyjnego.

Przy czym Z. Gajdzica (2011, s. 68) podkreśla, że w pracy z uczniem z niepełnosprawnością mamy do czynienia z „konglomeratem kompetencji pedagogicznych”, zważywszy na relację pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną.

W tej kwestii opinie nauczycieli ukazują dwa stanowiska:

1. Pierwsze, w którym pedagogika specjalna postrzegana jest jako wyodrębniona subdyscyplina pedagogiki, posiadająca samodzielny przedmiot zainteresowań, ukonstytuowany na typowych dla pedagogiki specjalnej procesach – rehabilitacji/rewalidacji, resocjalizacji oraz podmiocie oddziaływań (osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi). Pedagogika specjalna, podobnie, jak pedagogika ogólna ma swoje subdyscypliny, są nimi dydaktyka specjalna, teoria wychowania specjalnego, specjalna pedagogika porównawcza itd. Bliższe są także związki pedagogiki specjalnej (aniżeli pedagogiki ogólnej) z medycyną.
2. Drugie stanowisko, w którym istotne są powiązania pomiędzy obiema pedagogikami i traktowanie pedagogiki specjalnej jako jednej z wielu równorzędnych subdyscyplin pedagogiki. W tym podejściu wiedza z zakresu pedagogiki specjalnej postrzegana jest jako naturalna (wytworzona w procesie specjalizowania się) nadbudowa wiedzy ogólnopedagogicznej. Patrząc z tej perspektywy pedagogika specjalna jest postrzegana jako jedna z wielu specjalności pedagogicznych. .

Oba stanowiska, jak podaje autor, mają swoje odzwierciedlenie w założeniach kształcenia pedagogów specjalnych. Tutaj program kształcenia pedagogów jest początkowo wspólny dla pedagogów ogólnych i pedagogów specjalnych, „a zróżnicowanie pojawia się na etapie kształcenia kompetencji w zakresie specjalności” (Gajdzica, 2011, s. 43-44).

Autor zwraca także uwagę, że jako istotny problem jawią się kompetencje i kwalifikacje nauczycieli pracujących w klasach integracyjnych, gdyż pedagog specjalny pracujący w klasie integracyjnej wchodzi także w interakcje z uczniami prawidłowo rozwijającymi się, a nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej (nauczyciel przedmiotu – na wyższym etapie kształcenia) podejmuje działania (lub powinien podejmować działania) także wobec uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Patrząc z tej perspektywy Z. Gajdzica (2011, s. 44) sugeruje, że programy kształcenia pedagogów ogólnych powinny obejmować podstawowe wiadomości z zakresu pedagogiki specjalnej, a programy nauczania pedagogów specjalnych nie mogą pomijać podstaw pedagogiki ogólnej.

Jako ilustrację tych stanowisk autor wskazuje ścieżki prowadzące do „stawiania się pedagogiem specjalnym” poprzez ukończenie studiów:

1. Na kierunku pedagogika specjalna, z minimum programowym dla tego kierunku, co sprzyjało wyraźnemu wyodrębnianiu kompetencji z zakresu pedagogiki specjalnej.

2. Na kierunku pedagogika o specjalności pedagogika specjalna, z minimum programowym dla tego kierunku, co wiązało się z kształtowaniem kompetencji specjalnościowych na bazie szerokich kompetencji ogólnopedagogicznych.

3. Podyplomowych lub kursów kwalifikacyjnych po studiach ogólnopedagogicznych, które miały jednak bliższe związki z kształceniem ogólnodostępnym (Gajdzica, 2011, s. 44).

Monika Czajkowska (2008, s. 23) zwraca uwagę na opisane powyżej przygotowanie zawodowe pedagogów specjalnych i zaznacza, że istotne jest wyposażenie ich w kompetencje instrumentalne, w tym umiejętności w zakresie prowadzenia terapii. Kompetencje te gwarantują wspieranie realizowanego procesu rehabilitacji i resocjalizacji poprzez „usuwanie blokad i zahamowań oraz istniejących ograniczeń albo też poprzez stymulowanie określonych potrzeb, ewentualnie korygowanie wszelkiego rodzaju dysfunkcji psychofizycznych”. Autorka podkreśla również, że pedagog specjalny powinien mieć dobrze rozwinięte kompetencje społeczne rozumiane jako umiejętność radzenia sobie z innymi, w tym uczniami oraz podejmowanie działań i efektywnych zabiegów wychowawczych.

Z. Gajdzica (2011, s. 54) pisze, że rola społeczna nauczyciela narzuca zadania wykraczające poza przestrzeń lekcji i szkoły. Zauważa także, że rola nauczyciela wspomagającego na etapie edukacji wczesnoszkolnej obejmuje wiele specyficznych oczekiwań i wymagań, w tym związane z adaptacją dziecka do nauki w szkole, przygotowania do nauki z podziałem na przedmioty w klasach starszych.

W tym kontekście Z. Gajdzica (2011, s. 54) opisuje przykłady takich specyficznych zadań przynależnych nauczycielom na etapie edukacji wczesnoszkolnej:

1. Pomoc dziecku w zrozumieniu czym jest szkoła, jak funkcjonuje, jaki jest jej sens, w tym także sens uczenia się pod kontrolą, wypełniania obowiązków, niekiedy rezygnowania z natychmiastowego zaspokojenia swoich potrzeb, a także liczenia się z potrzebami innych.

2. Poznanie zasobów ucznia, określenie miejsca, w którym będzie mu najbliższe do wymagań szkolnych związane z rozpoczęciem pracy od tego właśnie miejsca, a więc pośredniczeniem pomiędzy tym, co dziecko wie i umie, a tym czego nie wie i nie umie oraz tym, czego oczekuje, wymaga, żąda szkoła.

Obie funkcje zdaniem autora, mają na celu przygotowanie dziecka do roli ucznia.

Myśląc natomiast o zadaniach pedagoga specjalnego w procesie kształcenia i wychowania uczniów z niepełnosprawnością Z. Gajdzica (2011, s. 55) zwraca uwagę na:

- przekazywanie wiedzy,
- kształtowanie właściwych postaw,
- kreowanie odpowiedniego środowiska wychowawczego,

- inspirowanie do rozwoju,
- wdrażanie do aktywności.

Obszar kompetencji pedagoga specjalnego opisuje także Hanna Borzyszkowska (1993, s. 53-58), która stwierdza, że pedagog specjalny przede wszystkim powinien:

- uczyć czyli w sposób metodyczny przekazywać wiedzę ogólną i zawodową;
- wychowywać przy jednoczesnym budowaniu właściwych postaw osób z niepełnosprawnościami wobec siebie i innych;
- zapewniać poczucie bezpieczeństwa swoim uczniom zarówno pod względem zaspokojenia podstawowych potrzeb, jak i zaspokojenia potrzeb psychicznych;
- organizować środowisko rówieśnicze i społeczne, w którym przebywają osoby z niepełnosprawnością, także w kontekście nastawienia wobec nauczania w placówkach specjalnych;
- włączać aktywnie osoby z niepełnosprawnością w nurt życia gospodarczego, społecznego i kulturalnego.

Z kolei Elżbieta Minczakiewicz (2004, s. 146; za: Gajdzica, 2011, s. 56) opisuje nauczyciela uczniów z niepełnosprawnościami w kontekście „bycia w roli” jako:

„1. Świadomego organizatora procesu wychowania oraz animatora, którego działania obejmują zakres kultury bycia w szkole i poza nią.

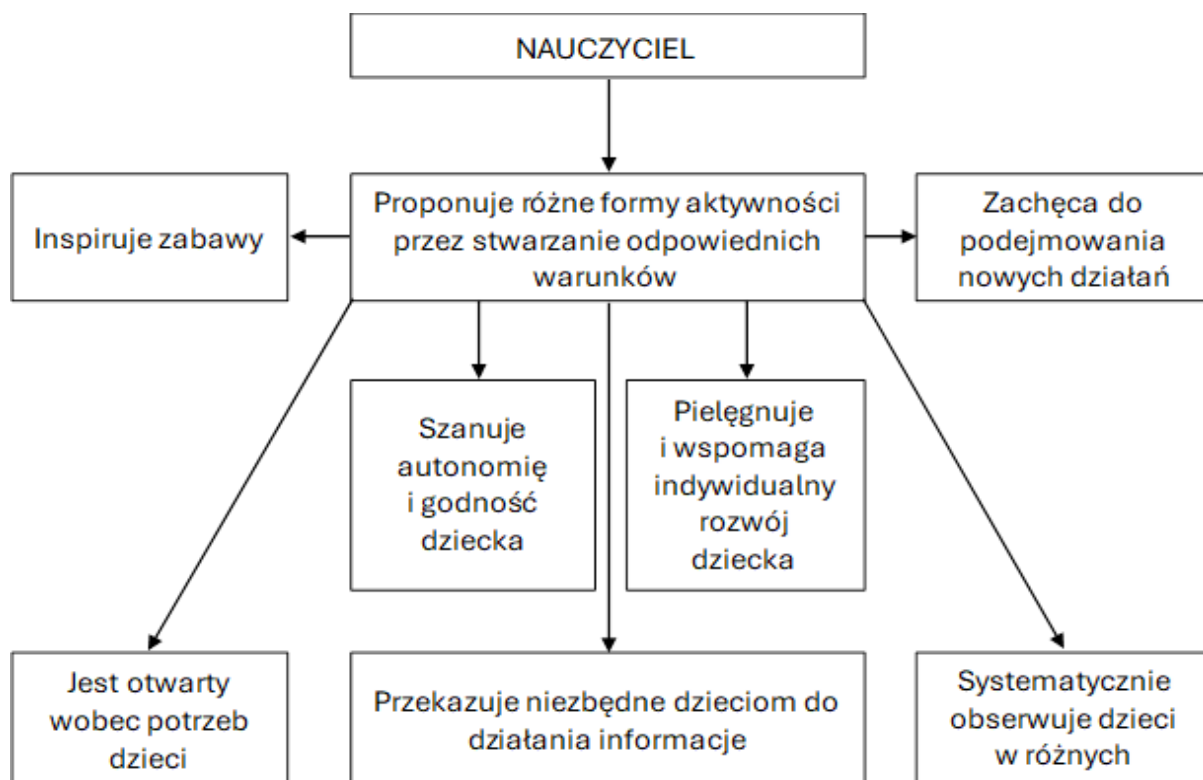
2. Twórcy-rzeźbiarza psychologicznej, niezwykle z natury sylwetki dziecka-ucznia-wychowanka (często z wieloraką niepełnosprawnością), ale również opiekuna, powiernika, konsultanta, ochroniarza, moderatora, psychoterapeuty/socjoterapeuty swojego podopiecznego.

3. Odbiorcy i interpretatora komunikatów wysyłanych przez wychowanka oraz pomocnika w rozwiązywaniu trudności rodzących się w sercu i umyśle dziecka.

4. Kreatora i inspiratora skupionego wokół tworzenia warunków sprzyjających działaniu ucznia (szczególnie niepełnosprawnego), aktywnie uczestniczącego w kształtowaniu jego samodzielności, wytrwałości oraz odpowiedzialności”.

Janina Wyczesany (2002, s. 90) zwraca uwagę na wzajemne powiązania, które wskazują na pewne zależności między różnymi zadaniami pedagoga specjalnego (zob. schemat 1).

Schemat 1. Zadania nauczyciela sprzyjające rozwojowi kompetencji uczniów



Źródło: J. Wyczesany (2002). Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności i jej znaczenie dla funkcjonowania dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W: Wyczesany J., Mikrut A. (red.), *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 90.

Z. Gajdzica (2011, s. 56) zwraca uwagę, że propozycja takiej koncepcji zadań pedagoga specjalnego jest ukierunkowana „na jedno z ważniejszych zadań pedagoga specjalnego – uaktywnienie, poprzez inspirowanie uczniów do działania oraz stwarzanie do niego określonych warunków”. Pedagog specjalny zgodnie z zaproponowanym modelem oprócz funkcji animacyjnych i organizacyjnych powinien także przekazywać wiedzę oraz prowadzić ciągłą diagnozę, jednocześnie szanując indywidualność dziecka, a także opisuje pewne postawy cechujące pedagoga: otwartość i poszanowanie, które są podstawą prawidłowych interakcji każdego nauczyciela.

Czesław Kosakowski (1997, s. 4-5) stwierdza, że zadaniem pedagoga specjalnego, który pełni rolę nauczyciela wspomagającego (współorganizującego proces nauczania) w klasie integracyjnej jest:

„- towarzyszenie wszystkim uczniom w procesie wychowania i nauczania niezależnie od stanu oraz możliwości ich rozwoju fizycznego, intelektualnego, emocjonalnego i społecznego;

- służyć wszystkim dzieciom niezbędnymi informacjami, zrozumiałymi dla nich przykładami, które umożliwiają poznanie określonych zjawisk i relacji zachodzących pomiędzy przedmiotami a tymi zjawiskami;
- wskazywanie uczniom źródeł poszukiwanych przez nich wiedzy odpowiednich do poziomu percepcji i indywidualnych potrzeb wychowanków;
- motywowanie uczniów do gromadzenia, selekcjonowania i wartościowania nabytych doświadczeń oraz oceniania ich pod kątem przydatności;
- uczenie dzieci podejmowania wyboru spośród proponowanych im form zajęć, dzięki którym poznają siebie oraz innych ludzi z ich stanami i potrzebami;
- uświadamianie dzieciom konieczności własnego doskonalenia i ponoszenia odpowiedzialności za dokonane przez nie wybory czy samodzielnie podejmowane decyzje;
- pomaganie podopiecznym w rozwijaniu określonych sposobów myślenia i działania za sprawą odpowiednio zorganizowanego procesu kształcenia”.

Z. Gajdzica (2011, s. 57-58) zwraca uwagę, że pedagog specjalny nie powinien nadmiernie koncentrować się na uczniach z niepełnosprawnością, gdyż może to zakłócać jego kontakty z rówieśnikami. Jeszcze większym zagrożeniem jest brak interakcji nauczyciela ogólnego z uczniami z niepełnosprawnością, co może skutkować pogłębieniem segregacji i powodować zwiększenie barier między uczniami.

Z. Gajdzica (2011, s. 58) zauważa również niezwykle istotną z perspektywy procesu kształcenia możliwość **zamieniania się rolami** pomiędzy nauczycielami, co wymaga nie tylko dobrej woli, ale także odpowiednich kompetencji. Autor cały czas podkreśla istotność w zakresie przygotowania obydwu nauczycieli pracujących w klasach integracyjnych związane z wykształceniem: nauczycieli ogólnych w zakresie pedagogiki specjalnej (lub którejś z jej specjalności) oraz nauczycieli wspomagających w obszarze wczesnej edukacji, co powinno skutkować możliwością zamiany funkcji bez sprawiania większych trudności kompetencyjnych. Takie okoliczności uznaje za integrujące. Autor wskazuje także że gdy nauczyciele w klasie legitymują się jedynie kwalifikacjami kierunkowymi zgodnie z przypisaną im funkcją zmniejsza to potencjał integrujący oraz ukierunkowuje pracę nauczycieli na wybraną grupę uczniów: nauczyciela współorganizującego kształcenie (wspomagającego) z dziećmi z niepełnosprawnościami, nauczyciela wiodącego – z uczniami o prawidłowym rozwoju.

Autor stwierdza również, że integrowanie wiedzy z zakresu pedagogiki ogólnej i pedagogiki specjalnej jest szczególnie istotne w obszarze kompetencji merytorycznych i metodycznych nauczycieli pracujących w klasach integracyjnych, kompetencji

„balansujących pomiędzy tym, co specyficzne i ogólnodostępne w procesie kształcenia” (Gajdzica, 2011, s. 58). Autor zwraca uwagę, iż w dokumentach prawnych pojawia się określenie „dodatkowy nauczyciel” w odniesieniu do stanowiska pedagoga specjalnego. Ponadto zaznacza znaczenie zmiany terminologii z nauczyciela wspomagającego na nauczyciela współorganizującego kształcenie, gdyż termin „wspomagający” sugeruje podporządkowaną rolę tego nauczyciela wobec nauczyciela wiodącego, zaś termin „współorganizujący” sprzyja postrzeganiu ról obu nauczycieli jako symetrycznych (Gajdzica, 2011, s. 59). Niemniej warto podkreślić, że określenie „wspomagający” jest wciąż zachowane i funkcjonuje nie tylko w środowisku praktyków, na co wskazuje wiele publikacji (np. Apanel, 2013; Celuch, 2019; Oleńska-Pawlak, Bombińska-Domżał, 2010; Puda, 2022; Skura, 2018; Soszyńska, 2021; Zamkowska, 2017a, 2017b; Zamkowska, Snopek, 2017). Spotykana jest również nazwa pedagog „wspierający” (Zacharuk, 2007).

Należy także podkreślić, że aby proces integracji w klasie, w której uczą się uczniowie pełnosprawni z uczniami z niepełnosprawnością, przebiegał w sposób faktyczny, niezbędna jest ścisła współpraca obu nauczycieli (Narkun-Jakubińska i in., 2022; Skura, 2018; Zamkowska, 2017). Jak podają Teresa Olesińska-Pawlak i Anna Bombińska-Domżał (2012, s. 40), umiejętność organizacji wspólnej pracy nauczycieli w klasie integracyjnej jest niezbędna dla zapewnienia uczniom odpowiednich warunków wspólnej edukacji. Dobra współpraca pomiędzy nauczycielami musi być zamierzona, planowana, ustrukturyzowana.

Z. Gajdzica (2011) podkreśla, że obaj nauczyciele w klasie integracyjnej powinni ze sobą ściśle współpracować i stanowić uzupełniający się zespół w procesie realizacji swoich ról.

Z. Gajdzica (2011) zwraca uwagę na szeroki zakres działań nauczyciela w klasie integracyjnej, szczególnie pedagoga specjalnego, dotyczący aspektów edukacyjnych, integrujących, wychowawczych. Ponadto zwraca uwagę na wymiar zadaniowy działań nauczycieli w obszarze opieki i rehabilitacji (terapii). Oprócz omówionych powyżej funkcji, autor zwraca także uwagę na dodatkowe, wynikające z konkretnych grup zadań: diagnostyczne, korekcyjne, kontrolne, organizacyjne i inne lub wyróżnione na podstawie określonych interakcji: zogniskowane i niezogniskowane. I jednocześnie stwierdza, że ukończenie studiów podyplomowych o dowolnej specjalności w zakresie pedagogiki specjalnej przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, których kompetencje do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych są ważne, stanowią istotny wskaźnik potencjału warunkującego wyniki edukacji i rehabilitacji uczniów z niepełnosprawnością w klasie integracyjnej, jak również,

że komplementarne opisanie kompetencji nauczycieli jest zadaniem bardzo trudnym (Gajdzica, 2011, s. 64).

M. Czajkowska (2008, s. 22-23) w swoim opracowaniu proponuje następujący podział kompetencji:

- kompetencje niezwykle, z zakresu terapii podstawowych, jak biblioterapia, ergoterapia, kinezyterapia, logopedia, muzykoterapia, psychoterapia i arteterapia;
- kompetencje terapeutyczne, które mogą: a) zainicjować własną aktywność osób z niepełnosprawnością i wyzwolić tkwiący w nich potencjał działania; b) umożliwić samym nauczycielom poprawę kondycji psychicznej i osłabienie syndromu wypalenia zawodowego; c) być podstawą wsparcia dla zespołowych działań edukacyjnych podejmowanych w placówkach;
- kreatywność, umożliwiającą poszukiwanie metod, które są dobrane do poszczególnych osób;
- kompetencje zawodowe i osobowościowe związane ze strategią tworzenia i kierowania osobistymi kontaktami nauczyciel-uczeń;
- kompetencje społeczne rozumiane jako: a) zespół umiejętności umożliwiających radzenie sobie z innymi, jak umiejętność komunikowania się, empatia, umiejętność wspierania i wywierania wpływu na innych; b) umiejętności umożliwiające właściwe diagnozowanie potrzeb i oczekiwań wychowanków, umiętny dobór metod oddziaływania oraz właściwą komunikację pomiędzy nauczycielem i uczniem;
- kompetencje osobiste, rozumiane jako umiejętność radzenia sobie z samym sobą;
- kompetencje emocjonalne polegające na umiejętności radzenia sobie z własnymi emocjami, samoakceptacja i samoocena.

Kompetencje nauczyciela współorganizującego, opisane przez Annę Zamkowską i Maritę Snopek (2017), obejmują szeroki zakres umiejętności, wśród których znajdują się kompetencje pragmatyczne, takie jak planowanie i organizowanie procesów edukacyjnych, dostosowywanie treści nauczania do możliwości uczniów z niepełnosprawnościami oraz diagnozowanie ich potrzeb i możliwości. Ważną rolę odgrywają także kompetencje współdziałania i komunikacyjne. Kompetencje kreatywne i informatyczno-medialne pozwalają na wdrażanie innowacyjnych metod nauczania i korzystanie z nowoczesnych technologii. Kluczowe są również umiejętności wychowawczo-dydaktyczne oraz interpersonalne, które pozwalają nauczycielowi wspomagającemu tworzyć przyjazne środowisko nauki i skutecznie wspierać rozwój uczniów zarówno w wymiarze edukacyjnym, jak i społecznym.

Z. Gajdzica (2011, s. 69) stwierdza, że kompetencje nauczycieli klas integracyjnych nie są jedynie sumą wymagań wobec nauczycieli szkół ogólnodostępnych i specjalnych, gdyż ich

specyfika polega na tym, że w żadnej innej formie kształcenia nie pojawiają się tego typu zadania zawodowe. Zakres obowiązków nauczyciela współorganizującego kształcenie jest zatem bardzo szeroki – obejmuje wsparcie zarówno uczniów, jak i nauczycieli wiodących w klasach integracyjnych, a także rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Obejmuje zadania diagnostyczne, zadania edukacyjno-terapeutyczne i zadania w zakresie współpracy i konsultacji (Zamkowska, Nogaj, 2024). Wiąże się to z ogromną odpowiedzialnością i koniecznością posiadania licznych kompetencji, zarówno o charakterze zawodowym, jak i osobowościowym (Apanel 2014; Bombińska-Domżał, 2012; Janiszewska-Nieścioruk, 2012; Zamkowska, Nogaj, 2024; Zamkowska, Snopek, 2017). Jednocześnie nauczyciel współorganizujący kształcenie postrzegany jest jako nauczyciel „dodatkowy” w klasie, podczas gdy jego kompetencje często wykraczają poza wiedzę i umiejętności nauczyciela wiodącego (Skura, 2018).

Należy także podkreślić, że aby proces integracji w klasie, w której uczą się uczniowie pełnosprawni z uczniami z niepełnosprawnością, przebiegał w sposób faktyczny, niezbędna jest ścisła współpraca obu nauczycieli. Jak podają T. Olesińska-Pawlak i A. Bombińska-Domżał (2012, s. 40-41), „współpraca między nauczycielami nie może się dziać tak po prostu, ale powinna być zamierzona, profesjonalnie planowana, powinna posiadać strukturę umożliwiającą realizację celów wychowawczych i poznawczych”.

Katarzyna Klimkowska (2008) ukazuje pewną sprzeczność w pełnieniu roli młodego pedagoga specjalnego, którego działania powinny obejmować bardzo szeroki zakres kompetencji przy jednoczesnej wysokiej dojrzałości osobowościowej, którą człowiek nabywa w toku życia. Autorka bardzo trafnie stawia dwa pytania w odniesieniu do procesu przygotowania się do zawodu pedagoga specjalnego:

1. Pierwsze: o poziom kompetencji lokujących młodych ludzi w świecie dorosłości, gdyż zarówno pedagogzy specjaliści, jak i pedagogzy ogólni powinni być przygotowani do pracy na rzecz innych osób w ciężkiej sytuacji życiowej, co wymaga „dojrzałości charakteru” i pewnych dyspozycji zawodowych.

2. Drugie: o dojrzałość studentów – pedagogów specjalnych, którzy powinni funkcjonować jako osoby dorosłe (Klimkowska, 2008, s. 27-28).

Wagę predyspozycji osobowościowych, obok merytorycznej wiedzy i umiejętności (do których przygotowują studia), zauważa także Edyta M. Nieduziak (2008). Autorka stwierdza, że pedagog specjalny jest narażony na trudności, jakie wynikają z pracy z osobami będącymi w sytuacji problemowej związanej z funkcjonowaniem na marginesie społeczeństwa. W toku swoich rozważań E. M. Nieduziak (2008) stawia pytanie o to, czy istnieją jakieś szczególne

cechy typowe dla osób wybierających studia, które przygotowują do zawodu pedagoga specjalnego?

1.4.5 Wyzwania i obciążające aspekty roli zawodowej – w świetle koncepcji wypalenia zawodowego i bezradności

Jak zauważa Sławomir Olszewski (2017a), pedagodzy specjaliści często kontynuują pracę w zawodzie pomimo doświadczanych trudności, kierując się silnym poczuciem obowiązku i chęcią niesienia pomocy. Jednakże, niejednokrotnie doświadczają oni braku satysfakcji zawodowej, wynikającej z rozbieżności między oczekiwaniami a rzeczywistością szkolną. Powodem poczucia frustracji i niepowodzenia mogą być nadmierne obciążenia, trudności organizacyjne, brak wsparcia ze strony innych pracowników oraz złożoność zadań, które często przekraczają ich kompetencje.

W badaniach opisanych przez S. Olszewskiego (2017a, 2017b) nauczyciele wskazywali na wypalenie zawodowe jako jeden z głównych problemów związanych z pracą pedagoga specjalnego. Wypalenie to często wynika z nadmiernego zaangażowania, które z czasem przeradza się w wyczerpanie emocjonalne. Nauczyciele ci często czują się bezradni wobec problemów, z którymi muszą się zmierzyć, co prowadzi do obniżenia motywacji i pogorszenia jakości pracy.

Jak podaje Piotr Plichta (2014, 2015), zjawisko wypalenia zawodowego jest powszechne wśród różnych grup zawodowych, które zajmują się pracą z drugą osobą. Wypalenie zawodowe, według modelu Maslach, składa się z trzech kluczowych komponentów: wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i obniżonej satysfakcji z pracy.

- Wyczerpanie emocjonalne: odnosi się do uczucia całkowitego zmęczenia i wyczerpania, zarówno fizycznego, jak i psychicznego. Pracownicy odczuwają, że ich zdolność do radzenia sobie z wymaganiami pracy została przekroczona, co prowadzi do chronicznego zmęczenia, problemów ze snem, bólu głowy, oraz innych dolegliwości fizycznych i psychicznych.

- Depersonalizacja: polega na traktowaniu innych osób, z którymi pozostaje się w relacjach zawodowych, w sposób przedmiotowy. Charakteryzuje się dystansowaniem się od nich, cynicznym podejściem do problemów tych osób, brakiem współczucia oraz obwinianiem ich za własne trudności zawodowe. Pracownik traci poczucie sensu wykonywanej pracy i unika zaangażowania w problemy swoich podopiecznych.

- Obniżona satysfakcja z pracy: pracownik odczuwa zaniżoną satysfakcję z wykonywanej pracy, co prowadzi do postrzegania siebie jako osoby nieefektywnej

i niespełniającej swoich zawodowych obowiązków. To może skutkować obniżeniem jakości pracy, unikanie obowiązków oraz trudnościami w komunikacji, a także ucieczką w nałogi, takie jak alkohol lub inne używki (Plichta, 2014, 2015; Strzelecki, Nieradka, 2023).

P. Plichta (2008) wskazuje również na trzy aspekty wypalenia zawodowego: poznawczy (obniżone poczucie dokonań osobistych), emocjonalny (wyczerpanie emocjonalne) oraz interpersonalny (depersonalizacja). Wymiar interpersonalny jest szczególnie istotny, ponieważ to właśnie relacja między pomagającym a potrzebującym pomocy jest najbardziej narażona z powodu wypalenia zawodowego.

P. Plichta (2008, s. 101) wskazuje na trzy główne konsekwencje wypalenia zawodowego pedagogów specjalnych, które dotyczą:

- nauczyciela: zmniejszenie zaangażowania i entuzjazmu w pracy z uczniami;
- instytucji: wypalenie zawodowe prowadzi do częstych absencji, rotacji kadry oraz konfliktów z współpracownikami i przełożonymi, co destabilizuje funkcjonowanie szkoły;
- ucznia: wypalony nauczyciel nie jest w stanie zaspokoić potrzeb wychowanka, który zamiast troski i uwagi, doświadcza cynizmu, dystansu, nudy, a nawet agresji.

P. Plichta podkreśla, że najważniejszą konsekwencją wypalenia jest niezaspokojenie potrzeb ucznia, co może mieć długotrwałe skutki. Nauczyciel, zdaniem autora, mimo swoich starań, w zasadzie nie jest w stanie usunąć skutków swoich niepowodzeń względem ucznia i naprawić szkód jakie niesie wypalenie. Jednym z kluczowych oczekiwań wobec pedagoga specjalnego jest umiejętność stosowania autoterapii w celu poprawy kondycji psychicznej i osłabienia syndromu wypalenia zawodowego (Plichta, 2008, s. 101).

Te wymagania sugerują, że pedagog specjalny musi dysponować szerokim zakresem kompetencji osobowościowych, takich jak kreatywność, empatia, uważność oraz zdolność budowania atmosfery bliskości i bezpieczeństwa. Jednocześnie, jak podkreśla autor, powinien nie tylko przyjąć na siebie rolę specjalisty, osoby doradzającej, wspierającej innych nauczycieli, ale także być zdolny do podejmowania działań autoterapeutycznych. Oznacza to, że niezależnie od sytuacji winien działać, a w razie usterki podjąć działania o charakterze samonaprawczym, by do samego końca pozostać w pełnej gotowości do realizacji związanych z podjętą, czy też wybraną rolą, zadań skierowanych do uczniów, do innych nauczycieli, do rodziców i do siebie.

P. Plichta (2008) podkreśla, iż właśnie z tego powodu próba zrozumienia, jak pedagodzy specjaliści faktycznie radzą sobie z tymi oczekiwaniami i wyzwaniem, jaki mają poziomem wyczerpania emocjonalnego, poczucie osobistych osiągnięć oraz jakość relacji

z uczniami, wydaje się być kluczowa dla uzupełnienia wiedzy o rzeczywistym wypełnianiu przez nich roli.

W podjęte powyżej rozważania wpisuje się także pojęcie bezradności nauczyciela. Zagadnienie to opisuje i bada m.in. Krzysztof Polak (2012), który stwierdza, że: „coraz częściej nauczyciel staje w sytuacji zawodowej tak ciężkiej, że wzbudza w nim ona poczucie bezradności”. Autor zwraca uwagę, że jest to „rezultat czasu, w jakim przychodzi mu działać” oraz, że „rosnąca fala oczekiwań społecznych względem szkoły przy pogłębiającej się niejasności roli nauczyciela i niedostatkach systemu jego kształcenia sprawia, że – zarówno w zbiorowej opinii, jak i własnym subiektywnym oglądzie – zdaje się nie dorastać do zadań, które przed nim stoją. Nie ma na kogo liczyć w złożoności zawodowych wyzwań, jest osamotniony w sytuacji stresu zawodowego, doskwiera mu szkolna biurokracja, ideologicznie zabarwiona akcyjność działań, sztapnowość i pozór wychowania w warunkach przymusu i rywalizacji. To zjawisko urasta dziś do rangi ważnej dysfunkcji edukacji w skali globalnej. Z chwilą, gdy nauczyciel zaczyna czuć się bezradny, pytania o przyczyny tej bezradności, o kondycję oświaty, o relacje, między szkołą i społecznym otoczeniem, pojawiają się jako naturalna konsekwencja rozczarowania niespełnieniem zamierzeń, niezrealizowaniem potrzeb czy społecznych oczekiwań” (Polak, 2012, s. 7). Z racji tego, że nauczyciel jest jednym z głównych podmiotów rzeczywistości edukacyjnej, do pytań o kondycję oświaty autor dokłada pytania o „kompetencje nauczyciela, system jego profesjonalnego przygotowania, mechanizmy ewaluacji i awansu zawodowego”.

Bezradność, jak twierdzi autor, „jest silnie wpisana w naturę procesów pedagogicznych”, „pojawia się jako tyleż niechciany, co nieuchronny ich element” (Polak, 2012, s. 7).

Autor ubolewa, iż bezradność, która mogłaby służyć jako pozytywna kategoria w opisie trudności i niepowodzeń wychowawczych, nie jest traktowana „jako sposób opisu rzeczywistości społecznej (w tym wychowawczej), lecz porażka pedagogii zdominowanej przez wartości instrumentalne (skuteczność, efektywność, sprawność, potencjał itd.)” (Polak, 2012, s. 38). Autor podkreśla, że „jako kategoria interpretacji oddziaływań wychowawczych, bezradność może służyć demaskowaniu pozorów i złudzeń w wychowaniu i wypełniać ważną funkcję kulturową, ukierunkowując poznawcze doświadczenia pedagogów oraz ich działalność praktyczną” (Polak, 2012, s. 38).

W przeprowadzonych przez K. Polaka (2012, s. 39) badaniach odczuwanie bezradności „wielokrotnie na co dzień” zadeklarowało 36 spośród 354 badanych nauczycieli (10,17%), natomiast „parokrotne” odczucie bezradności aż 184 spośród 354 nauczycieli (51,98 %).

W opisie przeprowadzonych przez siebie badań, autor stwierdza, że „bezradni bywają wszyscy, bez względu na wiek i staż pracy” (Polak, 2012, s. 41). Zjawisko bezradności bezpośrednio wiąże się z syndromem wypalenia zawodowego, ale jest znacznie szersze i dotyczy również innych aspektów bycia nauczycielem, takich jak sposób reagowania na sytuacje bezradności, obawy, samotność, osobiste zasoby, poczucie braku kontroli oraz sposób definiowania sukcesu i porażki.

Bezradność łączy się z doświadczaniem lęku, rezygnacji i dezorganizacji. Jak stwierdza K. Polak (2012, s. 10), „prowadzi do stanu destrukcji obrazu siebie, deformacji obrazu otaczającego świata, możliwości jego poznawania i działania w nim. Poczucie bezradności jest stanem, który poważnie upośledza system regulacji człowieka, zagrażając jego zdrowiu fizycznemu i psychicznemu”.

Autor, w oparciu o przeprowadzone badania, stwierdza, że sposoby stosowane przez nauczycieli w celu poradzenia sobie z przeżywaną bezradnością nie różnią się od tych, które opisywane są w literaturze psychologicznej w kontekście stresu. Sposoby radzenia sobie nauczycieli z doświadczaną bezradnością ujmuje w trzech grupach:

- Skierowane na zadanie: Nauczyciel podejmuje działania, aby rozwiązać problem, analizując sytuację, planując przyszłe działania i konsultując się z innymi. Taki sposób działania sprzyja obiektywizacji problemu;
- Skierowane na autoanalizę emocji: Nauczyciel skupia się na swoich emocjach, próbując zrozumieć, co przeżywa i jak może obniżyć napięcie, choć to podejście często nie prowadzi do rzeczywistego rozwiązania problemu;
- Skierowane na różne formy ucieczki od problemu (unikanie problemu): Nauczyciel unika problemu, bagatelizując go lub obracając w żart, co również nie rozwiązuje sytuacji (Polak, 2012, s. 48).

Autor stwierdza także, że im częściej nauczyciele doświadczają bezradności, tym częściej koncentrują się na emocjach lub unikają problemu. Nauczyciele, którzy rzadziej odczuwają bezradność, częściej wybierają styl zorientowany na zadanie (Polak, 2012, s. 48).

K. Polak (2012, s. 49) łączy poczucie bezradności z poczuciem osamotnienia, które jest subiektywnym doświadczeniem samotności. Autor wskazuje na różne sytuacje, w których nauczyciele mogą czuć się osamotnieni, takie jak: przygotowanie do prowadzenia zajęć, problemy wychowawcze z uczniami, brak solidarności w zespole wobec złych decyzji dyrekcji, sprzeciw wobec decyzji władz, różnice w poglądach z koleżankami z pracy, adaptacja do nowego środowiska, brak zaufanych przyjaciół w pracy, niedostateczne zainteresowanie ze strony rodziców oraz brak szacunku i docenienia pracy przez innych.

Badania przeprowadzone przez Polaka ujawniły, że poczucie osamotnienia maleje wraz ze wzrostem stażu pracy oraz stopniem awansu zawodowego.

Autor wyróżnia trzy wymiary osamotnienia:

1. Wymiar zaniku kontaktów społecznych – wynika z izolowania się nauczyciela lub dystansowania się od spraw szkolnej społeczności. Może to być spowodowane cechami charakterologicznymi nauczyciela lub odmiennością systemów wartości, wyobrażeń dotyczących pracy, brakiem chęci do współpracy i innymi czynnikami.

2. Wymiar obecności w pamięci – związany z pragnieniem uznania, szacunku i docenienia pracy, a także z poczuciem sensowności swojej pracy z perspektywy czasu.

3. Wymiar przedmiotowość-podmiotowość – dotyczy przekonania nauczycieli, że są traktowani przez innych przedmiotowo, instrumentalnie (Polak, 2012, s. 67-68).

P. Polak analizuje również pojęcie pozoru w edukacji, który nierozzerwalnie łączy się z przekonaniem, że edukacja jako obszar praktyki powinna być sferą, w której wartości otoczone są szczególną ochroną. Autor stwierdza, że „społeczeństwo chce wierzyć, że wszystko, co najlepsze w ludzkim dorobku, jest przedmiotem poznawania i przeżywania przez młodych ludzi w trakcie nauki szkolnej. W skali powszechnej ma też nadzieję, że nauczyciele wykorzystując dorobek współczesnej dydaktyki, tę „lepszą” stronę ludzkiego świata czynią fundamentem szkolnej edukacji. Pragnie również, by w toku szkolnej edukacji uczniowie posiadli zdolność rozumienia siebie, innych ludzi oraz rozwijali w sobie chęć oraz umiejętności działania w otaczającym świecie” (Polak, 2012, s. 97). Te oczekiwania i nadzieje sprawiają, że edukacja „jest obiektem nieustannie aktywującym społeczną wrażliwość, a działania nauczycieli są wnikliwie obserwowane, wzbudzając czy to falę krytyki, czy – prawdopodobnie rzadziej – społeczne uznanie” (Polak, 2012, s. 97).

P. Polak zauważa, że edukacja jest obszarem nieustających zmian i reform, które ściśle wpływają na pracę nauczycieli, co prowadzi do pojawienia się pozoru. Autor opisuje nauczyciela „tkwiącego w szkolnej kulturze pozoru, co musi prowadzić do osamotnienia i zmagania się z rolą bezwolnego uczestnika edukacji” (Polak, 2012, s. 99). Polak identyfikuje pięć obszarów pozoru w edukacji:

„1. Pozór pracy pedagogicznej w szkolnej biurokracji;

2. Pozór zmiany systemu kształcenia nauczycieli;

3. Pozór awansu i rozwoju zawodowego nauczyciela;

4. Pozór wypracowania nowej filozofii edukacji;

5. Pozór reformy systemu wychowawczego” (Polak, 2012, s. 106-113).

P. Polak (2012, s. 122) podkreśla, że istotną rolę w reakcji nauczyciela na zmiany edukacyjne odgrywa „poczucie kontroli nad sytuacją, w której tkwi i której ewentualnie zmiana dotyczy”. Autor rozpatruje poczucie kontroli w dwóch aspektach:

- Kontrola behawioralna: Zakłada, że nauczyciel dysponuje różnymi sposobami działania w danej sytuacji, sam podejmuje decyzje i bierze odpowiedzialność za ich skutki. Ten rodzaj kontroli daje nauczycielowi poczucie komfortu i minimalizuje stres związany z koniecznością działania w sytuacjach zmiany. Nauczyciel nabiera przekonania o własnym sprawstwie, wpływie na to, co robi i kim się staje.

- Kontrola poznawcza: Umożliwia nauczycielowi zrozumienie związków przyczynowo-skutkowych między zdarzeniami, co pozwala mu przewidywać ich przebieg i daje poczucie bezpieczeństwa (Polak, 2012, s. 123).

Polak zwraca także uwagę na subiektywny wymiar poczucia kontroli (Polak, 2012, s. 145). Nauczyciel zewnątrzsterowny wierzy, że większość rezultatów jego pracy zależy od innych ludzi i warunków zewnętrznych, co często prowadzi do apatii, zgorzknienia i wypalenia zawodowego. Natomiast nauczyciel wewnątrzsterowny uważa, że sytuacje, w których się znajduje, są wynikiem jego własnych działań, co pozwala mu znaleźć w sobie siłę do stawienia czoła zmianom (Polak, 2012, s. 145).

Autor stwierdza, że sposób odczuwania i lokalizowania kontroli wpływa na to, jak nauczyciel wypełnia swoją rolę zawodową, na jego pracę z uczniem oraz na relacje z innymi nauczycielami, kadrami zarządzającą i rodzicami (Polak, 2012, s. 154).

Kolejnymi nierozzerwalnie związanymi z wypełnianiem roli nauczyciela kategoriami są:

- kategoria sukcesu;
- kategoria porażki.

Poczucie sukcesu, jak pisze K. Polak (2012, s. 133), występuje u nauczycieli wtedy, gdy „zdobyta wartość (może nią być satysfakcja z osiągnięć własnych lub uczniowskich) z nawiązką rekompensuje koszty (włożony wysiłek, poświęcony czas, przeżywane zwątpienia, niepewność, codzienne zawodowe troski). Sukces to także możliwość działania zawodowego według własnych reguł, które wyrastają z osobistego świata wartości nauczyciela”. Pośród kategorii sukcesu autor wymienia m.in.: rozbudzanie zainteresowań uczniowskich, osiągnięcia uczniów w egzaminach, konkursach, olimpiadach, uzyskanie awansu zawodowego, osiągnięcia uczniów na kolejnych szczeblach edukacji, zintegrowanie zespołu klasowego, codzienne poczucie satysfakcji z pracy, ukończenie form doskonalenia zawodowego, utrzymanie zdrowia i radości życia.

Przeciwnym do poczucia sukcesu jest doświadczenie porażki, które także towarzyszy wielu nauczycielom. K. Polak (2012, s. 140) wymienia m.in. następujące kategorie porażek: bezsilność wobec problemów wychowawczych, niedostateczne postępy uczniów w nauce, brak promocji ucznia do następnej klasy, niemożność ułożenia poprawnych relacji z grupą, złe relacje z rodzicami, sprzeciw uczniów wobec wymagań szkoły, brak satysfakcji z pracy, niski poziom identyfikacji z zawodem. Autor zamieszcza także zestaw wskazywanych przyczyn nauczycielskich porażek, do których należą: przeładowane programy szkolne, niejasność roli nauczyciela, brak motywacji ucznia, zbyt liczne zespoły klasowe, negatywny wpływ środowiska rodzinnego, brak motywacji ze strony nauczyciela, złe relacje w zespole nauczycielskim, błędne decyzje dyrekcji placówki i zła organizacja pracy szkoły, finansowe niedoinwestowanie oświaty.

Praca nauczyciela współorganizującego kształcenie w klasie integracyjnej jest niezwykle wymagająca i często wiąże się z wieloma emocjonalnymi wyzwaniami, które są konsekwencją specyficznych wymagań tej roli. Jak zauważa Z. Gajdzica (2014a, 2014b), nauczyciele klas integracyjnych często postrzegają swoje sukcesy nie tylko przez pryzmat wyników uczniów, ale również przez zdolność do adaptacji i zarządzania codziennymi trudnościami, które wiążą się z pracą w tak zróżnicowanym środowisku edukacyjnym. Sukces w tej roli jest często definiowany subiektywnie, gdzie nauczyciele czerpią satysfakcję nie tylko z mierzalnych osiągnięć, ale także z poczucia spełnienia zawodowego i uznania ze strony innych osób.

Emocjonalne koszty pracy na tym stanowisku mogą być potęgowane przez presję społeczną oraz oczekiwania, które są często trudne do spełnienia, zwłaszcza w kontekście pracy z uczniami o różnych potrzebach edukacyjnych. Z. Gajdzica (2014b) podkreśla, że nauczyciele klas integracyjnych często doświadczają konfliktu pomiędzy własnymi standardami sukcesu a społecznymi oczekiwaniami, co może prowadzić do poczucia niepewności i frustracji.

Nauczyciele współorganizujący kształcenie w klasach integracyjnych często spotykają się z dużymi wyzwaniami, które mogą prowadzić do frustracji. Źródłem tej frustracji są przede wszystkim trudności w realizacji wysokich oczekiwań społecznych i zawodowych, przy jednoczesnym braku wystarczających zasobów i wsparcia (Apanel, 2013; Kupisiewicz, 2016). Pedagodzy specjaliści poproszeni o metaforyczne opisanie swojej roli zawodowej zgłosili, że często czują się jak „worek treningowy dla trudnych emocji”, czy „wentyl bezpieczeństwa dla rodziców i agresywnych dzieci”, co sugeruje, że muszą nieustannie radzić sobie z negatywnymi emocjami, które stanowią stały trudny i obciążający aspekt ich roli zawodowej (Olszewski, 2016, s. 72). Również badania Z. Gajdzicy (2014b) wykazały, że konieczność

codziennego radzenia sobie z różnorodnymi problemami wychowawczymi, które są typowe dla klas integracyjnych, były źródłem obciążenia.

S. Olszewski (2016, s. 72) opisuje, że nauczyciele ci są często obarczani rolą „alfa i omegi”, co wskazuje na oczekiwania, że powinni być ekspertami we wszystkich aspektach swojej pracy, co jest nie tylko nierealne, ale i przytłaczające. Metafory „pedagog specjalny jest jak »urządzenie wielofunkcyjne«”, to „człowiek orkiestra do zadań ekstremalnych” podkreślają trudną do sprostania wieloaspektowość zadań wpisaną w rolę pedagoga specjalnego (Olszewski, 2016, s. 72).

Źródłem małej satysfakcji zawodowej jest także poczucie osamotnienia w podejmowanych wysiłkach (Gajdzica, 2014b). Nauczyciele, zwłaszcza na wczesnych etapach swojej kariery, mogą odczuwać brak wsparcia zarówno ze strony kolegów, jak i systemu edukacyjnego, co dodatkowo nasila ich poczucie frustracji i niepewności (Gajdzica, 2011; Olszewski, 2017a).

Podsumowanie

Praca nauczycieli klas integracyjnych ma wiele wymiarów. Jednym z nich są różnorodne relacje, które nauczyciel współorganizujący kształcenie musi utrzymywać, np. relacje z uczniem, z nauczycielem wiodącym, z innymi specjalistami pracującymi z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, z rodzicami uczniów (Bombińska-Domżał, 2012; Gajdzica, 2011; Włodarczyk-Dudka, 2016; Zamkowska, 2017). Każda z tych relacji wymaga od niego empatii, umiejętności komunikacyjnych i zdolności do współpracy. Utrzymanie tych relacji jest niezbędne dla zapewnienia uczniom odpowiedniego wsparcia, jednak wymaga od nauczyciela ogromnych zasobów emocjonalnych, a także wysokich kwalifikacji i umiejętności, jak np. radzenia sobie z dużym stresem, oporem i presją (Gajdzica, 2011).

Innym ważnym aspektem roli nauczyciela współorganizującego kształcenie jest staranne planowanie procesu kształcenia uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, a także doraźne wspieranie uczniów, których trudności nie są związane z niepełnosprawnością (Gajdzica, 2011). Nauczyciel współorganizujący kształcenie pełni niejako rolę koordynatora procesu kształcenia i wychowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Taka rola wymaga posiadania przez pedagoga specjalnego dużych zasobów, a także szerokich kompetencji i konieczności ustawicznego podnoszenia swoich kwalifikacji (Kupisiewicz, 2016; Palak, Papuda-Dolińska, 2014; Zamkowska, Snopek, 2017).

Źródła niskiej satysfakcji zawodowej mogą być związane z poczuciem porażki, szczególnie gdy oczekiwane rezultaty nie zostają osiągnięte mimo ogromnego wysiłku (Polak, 2012). Długotrwałe odczuwanie bezradności i frustracji oraz brak poczucia kontroli nad sytuacją w połączeniu z brakiem wsparcia systemowego może utrudniać im efektywne działanie, a nawet prowadzić do trwałego zniechęcenia i rezygnacji z dalszej pracy w zawodzie.

Nauczyciel w klasie integracyjnej musi być przygotowany na ciągłe podejmowanie trudnych decyzji i ciągłego zmagania się z wyzwaniami (Gajdzica, 2011). Bez takich mechanizmów ryzyko wypalenia zawodowego i utraty satysfakcji z pracy jest bardzo wysokie, co może prowadzić do poważnych konsekwencji zarówno dla nauczyciela, jak i jego uczniów (Polak, 2012).

1.5 Model działań edukacyjnych pedagoga specjalnego w klasie

W tej części pracy zebrane zostały wyniki analizy dostępnych publikacji, które pozwalają za pomocą kategorii działań edukacyjnych skupić się na opisie konkretnych czynności podejmowanych przez pedagoga specjalnego w rzeczywistości edukacyjnej. W ramach tej części skupiono się na trzech kluczowych aspektach, które obejmują kategorię działań nauczyciela jako jednostkę analizy, sposobach ewaluacji tych działań oraz roli obserwacji i analizy działań nauczyciela w kontekście rozwoju zawodowego nauczyciela.

1.5.1 Kategoria działań nauczyciela

Kategoria działań nauczyciela została wybrana jako centralna dla analizy pracy pedagoga specjalnego w klasie integracyjnej. Działania edukacyjne stanowią obserwowalny wymiar pracy nauczyciela, co podkreśla A. Bobińska-Domżał (2012, s. 52). Działania edukacyjne można zdefiniować jako system czynności wywołujących planowane zmiany w uczniach, ukierunkowane na procesy emocjonalno-motywacyjne oraz poznawcze (Niemierko, 2009, s. 22). Są one zatem praktycznym sposobem realizacji wielorakich zadań nauczycieli (Bobińska-Domżał, 2012, s. 52).

W kontekście analizy pracy nauczycieli, zwłaszcza pedagogów specjalnych, kluczowe jest skupienie się na rzeczywistych działaniach, a nie tylko na ich intencjach czy przekonaniach o tym, co robią. Faktyczna obserwacja ich praktyk w klasie pozwala na obiektywną ocenę efektywności stosowanych metod nauczania i ich wpływu na postępy uczniów.

Określenie sposobów działania nauczyciela współorganizującego kształcenie, w sytuacji gdy wspiera uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasie

integracyjnej, wydaje się być zatem ważne, gdyż konfrontuje założenia o charakterze teoretycznym z faktycznymi działaniami podejmowanymi przez tego nauczyciela w sytuacjach edukacyjnej codzienności, które wymagają nieustannego podejmowania decyzji, zarówno o tym, czy i jak reagować, jak i – czy nie podejmować żadnego działania i dlaczego (Gajdzica, 2009, 2011).

Tradycyjne podejścia do oceny pracy nauczycieli często ograniczają się do deklaracyjnych ujęć, które koncentrują się na tym, jak nauczać efektywnie oraz jakie cechy i kompetencje powinien posiadać nauczyciel (Oleńska-Pawlak, Bombińska-Domżał, 2010). Jednakże takie podejścia pozostają „w sferze deklaratywności, powinności, życzeniowości i wyidealizowanego ujęcia rzeczywistości oświatowej” (Bobińska-Domżał, 2012, s. 52).

Progres procesu nauczania–uczenia się wymaga dokładnej oceny i ewaluacji działań nauczycieli (Bobińska-Domżał, 2012). Tymczasem zbyt mało uwagi poświęca się badaniu nauczycieli w działaniu, tj. obserwowaniu i analizie ich aktywności podejmowanych podczas zajęć edukacyjnych, zwłaszcza w trakcie tzw. „wspólnego nauczania” w klasie integracyjnej (Oleńska-Pawlak, Bombińska-Domżał, 2010). Teoretyczne ujęcie zadań nauczycieli, które kształtują ich działania w praktyce edukacyjnej, często nie jest operacjonalizowane, co sprawia, że nauczyciele mają dużą swobodę w interpretowaniu swoich obowiązków. Taka swoboda nie zawsze sprzyja aktywizacji uczniów podczas zajęć (Bobińska-Domżał, 2012, s. 53).

Analiza działań nauczyciela w kontekście udzielanego uczniom wsparcia umożliwia uchwycenie typowych zdarzeń charakterystycznych dla procesu edukacyjnego, osadzonych w szerokim kontekście codziennych praktyk. Taki sposób analizy pozwala na skupienie się na czynnościach i sytuacjach w konkretnych miejscach z udziałem określonych osób (Gajdzica, 2009).

1.5.2 Ewaluacja działań nauczyciela w klasie integracyjnej

Praca pedagoga specjalnego obejmuje szeroki zakres podejmowanych działań, od wsparcia dydaktycznego po zarządzanie emocjonalnym i społecznym rozwojem uczniów z niepełnosprawnościami (Bombińska-Domżał, 2012). Kluczowe jest opracowanie modelu analizy, który realistycznie ocenia, jak pedagog specjalny radzi sobie z tymi wyzwaniami w rzeczywistych warunkach edukacyjnych (Bombińska-Domżał, 2012), a także wskaże obszary wymagające poprawy, w których może występować margines błędów lub nieefektywności.

Stworzenie skutecznego modelu ewaluacji jest trudne, ponieważ brakuje narzędzi, takich jak skale obserwacyjne czy protokoły ewaluacyjne, które mogłyby pomóc w bardziej

obiektywnej ocenie działań nauczyciela. Działania pedagoga specjalnego, takie jak wsparcie emocjonalne uczniów czy budowanie relacji, nie zawsze są widoczne i łatwe do zmierzenia (Bombińska-Domżał, 2012). Dlatego model ewaluacji powinien umożliwiać identyfikację, w jakim stopniu działania nauczyciela są zgodne z formalnymi oczekiwaniami wynikającymi z regulacji prawnych i standardów zawodowych, ale także ze zróżnicowanymi oczekiwaniami społecznymi i instytucjonalnymi. System ewaluacji powinien być realistyczny i elastyczny, aby uwzględniać złożoność i zmienność pracy pedagoga specjalnego oraz różnorodność potrzeb uczniów i kontekstów edukacyjnych, w których te działania są podejmowane (Johnson i in., 2020).

Skuteczność działań pedagoga specjalnego jest trudna do zmierzenia, ponieważ efekty edukacyjne mogą być subtelne, długofalowe i zależne od wielu zmiennych. Nie można oceniać skuteczności wyłącznie przez pryzmat osiągnięcia założonych celów edukacyjnych, poziomu zaangażowania uczniów oraz ich postępów w nauce (Gajdzica, 2011). Nie zostały jeszcze opracowane schematy oceny nauczyciela, np. czy cele edukacyjne są realizowane w odniesieniu do indywidualnych planów edukacyjnych, albo jak nauczyciel reaguje na nieoczekiwane zmiany w klasie, które są trudniejsze do uchwycenia i oceny.

To, co uznawane jest za skuteczne, może być trudne do zmierzenia, a nieudane lub nieefektywne działania często pozostają niewykryte, ponieważ ich skutki mogą być opóźnione lub nieoczywiste. Ważne jest także uwzględnienie, że wiele działań pedagoga może nie być łatwo mierzalnych, a ich efekty mogą być widoczne dopiero po dłuższym czasie (Gajdzica, 2011).

Jednym z kluczowych wniosków wynikających z badań nad efektywnością działań pedagogów specjalnych jest potrzeba stosowania różnorodnych narzędzi oceny, które pozwolą na uchwycenie pełnego spektrum działań nauczyciela (Gilmour, Jones, 2020; Jones, Brownell, 2014). Narzędzia te powinny obejmować zarówno formalne wskaźniki, takie jak postępy uczniów w realizacji indywidualnych planów edukacyjnych, jak i bardziej subtelne metody, takie jak obserwacje w klasie, analiza dokumentacji dydaktycznej oraz wywiady z uczniami i rodzicami.

W praktyce oznacza to konieczność regularnego monitorowania pracy pedagoga specjalnego przy użyciu różnych narzędzi oceny, które będą dostosowane do specyfiki jego działań. Na przykład, systematyczne obserwacje lekcji mogą być uzupełniane analizą dokumentacji, aby uzyskać pełniejszy obraz skuteczności stosowanych metod.

Innym podejściem do oceny działań pedagoga specjalnego jest zbieranie informacji zwrotnej od uczniów i ich rodziców (Przybyszewska, 2014, 2019). Tego rodzaju ewaluacja,

choć subiektywna, dostarcza cennych informacji na temat percepcji i doświadczeń uczniów w kontekście wsparcia oferowanego przez nauczyciela. Ocena ta może ujawnić aspekty pracy nauczyciela, które są trudne do zaobserwowania przez osoby trzecie.

Badanie dokumentacji, w tym indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych, planów pracy oraz raportów z realizacji zajęć rewalidacyjnych, może dostarczyć informacji na temat spójności i celowości działań podejmowanych przez pedagoga specjalnego. Dokumentacja ta odzwierciedla także kompetencje nauczyciela w zakresie planowania i dostosowywania procesów edukacyjnych do potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami.

Jednym z najczęściej stosowanych narzędzi oceny praktyk edukacyjnych jest bezpośrednia obserwacja pracy nauczyciela w klasie (Jones, Brownell, 2014; Jordan i in., 2010). Na przykład Skala Obserwacji w Klasie (Classroom Observation Scale - COS), opracowana w ramach kanadyjskiego projektu wsparcia efektywnego nauczania, umożliwia ocenę różnych aspektów pracy nauczyciela, takich jak organizacja zajęć, zarządzanie czasem oraz angażowanie uczniów w interakcje dialogowe (McGhie-Richmond i in., 2007). Przez dwie dekady zespół projektowy opracował i przetestował model, który identyfikuje czynniki wpływające na wyniki uczniów w zróżnicowanych środowiskach edukacyjnych. Model ten odnosi się bezpośrednio do praktyk nauczycieli w zakresie wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i pozwala na rejestrowanie rzeczywistych działań pedagoga specjalnego w sytuacjach dydaktycznych.

Skala Obserwacji w Klasie (Classroom Observation Scale - COS) obejmuje 27 pozycji, oferując ramy dla identyfikacji i wdrażania skutecznych strategii nauczania. Pozycje zawarte w Skali dotyczą szerokiego zakresu zachowań nauczyciela, począwszy od organizacji zajęć i zarządzania czasem, po angażowanie uczniów w indywidualne interakcje, takie jak odpowiadanie na pytania czy rozwijanie odpowiedzi uczniów. Każdy wskaźnik w Skali Obserwacji w Klasie może zostać oceniony na trzystopniowej skali: brak dowodów - 0 pkt., działanie niespójne (zaobserwowane tylko raz lub dwa razy) - 1 pkt., oraz zachowanie zgodne (zaobserwowane trzy lub więcej razy) - 2 pkt. Nauczyciel może uzyskać maksymalnie 54 punkty, co pozwala na zidentyfikowanie zarówno mocnych stron, jak i obszarów wymagających poprawy w jego pracy (McGhie-Richmond i in., 2007, s. 32).

Podobnie kompleksowe podejście obserwacyjne stosuje model analizy zachowań nauczyciela opracowany przez M. Rodriguez-Dorta i A. Borges (2017). Model ten zakłada wszechstronną analizę działań nauczyciela w różnych aspektach, takich jak organizacja i planowanie, komunikacja, motywowanie uczniów, zarządzanie zachowaniem oraz ewaluacja

(Borges, Rodríguez-Dorta, 2015; Rodriguez-Dorta, Borges, 2017). Dzięki szczegółowej obserwacji tych działań możliwe jest zidentyfikowanie efektywności pracy nauczyciela oraz dostosowanie metod nauczania do specyficznych potrzeb uczniów, zwłaszcza tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W badaniach edukacyjnych, jak podkreślają M. Rodríguez-Dorta i A. Borges (2017), obserwacja dostarcza obiektywnych i empirycznych danych na temat tego, jak nauczyciel faktycznie pracuje z uczniami. Umożliwia nie tylko rejestrowanie działań nauczyciela, ale także ich głęboką analizę pod kątem skuteczności i zgodności z dobrymi praktykami nauczania. Ponadto obserwacja pozwala na uchwycenie dynamicznych i interaktywnych procesów edukacyjnych, które mają kluczowe znaczenie dla jakości nauczania.

Obserwacja w modelu zachowań nauczyciela koncentruje się na kilku kluczowych funkcjach prowadzonych przez niego działań, takich jak:

1. Organizacja i planowanie (funkcja organizacyjna i planowanie) - nauczyciel planuje zajęcia edukacyjne, organizuje materiały dydaktyczne, kontroluje kontekst edukacyjny, organizuje przestrzeń klasy w sposób sprzyjający uczniom, przygotowuje indywidualne plany nauczania;

2. Komunikatywność nauczyciela (funkcja komunikatywna) - skuteczne przekazywanie treści edukacyjnych, w sposób zrozumiały i jednoznaczny, dostosowany do potrzeb i możliwości uczniów, obejmuje używanie wizualizacji i przykładów w celu lepszego zrozumienia materiału przez uczniów, stosowanie pytań sprawdzających, aby upewnić się, że uczniowie przyswoili materiał, a także stosowanie różnorodnych metod wyjaśnienia; zachowania nauczyciela mają charakter werbalny i niewerbalny;

3. Motywowanie (funkcja motywacyjna) - zdolność nauczyciela do motywowania uczniów do nauki poprzez udzielanie pochwał, nagradzanie za wysiłki i osiągnięcia, zachęcanie do pracy, tworzenie atrakcyjnych i angażujących zadań promujących aktywność uczniów;

4. Regulacja grupy, porządek i dyscyplina (funkcja kontroli zachowania) - zarządzanie zachowaniem uczniów poprzez stosowanie odpowiednich metod kontroli, w sposób przemyślany i proporcjonalny, ustalanie jasnych zasad i konsekwencji, stosowanie systemów nagradzających;

5. Orientacja i doradztwo, kierowanie uczniami w procesie uczenia się (funkcja orientacji i doradztwa) - nauczyciel udziela wskazówek dotyczących wykonania zadań, monitoruje postępy uczniów, nadzoruje pracę uczniów, prowadzi cichy monitoring mający na celu zauważenie, czy uczeń jest skoncentrowany na przebiegu lekcji;

6. Ewaluacja (funkcja ewaluacyjna) - sprawdzanie, czy uczniowie przyswajają treści poprzez zadawanie pytań i monitorowanie ich pracy, zadawanie pytań kontrolnych podczas lekcji, stosowanie sprawdzianów podczas lekcji (Borges, Rodríguez-Dorta, 2015; Borges i in., 2016; Rodríguez-Dorta, Borges, 2017).

Obie propozycje oceny pracy nauczyciela – zarówno Skala Obserwacji w Klasie, jak i model zachowań nauczyciela – pozwalają zidentyfikować zachowania nauczycieli i były testowane w odniesieniu do działań pedagoga specjalnego w klasie. Mimo że kompetencje pedagogiczne są trudne do pełnego uchwycenia, proponowane podejścia mogą dostarczyć jasno zdefiniowanych wskaźników efektywności pracy nauczyciela. Dzięki zintegrowaniu różnorodnych metod oceny, takich jak obserwacja, analiza dokumentacji, refleksja nad praktyką oraz ocena wsparcia zewnętrznego, model ewaluacji działań nauczyciela może służyć jako narzędzie do wszechstronnej oceny i wspierania pedagogów specjalnych w ich pracy.

Warto zaznaczyć, że na gruncie polskim zainteresowanie badaniem kompetencji nauczycieli w klasach integracyjnych oraz oceną efektywności pracy pedagogów specjalnych pozostaje stosunkowo niewielkie. W literaturze rzadko pojawiają się dane dotyczące sposobu, w jaki nauczyciele realizują swoje role w takich klasach. Nieliczne publikacje, takie jak te autorstwa A. Bombińskiej-Domżał (2012), Z. Gajdicy (2011) czy opracowania pod kierunkiem A. Zamkowskiej (Zamkowska, 2017; Zamkowska, Nogaj, 2024; Zamkowska, Snopek, 2017), dostarczają istotnych informacji na temat codziennych praktyk i kompetencji zawodowych nauczycieli współorganizujących. Niemniej jednak, nie zawsze odnoszą się one bezpośrednio do kontekstu klas integracyjnych, co podkreśla potrzebę opracowania narzędzi oceny umożliwiających bardziej precyzyjną analizę. W literaturze brakuje również szczegółowych ocen dotyczących tego, czy działania podejmowane przez pedagogów specjalnych w klasach integracyjnych są optymalnie dostosowane do potrzeb uczniów.

1.5.3 Rola obserwacji i analizy działań w rozwoju zawodowym nauczycieli

Rozwój zawodowy nauczyciela oparty na refleksji i analizie własnych działań jest procesem złożonym i wieloetapowym, który prowadzi do głębokiej przemiany praktyki pedagogicznej (O’Leary, 2022; O’Leary, Brooks, 2014). Aby lepiej zrozumieć, jak nauczyciel doskonali swoje działania poprzez regularne monitorowanie i refleksję, warto przyjrzeć się temu procesowi z perspektywy kilku kluczowych etapów, które zostały omówione w literaturze.

1. Świadome zrozumienie swojej praktyki

Proces doskonalenia rozpoczyna się od uświadomienia sobie przez nauczyciela znaczenia refleksji nad swoją praktyką. Oznacza to, że nauczyciel nie postrzega swoich działań jako z góry ustalonych i niezmiennych, ale jako coś, co może być ciągle udoskonalane. Refleksja pomaga nauczycielowi zobaczyć swoje działania z zewnętrznej perspektywy, co umożliwia krytyczne myślenie o swoich metodach, decyzjach i ich konsekwencjach.

2. Inicjowanie refleksji poprzez obserwację

Obserwacja własnych działań, czy to w formie autorefleksji, czy poprzez feedback od innych, staje się punktem wyjścia do głębszej analizy. Nauczyciel może na przykład analizować, jak konkretne metody dydaktyczne wpływają na zaangażowanie i wyniki uczniów, co z kolei prowadzi do identyfikacji obszarów wymagających poprawy. Taka analiza jest bardziej efektywna, gdy nauczyciel korzysta z narzędzi takich jak dzienniki refleksji, zapisy lekcji czy nagrania wideo.

3. Krytyczna analiza działań

Po zgromadzeniu danych z obserwacji nauczyciel przechodzi do ich krytycznej analizy. To etap, w którym nauczyciel zadaje sobie pytania: „Dlaczego podjąłem takie działania?”, „Co chciałem osiągnąć?”, „Czy moje założenia były słuszne?”. Kluczowe jest tutaj zrozumienie motywacji stojących za podjętymi decyzjami oraz ich skutków. Analiza ta prowadzi do głębszego zrozumienia nie tylko tego, co się wydarzyło, ale również dlaczego tak się stało.

4. Planowanie zmian na podstawie refleksji

Na podstawie krytycznej analizy nauczyciel planuje wprowadzenie zmian w swojej praktyce. Ten etap wymaga kreatywności i otwartości na nowe rozwiązania. Nauczyciel zastanawia się, jakie modyfikacje mogą poprawić wyniki uczniów, zwiększyć ich zaangażowanie lub lepiej odpowiadać na ich potrzeby. Planowanie może obejmować wprowadzenie nowych metod dydaktycznych, zmiany w organizacji lekcji, czy też inne podejścia do zarządzania klasą.

5. Wdrażanie zmian i ciągła adaptacja

Po zaplanowaniu zmian następuje ich wdrożenie. To etap, w którym nauczyciel testuje nowe podejścia w praktyce. Ważne jest, aby nauczyciel był elastyczny i gotowy na dalsze modyfikacje, ponieważ nie wszystkie wprowadzone zmiany mogą od razu przynieść oczekiwane rezultaty. Proces ten wymaga cierpliwości i otwartości na to, że nauczanie jest dynamiczne, a skuteczność działań może wymagać kilku prób i ponawiania procesu refleksji.

6. Ponowna refleksja i cykl doskonalenia

Po wdrożeniu zmian nauczyciel ponownie poddaje refleksji swoje działania. Zastanawia się, jakie rezultaty przyniosły wprowadzone modyfikacje i czy udało się osiągnąć zamierzone cele. Ten cykl refleksji, analizy, planowania, wdrażania i ponownej refleksji tworzy dynamiczny

proces ciągłego doskonalenia. Dzięki temu nauczyciel nieustannie rozwija swoje umiejętności i dopasowuje metody do zmieniających się potrzeb uczniów (O’Leary, 2022).

Proces ten, choć wymagający, prowadzi do głębszego zrozumienia samego siebie jako nauczyciela oraz efektywniejszej realizacji celów edukacyjnych. Obserwacja własnych działań pozwala nauczycielowi na regularną analizę, co zadziałało dobrze, a co mogłoby zostać poprawione. Obserwacja własnych działań pozwala też na testowanie i ocenę nowych metod nauczania w praktyce (jak uczniowie reagują na różne metody), co pozwala na stopniowe doskonalenie wdrażanych rozwiązań. Znaczenie ma także to, czy analityczne podejście do własnej pracy jest powiązane z refleksją nad przyczynami osiągnięć lub trudności uczniów. Analiza danych dotyczących efektywności nauczania, takich jak wyniki uczniów, pozwala nauczycielowi na identyfikowanie obszarów wymagających poprawy.

Proces wzrastania i zwiększania kompetencji nauczyciela to ciągła, dynamiczna droga samodoskonalenia, która obejmuje refleksję, eksperymentowanie, uczenie się na błędach i stopniowe doskonalenie praktyki (O’Leary, Brooks, 2014). Jednak refleksja nad własną praktyką jest szczególnie efektywna, gdy nauczyciel angażuje się w dialog z innymi (O’Leary, 2022). Współpraca z kolegami, uczestnictwo w zespołach nauczycielskich czy grupach wsparcia pozwala na wymianę doświadczeń, otrzymywanie cennych informacji zwrotnych, poszerzenie perspektywy, co z kolei może być wykorzystane do dalszego doskonalenia kompetencji i inspirowanie do nowych działań. Taki dialog nie tylko wzbogaca refleksję i sprzyja wspólnemu rozwiązywaniu problemów pedagogicznych, ale również buduje sieć wsparcia, która jest kluczowa dla trwałego rozwoju zawodowego.

W przedstawionym modelu proces zwiększania kompetencji nauczyciela jest dynamiczny i cykliczny, wymagający stałej refleksji, eksperymentowania, ewaluacji i adaptacji. Podstawą ciągłego rozwoju jest wewnętrzna motywacja nauczyciela do doskonalenia swoich umiejętności i poszukiwania coraz lepszych sposobów wspierania uczniów.

Nie bez znaczenia jest również to, czy nauczyciel działa w środowisku, które sprzyja takim praktykom. Kultura szkoły, która jest ukierunkowana na rozwijanie kompetencji oraz poprawę skuteczności działań i promuje refleksyjne podejście do nauczania, umożliwia nauczycielom regularne angażowanie się w refleksję, dzielenie się doświadczeniami i wspólne rozwiązywanie problemów. W takich warunkach refleksja nie jest jednorazowym aktem, lecz częścią codziennej praktyki nauczycielskiej (O’Leary, 2022).

Rozdział II

Podstawy metodologiczne przeprowadzonych badań

Rozdział ten poświęcony jest szczegółowemu omówieniu podstaw metodologicznych, na których oparto przeprowadzone badania. W pierwszej kolejności przedstawiony zostanie paradygmat badawczy, który stanowi teoretyczną ramę dla całego procesu badawczego. Następnie zaprezentowane zostaną cele badań oraz kluczowe pytania badawcze, które wyznaczyły kierunek dociekań naukowych. W dalszej części rozdziału omówione zostaną metoda i techniki badawcze, dzięki którym możliwe było zebranie istotnych danych. Kolejne sekcje opisują sposób analizy zebranych danych oraz narzędzia, które posłużyły do gromadzenia informacji.

2.1 Paradygmat badawczy

W badaniach pedagogicznych, wybór paradygmatu badawczego stanowi kluczowy etap definiowania ram teoretycznych i metodologicznych. Paradygmat badawczy odnosi się do zestawu przekonań, które kierują działaniami badacza w trakcie procesu badawczego, w tym wyboru metod, sposobu interpretacji danych oraz sposobu postrzegania rzeczywistości (Jemielniak, 2012).

W niniejszym badaniu przyjęto interpretatywny paradygmat badawczy wykorzystujący projekt jakościowy, który koncentruje się na zrozumieniu subiektywnych doświadczeń, perspektyw i znaczeń nadawanych przez uczestników badania. Paradygmat interpretacyjny, stanowiący kluczowy element badań jakościowych, opiera się na założeniu, że rzeczywistość jest konstruktem społecznym, tworzonym przez ludzi w procesie ich codziennych interakcji (Babbie, 2009; Denzin, Lincoln, 2010; Sławecki, 2012). Badania prowadzone w ramach tego paradygmatu pozwalają na uchwycenie wielowymiarowych i złożonych procesów społecznych, które nie są dostępne dla bardziej ilościowych metod badawczych (Babbie, 2009; Jemielniak, 2012).

Interpretatywny paradygmat badawczy umożliwia dogłębną analizę zjawisk społecznych w ich naturalnym kontekście, co jest szczególnie istotne w badaniach nad działaniami nauczycieli w klasach integracyjnych. Badacz, przyjmując tę perspektywę, dąży do jak najbliższego zbliżenia się do świata badanych, aby móc uchwycić znaczenia, jakie nadają oni swoim działaniom oraz decyzjom edukacyjnym.

Interpretatywny paradygmat badawczy zakłada, że wiedza jest subiektywna i relacyjna, co oznacza, że proces badawczy polega na ciągłej interakcji między badaczem a badanymi, prowadzącej do wspólnej konstrukcji wiedzy (Denzin, Lincoln, 2010).

Badacze podkreślają, że istotą tego podejścia jest refleksyjność badacza, która pozwala na krytyczne spojrzenie na własny wpływ na proces badawczy oraz na konstrukcję wiedzy (Babbie, 2009; Creswell, 2013). W praktyce oznacza to, że badacz musi być świadomy własnych przekonań, wartości i doświadczeń, które mogą wpływać na interpretację zebranych danych (Denzin, Lincoln, 2010).

2.2 Cel badań i pytania badawcze

Celem podjętych badań było określenie, jakie konkretne działania podejmują nauczyciele współorganizujący kształcenie w procesie wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczącymi się w klasach integracyjnych na pierwszym etapie kształcenia. Szczególna uwaga została poświęcona precyzyjnemu zdefiniowaniu tych działań, co w perspektywie badawczej może przyczynić się do lepszego zrozumienia trudności, z jakimi spotykają się nauczyciele współorganizujący kształcenie, a także do opracowania rekomendacji i rozwiązań, które mogą zostać uwzględnione w dyskusji na temat kształcenia przyszłych nauczycieli – pedagogów specjalnych.

W toku badań postawiono sobie za cel uzyskanie odpowiedzi na kluczowe problemy badawcze, które zostały sformułowane w postaci pytań obejmujących dwa główne obszary działań podejmowanych przez nauczycieli współorganizujących kształcenie. Pierwszy z nich dotyczył przygotowania procesu wspierania uczniów, natomiast drugi skupiał się na przebiegu tego procesu. Dzięki takiemu podziałowi możliwe było szczegółowe zbadanie zarówno fazy planowania, jak i realizacji wsparcia edukacyjnego, co pozwala na pełniejsze zrozumienie całego procesu wspomagania uczniów w środowisku klas integracyjnych.

Pytanie główne wynikające z postawionego celu badań brzmi:

Jakie są rzeczywiste działania podejmowane przez nauczycieli współorganizujących kształcenie w zakresie udzielania wsparcia uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych w czasie lekcji w klasie integracyjnej?

1. Pytania dla problemu pierwszego – przygotowanie procesu wspierania uczniów:

1.1. Jakie obszary trudności uczniów z rozpoznanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikają z analizy dokumentacji?

1.2. Czy istnieją znaczące różnice w sposobie określania potrzeb oraz planowania pracy z dziećmi z różnymi rodzajami niepełnosprawności?

2. Pytania dla problemu drugiego – przebieg procesu wspierania uczniów:

2.1. Jakie działania szczegółowe (w tym organizacyjne i metodyczne) podejmują nauczyciele współorganizujący kształcenie w procesie wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?

2.1.1. Na jakiej podstawie nauczyciel współorganizujący kształcenie decyduje o tym, które dziecko wymaga wsparcia w danym momencie toku lekcyjnego?

2.1.2. Czy intensywność działań nauczyciela współorganizującego kształcenie różni się w stosunku do różnych uczniów z rozpoznanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?

2.1.3. Czy sposoby pracy nauczycieli współorganizujących kształcenie pracujących w badanych klasach są podobne?

2.2. Czy działania podejmowane przez badanych nauczycieli wobec poszczególnych uczniów w klasie umożliwiają im realizowanie założeń podstawy programowej?

2.2.1. Jaki jest rodzaj (i zakres) wsparcia udzielanego uczniom z rozpoznanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przez nauczyciela współorganizującego kształcenie?

2.2.2. Czy nauczyciel współorganizujący kształcenie wspiera podczas lekcji wyłącznie uczniów z rozpoznanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?

2.2.3. Ile interwencji podejmują nauczyciele współorganizujący kształcenie wobec uczniów z rozpoznanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w poszczególne dni, w których prowadzone będą badania?

2.2.4. Czy nauczyciele współorganizujący kształcenie wspierają wszystkich uczniów z rozpoznanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?

2.3 Metody badawcze

W pierwszej kolejności omówiona zostanie istota etnografii jako wybranej metody badawczej, a następnie przedstawione zostaną techniki badawcze, które zostały zastosowane w ramach tego podejścia.

Etnografia oferuje unikalną perspektywę, która pozwala na eksplorację zjawisk społecznych w ich naturalnym środowisku, co czyni ją szczególnie wartościową w badaniach pedagogicznych. Umożliwia ona badaczowi głębokie zrozumienie złożoności i wielowymiarowości rzeczywistości szkolnej.

Badania etnograficzne są szeroko stosowane na gruncie badań społecznych (Angrosino, 2010; Babbie, 2009; Jemielniak, 2012). Koncentrują się na codziennych praktykach, rutynowych działaniach i sposobach myślenia uczestników badania. Dzięki temu ujawniają ukryte mechanizmy kształtujące rzeczywistość społeczną i kulturową. Szczególny nacisk kładzie się na codzienność oraz wiedzę potoczną wynikającą z działań obserwowanych w naturalnym środowisku badanych (Hockey, Forsey, 2020).

Earl Babbie (2009) podkreśla, że jednym z kluczowych atutów etnografii jest możliwość prowadzenia badań w naturalnym środowisku uczestników. W badaniach nad działaniami nauczycieli współorganizującymi kształcenie w klasach integracyjnych etnografia wydaje się szczególnie przydatna, ponieważ pozwala badaczowi na zanurzenie się w codziennych praktykach szkolnych i obserwowanie ich z perspektywy uczestników („od wewnątrz”). Dzięki temu badacz staje się integralną częścią środowiska badawczego, co umożliwia mu uchwycenie codziennych działań, interakcji i decyzji podejmowanych przez nauczycieli w kontekście ich pracy (Konarzewski, 2000). Badacz nie tylko obserwuje działania uczestników, ale również interpretuje, w jaki sposób członkowie badanej społeczności nadają sens swoim doświadczeniom, co umożliwia zrozumienie przypisywanych przez nich znaczeń. Przy czym etnografia pozwala na tworzenie interpretacji bliskich rzeczywistości uczestników. Badacz etnograficzny bowiem nie narzuca gotowych kategorii analitycznych, lecz stara się zrekonstruować sposób, w jaki badani sami definiują i interpretują swoje doświadczenia.

Etnografia jest niezwykle użytecznym narzędziem również w badaniach nad zachowaniami oraz strukturami organizacyjnymi (Konarzewski, 2000). Earl Babbie (2009, s. 324) podkreśla, że bezpośrednia obserwacja w terenie pozwala na uchwycenie subtelności komunikacji oraz wydarzeń, które mogłyby zostać przeoczone przy zastosowaniu innych metod badawczych.

Etnografia charakteryzuje się mikroskalą i głębokością analizy. Badania najczęściej obejmują niewielkie grupy respondentów lub pojedyncze przypadki, które analizowane są dogłębnie i holistycznie, uwzględniając różne uwarunkowania i konteksty mogące pomóc w zrozumieniu ich zachowań, postaw i opinii (Hockey, Forsey, 2020).

Jak zauważa Krzysztof Kruszewski (1993, s. 142), badania etnograficzne pozwalają na analizę „przebiegu lekcji jako fragmentu dziejów małego świata”, co jest kluczowe dla zrozumienia podejmowanych decyzji edukacyjnych nauczycieli oraz kontekstu, w jakim te decyzje są podejmowane. Badacz może dzięki temu uchwycić, jak nauczyciele rozumieją koncepcję wsparcia, jakie strategie uważają za skuteczne i jak ich praktyki są kształtowane przez interakcje z uczniami oraz szersze środowisko szkolne.

Etnografia jako metodologia badawcza oferuje głębokość analizy, która jest nieosiągalna dla wielu innych podejść badawczych. Zgodnie z założeniami nie dąży do stworzenia uniwersalnych teorii ani ostatecznych interpretacji. Zamiast tego koncentruje się na badaniu lokalnych kontekstów oraz zrozumieniu indywidualnych i grupowych znaczeń, jakie uczestnicy przypisują swoim działaniom i otoczeniu.

Jak piszą Monika Kostera i Paweł Krzyworzeka (2012, s. 169), etnografia to zróżnicowana wewnętrznie, w niewielkim stopniu skodyfikowana tradycja metodologiczna, pozwalająca na elastyczne dostosowanie narzędzi badawczych do specyfiki analizowanego środowiska. Podejście etnograficzne nie ogranicza się do jednej metody badawczej, lecz zakłada stosowanie triangulacji metod, takich jak obserwacja uczestnicząca, wywiady pogłębione oraz analiza dokumentów, co umożliwia uzyskanie kompleksowego obrazu badanej rzeczywistości (Kostera, Krzyworzeka, 2012, s. 172).

Etnografia stanowi niezwykle użyteczne narzędzie w badaniach nad działaniami nauczycieli współorganizujących kształcenie, oferując głębokość analizy i perspektywę „od wewnątrz”, niedostępną dla wielu innych podejść badawczych. W ramach przeprowadzonych badań wykorzystano metody takie jak obserwacja oraz analiza dokumentów zastanych. Dodatkowo prowadzono notatki terenowe oraz przeprowadzono rozmowy z nauczycielami. W dalszej części podrozdziału szczegółowo omówione zostaną zastosowane techniki badawcze.

Obserwacja

Jak zauważa Janusz Bonar (2020, s. 68), główna rola obserwacji w badaniach społecznych od dawna jest niekwestionowana. Znaczna część naszej wiedzy o świecie pochodzi z codziennej obserwacji, jednak w badaniach naukowych proces ten jest znacznie bardziej systematyczny i sformalizowany. Obserwacja odgrywa szczególną rolę w badaniach etnograficznych, które usytuowane są w naturalnym kontekście i dostarczają wglądu w codzienne warunki, w jakich przebiegają obserwowane procesy.

Michael Angrosino (2010) podkreśla, że badania etnograficzne są definiowane przez regularną i powtarzającą się obserwację ludzi oraz sytuacji, często mającą na celu uzyskanie odpowiedzi na teoretyczne pytania dotyczące natury zachowań czy organizacji społecznych. Obserwacja etnograficzna, jako metoda badawcza, zaczęła rozwijać się w badaniach edukacyjnych od lat 50. XX wieku.

W badaniach etnograficznych wyróżnia się dwa podstawowe typy obserwacji, jak wskazuje Monika Kostera (2003):

1/ Obserwacja uczestnicząca, w której badacz przyjmuje rolę istniejącą wewnątrz badanego terenu. Dariusz Jemielniak (2012) dodaje, że w tego typu obserwacji badacz musi przyjąć określoną rolę i z tej pozycji przeprowadzić badanie, co zapewnia dostęp do kontekstu i znaczeń zarezerwowanych dla uczestników. Jednak istnieje ryzyko utraty dystansu i przyjęcia badanej rzeczywistości jako oczywistej, dlatego ważne jest zachowanie elementu zewnętrżności poprzez okresowe wycofywanie się z uczestnictwa i refleksję nad nabytymi doświadczeniami. Główną zaletą tej metody jest możliwość pełnego zanurzenia się w lokalnym kontekście, co pozwala na dostęp do wiedzy milczącej, która jest trudna do uchwycenia innymi metodami badawczymi.

2/ Obserwacja nieuczestnicząca, w której badacz nie bierze aktywnego udziału w badanej sytuacji, a jego obecność jest znana wszystkim uczestnikom. D. Jemielniak (2012) wskazuje, że ten rodzaj obserwacji pozwala badaczowi na analizę rzeczywistości społecznej z dystansu, co umożliwia uchwycenie jej bez przypisanych jej znaczeń. Notatki z obserwacji nieuczestniczącej powinny być starannie sporządzane, zawierając jedynie opis w języku behawioralnym i deskryptywnym, bez interpretacji czy ocen. Taka obserwacja, jeśli jest przeprowadzona poprawnie, umożliwia dokładne zrozumienie badanej sytuacji.

Oprócz wymienionych typów, D. Jemielniak (2012) wyróżnia również: obserwację bezpośrednią (polegającą na częściowym uczestnictwie w badanym terenie, która umożliwia towarzyszenie uczestnikom badania z bliskiej pozycji) oraz shadowing, czyli „bycie cieniem” (gdzie badacz bardzo blisko towarzyszy wybranej osobie z badanego środowiska, nawiązując z nią empatyczny kontakt, co prowadzi do utożsamienia się z jej perspektywą).

D. Jemielniak (2012) dodatkowo rozróżnia trzy odmiany obserwacji: obserwacja ukryta (w której badacz nie ujawnia swojej prawdziwej tożsamości badanym i działa jako nowy uczestnik badanej rzeczywistości); obserwacja jawna (w której wszyscy uczestnicy wiedzą, kim jest badacz i jaki jest cel jego obecności); obserwacja półjawna, gdzie badacz ujawnia swoją tożsamość tylko wybranym osobom z badanej grupy, prosząc je o zachowanie dyskrecji.

Wszystkie te techniki umożliwiają zróżnicowane podejścia do badania rzeczywistości edukacyjnej, pozwalając na głębokie i wieloaspektowe zrozumienie zjawisk zachodzących w środowisku szkolnym. Jednak w tej pracy zastosowano obserwację jawną i bezpośrednią, które są szczególnie adekwatne do badania zjawisk zachodzących w środowisku szkolnym.

Obserwacja jawna polegała na tym, że badacz otwarcie ujawnił swoją tożsamość oraz cel badań wszystkim uczestnikom – nauczycielom i uczniom. Dzięki temu badani byli świadomi obecności badacza, co mogło wpływać na ich zachowanie, jednak umożliwiało budowanie zaufania i otwartości w kontaktach. Tego rodzaju obserwacja pozwalała na

transparentność procesu badawczego, co jest ważne z punktu widzenia etyki badań naukowych. Badacz, będąc jawnym uczestnikiem sytuacji szkolnych, mógł swobodnie nawiązywać interakcje z nauczycielami i uczniami, co umożliwiało bardziej otwartą wymianę informacji i lepsze zrozumienie kontekstu edukacyjnego.

Obserwacja bezpośrednia, natomiast, polegała na bliskim i aktywnym uczestnictwie badacza w codziennych zajęciach szkolnych, jednak bez pełnego zanurzenia się w rolę jednego z uczestników. Badacz towarzyszył nauczycielom podczas prowadzenia lekcji oraz innych aktywności szkolnych, co umożliwiło mu bezpośrednie śledzenie procesów dydaktycznych i wychowawczych. Obserwacja bezpośrednia pozwalała na uchwycenie subtelnych interakcji oraz spontanicznych zachowań, które mogą nie być dostępne w bardziej formalnych sytuacjach badawczych.

Dzięki zastosowaniu tych dwóch typów obserwacji – jawnej i bezpośredniej – możliwe było uzyskanie rzetelnych i bogatych danych na temat działań nauczycieli współorganizujących kształcenie w klasach integracyjnych. Pozwoliło to na lepsze zrozumienie, w jaki sposób nauczyciele ci radzą sobie z wyzwaniami związanymi ze wspieraniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz jak w praktyce realizują swoje role i zadania w złożonym środowisku edukacyjnym.

Wywiad

Wywiad jest jedną z kluczowych metod badawczych stosowanych w badaniach etnograficznych, umożliwiającą badaczowi dostęp do subiektywnych perspektyw uczestników badania, ich przeżyć oraz interpretacji codzienności, co podkreśla Dariusz Jemielniak (2012). Autor klasyfikuje wywiady według stopnia standaryzacji i struktury. Wybór odpowiedniego typu wywiadu zależy od celów badawczych, specyfiki analizowanego zjawiska oraz oczekiwanego poziomu szczegółowości danych.

Wywiad, choć przybiera formę dialogu, jest specyficznie ukierunkowany – to badacz inicjuje pytania, kontrolując przebieg rozmowy w taki sposób, by uzyskać wartościowe dane empiryczne. Stanisław Juszczak (2013) podkreśla, że wywiad różni się od spontanicznej rozmowy przede wszystkim profesjonalną strukturą oraz celem, który wykracza poza zwykłą wymianę opinii. Kluczowym elementem jest staranne formułowanie pytań, które muszą być precyzyjne i adekwatne do badanej problematyki, a także umiejętne słuchanie odpowiedzi, co pozwala na pogłębianie wątków i wyłapywanie niedopowiedzeń (Kvale, 2004). Należy być nie tylko dociekliwym, ale także wysoce refleksyjnym, by dostosować przebieg rozmowy do dynamiki interakcji z rozmówcą.

Jednocześnie wywiad wymaga od badacza wysokiego poziomu zaangażowania i elastyczności. Proces ten, jak zauważa Steinar Kvale (2004), wymaga umiejętnego balansowania między otwartością na narrację rozmówcy a utrzymywaniem struktury rozmowy pozwalającej na uzyskanie danych zgodnych z celami badania.

Istnieje wiele sposobów prowadzenia wywiadów w badaniach etnograficznych. Wywiad półstrukturyzowany, jak podkreśla D. Jemielniak (2012), daje badaczowi większą elastyczność w prowadzeniu rozmowy. Dzięki temu można odchodzić od pierwotnie ustalonego porządku pytań, w zależności od rozwoju dialogu oraz specyfiki odpowiedzi udzielanych przez rozmówcę. Badacz ma możliwość zadawania dodatkowych pytań pogłębiających, które pozwalają uzyskać bardziej kompleksowe dane i lepiej zrozumieć analizowany kontekst.

Wywiad w badaniach etnograficznych, choć często traktowany jako metoda drugorzędna w stosunku do obserwacji uczestniczącej, odgrywa kluczową rolę w procesie badawczym. Jenny Hockey i Martin Forsey (2020, s. 70-72, 75-76) argumentują, że wywiady należy traktować jako integralną część etnografii, a nie jedynie jej uzupełnienie.

Warto zaznaczyć, że wywiad ma wyjątkową wartość, gdyż pozwala na dostęp do podmiotowych perspektyw badanych, umożliwiając odkrywanie ich sposobów postrzegania rzeczywistości, które często pozostają ukryte w codziennych działaniach. Wywiad jako technikę badawczą cechuje elastyczność, bogactwo uzyskiwanych danych oraz możliwość głębokiej eksploracji subiektywnych znaczeń i interpretacji (Hockey, Forsey, 2020).

Wywiady są czymś więcej niż tylko zbiorem pytań i odpowiedzi – są procesem interakcji, w którym badacz i uczestnik wspólnie tworzą wiedzę. Badacz w procesie wywiadu nie jest jedynie biernym odbiorcą informacji, ale aktywnym uczestnikiem współtworzącym narrację. Wywiady w etnografii można postrzegać jako formę „zaangażowanego słuchania”, które umożliwia badaczom wgląd w różnice między tym, co ludzie mówią, a tym, co faktycznie robią. Tego rodzaju analiza pozwala na odkrycie ukrytych napięć czy sprzeczności w doświadczeniach uczestników i ich relacji ze światem społecznym (Hockey, Forsey, 2020).

Wywiad nie jest wolny od ograniczeń – uczestnicy mogą przedstawiać się w korzystnym świetle lub unikać poruszania trudnych tematów. Dlatego refleksyjność w procesie prowadzenia wywiadu jest kluczowa. Wielu badaczy zwraca uwagę na wyzwania związane z wpływem uprzedzeń badacza na sposób prowadzenia rozmowy i interpretacją danych uzyskanych podczas wywiadów (Jemielniak, 2012; Kvale, 2004).

W niniejszym badaniu, poświęconym rutynowym działaniom nauczycieli współorganizujących kształcenie w klasach integracyjnych, wywiady odegrały kluczową rolę

w zgłębianiu ich doświadczeń zawodowych, podejmowanych decyzji oraz stosowanych strategii wsparcia edukacyjnego. Dzięki tej metodzie możliwe było zebranie bogatego materiału empirycznego, który nie tylko ukazał codzienne wyzwania stojące przed nauczycielami, ale także pozwolił lepiej zrozumieć kontekst, w jakim realizują swoje zadania zawodowe.

Wywiady z nauczycielkami współorganizującymi kształcenie, prowadzone równolegle z obserwacjami w klasie, dostarczyły cennych informacji na temat ich formalnych kwalifikacji, przebiegu kariery zawodowej oraz podejmowanych konkretnych decyzji dotyczących wsparcia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Dodatkowo przeprowadzono wywiady z nauczycielami, którzy nie uczestniczyli w obserwacjach prowadzonych w klasie. Dzięki temu uzyskano szerszą perspektywę na rolę nauczycieli współorganizujących kształcenie oraz różnorodność wyzwań, z jakimi spotykają się w swojej praktyce edukacyjnej. Umożliwiło to pełniejsze uchwycenie specyfiki ich działań oraz zrozumienie, jak różne konteksty wpływają na wybór konkretnych strategii dydaktycznych i organizacyjnych w codziennej pracy.

Zastosowanie wywiadów jako metody badawczej wzbogaciło analizę o subiektywną perspektywę nauczycieli, ujawniając zarówno wypracowane strategie radzenia sobie z trudnościami, jak i ich refleksje na temat skuteczności podejmowanych działań. Dzięki temu możliwe było stworzenie wielowymiarowego obrazu ich pracy w zróżnicowanych środowiskach szkolnych.

Analiza dokumentów

Analiza dokumentów jest uznawana za jedną z trzech głównych metod stosowanych w badaniach etnograficznych, obok obserwacji i wywiadu. Jak zauważa D. Jemielniak (2012), analiza tekstów stanowi istotny element badań terenowych, szczególnie w sytuacjach, gdy dokumenty pisane odgrywają kluczową rolę w badanym kontekście.

S. Juszczak (2013) zwraca uwagę, że w etnografii „tekst” pełni funkcję narzędzia do wyodrębnienia i analizy danych, które są niezbędne do zrozumienia badanej rzeczywistości. Tekst może być postrzegany jako obiektywny zapis rzeczywistości, co czyni go wartościowym źródłem informacji. Według E. Babbie (2004), zaletą analizy treści jest możliwość dostępu do materiałów przemyślanych, które powstały bez ingerencji badacza, co zwiększa ich wiarygodność i obiektywność.

W kontekście badań etnograficznych, szczególne znaczenie ma analiza tzw. dokumentów zastanych, czyli takich, które zostały sporządzone bez udziału badacza.

S. Juszczak (2013) wskazuje, że do dokumentów tych zaliczają się między innymi dane publiczne, raporty rządowe, dokumenty instytucjonalne, środki masowego przekazu, a także literatura, autobiografie, korespondencja osobista, fora internetowe, materiały z wcześniejszych badań jakościowych oraz dokumentacja szkolna, taka jak orzeczenia lekarskie, protokoły, sprawozdania, opinie, świadectwa, czy pisemne prace uczniów.

Dokumenty te, choć powstały w innych celach niż badania etnograficzne, stanowią cenne źródło danych, które mogą być wykorzystane do analizy kwestii badawczych istotnych dla etnografa (Juszczak, 2013). Ich wartość polega na tym, że ukazują rzeczywistość taką, jaka jest, bez wpływu badacza, co pozwala na obiektywną ocenę działań nauczycieli, na przykład w kontekście realizacji ich roli w procesie edukacyjnym. Analiza tych dokumentów umożliwia także uzyskanie odpowiedzi na pytania, które mogłyby być trudne do zdobycia innymi metodami, na przykład poprzez wywiady, gdzie badani mogą świadomie lub nieświadomie ukrywać pewne informacje. Ponadto rozmowa nie ukaże szczegółowych umiejętności, które ujawni analiza opracowanego przez nauczyciela dokumentu, szczególnie dokumentu zastanego, którego analiza nie była wcześniej planowana.

W ramach niniejszych badań dokumentami poddanymi analizie były przede wszystkim indywidualne dokumenty uczniów. Analiza ta obejmowała zarówno analizę treściową, jak i porównawczą, przy czym opierała się na materiałach zastanych, które zostały opracowane niezależnie od procesu badawczego. Dzięki temu możliwe było uzyskanie wglądu w praktyki nauczycieli współorganizujących kształcenie, co pozwoliło na dokładniejsze zrozumienie, jak w praktyce realizują oni wsparcie dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Notatki terenowe

D. Jemielniak (2012) podkreśla, że systematyczne prowadzenie notatek terenowych stanowi istotny element każdego badania etnograficznego. Notatki te mogą przybierać różne formy – zarówno pisemne, jak i głosowe, np. w postaci nagrań. Istnieje wiele sposobów ich prowadzenia: niektórzy badacze preferują oddzielne zeszyty, inni stosują odmienne narzędzia pisarskie niż te używane do pozostałych zapisków, co pomaga w odróżnieniu notatek terenowych od innych zapisów związanych z badaniem.

Notatki terenowe powinny być opisowe i realistyczne, a ich głównym celem jest wierne odzwierciedlenie obserwowanej rzeczywistości. D. Jemielniak (2012) zaleca unikanie interpretacji oraz wartościowania materiału podczas prowadzenia notatek, co jest istotne dla zachowania obiektywizmu i rzetelności badań. Niektórzy badacze w związku z tym prowadzą równoległe osobisty dziennik badawczy, w którym rejestrują swoje emocjonalne

refleksje, skojarzenia i odczucia związane z badaniem. Takie podejście pozwala na oddzielenie subiektywnych doświadczeń od obiektywnych obserwacji, co jest kluczowe w badaniach etnograficznych.

Notatki terenowe mogą być cytowane w badaniach, ponieważ stanowią bezpośredni materiał pochodzący z obserwacji. Są one cennym źródłem danych, które umożliwiają badaczowi uchwycenie subtelnych aspektów badanej rzeczywistości, które mogłyby zostać pominięte przy użyciu innych metod.

Oprócz notatek terenowych, równie istotne są „notatki myślowe” powstające w procesie prowadzonych badań (Jemielniak, 2012). Stanowią one ważne uzupełnienie notatek terenowych. Notatki te odnoszą się do informacji, które badacz zapamiętuje, lecz nie zapisuje bezpośrednio w trakcie badania. Są one kluczowe podczas analizy zebranych danych, ponieważ często uruchamiają się w trakcie refleksji nad zebrany materiał. D. Jemielniak (2012) podkreśla, że notatki terenowe są niekompletne bez notatek myślowych, co stanowi podstawę do rekomendacji, aby zgromadzony materiał analizował wyłącznie badacz, który samodzielnie go zebrał. Tylko on może w pełni zrozumieć kontekst i niuanse zawarte w notatkach terenowych, co jest kluczowe dla rzetelnej analizy etnograficznej.

2.4 Gromadzenie danych

Niniejsza sekcja opisuje procedury zbierania danych, począwszy od uzyskania zgody na dostęp do miejsca badania, aż po sam proces opuszczania badanego środowiska. Omówione zostaną również kwestie etyczne i dylematy badacza związane z prowadzeniem badań.

2.4.1 Organizacja badań

W ramach niniejszego badania zastosowano kilka kluczowych metod zbierania danych, które były zgodne z założeniami etnografii. Przeprowadzono obserwację podczas zajęć lekcyjnych w dwóch klasach integracyjnych szkoły podstawowej (w klasie I i II). Obserwacja ta miała na celu rejestrację wszystkich działań podejmowanych przez nauczycielki współorganizujące kształcenie, które pracowały z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE). Zapis obserwacji był dość szczegółowy (technika „fotograficzna”), lekcje nie były nagrywane (badacz robił notatki w trakcie obserwacji, a po lekcji uzupełniał szczegóły).

Jednocześnie dokonano analizy dokumentów zastanych, zarówno formalnych – takich jak dokumentacja szkolna (orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego oraz indywidualne

programy edukacyjno-terapeutyczne – IPET) – jak i materiałów przygotowywanych przez nauczycielki dla uczniów o SPE. Analiza ta obejmowała zarówno analizę treściową, jak i porównawczą, co pozwoliło na uzyskanie pełniejszego obrazu działań podejmowanych w procesie dydaktycznym.

Równocześnie z prowadzonymi badaniami terenowymi, sporządzano bieżące notatki, które uzupełniały informacje uzyskane z obserwacji i analizy dokumentów. Struktura tych notatek była zgodna z wyznacznikami właściwymi dla badań etnograficznych, umożliwiając zachowanie systematyczności i rzetelności.

Dodatkowo podczas obserwacji lekcji przeprowadzono kilka rozmów z nauczycielkami współorganizującymi kształcenie, inicjowanych zazwyczaj przez same nauczycielki. Rozmowy te dotyczyły podejmowanych przez nie działań oraz indywidualnych przypadków uczniów. Podczas tych rozmów badacz zachował neutralność, nie komentując ani nie udzielając rad, stosując strategię aktywnego słuchania, aby utrzymać kontakt z nauczycielkami przy jednoczesnym zachowaniu dystansu badawczego.

Badania oparte na obserwacji działań nauczycielek współorganizujących kształcenie przeprowadzono w integracyjnej szkole podstawowej w Warszawie, gdzie nauczycielki były zatrudnione od kilku lat, co oznaczało, że placówka stanowiła dla nich naturalne środowisko zawodowe. Obserwacja trwała przez cały rok szkolny (obejmowała 1 dzień w tygodniu w każdej klasie – każdorazowo około 3 lekcje; w klasie I była to środa, a w klasie II poniedziałek, w sumie około 30 godzin lekcyjnych w każdej klasie), co umożliwiło kompleksową analizę działań nauczycielek współorganizujących kształcenie w kontekście wsparcia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Natomiast dodatkowe wywiady objęły nauczycieli z klas integracyjnych również ze szkół warszawskich. W badaniu zastosowano częściowo ustrukturyzowane wywiady, które opierają się na liście kontrolnej tematów do omówienia, ale pozostawiają badaczowi elastyczność w formułowaniu pytań oraz wprowadzaniu nieplanowanych kwestii w trakcie rozmowy. Wybrano tę technikę, ponieważ umożliwia ona stworzenie przyjaznej atmosfery, która sprzyja otwartości uczestników. Nauczyciele nie czują się wówczas przesłuchiwanym, a jednocześnie badacz kontroluje przebieg rozmowy i prowadzi ją zgodnie z wcześniej określonymi celami badawczymi.

Wywiady pozwoliły na zebranie szczegółowych danych na temat percepcji, poglądów i opinii nauczycieli pracujących w klasach integracyjnych dotyczących ich ról, praktyk edukacyjnych oraz środowiska uczenia się i nauczania (załącznik 7). Pytania zostały przygotowane przed rozpoczęciem wywiadów, ale ich struktura była na tyle elastyczna, by

umożliwić dostosowanie do indywidualnych potrzeb i reakcji uczestników. Każde pytanie w wywiadzie było rozwijane za pomocą dodatkowych pytań sondujących, które miały na celu uzyskanie bardziej szczegółowych informacji od respondentów.

Rozmowy z nauczycielkami trwały ok. 30-60 minut. Uczestnicy mieli możliwość wyboru czasu i miejsca przeprowadzenia wywiadów, co zwiększyło ich komfort. Przed rozmowami badacz podejmował działania mające na celu zbudowanie zaufania, aby uczestnicy czuli się swobodnie i komfortowo w obecności badacza (jak przedstawienie się, wyjaśnianie wszystkich wątpliwości). Wywiady przeprowadzono w dogodnych dla uczestników terminach, a wszystkie rozmowy zostały nagrane i następnie dosłownie przetranskrybowane.

Realizacja badań przebiegała według następujących kroków:

- Krok I – Obserwacja działań nauczycielek pracujących w klasach I i II szkoły podstawowej integracyjnej. Obserwacja polegała na systematycznym rejestrowaniu wszystkich działań podejmowanych podczas lekcji, ze szczególnym uwzględnieniem działań pedagogów specjalnych (nauczycielek współorganizujących kształcenie uczniów ze SPE w obu badanych klasach).
- Krok II – Analiza dokumentacji uczniów z rozpoznanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), w tym analiza orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego oraz indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych (IPET), a także analiza dokumentów dotyczących procesu dydaktycznego, takich jak zadania dla uczniów o SPE przygotowywane przez nauczycielki współorganizujące kształcenie. Dokumenty te były gromadzone poprzez fotografowanie, kserowanie oraz odręczne przerysowywanie w toku prowadzonych badań.
- Krok III – Sporządzanie systematycznych notatek terenowych, które zawierały szczegółowe informacje na temat daty, czasu i miejsca obserwacji, opisu wydarzeń, wrażeń, reakcji oraz pytań pojawiających się w trakcie badań. Notatki te odwoływały się również do wcześniejszych zapisków, co umożliwiało systematyczne śledzenie postępów badania.
- Krok IV – Przeprowadzanie rozmów z nauczycielkami współorganizującymi kształcenie dotyczących podejmowanych przez nie działań oraz indywidualnych przypadków uczniów. Rozmowy w trakcie obserwacji były prowadzone w oparciu o nawiązane bliższe relacje i miały raczej charakter dowolny, tj. były inicjowane przez nauczycielki i odbywały się zgodnie z zasadą niekomentowania przez badacza, co pozwalało na zachowanie obiektywizmu i dystansu badawczego. Po każdej rozmowie była sporządzana notatka. Natomiast rozmowy z nauczycielkami realizowane w ramach wywiadów uzupełniających przebiegały zgodnie ze schematem wywiadów półstrukturyzowanych i były zaplanowane oraz nagrywane.

Rodzice wszystkich uczniów podpisali zgodę na udział w badaniach, co stanowiło kluczowy element zapewnienia etyczności całego procesu badawczego. Zgodnie z zasadami badań etnograficznych, rodzice zostali szczegółowo poinformowani o celach i metodach prowadzonych badań oraz o tym, w jaki sposób będą gromadzone i analizowane dane dotyczące ich dzieci. Podobnie uzyskano zgody od nauczycieli. W ramach tego procesu rodzice uczniów, jak i nauczyciele, mieli możliwość bezpośredniego kontaktu z badaczem w razie jakichkolwiek wątpliwości lub pytań dotyczących udziału w badaniach.

Aby zapewnić pełną anonimowość i ochronę danych osobowych, imiona wszystkich dzieci oraz nauczycieli zostały zmienione na potrzeby niniejszej pracy. Zmiana imion była podyktowana koniecznością zachowania poufności oraz ochrony prywatności badanych osób, co jest zgodne z wytycznymi dotyczącymi etycznego prowadzenia badań naukowych w środowisku szkolnym. Pseudonimy nadane badanym były stosowane konsekwentnie w całej pracy, co umożliwiało zachowanie spójności narracji i jednocześnie zapewniało, że tożsamość żadnego z uczestników nie będzie możliwa do zidentyfikowania przez osoby trzecie.

2.4.2 Pozycja badacza i jej wpływ na gromadzenie danych

W badaniach etnograficznych pozycja badacza jest jednym z kluczowych elementów wpływających na cały proces badawczy, w tym na sposób gromadzenia i interpretacji danych (Babbie, 2009). Etnografia zakłada, że badacz powinien prowadzić badania wewnątrz kultur, które są mu stosunkowo bliskie, jednak musi jednocześnie zachować odpowiedni dystans, aby nie zniekształcić wyników przez własne przekonania i doświadczenia. Jak zauważa D. Jemielniak (2012), kluczowym wyzwaniem jest tu konieczność zdystansowania się od posiadanej wiedzy i wcześniejszych doświadczeń, aby nie przesłaniały one rzeczywistych zdarzeń.

W mojej pracy badawczej, gdzie głównym przedmiotem analizy były działania nauczycielek współorganizujących kształcenie w klasach integracyjnych, przyjęcie roli badaczki wiązało się z kilkoma istotnymi wyzwaniami. Moje wcześniejsze doświadczenie jako nauczycielki w szkole specjalnej miało niewątpliwie swoje zalety – umożliwiło mi lepsze zrozumienie specyfiki pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Jednakże równocześnie wymagało ode mnie dużej dyscypliny, aby uniknąć interpretowania obserwowanych działań przez pryzmat moich wcześniejszych doświadczeń zawodowych.

Jednym z największych wyzwań było nawiązanie relacji z badanymi nauczycielkami, które początkowo mogły czuć się oceniane przez moją obecność. Świadomość, że jestem dodatkową osobą w klasie, która ma potencjalny wpływ na atmosferę i dynamikę grupy,

wymagała ode mnie elastyczności i szybkiego podejmowania decyzji w zależności od sytuacji. Musiałam nieustannie przypominać sobie, że moim głównym celem jest uzyskanie rzetelnych danych dotyczących rzeczywistych działań nauczycielek, a nie sugerowanie im oczekiwanych czy preferowanych reakcji. Wymagało to odłożenia na bok mojej naturalnej skłonności do interakcji, doradzania i udzielania natychmiastowej informacji zwrotnej – cech, które są dla mnie typowe w roli nauczycielki.

Utrzymanie profesjonalnego dystansu w badaniach etnograficznych jest nieodzowne, ale nie musi oznaczać rezygnacji z budowania zaufania. W moim przypadku kluczowe było znalezienie balansu pomiędzy byciem obecnym, a jednoczesnym zachowaniem obiektywizmu. Aby zminimalizować wpływ mojej obecności na badane środowisko, ustaliłam pewne zasady współpracy, które umożliwiały prowadzenie badań w sposób etyczny i komfortowy zarówno dla mnie, jak i dla nauczycielek. Budowanie zaufania opierało się na codziennych, prostych gestach – serdeczne powitania, uśmiech oraz szczere komunikowanie, kiedy nie mogłam odpowiedzieć na pytania nauczycielek w trakcie obserwacji, były kluczowe dla nawiązania pozytywnych relacji. Informowałam nauczycielki, że chętnie porozmawiam z nimi po zakończeniu obserwacji, co pozwalało na utrzymanie jasnych granic i jednocześnie sprzyjało otwartej i szczerzej komunikacji.

Z czasem relacje z nauczycielkami zaczęły się pogłębiać – zapraszano mnie do nieformalnych rozmów podczas przerw, które często dotyczyły tematów niezwiązanych z pracą. Takie interakcje miały swoje plusy, ale wymagały również refleksji nad tym, jak bliskość relacji może wpływać na moje badania. Choć istniało ryzyko, że taka zażyłość mogłaby wpłynąć na sposób prowadzenia zajęć przez nauczycielki, ostatecznie uważam, że pozwoliła mi ona na stworzenie atmosfery sprzyjającej autentycznym działaniom.

Ważnym aspektem prowadzonego badania było także przeniknięcie do świata badanych nauczycielek i zrozumienie ich codziennych wyzwań w kontekście ich roli zawodowej. Proces ten był nieoczekiwanie złożony i wymagający – zarówno dla mnie jako badaczki, jak i dla nauczycielek, które musiały przystosować się do mojej obecności w ich codziennej pracy. To doświadczenie uświadomiło mi również, jak łatwo można popaść w pułapkę oceny działań innych, nie posiadając pełnego obrazu sytuacji.

2.5 Sposób analizy danych

Po zakończeniu zbierania danych analiza zgromadzonych materiałów była realizowana etapowo, z wykorzystaniem jakościowych i ilościowych technik badawczych. Proces analizy

miął charakter systematyczny i iteracyjny, rozpoczynając się już na etapie gromadzenia danych i kontynuując aż do finalnych etapów badania (Babbie, 2004).

Równoległa analiza obserwacji, rozmów, notatek refleksyjnych oraz dokumentów umożliwiała bieżące uwzględnianie pojawiających się tematów i wniosków. Dzięki temu proces badawczy był elastyczny i pozwalał na dynamiczne dostosowywanie zarówno zbierania, jak i interpretacji danych w odpowiedzi na nowe wglądy. Refleksyjny charakter tej analizy był zgodny z założeniami badań jakościowych oraz z postawionymi pytaniami badawczymi.

Poniżej znajduje się opis zaplanowanej strategii analizy:

Etap I: analiza treści dokumentów

- analiza jakościowa dokumentów dotyczących uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego);
- analiza jakościowa dokumentów opracowywanych przez nauczycielki dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych - IPET)

Zastosowano metodę analizy treści zgodnie z wytycznymi (Szczepaniak, 2012; Krejtz, Krejtz, 2005), która umożliwiła szczegółowe zrozumienie sposobów definiowania potrzeb edukacyjnych oraz planowania pracy z uczniami. Proces ten opierał się na wypracowaniu klucza kategoryzacyjnego obejmującego takie kategorie jak cele wsparcia, metody dydaktyczne, formy organizacyjne oraz zakres planowanych interwencji. Uwzględniono zarówno jawną treść dokumentów, jak i ukryte znaczenia (Babbie, 2004). Przeprowadzony proces opierał się na wielokrotnej lekturze dokumentów, identyfikacji kluczowych elementów oraz ich klasyfikacji. Analiza ta była podstawą do zrozumienia indywidualnych potrzeb edukacyjnych uczniów, a także pozwoliła na wychwycenie różnic w sposobach planowania wsparcia dla uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności oraz była punktem wyjścia do dalszych analiz dotyczących pracy nauczycielek.

Etap II: analiza działań podejmowanych przez nauczycielki współorganizujące w klasach integracyjnych w trakcie obserwowanych lekcji

Analiza obejmowała materiał uzyskany poprzez szczegółową obserwację działań nauczycielek oraz ich współpracy w klasach integracyjnych, uwzględniając dane z notatek terenowych oraz rozmów przeprowadzonych w trakcie obserwacji. Proces analizy opierał się na założeniach analizy treści (Szczepaniak, 2012; Krejtz i Krejtz, 2005), a jego celem było zrozumienie rzeczywistych strategii wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wykorzystano podejście iteracyjne, obejmujące wielokrotne kodowanie,

identyfikację kluczowych kategorii oraz ich kontekstualizację w odniesieniu do założeń programowych i dydaktycznych.

Analiza jakościowa skupiała się na:

- szczegółowych działaniach podejmowanych przez nauczycielki współorganizujące kształcenie wobec uczniów z różnorodnymi potrzebami edukacyjnymi,
- podziale pracy między dwoma nauczycielkami w klasie integracyjnej,
- wprowadzanych modyfikacjach w treściach, metodach i formach pracy, które były dostosowywane do indywidualnych potrzeb uczniów o SPE.

Zapisy z obserwacji były najpierw analizowane dla każdej klasy oddzielnie w celu określenia regularności i wzorców. Następnie przeprowadzono analizę między przypadkami, aby stworzyć wspólne kategorie działań występujących we wszystkich przypadkach. W rezultacie zidentyfikowano kategorie działań wspólnych i swoistych dla obu nauczycielek.

Zastosowano również analizę ilościową, która objęła pomiar częstotliwości i zakresu interwencji podejmowanych przez nauczycielki wobec uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego. Proces kodowania obejmował dane jawne takie jak liczba interwencji (Babbie, 2004). Na końcu sporządzono ilościowe zestawienie interwencji skierowanych do uczniów z rozpoznanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W trakcie analizy badacz dążył do uchwycenia różnic w intensywności i sposobach wsparcia oferowanego poszczególnym uczniom. Analiza umożliwiła wgląd w praktyczne aspekty współorganizacji kształcenia oraz w zróżnicowane podejścia nauczycielek w zależności od rodzaju i poziomu potrzeb edukacyjnych uczniów.

Etap III: analiza tematyczna wywiadów uzupełniających

W procesie analizy danych uzyskanych podczas wywiadów półstrukturalnych zastosowano podejście analizy tematycznej (Braun, Clarke, 2006). Celem analizy było uzupełnienie i zweryfikowanie wyników z etapu II. Kategorie analityczne zostały wcześniej zdefiniowane na podstawie wcześniejszych etapów analizy, ale pozostawiono również miejsce na nowe interpretacje wyłaniające się z danych. Proces ten obejmował kodowanie danych, identyfikację wzorców oraz przypisanie fragmentów transkrypcji do istniejących kategorii. Analiza uwzględniała porównanie danych z wywiadów z danymi z obserwacji i dokumentów, co pozwoliło na wzbogacenie interpretacji i weryfikację wcześniejszych ustaleń. W ten sposób wywiady dostarczyły szczegółowego kontekstu i perspektyw respondentów, które były kluczowe dla kompleksowego zrozumienia działań nauczycielek współorganizujących kształcenie w klasach integracyjnych.

Rozdział III

Wyniki badań

W niniejszym rozdziale przedstawiono wyniki badań, których celem było zrozumienie specyfiki pracy nauczycielek współorganizujących kształcenie, w tym trudności, z jakimi spotykają się one w codziennej pracy, oraz strategii podejmowanych w celu ich przezwyciężania. Rozdział składa się z kilku części, w których omówiono zarówno metody prowadzenia i opracowania badań, jak i szczegółowe ustalenia wynikające z analizy danych empirycznych, w tym obserwacji lekcji i wywiadów przeprowadzonych z nauczycielkami.

W kolejnych sekcjach przedstawiono charakterystykę klas, w których prowadzono obserwacje, oraz nauczycielek pracujących w tych klasach. Następnie omówiono przestrzenną organizację klas, która odgrywa kluczową rolę w procesie dydaktycznym, szczególnie w kontekście wspierania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Uwzględniono także analizę organizacji pracy w badanych klasach, która pozwoliła na lepsze zrozumienie, w jaki sposób nauczycielki planują i realizują swoje zadania.

Szczególną uwagę poświęcono trudnościom, jakie napotykają nauczycielki współorganizujące kształcenie, oraz działaniom podejmowanym przez nie w celu wsparcia zarówno nauczycieli wiodących, jak i uczniów ze SPE. W rozdziale zaprezentowano również wyniki analizy wywiadów, które dostarczyły pogłębionych informacji na temat indywidualnych doświadczeń nauczycielek, ich podejścia do pracy oraz strategii wdrażanych w praktyce. Całość rozdziału kończy się podsumowaniem oraz wnioskami, które wynikają z przeprowadzonych badań.

3.1 Sposób prowadzenia i opracowania badań

Ogólne informacje na temat sposobu zbierania danych oraz organizacji badań zostały szczegółowo przedstawione w części metodologicznej pracy (podrozdział 2.4 i 2.5). Jednak zgodnie z zasadami etnografii, proces zbierania danych jest ściśle związany z ich analizą, a oba te elementy są nierozłączne i wzajemnie się uzupełniają. Podkreślenie pewnych kwestii jest ważne dla pełnego zrozumienia wyników badań.

Materiał empiryczny do niniejszej pracy został zgromadzony głównie w wyniku badań obserwacyjnych przeprowadzonych w integracyjnej szkole podstawowej w Warszawie. Wybór tej placówki wynikał z wcześniejszych obserwacji prowadzonych w trakcie praktyk hospitacyjnych realizowanych ze studentami. Podczas tych praktyk zaobserwowano aktywne zaangażowanie nauczycielek współorganizujących kształcenie w proces edukacyjny uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Przeprowadzone badania polegały na systematycznej obserwacji wszystkich działań podejmowanych przez nauczycielki współorganizujące w dwóch klasach integracyjnych – klasie drugiej i klasie pierwszej szkoły podstawowej. W klasie II badania obejmowały cały drugi semestr roku szkolnego, podczas gdy w klasie I zapis obserwacji prowadzony był przez cały rok szkolny. Wydłużenie czasu badań w klasie I wynikało z faktu, że była to nowo

utworzona klasa, która dopiero rozpoczęła naukę w szkole. Istotne było, aby nauczycielka współorganizująca miała odpowiedni czas na poznanie uczniów oraz na podjęcie wobec nich działań o charakterze przemyślanym i spójnym. Ponadto, początkowy okres roku szkolnego ujawnił pewne schematy działania nauczycielki współorganizującej, które następnie stosowała konsekwentnie przez cały okres obserwacji.

Podjęcie badań w klasie I w październiku, a nie we wrześniu, wynikało z oczekiwania na zgody otrzymane od nauczycielek pracujących w klasie oraz od dyrekcji placówki – zgoda na badania została udzielona na czas od października do czerwca, czyli od momentu, w którym dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego opracowane zostały indywidualne programy edukacyjno–terapeutyczne (IPET).

W toku badań uzyskano dostęp do IPET oraz orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego wszystkich uczniów z rozpoznanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Analiza tych dokumentów była możliwa dzięki uzyskaniu zgody od rodziców uczniów, co zostało zorganizowane przez nauczycielki współorganizujące kształcenie.

Ze względu na decyzję nauczycieli, lekcje nie były nagrywane ani w formacie audio, ani wideo. W związku z tym cała obserwacja była dokumentowana ręcznie, w możliwie najpełniejszy sposób, a następnie przepisana na komputerze. Każdy dzień obserwacji został opatrzony datą, informacją o sposobie usadzenia uczniów, szczegółowym zapisem aktywności nauczycielki współorganizującej, opisem działań uczniów oraz zachowań nauczycielki prowadzącej lekcję. Ponadto, dokumentacja zawierała ścieżki przemieszczania się nauczycielki współorganizującej po klasie, jej interakcje z poszczególnymi uczniami oraz odpowiedzi uczniów lub działania przez nich podejmowane po zwróceniu się do nich nauczycielki, jak również wszelkie aktywności podejmowane przez innych uczniów oraz sposób formułowania poleceń przez nauczycielki wiodące. Cały zgromadzony materiał był systematycznie przepisywany i porządkowany.

Po zakończeniu obserwacji, zostały poddane szczegółowej analizie udostępnione przez nauczycielki dokumenty uczniów. Na podstawie tej analizy sporządzono szczegółowy opis potrzeb edukacyjnych uczniów, poczynając od klasy II, a kończąc na klasie I.

3.2 Charakterystyka terenu badań

W niniejszym podrozdziale przedstawione zostaną podstawowe informacje dotyczące badanych klas. Podstawowe informacje dla każdej z obserwowanych klas zostaną zaprezentowane jedna po drugiej, najpierw dla klasy II, a następnie dla klasy I. Taka struktura prezentacji ma na celu ułatwienie odbioru i porównania danych.

Prezentowane ustalenia opierają się na szczegółowej analizie danych dotyczących zespołów klasowych. Informacje o uczniach zostały zgromadzone na podstawie dostępnej dokumentacji, w tym orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego oraz indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych (IPET). Dane te zostały uzupełnione o spostrzeżenia z rozmów z nauczycielkami oraz własne obserwacje badacza. W celu zapewnienia pełniejszego obrazu sytuacji edukacyjnej uczniów, dokonano także charakterystyki rodzajów niepełnosprawności na podstawie literatury przedmiotu. Dzięki temu rozpoznania zawarte

w orzeczeniach zostały przełożone na konkretne informacje dotyczące możliwości, ograniczeń i potencjału rozwojowego każdego z uczniów.

Analiza dokumentów, takich jak orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego i IPET, była kluczowa dla precyzyjnego zrozumienia indywidualnych potrzeb uczniów. Zgodnie z obowiązującymi standardami, dokumenty te stanowią fundament pracy nauczycieli, zawierając szczegółowe informacje dotyczące diagnozy, zaleceń do pracy z dzieckiem oraz oczekiwanych efektów wsparcia (Trochimiak, 2010). Orzeczenie, jako pierwszy dokument, z którym zapoznają się nauczyciele, odgrywa kluczową rolę w formułowaniu wskazań do pracy z uczniem, a jego szczególnie ważnym elementem jest rozpoznanie, które stanowi podstawę planowania odpowiednich działań edukacyjnych i wspierających. Dzięki temu analiza treści tych dokumentów umożliwiła stworzenie szczegółowej charakterystyki zespołów klasowych oraz wsparcia niezbędnego dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

3.2.1 Charakterystyka klasy II

Do klasy II uczęszczało szesnaścioro uczniów, w tym troje z rozpoznanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Większość dzieci miała siedem lat, z wyjątkiem uczniów posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, którzy z uwagi na odroczenie obowiązku szkolnego byli starsi od pozostałych dzieci w klasie. W grupie tej były dwie dziewczynki, które miały dziewięć lat, oraz jeden chłopiec, który miał dziesięć lat. Wszyscy uczniowie uczęszczali do tego samego zespołu klasowego od dwóch lat, a dokładnie trzy semestry. Badania prowadzone były w drugim semestrze roku szkolnego.

Troje uczniów posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną przed rozpoczęciem nauki w klasie pierwszej. Orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego obowiązują do końca pierwszego etapu edukacji (czyli do końca klasy III). Zostały one wydane z powodu następujących przyczyn:

Joanna: **niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim**. W orzeczeniu dziewczynki widnieje także informacja o rozpoznaniu **Zespołu Coffina i Lewry’ego (CLS)** oraz o **centralnych zaburzeniach słuchu niewielkiego stopnia, obustronnym niedosłuchu przewodzeniowym niewielkiego stopnia** z adnotacją, że dziewczynka „nie wymaga leczenia audiologicznego, a jedynie terapii logopedycznej” oraz oligofazji.

Patryk: **niepełnosprawność sprzężona pod postacią niepełnosprawności ruchowej i intelektualnej**. W orzeczeniu chłopca zamieszczone zostało także bardziej szczegółowe rozpoznanie: **mózgowe porażenie dziecięce – porażenie połowicze z przewagą strony lewej** (zaznaczono, że „dziecko chodzi samodzielnie, ale chód jest niepewny. Posługuje się ręką prawą”). U chłopca stwierdzono także **krótkowzroczność** (w dokumencie nie została zamieszczona dokładna informacja na temat stopnia wady wzroku, a jedynie pojawił się zapis, że nosi okulary). Stopień niepełnosprawności intelektualnej nie został jednoznacznie określony, zamieszczone zostały dwie informacje: **w skali słownej** „chłopiec uzyskał wyniki na poziomie **niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim**, **w skali bezsłownej i globalnej** – **niepełnosprawności intelektualnej w stopniu umiarkowanym**”.

Aleksandra: **niepełnosprawność ruchowa**. W orzeczeniu Oli widnieje również informacja, że **rozwój intelektualny** dziewczynki jest **dysharmonijny**. Przyczyną niepełnosprawności ruchowej dziewczynki jest **mózgowe porażenie dziecięce – porażenie połowicze lewostronne**.

Analiza informacji dotyczących niepełnosprawności i jednostek chorobowych uczniów w klasie II prowadzi do refleksji, że w niektórych sferach funkcjonują one w sposób zbliżony. Jednakże wszyscy uczniowie wymagają bardzo indywidualnego wsparcia, zwłaszcza w zakresie realizacji zadań edukacyjnych. Istotnym dylematem jest decyzja dotycząca podstawy programowej, według której powinien pracować nauczyciel wspierający Patryka. W przypadku Patryka nie jest jednoznaczne, czy powinien realizować program nauczania dla klasy, czy też program opracowany specjalnie dla niego, oparty na wyznacznikach z podstawy programowej dla uczniów z umiarkowanym lub znacznym stopniem niepełnosprawności intelektualnej. W orzeczeniu chłopca brakuje jednoznaczności w opisie sposobu funkcjonowania poznawczego ucznia. Niemniej jednak faktyczne możliwości uczenia się dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym są znacząco inne niż dziecka z przeciętnym rozwojem poznawczym. Ocena osiągnięć takiego ucznia również powinna być prowadzona w sposób inny niż w przypadku pozostałych dzieci i nie powinna podlegać negatywnemu wartościowaniu.

Z powyższego opisu wynika, że troje spośród szesnastorga uczniów to dzieci, które otrzymały orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na różne rodzaje niepełnosprawności.

W załączniku numer 1 szczegółowo scharakteryzowano poszczególne rodzaje niepełnosprawności na podstawie dostępnej literatury przedmiotu. Natomiast w załączniku 3 zostały szczegółowo przedstawione wyniki analizy indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów klasy II posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego uzyskane na podstawie trzech źródeł danych: orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, informacji zawartych w indywidualnych programach edukacyjno-terapeutycznych uczniów, a także na podstawie krótkich rozmów z nauczycielkami oraz własnych obserwacji.

3.2.2 Charakterystyka klasy I

Do klasy I uczęszczało dziewiętnastu uczniów, w tym czworo z rozpoznanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz jedna uczennica, która posiadała opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej wskazującą na wyższy od przeciętnego poziom funkcjonowania intelektualnego.

Uczniowie w tej klasie stanowili grupę dzieci sześciolletnich, z wyjątkiem dzieci posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, które w momencie rozpoczęcia nauki w klasie I miały ukończone siedem lat. Czworo dzieci posiadało orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, które zostały wydane z uwagi na następujące przyczyny:

- **niepełnosprawność ruchowa** (Gabriela),
- **autyzm, autyzm dziecięcy** (Robert, Bolesław),

- **niepełnosprawności sprzężone: niepełnosprawność ruchowa i niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim (Karolina).** W orzeczeniu dziewczynki widnieją także informacje o rozpoznaniu **Zespołu Williamsa**.

Z powyższego opisu klasy wynika, że czworo spośród dziewiętnastorga uczniów to dzieci, które otrzymały orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na różne rodzaje niepełnosprawności. Każde z tych orzeczeń zawierało nie tylko rozpoznanie, ale także pełniejszą diagnozę, która opisywała sposób funkcjonowania ucznia. Charakterystyka klasy I ukazuje zróżnicowany poziom funkcjonowania uczniów, co stanowiło wyzwanie dla nauczycielek.

W załączniku numer 2 szczegółowo scharakteryzowano poszczególne rodzaje niepełnosprawności na podstawie dostępnej literatury przedmiotu. Przedstawiono ogólne informacje na temat Zespołu Williamsa, autyzmu, niepełnosprawności ruchowej oraz niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim.

Natomiast dokładne charakterystyki uczniów klasy I z rozpoznanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zostały umieszczone w załączniku nr 4. Zostały poddane szczegółowej analizie indywidualne potrzeby i możliwości uczniów klasy I posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego na podstawie trzech źródeł danych: orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, informacji zawartych w indywidualnych programach edukacyjno–terapeutycznych uczniów, a także na podstawie krótkich rozmów z nauczycielkami oraz własnych obserwacji.

3.3 Charakterystyka nauczycielek biorących udział w obserwacjach

Każda z klas była prowadzona przez dwie nauczycielki: nauczycielkę wiodącą (wychowawczynię) oraz nauczycielkę współorganizującą kształcenie. Przy czym nauczycielki współorganizujące kształcenie w obu klasach były obecne na wszystkich lekcjach z zakresu edukacji wczesnoszkolnej oraz na zajęciach języka angielskiego. Warto jednak zauważyć pewne różnice w organizacji pracy pedagogów specjalnych w obu klasach. W klasie II nauczycielka współorganizująca kształcenie nie uczestniczyła w zajęciach wychowania fizycznego, natomiast była obecna na lekcjach religii. W klasie I sytuacja była odwrotna – nauczycielka współorganizująca kształcenie brała udział w lekcjach wychowania fizycznego, ale nie uczestniczyła w zajęciach religii.

Poniżej zostaną szczegółowo scharakteryzowane nauczycielki w obu obserwowanych klasach, uwzględniając ich doświadczenie zawodowe, kompetencje oraz staż wspólnej pracy w danej klasie.

3.3.1 Nauczycielki pracujące w klasie II

W klasie II obie nauczycielki miały ukończone studia magisterskie, nauczycielka współorganizująca ukończyła także studia podyplomowe:

- **nauczycielka wiodąca** ukończyła studia magisterskie (jednolite pięcioletnie) w zakresie edukacji wczesnoszkolnej, uzyskała stopień zawodowy nauczyciela mianowanego, staż pracy w zawodzie: 24 lata;

- **nauczycielka współorganizująca kształcenie** ukończyła studia magisterskie (jednolite pięcioletnie) z zakresu pedagogiki terapeutycznej oraz studia podyplomowe w zakresie logopedii, uzyskała stopień zawodowy nauczyciela mianowanego, staż pracy w zawodzie: 7 lat.

Nauczycielki współpracowały ze sobą drugi rok. Wcześniej współpracowały z innymi nauczycielami.

3.3.2 Nauczycielki pracujące w klasie I

W klasie I obie nauczycielki miały ukończone studia magisterskie (jednolite pięcioletnie) oraz podyplomowe:

- **nauczycielka wiodąca** ukończyła studia magisterskie (jednolite magisterskie) z zakresu edukacji wczesnoszkolnej oraz studia podyplomowe w zakresie terapii pedagogicznej, uzyskała stopień zawodowy nauczyciela mianowanego, staż pracy w zawodzie nauczyciela: 23 lata;
- **nauczycielka współorganizująca kształcenie** ukończyła studia magisterskie (jednolite magisterskie) z zakresu oligofrenopedagogiki oraz studia podyplomowe w zakresie: 1. edukacji wczesnoszkolnej, 2. terapii pedagogicznej, uzyskała stopień zawodowy nauczyciela mianowanego, staż pracy w zawodzie: 13 lat;

Obie nauczycielki nie przystąpiły do egzaminu na ostatni stopień awansu zawodowego nauczyciela – dyplomowanie.

Nauczycielki współpracowały ze sobą wcześniej, prowadząc wspólnie przez poprzednie trzy lata inną klasę, która ukończyła pierwszy etap nauczania w czerwcu poprzedniego roku szkolnego.

Podsumowanie

Wszystkie nauczycielki uczestniczące w badaniu ukończyły jednolite pięcioletnie studia pedagogiczne, z czego trzy posiadały dodatkowe kwalifikacje w formie studiów podyplomowych. Obie nauczycielki wiodące ukończyły studia z zakresu edukacji wczesnoszkolnej, a nauczycielki współorganizujące kształcenie specjalizowały się w pedagogice terapeutycznej, oligofrenopedagogice, logopedii oraz terapii pedagogicznej (w klasie II nauczycielka współorganizująca ukończyła studia z zakresu pedagogiki terapeutycznej oraz podyplomowo logopedii; w klasie I - ukończyła studia z zakresu oligofrenopedagogiki oraz studia podyplomowe w zakresie edukacji wczesnoszkolnej, a także terapii pedagogicznej).

Nauczycielki w klasie I miały bardziej zróżnicowane wykształcenie, co potencjalnie umożliwiało im wymiennosc ról, a ich współpraca trwała dłużej (cztery lata). Natomiast w klasie II współpraca nauczycielek obejmowała dwa lata, a nauczycielka współorganizująca nie miała formalnych kwalifikacji do pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną, co mogło wpływać na jakość wsparcia.

Różnice dotyczyły także stażu pracy, który wahał się od siedmiu do dwudziestu czterech lat. Warto podkreślić, że trzy nauczycielki nie przystąpiły do egzaminu na stopień nauczyciela dyplomowanego, co może wynikać z indywidualnych motywacji. Obserwacje wskazują, że w klasie I nauczycielki częściej dzieliły się zadaniami, choć trudno jednoznacznie określić, czy wynikało to z ich kwalifikacji czy dłuższego czasu współpracy.

3.4 Przestrzenna organizacja klasy (na podstawie obserwacji)

Organizacja przestrzeni stanowi istotny element sytuacji edukacyjnej. Kształcenie w klasie integracyjnej, zgodnie z przepisami polskiego prawa oświatowego zakłada współpracę w przestrzeni klasowej dwóch nauczycieli – nauczyciela wiodącego oraz nauczyciela współorganizującego. Nauczyciel wiodący zajmuje zazwyczaj miejsce w klasie znajdujące się na linii tablicy, rzadko przemieszcza się pomiędzy uczniami. Nauczyciel współorganizujący przeciwnie, pozostaje w ciągłym ruchu pokonując niekiedy duże w skali dnia odległości pomiędzy wszystkimi uczniami, a szczególnie uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którym jest dedykowany. Jak podaje Z. Gajdzica (2011, s. 140) „immanentnym elementem złożoności kształcenia integracyjnego jest przestrzeń, w której zakotwiczona jest sytuacja dydaktyczna”, a „usytuowanie” uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego można także traktować jako „wskaźnik antycypowanej przez nauczyciela (lub pełnionej) roli ucznia w klasie”.

Z. Gajdzica (2011, s. 139-148) proponuje cztery schematy rozmieszczenia przestrzennego uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w klasach integracyjnych, które określa jako sprzyjające: „izolowaniu, ekspozycji stygmatyzującej, integrowaniu, skupianiu centralnemu”.

Usadzenie sprzyjające „izolowaniu” opisuje jako takie, w którym uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi siedzą w wyznaczonym dla siebie rewirze sali (z tyłu), niekiedy mają także odrębną tablicę, nie uczestniczą w głównym nurcie działań klasy, a ich lekcja prowadzona jest przez nauczyciela współorganizującego; stanowi lekcję w zasadzie alternatywną do tej, w której uczestniczą pozostali uczniowie;

Usadzenie, które autor określa mianem „eksponowania stygmatyzującego” polega na tym, że uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi również są zgrupowani w jednym obszarze klasy, ale z przodu sali lekcyjnej. W tym schemacie usadzenia wszystkie działania podejmowane przez nauczyciela współorganizującego oraz dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi rozgrywają się niejako na forum klasy angażując uwagę innych uczniów.

Jako alternatywę dla tak postrzeganej integracji Z. Gajdzica (2011) wskazuje dwa rozwiązania:

- „maksymalne integrowanie”, które zakłada umieszczenie uczniów w różnych punktach sali lekcyjnej, pośród pozostałych dzieci; w tym modelu dzieci z niepełnosprawnościami pozostają w ścisłym kontakcie z pozostałymi uczniami;

- „zogniskowanie centralne”, w którym uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi także siedzą pośród pozostałych uczniów w klasie przy jednoczesnym bliskim sąsiedztwie ze sobą nawzajem.

Ważnym aspektem proponowanych przez Z. Gajdzicę (2011) modeli usadzenia uczniów jest założony przez autora podział całego zespołu klasowego na podzespoły – uczniowie siedzą nie w parach (w ustawieniu „typowym”), ale wokół większych niż tradycyjna ławka stolików, z założenia pracują w podgrupach.

Za najbardziej korzystne autor uznaje usadzenie sprzyjające „zogniskowaniu centralnemu”.

Z perspektywy nauczyciela współorganizującego w klasie, w której prowadzone jest nauczanie zgodnie z zasadami faktycznej, a nie pozornej integracji także czwarty układ wydaje się być najbardziej korzystnym, przynajmniej z perspektywy uczniów oraz procesu integracji. Niemniej z pozycji nauczyciela współorganizującego pozostaje wymagającym w kilku sferach, szczególnie w realiach kilkunastoosobowej klasy:

- ustalenia hierarchii kolejności zaspokajania indywidualnych potrzeb poszczególnych uczniów, co wiąże się zarówno z koniecznością dogłębnej znajomości obszarów trudności mogących towarzyszyć wspieranym uczniom, jak i zajmowania pozycji obserwatora, która wymagać będzie przyjmowania dodatkowej pozycji w sali lekcyjnej,
- bieżącego monitorowania wykonywanej przez uczniów pracy oraz interweniowania w chwili pojawienia się trudności,
- zajmowanego w klasie miejsca,
- pozostawania w ciągłym ruchu;

Przy czym wszystkie wymienione powyżej działania znacząco nasilają się w sytuacji wyboru modelu „maksymalnego integrowania”, w którym uczniowie mający specjalne potrzeby edukacyjne są rozsiani po całej klasie, co jest szczególnie widoczne, gdy sposób ustawienia ławek jest „typowy”. W takiej sytuacji nauczyciel współorganizujący przemieszcza się pomiędzy ławkami wszystkich uczniów, wprowadzając dodatkowy element zamieszania, przy jednoczesnym nieuniknionym dodatkowym monitorowaniu pracy dzieci, które mija, co niekiedy także wpływa na podejmowane przez niego interwencje, a także opóźnia moment udzielenia wsparcia uczniowi, na którego skierowana była pierwotnie jego uwaga – kierowana zarówno w celu sprawdzenia czy trudność pojawia się, jak i podjęcia działania wspierającego, jeśli wynik obserwacji będzie pozytywny.

Z. Gajdzica (2011) rozpatruje proponowane przez siebie schematy usadzenia przede wszystkim z perspektywy uczniów, ważna jest jednak także perspektywa nauczyciela współorganizującego, który w toku toczącej się lekcji przemieszcza się pomiędzy:

- uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, o których wie, w jakich sytuacjach będą wymagali jego wsparcia;
- uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wobec których istnieje podejrzenie, że mogą wymagać jego wsparcia – konieczna jest zatem możliwość bieżącego rozpoznawania potencjalnych potrzeb tej grupy dzieci;
- uczniami nie mającymi orzeczonej potrzeby kształcenia specjalnego, ale mających opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej, w której zalecone jest dodatkowe wsparcie;
- uczniami, którzy nie mają rozpoznanych specjalnych potrzeb edukacyjnych w żaden formalny sposób, ale którzy na podstawie obserwacji nauczycieli prowadzących klasę (nauczyciela wiodącego oraz nauczyciela współorganizującego) uznani są za dzieci wymagające regularnego lub epizodycznego wsparcia;
- pozostałymi uczniami, którzy na bieżąco sygnalizują potrzebę bycia wspartymi, na którą często reaguje nie nauczyciel prowadzący lekcję (wiodący), ale właśnie nauczyciel współorganizujący;

Podążając za zaproponowanymi przez Z. Gajdzicę (2011) modelami, z punktu widzenia nauczyciela współorganizującego kształcenie najbardziej przystępny jawi się model „eksponowania stygmatyzującego”, w którym znacząco wyeliminowana jest konieczność ciągłego przemieszczania się, a uczniowie teoretycznie realizują zadania przewidziane dla całej klasy, przy jednoczesnym uniknięciu rozproszenia wynikającego z przemieszczania się pomiędzy pozostałymi uczestnikami prowadzonej lekcji. Podobnie dzieje się, gdy w klasie przyjęty zostanie „model izolowania”, przy czym tutaj dodatkowym obciążeniem dla nauczyciela będzie konieczność wcześniejszego przygotowania alternatywnej lekcji oraz działanie w przestrzeni wypełnionej dużą liczbą dystraktorów, co może z kolei prowadzić, do odgórnie narzuconej warunkami, redukcji proponowanych uczniom aktywności.

Kontynuując podjętą wcześniej kwestię usadzenia uczniów należy nadmienić, że w obu badanych klasach ławki ustawione były w sposób frontalny. Przy czym nie jest to wybór odosobniony - w wielu polskich szkołach uczniowie już od klasy pierwszej szkoły podstawowej usadzani są w taki sposób (Popławska, Sierpińska, 2001; Marciniak i in., 2022, s. 496). Także klasy szkolne przedstawione w podręcznikach z zakresu edukacji wczesnoszkolnej ukazują klasę z rzędami ławek ustawionymi w sposób tradycyjny. Wizualne utrwalanie, także na poziomie stosowanych pomocy dydaktycznych, tego rodzaju rozwiązań nie

przyczynia się do myślenia o wprowadzeniu modyfikacji w tym zakresie. Propozycja zmiany przestrzennego zagospodarowania sali lekcyjnej pojawiła się w podręcznikach: „Nasz elementarz” oraz „Nasza szkoła”³. We wspomnianej serii podręczników: w klasie pierwszej uczniowie siedzą przy ośmioosobowych stolikach (tak jak w proponowanych przez Z. Gajdzię modelach), w klasie drugiej natomiast stoliki połączone są w podkowę, a uczniowie siedzą po obu jej stronach (zarówno po stronie wewnętrznej, jak i zewnętrznej). Na sposób usadzenia uczniów w ławkach w opisanej serii podręczników moją uwagę zwróciły same nauczycielki.

W celu pełnego odniesienia się do zaproponowanych przez Z. Gajdzię (2011) schematów w kontekście obserwowanych na potrzeby niniejszej pracy zespołów klasowych poniżej szczegółowo opisane zostaną sposoby usadzenia uczniów w badanych klasach.

Następnie omówione zostaną działania obu nauczycielek w perspektywie wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikające z organizacji przestrzeni sal lekcyjnych, w których pracują.

3.4.1 Przestrzeń klas – informacje wspólne dla obu omawianych zespołów (klasy II i klasy I)

Obie klasy znajdowały się po tej samej stronie korytarza. W salach uczniowie siedzieli w ławkach – przy stolikach jednoosobowych, przy czym stoliki ustawione były parami w trzech rzędach, co w razie potrzeby umożliwiało łatwe rozsądzenie dzieci (zob. rysunek nr 1 i 2). Na końcu klasy znajdował się regał na rzeczy uczniów pozostawiane przez dzieci w szkole. Każde dziecko miało do dyspozycji jedną szufladę podpisaną etykietą ze swoim imieniem. Oprócz rzeczy uczniów na regale znajdowały się także zabawki i pomoce dydaktyczne. Tablica zawieszona była na przeciwległej ścianie – z przodu klasy. Przed tablicą, po stronie sali, z której znajdowały się okna, stało biurko nauczycielki wiodącej.

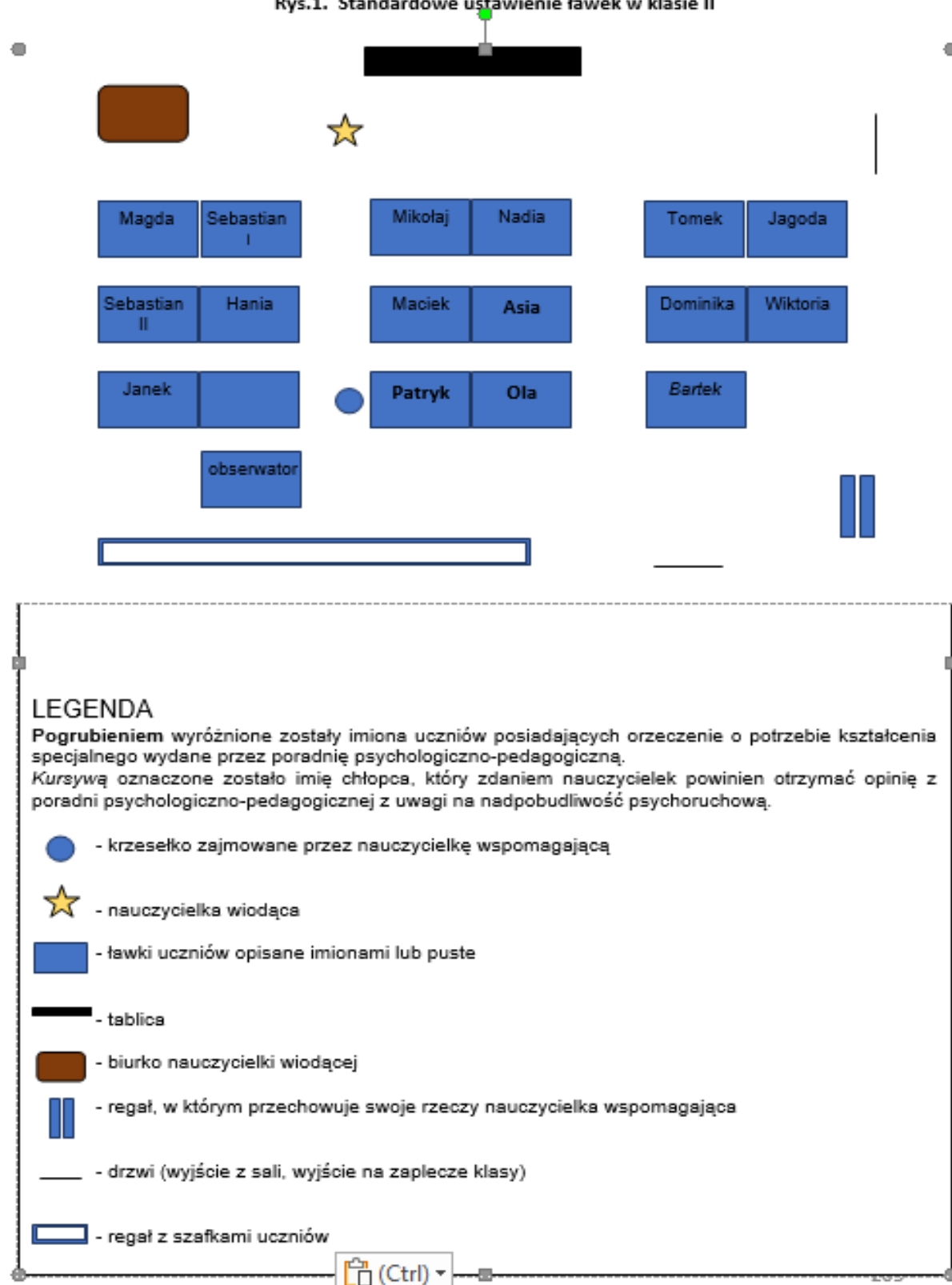
³ Podręczniki *Nasz elementarz* do klasy pierwszej oraz ich kontynuacja *Nasza szkoła* do klasy drugiej i trzeciej powstały w latach 2014 – 2017 i były podręcznikami rekomendowanymi przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, dostarczonymi do szkół na zamówienie, bezpłatnie. Stanowiły zatem dużą konkurencję dla innych pakietów edukacyjnych. A zaproponowany sposób zagospodarowania przestrzeni klasowej mógł stanowić inspirację dla nauczycieli. Była to także pierwsza seria podręczników, do których opracowane zostały szerokie adaptacje dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pozornie nie różniące się od wersji podstawowych, obejmujące jednak zakresem dostosowania szeroką grupę uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przy jednoczesnym zachowaniu treści nauczania oraz tej samej szacie graficznej. W kolejnym pakiecie rekomendowanym przez MEN (dostępnym od roku szkolnego 2017/2018, przygotowanym zamiast omówionych wcześniej propozycji *Nasz elementarz* i *Nasza szkoła*), dopuszczonym do użytkowania przez nauczycieli klas pierwszych jest pakiet podręczników *Szkolni Przyjaciele*, którego zakres adaptacji był tożsamy z zakresem adaptacji wspomnianych wcześniej podręczników *Nasz elementarz* oraz *Nasza szkoła*. Także jego dystrybucja przebiegała na podobnych zasadach, przy czym wersja dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi była wersją możliwą do pobrania jedynie za pośrednictwem strony internetowej. W podręczniku do klasy pierwszej powraca tradycyjny model usadzenia uczniów w klasie. Dzieci siedzą w ławkach ustawionych frontalnie. W jednej ławce siedzi dwoje uczniów.

W obu klasach pedagodzy specjalni swoje rzeczy przechowywali w szafce znajdującej się z tyłu sali – w linii regału. Szafka oddzielona była od regału uczniów wejściem na zaplecze klasy, na którym znajdowały się szafy z materiałami plastycznymi, książkami, a także dwa biurka i jedna ławka, krzesła, rzeczy nauczycielek. Zaplecza oddzielone były od klas szybą pomalowaną w różne wzory. Nauczycielki niekiedy wypełniały na zapleczu dokumenty, jadły śniadanie. W klasie II zaplecze służyło także możliwości wyjścia z uczniem, który zdaniem nauczycielek „potrzebował spokoju” (Rys. 1).

W szkole uczniowie przychodzili na zajęcia w systemie zmianowym – lekcje dla uczniów pierwszej zmiany rozpoczynały się o godzinie 8.00 i trwały do godziny 10.35 lub 11.40, lekcje dla uczniów uczęszczających do szkoły na drugą zmianę były prowadzone w godzinach 11.50 – 15.20. Na terenie szkoły działała świetlica szkolna, w której prowadzone były zajęcia dla uczniów, którzy przebywają na terenie szkoły w innych godzinach niż godziny lekcji. W związku z prowadzonym na terenie placówki systemem zmianowym, z każdej sali korzystały dwie klasy (dwa zespoły uczniów oraz dwie pary nauczycielek). Uczniowie badanej klasy II zaczynali zajęcia o godzinie 11.50 i kończyli o godzinie 15.20, uczniowie badanej klasy I rozpoczynali lekcje o godzinie 8.00, a kończyli o godzinie 10.35.

Ławki w obu badanych klasach ustawione były w sposób frontalny, „typowy” (czyli „w rzędach”) (Popławska, Sierpińska, 2001, s. 20–23).

Rys.1. Standardowe ustawienie ławek w klasie II



Rys. 2. Standardowe ustawienie ławek w klasie I



LEGENDA

Pogrubieniem wyróżnione zostały imiona uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną.

Podkreśleniem oznaczone zostało imię dziewczynki posiadającej opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej z uwagi na szczególne uzdolnienia.

 - krzeselko zajmowane przez obserwatora

 - nauczycielka wiodąca

 - ławki uczniów opisane imionami

 - tablica

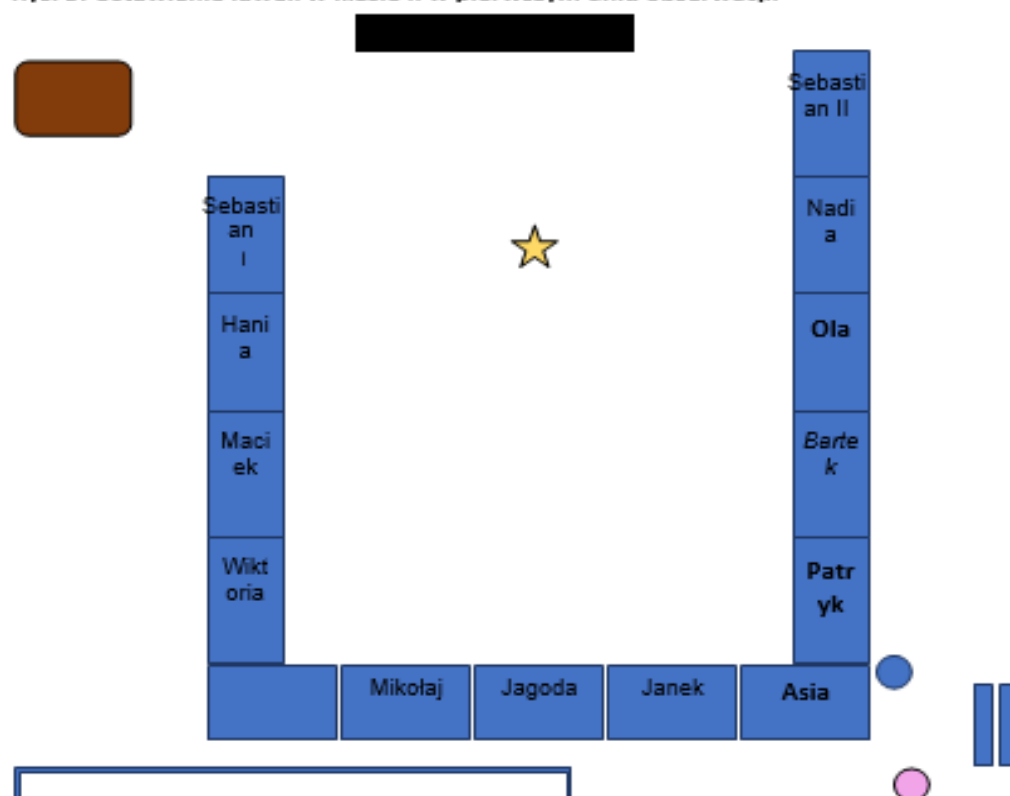
 - biurko nauczycielki wiodącej

 - regał, w którym przechowuje swoje rzeczy nauczycielka wspomagająca

 - drzwi (wyjście z sali, wyjście na zaplecze klasy)

 - regał z szafkami uczniów

Rys. 3. Ustawienie ławek w klasie II w pierwszym dniu obserwacji.



LEGENDA

Pogrubieniem wyróżnione zostały imiona uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną.

Kursywą oznaczone zostało imię chłopca, który zdaniem nauczycielek powinien otrzymać opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej z uwagi na nadpobudliwość psychoruchową.

-  - krzeselko zajmowane przez nauczycielkę wspomagającą
-  - nauczycielka wiodąca
-  - krzeselko zajmowane przez obserwatora
-  - ławki uczniów opisane imionami lub puste
-  - tablica
-  - biurko nauczycielki wiodącej
-  - regał, w którym przechowuje swoje rzeczy nauczycielka wspomagająca
-  - drzwi (wyjście z sali, wyjście na zaplecze klasy)
-  - regał z szafkami uczniów

3.4.2 Przestrzeń klasy II – informacje szczegółowe

Klasa liczyła szesnaścioro uczniów. Troje z nich to dzieci posiadające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Uczniowie w czasie zajęć siedzieli w pojedynczych ławkach, które zwykle zsunięte były po dwie obok siebie (rys.1). Wszyscy uczniowie w klasie siedzieli w trzech rzędach ławek. Za dziećmi znajdował się regał, w którym każdy uczeń miał swoją szufladę podpisaną etykietą z imieniem. Każdy uczeń zajmował w klasie stałe miejsce. Biurko nauczycielki wiodącej znajdowało się z przodu klasy, przy oknie, stało odwrócone bokiem do uczniów. Nauczycielka współorganizująca zajmowała miejsce (siadała na krześle takim, jak uczniowie w klasie) przy jednym z uczniów – Patryku, swoje materiały przechowywała w szafce znajdującej się z tyłu klasy lub na zapleczu sali.

Jeden raz, w pierwszym dniu obserwacji ławki w klasie ustawione były w podkowę (Rysunek nr 3). Było to ustawienie, które pozostało po zajęciach klasy, z którą współdzielona jest sala (a która miała zajęcia rano).

Sposób usadzenia uczniów z badanej klasy zgodnie z zaproponowanym przez Z. Gajdźcę (2011) podziałem sugeruje połączenie modelu eksponowania stygmatyzującego z modelem zogniskowanym centralnie. Wszyscy uczniowie (Patryk, Asia, Ola) posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego oraz uczeń (Bartek), który zdaniem nauczycielek wymagał dodatkowego wsparcia ze strony nauczycielki współorganizującej zostali zebrani z tyłu klasy, ponadto jeden z uczniów (Patryk) w toku prowadzonych lekcji realizował przede wszystkim zadania przygotowane w postaci indywidualnych kart pracy opracowywanych lub przygotowywanych przez nauczycielkę współorganizującą. Pozostali uczniowie uczestniczyli w głównym nurcie zajęć.

Miejsce zajmowane przez nauczycielkę współorganizującą w omawianej klasie znajdowało się obok Patryka – chłopca wymagającego największego wsparcia, dla którego badana nauczycielka przygotowywała również dodatkowe materiały do pracy podczas zajęć.

Na podstawie zestawienia działań skierowanych do uczniów zawartych w załączniku 5 oraz w tabelach nr 5-10 (będą one szczegółowo analizowane w podrozdziale 3.7.) można odtworzyć, jak pedagog specjalny poruszał się po przestrzeni klasy.

Nauczycielka była bardzo aktywna fizycznie w trakcie lekcji. Choć większość czasu spędzała przy Patryku, często przemieszczała się po klasie, aby wspierać innych uczniów, takich jak Asia, Ola czy Bartek. Była w ciągłym ruchu między różnymi punktami w klasie, angażując się w interakcje z uczniami i dostosowując swoją pozycję w zależności od potrzeb chwili.

Typowe pozycje i ruchy:

1. Siedzenie przy Patryku: Nauczycielka często siadała na krześle obok Patryka, poświęcając mu najwięcej uwagi. W tej pozycji była blisko niego, co pozwalało jej na bieżąco monitorować jego postępy i nawiązywać interakcje. Często kuciała przy jego ławce, pochylając się, aby dokładniej zobaczyć jego pracę.

2. Stanie i pochylanie się: Wiele razy nauczycielka stawiała obok lub za uczniem, pochylając się nad nimi, by skontrolować ich pracę lub udzielić pomocy. Na przykład często stawiała za Asią lub Oli, zwracając uwagę na ich pracę i udzielając wskazówek.

3. Przemieszczanie się po klasie: Nauczycielka regularnie przemieszczała się między różnymi uczniami, przechodząc na tył klasy, do regału z materiałami dydaktycznymi, a także do biurka nauczyciela głównego. Wchodziła również na zaplecze klasy, gdzie czasami zabierała uczniów na indywidualne rozmowy.

4. Wejścia i wyjścia z klasy: W ciągu lekcji nauczycielka kilkakrotnie wchodziła i wychodziła z klasy, zwłaszcza gdy trzeba było coś przynieść lub odprowadzić ucznia na zaplecze.

Skierowanie uwagi do uczniów:

- Patryk: Był uczniem, któremu nauczycielka poświęcała najwięcej uwagi. Większość jej ruchów i pozycji była skierowana ku niemu. Stale nad nim czuwała, kontrolowała jego pracę, udzielała wsparcia i wskazówek.

- Asia i Ola: Choć dziewczynki pracowały bardziej samodzielnie, nauczycielka przemieszczała się do nich, gdy zauważyła, że mają problemy lub gdy zgłaszały potrzebę pomocy.

- Bartek: Był także uczniem, któremu nauczycielka udzielała pomocy, zwłaszcza w sytuacjach, gdy jego zachowanie wymagało interwencji. Przemieszczała się do niego, gdy było to konieczne, aby go uspokoić lub wspierać w zadaniach.

Podsumowując, nauczycielka współorganizująca kształcenie była niezwykle dynamiczna w swoim ruchu po klasie. Jej aktywność fizyczna odzwierciedlała potrzebę ciągłego monitorowania i wspierania uczniów, co skutkowało częstym przemieszczaniem się i zmienianiem pozycji. Stała lub siedziała głównie przy Patryku, ale regularnie odwiedzała innych uczniów, aby zapewnić im wsparcie. Odległość pomiędzy ławką Patryka a regałem na końcu sali to ok 1,5 kroku, odległość pomiędzy Patrykiem i Asią to trasa około 4 kroków, podczas pokonywania której nauczycielka wymija Olę. Odległość pomiędzy Patrykiem i Bartkiem to ok 3-4 kroki (zob. rysunek 1).

Oto przykładowy fragment zapisu obserwacji dotyczący przemieszczania się nauczycielki współorganizującej:

„NW staje obok N przed dziećmi, pod tablicą. NO przechodzi na tył klasy. NW staje z tyłu klasy przegląda książki uczniów leżące na regale. NW podchodzi do Patryka (w odpowiedzi na wołanie chłopca). NW wychodzi na zaplecze klasy. NW wraca do Patryka. NW pochyla się nad Patrykiem. NW przechodzi pod tablicę, staje obok N. NW siada przy biurku N. NW podchodzi do Patryka. NW staje z tyłu klasy, wycina materiały dla Patryka. NW podchodzi do Patryka. NW pochyla się nad chłopcem. NW odwraca się w stronę regału. NW przechodzi do Asi. NW pochyla się nad Asią. NW ponownie przechodzi do Patryka. NW pochyla się nad Patrykiem. NW z miejsca przy Patryku zwraca się do Oli. NW wraca do regału na końcu klasy, wycina. NW podchodzi do Patryka. NW kuca obok Patryka (...) NW na polecenie N odprowadza Bartka na zaplecze klasy. NW siada na krześle obok Patryka. NW unosi głowę i patrzy w kierunku Oli. NW zwraca się do Oli z krześła obok Patryka. NW wychodzi na zaplecze klasy, zajrzeć do Bartka. NW podchodzi do Oli. NW przechodzi do półki znajdującej się z tyłu klasy. NW zagląda przez szybę na zaplecze klasy, do Bartka. NW podchodzi do Oli. NW podchodzi do Patryka. NW patrzy w kierunku tablicy. NW pochyla się nad Patrykiem. NW podchodzi do Asi. NW podchodzi do Patryka. NW pochyla się nad Patrykiem. NW podchodzi do Asi. NW pochyla się nad Asią. NW patrzy na Patryka. NW podchodzi do Patryka. NW patrzy na Olę. NW podchodzi do Asi. NW pochyla się nad Asią. NW wychodzi na zaplecze klasy, do Bartka” (dzień trzeci prowadzonych obserwacji w klasie II).

Przytoczony powyżej zapis wspierania, a przy tym przemieszczania się nauczycielki pomiędzy uczniami, ukazuje, że jej ciało pozostawało w ciągłym ruchu. Ruch ten odbywał się po trajektorii niewielkiego trójkąta, obejmującego: skupisko uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – Asia, Patryk, Ola, którzy siedzieli obok siebie -> Bartek zajmujący miejsce w sąsiednim rzędzie -> regał z tyłu klasy - tuż za plecami nauczycielki zajmującej miejsce obok Patryka). Nauczycielka często zmieniała usytuowanie, przechodząc od jednego ucznia do drugiego, a także zmieniała pozycję ciała, przechodząc z siedzącej na stojącą i odwrotnie oraz dokonując obrotów wokół osi – od twarzy zwróconej w stronę tablicy do kąta 90 stopni w prawo i z powrotem.

Ponadto należy zaznaczyć, że we wszystkich dniach prowadzonych obserwacji punktem bazowym dla nauczycielki było miejsce (stojące lub siedzące) przy Patryku. To miejsce stanowiło punkt wyjścia do realizacji innych działań. Nawet przemieszczając się do innych uczniów, zazwyczaj przynajmniej kontrolnie wracała do Patryka, choćby po to,

by „rzucić okiem” na jego aktywność (lub jej brak), co mogło wymagać podjęcia kolejnych działań z jej strony. Drugim najczęściej wspieranym dzieckiem w klasie była Asia, do której nauczycielka często zwracała się z miejsca obok Patryka. Asia niekiedy sama podchodziła do nauczycielki, co sprawiało, że zmiana miejsca przez nauczycielkę nie była konieczna – wystarczała zmiana pozycji ciała w miejscu, gdzie się znajdowała.

Pomimo przemieszczania się pomiędzy uczniami i stałego „wracania” do ucznia, wobec którego nauczycielka podejmowała najwięcej interwencji, dzięki niewielkim odległościom pomiędzy wspieranymi uczniami, nauczycielka miała możliwość szybkiego reagowania na ich potrzeby oraz udzielania odpowiedzi na powstałe wątpliwości z miejsca przy innym uczniu, nie zakłócając przebiegu lekcji. We wszystkich dniach prowadzonych obserwacji sposób działania nauczycielki był podobny, z wyjątkiem dnia, w którym pełniła także rolę nauczyciela wiodącego.

3.4.3 Przestrzeń klasy I – informacje szczegółowe

Klasa liczyła dziewiętnaścioro uczniów. Czoro z nich to dzieci posiadające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Podobnie, jak w klasie II uczniowie w czasie zajęć siedzieli w pojedynczych ławkach, które zwykle zsunięte były po dwie obok siebie (zob. rysunek nr 2). Wszyscy uczniowie w klasie siedzieli w trzech rzędach ławek. Za dziećmi znajdował się regał, w którym każdy uczeń miał swoją szufladę podpisaną etykietą z imieniem. Zgodnie z przyjętym przez nauczycielki sposobem usadzenia w klasie uczniowie w każdym tygodniu zmieniali miejsca. Taka rotacja miała sprzyjać budowaniu relacji społecznych pomiędzy wszystkimi uczniami w klasie. W rotacji nie brała udziału Karolina. Troje z czworga uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pozostawało w swoich ławkach (Karolina, Gabrysia, Bolek). Gabrysia i Bolek uczestniczyli w rotacji w taki sposób, że zmieniały się dzieci zajmujące miejsca w ławkach sąsiadujących. Karolina zazwyczaj siedziała sama (nie uczestniczyła w klasowej integracji z innymi dziećmi)⁴, a jedyną osobą, która siadała przy niej była nauczycielka współorganizująca. Ustawienie ławek (rysunek nr 2) podczas wszystkich dni obserwacji pozostało niezmienione.

Obserwacje w badanej klasie prowadzone były w środy, zmiana miejsc w danym tygodniu następowała w poniedziałek. Nauczycielki zapytane o komunikat kierowany do uczniów odpowiedziały, że brzmiał on: „siadajcie tak, żeby mieć obok siebie osobę, z którą

⁴ Karolina siedziała sama w następujących dniach obserwacji: II, III, IV, V, VI, VII, IX, X. Jeden raz - w dniu pierwszej obserwacji obok Karoliny siedziała Nadia, za drugim razem - w dniu VIII obserwacji był to Witek.

jeszcze nie siedzieliście. Bolek, Karola i Gabrysia siadają na swoich miejscach”. Z relacji nauczycielek wynika, że czasami do uczniów zwracała się nauczycielka wiodąca, a czasami nauczycielka współorganizująca, zależnie od tego, która z nauczycielek, jako pierwsza w poniedziałek rano weszła do klasy. Nauczycielka współorganizująca codziennie przyprowadzała uczniów ze świetlicy, więc nauczycielka wiodąca albo była już w sali albo przychodziła po tym, jak dzieci już do niej weszły. Jeśli nauczycielka wiodąca była już w klasie, wówczas nauczycielka współorganizująca po wejściu do sali zazwyczaj przechodziła w kierunku zaplecza – stawiała na końcu klasy twarzą zwrócona w kierunku uczniów. Następnie zajmowała miejsce obok Karoli (miejsce stojące lub siedzące).

Karolina tylko w pierwszym dniu prowadzonych obserwacji siedziała w innym miejscu niż we wszystkich kolejnych dniach. Nauczycielki zapytane o tę decyzję powiedziały, że początkowo myślały, że dziewczynka będzie mogła uczestniczyć w rotacjach, tak jak Robert. Potem jednak zdecydowały, że najbardziej korzystne będzie dla niej miejsce stałe, na końcu klasy, w którym nie będą rozpraszały jej inne bodźce. Kolejną decyzją było zajęcie miejsca obok Karoliny przez nauczycielkę współorganizującą, ponieważ: „Karola wymaga ciągłej uwagi”. Zapytane o Bolka, powiedziały, że chłopiec „nie lubi zmian i jest histeryczny”. Jako przyczyna nie został wskazany bezpośrednio autyzm. Na pytanie o Gabrysię stwierdziły, że: „to dobre miejsce, Gabrysia nie lubi zmian i w tym miejscu ma dobry dostęp do szafki”.

Interesującym działaniem jawi się wprowadzenie elementu rotacji w usadzeniu uczniów w klasie. Sposób usadzenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zgodnie z zaproponowanym przez Z. Gajdzicę (2011) podziałem pozostaje najbliższym schematu maksymalnego integrowania.

Miejsce zajmowane przez nauczycielkę współorganizującą w omawianej klasie znajdowało się obok Karoliny. Nauczycielka niejako siedziała w ławce razem z dziewczynką. Swoje materiały trzymała na stoliku, jak uczennica, co wskazuje na jej bliską interakcję z Karoliną i ciągłą gotowość do wsparcia. Niejednokrotnie nauczycielka współorganizująca stawiała na końcu klasy i patrzyła w kierunku uczniów. Podczas zajęć na bieżąco wycinała skserowane wcześniej dodatkowe (alternatywne do podejmowanych w toku lekcji przez pozostałych uczniów) zadania dla Karoliny.

Na podstawie zestawienia działań skierowanych do uczniów zawartych w załączniku 6 oraz w tabelach nr 5-10 (będą one szczegółowo analizowane w podrozdziale 3.7.) można odtworzyć, jak pedagog specjalny poruszał się po przestrzeni klasy oraz do kogo się zwracała.

Jeśli chodzi o aktywność w przestrzeni klasy, to nauczycielka nie była statyczna; jej aktywność była wyraźnie widoczna w regularnym przemieszczaniu się po klasie. Chociaż

często wracała na swoje miejsce przy Karolinie, przechadzała się między uczniami, zaglądając do ich prac i interweniując tam, gdzie było to potrzebne. W niektórych przypadkach nauczycielka opuszczała klasę, aby skserować materiały lub udać się na zaplecze, co również wymagało przemieszczania się.

Poza Karoliną, Bolek był uczniem, z którym nauczycielka wchodziła w częste interakcje. Regularnie podchodziła do niego, stawiała przed jego ławką, kucała, aby nawiązać kontakt wzrokowy i pracować nad jego zadaniami.

Wsparcie Gabrysi było mniej intensywne, ale nauczycielka często do niej podchodziła, pochylała się nad dziewczynką, pomagając jej zrozumieć zadania lub wykonywać konkretne czynności.

Nauczycielka często zmieniała pozycję ciała, na przykład przechodząc z siedzącej na stojącą, kucając przy uczniach lub pochylając się nad nimi. Te zmiany pozycji wskazują na jej elastyczność i gotowość do dostosowania się do sytuacji w klasie.

Fragment zapisu trasy przemieszczania się nauczycielki współorganizującej w pierwszym dniu prowadzonych obserwacji:

„NW obserwuje uczniów z końca klasy. NW siada na krzeselku obok Karoli. PW przechodzi do Bolka. PW staje przed Bolkiem, pomaga chłopcu, następnie patrzy, czy uczeń wykonuje polecenie. NW wraca do Karoli. NW siada na krzeselku obok Karoli. NW wstaje i podchodzi do Bolka. NW staje przed chłopcem, pomaga mu. NW zwraca się głośno, przez całą klasę do Karoli. NW patrzy na klasę. NW wraca na krzeselko obok Karoli. NW przechodzi do Bolka. NW staje przed Bolkiem. NW wraca na krzeselko obok Karoli. NW przechodzi do Bolka. NW wraca na miejsce obok Karoli. NW przechodzi do Bolka. NW siada obok Karoli.”

Nauczycielka współorganizująca każdego dnia prowadzonych obserwacji pozostawała w ciągłym ruchu wahadłowym pomiędzy Karoliną i Bolesławem. Przy czym, z uwagi na to, że Karolina siedziała w ostatniej ławce w sali, a Bolesław w pierwszej, każdorazowo trasa pokonywana przez nauczycielkę wynosiła około ośmiu kroków od Karoli do Bolka i kolejnych ośmiu w przeciwnym kierunku. Potrzeba szybkiego zareagowania na działania podjęte przez dziecko, przy którym nie była fizycznie obecna wiązało się z koniecznością podniesienia głosu na forum całej klasy w czasie trwającej lekcji.

Fragment zapisu trasy przemieszczania się nauczycielki współorganizującej w pierwszym dniu prowadzonych obserwacji:

„Nauczycielka współorganizująca (NW) zaczyna od obserwowania uczniów z końca klasy. Następnie siada na krzeselku obok Karoliny. Po chwili podchodzi do Bolka, staje przed nim, udziela pomocy, a następnie obserwuje, czy chłopiec wykonuje polecenia. NW wraca

do Karoliny i ponownie siada obok niej, po czym ponownie podchodzi do Bolka, staje przed chłopcem i pomaga mu w zadaniu. Następnie głośno, przez całą klasę, zwraca się do Karoliny. Po tej interakcji NW patrzy na klasę, wraca do Karoliny, siada obok niej, ale po chwili znowu przemieszcza się do Bolka, staje przed nim, wraca na miejsce przy Karolinie, i w kolejnych momentach kontynuuje ten ruch między uczniami.”

Jak widzimy, nauczycielka pozostawała w ciągłym ruchu wahadłowym pomiędzy Karoliną i Bolkiem. Ponieważ Karolina siedziała w ostatniej ławce, a Bolesław w pierwszej, trasa przemieszczania się wynosiła około osiem kroków w każdą stronę. Potrzeba szybkiej reakcji na działania dziecka, przy którym nauczycielka akurat nie była, często wiązała się z koniecznością podniesienia głosu, aby udzielić wskazówek na forum całej klasy.

Dodatkowo, nauczycielka często stawiała na końcu klasy, nieopodal Karoliny, skąd mogła obserwować pracę wszystkich uczniów. Z tego miejsca blisko było również do Gabrysi, co pozwalało nauczycielce na kontrolowanie pracy dziewczynki bez konieczności bezpośredniego podejścia. Nauczycielka patrzyła na jej pracę z pozycji obok Karoliny lub w trakcie przechodzenia między Karoliną a Bolkiem, rzadko zmieniając trasę swojego ruchu.

Ruch nauczycielki przez całą długość klasy – między pierwszą ławką, gdzie siedział Bolek, a ostatnią, przy której była Karolina – tworzył wrażenie jej stałej obecności w klasie. Podczas wspierania Karoliny nauczycielka najczęściej siadała obok niej, natomiast przy Bolku zazwyczaj pochylała się nad nim, stojąc za nim, lub kuciała przed chłopcem, co pozwalało jej być przodem do całej klasy.

Pokonywanie tej stałej trasy i częste pojawianie się przed Bolkiem, blisko tablicy, gdzie znajdowała się nauczycielka prowadząca lekcję, tworzyło otwartą i zapraszającą atmosferę. W związku z tym naturalne było, że: a) uczniowie, którzy potrzebowali wsparcia, zwracali się bezpośrednio do nauczycielki współorganizującej – zarówno poprzez bezpośredni zwrot „Pani Jolu”, jak i przez podnoszenie ręki i kierowanie wzroku w jej stronę; b) nauczycielka współorganizująca, która rozglądała się po klasie w trakcie swojej trasy, reagowała na potrzeby uczniów szybciej niż nauczycielka wiodąca, która była zaangażowana w prowadzenie lekcji przy tablicy.

Nauczycielka współorganizująca była zatem stale obecna i widoczna w klasie, a jej działania miały podobny charakter przez wszystkie dni prowadzonych obserwacji.

Podsumowanie

Nauczycielki klasy II wybrały zgodnie z modelami zaproponowanymi przez Z. Gajdzicę (2011) połączenie usadzenia typu zogniskowanego centralnie z eksponowaniem

stygmatyzującym, jednak nie z przodu klasy, ale na jej końcu. Przyjęte rozwiązanie bezpośrednio przekłada się na liczbę podjętych wobec uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego działań wspierających, przy czym najbardziej skupiły się one wokół Patryka, ucznia mającego najbardziej złożone potrzeby edukacyjne. Nauczycielka współorganizująca niejednokrotnie podkreślała, że cieszy ją praca z chłopcem i przyjęcie wobec niego roli nauczyciela odpowiedzialnego za proces kształcenia. Z zadowoleniem opowiadała o przygotowywaniu materiałów dla ucznia. Jednocześnie działania podejmowane wobec Asi i Oli nie wymagały pokonywania dużych odległości, tym samym nie wpływały na przebieg toczącej się w klasie lekcji.

Nauczycielki klasy I przyjęły model maksymalnego integrowania, który wzbogaciły o rotację dzieci, z wyłączeniem z nich trójki uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Takie rozwiązanie sprzyjało integracji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z pozostałymi uczniami. Jedynie Karolina została wyłączona z możliwości siedzenia z kolegami w związku z zajęciem sąsiedniego miejsca przez nauczycielkę współorganizującą. Z procesu bezpośredniego wsparcia wyłączony został Robert. Chłopiec w toku prowadzonych obserwacji uczestniczył w zajęciach oraz obowiązany był zasadami wyznaczonymi dla wszystkich uczniów. Przyjęta organizacja przestrzeni wymagała od nauczycielki współorganizującej wielokrotnych przejść zarówno pomiędzy Bolkiem i Karoliną, jak i obserwowania działań uczniów z końca sali. Obie aktywności nauczycielki współorganizującej powodowały, że udzielała ona wsparcia nie tylko uczniom z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, ale także innym dzieciom, u których zauważała potrzebę interwencji lub które taką potrzebę wyraziły.

W klasie II rola nauczycielki współorganizującej była zatem bardziej jednoznaczna – jej działania skupiały się wokół małej grupy uczniów siedzących się w niewielkich odległościach od siebie, a szczególnie jednego z nich.

Dodatkowo w klasie I nauczycielka współorganizująca pełniła rolę oparcia dla wszystkich uczniów, przemieszczanie się po klasie było właściwie jednoznaczne z możliwością otrzymania pomocy przez każde dziecko, co przekładało się na ilość czasu, którym dysponowała w toku poszczególnych jednostek lekcyjnych. Podjęła zatem decyzję o przekierowaniu swojej aktywności z Roberta na pozostałych uczniów w klasie. Niemniej w ostatnim dniu obserwacji, gdy sama prowadziła lekcję dla klasy zauważalna była świadomość nauczycielki współorganizującej, że chłopiec wymaga zwrócenia się bezpośrednio do niego. Nauczycielka podjęła zatem decyzję o redukcji działań wspierających wobec ucznia, który nawet jeśli w wąskim zakresie prawdopodobnie powinien być nimi objęty.

Ciekawym aspektem przeprowadzonych obserwacji było odczucie, jakie towarzyszyło obserwatorowi w związku z liczbą ruchów oraz działań podejmowanych przez obie nauczycielki współorganizujące wobec wspieranych uczniów. Przed dokładną analizą zapisów z hospitowanych lekcji, miałam wrażenie, że tylko nauczycielka współorganizująca w klasie pierwszej udzielała wsparcia więcej niż jednemu uczniowi z rozpoznanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Z kolei, odnosząc się do nauczycielki współorganizującej w klasie drugiej, wydawało mi się, że koncentruje się wyłącznie na wsparciu Patryka. Jednak analiza zapisu, na przykładzie trzeciego dnia obserwacji, wykazała, że to wrażenie było błędne. Nauczycielka w rzeczywistości angażowała się również w pracę z innymi uczniami, co ukazuje, jak istotne znaczenie dla postrzegania jej działań miało samo wrażenie ruchu.

Warto również zastanowić się nad pytaniem: który sposób rozmieszczenia uczniów jest bardziej korzystny dla nauczyciela? Czy lepiej, gdy wszyscy uczniowie wymagający wsparcia siedzą blisko siebie, co umożliwi szybsze reagowanie, czy może korzystniejsze jest rozmieszczenie, gdzie nauczycielka ma czas na zmianę strategii podczas przemieszczania się między uczniami? A może, jeśli zmiana strategii nie następuje, to ten czas pozwala nauczycielowi na chwilę wytchnienia?

Decyzje dotyczące przestrzennej organizacji znacząco wpływają na sytuację edukacyjną i w znacznym stopniu dotyczą przebiegu pracy nauczycieli współorganizujących. Odwołując się do decyzji podjętych przez nauczycielki współorganizujące w obu badanych klasach istotnym jawi się zwrócenie uwagi na:

1. Stałe miejsca dla wszystkich uczniów z rozpoznanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, co umożliwiałoby obu nauczycielkom współorganizującym szybki dostęp do uczniów uznanych za grupę wymagającą szczególnego wsparcia. A także może sprzyjać wytyczeniu stałej trasy, jaką pokonuje nauczyciel w toku każdej lekcji, niejako patrolując i interweniując w chwilach, które tego wymagają.
2. Sposób usadzenia uczniów – w klasie II układ bardziej zcentralizowany – zapewniał łatwą dostępność nauczycielki współorganizującej dla wszystkich uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w niewielkim obszarze z tyłu klasy; w klasie I układ bardziej rozproszony – wymagający od nauczycielki współorganizującej wykonania większej liczby ruchów. W klasie II uczniowie usadzeni byli w taki sposób, że nauczycielka współorganizująca mogła doglądać ich pracę bez konieczności długotrwałego oddalania się od chłopca (Patryka) wobec którego podejmowała najwięcej działań. W klasie I nauczycielka współorganizująca najwięcej uwagi poświęcała dwojgu uczniów (Karolinie i Bolkowi), którzy siedzieli w dużej odległości od siebie, w związku z tym nauczycielka wydawała się pozostawać w ciągłym ruchu.

Miała jednak czas na to by przestawić się ze sposobu wspierania Karoliny na sposób przyjęty wobec Bolka i odwrotnie, a także przestrzeń na uzyskanie chwili odpoczynku i skupienia na tym, co mówi nauczycielka wiodąca.

3. Obie nauczycielki dokonywały bieżącego hierarchizowania potrzeb uczniów – poprzez określenie tego, kto wymaga największego wsparcia. Wiązało się to z przemieszczaniem się po klasie, podchodzeniem do uczniów i zatrzymywaniem przy nich oraz zajmowaniem miejsca na końcu sali i skanowaniem działań podejmowanych przez dzieci.

4. W razie potrzeby obie nauczycielki korzystały także z możliwości wyjścia z uczniem na zaplecze klasy. W klasie II takie działanie nauczycielka współorganizująca podjęła wobec Bartka, w klasie I – wobec Bolka. W obu sytuacjach wyjście z przestrzeni klasy, w której toczyła się lekcja miały na celu wyciszenie chłopców oraz umożliwienie im pracy w warunkach o mniejszej liczbie dystraktorów.

Analiza zaproponowanych przez nauczycielki z omawianych klas rozwiązań ukazuje, jak trudną i niejednoznaczną jest decyzja o sposobie usadzenia uczniów wymagających wsparcia. Ważnym jawi się celowy dobór miejsc uwzględniający indywidualne preferencje nauczycieli, które w znacznym stopniu uwarunkowane powinny być szeregiem decyzji dotyczących:

- czasu poświęcanego na przemieszczenie się pomiędzy uczniami (maksymalne wykorzystanie jednostki lekcyjnej a możliwość zastanowienia się, jaki rodzaj wsparcia będzie w danym momencie optymalny dla ucznia),
- możliwości dokonywania bieżącej weryfikacji potrzeb,
- podjęcia działania także wobec innych dzieci w klasie na podstawie dostrzeżonej potrzeby zaobserwowanej w czasie przemieszczania się pomiędzy uczniami,
- potrzeby posiadania własnego miejsca w klasie,
- reagowania w sytuacjach wychowawczych, a nie jedynie edukacyjnych,
- motywacji do podjęcia działań wspierających w szerszym kontekście – którego ucznia wspierać w największym stopniu – najsłabszego w kontekście edukacyjnym, sprawiającego trudności wychowawcze wpływające będące źródłem rozproszenia dla pozostałych uczniów w klasie, mającego trudności, ale dzięki zapewnionemu wsparciu realizującego założenia podstawy programowej, motywującego nauczyciela do podjęcia działań dodatkowych polegających na planowaniu procesu kształcenia i poszukującego dodatkowych rozwiązań, także opartych na wyszukiwaniu dodatkowych materiałów dydaktycznych, dzięki czemu nauczyciel odczuwa większą sprawczość i odpowiedzialność za podejmowane działania.

3.5 Ogólna charakterystyka organizacji pracy w badanych klasach

Organizacja pracy klasy regulowana jest przepisami polskiego prawa. Tygodniowy wymiar obowiązkowych zajęć edukacyjnych, dodatkowych zajęć edukacyjnych oraz zajęć religii/etyki nie może przekraczać łącznie 23 godzin, przy czym w klasie I jest to 20 godzin, a w klasie II do 23 godzin (Domerecka i in., 2014).

Na podstawie rozmów z nauczycielkami oraz analizy planów lekcji umieszczonych przy wejściu do każdej klasy (po lewej stronie względem drzwi) można było wyciągnąć kilka wniosków.

3.5.1 Charakterystyka organizacji pracy w klasie II

W klasie II wszyscy uczniowie uczestniczyli w zajęciach z zakresu edukacji wczesnoszkolnej prowadzonych przez wychowawczynię (nauczycielkę wiodącą), lekcjach wychowania fizycznego – także prowadzonych przez wychowawczynię (nauczycielkę wiodącą), lekcjach języka angielskiego – prowadzonych przez nauczycielki języka angielskiego, lekcjach religii prowadzonych przez siostrę zakonną. Dodatkowo obie nauczycielki (nauczycielka wiodąca/wychowawczyni klasy oraz nauczycielka współorganizująca) prowadziły zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, w ramach realizacji godzin z karty nauczyciela, w których uczestniczyli różni uczniowie, zależnie od potrzeb, zgodnie z decyzją obu nauczycielek.

Na terenie szkoły działała również świetlica szkolna, w której uczniowie mogli przebywać rano, przed rozpoczęciem lekcji oraz po zakończeniu zajęć prowadzonych w klasie. Jak już wcześniej wspomniano, z uwagi na liczbę klas, szkoła pracuje w systemie zmianowym. Uczniowie z omawianej klasy przychodzili do szkoły na tak zwaną „drugą zmianę”, zajęcia rozpoczynali codziennie o godzinie 11.40. Dodatkowo, niektórzy uczniowie uczestniczyli w zajęciach logopedycznych, a także uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego uczestniczyli w zajęciach przyznanych zgodnie z zaleceniami poradni psychologiczno – pedagogicznych, które wydały dokument.

3.5.2 Charakterystyka organizacji pracy w klasie I

W klasie I podobnie, jak w klasie II wszyscy uczniowie uczestniczyli w zajęciach z zakresu edukacji wczesnoszkolnej prowadzonych przez wychowawczynię (nauczycielkę wiodącą), lekcjach wychowania fizycznego – także prowadzonych przez wychowawczynię (nauczycielkę wiodącą), lekcjach języka angielskiego – prowadzonych przez nauczycielkę

języka angielskiego, lekcjach religii prowadzonych przez siostrę zakonną (tę samą, która prowadziła lekcje religii dla klasy II). Dodatkowo obie nauczycielki (nauczycielka wiodąca/wychowawczyni klasy oraz nauczycielka współorganizująca) prowadziły zajęcia korekcyjno – kompensacyjne, w ramach realizacji godzin z karty nauczyciela, w których uczestniczyli różni uczniowie, zależnie od potrzeb, zgodnie z decyzją obu nauczycielek.

Uczniowie z tej klasy przychodzili do szkoły rano, na tak zwaną „pierwszą zmianę” - zajęcia rozpoczynali codziennie o godzinie 08.00. Dodatkowo, niektórzy uczniowie uczestniczyli w zajęciach logopedycznych, a także uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego uczestniczyli w zajęciach przyznanych zgodnie z zaleceniami poradni psychologiczno–pedagogicznych, które wydały dokument, z wyjątkiem jednej uczennicy (Gabrieli), która powinna mieć przyznane zajęcia rehabilitacji ruchowej na terenie placówki, a z której planu zajęć wynikało, że w takich zajęciach nie uczestniczy (z niezależnych relacji obu nauczycielek – zapytanych oddzielnie, ale w czasie, w którym nie miały możliwości porozumienia się wynika, że: „Gabrysia nie ma zajęć rehabilitacji, bo chodzi na zajęcia prywatnie” (NW), „Gabrysia ma zapewnioną rehabilitację poza szkołą, dlatego nie było potrzeby, żeby chodziła tutaj” (N).

Podsumowanie

Uczniowie z obu badanych klas uczestniczyli w tego samego rodzaju zajęciach wynikających z obowiązującego w szkole tygodniowego planu lekcji. Różnicę stanowiła jedynie pora pobierania nauki. Uczniowie z klasy II rozpoczynali lekcje w porze drugiej zmiany pracy szkoły, uczniowie klasy pierwszej w porze pierwszej zmiany.

3.6 Obszary trudności nauczycielek ujawnione w analizie dokumentów uczniów

Obszary trudności dotyczą kluczowych wyzwań, z jakimi mierzą się nauczyciele w procesie wspierania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w fazie planowania wsparcia.

Obszary trudności zostały zidentyfikowane na podstawie orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego, indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych (IPET), literatury dotyczącej jednostek niepełnosprawności oraz własnych obserwacji.

Aby zachować przejrzystość, najpierw omówione zostaną trudności we wspieraniu uczniów

z klasy II, a następnie z klasy I. Są to wyniki analizy zaleceń do pracy z poszczególnymi uczniami posiadającymi orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Szczegółowe dane pochodzące z dokumentów oraz własnych obserwacji, które poddane były analizie, znajdują się w załącznikach numer 3 i 4.

Analiza dostępnych dokumentów dotyczących uczniów z badanych klas ujawniła kilka kluczowych obszarów trudności, z którymi muszą się zmierzyć nauczyciele pracujący w klasach integracyjnych:

1. Orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego: wymagają one doprecyzowania wiedzy na temat funkcjonowania uczniów poprzez obserwację. Obszary funkcjonowania wskazane w orzeczeniach są zróżnicowane, co wymaga uporządkowania zebranych informacji według jednego klucza. Orzeczenia te nie stanowią pełnej diagnozy funkcjonalnej ani edukacyjnej, a jedynie ukierunkowują obserwację sposobu funkcjonowania, możliwości, potrzeb ucznia przez nauczyciela w oparciu o wiedzę dotyczącą poszczególnych jednostek niepełnosprawności i znajomość ogólnego przebiegu procesów uczenia się.

2. Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne (IPET): brakuje precyzyjnych sformułowań w IPET, co prowadzi do braku jednoznacznych wytycznych dotyczących postępowania z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W badanych klasach IPET-y poszczególnych uczniów są bardzo podobne, jednak obserwacje ujawniają, że nauczycielki współorganizujące stosują różne podejścia wobec każdego ucznia. Działania te mają często charakter intuicyjny i nie wynikają z ustaleń wielospecjalistycznego zespołu.

Dla uporządkowania zebranego materiału opracowane zostało zestawienie wskazań zawartych w IPET wobec wszystkich uczniów ze SPE w badanych klasach (tabela nr 3 i 4). W zestawieniu tym uwzględniono wskazania dotyczące następujących obszarów pracy: tempo pracy, uwaga, rozumienie/myślenie/pamięć, percepcja/motoryka oraz rozwój społeczny. Podział na poszczególne obszary funkcjonowania uwzględnia procesy poznawcze, zdolności percepcyjne oraz możliwości motoryczne, które są obniżone w związku z niepełnosprawnością intelektualną i ruchową, co wpływa na tempo pracy oraz rozwój społeczny.

Trudności towarzyszące uczniom w omawianych klasach należy rozważyć w dwóch kontekstach:

- a) w pracy z całą klasą;
- b) w pracy indywidualnej.

Zalecenia wobec uczniów klasy II

Z analizy danych przedstawionych w tabeli 3 wynika, że rozkład zaleceń dla Asi, Patryka i Oli w poszczególnych obszarach jest następujący:

Tempo:

Asia – jedno zalecenie, sformułowane w sposób bardzo ogólny: „wydłużenie czasu pracy na wykonanie zadań”;

Patryk – jedno zalecenie – wspólne z Asią,

Ola – dwa zalecenia – pierwsze zbliżone do zalecenia do pracy z Asią i Patrykiem, ale zawężone do zadań „wymagających sprawności manualnej”, drugie – mające zastosowanie podczas ćwiczeń na lekcji wychowania fizycznego, a więc także związane z aktywnością ruchową.

Uwaga: w IPET Asi wskazane zostały dwa zalecenia – jedno wspólne dla wszystkich uczniów: „stosowanie przerw lub dzielenie zadań sprawiających trudność na etapy” oraz „chwalenie, podkreślanie najmniejszych osiągnięć, aktywności podczas lekcji” wspólne dla Asi i Patryka.

W programie Patryka jako dodatkowe zalecenie wskazano: „mobilizowanie do wkładania wysiłku w wykonywane zadania” – jest to wskazanie wspólne dla Patryka i Oli.

W IPET Oli także zamieszczono trzy zalecenia, w tym jako osobne: „stosowanie pochwał po zakończonej pracy”.

Rozumienie/myślenie/pamięć:

dla Asi sformułowanych zostało pięć wskazań, w tym cztery wspólne z Patrykiem: „dostosowanie materiału do potrzeb psychofizycznych ucznia; powtarzanie poleceń w formie krótkich, konkretnych komunikatów, upewnienie się czy uczeń zrozumiał polecenie; sprawdzanie i ocenianie wiadomości przez nauczyciela przedmiotu przy współudziale pedagoga specjalnego; nauka języka angielskiego na materiale wyrazowo – obrazkowym”; oraz osobne, aczkolwiek także bardzo podobne do zalecenia wobec Patryka: „dookreślanie indywidualnie uczniowi poleceń otwartych skierowanych do całej grupy”.

Dla Patryka wskazania właściwie pokrywają się ze wskazaniami opracowanymi dla Asi – cztery są takie same, piąte brzmi następująco: „kierowanie poleceń bezpośrednio do ucznia”.

W IPET Oli zalecenie w tym obszarze odnosi się wyłącznie do zajęć wychowania fizycznego i sformułowane zostało następująco: „stopniowanie trudności zadań od prostych do bardziej złożonych w razie potrzeby”.

Percepcja/motoryka:

Asia – jedno zalecenie, wspólne z Patrykiem: „przy ocenie prac plastycznych należy brać pod uwagę zaangażowanie ucznia, a nie sprawność wykonania pracy”.

Patryk – jedno zalecenie, wspólne z Asią.

Ola – dwa zalecenia, oba dotyczą zajęć wychowania fizycznego: „asystowanie i dbanie o bezpieczeństwo; uwzględnienie przy ocenianiu wkładu pracy”.

Rozwój społeczny:

Asia – dwa zalecenia wspólne z Patrykiem: „okazywanie dziecku akceptacji i serdeczności w sytuacjach wymagających od niego kompetencji społecznych; budowanie atmosfery życzliwości i zaufania”.

Patryk – trzy zalecenia, oprócz dwóch wspólnych z zaleceniami wobec Asi dodatkowe: „zachęcanie do współpracy z innymi” – wspólne dla Patryka i dla Oli.

Ola – jedno zalecenie – wspólne z Patrykiem.

Analiza zaleceń do pracy z uczniami ze SPE, zebranych w tabeli nr 3, pozwala stwierdzić, że podział na obszary do uwzględnienia w pracy z klasą oraz w pracy indywidualnej nie jest w pełni przejrzysty.

W opracowanym zestawieniu zauważalny jest fakt, że najwięcej wspólnych zaleceń dotyczy Asi i Patryka. W IPET Asi niemal wszystkie zalecenia pokrywają się z tymi przewidzianymi dla Patryka, a jedno z nich jest również tożsame z zaleceniami dla Oli. Dodatkowo, w IPET Patryka i Oli wymieniono dodatkowe zalecenia, określone w zestawieniu jako „Inne – obejmujące każdy ze wskazanych obszarów”.

Te zalecenia są bardzo ogólne i brzmią następująco:

- Patryk – „wsparcie pedagoga specjalnego na zajęciach”.
- Ola – „wsparcie pedagoga specjalnego przy wykonywaniu prac wymagających sprawności manualnej; pomoc nauczyciela w wykonywaniu poszczególnych ćwiczeń” (podczas zajęć wychowania fizycznego).

Niezależnie od tego, że sposób funkcjonowania Patryka i Asi jest różny – zalecenia w programie chłopca w większości pokrywają się z zaleceniami przewidzianymi w programie Asi. Najwięcej różnic pojawia się w programie Oli, aczkolwiek zalecenia w obszarach rozumienia/myślenia/pamięci oraz percepcji/motoryki zostały sformułowane jedynie w odniesieniu do lekcji wychowania fizycznego. Zawierają one dwukrotne odniesienie do wsparcia lub pomocy nauczycielki współorganizującej podczas czynności wymagających sprawności manualnej, w tym raz w kontekście ćwiczeń na lekcji wychowania fizycznego, w których nauczycielka współorganizująca nie uczestniczy.

Ogólnie rzecz biorąc, zalecenia do pracy z uczniami są bardzo ogólne i mało precyzyjne.

Tabela 3. Możliwości edukacyjne uczniów z niepełnosprawnością w klasie II na podstawie analizy orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego i indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego

Uczeń		Tempo	Uwaga	Rozumienie, myślenie, pamięć	Percepcja/motoryka	Rozwój społeczny
Asia		1. wydłużenie czasu pracy na wykonanie zadań	1. stosowanie przerw lub dzielenie zadań sprawiających trudność na etapy 2. chwalenie, podkreślanie najmniejszych osiągnięć, aktywności podczas lekcji	1. dostosowanie materiału do możliwości psychofizycznych ucznia 2. powtarzanie poleceń w formie krótkich, konkretnych komunikatów, upewnienie się czy uczeń zrozumiał polecenie 3. sprawdzanie i ocenianie wiadomości przez nauczyciela przedmiotu przy współudziale pedagoga specjalnego 4. nauka języka angielskiego na materiale wyrazowo - obrazkowym 5. dookreślanie indywidualnie uczniowi poleceń otwartych skierowanych do całej grupy	1. przy ocenie prac plastycznych należy brać pod uwagę zaangażowanie ucznia, a nie sprawność wykonania pracy	1. okazywanie dziecku akceptacji i serdeczności w sytuacjach wymagających od niego kompetencji społecznych 2. budowanie atmosfery życzliwości i zaufania
Patryk	1. wsparcie pedagoga specjalnego na zajęciach	1. wydłużenie czasu pracy na wykonanie zadań	1. stosowanie przerw lub dzielenie zadań sprawiających trudność na etapy 2. mobilizowanie do wkładania wysiłku w wykonywane zadania	1. dostosowanie materiału do możliwości psychofizycznych ucznia 2. kierowanie poleceń bezpośrednio do ucznia 3. powtarzanie poleceń w formie krótkich, konkretnych komunikatów, upewnienie się czy uczeń zrozumiał polecenie	1. przy ocenie prac plastycznych należy brać pod uwagę zaangażowanie ucznia, a nie sprawność wykonania pracy	1. zachęcanie do współpracy z innymi 2. okazywanie dziecku akceptacji i serdeczności w sytuacjach wymagających od niego

			3. chwalenie, podkreślanie najmniejszych osiągnięć, aktywności podczas lekcji	4. sprawdzanie i ocenianie wiadomości przez nauczyciela przedmiotu przy współudziale pedagoga specjalnego 5. nauka języka angielskiego na materiale wyrazowo - obrazkowym		kompetencji społecznych 3. budowanie atmosfery życzliwości i zaufania
Ola	1. wsparcie pedagoga specjalnego przy wykonywaniu prac wymagających sprawności manualnej 2. pomoc nauczyciela w wykonaniu poszczególnych ćwiczeń (podczas lekcji w-f)	1. wydłużenie czasu pracy na wykonanie zadań wymagających sprawności manualnej 2. wydłużenie czasu na wykonanie zadania lub zadanie mniejszej ilości ćwiczeń (podczas lekcji w-f)	<u>1. stosowanie przerw lub dzielenie zadań sprawiających trudność na etapy</u> <i>2. mobilizowanie do wkładania wysiłku w wykonywane zadania</i> 3. stosowanie pochwał po zakończonej pracy	1. stopniowanie trudności zadań od prostych do bardziej złożonych w razie potrzeby (podczas lekcji w-f)	1. asystowanie i dbanie o bezpieczeństwo (podczas lekcji w-f) 2. uwzględnianie przy ocenianiu wkładu pracy (podczas lekcji w-f)	<i>1. zachęcanie do współpracy z innymi</i>

Ponownie wszystkie sformułowania zostały użyte w tej samej formie – w rodzaju męskim - niezależnie od tego czy jest to IPET chłopca czy dziewczynki.

Pogrubieniem zaznaczono zalecenia wspólne dla Asi i Patryka.

Podkreśleniem zaznaczono zalecenia wspólne dla wszystkich uczniów.

Kursywą zaznaczono zalecenia wspólne dla Patryka i Oli.

W dokumentacji Oli zalecenia dotyczące rozumienia/pamięci/myślenia oraz motoryki obejmowały jedynie trudności w funkcjonowaniu podczas lekcji w-f.

Zalecenia wobec uczniów klasy I

Z analizy danych przedstawionych w tabeli 4 wynika, że rozkład zaleceń do pracy z uczniami klasy I w poszczególnych obszarach jest następujący:

Tempo:

Karolina – jedno zalecenie,

Gabriela – jedno zalecenie,

Robert – dwa zalecenia,

Bolesław – dwa zalecenia, przy czym wskazania wobec dziewczynek dotyczą jedynie zajęć wychowania fizycznego.

Wobec Roberta sformułowane są bardzo ogólnie – „dostosowanie tempa pracy do możliwości ucznia” oraz możliwie częste wsparcie NW.

Dla Bolka natomiast ujmują obszar „możliwości korzystania z komputera podczas odrabiania prac domowych”, a więc jedno z zaleceń dotyczy sytuacji pozaszkolnej, drugie natomiast „obniżenia wymagań dotyczących dokładności przy wykonywaniu zadań graficznych” jest bardzo niejednoznaczne.

Uwaga:

w IPET Karoliny zawartych zostało osiem wskazań,

Gabrieli – sześć wskazań,

Roberta – dwanaście wskazań,

Bolesława – trzynaście wskazań.

Zalecenia dotyczące skupiania uwagi są bardzo ogólne, w przypadku chłopców niektóre zalecenia powtarzają się.

W IPET Gabrysi wszystkie zalecenia zostały także zaproponowane w pracy z pozostałymi uczniami ze SPE. W wyraźny sposób zalecenia z tego obszaru można podzielić na skierowane do całej klasy, np. „przeplatanie aktywności ruchowej z zajęciami wymagającymi skupienia czy stosowanie przerw śródlekcyjnych” oraz zalecenia do pracy indywidualnej, co w kontekście czwórki uczniów mających podobne lub takie samo zalecenie jawi się jako trudne do zrealizowania. Dlatego tym bardziej ważne byłoby dookreślenie sytuacji, w których uczniowie wymagają wsparcia oraz sprecyzowanie przejrzystych planów działania/strategii wdrażanych w tych sytuacjach.

Rozumienie/myślenie/pamięć:

Karolina – dziewięć zaleceń,

Gabriela – dziesięć zaleceń,

Robert – cztery zalecenia,

Bolesław – osiemnaście zaleceń.

W tym punkcie najwięcej zaleceń zostało sformułowanych dla Bolesława, przy czym duża ich część przeniesiona została z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Najmniej zaleceń przewidzianych zostało dla Roberta. Ponownie sformułowania nie określają dokładnych działań, jakie należy wdrożyć w pracy z uczniami, a także nie zostały wskazane osoby, które będą odpowiadały za ich realizację w toku zajęć, a duża część mogłaby znaleźć swoje zastosowanie w pracy z całą klasą.

Percepcja/motoryka:

Karolina – osiem zaleceń,

Gabriela – osiem zaleceń,

Robert – trzy zalecenia,

Bolesław – trzy zalecenia.

Szczególnie w przypadku Karoliny zalecenia dotyczące rozwijania możliwości uczennicy w tym obszarze pozostają mocno niedoprecyzowane i trudne do wdrożenia przez osoby, które nie mają specjalistycznego przygotowania w tym zakresie. Zapisy w tym punkcie wymagałyby opracowania szczegółowych programów usprawniania, w zaproponowanej formie ich realizacja jawi się jako chaotyczna i przy założeniu, że uczniowie rzeczywiście wymagają dodatkowych działań usprawniających we wszystkich wskazanych w tym punkcie obszarach powinna w dosyć wysokim stopniu wpływać np. na sposób opracowywania kart pracy, modyfikacje proponowanych uczniom zadań.

Rozwój społeczny:

Karolina – dziewięć zaleceń,

Gabriela – siedem zaleceń,

Robert – szesnaście zaleceń,

Bolesław – dwanaście zaleceń.

Zalecenia w tej sferze są najbardziej precyzyjne. Wiele punktów pozostaje wspólnych dla Karoliny, Roberta i Bolesława. Nadal jednak pojawia się wiele pytań dotyczących konkretnych sposobów ich realizacji.

Tabela 4. Możliwości edukacyjne uczniów z niepełnosprawnością w klasie I na podstawie analizy orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego i indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego

	Tempo	Uwaga	Rozumienie/myślenie/pamięć	Percepcja/motoryka	Rozwój społeczny
Karolina	1. Wydłużenie czasu na wykonanie zadania lub zadanie mniejszej ilości ćwiczeń podczas w-f.	1. kształcenie zdolności koncentrowania się i utrzymywania uwagi 2. motywowanie do podjęcia wysiłku i skończenia rozpoczętego zadania 3. ograniczenie liczby bodźców 4. udzielanie dyskretnej pomocy w organizowaniu działań uczennicy tak, aby zawsze osiągnęła zamierzony cel, zakończyła czynność, wykonała zadanie. Cała praca lub jej ważna część musi być zawsze skończona (sprawdzona, pochwalona przez pedagoga) 5. organizacja miejsca pracy, charakteryzująca się stałością, bez niepotrzebnych rozpraszających uwagę	1. rozwijanie myślenia logiczno-pojęciowego i przyczynowo-skutkowego 2. rozwijanie zdolności rozumowania matematycznego 3. usprawnianie orientacji przestrzennej 4. dostosowanie treści programowych do możliwości i potrzeb uczennicy - minimum podstawy programowej 5. bogacenie słownika dziecka i wiadomości ogólnych 6. doskonalenie wypowiedzi pod względem poprawności logicznej i gramatycznej 7. stosowanie metod opartych na obserwacji, praktycznym działaniu, naśladownictwie.	1. rozwijanie analizy, syntezy i pamięci słuchowej * 2. usprawnianie percepcji wzrokowej i koordynacji wzrokowo-ruchowej 3. <u>usprawnianie małej motoryki</u> 4. ćwiczenie dłoni i nadgarstka 5. możliwość pracy w zeszytach z pogrubioną liniaturą, na foliach z wykorzystaniem markera 6. obniżenie wymagań dotyczących dokładności przy wykonywaniu zadań graficznych 7. miejsce w pierwszej ławce 8. przy ocenie prac plastycznych należy brać pod uwagę zaangażowanie dziecka, a nie sprawność wykonania pracy	1. <i>ustalenie jasnych reguł współpracy i konsekwentne ich przestrzeganie (zmodyfikowany system oceniania zachowania)</i> 2. wyciąganie konsekwencji ze złych zachowań: motywowanie do przeproszenia lub zajęcia się zleconym zadaniem * 3. kontrolowanie kontaktów z innymi uczniami skłanianie do ustępstw i kompromisów * 4. systematyczne przypominanie o stosowaniu form grzecznościowych * 5. <i>angażowanie w pracę, w których dziewczynka może wykorzystać swoje umiejętności i zdolności zwłaszcza w pracach grupowych</i>

		elementów 6. pomoc i wsparcie rówieśników i nauczycieli <u>7. udzielanie przez uczennicę odpowiedzi ustnej jest wspomagana wieloma pytaniami dodatkowymi</u> <u>8. chwalenie, podkreślanie mniejszych osiągnięć, aktywności podczas zajęć</u>	<u>aktywizujących ()</u> 8. powtarzanie poleceń w formie krótkich, konkretnych komunikatów, upewnienie się, czy uczennica zrozumiała polecenie 9. dookreślanie indywidualnie uczennicy poleceń otwartych skierowanych do całej grupy		6. zastępowanie napadów złości formami aktywności ruchowej: boksowanie worka treningowego *, ścieranie tablicy 7. zachęcanie do wykonywania czynności samoobsługowych 8. wspieranie rozwoju emocjonalno- społecznego, okazywanie wiary w jej siłę, okazywanie wsparcia i zrozumienia w sytuacjach trudnych dla dziecka, ale również stawianie nowych wyzwań dających szansę przezwyciężenia własnych słabości i przeżywania sukcesów 9. okazywanie dziecku akceptacji i serdeczności w sytuacjach wymagających od niego kompetencji społecznych (szepnąć do ucha jak ma rozpocząć rozmowę, przeprosić czy zapytać) ()
Gabriela	1. Wydłużenie czasu na wykonanie zadania lub zadanie mniejszej ilości ćwiczeń podczas w-f.	1. kształcenie zdolności koncentrowania się i utrzymywania uwagi	1. rozwijanie myślenia logiczno-pojęciowego i wnioskowania przez analogię	5. możliwość pracy w zeszytach z pogrubioną liniaturą	1. ustalenie jasnych reguł współpracy i konsekwentne ich przestrzeganie

		2. motywowanie do podjęcia wysiłku i skończenia rozpoczętego zadania 3. ograniczenie liczby bodźców 4. udzielanie dyskretnej pomocy w organizowaniu działań uczennicy tak, aby zawsze osiągnęła zamierzony cel, zakończyła czynność, wykonała zadanie. Cała praca lub jej ważna część musi być zawsze skończona (sprawdzona, pochwalona przez pedagoga) 6. pomoc i wsparcie rówieśników i nauczycieli 7. udzielanie przez uczennicę odpowiedzi ustnej jest wspomagana wieloma pytaniami dodatkowymi	2. rozwijanie zdolności rozumowania matematycznego 4. dostosowanie treści programowych do możliwości i potrzeb uczennicy - dostosowanie wymagań do potencjalnych możliwości poznawczych uczennicy 5. bogacenie słownika dziecka i wiadomości ogólnych 6. doskonalenie wypowiedzi pod względem poprawności logicznej i gramatycznej 7. stosowanie metod opartych na obserwacji, praktycznym działaniu, naśladownictwie, aktywizujących () 8. powtarzanie poleceń w formie krótkich, konkretnych komunikatów, upewnienie się, czy uczennica zrozumiała polecenie 9. dookreślanie	8. przy ocenie prac plastycznych należy brać pod uwagę zaangażowanie dziecka, a nie sprawność wykonania pracy 1. rozwijanie koordynacji wzrokowo-ruchowej, analizy, syntezy i pamięci wzrokowej 2. rozwijanie sprawności manualnej i grafomotorycznej 3. kształtowanie właściwego chwytu przyrządu do pisania 4. kształcenie prawidłowych nawyków ruchowych dotyczących kierunku rysowania	5. angażowanie w pracę, w których dziewczynka może wykorzystać swoje umiejętności i zdolności zwłaszcza w pracach grupowych 9. okazywanie dziecku akceptacji i serdeczności w sytuacjach wymagających od niego kompetencji społecznych (szepnąć do ucha jak ma rozpocząć rozmowę, przeprosić czy zapytać) () 1. stymulacja rozwoju samodzielności dziecka 2. budowanie i wzmacnianie motywacji do podejmowania różnorodnych form aktywności 3. stymulacja umiejętności życia z innymi w grupie rówieśniczej 4. kształcenie umiejętności radzenia sobie z porażką (nauka rozładowywania negatywnych emocji w sposób akceptowany

			indywidualnie uczniocy poleceń otwartych skierowanych do całej grupy 1. doskonalenie mowy czynnej 2. dostosowanie form i metod pracy dydaktycznej do możliwości dziewczynki		społecznie)
Robert	1. dostosowanie tempa pracy do możliwości ucznia 2. możliwie częste wsparcie pedagoga specjalnego	2. motywowanie do podjęcia wysiłku i skończenia rozpoczętego zadania 3. ograniczenie liczby bodźców 4. udzielanie dyskretnej pomocy w organizowaniu działań uczniocy tak, aby zawsze osiągnęła zamierzony cel, zakończyła czynność, wykonała zadanie. Cała praca lub jej ważna część musi być zawsze skończona (sprawdzona, pochwalona przez pedagoga) <u>8. chwalenie, podkreślanie mniejszych osiągnięć, aktywności</u>	6. doskonalenie wypowiedzi pod względem poprawności logicznej i gramatycznej 1. stopniowanie trudności 2. stymulowanie rozwoju mowy w zakresie komunikacji językowej 3. stosowanie metod aktywizujących ()	1. rozwijanie analizy, syntezy i pamięci słuchowej * <u>3. usprawnianie małej motoryki</u> 1. rozwijanie analizy syntezy wzrokowej	1. ustalenie jasnych reguł współpracy i konsekwentne ich przestrzeganie 2. wyciąganie konsekwencji ze złych zachowań: motywowanie do przeproszenia lub zajęcia się zleconym zadaniem * 3. kontrolowanie kontaktów z innymi uczniami skłanianie do ustępstw i kompromisów * 4. systematyczne przypominanie o stosowaniu form grzecznościowych * 5. angażowanie w pracę,

		<u>podczas zajęć</u> 1. ćwiczenia relaksacyjne “ 2. zezwalanie na ruch pomiędzy wykonywaniem kolejnych zadań “ 3. umożliwienie z jednej strony zaspokojenia potrzeby ruchu, z drugiej wdrażanie do zajęć wymagających skupienia “ 4. przeplatanie aktywności ruchowej zadaniami wymagającymi skupienia 5. kształcenie zdolności koncentrowania i utrzymywania uwagi “ 6. stosowanie przerw śródlekcyjnych “ 7. zapewnienie chłopcu możliwości odpoczynku i wyciszenia się przy pojawieniu się oznak zmęczenia			w których chłopiec może wykorzystać swoje umiejętności i zdolności zwłaszcza w pracach grupowych 6. zastępowanie napadów złości formami aktywności ruchowej: boksowanie worka treningowego * klaskanie, tupanie “ 9. okazywanie dziecku akceptacji i serdeczności w sytuacjach wymagających od niego kompetencji społecznych (szepnąć do ucha jak ma rozpocząć rozmowę, przeprosić czy zapytać) () 1. budowanie prawidłowych relacji społecznych 2. rozwijanie umiejętności podtrzymywania kontaktu wzrokowego i zadaniowego z nauczycielem 3. kształtowanie umiejętności odczytywania i wyrażania emocji, tworzenie strategii radzenia sobie z emocjami

					4. wdrażanie chłopca do brania udziału w grach zespołowych, współdziałania 5. budzenie wiary we własne siły 6. utrzymywanie kontaktu wzrokowego podczas rozmowy z uczniem 7. podkreślanie dobrych stron Roberta, prób zmiany zachowania oraz nagradzanie za drobne sukcesy (np. uśmiechem, przyjaznym spojrzeniem, pochwaleniem słownym) “ 8. umożliwienie wyrażania i wyjaśniania reakcji emocjonalnych “ 9. uczenie szukania pomocy w sytuacjach trudnych “
Bolek	1. możliwość korzystania z komputera podczas zajęć oraz odrabiania prac domowych	2. motywowanie do podjęcia wysiłku i skończenia rozpoczętego zadania 3. ograniczenie liczby bodźców 4. udzielanie dyskretnej	2. <u>rozwijanie zdolności rozumowania matematycznego</u> 5. <u>bogacenie słownika dziecka i wiadomości ogólnych</u> 6. <u>doskonalenie</u>	1. rozwijanie analizy, syntezy i pamięci słuchowej * 2. <u>rozwijanie sprawności manualnej i grafomotorycznej</u> 6. obniżenie wymagań dotyczących dokładności przy	1. <i>ustalenie jasnych reguł współpracy i konsekwentne ich przestrzeganie</i> 2. wyciąganie konsekwencji ze złych zachowań: motywowanie do przeproszenia lub

		<i>pomocy w organizowaniu działań uczennicy tak, aby zawsze osiągnęła zamierzony cel, zakończyła czynność, wykonała zadanie. Cała praca lub jej ważna część musi być zawsze skończona (sprawdzona, pochwalona przez pedagoga)</i> 5. organizacja miejsca pracy, charakteryzująca się stałością, bez niepotrzebnych rozpraszających uwagę elementów <u>7. udzielanie przez uczennicę odpowiedzi ustnej jest wspomagana wieloma pytaniami dodatkowymi</u> 1. ćwiczenia relaksacyjne “ 2. zezwalanie na ruch pomiędzy wykonywaniem kolejnych zadań “ 3. umożliwienie z jednej strony zaspokojenia potrzeby ruchu, z drugiej wdrażanie do zajęć	<i>wypowiedzi pod względem poprawności logicznej i gramatycznej</i> <u>7. stosowanie metod opartych na obserwacji, praktycznym działaniu, naśladownictwie, aktywizujących</u> 1. określanie celu, zakresu, kolejności czynności i przewidywanych skutków konkretnego działania 2. utrwalanie bieżącego materiału 3. udzielanie krótkich, konkretnych komunikatów 4. unikanie zadawania pytań otwartych 5. sprawdzanie czy komunikaty kierowane do dziecka zostały usłyszane i zrozumiane 6. stosowanie schematów graficznych lub rysunków jako instrukcji 7. używanie nieskomplikowanych struktur gramatycznych	wykonywaniu zadań graficznych 1. pomoc w przyłączeniu się do zajęć i zabaw ruchowych	zajęcia się zleconym zadaniem * 3. kontrolowanie kontaktów z innymi uczniami skłanianie do ustępstw i kompromisów * 4. systematyczne przypominanie o stosowaniu form grzecznościowych * 5. angażowanie w pracę, w których chłopiec może wykorzystać swoje umiejętności i zdolności zwłaszcza w pracach grupowych 6. zastępowanie napadów złości formami aktywności ruchowej: boksowanie worka treningowego * klaskanie, tupanie “ 7. podkreślanie dobrych stron Bolka, prób zmiany zachowania oraz nagradzanie za drobne sukcesy (np. uśmiechem, przyjaznym spojrzeniem, pochwaleniem słownym) “ wykonaniem czynności,

		wymagających skupienia “ 5. kształcenie zdolności koncentrowania i utrzymywania uwagi “ 6. stosowanie przerw śródlekcyjnych “ 1. organizacja cichego miejsca w celu wyciszenia emocji (na zapleczu klasowym 2. wspólne planowanie wraz z uczniem czynności dnia (rozkład dnia w formie graficznej) 3. należy uprzedzać w miarę możliwości o zmianach planów, aby Bolek mógł się z nimi oswoić 4. zwracanie się indywidualnie za każdym razem do ucznia	8. indywidualne dookreślania pytań otwartych 9. pomijanie w kontakcie z uczniem sarkazmów, idiomów, podwójnych znaczeń 10. unikanie treści opartych na abstrakcji 11. stosowanie do sprawdzania wiadomości testów wyboru 12. wykorzystywanie konkretnych pomocy pozwalających na wielozmysłowe poznanie i zrozumienie lekcji 13. uwzględnianie w pracy problemów z kontrolą i wyrażaniem emocji 14. uwzględnianie w pracy z chłopcem niedoekwatywności reakcji do siły bodźca, mogącą się przejawiać w irracjonalnych wybuchach lęku, złości i agresji		którą lubi 8. umożliwienie wyrażania i wyjaśniania reakcji emocjonalnych “ 9. uczenie szukania pomocy w sytuacjach trudnych “ 1. uwrażliwianie na poszanowanie godności innych 2. każde poprawne zachowanie należy wzmacniać i eksponować na tle grupy rówieśniczej

Kursywą oznaczono zalecenia wspólne dla wszystkich uczniów

Wyszarzeniem zaznaczono u każdego dziecka zalecenia tylko dla niego

Pogrubieniem oznaczono zalecenia wspólne dla Karoliny i Gabrysi

Czcionką bez dodatkowych elementów oznaczono zalecenia wspólne dla Karoliny i Bolka

Podkreśleniem oznaczono zalecenia wspólne dla Karoliny, Gabrysi i Bolka

Podkreśleniem i kursywą oznaczono zalecenia wspólne dla Karoliny i Roberta

* oznaczono zalecenia wspólne dla Karoliny, Roberta i Bolka

“oznaczono zalecenia wspólne dla Bolka i Roberta

() oznaczono zalecenia wspólne dla Karoliny, Gabrysi i Roberta

Pogrubieniem i kursywą oznaczono zalecenia wspólne dla Gabrysi i Roberta

Pogrubieniem i podkreśleniem oznaczono zalecenia wspólne dla Gabrysi i Bolka

Podsumowanie

Analiza zebranych informacji zgromadzonych na podstawie dokumentów uczniów, takich jak orzeczenia, IPET-y oraz obserwacji własnych (zob. załączniki nr 3 i 4), ukazuje, że zalecenia do pracy z uczniami ze SPE, których zestawienie jest zaprezentowane w tabelach 3 i 4, cechują się brakiem jasnego podziału na obszary do uwzględnienia w pracy z całą klasą oraz w pracy indywidualnej. Szczególnie niepokojące jest niemal całkowite pominięcie obszaru tempa realizowanych zadań, mimo że w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego wyraźnie wskazano, iż różne czynniki znacząco wpływają na tempo pracy wszystkich uczniów ze SPE w klasie.

Analiza IPET-ów opracowanych przez zespoły działające w szkole ujawnia, że uczniowie, niezależnie od rodzaju trudności, są traktowani w sposób bardzo podobny, co prowadzi do niewielkiej liczby zaleceń, które jednoznacznie ukierunkowywałyby nauczyciela oraz nauczyciela współorganizującego w pracy dydaktyczno-wychowawczej, zwłaszcza w jej edukacyjnym wymiarze. Chociaż zaproponowane programy zawierają wiele cennych elementów, ich realizację może utrudniać brak jasnych wytycznych dotyczących metodyki działania oraz brak informacji o tym, kto i kiedy jest odpowiedzialny za podejmowanie określonych działań.

Zauważalnym problemem jest również kopiowanie fragmentów programów, co może być próbą radzenia sobie przez nauczycieli z trudnościami w opracowywaniu dokumentów, za które są odpowiedzialni. Właśnie dlatego ważne jest, aby każdy program zawierał szczegółowe wskazania. Pracując w zespole, nauczyciele mają unikalną możliwość czerpania wiedzy od innych specjalistów w zakresie wspierania rozwoju dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Ponadto, sam formularz IPET przyjęty w szkole oraz wskazane w nim braki sugerują, że nauczyciele mogli nie czuć się jeszcze pewnie wobec wprowadzonych zmian w przepisach dotyczących udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Gdyby ocena poziomu funkcjonowania ucznia wraz z wnioskami dotyczącymi jego wsparcia była opracowywana bardziej wnikliwie, formularz IPET mógłby zostać zmodyfikowany, a nauczyciel współorganizujący czułby się kompetentny i lepiej przygotowany do pełnienia swojej roli w klasie integracyjnej – wspierania uczniów ze SPE.

Drugą istotną kwestią, oprócz tego, że IPET powinien stanowić podstawę ułatwiającą pracę nauczycieli pracujących z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest to, że IPET powinien zostać przedstawiony rodzicom ucznia oraz zatwierdzony przez dyrektora szkoły, co także powinno motywować nauczycieli do nadania mu spójnej struktury, choćby pod

względem graficznym. Rodzice powinni zostać zapoznani z programem swojego dziecka, a nauczyciele pracujący w placówce tak go sformułować, by nie budził wątpliwości – pamiętając także o tym, że dla rodziców ogólne sformułowania tym bardziej nie będą niosły za sobą wartości informacyjnej, a co więcej, w sytuacji pojawienia się bardziej złożonych trudności u dziecka, możliwość szerokiego interpretowania przez rodziców sposobu funkcjonowania ich dzieci może być podstawą do powstawania konfliktów w relacji nauczyciel – rodzic.

Rozpoznanie uczniów w obu klasach oraz opisany w dokumentacji szkolnej sposób funkcjonowania uczniów są bardzo zróżnicowane, co wskazuje, że zakres wiedzy wszystkich nauczycielek powinien być bardzo szeroki. Uczniowie często postrzegani są bardziej przez pryzmat rodzaju niepełnosprawności niż możliwości i kompetencji określanych na podstawie diagnozy edukacyjnej czy funkcjonalnej. Opracowanie i zaprezentowanie szczegółowych charakterystyk wszystkich uczniów posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego w badanych klasach ukazuje, jak rozległa i specjalistyczna powinna być wiedza każdego nauczyciela pracującego w klasie integracyjnej.

3.7 Działania podejmowane przez pedagogów specjalnych pracujących w badanych klasach

W tej części pracy przedstawiono wyniki analizy działań podejmowanych przez nauczycielki współorganizujące podczas obserwowanych zajęć. Poniżej zostaną opisane i wymienione rodzaje tych działań, a każde z nich zostanie poparte przykładami zaczerpniętymi z zapisu obserwacji przeprowadzonych w poszczególnych dniach badawczych. Działania, które powtarzały się w trakcie kolejnych dni obserwacji, zostały uznane za strategie stosowane przez nauczycielki we wspieraniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i omówione szerzej w dalszej części rozdziału.

Ze względu na obszerność zapisu obserwacji, który zajmuje 194 strony maszynopisu formatu A4, główne czynności wykonywane przez nauczycielki zostały zestawione i umieszczone w tabelach lub w załącznikach. Szczegółowe zestawienie działań nauczyciela współorganizującego kształcenie z podziałem na poszczególnych uczniów i uwzględniając 10 dni obserwacji w klasie II znajduje się w załączniku nr 5, a w klasie I - w załączniku nr 6. Materiał w załącznikach 5 i 6 zawiera szczegółowy opis wszystkich sytuacji dydaktycznych, na podstawie których działania zostały sklasyfikowane i zebrane zostaną wnioski.

W tekście głównym pracy zamieszczono jedynie zbiorcze zestawienia (dane znajdują się w czterech tabelach nr 5, 6, 7 i 8).

Działania nauczycielek współorganizujących można podzielić na następujące kategorie:

1. Skierowane do **uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**;
2. Skierowane do **uczniów wymagających wsparcia spoza grupy uczniów z rozpoznanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**;
3. Skierowane do **całej klasy**;
4. Skierowane do **nauczyciela wiodącego**;
5. Skierowane **do siebie**.

Powyższa kolejność działań nauczycielek współorganizujących zaczyna się od działań skierowanych do uczniów z rozpoznanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a kończy na działaniach skierowanych do siebie. Taki układ wynika z potrzeby podkreślenia, który obszar analiz jest kluczowy dla niniejszej pracy. A także odzwierciedla intensywność działań w obszarze pierwszym.

Aby jednak ukazać szeroki zakres działań realizowanych przez nauczycielki oraz ich wielozadaniowość, konieczne jest najpierw przedstawienie całości ich pracy, zanim przejdziemy do szczegółowego opisu działań podejmowanych wobec uczniów z rozpoznanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Z tego względu kolejność została zmieniona, a analiza działań wobec uczniów z rozpoznanymi SPE została przeniesiona na koniec tego podrozdziału.

3.7.1 Różnorodność działań pedagoga specjalnego w klasie integracyjnej

Szczegółowe zestawienie danych na temat tego, co robi pedagog specjalny w czasie lekcji, poza wspieraniem uczniów ze SPE, znajduje się w trzech tabelach nr 5-7. Takie zestawienie umożliwi bieżące porównywanie oraz pełniejszy obraz stosowanych strategii postępowania nauczycielek wobec uczniów.

Działania nauczyciela współorganizującego kształcenie w klasie II

Uzyskane dane wskazują, że rola nauczyciela współorganizującego jest wielowymiarowa i nie ogranicza się jedynie do pracy z uczniami z SPE, ale obejmuje także wsparcie organizacyjne, wychowawcze, a nawet techniczne.

W tabelach 5-7 znajduje się syntetyczne zestawienie danych, które szczegółowo przedstawione są w załączniku 5.

Działania skierowane do nauczyciela wiodącego - klasa II:

Mają one przede wszystkim charakter techniczny – przygotowywania materiałów, zbieranie pieniędzy przyniesionych przez uczniów oraz wychowawczy – wzmacnianie przekazu nauczyciela wiodącego, ukazywanie wspólnego stanowiska przyjętego wobec uczniów.

1. **Współdzielenie roli wychowawcy klasy** — pytanie uczniów: „czy podoba wam się takie ustawienie ławek? (obserwacja I); NW bierze dziennik z biurka N, podchodzi do U i podaje im daty urodzenia z dziennika” (obserwacja I);
2. **Przejęcie od nauczyciela części spraw organizacyjnych** – obserwacja I - zbieranie pieniędzy na basen, a następnie zajęcie miejsca nauczycielki wiodącej w celu przejrzenia zebranych kopert i wynotowania nazwisk uczniów, którzy zapłacili na kartce.
3. **Postępowanie zgodnie z poleceniem nauczycielki wiodącej wyrażonym do dziecka** – wyjście z Nadią na zaplecze po kartkę szarego papieru (obserwacja I);
4. **Monitorowanie i/lub korygowanie pracy (różnych) uczniów** – „NW zwraca się do Mikołaja: Mikołaj, w twoim słowie brakuje ‘r’. Grać, słyszysz? (obserwacja I); NW podchodzi do Jagody, dyktuje dziewczynce z dzienniczka datę urodzenia. (obserwacja I); NW podchodzi do Janka, potem do Mikołaja, mówi: dobrze. (obserwacja I); NW kuca przed Sebastianem II i dyktuje mu datę wolniej, czeka aż zapisze dzień, datę i rok. (obserwacja I); NW ponownie podchodzi do Sebastiana II. Patrzy do książki chłopca, mówi: dobrze. (obserwacja I); NW podchodzi do Janka, patrzy, mówi: bardzo dobrze” (obserwacja I).
5. **Zastępowanie nauczycielki wiodącej (wychowawczyni klasy) podczas nieobecności** jeden raz, w II dniu obserwacji.

Działania skierowane do siebie - klasa II:

Działania skierowane do siebie są przede wszystkim związane z odsunięciem się na chwilę od działań skierowanych do uczniów lub budowaniem pozycji równorzędnej z nauczycielką wiodącą. Np.:

1. **Zajmowanie miejsca przy nauczycielce po wejściu do klasy** „np. NW staje obok N” (obserwacja I).
2. **Odwrócenie się od uczniów/wyjście z klasy i podjęcie innego działania**, którego wynik będzie potrzebny za chwilę: przeglądanie podręcznika z ćwiczeniami dla Patryka z tyłu klasy (obserwacja I);

Tabela 5. Działania pedagogów specjalnych w klasie integracyjnej skierowane do siebie – zestawienie zbiorcze (klasa II i klasa I)

Klasa II	Klasa I	Uwagi/Wnioski
a) Zajmowanie miejsca przy nauczycielce po wejściu do klasy		
1. <i>NW staje obok N (obserwacja I).</i>		
b) Współdzielenie roli wychowawcy klasy		
1. pytanie uczniów: <i>czy podoba wam się takie ustawienie ławek?</i> (obserwacja I), 2. <i>NW bierze dziennik z biurka N, podchodzi do U i podaje im datę urodzenia z dziennika</i> (obserwacja I).	1. <i>NW razem z N chodzi po klasie i sprawdza pracę domową uczniów ze SPE</i> (obserwacja I), 2. <i>NW razem z N i U wychodzi z klasy</i> (obserwacja I), 3. <i>NW daje uczniom sygnał o powrocie do klasy z przerwy</i> (obserwacja II), 4. <i>NW razem z N chodzą po klasie i rozdają U skierowany wcześniej materiał do pracy</i> (obserwacja II), 5. <i>NW wraca (z zaplecza klasy) z informacją o tym, kto został zakwalifikowany na zajęcia logopedyczne. NW rozdaje kartki wybranym uczniom</i> (obserwacja II), 6. <i>NW przechodzi do tablicy. Zaprasza Filipa. Razem z chłopcem – jego ręką – piszą litery M i m</i> (obserwacja II), 7. <i>NW staje przed dziećmi i przypomina, że od dzisiaj na języku angielskim będą oceniać się tak samo, jak na pozostałych lekcjach i że zasady zachowania się też są takie same</i> (obserwacja III),	Obie NW same podejmowały inicjatywę w realizowaniu wymienionych działań.

	8. <i>NW pyta nauczycielkę języka angielskiego czy nie ma dzisiaj pracy domowej (obserwacja III),</i> 9. <i>NW wychodzi wraz z uczniami na przerwę. (obserwacja III), NW daje uczniom sygnał, że przerwa się skończyła, prowadzi uczniów do łazienki, by umyli ręce, a następnie do klasy (obserwacja III),</i> 10. <i>NW życzy dzieciom smacznego (obserwacja III), NW wchodzi do uczniów z zaplecza klasy, na którym znajduje się razem z wychowawczynią) i pozwala porysować tym, którzy zjedli (śniadanie) (obserwacja III),</i> 11. <i>NW razem z N i uczniami wychodzą na przerwę (obserwacja III).</i>	
c) Przejęcie od nauczyciela części spraw organizacyjnych		
1. zbieranie pieniędzy na basen, a następnie zajęcie miejsca nauczycielki wiodącej w celu przejrzenia zebranych kopert i wynotowania nazwisk uczniów, którzy zapłacili na kartce (obserwacja I).	1. <i>NW wychodzi z klasy, żeby skserować materiał dla uczniów na lekcję po śniadaniu (obserwacja II),</i> 2. <i>NW wychodzi na przerwę z uczniami (obserwacja II),</i> 3. <i>NW daje uczniom sygnał o powrocie do klasy z przerwy (obserwacja II),</i>	

	4. NW wraca (z zaplecza klasy) z <i>informacją o tym, kto został zakwalifikowany na zajęcia logopedyczne</i>. NW rozdaje kartki wybranym uczniom (obserwacja II), 5. NW razem z N i U wychodzi z klasy (obserwacja II), 6. NW wychodzi z Karolą <i>wydmuchać nos na zaplecze</i> (obserwacja III), 7. NW zwraca się do całej klasy w sprawie konieczności <i>zaczekania na zadanie pracy domowej</i> (obserwacja III), 8. NW staje przed dziećmi i mówi, że ten kto skończy <i>będzie mógł dokończyć swoją poranną pracę (plastyczną)</i> (obserwacja IV), 9. NW pozwala kolejnym uczniom, by znaleźli swoje <i>niedokończone prace</i> (prace plastyczne z rana, nad którymi dalej będą pracować) (obserwacja IV), 10. NW poleca uczniom, by się spakowali (obserwacja IV).	

d) Postępowanie zgodnie z poleceniem nauczycielki wiodącej wyrażonym do dziecka		
1. wyjście z Nadią na zaplecze po kartkę szarego papieru (obserwacja I).	1. <i>NW staje i głośno powtarza do uczniów za N numer strony, na której mają otworzyć swoje książki. Następnie rozбивa 38 na trzy i osiem (obserwacja).</i>	
e) Monitorowanie i/lub korygowanie pracy (różnych) uczniów		
1. <i>NW zwraca się do Mikołaja: Mikołaj, w twoim słowie brakuje 'r'. Grać, słyszysz?</i> (obserwacja I), 2. <i>NW podchodzi do Jagody, dyktuje dziewczynce z dzienniczka datę urodzenia.</i> (obserwacja I), 3. <i>NW podchodzi do Janka, potem do Mikołaja, mówi: dobrze.</i> (obserwacja I), 4. <i>NW kuca przed Sebastianem II i dyktuje mu datę wolniej, czeka aż zapisze dzień, datę i rok.</i> (obserwacja I), 5. <i>NW ponownie podchodzi do Sebastiana II. Patrzy do książki chłopca, mówi: dobrze.</i> (obserwacja I), 6. <i>NW podchodzi do Janka, patrzy, mówi: bardzo dobrze.</i> (obserwacja I).	1. <i>NW razem z N chodzi po klasie, pomiędzy dziećmi i patrzy na ich pracę</i> (obserwacja II), 2. <i>NW chodzi po klasie pomiędzy uczniami. Wzrok kieruje w stronę zeszytów dzieci, które mija</i> (obserwacja VII), 3. <i>NW wstaje i przechadza się pomiędzy uczniami dwukrotnie</i> (obserwacja IX), 4. <i>NW wstaje, przechadza się pomiędzy uczniami, zagląda do ich książek</i> (obserwacja IX).	
f) Zastępowanie nauczycielki wiodącej (wychowawczyni klasy) podczas nieobecności		
1. jeden raz, w dniu 18 marca	1. jeden raz, w dniu 06 czerwca	

g) Odwrócenie się od uczniów/wyjście z klasy i podjęcie innego działania		
1. przeglądanie podręcznika z ćwiczeniami dla Patryka z tyłu klasy (obserwacja I).	1. <i>NW wychodzi na zaplecze klasy (obserwacja I),</i> 2. <i>NW wychodzi na zaplecze klasy (obserwacja II),</i> 3. <i>NW nagle wstaje i wychodzi na zaplecze klasy (obserwacja II),</i> 4. <i>NW wychodzi na zaplecze klasy (obserwacja II),</i> 5. <i>NW wychodzi na chwilę na zaplecze klasy (obserwacja II),</i> 6. <i>NW wychodzi na zaplecze klasy razem z N (obserwacja III),</i> 7. <i>NW wraca na zaplecze klasy (gdzie znajduje się N, dzieci jedzą w tym czasie śniadanie) (obserwacja III),</i> 8. <i>NW siada na miejscu obok Karoli i zaczyna wycinać (materiały dla Karoli na lekcję (obserwacja III),</i> 9. <i>NW wychodzi na zaplecze klasy. Wraca na prośbę N i podchodzi do biurka (obserwacja III),</i> 10. <i>NW wychodzi na chwilę z klasy (obserwacja IV).</i>	

h) Obserwowanie uczniów z końca klasy (zajmowanie pozycji na końcu sali lekcyjnej)		
	1. <i>NW obserwuje U z końca klasy (stoi twarzą skierowaną w kierunku uczniów na końcu sali) (obserwacja I),</i> 2. <i>NW staje na końcu klasy, twarzą skierowaną w stronę uczniów. Opiera się o framugę i patrzy w kierunku uczniów (rozgląda się po klasie) (obserwacja II),</i> 3. <i>NW staje z tyłu klasy, za dziećmi, twarzą zwróconą w kierunku uczniów (obserwacja II),</i> 4. <i>NW staje na końcu klasy za dziećmi. Patrzy. (obserwacja II),</i> 5. <i>NW staje na końcu klasy i patrzy (obserwacja II),</i> 6. <i>NW wraca na koniec klasy, patrzy na kolejne dzieci, które podchodzą do tablicy (obserwacja II),</i> 7. <i>NW przechodzi na tył klasy (obserwacja II),</i> 8. <i>NW przechodzi na koniec klasy (obserwacja III),</i> 9. <i>NW przesiada się na krzeselko stojące na końcu sali – siada przodem do uczniów (obserwacja III),</i> 10. <i>NW staje na końcu klasy (obserwacja III),</i>	

	11. <i>NW staje za dziećmi na końcu klasy (obserwacja III).</i>	
i) Podchodzenie do mnie		
	1. <i>NW zatrzymuje się obok mnie i wyraża pozytywną opinię na temat pracy Karoliny (obserwacja II),</i> 2. <i>NW bierze pracę Bolka, podchodzi do mnie i pokazuje mi (obserwacja II),</i> 3. <i>NW odchodzi od Gabrysi i podchodzi do mnie (obserwacja V),</i> 4. <i>NW zwraca się do mnie z pytaniem dotyczącym tego, co robi Bolek (Bolek rysuje obrazek z numerem alarmowym 112). NW pyta mnie, czy powinna przerwać Bolkowi rysowanie (obserwacja VI),</i> 5. <i>NW podchodzi do mnie i prosi żebym na czas wypełniania ankiety (którą uczniowie otrzymali od N) usiadła z Karolą (obserwacja VI),</i> 6. <i>NW zwraca się do mnie: z Bolem to pewnie powinnam indywidualnie (wypełnić ankietę otrzymaną przez uczniów od N) (obserwacja),</i>	

	7. NW zwraca się do mnie. Chwilę rozmawiamy o klasie, pyta mnie o refleksję zajęć z języka angielskiego. Prowadzi monolog. (obserwacja VII), 8. NW siada koło mnie i komentuje dzisiejszą lekcję języka angielskiego (obserwacja VII), 9. NW przewiduje do mnie, że Bolek zaraz ucieknie (z łazienki, uczniowie myją ręce przed śniadaniem) – tak też się dzieje, Bolek wraca przyprowadzony przez N (obserwacja VII), 10. NW wychodzi na zaplecze klasy, na którym przebywam podczas śniadania. Inicjuje rozmowę na temat Bolka (obserwacja VII).	
j) Proszenie o zastąpienie inną osobę		
	1. NW podchodzi do mnie i prosi żebym na czas wypełniania ankiety (którą uczniowie otrzymali od N) usiadła z Karolą (obserwacja VI), 2. NW wstaje i podchodzi do studentki. NW prosi studentkę, aby usiadła razem z Karolą (obserwacja VII), 3. NW prosi Kalinę, aby 'wzięła' Bolka (klasa przechodziła do innej sali, NW musiała jeszcze na chwilę	

	zostać, by pomóc w podłączeniu rzutnika innej nauczycielce) (obserwacja IX), 4. <i>NW podchodzi do Karoliny M. NW podaje Karolinie wycięte tabelki do oceny zachowania i prosi, aby rozdała je wszystkim uczniom w klasie (obserwacja IX).</i>	

Działania skierowane do całej klasy - klasa II:

Działania skierowane do całej klasy ukazują drugi wymiar działalności nauczycielki współorganizującej – wzmacniający jej pozycję względem wszystkich uczniów oraz nauczyciela wiodącego. Są to działania, które mają charakter zarówno techniczny, jak i wychowawczy, ukazują pewnego rodzaju równowagę obu nauczycielek w sferze działań niezwiązanych z nauczaniem, ale z opieką nad uczniami.

1. **Praca razem z uczniami** - NW klęczy razem z dziećmi na podłodze podczas przygotowywania wspólnego plakatu. Patrzy na pracę uczniów i wskazuje miejsca, w których dzieci mogą dopisać jeszcze informacje. (obserwacja I);

Tabela 6. Działania pedagogów specjalnych skierowane do całej klasy – zestawienie zbiorcze (klasa II i klasa I)

Klasa II	Klasa I	Uwagi/Wnioski
a) Praca razem z uczniami		
1. NW klęczy razem z dziećmi na podłodze podczas przygotowywania wspólnego plakatu. Patrzy na pracę uczniów i wskazuje miejsca, w których dzieci mogą dopisać jeszcze informacje. Nauczycielka wiodąca stoi obok i patrzy na pracę uczniów (obserwacja I).	1. <i>NW dołącza się do wspólnego oglądania wież dzieci. Powstaje pociąg, który przemieszcza się pomiędzy ławkami</i> (obserwacja I).	Obie nauczycielki współorganizujące aktywnie uczestniczyły w różnych formach pracy podejmowanych przez uczniów w klasie, którym nauczycielki wiodące przyglądały się z pozycji przy tablicy po wydaniu polecenia skierowanego do uczniów.
b) Przechodzenie pomiędzy uczniami – bieżące decydowanie, który uczeń/uczennica wymaga wsparcia podczas wykonywania podjętej pracy		
c) Przejęcie od nauczyciela części spraw organizacyjnych		
Obecność NW w klasie jest dzięki temu działaniu naturalna, każdy uczeń wie, że może zwrócić się do nauczycielki, a nie że jest ona wyłącznie osobą, której zadaniem jest wspieranie uczniów z niepełnosprawnościami.		

Działania skierowane do uczniów bez diagnozy SPE - klasa II:

Działania skierowane do uczniów nienależących do grupy uczniów z formalnie rozpoznanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikają prawdopodobnie z przekonania o tym, że w zakresie działań nauczycielki współorganizującej jest przyjmowanie odpowiedzialności za wszystkie zdarzenia zakłócające przebieg zajęć prowadzonych przez nauczyciela wiodącego.

Wspieranym przez nauczycielkę uczniem był Bartek. Chłopiec zdaniem nauczycielek powinien otrzymać opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej z uwagi na wysoką pobudliwość psychoruchową. Wsparcie ucznia przez nauczycielkę współorganizującą wiąże się z reagowaniem na zachowania chłopca zakłócające przebieg lekcji:

1. **Zwracanie uwagi Bartkowi** (kontrolowanie/monitorowanie działań uczniów):
 - a) **podchodząc do chłopca:** „NW podchodzi do Bartka, pochyla się nad chłopcem i mówi: Bartek, uspokój się”. (obserwacja I);
 - b) **z innego miejsca w klasie:** „NW głośno upomina Bartka. (obserwacja I); NW zwraca się do Bartka, który zaczął odpowiadać w czasie, gdy mówiło inne dziecko: Bartku, poczekaj na swoją kolej. (obserwacja I); Bartku, schowaj [album z piłkarzami, z którym Bartek biega po klasie] do plecaka, pokażesz Maćkowi potem”. (obserwacja I);
2. **Odpowiadanie na wątpliwości oraz niepokoje Bartka** (także nacechowane silnymi emocjami): W odpowiedzi na krzyk Bartka: „zajęli mi miejsce! NW zwraca się do Bartka: Bartku, będzie miejsce i dla ciebie. (obserwacja I); Odpowiedź ma wątpliwość wyrażoną głośno przez Bartka: proszę pani, nie wiem, jak zapisać Ożarowska. NW: Bartek, wielkie o i samo ży”. (obserwacja I);
3. **Wzmacnianie komunikatu kierowanego do Bartka gestem/dotykiem:** „NW podchodzi do Bartka. Staje przed chłopcem. Odprowadza Bartka do ławki”. (obserwacja I);
4. **Monitorowanie działań podejmowanych przez Bartka:** w sytuacji, gdy Bartek zaczął kolorować ilustrację w kolejnym zadaniu – „NW podchodzi do Bartka i prosi, żeby słuchał” (obserwacja I);
5. **Wzmacnianie/chwalenie Bartka:** „Nauczycielka poleca Bartkowi, by przeczytał polecenie. NW mówi: Bartek, bardzo ładnie” (obserwacja I);

Tabela 7. Działania skierowane do uczniów wymagających wsparcia spoza grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – zestawienie zbiorcze (klasa II i klasa I).

Klasa II	Klasa I	Uwagi/Wnioski
Bartek	Filip	
a) Zwracanie uwagi Bartkowi (kontrolowanie/monitorowanie działań uczniów): podchodząc do chłopca: - NW podchodzi do Bartka, pochyla się nad chłopcem i mówi: <i>Bartek, uspokój się.</i> (obserwacja I). z innego miejsca w klasie: - NW głośno upomina Bartka. (obserwacja I), - NW zwraca się do Bartka, który zaczął odpowiadać w czasie, gdy mówiło inne dziecko: <i>Bartku, poczekaj na swoją kolej.</i> (obserwacja I), <i>Bartku, schowaj [album z piłkarzami, z którym Bartek biega po klasie] do plecaka, pokażesz Maćkowi potem.</i> (obserwacja I). b) Odpowiadanie na wątpliwości oraz niepokoje Bartka (także nacechowane silnymi emocjami):	- Do NW podchodzi Filip. NW rozmawia z chłopcem chwilę na temat jego pracy. Filip odchodzi. Potem wraca. Ponownie chwilę rozmawiają na temat tego, że chłopiec podpisał się lustrzanie (obserwacja II), - NW przechodzi do tablicy. Zaprasza Filipa. Razem z chłopcem – jego ręką – piszą litery <i>M</i> i <i>m</i> (obserwacja II).	Uwagę zwraca zaangażowanie NW pracującej w klasie II we wspieranie Bartka. Chłopiec nie jest uczniem z orzeczonymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jednak to nauczycielka współorganizująca reaguje na trudne zachowania chłopca i wzmacnia go, gdy uczeń poprawnie wykona powierzone mu zadanie. NW pracująca w klasie I także reaguje na potrzeby uczniów, które związane są z potrzebą udzielenia wsparcia.

1. W odpowiedzi na krzyk Bartka: <i>zajęli mi miejsce! NW zwraca się do Bartka: Bartku, będzie miejsce i dla ciebie.</i> (obserwacja I), 2. Odpowiedź ma wątpliwość wyrażoną głośno przez Bartka: <i>proszę pani, nie wiem, jak zapisać Ożarowska. NW: Bartek, wielkie o i samo ży.</i> (obserwacja I). c) Wzmacnianie komunikatu kierowanego do Bartka gestem/dotykiem: 1. <i>NW podchodzi do Bartka. Staje przed chłopcem. Odprowadza Bartka do ławki.</i> (obserwacja I). d) Monitorowanie działań podejmowanych przez Bartka: 1. w sytuacji, gdy Bartek zaczął kolorować ilustrację w kolejnym zadaniu – <i>NW podchodzi do Bartka i prosi, żeby słuchał</i> (obserwacja I). e) Wzmacnianie/chwalenie Bartka: 1. <i>Nauczycielka poleca Bartkowi, by przeczytał polecenie. NW mówi: Bartek, bardzo ładnie</i> (obserwacja I).		Wszystkie zaistniałe sytuacje prowadzą do wniosku, że nauczyciel współorganizujący w klasie integracyjnej jest osobą odpowiedzialną za wspieranie każdego ucznia, który tego wymaga, a nie tylko uczniów, którym jest formalnie dedykowany.
	Kalina	
	3. <i>NW podchodzi do Kaliny i daje jej kartkę ze szlaczkami do dokończenia</i> (obserwacja IV).	

Działania nauczyciela współorganizującego kształcenie w klasie I

Poniżej szczegółowo opisane zostały różnorodne działania podejmowane przez nauczycielkę (pedagoga specjalnego) w klasie I, podzielone na różne kategorie, takie jak wsparcie dla nauczyciela wiodącego, działania skierowane do siebie, do całej klasy oraz do uczniów bez diagnozy specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE), które ukazują, że rola nauczyciela współorganizującego jest wielowymiarowa i nie ogranicza się jedynie do pracy z uczniami z SPE.

W tabelach 5-7 znajduje się syntetyczne zestawienie danych, które szczegółowo przedstawione są w załączniku 6.

Działania skierowane do nauczyciela wiodącego - Klasa I:

1. Współdzielenie roli wychowawcy/nauczyciela klasy „NW razem z N chodzi po klasie i sprawdza pracę domową uczniów ze SPE (obserwacja), NW razem z N i U wychodzi z klasy (obserwacja I), NW daje uczniom sygnał o powrocie do klasy z przerwy (obserwacja II), NW razem z N chodzą po klasie i rozdają U skierowany wcześniej materiał do pracy (obserwacja II), NW wraca (z zaplecza klasy) z informacją o tym, kto został zakwalifikowany na zajęcia logopedyczne. NW rozdaje kartki wybranym uczniom (obserwacja II), NW przechodzi do tablicy. Zaprasza Filipa. Razem z chłopcem – jego ręką – piszą litery M i m (obserwacja II), NW staje przed dziećmi i przypomina, że od dzisiaj na języku angielskim będą oceniać się tak samo, jak na pozostałych lekcjach i że zasady zachowania się też są takie same (obserwacja III), NW pyta nauczycielkę języka angielskiego czy nie ma dzisiaj pracy domowej (obserwacja III), NW wychodzi wraz z uczniami na przerwę. (obserwacja III), NW daje uczniom sygnał, że przerwa się skończyła, prowadzi uczniów do łazienki, by umyli ręce, a następnie do klasy (obserwacja III), NW życzy dzieciom smacznego (obserwacja III), NW wchodzi do uczniów z zaplecza klasy, na którym znajduje się razem z wychowawczynią i pozwala porysować tym, którzy zjedli (śniadanie) (obserwacja III), NW razem z N i uczniami wychodzą na przerwę” (obserwacja III).

2. Przejęcie od nauczyciela części spraw organizacyjnych „NW wychodzi z klasy, żeby skierować materiał dla uczniów na lekcję po śniadaniu (obserwacja II), NW wychodzi na przerwę z uczniami (obserwacja II), NW daje uczniom sygnał o powrocie do klasy z przerwy (obserwacja II), NW wraca (z zaplecza klasy) z informacją o tym, kto został zakwalifikowany na zajęcia logopedyczne. NW rozdaje kartki wybranym uczniom (obserwacja II), NW razem z N i U wychodzi z klasy (obserwacja II), NW wychodzi z Karolą wydymać nos na zaplecze (obserwacja III), NW zwraca się do całej klasy w sprawie konieczności zaczekania na zadanie pracy domowej (obserwacja III), NW staje przed dziećmi i mówi, że ten kto skończy będzie

mógł dokończyć swoją poranną pracę (plastyczną) (obserwacja IV), NW pozwala kolejnym uczniom, by znaleźli swoje niedokończone prace (prace plastyczne z rana, nad którymi dalej będą pracować) (obserwacja IV), NW poleca uczniom, by się spakowali” (obserwacja IV).

3. Postępowanie zgodnie z poleceniem nauczycielki wiodącej wyrażonym do dziecka „NW staje i głośno powtarza do uczniów za N numer strony, na której mają otworzyć swoje książki. Następnie rozbija 38 na trzy i osiem” (obserwacja VII),

4. Monitorowanie i/lub korygowanie pracy (różnych) uczniów „NW razem z N chodzi po klasie, pomiędzy dziećmi i patrzy na ich pracę (obserwacja II), NW chodzi po klasie pomiędzy uczniami. Wzrok kieruje w stronę zeszytów dzieci, które mijają (obserwacja VII), NW wstaje i przechadza się pomiędzy uczniami dwukrotnie (obserwacja IX), NW wstaje, przechadza się po między uczniami, zagląda do ich książek” (obserwacja IX),

5. Zastępowanie nauczycielki wiodącej (wychowawczyni klasy) podczas nieobecności - jeden raz, w dniu ostatniej obserwacji.

Działania skierowane do siebie - Klasa I:

1. Zajmowanie miejsca przy nauczycielce po wejściu do klasy „NW staje przed dziećmi i przypomina, że od dzisiaj na języku angielskim będą oceniać się tak samo, jak na pozostałych lekcjach i że zasady zachowania się też są takie same (obserwacja III), NW staje z przodu klasy, poleca uczniom, by podpisali swoje prace, a także zaznaczyli pracę domową w książce. NW przyjmuje prace uczniów (obserwacja IV),

2. Odwrócenie się od uczniów/wyjście z klasy i podjęcie innego działania „NW wychodzi na zaplecze klasy (obserwacja I), NW wychodzi na zaplecze klasy (obserwacja II), NW nagle wstaje i wychodzi na zaplecze klasy (obserwacja II), NW wychodzi na zaplecze klasy (obserwacja II), NW wychodzi na chwilę na zaplecze klasy (obserwacja II), NW wychodzi na zaplecze klasy razem z N (obserwacja III), NW wraca na zaplecze klasy (gdzie znajduje się N, dzieci jedzą w tym czasie śniadanie) (obserwacja III), NW siada na miejscu obok Karoli i zaczyna wycinać (materiały dla Karoli na lekcję (obserwacja III), NW wychodzi na zaplecze klasy. Wraca na prośbę N i podchodzi do biurka (obserwacja III), NW wychodzi na chwilę z klasy” (obserwacja IV).

3. Obserwowanie uczniów z końca klasy (zajmowanie pozycji na końcu sali lekcyjnej) „NW obserwuje U z końca klasy (stoi twarzą skierowaną w kierunku uczniów na końcu sali) (obserwacja I), NW staje na końcu klasy, twarzą skierowaną w stronę uczniów. Opiera się o framugę i patrzy w kierunku uczniów (rozgląda się po klasie) (obserwacja II), NW staje z tyłu klasy, za dziećmi, twarzą zwróconą w kierunku uczniów (obserwacja II), NW staje na końcu klasy za dziećmi. Patrzy. (obserwacja II), NW staje na końcu klasy i patrzy (obserwacja II),

NW wraca na koniec klasy, patrzy na kolejne dzieci, które podchodzą do tablicy (obserwacja II), NW przechodzi na tył klasy (obserwacja II), NW przechodzi na koniec klasy (obserwacja III), NW przesiada się na krzesółko stojące na końcu sali – siada przodem do uczniów (obserwacja III), NW staje na końcu klasy (obserwacja III), NW staje za dziećmi na końcu klasy” (obserwacja III).

4. **Podchodzenie do obserwatora** „NW zatrzymuje się obok mnie i wyraża pozytywną opinię na temat pracy Karoliny (obserwacja II), NW bierze pracę Bolka, podchodzi do mnie i pokazuje mi (obserwacja II), NW odchodzi od Gabrysi i podchodzi do mnie (obserwacja V), NW zwraca się do mnie z pytaniem dotyczącym tego, co robi Bolek (Bolek rysuje obrazek z numerem alarmowym 112). NW pyta mnie, czy powinna przerwać Bolkowi rysowanie (obserwacja VI), NW podchodzi do mnie i prosi żebym na czas wypełniania ankiety (którą uczniowie otrzymali od N) usiadła z Karolą (obserwacja VI), NW zwraca się do mnie: z Bolem to pewnie powinnam indywidualnie (wypełnić ankietę otrzymaną przez uczniów od N) (obserwacja VI), NW zwraca się do mnie. Chwilę rozmawiamy o klasie, pyta mnie o refleksję zajęć z języka angielskiego. Prowadzi monolog. (obserwacja VII), NW siada koło mnie i komentuje dzisiejszą lekcję języka angielskiego (obserwacja VII), NW przewiduje do mnie, że Bolek zaraz ucieknie (z łazienki, uczniowie myją ręce przed śniadaniem) – tak też się dzieje, Bolek wraca przyprowadzony przez N (obserwacja VII), NW wychodzi na zaplecze klasy, na którym przebywam podczas śniadania. Inicjuje rozmowę na temat Bolka” (obserwacja VII).

5. **Prośenie innej osoby o zastąpienie** „NW podchodzi do mnie i prosi żebym na czas wypełniania ankiety (którą uczniowie otrzymali od N) usiadła z Karolą (obserwacja VI), NW wstaje i podchodzi do studentki. NW prosi studentkę, aby usiadła razem z Karolą (obserwacja VII), NW prosi Kalinę, aby ‘wzięła’ Bolka (klasa przechodziła do innej sali, NW musiała jeszcze na chwilę zostać, by pomóc w podłączeniu rzutnika innej nauczycielce) (obserwacja IX), NW podchodzi do Karoliny M. NW podaje Karolinie wycięte tabelki do oceny zachowania i prosi, aby rozdała je wszystkim uczniom w klasie” (obserwacja IX),

Działania skierowane do całej klasy - Klasa I:

1. **Praca razem z uczniami** „NW dołącza się do wspólnego oglądania wież dzieci. Powstaje pociąg, który przemieszcza się pomiędzy ławkami” (obserwacja I),
2. **Działania skierowane do uczniów nienależących do grupy uczniów z formalnie rozpoznanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi:** „do NW podchodzi Filip. NW rozmawia z chłopcem chwilę na temat jego pracy. Filip odchodzi. Potem wraca. Ponownie chwilę rozmawiają na temat tego, że chłopiec podpisał się lustrzanie (obserwacja II), NW przechodzi do tablicy. Zaprasza Filipa. Razem z chłopcem – jego ręką – piszą litery M i m

(obserwacja), NW podchodzi do Justynki (obserwacja III), NW podchodzi do Kaliny i daje jej kartkę ze szlaczkami do dokończenia (obserwacja IV), NW wstaje ze swojego miejsca i podchodzi do Filipa, który właśnie wszedł do klasy. Dosadza chłopca do pierwszego rzędu” (uczniowie znajdują się w innej klasie z uwagi na zaplanowaną przez nauczycielkę języka angielskiego projekcję filmu) (obserwacja VII).

Podsumowanie

Nauczyciel współorganizujący w klasie I wydaje się być bardziej zaangażowany w działania organizacyjne i techniczne, które czasami mogą odciągać go od głównego celu, jakim jest wsparcie uczniów z SPE. W tej klasie nauczyciel podejmuje się również wielu zadań administracyjnych, takich jak przygotowywanie materiałów, skserowanie dokumentów, co może ograniczać czas poświęcany na bezpośrednią pracę z uczniami z SPE. Nauczyciel współorganizujący w klasie I często odsuwa się od bezpośredniej pracy z uczniami, aby zająć się innymi zadaniami (np. wyjście na zaplecze, obserwacja z końca klasy). Takie działania mogą sugerować momenty, w których nauczyciel potrzebuje chwili oddechu lub przestrzeni do refleksji, co jest zrozumiałe w kontekście intensywnej pracy. Jednak częstotliwość tych działań może wskazywać na potrzebę lepszego zbalansowania obowiązków, aby nauczyciel mógł efektywniej wspierać uczniów w czasie lekcji.

W klasie II nauczyciel współorganizujący wydaje się bardziej skoncentrowany na pracy z uczniami, chociaż także angażuje się w działania organizacyjne. Jednak jego działania są bardziej zrównoważone między wsparciem uczniów z SPE a zadaniami związanymi z resztą klasy. Widać większy nacisk na bezpośrednie wsparcie edukacyjne i monitorowanie pracy uczniów, co sugeruje bardziej efektywne wykorzystanie jego kompetencji. W klasie II nauczyciel współorganizujący rzadziej angażuje się w działania skierowane do siebie. Jego praca wydaje się być bardziej skoncentrowana na uczniach, co może świadczyć o lepszej organizacji czasu i bardziej efektywnym wykorzystaniu jego roli w klasie.

W klasie I nauczyciel współorganizujący często angażuje się w interakcje z uczniami, którzy nie mają formalnej diagnozy SPE, co może wskazywać na jego chęć wspierania całej klasy. Jednakże takie działania mogą rozpraszać jego uwagę i ograniczać możliwość skoncentrowania się na uczniach z największymi potrzebami. W klasie II nauczyciel współorganizujący również działa na rzecz uczniów bez SPE, ale wydaje się, że te interakcje są bardziej ukierunkowane i ograniczone do sytuacji wymagających interwencji, co pozwala mu lepiej skoncentrować się na głównym zadaniu, czyli wspieraniu uczniów z SPE.

W obu klasach nauczyciele współorganizujący współpracują z nauczycielem wiodącym. Ich działania często mają na celu wzmacnianie przekazu nauczyciela wiodącego oraz wspieranie organizacji zajęć, co wskazuje na ich zaangażowanie w zapewnienie spójności i harmonii w klasie.

3.7.2 Działania skierowane do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – analiza jakościowa

Działania skierowane do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowią podstawę pracy nauczycieli współorganizujących. Mają zarówno charakter edukacyjny, jak i opiekuńczo–wychowawczy.

Poniżej przedstawione zostaną wszystkie rodzaje aktywności podejmowanych przez nauczycielkę współorganizującą wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Działania, które powtarzały się w toku wszystkich obserwowanych zajęć uznane zostały za sposoby radzenia sobie nauczycielki współorganizującej ze wspieraniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W tabeli 8 znajduje się syntetyczne zestawienie danych, które szczegółowo przedstawione są w załączniku 5 i 6.

Niektóre z opisanych działań mają charakter przemyślany, uporządkowany, celowy, niektóre wydają się być przypadkowe i powielane na zasadzie bezrefleksyjnego powtarzania – co być może także ukazuje rodzaj strategii polegającej na skupianiu się na części działań, uleganiu pewnym schematyzmom w celu odpoczynku, działanie mające przyspieszyć tok zdarzeń, a nie będące uznanym za istotne dla ucznia. Niezależnie od motywacji, w dalszej części rozdziału zebrane zostaną wszystkie działania powtarzające się i uznane za stałe sposoby postępowania nauczycielki współorganizującej wobec uczniów ze SPE.

Tabela 8. Działania skierowane do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – zestawienie zbiorcze (klasa II i klasa I)

Klasa II	Klasa I	Uwagi/Wnioski
a) Zajmowanie miejsca przed/obok/za uczniem/uczennicą		
1. zajęcie miejsca obok Patryka - ucznia wymagającego największego wsparcia podczas zajęć (obserwacja I), 2. kucnięcie przed Asią/Patrykiem (obserwacja I), 3. siadanie obok Patryka (obserwacja I), 4. stawanie za Asią (obserwacja I), 5. stawanie za Patrykiem (obserwacja I), 6. stawanie obok Patryka (obserwacja I).	1. zajęcie miejsca obok Karoli – uczennicy wymagającej największego wsparcia podczas zajęć (obserwacja I), 2. pochylanie się nad Karolą (obserwacja II), 3. stawanie obok Karoli (obserwacja II), 4. stawanie przed Bolkiem (obserwacja I), 5. stawanie obok Gabrysi (obserwacja I).	Obie nauczycielki współorganizujące (NW) najwięcej czasu spędzały przy uczniach mających największe trudności. Obie NW miały „swoje miejsce” – krzeselko – usytuowane przy uczniach wymagających największej liczby interwencji podczas obserwowanych zajęć. Obie NW zajmowały miejsce siedzące przy uczniach, dla których także opracowywały dodatkowe karty pracy, których używały w toku prowadzonych w klasie lekcji (zarówno Patryk,

		jak i Karola pracowali w niektórych momentach zajęć na innym materiale niż pozostali uczniowie). Obie nauczycielki dokonały zatem wyboru (hierarchizacji) w zakresie wyboru uczniów stanowiących oś ich oddziaływań pedagogicznych.
b) Kierowanie uwagą/działaniem ucznia/uczennicy poprzez:		
• formułowanie prostych poleceń skierowanych bezpośrednio do ucznia/uczennicy, wskazywanie (palcem), gdzie należy coś zrobić (wykonać zadanie, wpisać informację)		
1. <i>NW zwraca się do ucznia/uczennicy: Patryś, słuchaj. Asia, słuchaj.</i> (obserwacja I), 2. <i>Patryś, co ciebie wyróżnia spośród innych dzieci?</i> (obserwacja I), 3. <i>Patryk, podnieś rękę do góry.</i> (obserwacja I), 4. <i>Patryś, zgłoś się.</i> (obserwacja I),	1. <i>NW zwraca się do Karoli – mówi głośno, przez całą klasę, aby wstała (tak, jak pozostałe dzieci, zgodnie z poleceniem N)</i> (obserwacja I), 2. <i>NW zwraca się do Bolka: zobacz, jaką Ania zbudowała ładną wieżę</i> (obserwacja I), 3. <i>NW czyta Gabrysi wolniej, co i gdzie ma narysować</i> (obserwacja I),	Obie NW kierowały uwagą uczniów zwracając się bezpośrednio do nich, stosowały proste, krótkie komunikaty – zgodnie z zasadami stosowanymi wobec uczniów

5. NW mówi: napiszecie teraz o tym, co lubicie. Asia, ty napiszesz o wrotkach (...) Tak, a ty napiszesz o klonach. (obserwacja I), 6. Patryk, chodź. (obserwacja I), 7. NW mówi do Patryka: napiszesz klonów. (obserwacja I), 8. Patryk, jak się nazywasz? (obserwacja I), 9. Zwrócenie się do Patryka: to napisz. Tu oraz wskazanie palcem miejsca, w którym chłopiec ma wpisać swoje imię. (obserwacja I), 10. Asia, ty wpisz tutaj, jak się nazywasz. (obserwacja I), 11. Polecenie skierowane do Asi: Teraz wyjmij dzienniczek i zobacz na pierwszej stronie, kiedy się urodziłaś. (obserwacja I), 12. Patryk, narysuj jeszcze uszy. (obserwacja I), 13. NW pokazuje Patrykowi palcem miejsce w prawym dolnym rogu kartki i mówi: o tu. (obserwacja I), 14. NW mówi do Patryka: Patryś, weź ołówek. NW pyta Patryka: Patryś, jakie masz zwierzę? (...) NW zwraca się do Asi: Asia, a ty jakie masz zwierzę? (obserwacja I),	4. NW poleca Gabrysi, by wyjęła zeszyt do zapisywania prac domowych (obserwacja I), 5. NW mówi Karoli na czym polega praca domowa (obserwacja I), 6. NW poleca Gabrysi, by rozpoczęła pracę (obserwacja II), 7. NW poleca Karoli, by zaczęła sprzątać (obserwacja II), 8. NW kieruje Karolę prostymi poleceniami słownymi – dziewczynka zamiast sprzątać zaczęła przechadzać się po klasie. NW czeka aż dziewczynka wykona kolejne polecenia. (obserwacja II), 9. NW wyjaśnia Karoli na czym będzie polegała praca domowa dziewczynki (obserwacja II), 10. NW otwiera ćwiczenia Karoli, na zadaniu, nad którym pracuje klasa. Czyta podpis i pokazuje właściwą odpowiedź do pokolorowania. Karola pracuje niezgodnie z poleceniem (obserwacja III).	ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. NW pracująca w klasie II zawsze znajdowała się w chwili zwracania się do uczniów bezpośrednio przy nich. NW pracująca w klasie I zwracała się do uczniów także z dużej odległości. Obie NW włączały uczniów wobec których podejmowały wymienione działania w przebieg lekcji prowadzonej w klasie. NW pracująca w klasie II zachęcała ucznia do zabrania głosu na forum klasy po wcześniejszym wspólnym przygotowaniu wypowiedzi.

15. (...) NW powtarza Patrykowi pytanie N: czego nie lubicie jeść? (obserwacja I).		Obie NW dzieliły działania uczniów na kolejne etapy, a następnie kierowały ich uwagę podczas realizacji tych działań poprzez wydawanie prostych poleceń słownych. Obie NW inicjowały rozpoczęcie przez uczniów pracy nad wykonaniem poszczególnych zadań. Obie NW kierowały uwagę uczniów poprzez wskazywanie palcem odpowiednich miejsc w zadaniu. NW pracująca w klasie I wyręczała Karolę w realizacji zadania wskazując dziewczynce

		właściwą odpowiedź do zaznaczenia. NW pracująca w klasie II bardziej zdecydowanie włączała ucznia o największych trudnościach edukacyjnych w ogólny przebieg lekcji. NW pracująca w klasie I większy nacisk w tej sferze swojego działania podejmowała wobec innych uczniów niż uczennicy z największymi trudnościami w realizacji zadań przewidzianych dla klasy.
● działanie za ucznia, w sytuacjach, gdy inna forma wsparcia byłaby dla dziecka dostępna		
1. NW wyjmując wodę z plecaka chłopca (obserwacja I), 2. NW bierze zeszyt Patryka i przegląda go (obserwacja I), 3. NW mówi głośno: jeszcze Patryk chciałby się zgłosić. (obserwacja I),	1. NW staje przed Bolekiem i wyjmując jego liczydła z kuferka. NW odpakowuje liczydła chłopca, podaje mu pudełko, do którego były zapakowane i prosi, by je wyrzucił. Bolek wyrzuca pudełko. (obserwacja I),	Obie NW podejmowały działania, które uczniowie mogliby wykonać samodzielnie. Taka decyzja może być interpretowana w różny sposób:

4. otwieranie książki Patryka na potrzebnej stronie (obserwacja I), 5. wyjęcie dzienniczka Patryka z plecaka chłopca (obserwacja I), 6. <i>NW wstaje i podchodzi do Asi. Asia zapisała datę urodzenia cyframi. NW pochyla się nad dziewczynką i dyktuje jej adres. Asia zapisuje.</i> (obserwacja I), 7. <i>NW wyjmuję sok z plecaka Patryka, podaje sok chłopcu.</i> (obserwacja I), 8. wytarcie gumką litery ‘d’, - Patryk zapisał ‘d’ zamiast ‘b’ (obserwacja I), 9. <i>NW mówi: jeszcze Patryk chce powiedzieć.</i> (obserwacja I), 10. <i>NW otwiera książkę Patryka</i> (obserwacja I), 11. <i>NW pyta Patryka: który obrazek pasuje? Patryk wskazuje. NW zaznacza ołówkiem.</i> (obserwacja I), 12. <i>NW otwiera książkę Patryka na stronie dwudziestej ósmej</i> (obserwacja I).	2. <i>NW bierze centymetr Bolka, rozciąga go na ławce chłopca i mówi, że tak można zmierzyć ławkę. Potem zwija centymetr chłopca i jego koleżanki z ławki, a następnie wkłada oba centymetry do kuferków dzieci</i> (obserwacja I), 3. <i>NW podaje Bolkowi lupę z kuferka</i> (obserwacja I), 4. <i>NW chowa lupę Bolka do kuferka</i> (obserwacja I), <i>NW zwija sznurówki Bolka (z pakietu) i wkłada do kuferka</i> (obserwacja I), 5. <i>NW wyjmuję z kuferka Bolka woreczek z grochem i przykłada go do policzka chłopca. Potem do nosa i pyta czy jest mu miło. Następnie NW wkłada woreczek do kuferka</i> (obserwacja I), 6. <i>NW obraca krzesło, na którym siedzi Karola w stronę Konrada</i> (obserwacja I), 7. <i>NW bierze torebkę z klockami, którą Bolek wyjął z kuferka, otwiera ją i podaje chłopcu</i> (obserwacja I), 8. <i>NW zamyka i chowa klej do plecaka Karoli, która wyszła do toalety</i> (obserwacja I), 9. <i>NW pakuje plecak Karoli</i> (obserwacja I),	- jako chęć przyspieszenia działania ucznia, - jako wzmocnienie działania ucznia, - jako sposób na ograniczenie czynności dodatkowych (technicznych) i ukierunkowanie działania ucznia na merytoryczny aspekt realizowanego przez niego zadania (by nie rozpraszał się dodatkowo koniecznością podjęcia aktywności, które nie są niezbędne) podczas realizacji zadania, - jako dodatkowe wyjaśnienie dedykowane uczniowi, którego celem jest zamodelowanie jego przyszłej aktywności, - jako rodzaj odpoczynku nauczyciela, który przez cały

	10. <i>NW wkleja ćwiczenie do zeszytu Karoli (obserwacja I).</i>	czas pozostaje aktywny i na bieżąco musi śledzić nie tylko tok lekcji prowadzonej w klasie, ale także interweniować i na bieżąco podejmować decyzje o charakterze metodycznym (zarówno spośród znanych sobie sposobów postępowania, jak i być może nowych wymagających zastanowienia).
● dopowiadanie/podpowiadanie uczniowi/uczennicy		
1. <i>Do NW przysuwa się Asia, która zaczęła pisać zdanie: Lubię jeździć na... NW dopowiada: wrotkach. Wrot-tt-kach. (obserwacja I),</i> 2. <i>NW mówi: Lubię wojny... Patryk dopowiada: klonów (chodzi o tytuł filmu z serii „Gwiezdnych wojen”). (obserwacja I),</i> 3. <i>NW mówi do Patryka poprawiającego po śladzie wyraz KLONÓW: ky, lo, o, ny, o z kreską, ny. (obserwacja I),</i>	1. <i>NW otwiera ćwiczenia Karoli, na zadaniu, nad którym pracuje klasa. Czyta podpis i pokazuje właściwą odpowiedź do pokolorowania. Karola pracuje niezgodnie z poleceniem (obserwacja III).</i>	Obie NW w swoim działaniu kierują pracę ucznia na zadania realizowane przez klasę, jednak tylko NW pracująca w klasie II włącza uczniów w pracę nad trwającą aktywnością, NW pracująca w klasie I wykonuje zdanie, pod względem merytorycznym, za uczennicę,

4. stwierdzenie do Patryka po spojrzeniu na tablicę: <i>pierwsze imię i nazwisko</i> (obserwacja I), 5. NW pochyla się nad Patrykiem i dyktuje chłopcu <i>datę urodzenia do zapisania cyfra po cyfrze razem z kropkami w przerwach pomiędzy cyframi</i>. (obserwacja I), 6. NW mówi do Patryka: <i>napisałeś klony</i>. Patryk mówi: <i>klony</i>. (obserwacja I), 7. N mówi: <i>zamykamy ćwiczenia. Otwieramy książki na stronie dwudziestej</i>. NW mówi do Asi: <i>Asia, chodzi o czytankę</i>. (obserwacja I), 8. NW mówi do Asi, która kartkuje książkę (w poszukiwaniu strony wskazanej przez nauczyciela): <i>Asia, to jest strona osiemnasta, potem będzie dziewiętnasta i dwudziesta. Asia przekłada kolejne strony</i>. NW na stronie dwudziestej mówi: <i>dobrze</i>. (obserwacja I), 9. NW pokazuje Asi ramkę z definicją <i>fraszki</i>, którą na polecenie N właśnie odczytuje Tomek. NW mówi: <i>fraszki to takie krótkie zabawne wierszyki</i>. (obserwacja I), 10. NW mówi do Patryka: <i>zalety to są takie dobre cechy, a wady złe</i>. NW rysuje w książce Patryka <i>buźki – uśmiechniętą</i>		zmieniając w ten sposób całkowicie cel, który dziewczynka powinna zrealizować. NW pracująca w klasie I nie wspiera dziecka w realizacji zadania, ale dąży do tego, by zostało uznane za zrealizowane. Taki sposób działania nauczycielki może wprowadzać w błąd osobę, która nie miała możliwości zobaczenia sposobu wykonania zadania przez uczennicę, co niesie za sobą poważne konsekwencje związane z zafałszowaniem obrazu kompetencji jakimi dysponuje dziecko. Opisany sposób postępowania NW pracującej w klasie I może prowadzić do wniosku,

<i>buzię żółtą kredką nad słowem zalety, smutną buzię niebieską kredką nad słowem wady. (obserwacja I).</i>		że w swoim działaniu nie uwzględnia celu, jaki powinien być przez nią realizowany w procesie wspierania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE). Nauczyciele, którzy modyfikują zadania dla uczniów ze SPE często nieświadomie zmieniają przewidywany cel czym budują nieprawdziwy obraz zakresu umiejętności ucznia poprzez skupienie się na tym, że zadanie wygląda na zrealizowane, choć faktycznie dziecko nie mało w nim swojego czynnego udziału na poziomie realizacji wymaganych treści.
● rozpoczynanie aktywności ucznia/uczennicy		
1. <i>NW pisze na papierze LUBIĘ WOJNY i wykropkowuje KLONÓW. Patryk poprawia wyraz KLONÓW. (obserwacja I),</i>	1. <i>NW zaczyna budować wieżę z klocków Karoli. Następnie poleca Karoli, by kontynuowała (obserwacja I),</i>	Obie nauczycielki rozpoczynały aktywność uczniów, których

2. NW oznacza w ćwiczeniach Patryka linię wielkiej i małej litery. Następnie dyktuje Patrykowi: <i>py-i-e-sy-ky-a</i>. (obserwacja I).	2. NW układa klocki Bolka i mówi: <i>popatrz, jaką podstawę ci zrobiłam, zbuduj dalej. Bolek kontynuuje pracę. Następnie NW poleca chłopcu, by dołączył do pozostałych dzieci</i> (obserwacja I), 3. NW podaje Karoli elementy potrzebne do wykonania zadania, a następnie kolejno instruuje Karolę, co ma robić. <i>Karola układa, następnie NW poleca, by przykleiła wszystkie ułożone elementy</i> (obserwacja I), 4. NW wydiera cztery kawałki czerwonego papieru, następnie poleca Karoli by przykleiła je do swojej pracy i gdy skończy wydierała następne (obserwacja II), 5. NW wkleja pierwszy element (trzyelementowej układanki) do zeszytu Karoli. <i>Poleca dziewczynce, by dopasowała pozostałe dwa</i> (obserwacja III), 6. NW prowadzi rękę Bolka. <i>NW poleca by chłopiec kontynuował pracę sam</i> (obserwacja III), 7. NW chwyta rękę Karoli i wiezie jej palcem po konturach liter <i>D i d</i>, następnie podaje dziewczynce marker i poleca, by napisała je po śladzie (obserwacja	w danej chwili wspierały. Działanie to kierowało uwagą uczniów, a także modelowało ich dalszą aktywność. Stosowanie instrukcji słowno-pokazowej jest zalecane w pracy z uczniem ze SPE.

	IV).	
● odpowiadanie na wątpliwości ucznia/uczennicy		
1. <i>Patryk woła do NW: proszę pani, ja widziałem wojnę klonów w kinie. Tego nie napisałem. NW odpowiada: to nie szkodzi. Napisałeś, że lubisz, to najważniejsze.</i> (obserwacja I), 2. W odpowiedzi na stwierdzenie Patryka, że chłopiec nie wie, kiedy ma urodziny oraz gdzie mieszka stwierdzenie: <i>to ja ci powiem.</i> (obserwacja I), 3. Odpowiadanie na pytanie, czy uczeń dobrze wykonał pracę. (obserwacja I), 4. <i>Asia zwraca się do NW: a co ja mam napisać? Mam przecież psa i ... psa. NW mówi do Asi: napisz dwa psy.</i> (obserwacja I), 5. <i>Asia podchodzi do Patryka, pokazuje (NW) obrazek w książce Patryka i pyta NW: czy to ten? NW odpowiada: bardzo dobrze!</i> (obserwacja I) – sytuacja powtarza się jeszcze trzykrotnie, 6. Przed rozpoczęciem pracy nad zadaniem, w którym należy zaznaczyć zalety żółtą kredką Asia mówi NW,	1. <i>NW podchodzi do Gabrysi, która podniosła rękę. Pochyla się nad dziewczynką i czyta jej kolejny punkt zadania</i> (obserwacja I), 2. <i>NW podchodzi do Karoli (zawołana przez dziewczynkę)</i> (obserwacja III), 3. <i>NW podchodzi do Karoli, która podniosła rękę do góry</i> (obserwacja IV), 4. <i>NW odpowiada na pytanie Gabrysi o to, co ma zrobić</i> (pokolorować drzewo) (obserwacja IV).	Obie nauczycielki są postrzegane przez uczniów jako osoby wspierające, do których można się zwrócić w razie pojawienia się wątpliwości. Obie nauczycielki swoim postępowaniem nauczyły uczniów, że można się do nich zwrócić w razie pojawienia się wątpliwości. Uczniowie czują się bezpiecznie. W swoim postępowaniu nauczycielki wprowadziły trzy formy, w jakich uczniowie mogą zwrócić się o pomoc: - poprzez sformułowanie pytania/stwierdzenia

że nie ma takiej. NW poleca dziewczynce by użyła kredki złotej (obserwacja I).		bezpośrednio do nauczycielki, która znajduje się obok ucznia, - poprzez zwrócenie na siebie uwagi nauczycielki podniesieniem ręki lub zawołaniem, - poprzez podejście do nauczycielki – opuszczenie swojego miejsca pracy i przejście do miejsca, w którym znajduje się NW.
● bieżąca weryfikacja czy uczeń/uczennica wykonuje/wykonała zadanie		
1. NW zwraca się do Asi: Asia, napisałaś? Asia wstaje, podchodzi do NW i pyta: dobrze? NW odpowiada: dobrze. (obserwacja I), 2. NW patrzy do ćwiczeń Patryka, bierze gumkę, wyciera 'd' i mówi: odwrotnie, najpierw kreska, potem brzusek. Następnie dyktuje Patrykowi pozostałe litery: ty – o – ky – u – ty (ly z kreseczką) – y. (obserwacja I).	1. NW podchodzi do Bolka. Chłopiec pracuje razem z całą klasą. NW chwilę patrzy (obserwacja I), 2. NW staje obok Bolka. Patrzy, jak chłopiec wykonuje aktywność ruchową (obserwacja III), 3. NW podchodzi do Bolka. NW informuje chłopca, że musi poprawić swoją pracę (obserwacja III), 4. NW podchodzi do Karoli. NW stoi obok dziewczynki, przez chwilę patrzy na pracującą uczennicę (obserwacja V),	Obie nauczycielki przemieszczały się po klasie, by sprawdzić, czy uczniowie realizują wyznaczone zadania. W toku weryfikacji działań uczniów stosowały dwie strategie: - obserwowały pracę uczniów (obie nauczycielki),

	5. <i>NW patrzy na Karolę, która nie podjęła pracy</i> (obserwacja VIII).	- pytały ucznia, czy wykonał zadanie (nauczycielka pracująca w klasie II). W wyniku prowadzonej weryfikacji nauczycielki podejmowały trzy rodzaje działań: - informowały ucznia o konieczności dokonania poprawy (obie nauczycielki), - interwencję w pracę ucznia (nauczycielka pracująca w klasie II), - niepodejmowanie działalności naprawczej (nauczycielka pracująca w klasie I).
• włączanie ucznia w ogólny przebieg lekcji		
– tak by został dostrzeżony przez innych:	- tak by wykonał pracę wspólnie z innymi:	Obie nauczycielki podejmowały działania mające na celu

1. zgłoszenie Patryka do odpowiedzi podczas rozmowy o tym, co wyróżnia poszczególnych uczniów (obserwacja I), 2. podczas odczytywania przez uczniów tego, co napisali w ćwiczeniu (obserwacja I), 3. <i>NW zwraca się do Patryka: Patryk, nie chcesz powiedzieć? Patryk odpowiada: chcę.</i> (obserwacja I). - tak by wykonał pracę wspólnie z innymi: 1. wspólne zapisanie informacji o Star Wars na klasowym plakacie (obserwacja I).	1. <i>NW zwraca się do Karoli – mówi głośno, przez całą klasę, aby wstała (tak, jak pozostałe dzieci, zgodnie z poleceniem N)</i> (obserwacja I), 2. <i>NW odczytuje Bolkowi polecenie kolejnego ćwiczenia zadanego przez nauczycielkę angielskiego. NW pyta Bolka o znaczenie poszczególnych słów. Chłopiec odpowiada</i> (obserwacja III), 3. <i>NW otwiera ćwiczenia Karoli, na zadaniu, nad którym pracuje klasa. Czyta podpis i pokazuje właściwą odpowiedź do pokolorowania. Karola pracuje niezgodnie z poleceniem</i> (obserwacja III), 4. <i>Karola na polecenie NW wstaje i dołącza się do aktywności ruchowej wykonywanej przez resztę klasy</i> (obserwacja III), 5. <i>NW poleca Bolkowi, by usiadł razem z pozostałymi dziećmi. Bolek protestuje. NW kładzie ręce na jego ramionach. Bolek wstaje i idzie pod tablicę</i> (obserwacja VII), 6. <i>NW poleca Bolkowi, by dołączył do pozostałych uczniów (którzy teraz ustawiają się w pociąg). NW bierze Bolka za rękę i ustawia razem z dziećmi</i> (obserwacja VII),	włączenie uczniów w ogólny przebieg lekcji. NW pracująca w klasie II zainicjowała sytuację, w której na ucznia ze SPE skierowana została uwaga pozostałych uczniów stwarzając tym możliwość odniesienia się przez inne dzieci do jego wypowiedzi, niejako włączyła ucznia do nurtu bycia ciekawym i posiadającym swój obszar zainteresowań, który może być wspólny z innym dzieckiem inicjując tym sposobność włączenia społecznego.

	7. <i>NW poleca Karoli, by popatrzyła na tablicę (obserwacja VIII).</i>	
● kierowanie aktywnością uczennicy/ucznia na forum klasy		
1. <i>Asia zgłasza się. NW mówi: Asia, jeszcze nie. (obserwacja I).</i>	1. <i>NW zwraca się do Karoli – mówi głośno, przez całą klasę, aby wstała (tak, jak pozostałe dzieci, zgodnie z poleceniem N) (obserwacja I).</i>	Obie nauczycielki zwracały się do uczniów ze SPE głośno, na forum klasy. Taka strategia umożliwiła obu nauczycielkom pozostanie w miejscu, w którym się znajdowały oraz szybką reakcję na zachowanie dziecka.
● głośne powtarzanie i uzupełnianie własną wiedzą wypowiedzi ucznia		
1. NW wypowiada głośno wypowiedź Patryka – rozmowa na temat tego, co wyróżnia uczniów spośród innych dzieci: <i>NW mówi głośno: Patryk bardzo lubi Star Wars. (obserwacja I);</i> 2. <i>NW mówi do Patryka: napisałeś klony. Patryk mówi: klony. NW dopowiada głośno: ze Star Wars. (obserwacja I).</i>		
● ustalanie wspólnie z uczniem		
1. <i>NW mówi do Patryka: Patryk, o wojnie klonów i o Star Wars, tak? (obserwacja I).</i>		Ta strategia została zastosowana tylko przez nauczycielkę klasy II. Umożliwia ona udział ucznia

		w zajęciach prowadzonych dla klasy.
● działanie za ucznia w sytuacji, w której nauczycielka współorganizująca wie, że uczeń nie wykona zadania (od razu, bez inicjatywy ze strony dziecka)		
1. czytanie tekstu z podręcznika Patrykowi (chłopiec nie potrafi czytać samodzielnie) – (obserwacja I), 2. wskazanie Patrykowi w dzienniczku chłopca oraz wypowiedzenie zapisanej tam informacji: <i>Patryk mieszka w Warszawie.</i> (obserwacja I), 3. dyktowanie Patrykowi po literze imienia i nazwiska chłopca (obserwacja I).		Ta strategia zastosowana została jedynie przez nauczycielkę pracującą w klasie II. Nauczycielka znająca ucznia potrafi przewidzieć, jakich umiejętności dziecko nie posiada i przyspieszyć tempo jego pracy podczas zajęć. Strategia ta pozwala nauczycielce wyeliminowanie działań, które będą opóźniały realizację zadania oraz wprowadzenie działań metodycznych z pominięciem oczekiwania na przewidywany brak kompetencji ucznia.

● wprowadzanie ucznia w temat lekcji/uogólnianie informacji		
1. NW po przeczytaniu tekstu mówi Patrykowi: <i>dzisiaj będziemy zapisywać różne informacje o tobie.</i> (obserwacja I); 2. <i>Patryś, teraz dzieci rysują siebie. Ja ci narysuję głowę, a ty dorysujesz resztę.</i> (obserwacja I).		Strategia została wprowadzona tylko przez nauczycielkę pracującą w klasie II. Nauczycielka modyfikuje polecenie dla ucznia eliminując z niego zbędne informacje.
● podtrzymywanie uwagi ucznia na wykonywanym zadaniu		
1. poprzez prowadzenie narracji, co dalej będzie się działo, jakie są dalsze kroki postępowania <i>chłopca – dzień, miesiąc – nazwę i rok.</i> (obserwacja I), 2. NW czyta głośno adres z dzienniczka Patryka i zapisuje ślad. Następnie mówi: <i>zobacz Patryk mieszkasz na ulicy..., numer..., numer mieszkania... .</i> (obserwacja I); 3. <i>Patryk, wykonałeś swój autoportret. Teraz podpisz.</i> (obserwacja I); 4. Bartek czyta fraszkę z podręcznika. NW pokazuje Patrykowi kolejne odczytane przez Bartka wyrazy. (obserwacja I);		Strategia wprowadzona została tylko przez nauczycielkę pracującą w klasie II. Jest to ważny sposób działania w pracy z uczniem, u którego dominuje uwaga mimowolna.

5. NW czyta Patrykowi kolejne cechy (z podręcznika) i za każdym razem pyta: czy to zaleta czy wada oraz czy Patryk taki jest. Gdy Patryk odpowiada, NW podaje chłopcu kredkę niebieską lub żółtą (w zadaniu wady należy zaznaczyć kolorem niebieskim, zalety – żółtym) by zaznaczał. (obserwacja I), 6. wskazywanie: NW wraca na miejsce obok Patryka i mówi: kiedy się urodziłeś? Sprawdzimy w dzienniczku. (...) NW mówi datę urodzenia.		
• podsuwanie uczniowi odpowiedzi do wyboru – zamiana pytania otwartego na serię tematycznych pytań zamkniętych lub stworzenie kafeterii odpowiedzi do wyboru		
1. NW mówi do Patryka: Patryk, nie lubiana potrawa. Czego nie lubisz? Patryk: nie wiem. NW: a brokuły lubisz? Patryk: tak. NW: a naleśniki? racuchy? rybę? mięso? zupy? brukselkę? Patryk odpowiada, że nie lubi brukselki. (obserwacja I).		Strategia stosowana tylko przez nauczycielkę pracującą w klasie II. Zastosowanie takiego rodzaju wsparcia umożliwia uczniowi sformułowanie wypowiedzi.

● nadawanie wypowiedzi ucznia/uczennicy właściwej struktury – modelowanie formy wypowiedzi dziecka		
1. NW mówi: <i>zainteresowania. Patryk, czym się interesujesz? Patryk odpowiada: wojny klonów. NW mówi: to pisz, klony. Ky-ly-o-ny-y. (obserwacja I).</i>		Strategia zastosowana tylko przez nauczycielkę pracującą w klasie II. Strategia ta umożliwia dziecku, które ma trudności z formułowaniem wypowiedzi ustnych kontynuację pracy nad podjętym zadaniem, które wymaga kompetencji językowych.
● zwracanie uwagi ucznia na wypowiedzi innych dzieci – słuchania (i odnoszenia się do własnych preferencji)		
1. N sprawdza razem z U, co napisali. NW mówi do Patryka: <i>Patryk, teraz słuchaj. (...) Janek odczytuje, że lubi lody. NW mówi do Patryka: Patryk, ty lubisz lody? Patryk odpowiada: nie. NW: ok, to słuchamy dalej. (obserwacja I);</i> 2. Na koniec uczniowie odczytują punkt zainteresowania. NW za każdym razem powtarza Patrykowi to co mówią poszczególni uczniowie. (obserwacja I).		Strategia zastosowana tylko przez nauczycielkę pracującą w klasie II. Strategia ta włącza ucznia w przebieg lekcji dla klasy, a także zwraca jego uwagę na pozostałych uczniów oraz

		rozwija kompetencje językowe dziecka, które zostają zamodelowane przez grupę rówieśniczą. Dodatkowo wzbogaca zakres wiedzy dziecka o innych uczestnikach grupy społecznej, jaką jest klasa i rozwija wiedzę ucznia dotyczącą jego preferencji.
● Zmiana miejsca pracy ucznia		
	1. <i>NW mówi Bolkowi, że zrobią ankietę (rozdaną uczniom przez N) razem na zapleczu. Poleca chłopcu, aby wyszedł na zaplecze, usiadł tam przy stoliku i zaczekał (obserwacja VI).</i>	Strategia zastosowana tylko przez nauczycielkę pracującą w klasie I. Wyjście z jednym uczniem do innej przestrzeni umożliwia nauczycielce wyeliminowanie bodźców rozpraszających dziecko oraz pracy indywidualnej, co znacząco

		wpływa na tempo realizacji zadania.
c) Budowanie relacji z uczniem		
1. wyrażanie zainteresowania uczniem – pytanie Patryka czy już wyzdrowiał (obserwacja I).		Strategia stosowana tylko przez nauczycielkę pracującą w klasie II. NW w ten sposób rozbudowuje relację z uczniem. Wyrażenie zainteresowania kwestią nie związaną z nauczaniem buduje w uczniu świadomość bardziej złożonej relacji z nauczycielem.
d) Chwalenie/wzmacnianie ucznia/uczennicy		
1. NW podchodzi do Asi. Pochyla się nad dziewczynką i mówi: <i>bardzo ładnie narysowałaś.</i> (obserwacja I); Po zajrzeniu do zeszytu pracującej Asi: <i>bardzo dobrze.</i> (obserwacja I), 2. NW podchodzi do Asi, mówi: <i>bardzo dobrze.</i> (obserwacja I).	1. NW chwali Karolę za pracę (obserwacja II), 2. NW informuje Karolę, że teraz ją oceni. Wyjmuje dzienniczek dziewczynki z plecaka, otwiera i rysuje zieloną buzię (obserwacja II), 3. NW pozytywnie komentuje wypowiedź Karoli w czasie zajęć (obserwacja VIII), 4. NW chwali Karolę (obserwacja VIII).	NW pracująca w klasie II w ten sposób motywuje ucznia do dalszej realizacji podjętego działania. Uprzedza potencjalną interwencję, gdyby uczeń przerwał zadanie. W ten sposób także sama decyduje o chwili,

		w której skieruje swoją uwagę na ucznia – może to zrobić niejako przy okazji. Takie działanie zmniejsza prawdopodobieństwo konieczności zareagowania na zaistnienie przerwy w pracy ucznia w momencie, w którym może być zajęta wspieraniem innego dziecka. NW pracująca w klasie I motywuje uczennicę do podejmowania kolejnych zadań.
e) Odraczanie w czasie dodawania nowych informacji, które wzbudziły zainteresowanie ucznia, ale nie są w danej chwili istotne, a ich przekazanie wiązałoby się ze zmianą pola uwagi, a następnie koniecznością skierowania jej ponownie na pożądaną przez nauczycielkę aktywność		
1. <i>Patryk pokazuje palcem i mówi: proszę pani, a to? NW odpowiada: to nie, ale zaznaczę ci to do domu. To jest znak zodiaku. Patryk: co to jest znak zodiaku? NW: jest o tym czytanka, przeczytam ci ją po obiedzie. Obserwacja I).</i>		Strategia stosowana tylko przez nauczycielkę pracującą w klasie II.

		Strategia ta niweluje skierowanie uwagi ucznia na nieistotne elementy związane z podjętym działaniem. Wpływa korzystnie na tempo pracy oraz rozumienie ucznia.
f) zmiana celu zadania		
1. <i>U czytają kolejne fraszki. NW pokazuje Patrykowi pasujące obrazki oraz zaznacza – choć taki jest cel zadania. (obserwacja I).</i>	1. <i>NW wycina i podaje Karoli elementy do wykonania zadania (modyfikacja zadania dla Karoli polega na tym, że dzieci rysują wskazane przedmioty w odpowiednim miejscu na stronie w ćwiczeniach, a Karola przykleja gotowe elementy (obserwacja I),</i> 2. <i>NW daje Karoli kolorowaną jabłko z podpisem Apple. Mówi, że to jest apple. Karola powtarza. Chwilę rozmawiają na temat apple po polsku. NW poleca Karoli, by pokolorowała (pozostali uczniowie słuchają piosenki z magnetofonu, którą nauczycielka angielskiego tłumaczy zdanie po zdaniu, a następnie wykonują zadanie z podręcznika) (obserwacja III),</i>	Obie nauczycielki w toku adaptacji zadań do potrzeb ucznia ze SPE poddały zadania realizowane przez klasę zmieniając ich cel. Nauczycielka pracująca z klasą II wykonała przy tym zadanie za ucznia, prawdopodobnie kierując się przy tym chęcią zobrazowania trudnych dla chłopca treści.

	3. <i>NW powtarza zdania za nagraniem z płyty (na lekcji języka, po angielsku), tłumaczy je na język polski. Bolek zaznacza odpowiedzi w książce (obserwacja III),</i> 4. <i>NW otwiera ćwiczenia Karoli, na zadaniu, nad którym pracuje klasa. Czyta podpis i pokazuje właściwą odpowiedź do pokolorowania. Karola pracuje niezgodnie z poleceniem (obserwacja III),</i> 5. <i>NW podchodzi do Karoli. Ponownie wydaje jej polecenie niezgodne z treścią zadania. Karola zaczyna kolorować – jest zajęta (pozostali uczniowie kolorują owoce w kolejności wysłuchania ich nazw z płyty) (obserwacja III),</i> 6. <i>NW podaje Karoli kolorowankę z podpisem banana. Karola zaczyna kolorować do chwili, w której nauczycielka angielskiego proponuje wspólną zabawę ruchową dla całej klasy (obserwacja III),</i> 7. <i>NW daje Karoli kolorowankę z podpisem orange i mówi, że to jest praca do domu (obserwacja III),</i> 8. <i>NW podaje Karoli kolorowankę z borowikiem. Objaśnia dziewczynce, że to grzyb jadalny, co to znaczy</i>	Nauczycielka pracująca z klasą I przygotowała gotowe elementy do wyboru dla uczennicy, co na pewno miało znaczący wpływ na tempo pracy dziewczynki – tutaj modyfikacja będzie widoczna dla osoby, która nie miała możliwości obserwowania sposobu wykonania przez dziecko ćwiczenia, ale zapoznała się z treścią polecenia. Nauczycielka pracująca w klasie I szczególnie znacząco zmodyfikowała zadania dla uczennicy na zajęciach języka angielskiego – taka strategia postępowania mogła wynikać z założonej przez siebie niekompetencji w zakresie

	<i>i z jakich części się składa. Następnie poleca Karoli, by wybrała odpowiednie kredki i pokolorowała pozostali uczniowie wykonują zadanie z podręcznika) (obserwacja III),</i> 9. <i>NW podaje Karoli kartę pracy z kolorówką domu oraz podpisami dom, duch, drzewo. Następnie zwraca się do dziewczynki: dy, jak dom. Pokoloruj pięknie dom (obserwacja IV),</i> 10. <i>NW podaje Karoli kolorówkę ducha i drzewa. Poleca, by dziewczynka wycięła najpierw ducha, potem drzewo (obserwacja IV).</i>	nauczania języka obcego, co jawi się jako zrozumiałe (NW na tym etapie kształcenia nie jest nauczycielem przedmiotu w związku z tym ma przygotowanie i kwalifikacje pedagogiczne w zakresie pedagogiki specjalnej i edukacji wczesnoszkolnej, które nie przygotowują do nauczania języka angielskiego.
g) modelowanie zachowania ucznia/uczennicy		
	1. <i>NW instruuje Bolka, w jaki sposób może zapytać o to czy może porysować (chłopiec sam podjął tę aktywność): Bolku, jeśli chcesz rysować, gdy skończysz pracę, to musisz zapytać: pani Jolu małe m jest brązowe, a wielkie błękitne. Czy mogę porysować? Wtedy ja ci odpowiem: tak, wielkie m jest błękitne. Możesz. Bolek pyta powtarzając słowa NW. NW pozwala chłopcu porysować (obserwacja II).</i>	Strategia zastosowana została tylko przez nauczycielkę klasy I w odniesieniu do chłopca z autyzmem. Modelowanie zachowań dzieci jest bardzo istotnym elementem wychowania i nauczania.

		Zastosowanie strategii dokładnego instruktarzu w sformułowaniu wypowiedzi przez dziecko z autyzmem sprzyja modelowaniu prawidłowych zachowań. Daje dziecku rodzaj narzędzi, z którego może skorzystać, przez co sprzyja eliminowaniu konieczności podjęcia przez NW interwencji w sytuacji podobnej.
h) Niereagowanie na to że uczeń/uczennica nie podejmuje działania lub na zachowania, które powinny być wyciszane		
	1. <i>NW ignoruje to, że Karolina nie realizuje kolejnego polecenia N (dziewczynka nadal wykonuje poprzednią aktywność – robi miny do lusterka, zamiast wyjąć liczydła z kuferka (obserwacja I),</i> 2. <i>NW nie zwraca uwagi dziewczynce (obserwacja I),</i> 3. <i>NW nie reaguje na przewrócenie przez Bolka wieży z klocków z okrzykiem: udało się! (obserwacja I),</i> 4. <i>NW nie zwraca uwagi na to, że Karola nie otworzyła swojej książki.</i>	Strategia stosowana jedynie przez nauczycielkę pracującą w klasie I. Takie postępowanie może mieć na celu: - niewzmacnianie zachowań niepożądanych,

		- wsparcie innego dziecka, niejako skorzystanie z tego, że uczeń, który wymaga najczęstszych interwencji jest w danej chwili skupiony na zadaniu, które już co prawda skończyło się z perspektywy klasy, ale było zadaniem skierowanym do wszystkich uczniów, - skierowanie uwagi nauczyciela do siebie, co umożliwia odpoczynek.

Działania nauczyciela współorganizującego kształcenie w klasie II

Działania podejmowane przez nauczycielkę współorganizującą wobec uczniów ze SPE w klasie II (zob. załącznik 5) można podzielić na działania **o charakterze edukacyjnym** i działania **o charakterze opiekuńczo-wychowawczym**.

1. **Zajmowanie miejsca przed/obok/za uczniem/uczennicą** – zajęcie miejsca obok Patryka - ucznia wymagającego największego wsparcia podczas zajęć (obserwacja I); kucnięcie przed Asią/Patrykiem (obserwacja I), siadanie obok Patryka (obserwacja I), stawanie za Asią (obserwacja I), stawanie za Patrykiem (obserwacja I); stawanie obok Patryka (obserwacja I);

2. **Kierowanie uwagą/działaniem ucznia/uczennicy** poprzez:

a) **formułowanie prostych poleceń skierowanych bezpośrednio do ucznia/uczennicy, wskazywanie (palcem), gdzie należy coś zrobić (wykonać zadanie, wpisać informację)** (kierowanie uwagą i działaniem chłopca/dziewczynki) – „napij się” – komunikat skierowany do Patryka (obserwacja I), „Patryś, słuchaj. Asia, słuchaj”. (obserwacja I), „Patryś, co ciebie wyróżnia spośród innych dzieci?” (obserwacja I), „Patryk, podnieś rękę do góry”. (obserwacja I), „Patryś, zgłoś się”. (obserwacja I), NW mówi: „napiszecie teraz o tym, co lubicie. Asia, ty napiszesz o wrotkach (...) Tak, a ty napiszesz o klonach”. (obserwacja I); „Patryk, chodź”. (obserwacja I); NW mówi do Patryka: „napisziesz klonów”. (obserwacja I); „Patryk, jak się nazywasz?” (obserwacja I); Zwrócenie się do Patryka: „to napisz. Tu” oraz wskazanie palcem miejsca, w którym chłopiec ma wpisać swoje imię. (obserwacja I); „Asia, ty wpisz tutaj, jak się nazywasz”. (obserwacja I); Polecenie skierowane do Asi: „Teraz wyjmij dzienniczek i zobacz na pierwszej stronie, kiedy się urodziłaś”. (obserwacja I); „Patryk, narysuj jeszcze uszy”. (obserwacja I); NW pokazuje Patrykowi palcem miejsce w prawym dolnym rogu kartki i mówi: „o tu”. (obserwacja I); NW mówi do Patryka: „Patryś, weź ołówek”. NW pyta Patryka: „Patryś, jakie masz zwierzę?” (...) NW zwraca się do Asi: „Asia, a ty jakie masz zwierzę?” (obserwacja I); (...) NW powtarza Patrykowi pytanie N: „czego nie lubicie jeść?” (obserwacja I);

b) **działanie za ucznia, w sytuacjach, gdy inna forma wsparcia byłaby dla dziecka dostępna** – „NW wyjmuje wodę z plecaka chłopca (obserwacja I), NW bierze zeszyt Patryka i przegląda go (obserwacja I), NW mówi głośno: jeszcze Patryk chciałby się zgłosić. (obserwacja I); otwieranie książki Patryka na potrzebnej stronie (obserwacja I); wyjęcie dzienniczka Patryka z plecaka chłopca (obserwacja I, s. 5); NW wstaje i podchodzi do Asi. Asia zapisała datę urodzenia cyframi. NW pochyla się nad dziewczynką i dyktuje jej adres. Asia zapisuje. (obserwacja I); NW wyjmuje sok z plecaka Patryka, podaje sok chłopcu. (obserwacja I); wytarcie gumką litery ‘d’, - Patryk zapisał ‘d’ zamiast ‘b’ (obserwacja I); NW mówi: jeszcze Patryk chce powiedzieć. (obserwacja I); NW otwiera książkę Patryka (obserwacja I); NW pyta

Patryka: który obrazek pasuje? Patryk wskazuje. NW zaznacza ołówkiem. (obserwacja I); NW otwiera książkę Patryka na stronie dwudziestej ósmej (obserwacja I);

c) **głośne powtarzanie i uzupełnianie własną wiedzą wypowiedzi** Patryka skierowanych do klasy, by został zrozumiany – rozmowa na temat tego, co wyróżnia uczniów spośród innych dzieci: NW mówi głośno: „Patryk bardzo lubi Star Wars”. (obserwacja I); NW mówi do Patryka: „napisałeś klony. Patryk mówi: klony”. NW dopowiada głośno: „ze Star Wars”. (obserwacja I);

d) **ustalanie wspólnie z uczniem** – pytanie ucznia: NW mówi do Patryka: „Patryk, o wojnie klonów i o Star Wars, tak?” (obserwacja I);

e) **dopowiadanie/podpowiadanie uczniowi/uczennicy**: Do NW przysuwa się Asia, która zaczęła pisać zdanie: „Lubię jeździć na...” NW dopowiada: „wrotkach. Wrot-tt-kach”. (obserwacja I); NW mówi: „Lubię wojny...” Patryk dopowiada: „klonów”. (obserwacja I); NW mówi do Patryka poprawiającego po śladzie wyraz KLONÓW: „ky, lo, o, ny, o z kreską, ny”. (obserwacja I); stwierdzenie do Patryka po spojrzeniu na tablicę: „pierwsze imię i nazwisko”. (obserwacja I); NW pochyla się nad Patrykiem i dyktuje chłopcu datę urodzenia do zapisania cyfra po cyfrze razem z kropkami w przerwach pomiędzy cyframi. (obserwacja I); NW mówi do Patryka: „napisałeś klony. Patryk mówi: klony”. (obserwacja I); N mówi: „zamykamy ćwiczenia. Otwieramy książki na stronie dwudziestej”. NW mówi do Asi: „Asia, chodzi o czytanekę”. (obserwacja I); NW mówi do Asi, która kartkuje książkę (w poszukiwaniu strony wskazanej przez nauczyciela): „Asia, to jest strona osiemnasta, potem będzie dziewiętnasta i dwudziesta”. Asia przekłada kolejne strony. NW na stronie dwudziestej mówi: „dobrze”. (obserwacja I); NW pokazuje Asi ramkę z definicją fraszki, którą na polecenie N właśnie odczytuje Tomek. NW mówi: „fraszki to takie krótkie zabawne wierszyki”. (obserwacja I); NW mówi do Patryka: „zalety to są takie dobre cechy, a wady złe”. NW rysuje w książce Patryka buźki – uśmiechniętą buzię żółtą kredką nad słowem zalety, smutną buzię niebieską kredką nad słowem wady. (obserwacja I);

f) **rozpoczynanie aktywności ucznia/uczennicy**: NW pisze na papierze LUBIĘ WOJNY i wykropkowuje KLONÓW. Patryk poprawia wyraz KLONÓW. (obserwacja I); NW oznacza w ćwiczeniach Patryka linię wielkiej i małej litery. Następnie dyktuje Patrykowi: „py-i-e-sy-ky-a”. (obserwacja I);

g) **odpowiadanie na wątpliwości ucznia/uczennicy**: Patryk woła do NW: „proszę pani, ja widziałem wojnę klonów w kinie. Tego nie napisałem”. NW odpowiada: „to nie szkodzi. Napisałeś, że lubisz, to najważniejsze”. (obserwacja I); w odpowiedzi na stwierdzenie Patryka, że chłopiec nie wie, kiedy ma urodziny oraz gdzie mieszka stwierdzenie: „to ja ci powiem”.

(obserwacja I); Odpowiadanie na pytanie, czy uczeń dobrze wykonał pracę. (obserwacja I); Asia zwraca się do NW: „a co ja mam napisać? Mam przecież psa i... psa”. NW mówi do Asi: „napisz dwa psy”. (obserwacja I); Asia podchodzi do Patryka, pokazuje (NW) obrazek w książce Patryka i pyta NW: „czy to ten?” NW odpowiada: „bardzo dobrze!” (obserwacja I) – sytuacja powtarza się jeszcze trzykrotnie; przed rozpoczęciem pracy nad zadaniem, w którym należy zaznaczyć zalety żółtą kredką Asia mówi NW, że nie ma takiej. NW poleca dziewczynce by użyła kredki złotej (obserwacja I);

h) działanie za ucznia w sytuacji, w której nauczycielka współorganizująca wie, że uczeń nie wykona zadania (od razu, bez inicjatywy ze strony dziecka): czytanie tekstu z podręcznika Patrykowi (chłopiec nie potrafi czytać samodzielnie) – (obserwacja I); wskazanie Patrykowi w dzienniczku chłopca oraz wypowiedzenie zapisanej tam informacji: „Patryk mieszka w Warszawie”. (obserwacja I); dyktowanie Patrykowi po literze imienia i nazwiska chłopca (obserwacja I);

i) wprowadzanie ucznia w temat lekcji/uogólnianie informacji: po przeczytaniu tekstu powiedzenie Patrykowi: „dzisiaj będziemy zapisywać różne informacje o tobie”. (obserwacja I); „Patryś, teraz dzieci rysują siebie. Ja ci narysuję głowę, a ty dorysujesz resztę”. (obserwacja I);

j) podtrzymywanie uwagi ucznia na wykonywanym zadaniu poprzez prowadzenie narracji, co dalej będzie się działo, jakie są dalsze kroki postępowania, wskazywanie: NW wraca na miejsce obok Patryka i mówi: kiedy się urodziłeś? Sprawdzimy w dzienniczku. (...) NW mówi datę urodzenia chłopca – dzień, miesiąc – nazwę i rok. (obserwacja I); NW czyta głośno adres z dzienniczka Patryka i zapisuje ślad. Następnie mówi: „zobacz Patryk mieszkasz na ulicy..., numer..., numer mieszkania... “. (obserwacja I); „Patryk, wykonałeś swój autoportret. Teraz podpisz”. (obserwacja I); Bartek czyta fraszkę z podręcznika. NW pokazuje Patrykowi kolejne odczytane przez Bartka wyrazy. (obserwacja I); NW czyta Patrykowi kolejne cechy (z podręcznika) i za każdym razem pyta: „czy to zaleta czy wada” oraz czy Patryk taki jest. Gdy Patryk odpowiada, NW podaje chłopcu kredkę niebieską lub żółtą (w zadaniu wady należy zaznaczyć kolorem niebieskim, zalety – żółtym) by zaznaczał. (obserwacja I);

k) bieżącą weryfikację, czy uczeń/uczennica wykonuje/wykonała zadanie: NW zwraca się do Asi: „Asia, napisałaś?” Asia wstaje, podchodzi do NW i pyta: „dobrze?” NW odpowiada: dobrze. (obserwacja I); NW patrzy do ćwiczeń Patryka, bierze gumkę, wyciera ‘d’ i mówi: „odwrotnie, najpierw kreska, potem brzuszek”. Następnie dyktuje Patrykowi pozostałe litery: „ty – o – ky – u – ły (ły z kreseczką) – y”. (obserwacja I);

l) podsuwanie uczniowi odpowiedzi do wyboru – zamiana pytania otwartego na serię tematycznych pytań zamkniętych lub stworzenie kafeterii odpowiedzi do wyboru: NW mówi do Patryka: „Patryk, nie lubiana potrawa. Czego nie lubisz?” Patryk: „nie wiem”. NW: „a brokuły lubisz?” Patryk: „tak”. NW: „a naleśniki? racuchy? rybę? mięso? zupy? brukselkę?” Patryk odpowiada, że nie lubi brukselki. (obserwacja I);

ł) nadawanie wypowiedzi ucznia/uczennicy właściwej struktury – modelowanie formy wypowiedzi dziecka: NW mówi: „zainteresowania. Patryk, czym się interesujesz?” Patryk odpowiada: „wojny klonów”. NW mówi: „to pisz, klony. Ky-ly-o-ny-y”. (obserwacja I);

m) włączanie ucznia w ogólny przebieg lekcji – tak by został dostrzeżony przez innych, zgłoszenie Patryka do odpowiedzi podczas rozmowy o tym, co wyróżnia poszczególnych uczniów (obserwacja I); Podczas odczytywania przez uczniów tego, co napisali w ćwiczeniu (obserwacja I); NW zwraca się do Patryka: „Patryk, nie chcesz powiedzieć?” Patryk odpowiada: „chcę”. (obserwacja I);

- tak by wykonał pracę wspólnie z innymi – wspólne zapisanie informacji o Star Wars na klasowym plakacie (obserwacja I);

n) zwracanie uwagi ucznia na wypowiedzi innych dzieci – słuchania (i odnoszenia się do własnych preferencji) – N sprawdza razem z U, co napisali. NW mówi do Patryka: „Patryk, teraz słuchaj. (...) Janek odczytuje, że lubi lody”. NW mówi do Patryka: „Patryk, ty lubisz lody?” Patryk odpowiada: „nie”. NW: „ok, to słuchamy dalej”. (obserwacja I); Na koniec uczniowie odczytują punkt zainteresowania. NW za każdym razem powtarza Patrykowi to co mówią poszczególni uczniowie. (obserwacja I);

o) kierowanie aktywnością uczennicy/ucznia na forum klasy – Asia zgłasza się. NW mówi: „Asia, jeszcze nie”. (obserwacja I);

3. Budowanie relacji z uczniem – wyrażanie zainteresowania uczniem – pytanie Patryka czy już wyzdrowiał (obserwacja I)

4. Chwalenie/wzmacnianie ucznia/uczennicy w czasie wykonywanej pracy (podtrzymywanie uwagi na wykonywanym zadaniu, zwiększanie motywacji): NW podchodzi do Asi. Pochyliła się nad dziewczynką i mówi: „bardzo ładnie narysowałaś”. (obserwacja I); Po zajrzeniu do zeszytu pracującej Asi: „bardzo dobrze”. (obserwacja I); NW podchodzi do Asi, mówi: „bardzo dobrze”. (obserwacja I);

5. Przechodzenie pomiędzy uczniami – bieżące decydowanie, który uczeń/uczennica wymaga wsparcia podczas wykonywania podjętej pracy;

6. Decyzja o tym, którzy uczniowie wymagają bieżącego wspierania w toku zajęć – co zostanie pokazane w dalszej części tego podrozdziału w wykazie liczby interwencji

skierowanych do poszczególnych uczniów w toku pojedynczych dni obserwacji oraz w podsumowaniu wszystkich dni, w których prowadzone były badania.

7. Przechodzenie pomiędzy wszystkimi uczniami, nie tylko dziećmi z rozpoznanymi SPE.

Obecność NW w klasie jest dzięki temu działaniu naturalna, każdy uczeń wie, że może zwrócić się do nauczycielki, a nie że jest ona wyłącznie osobą, której zadaniem jest wspieranie uczniów z niepełnosprawnościami.

8. Odraczanie w czasie dodawania nowych informacji, które wzbudziły zainteresowanie ucznia, ale nie są w danej chwili istotne, a ich przekazanie wiązałoby się ze zmianą pola uwagi, a następnie koniecznością skierowania jej ponownie na pożądaną przez nauczycielkę aktywność – Patryk pokazuje palcem i mówi: „proszę pani, a to?” NW odpowiada: „to nie, ale zaznaczę ci to do domu. To jest znak zodiaku”. Patryk: „co to jest znak zodiaku?” NW: „jest o tym czytanka, przeczytam ci ją po obiedzie”. Obserwacja I);

9. Zmiana celu zadania – U czytają kolejne fraszki. NW pokazuje Patrykowi pasujące obrazki oraz zaznacza – choć taki jest cel zadania. (obserwacja I).

W zebranych działaniach nauczycielki współorganizującej wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi widoczne są liczne aktywności zgodne z metodycznymi założeniami przewidzianymi dla tej grupy uczniów. Działania te koncentrują się głównie na wprowadzaniu uczniów do realizacji zadań i dążeniu do jak najpełniejszego ich wykonania, jednakże zbyt często prowadzą do nadmiernej ingerencji, która może ograniczać samodzielność uczniów.

Nauczycielka współorganizująca w szczególności angażuje się w kierowanie uwagą uczniów, stosując bezpośrednie zwracanie się po imieniu, dzielenie zadań na etapy oraz formułowanie uproszczonych, krótkich poleceń, motywowanie do aktywności, zmianę sposobu wykonania zadania z jednoczesną zmianą celów szczegółowych (świadomą lub nie), redukcję działań o charakterze technicznym, jak znalezienie właściwej strony w podręczniku, przygotowanie gotowych elementów do wykonania zadania, bieżącą weryfikację, czy uczniowie realizują podjęte zadania. Choć te działania są zgodne z metodycznymi założeniami, wiele podejmowanych przez nią działań o charakterze technicznym daje poczucie zaplanowanej oszczędności czasu, którym dysponuje podczas lekcji.

Nauczycielka dobrze zna uczniów, z którymi pracuje. Jest dobrze zorganizowana i przygotowana do realizacji podejmowanych treści.

Nauczycielka wykazuje dobrą organizację i przygotowanie do realizacji zadań, jednak jej wysoka aktywność w obszarach technicznych, takich jak znalezienie właściwej strony w podręczniku czy przygotowanie materiałów, sugeruje, że zbyt często przejmuje

odpowiedzialność za działania, które uczniowie mogliby wykonać sami. Takie podejście, choć oszczędza czas podczas lekcji, może ograniczać rozwój autonomii uczniów.

Zwraca uwagę fakt, że nauczycielka skierowała większość swoich zasobów na wsparcie Patryka, ucznia z największymi trudnościami w realizacji założeń programowych realizowanych w klasie. Patryk jest chłopcem, który wymaga stałego wsparcia, kierowania jego uwagą, motywowania do aktywności, bieżącej weryfikacji tego czy i w jaki sposób realizuje podjęte zadanie. Jej działania, choć skuteczne w zapewnieniu jego udziału w lekcjach, prowadzą do sytuacji, w której inne dzieci, takie jak Asia i Ola, otrzymują znacznie mniej wsparcia. To priorytetowe traktowanie Patryka jest zrozumiałe, biorąc pod uwagę jego potrzeby, jednak rodzi pytania o sprawiedliwość i efektywność alokacji zasobów w klasie.

Nauczycielka nie tylko zajmowała miejsce obok chłopca, ale także dysponowała dodatkowymi materiałami, z których korzystała pracując z nim na lekcjach, co niekiedy łączyło się z wprowadzeniem całkowitych zmian w zakresie nie tylko form pracy, ale także obejmowało zmiany w obszarze modyfikacji treści, redukcję lub całkowitą zmianę celów nie tylko szczegółowych, ale również ogólnych.

Działania podejmowane przez nauczycielkę wobec Patryka bezspornie i jednoznacznie prowadziły do tego, że chłopiec uczestniczył i pracował podczas każdej jednostki lekcyjnej w sposób utrwalający lub poszerzający jego wiedzę i umiejętności, nawet jeśli była to „lekcja w lekcji” - czyli lekcja indywidualna dla Patryka prowadzona przez nauczycielkę współorganizującą wewnątrz lekcji toczącej się dla całej klasy.

Inaczej przebiegało wsparcie udzielane przez nauczycielkę innym uczniom. Wsparcie udzielane Asi, choć widoczne, było mniej intensywne i mniej systematyczne, co mogło wynikać z braku czasu i konieczności skoncentrowania się na Patryku. Asia po Patryku, wymagała najwięcej wsparcia, szczególnie w zakresie kierowania uwagą i dzielenia poleceń na proste, pojedyncze części. Nauczycielka kierowała swoją uwagą do Asi, zwracała się do dziewczynki po imieniu, sprawdzała, czy uczennica pracuje podczas lekcji, co jakiś czas pytając, czy wykonała zadanie. Niekiedy nauczycielka wykonywała zadania za Asię, co mogło wynikać z braku możliwości skierowania na dziewczynkę większej ilości posiadanych zasobów czasowych, a jednocześnie ograniczać rozwój samodzielności dziecka. W efekcie Ola, trzecia uczennica w klasie z rozpoznanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, otrzymywała wsparcie jedynie wtedy, gdy sama się o nie zwróciła - poprzez zapytanie, podniesienie ręki, zwrócenie się bezpośrednio do nauczycielki, co może sugerować, że jej potrzeby zostały zdegradowane na dalszy plan.

Opisane powyżej działania nauczycielki wskazują na wyraźną hierarchizację potrzeb uczniów w klasie, gdzie największy nacisk położono na wsparcie Patryka, ucznia o największych potrzebach i trudnościach, co jednak odbyło się kosztem innych uczennic. Nauczycielka, choć dobrze zorganizowana i zaangażowana, mogła nieświadomie doprowadzić do sytuacji, w której wsparcie było nierównomiernie rozdzielone. Decyzja o skoncentrowaniu się na Patryku, który może mieć trudności z kontynuowaniem nauki w przyszłości, jest zrozumiała z perspektywy jego bieżących potrzeb, ale jednocześnie ogranicza możliwości wsparcia dla uczennic, które mają większe szanse na długoterminowy sukces edukacyjny przy odpowiednim wsparciu.

Praca z Patrykiem, jak sama mówiła, stanowiła dla niej wyzwanie i źródło satysfakcji. Niewątpliwie, Patryk nie uczestniczyłby w lekcji prowadzonej dla klasy, gdyby nie otrzymał tak dużego wsparcia ze strony nauczycielki współorganizującej, a poziom jego wiedzy i umiejętności byłby znacznie niższy, być może nawet przebywanie na lekcji mogłoby stanowić dla niego trudność. Jednocześnie nauczycielka zdecydowała się na udzielenie największego wsparcia uczniowi, który, jak sama powiedziała, prawdopodobnie będzie musiał zmienić szkołę po trzeciej klasie, gdyż poziom jego wiedzy i umiejętności jest zbyt niski, by mógł realizować treści nauczania przedmiotowego. Dodatkowo, decyzja ta sprawiła, że pozostałe dwie uczennice otrzymały mniej wsparcia, chociaż są to dziewczynki, które mają znacznie większe szanse na kontynuowanie nauki w klasach starszych z powodzeniem, przy wsparciu nauczyciela współorganizującego.

Wnioski te wskazują na potrzebę bardziej zrównoważonego podejścia, które umożliwi równomierne wsparcie wszystkich uczniów ze SPE, nie tylko tych o największych bieżących trudnościach, ale także tych, którzy mogą odnieść długoterminowe korzyści z bardziej skoncentrowanej pomocy.

Działania nauczyciela współorganizującego kształcenie w klasie I

Działania podejmowane przez nauczycielkę współorganizującą wobec uczniów ze SPE w klasie I szczegółowo opisane są w załączniku 6 i zestawione w tabeli 8.

Działania skierowane do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi można podzielić na następujące kategorie:

1. **zajmowanie miejsca przed/obok/za uczniem/uczennicą** NW siada na krześle obok Karoli (obserwacja I), NW stoi przed ławką Bolka (obserwacja I), NW stoi przed ławką Bolka. Patrzy na chłopca i w kierunku klasy (obserwacja I), NW wraca na krzesło obok Karoli (obserwacja I), PW stoi przed Bolkiem (obserwacja I), NW wraca na krzesło obok Karoli

(obserwacja I), Po obejrzeniu prac i powrocie do ławek NW siada obok Karoli (obserwacja I), PW siada na krześle obok Karoli (obserwacja I), NW przechodzi do Gabrysi (obserwacja I), NW wraca do Karoli. Pochyla się nad dziewczynką. Po chwili siada obok Karoli (obserwacja II), NW podchodzi do Karoli (obserwacja II).

2. **Kierowanie uwagą/działaniem ucznia/uczennicy poprzez:**

- a) **formułowanie prostych poleceń skierowanych bezpośrednio do ucznia/uczennicy, wskazywanie (palcem), gdzie należy coś zrobić (wykonać zadanie, wpisać informację)** NW zwraca się do Karoli – mówi głośno, przez całą klasę, aby wstała (tak, jak pozostałe dzieci, zgodnie z poleceniem N) (obserwacja I), NW zwraca się do Bolka: „zobacz, jaką Ania zbudowała ładną wieżę” (obserwacja I), NW czyta Gabrysi wolniej, co i gdzie ma narysować (obserwacja I), NW poleca Gabrysi, by wyjęła zeszyt do zapisywania prac domowych (obserwacja I), NW mówi Karoli na czym polega praca domowa (obserwacja I), NW poleca Gabrysi, by rozpoczęła pracę (obserwacja II), NW poleca Karoli, by zaczęła **działanie za ucznia/uczennicę, w sytuacjach, gdy inna forma wsparcia byłaby dla dziecka dostępna** NW staje przed Bolkiem i wyjmuje jego liczydła z kuferka. NW odpakowuje liczydła chłopca, podaje mu pudełko, do którego były zapakowane i prosi, by je wyrzucił. Bolek wyrzuca pudełko. (obserwacja I), NW bierze centymetr Bolka, rozciąga go na ławce chłopca i mówi, że tak można zmierzyć ławkę. Potem zwija centymetr chłopca i jego koleżanki z ławki, a następnie wkłada oba centymetry do kuferków dzieci (obserwacja I), NW podaje Bolkowi lupę z kuferka (obserwacja I), NW chowa lupę Bolka do kuferka (obserwacja I), NW zwija sznurówki Bolka (z pakietu) i wkłada do kuferka (obserwacja I), NW wyjmuje z kuferka Bolka woreczek z grochem i przykłada go do policzka chłopca. Potem do nosa i pyta czy jest mu miło. Następnie NW wkłada woreczek do kuferka (obserwacja I), NW obraca krzesło, na którym siedzi Karola w stronę Konrada (obserwacja I), NW bierze torebkę z klockami, którą Bolek wyjął z kuferka, otwiera ją i podaje chłopcu (obserwacja I), NW zamyka i chowa klej do plecaka Karoli, która wyszła do toalety (obserwacja I), NW pakuje plecak Karoli (obserwacja I), NW wkleja ćwiczenie do zeszytu Karoli (obserwacja I).
- b) **głośne powtarzanie i uzupełnianie własną wiedzą wypowiedzi** działanie nie zostało podjęte w tej klasie.
- c) **ustalanie wspólnie z uczniem/uczennicą** działanie nie zostało podjęte w tej klasie.
- d) **dopowiadanie/podpowiadanie uczniowi/uczennicy** NW otwiera ćwiczenia Karoli, na zadaniu, nad którym pracuje klasa. Czyta podpis i pokazuje właściwą odpowiedź do pokolorowania. Karola pracuje niezgodnie z poleceniem (obserwacja III),

- e) **rozpoczynanie aktywności ucznia/uczennicy** NW zaczyna budować wieżę z klocków Karoli. Następnie poleca Karoli, by kontynuowała (obserwacja I), NW układa klocki Bolka i mówi: popatrz, jaką podstawę ci zrobiłam, zbuduj dalej. Bolek kontynuuje pracę. Następnie NW poleca chłopcu, by dołączył do pozostałych dzieci (obserwacja I), NW podaje Karoli elementy potrzebne do wykonania zadania, a następnie kolejno instruuje Karolę, co ma robić. Karola układa, następnie NW poleca, by przykleiła wszystkie ułożone elementy (obserwacja I), NW wydiera cztery kawałki czerwonego papieru, następnie poleca Karoli by przykleiła je do swojej pracy i gdy skończy wydierała następne (obserwacja II), NW wkleja pierwszy element (trzyelementowej układanki) do zeszytu Karoli. Poleca dziewczynce, by dopasowała pozostałe dwa (obserwacja III), NW prowadzi rękę Bolka. NW poleca by chłopiec kontynuował pracę sam (obserwacja III), NW chwyta rękę Karoli i wiedzie jej palcem po konturach liter D i d, następnie podaje dziewczynce marker i poleca, by napisała je po śladzie (obserwacja IV),
- f) **odpowiadanie na wątpliwości ucznia/uczennicy** NW podchodzi do Gabrysi, która podniosła rękę. Pochyla się nad dziewczynką i czyta jej kolejny punkt zadania (obserwacja I),
- g) **działanie za ucznia/uczennicę w sytuacji, w której nauczycielka współorganizująca wie, że uczeń/uczennica nie wykona zadania (od razu, bez inicjatywy ze strony dziecka)**
- h) **wprowadzanie ucznia/uczennicy w temat lekcji/uogólnianie informacji** działanie nie zostało podjęte w tej klasie.
- i) **bieżąca weryfikacja czy uczeń/uczennica wykonuje zadanie** NW podchodzi do Bolka. Chłopiec pracuje razem z całą klasą. NW chwilę patrzy (obserwacja I), NW staje obok Bolka. Patrzy, jak chłopiec wykonuje aktywność ruchową (obserwacja III), NW podchodzi do Bolka. NW informuje chłopca, że musi poprawić swoją pracę (obserwacja III), NW podchodzi do Karoli. NW stoi obok dziewczynki, przez chwilę patrzy na pracującą uczennicę (obserwacja V), NW patrzy na Karolę, która nie podjęła pracy (obserwacja VIII),
- j) **podsuwanie uczniowi/uczennicy odpowiedzi do wyboru – zmiana pytania otwartego na serię tematycznych pytań zamkniętych lub stworzenie kafeterii odpowiedzi do wyboru** działanie nie zostało podjęte w tej klasie.
- k) **nadawanie wypowiedzi ucznia/uczennicy właściwej struktury – modelowanie formy wypowiedzi dziecka** działanie nie zostało podjęte w tej klasie.
- l) **włączanie ucznia/uczennicy w ogólny przebieg lekcji** NW zwraca się do Karoli – mówi głośno, przez całą klasę, aby wstała (tak, jak pozostałe dzieci, zgodnie z poleceniem N) (obserwacja I), NW odczytuje Bolkowi polecenie kolejnego ćwiczenia zadanego przez nauczycielkę angielskiego. NW pyta Bolka o znaczenie poszczególnych słów. Chłopiec odpowiada (obserwacja III), NW otwiera ćwiczenia Karoli, na zadaniu, nad którym pracuje

klasa. Czyta podpis i pokazuje właściwą odpowiedź do pokolorowania. Karola pracuje niezgodnie z poleceniem (obserwacja III), Karola na polecenie NW wstaje i dołącza się do aktywności ruchowej wykonywanej przez resztę klasy (obserwacja III), NW poleca Bolkowi, by usiadł razem z pozostałymi dziećmi. Bolek protestuje. NW kładzie ręce na jego ramionach. Bolek wstaje i idzie pod tablicę (obserwacja VII), NW poleca Bolkowi, by dołączył do pozostałych uczniów (którzy teraz ustawiają się w pociąg). NW bierze Bolka za rękę i ustawia razem z dziećmi (obserwacja VII), NW poleca Karoli, by popatrzyła na tablicę (obserwacja VIII),

m) **zwracanie uwagi ucznia/uczennicy na wypowiedzi innych dzieci – słuchania (i odnoszenia się do własnych preferencji)** działanie nie zostało podjęte w tej klasie.

n) **kierowanie aktywnością ucznia/uczennicy na forum klasy** NW zwraca się do Karoli – mówi głośno, przez całą klasę, aby wstała (tak, jak pozostałe dzieci, zgodnie z poleceniem N) (obserwacja I),

o) **modelowanie zachowania ucznia/uczennicy** NW instruuje Bolka, w jaki sposób może zapytać o to czy może porysować (chłopiec sam podjął tę aktywność): „Bolku, jeśli chcesz rysować, gdy skończysz pracę, to musisz zapytać: pani Jolu małe m jest brązowe, a wielkie błękitne. Czy mogę porysować? Wtedy ja ci odpowiem: tak, wielkie m jest błękitne. Możesz”. Bolek pyta powtarzając słowa NW. NW pozwala chłopcu porysować (obserwacja II),

p) **Zmiana miejsca pracy ucznia** NW mówi Bolkowi, że zrobią ankietę (rozdana uczniom przez N) razem na zapleczu. Poleca chłopcu, aby wyszedł na zaplecze, usiadł tam przy stoliku i zaczekał (obserwacja VI),

3. **Budowanie relacji z uczniem/uczennicą** nauczycielka współorganizująca właściwie stale zajmowała miejsce obok Karoliny, zatem relacja pomiędzy nią a dziewczynką kształtowała się przez cały czas.

4. **Chwalenie/wzmacnianie ucznia/uczennicy** NW chwali Karolę za pracę (obserwacja II), NW informuje Karolę, że teraz ją oceni. Wyjmuje dzienniczek dziewczynki z plecaka, otwiera i rysuje zieloną buzię (obserwacja II), NW pozytywnie komentuje wypowiedź Karoli w czasie zajęć (obserwacja VIII), NW chwali Karolę (obserwacja VIII),

5. **Odraczanie w czasie dodawania nowych informacji, które wzbudziły zainteresowanie ucznia/uczennicy, ale nie są w danej chwili istotne, a ich przekazanie wiązałoby się ze zmianą pola uwagi, a następnie koniecznością skierowania jej ponownie na pożądaną przez nauczycielkę aktywność**

6. **Zmiana celu zadania/modyfikacja zadania** NW wycina i podaje Karoli elementy do wykonania zadania (modyfikacja zadania dla Karoli polega na tym, że dzieci rysują

wskazane przedmioty w odpowiednim miejscu na stronie w ćwiczeniach, a Karola przykleja gotowe elementy (obserwacja I), NW daje Karoli kolorowaną jabłko z podpisem Apple. Mówi, że to jest apple. Karola powtarza. Chwilę rozmawiają na temat apple po polsku. NW poleca Karoli, by pokolorowała (pozostali uczniowie słuchają piosenki z magnetofonu, którą nauczycielka angielskiego tłumaczy zdanie po zdaniu, a następnie wykonują zadanie z podręcznika) (obserwacja III), NW powtarza zdania z nagranem z płyty (na lekcji języka, po angielsku), tłumaczy je na język polski. Bolek zaznacza odpowiedzi w książce (obserwacja III), NW otwiera ćwiczenia Karoli, na zadaniu, nad którym pracuje klasa. Czyta podpis i pokazuje właściwą odpowiedź do pokolorowania. Karola pracuje niezgodnie z poleceniem (obserwacja III), NW podchodzi do Karoli. Ponownie wydaje jej polecenie niezgodne z treścią zadania. Karola zaczyna kolorować – jest zajęta (pozostali uczniowie kolorują owoce w kolejności wysłuchania ich nazw z płyty) (obserwacja III), NW podaje Karoli kolorowaną z podpisem banana. Karola zaczyna kolorować do chwili, w której nauczycielka angielskiego proponuje wspólną zabawę ruchową dla całej klasy (obserwacja III), NW daje Karoli kolorowaną z podpisem orange i mówi, że to jest praca do domu (obserwacja III), NW podaje Karoli kolorowaną z borowikiem. Objasnia dziewczynce, że to grzyb jadalny, co to znaczy i z jakich części się składa. Następnie poleca Karoli, by wybrała odpowiednie kredki i pokolorowała (pozostali uczniowie wykonują zadanie z podręcznika) (obserwacja III), NW podaje Karoli kartę pracy z kolorowaną domem oraz podpisami dom, duch, drzewo. Następnie zwraca się do dziewczynki: „dy, jak dom. Pokoloruj pięknie dom” (obserwacja IV), NW podaje Karoli kolorowaną ducha i drzewa. Poleca, by dziewczynka wycięła najpierw ducha, potem drzewo (obserwacja IV).

7. **Przygotowywanie dodatkowego zadania** NW daje Karoli jedno ćwiczenie z zeszytu Frostig do domu (obserwacja I), NW przechodzi do swojej szuflady w regaliku za ławką Karoli. Wyjmuje pracę domową dla dziewczynki (folię z literami M i m do napisania po śladzie oraz marker) (obserwacja II), NW daje Karoli kolorowaną jabłko z podpisem „Apple” (obserwacja III), NW podchodzi do swojej szuflady w regale znajdującym się za Karolą. Wyjmuje kolorowaną z podpisem banana (lekcja języka angielskiego) (obserwacja III), NW daje Karoli kolorowaną z podpisem „orange” i mówi, że to jest praca do domu (pozostali uczniowie nie mają pracy domowej) (obserwacja III), NW wkleja do zeszytu Karoli wydrukowany na komputerze napis grzyby jadalne (obserwacja III), NW podaje Karoli kolorowaną z borowikiem (obserwacja III), NW wycina pracę Karoli, a następnie rozcina na trzy elementy. NW poleca Karoli, by ułożyła obrazek (obserwacja III), NW podaje Karoli kartę pracy z kolorowaną domem oraz podpisami dom, duch, drzewo. Następnie zwraca się do dziewczynki:

„dy, jak dom. Pokoloruj pięknie dom” (obserwacja IV), NW podaje Karoli kolorowankę ducha i drzewa. Poleca, by dziewczynka wycięła najpierw ducha, potem drzewo (obserwacja IV).

8. **Nie reagowanie na to że uczeń/uczennica nie podejmuje działania lub na zachowania, które powinny być wyciszane** NW ignoruje to, że Karolina nie realizuje kolejnego polecenia N (dziewczynka nadal wykonuje poprzednią aktywność – robi miny do lusterka, zamiast wyjąć liczydła z kuferka (obserwacja I), NW nie zwraca uwagi dziewczynce (obserwacja I), NW nie reaguje na przewrócenie przez Bolka wieży z klocków z okrzykiem: „udało się!” (obserwacja I), NW nie zwraca uwagi na to, że Karola nie otworzyła swojej książki.

9. **Podjęcie działania, które odrywa ucznia/uczennicę od wykonywanej pracy** NW informuje Karolę, że teraz ją oceni. Wyjmuje dzienniczek dziewczynki z plecaka, otwiera i rysuje zieloną buzię. To odrywa Karolę od pracy. (obserwacja II), NW przerywa Karoli kolorowanie i poleca by przegłoskowała słowo dom (obserwacja IV),

10. **Reagowanie na wezwanie ucznia/uczennicy** NW podchodzi do Karoli (zawołana przez dziewczynkę) (obserwacja III), NW podchodzi do Karoli, która podniosła rękę do góry (obserwacja IV), NW odpowiada na pytanie Gabrysi o to, co ma zrobić (pokolorować drzewo) (obserwacja IV), NW podchodzi do Zuzi, która zgłosiła, że boli ją ręka (obserwacja IV).

W zebranych działaniach nauczycielki współorganizującej (pedagoga specjalnego) wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi widoczne są elementy zgodne z metodycznymi założeniami przewidzianymi dla tej grupy uczniów, szczególnie w odniesieniu do ucznia ze spektrum autyzmu – Bolka. Niewątpliwie Bolek był najefektywniej wspieranym przez nauczycielkę uczniem. Nauczycielka podejmowała wiele przemyślanych działań, które miały na celu wspieranie rozwoju chłopca. Te działania obejmowały bezpośrednie zwracanie się do Bolka po imieniu, formułowanie prostych i jednoznacznych poleceń, dzielenie zadań na etapy, bieżące monitorowanie jego pracy, kierowanie pracą chłopca krok po kroku, zmiany miejsca pracy chłopca, w sytuacji, gdy wykonanie zadania tego wymagało, a także modelowanie pożądanых zachowań. Działania te były metodycznie uzasadnione i miały charakter rozwojowy, pomagając chłopcu skutecznie realizować treści przewidziane dla klasy.

Z kolei wsparcie udzielane Karolinie, uczennicy mającej największe trudności edukacyjne, budzi pewne wątpliwości. Nauczycielka często zajmowała miejsce obok Karoliny, ale wsparcie, które oferowała, nie zawsze było skierowane na rozwój umiejętności uczennicy zgodnie z programem nauczania. Często Karolina realizowała zadania, które miały jedynie na celu zajęcie jej czymś innym niż to, nad czym pracowała reszta klasy. Przykładem mogą być dodatkowe zadania, takie jak kolorowanie dużych ilustracji, które były całkowicie oderwane

od głównych celów lekcji. Karolina otrzymywała od nauczycielki współorganizującej wiele zadań dodatkowych, których zarówno cele szczegółowe, jak i cel ogólny były całkowicie odmienne niż te, które realizowane były w klasie. Tego rodzaju działania mogą być postrzegane jako próba uspokojenia i zajęcia uczennicy, a nie jako realne wsparcie w realizacji programu edukacyjnego.

Z perspektywy obserwatora nasuwa się wniosek, że nauczycielka mogła celowo angażować Karolinę w zadania o wątpliwej wartości edukacyjnej, aby móc skoncentrować się na pracy z Bolkiem, co pozwalało jej lepiej wspierać chłopca w realizacji treści przewidzianych dla klasy. Taka decyzja może być związana z przekonaniem nauczycielki, że Karolina nie zostanie promowana do następnej klasy. Nauczycielka jasno wyraziła taki pogląd. Bolek natomiast, otrzymując wsparcie od nauczycielki w prowadzony sposób, realizował treści przewidziane dla klasy.

To podejście kontrastuje z działaniami nauczycielki w klasie II, gdzie największe wsparcie było kierowane do ucznia z największymi trudnościami, mimo że jego perspektywy edukacyjne były ograniczone.

Trzecim wspieranym przez nauczycielkę dzieckiem była Gabrysia, która otrzymywała wsparcie przede wszystkim w formie monitorowania tego, czy pracuje na lekcji oraz kierowania uwagą dziewczynki poprzez odczytywanie poleceń, powtórzenie polecenia, udzielenie odpowiedzi na pytanie zadane przez dziewczynkę. Jednak wsparcie to wydaje się być bardziej bierne i mniej angażujące w porównaniu z działaniami podejmowanymi wobec Bolka.

Nauczycielka wyraźnie dokonała hierarchizacji potrzeb uczniów, decydując się na skoncentrowanie swoich zasobów na wsparciu Bolka, co było metodycznie uzasadnione, ale kosztem zaniedbania potencjału Karoliny. Decyzja o przeniesieniu Karoliny do klasy dzieci młodszych po pierwszym roku nauki jest zaskakująca, zwłaszcza w kontekście jej potencjalnie wyższych kompetencji w porównaniu z Patrykiem z klasy II, który mimo większych trudności kontynuuje naukę w starszej klasie. Taka decyzja może sugerować brak konsekwencji w podejściu do wsparcia uczniów ze SPE oraz niespójność w ocenie ich rzeczywistych możliwości edukacyjnych.

3.7.3 Działania skierowane do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – analiza ilościowa

W poprzednich sekcjach omówiono różnorodne działania podejmowane przez nauczycielki współorganizujące kształcenie w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Aby uzyskać pełniejszy obraz, istotne jest także przeanalizowanie liczby interwencji skierowanych do każdego z uczniów uczestniczących w procesie kształcenia.

Poniżej przedstawiono zestawienie ilości interwencji podejmowanych w klasie II (tabela 9) i w klasie I (tabela 10) wobec poszczególnych uczniów z orzeczonymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w każdym z dziesięciu dni obserwacji, a także ich łączną liczbę w trakcie całego okresu badawczego. Przy czym wyjaśnienia wymaga to, że zliczone zostały zbiorczo sytuacje, w których uwaga nauczycielki skierowana była na poszczególnych uczniów, a nie pojedyncze momenty zwrócenia się do uczniów, których było znacznie więcej.

Tabela 9.

Liczba interwencji nauczycielki współorganizującej kształcenie w klasie II podejmowanych wobec uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego z uwzględnieniem poszczególnych uczniów i dni obserwacji.

Numer obserwacji	Patryk	Ola	Asia
I	65	0	30
II	33	0	0
III	54	5	2
IV	15	1	13
V	38	4	3
VI	23	0	0
VII	26	2	1
VIII	47	1	10
IX	26	1	6
X	0	0	0
Łącznie:	327	14	65

W klasie II uwagę zwraca ogromna dysproporcja pomiędzy liczbą działań nauczycielki skierowanych do chłopca o największych trudnościach edukacyjnych w stosunku do pozostałej dwójki uczniów. Należy także zauważyć, że działania podejmowane wobec Patryka miały charakter właściwie ciągły.

Patryk, przy którym siedziała nauczycielka współorganizująca realizował jedynie część treści przewidzianych dla klasy – treści społeczne, przyrodnicze, częściowo polonistyczne, znacząco inny materiał realizował w obszarze treści matematycznych. Łączna liczba działań podjętych przez nauczycielkę współorganizującą wobec Patryka w czasie dziesięciu dni obserwacji wyniosła 281 razy (pierwszego dnia obserwacji 64 razy, drugiego – 30 razy – przy czym w tym dniu nauczycielka wiodąca była nieobecna i lekcję prowadził pedagog specjalny, trzeciego dnia – 51 razy, czwartego dnia – 15 razy, piątego dnia – 37 razy, szóstego dnia – 19 razy (przy czym tego dnia były to bardzo rozbudowane zwrócenia trwające przez cały dzień obserwacji, nauczycielka współorganizująca właściwie nie odstępiała chłopca ani na chwilę), siódmego dnia – 23 razy, ósmego dnia – 19 razy, dziewiątego dnia – 23 razy, dziesiątego dnia – nauczycielka współorganizująca kształcenie nie była obecna tego dnia w pracy).

Drugim wspieranym przez nauczycielkę dzieckiem pod względem liczby podjętych działań była Asia. Dziewczynka została wsparta przez nauczycielkę współorganizującą łącznie 60 razy (pierwszego dnia prowadzonych obserwacji – 30 razy, drugiego oraz szóstego dnia – nauczycielka współorganizująca ani razu nie skierowała swoich działań bezpośrednio do Asi, trzeciego dnia – 2 razy, czwartego dnia – 11 razy, piątego dnia – 3 razy, siódmego i ósmego dnia – 4 razy, dziewiątego dnia – 6 razy, dziesiątego dnia nauczycielka współorganizująca była nieobecna). Dziewczynka przez większość czasu trwania lekcji pracowała samodzielnie, natomiast w chwilach trudności potrafiła zasygnalizować zazwyczaj potrzebę uzyskania pomocy.

Ola, siedząca obok Patryka również przez większość obserwowanych jednostek lekcyjnych pracowała samodzielnie. Również potrafiła zasygnalizować potrzebę pomocy, a w sytuacjach, w których tego nie robiła nauczycielka współorganizująca siedząca obok Patryka kierowała jej działaniem – w sytuacjach, gdy Ola przerywała pracę w chwili napotkania trudności. Nauczycielka udzieliła wsparcia dziewczynce łącznie 11 razy, w tym pierwszego, drugiego, szóstego oraz ósmego dnia – 0 razy, trzeciego i piątego dnia – 4 razy, czwartego, siódmego i dziewiątego dnia – 1 raz, dziesiątego dnia prowadzonych badań nauczycielka współorganizująca była nieobecna.

Działania podjęte wobec poszczególnych uczniów z klasy I z orzeczonymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w trakcie prowadzonych badań z podziałem na poszczególne dni obserwacji oraz łącznie zostały zsumowane

Tabela 10.

Liczba interwencji nauczycielki współorganizującej w klasie I podejmowanych wobec uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego z uwzględnieniem poszczególnych uczniów i dni obserwacji.

Numer obserwacji	Karola	Bolek	Gabrysia	Robert
I	7	6	3	0
II	7	1	2	0
III	15	9	1	0
IV	8	0	3	0
V	3	1	0	0
VI	6	3	2	0
VII	11	9	5	0
VIII	12	5	4	0
IX	7	5	0	0
X	3	0	5	1
Łącznie:	79	38	25	1

W klasie pierwszej, podobnie jak w klasie drugiej, największa liczba działań ze strony nauczycielki współorganizującej została skoncentrowana wokół uczennicy mającej największe trudności edukacyjne w stosunku do pozostałych uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Dysproporcja ta nie jest jednak tak duża, jak w poprzedniej klasie. Uwagę jednak zwraca liczba działań podjętych wobec Roberta, który w toku wszystkich hospitowanych zajęć otrzymał wsparcie tylko jeden raz. Wyraźnie widoczna jest zatem strategia hierarchizowania potrzeb uczniów przez nauczycielki współorganizujące. Badana nauczycielka każdego dnia prowadzonych obserwacji dzieliła swoją obecność przede wszystkim pomiędzy dwoje uczniów: Karolę i Boleka.

Najczęściej wspieraną przez badaną nauczycielkę uczennicą była Karolina, wobec której w toku wszystkich dni obserwacji nauczycielka współorganizująca kształcenie podjęła działania łącznie 81 razy (w tym pierwszego i drugiego dnia obserwacji – 7 razy, trzeciego dnia – 16 razy, czwartego dnia – 12 razy, piątego i dziesiątego – w tym dniu nauczycielka współorganizująca prowadziła lekcje dla całej klasy w związku z nieobecnością nauczycielki wiodącej – 3 razy, szóstego dnia – 5 razy, siódmego dnia – 9 razy, ósmego dnia – 13 razy, dziewiątego dnia – 6 razy), przy czym nie zawsze były to działania o charakterze edukacyjnym, ale niekiedy także wychowawczym.

Drugim uczniem, pod względem liczby zrealizowanych interwencji był Bolek. Nauczycielka współorganizująca podjęła wobec chłopca działania łącznie 38 razy, w tym pierwszego i ósmego dnia obserwacji – 6 razy, drugiego dnia – 1 raz, trzeciego dnia – 8 razy, czwartego, piątego oraz dziesiątego dnia – w tym dniu nauczycielka wiodąca była nieobecna i lekcje prowadziła nauczycielka współorganizująca – 0 razy, szóstego dnia – 3 razy, siódmego dnia – 9 razy, dziewiątego dnia – pięć razy.

Wobec Gabrysi nauczycielka współorganizująca podjęła łącznie 23 działania, w tym pierwszego, drugiego oraz szóstego dnia obserwacji – 2 razy, trzeciego i piątego dnia – 1 raz, czwartego i ósmego dnia – 3 razy, siódmego dnia – 5 razy, dziesiątego dnia – w którym prowadziła lekcje dla całej klasy w zastępstwie za nieobecną nauczycielkę współorganizującą – 4 razy. Dziewczynka potrafiła jednak zapewnić sobie wsparcie ze strony osoby, która siedziała razem z nią w ławce.

3.8 Działania nauczycieli współorganizujących kształcenie w klasie integracyjnej – analiza wywiadów

Charakterystyka nauczycieli udzielających wywiadu

W wywiadach wzięło udział dziewięć nauczycielek, w tym cztery nauczycielki ogólne: Natalia, Marta, Ania, Ela, oraz pięć nauczycielek współorganizujących: Ewa, Agata, Aneta, Kasia i Alicja. Respondentki różniły się pod względem wykształcenia, stażu pracy, liczby godzin przydzielonych do pracy w danej klasie oraz pełnionych ról zawodowych.

Wykształcenie: wszystkie nauczycielki posiadały wykształcenie wyższe.

Nauczycielki ogólne: wszystkie ukończyły studia magisterskie z pedagogiki wczesnoszkolnej. Dwie podjęły dodatkowe studia podyplomowe: Marta w zakresie terapii pedagogicznej, a Ania w nauczaniu języka angielskiego. Natalia ukończyła również kursy doszkalające związane z integracją sensoryczną, a Ania dotyczące pracy z dziećmi z autyzmem i zespołem Aspergera. Nauczycielki współorganizujące: wszystkie z nich ukończyły studia magisterskie, w tym specjalizacje w edukacji włączającej, terapii pedagogicznej czy oligofrenopedagogice. Dodatkowo, Ewa i Agata podjęły studia podyplomowe z zakresu terapii pedagogicznej.

Staż pracy:

Nauczycielki ogólne: ich staż pracy w zawodzie wynosi od 9 do 15 lat. Ela 15 lat, Ania 12 lat, Natalia 12 lat, Marta 9 lat. Z obecnym w klasie drugim nauczycielem pracują dłużej niż rok.

Nauczycielki współorganizujące: staż pracy w zawodzie w tej grupie waha się od 6 do 20 lat. Ewa pracuje jako nauczyciel współorganizujący od 6 lat, Agata – 12 lat, Aneta – 2 lata, Kasia – 8 lat, Alicja – 7 lat. Wszystkie nauczycielki współpracują z obecnym nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej dłużej niż rok.

Liczba godzin w klasach integracyjnych oraz charakterystyka uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego:

Nauczycielki wiodące:

- **Natalia** - klasa 3, 20 godzin/tydzień w klasie. Uczniowie z orzeczeniem: dwóch uczniów z zespołem Aspergera (wysoko funkcjonujących), uczeń z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, która została zdiagnozowana jako niepełnosprawność sprzężona (z dodatkową niepełnosprawnością ruchową), uczennica z niedosłuchem, u której również zdiagnozowano zespół Aspergera.
- **Marta** - klasa 2, 20 godzin/tydzień w klasie. Uczniowie z orzeczeniem: uczeń z ADHD i trudnościami emocjonalnymi, uczennica z zespołem Aspergera (wysoko funkcjonująca), uczeń z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.
- **Ania** - klasa 2, 18 godzin/tydzień. Uczniowie z orzeczeniem: uczeń z zespołem Aspergera, uczeń z niepełnosprawnością sprzężoną (ruchową i intelektualną).
- **Ela** - klasa 2, 22 godziny/tydzień w klasie. Uczniowie z orzeczeniem: uczeń z zespołem Aspergera, uczennica z niedosłuchem, uczeń w trakcie diagnozy w kierunku ADHD i zespołu Aspergera.

Nauczycielki współorganizujące kształcenie:

- **Ewa** - klasa 2, 15 godzin/tydzień w klasie (oraz godziny rewalidacyjne). Uczniowie z orzeczeniem: dwóch uczniów z zespołem Aspergera (o różnym stopniu funkcjonowania społecznego), uczennica z niedosłuchem, uczeń z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.
- **Agata** - klasa 2, 18 godzin/tydzień (część etatu w klasach starszych). Uczniowie z orzeczeniem: uczeń z zespołem Aspergera i trudnościami emocjonalnymi, uczennica z dysleksją i problemami z pisaniami, uczeń z niepełnosprawnością sprzężoną (ruchową i intelektualną).
- **Aneta** - klasa 1, 20 godzin/tydzień (oraz 5 godzin w klasie 5). Uczniowie z orzeczeniem: dwóch uczniów z ADHD i trudnościami w koncentracji, uczeń z zespołem Aspergera, uczennica z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym.
- **Kasia** - klasa 2, 22 godziny/tydzień. Uczniowie z orzeczeniem: uczeń z zespołem Aspergera i nadwrażliwością sensoryczną, uczeń z ADHD i trudnościami w adaptacji

społecznej, uczennica z niepełnosprawnością sprzężoną (fizyczną i intelektualną), uczeń z trudnościami w nauce.

- **Alicja** - Klasa 2, 25 godzin/tydzień (oraz zajęcia rewalidacyjne w klasie 4). Uczniowie z orzeczeniem: uczeń ze spektrum autyzmu (wysoko funkcjonujący), uczeń z zespołem Aspergera, uczennica z niedosłuchem i problemami w komunikacji, uczennica z niepełnosprawnością ruchową.

Opinie nauczycieli ogólnych o pracy nauczycieli współorganizujących kształcenie

Obszar działań zawodowych nauczyciela współorganizującego jest różnie oceniany przez badane nauczycielki ogólne, które zwracają uwagę na ograniczenia w zakresie organizacji pracy, efektywności realizowanych działań, a nawet kompetencji drugiego nauczyciela. Analiza opinii ujawnia nie tylko wyzwania, ale także głębsze emocje badanych, od frustracji po umiarkowaną akceptację obecnego podziału ról.

Organizacja i planowanie jest obszarem, który w opinii badanych cechuje brak inicjatywy i zaangażowania drugiego nauczyciela. Ela zauważa, że pedagog specjalny w jej klasie działa „doraźnie”, „na prośbę” nauczyciela ogólnego, co ogranicza jego wpływ na proces dydaktyczny. Nauczycielki wskazują także, że nauczyciel współorganizujący powinien interesować się rozkładem materiału, planem pracy wychowawcy i w oparciu o te informacje planować przebieg swojej pracy, jednak takie podejście jest rzadko realizowane. Natalia podkreśla, że obecność nauczyciela współorganizującego często prowadzi do chaosu w klasie, co wynika z braku przygotowania do zajęć i niejasnego podziału obowiązków. Ten aspekt pracy pedagogów specjalnych wzbudza frustrację badanych, które oczekują większej samodzielności w planowaniu i przygotowywaniu dodatkowych materiałów dla uczniów ze SPE.

Wsparcie edukacyjne uczniów w trakcie lekcji jest jednym z bardziej krytycznie ocenianych obszarów. Ela używa określenia „stróżuje”, opisując działania pedagoga specjalnego jako techniczne pilnowanie uczniów ze SPE, które nie wspiera ich rozwoju edukacyjnego. Ania zauważa, że nauczyciel współorganizujący „lepiej rozumie specyfikę pracy z uczniem ze SPE”, ale jego wsparcie ogranicza się do pojedynczych działań, które nie odciążają nauczyciela prowadzącego. Uczeń jest sfrustrowany, brakuje dostosowań i wyzwań edukacyjnych – podkreśla Ewa, co pokazuje, że jej zdaniem pedagog specjalny nie ma żadnej strategii nauczania uczniów ze SPE. Taki podział ról jest dla badanych trudny do zaakceptowania, ponieważ zwiększa ich obciążenie.

Praca wychowawcza i na rzecz integracji pedagogów specjalnych zdaniem badanych nauczycielek również pozostawia wiele do życzenia. Natalia krytykuje nauczyciela współorganizującego za to, że „trzyma się swoich dzieci” i ignoruje zachowania reszty klasy.

Podkreśla, że nie reaguje on na trudne zachowania uczniów bez orzeczeń, a pomoc kieruje wyłącznie do dzieci z SPE. Natalia wyraża rozczarowanie brakiem inicjatywy i kompetencji wychowawczych nauczyciela współorganizującego. Marta, z kolei, zauważa, że obecność pedagoga specjalnego w klasie wprowadzała chaos na początku współpracy, a wypracowanie wspólnego stylu pracy zajęło dużo czasu. Dzieci i tak zwracają się do jednego nauczyciela, wiodącego, postrzegając pedagoga specjalnego jako kogoś, kto nie jest ani ich nauczycielem ani wychowawcą. Brak aktywnego zaangażowania nauczyciela współorganizującego w integrację klasy jest postrzegany jako bariera dla budowania spójnego środowiska edukacyjnego.

Monitorowanie i ocenianie postępów uczniów jest kolejnym obszarem, który był krytycznie oceniony. Natalia podkreśla, że nauczyciel współorganizujący „przekierowuje pytania uczniów do nauczyciela prowadzącego”, co jej zdaniem wskazuje na brak aktywności w sprawdzaniu, czy uczniowie rozumieją materiał, a nawet nie podejmowanie swoich obowiązków. Ania zwraca uwagę, że drugi nauczyciel nie angażuje się w dostosowywanie narzędzi oceny, co zwiększa jej odpowiedzialność za monitorowanie i ocenę postępów.

Współpraca z rodzicami uczniów jest oceniana jako selektywna i ograniczona. Nauczyciel współorganizujący utrzymuje kontakty wyłącznie z rodzicami dzieci ze SPE, co Natalia opisuje jako „brak wsparcia” dla rodziców dzieci bez orzeczeń. Ela zauważa, że dokumentacja dotycząca uczniów jest wypełniana oddzielnie, co prowadzi do braku spójności w pracy z rodzicami. Ania i Marta podkreślają, że drugi nauczyciel w klasie nie angażuje się w rozmowy z rodzicami uczniów bez orzeczeń, co prowadzi do wyraźnego podziału odpowiedzialności.

Postrzegana rola (obszar odpowiedzialności) nauczyciela współorganizującego jest mocno zawężona do działań związanych z uczniami ze SPE, co wywołuje mieszane odczucia badanych. Ela krytykuje pedagoga specjalnego za brak inicjatywy, podkreślając, że jego rola jest redukowana do „pilnowania”, co zwiększa jej obciążenie. Marta, mimo początkowego chaosu, jako jedyna dostrzega wartość w obecności drugiego nauczyciela w klasie, jednak podkreśla, że „rola zarządcy” w praktyce należy do niej i podkreśla konieczność wypracowania spójnego modelu współpracy, który obejmowałby pełniejsze wsparcie dydaktyczno-wychowawcze. Często używane określenia takie jak „stróżuje”, „pilnuje” czy „trzyma się swoich dzieci” wskazują na frustrację badanych oraz oczekiwanie większej aktywności pedagogów specjalnych w realizacji powierzonych zadań. Brakuje nawet zaangażowania w tworzenie i dostosowywanie materiałów dydaktycznych do potrzeb uczniów ze SPE.

Opinie nauczycieli współorganizujących kształcenie o swojej pracy

Skupienie się na uczniach ze SPE. Wszystkie nauczycielki zgodnie wskazują, że ich głównym obszarem pracy są uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE). Ewelina opisuje swoją rolę jako pracę przy „swoich” uczniach, którzy wymagają największego wsparcia. Wszystkie badane opisują, że miejsce w klasie wybierają blisko grupy uczniów ze SPE, co podkreśla ich skupienie na tej grupie. Alicja deklaruje, że najczęściej siedzi przy uczennicy, która potrzebuje najwięcej pomocy, podkreśla, że jej zadaniem jest „tłumaczenie po cichu”. Natomiast Aneta zwraca uwagę, że jej głównym zadaniem jest praca przy dziecku z trudnościami, co czyni ją „nauczycielem drugoplanowym”. Kasia zwraca uwagę na swoją rolę w pomaganiu uczniowi w wyciszaniu emocji, co wspiera jego koncentrację na zadaniach. Agata i Aneta zaś podkreślają, że ich działania mają charakter doraźny i ograniczają się do pracy „jeden na jeden”.

Z wypowiedzi badanych wynika, że kluczowym priorytetem działań nauczycieli wspomagających jest troska o to, aby uczniowie ze SPE uczestniczyli w lekcjach na równi z innymi. Działania te są realizowane poprzez stałe monitorowanie ich uwagi, przypominanie o zadaniach oraz motywowanie do aktywności. Ewelina i Agata opisują swoje zadania jako pilnowanie, by uczeń ze SPE nie odrywał się od toku lekcji, natomiast Alicja koncentruje się na przypominaniu instrukcji nauczyciela ogólnego i wzmacnianiu zaangażowania ucznia. Kasia widzi swoją rolę jako reagowanie na trudności w zachowaniu ucznia, aby nie zakłócać przebiegu lekcji, zaś Aneta podkreśla znaczenie stałej obserwacji i wsparcia emocjonalnego w utrzymaniu ucznia w skupieniu.

Sporadyczne podchodzenie do uczniów bez SPE. Zarówno Ewelina, jak i Anna zauważają, że praca z uczniami bez SPE jest rzadka i przypadkowa, a wynika głównie z nagłych potrzeb. Ewelina przyznaje, że „czasami podchodzi” do innych uczniów, jednak jej działania są skoncentrowane na dziecku z największymi trudnościami. Agata stwierdza, że stara się wspierać innych uczniów, ale jej działania są doraźne i robi to na wyraźną prośbę drugiego nauczyciela. Kasia dodaje, że jej wsparcie dla uczniów bez SPE ogranicza się głównie do działań organizacyjnych, takich jak pomoc w porządkowaniu czy przypominaniu zasad, a nie obejmuje wsparcia edukacyjnego.

Rola wychowawcza: Nauczyciele wspomagający w większości wycofują się z ogólnej roli wychowawczej w klasie, koncentrując swoje działania na uczniach ze SPE. Badane podkreślają, że podczas gdy ich praca często obejmuje wsparcie emocjonalne i wyjaśnianie specyfiki potrzeb uczniów z orzeczeniami, ich zaangażowanie w szeroko pojętą integrację klasy pozostaje niewielkie. Wymieniają nieliczne działania, takie jak promowanie akceptacji

uczniów ze SPE w grupie. Podkreślają, że niekiedy pomagają w uciszaniu uczniów w czasie lekcji, ale że niepisana umowa wyraźnie nakazuje im dystansowanie się, gdy problem nie dotyczy dziecka ze SPE.

Podział ról w zakresie współpracy z rodzicami w klasie integracyjnej prowadzi do wyraźnego skoncentrowania się nauczycieli wspomagających na rodzicach uczniów z orzeczeniami. Ich udział w zebraniach klasowych jest ograniczony do roli wspierającej wychowawcę, głównie w zakresie przekazywania informacji o uczniach ze SPE. Indywidualne rozmowy również dotyczą niemal wyłącznie rodziców tych uczniów, co podkreśla marginalizację ich działań wobec szerszej grupy rodziców i klasowej wspólnoty wychowawczej.

Rola nauczyciela współorganizującego jest definiowana jako odrębna i wspierająca wobec nauczyciela prowadzącego. Postrzegane obowiązki obejmują dostosowywanie materiałów, reagowanie na trudności uczniów i pomoc organizacyjną. Choć nauczyciele akceptują ten podział, często odczuwają marginalizację i sprowadzanie ich roli do działań drugoplanowych lub opiekuńczych.

Szczegółowe zestawienie stanowisk osób badanych w kwestii ról i zadań zawodowych nauczyciela współorganizującego w klasie integracyjnej zawiera załącznik nr 7.

3.9 Podsumowanie i wnioski

Zgodnie z założeniami badawczymi, wnioski z przeprowadzonej pracy badawczej koncentrują się wokół dwóch kluczowych zagadnień związanych ze wspieraniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pierwszy obszar dotyczy przygotowania procesu wspierania, a drugi odnosi się do przebiegu tego procesu.

1. Przygotowanie procesu wspierania

W ramach przygotowania procesu wspierania spełniono wszystkie formalne wymagania związane z realizacją kształcenia specjalnego w placówce. Przeanalizowano orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydane przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną dla wszystkich uczniów, których rodzice dostarczyli odpowiednią dokumentację. Informacje te zostały przetworzone i uwzględnione w opracowanych indywidualnych programach edukacyjno-terapeutycznych (IPET).

Jednak analiza wykazała, że sposób przetwarzania tych informacji był niedokładny. W formularzach IPET pojawiły się błędy, takie jak powtarzalność zaleceń dla różnych uczniów, a także niedokładności w użyciu zaimków osobowych czy określenia płci dziecka. Taki brak

precyzji w tworzeniu dokumentu, który powinien wspierać nauczycieli w planowaniu działań oraz stanowić narzędzie współpracy z rodziną ucznia, budzi poważne wątpliwości. Zastanawiający jest brak skrupulatności na poziomie tworzenia dokumentu, który, oprócz tego, że z założenia powinien wspierać nauczycieli w planowaniu podejmowanych działań, stanowi także narzędzie współpracy z rodziną ucznia.

Możliwe przyczyny tego stanu rzeczy mogą obejmować nieuważność, przeciążenie obowiązkami, brak poczucia sensu w tworzeniu dodatkowej dokumentacji, a także brak współpracy pomiędzy nauczycielami odpowiedzialnymi za opracowanie IPET. Często odpowiedzialność za stworzenie tego dokumentu jest delegowana na jedną osobę, co może prowadzić do poczucia przytłoczenia i osamotnienia w realizacji tego zadania. W efekcie może to skutkować poszukiwaniem gotowych rozwiązań, kopiowaniem treści z innych dokumentów informacji, które 'pasują' do orzeczenia, nie do konkretnego ucznia oraz brakiem indywidualnego podejścia do każdego ucznia. Motywacja nauczyciela odpowiedzialnego za powstanie dokumentu może być niska, nie tylko z uwagi na brak współpracy i możliwość twórczej wymiany informacji na temat ucznia, ale także w związku z poczuciem bezsensowności realizowanego działania, poczuciem, że dokument musi być opracowany, ale pewnie i tak nikt z niego nie skorzysta.

Taki stan rzeczy nie tylko obniża wartość IPET jako narzędzia wspierającego pracę nauczyciela, ale także wpływa na relacje z rodzicami uczniów. Błędy w dokumentacji mogą budzić niepokój i podważać zaufanie rodziców do nauczycieli, co ma istotne znaczenie dla współpracy na linii szkoła-rodzina. Rzetelnie opracowany IPET mógłby podnieść prestiż nauczyciela oraz zbudować zaufanie i szacunek rodziców, co jest kluczowe w procesie wspierania uczniów. IPET może mieć znaczenie dla rodziców - szczególnie tych, dla których nazwanie i formalne rozpoznanie trudności rozwojowych dziecka może być nowe i/lub trudne.

Z punktu widzenia planowania pracy, czyli przygotowania się nauczyciela współorganizującego do pełnienia podjętej roli, zwraca uwagę brak docenienia przez nauczycielki tego dokumentu. Dokument ten z założenia powinien uporządkować i kierunkować pracę nauczyciela współorganizującego, czyli, mówiąc potocznie - ułatwiać. A zatem, analiza dokumentów uczniów, prowadzi do wniosku, że dokument nie stanowi podstawy pracy nauczyciela, a więc nie ma właściwej, czy też założonej wartości dla procesu wspierania.

Obszary wsparcia dla poszczególnych uczniów są w dużej mierze jednolite, co wynika z przyjętej w placówce struktury formularza IPET. Dokument ten obejmuje ogólne wskazania dotyczące takich aspektów jak tempo pracy, uwaga, rozumienie/myślenie/pamięć,

percepcja/motoryka oraz rozwój społeczny. Niestety, zapisy w IPET są na tyle ogólne, że nie dostarczają konkretnych wskazówek dotyczących sposobu udzielania wsparcia, na przykład w zakresie wydłużenia czasu na wykonanie zadań czy dostosowania materiałów do indywidualnych potrzeb psychofizycznych ucznia.

Takie ogólnikowe podejście do tworzenia IPET sugeruje, że dokument ten może nie mieć rzeczywistej wartości w procesie wspierania uczniów. Istnieje możliwość, że nauczyciele traktują te zapisy jako „bezpieczne”, ponieważ dają im dodatkowy czas na lepsze poznanie ucznia i podjęcie faktycznych działań wspierających. Jednak takie podejście prowadzi do powielania podobnych zapisów w IPET różnych uczniów, niezależnie od ich klasy czy rodzaju niepełnosprawności.

Analiza dokumentacji ukazała brak wyraźnych różnic w sposobie definiowania potrzeb i planowania pracy z dziećmi o różnych typach niepełnosprawności. W obu badanych klasach nauczyciele nie wykorzystali w pełni potencjału orzeczeń uczniów. Sposoby postępowania wobec uczniów nie były w pełni zgodne z dokumentacją z poradni psychologiczno-pedagogicznych. W rezultacie, wszyscy uczniowie zostali opisani w podobny sposób, a zalecenia do pracy były raczej dostosowane do rodzaju niepełnosprawności, niż do indywidualnych potrzeb ucznia. Taka niespójność między dokumentacją a rzeczywistym postępowaniem wobec uczniów prowadzi do braku efektywności w procesie wsparcia.

W kontekście tych wniosków warto postawić pytanie: jakie warunki muszą być spełnione, aby IPET stał się rzeczywistym narzędziem wsparcia dla nauczycieli, a nie tylko formalnym dokumentem?

Poza dokumentacją, kluczowym elementem planowania działań jest ustalenie przebiegu lekcji, w których uczestniczy dwóch nauczycieli. W trakcie badań nie zaobserwowałam sytuacji, które świadczyłyby o koordynacji działań między nauczycielami wiodącymi a nauczycielami współorganizującymi, zarówno w edukacji wczesnoszkolnej, jak i w nauczaniu języka angielskiego. Mimo że każdego dnia byłam obecna w klasie od początku do końca zajęć, nie zauważyłam żadnych przygotowań do koordynacji działań bezpośrednio przed lekcjami. Choć nauczycielki wiodące korzystały z metodycznych przewodników, mogę jedynie przypuszczać, że nauczycielki współorganizujące znały zakres tematyczny i rozkład materiału, jednak brak współpracy przed, w trakcie i po lekcjach sugeruje, że nie dochodziło do ścisłej współpracy w planowaniu lekcji.

Z tych obserwacji można wyciągnąć wniosek, że nauczyciele współorganizujący mogą czuć się osamotnieni w procesie planowania działań wspierających. Brak koordynacji z nauczycielami wiodącymi stawia ich w trudnej sytuacji, w której muszą działać samodzielnie.

Mimo tych trudności, w działaniach nauczycieli współorganizujących widoczne były elementy planowania, takie jak przygotowanie dodatkowych kart pracy, skserowanych kolorowanek zgodnych z tematyką lekcji oraz indywidualnych zestawów zadań dla uczniów z największymi trudnościami. Jednakże te indywidualne działania, choć wartościowe, nie zawsze były odzwierciedlone w dokumentacji IPET, co świadczy o pewnej niespójności między formalnym planowaniem a rzeczywistą praktyką.

Warto również zauważyć, że wiele działań podejmowanych przez nauczycielki, szczególnie przez nauczycielkę pracującą w klasie I, miało charakter spontaniczny i wynikało z bieżącej obserwacji potrzeb uczniów. Tego rodzaju elastyczność jest cenna, ale nie była ona równoważona przez solidne planowanie i współpracę z innymi nauczycielami, aby zapewnić spójność i efektywność procesu wspierania.

2. Przebieg procesu wspierania

Analiza przebiegu procesu wspierania ukazała, jak szeroki jest zakres działań (obowiązków) nauczyciela współorganizującego kształcenie w klasie integracyjnej. W obu badanych klasach nauczycielki skoncentrowały się na wspieraniu uczniów z największymi trudnościami edukacyjnymi, jednak podejścia te różniły się między sobą. W każdej klasie nauczycielki miały swoje wyznaczone miejsce w pobliżu uczniów wymagających największego wsparcia, a ich działania obejmowały nie tylko wsparcie dla uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, ale także doraźnie dla całej klasy oraz organizacyjne wsparcie dla nauczyciela wiodącego (wychowawcy klasy).

Analizując pracę obu nauczycielek współorganizujących, należy zauważyć, że rzeczywiste działania podejmowane przez nauczycieli w zakresie udzielania wsparcia uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych w czasie lekcji były determinowane różnorodnymi czynnikami. Jednym z kluczowych aspektów ich pracy była konieczność dokonywania wyborów związanych z priorytetyzacją wsparcia, co prowadziło do:

1. Hierarchizacji potrzeb uczniów:

Nauczycielki współorganizujące kształcenie musiały dokonywać wyboru, któremu uczniowi udzielić wsparcia w danym momencie, co wymagało stałej lub bieżącej hierarchizacji potrzeb uczniów. Stała hierarchizacja oznaczała, że nauczycielki w pierwszej kolejności wspierały tych samych uczniów, uznanych za najbardziej potrzebujących, natomiast bieżąca hierarchizacja opierała się na obserwacji i reagowaniu na pojawiające się potrzeby w trakcie lekcji, w oparciu o ciągłą weryfikację zdarzeń. Obie nauczycielki musiały również wspierać innych uczniów, niezależnie od tego, czy mieli orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, czy nie.

Hierarchizowanie potrzeb uczniów całego zespołu klasowego ma miejsce zarówno w aspekcie edukacyjnym, jak i wychowawczym. Hierarchizowanie potrzeb uczniów było działaniem podejmowanym przez obie badane nauczycielki. Zachodziło ono w dwojaki sposób – na poziomie hierarchizacji stałej (ciągłej) – w obu klasach uczyły się dzieci, które stale były wspierane przez nauczycielki w sposób dominujący. Nauczycielki każdorazowo w pierwszej kolejności podchodziły do tego samego dziecka (uznanego za wymagające największego wsparcia), przy nim zajmowały miejsce podczas toczących się zajęć w klasie. Z tego punktu rozpoczynały drogę przejścia pomiędzy pozostałymi uczniami ze SPE, także zazwyczaj zgodnie z raz przyjętą kolejnością.

Drugi rodzaj hierarchizacji potrzeb uczniów prowadzony przez obie badane nauczycielki należy określić mianem bieżącej. Obie nauczycielki obserwowały pracę uczniów w czasie lekcji i reagowały na pojawiające się potrzeby wynikające z trudności przejawianych przez uczniów. Podstawę decyzji o udzieleniu wsparcia stanowiła prowadzona przez obie nauczycielki obserwacja działań uczniów uczestniczących w lekcjach. W obu klasach przyjęty był także zwyczaj podnoszenia ręki przez uczniów, którzy potrzebowali pomocy, co pomagało nauczycielkom w rozpoznawaniu potrzeby wsparcia poszczególnych dzieci.

2. Koncentrowanie uwagi:

Oczekiwanie (niejako wyczekiwanie) - pozostawanie w stanie ciągłego wyostrenia uwagi: nauczycielki często pozostawały w stanie wyczekiwania na sytuacje wymagające interwencji, obserwując uczniów z końca klasy lub z miejsca obok ucznia wymagającego największego wsparcia.

Przedwczesne reagowanie na zachowanie ucznia – połączone z chwilami wyostrenej uwagi: nauczycielki często podejmowały działania prewencyjne, reagując na potencjalne sytuacje zanim się wydarzyły. Choć takie podejście sugeruje dobrą znajomość uczniów – posiadanie wiedzy o trudnościach uczniów i uprzedzanie zachowania dziecka, może ono również hamować aktywność nauczyciela, który pozostaje przekonany, że jest aktywny. Jednocześnie może nieść za sobą niebezpieczeństwo hamowania spontanicznej aktywności i samodzielności ucznia, która mogłaby być rozwojowa w obszarze jego umiejętności i kompetencji. Nauczycielki nie eksperymentowały, nie weryfikowały możliwości, kompetencji dziecka i nie wycofywały swojej nadmiernej pomocy w momentach, w których mogły poddać obserwacji, czy dziecko podejmie działanie samodzielnie, czy jeszcze nie jest na to gotowe.

3. Wspieranie dziecka w realizacji zadania edukacyjnego:

Ten aspekt wymaga najwyższych kompetencji metodycznych od nauczyciela. W analizowanych przypadkach nauczycielki podejmowały różnorodne działania wspierające uczniów w realizacji zadań edukacyjnych, jednak ich efektywność była różna. Należy szczegółowo omówić te działania, aby zrozumieć, które z nich były najbardziej skuteczne oraz w jaki sposób można je dalej rozwijać.

Działania podjęte przez nauczycielki - na podstawie analizy zebranego materiału:

- a) Wyzwalanie aktywności uczniów słowem/gestem/poprzez dotknięcie, np. ramienia dziecka. Wyzwalanie aktywności uczniów w ten sposób odbywało się w dwóch wariantach: na podstawie wiedzy o tym, że dziecko potrzebuje dodatkowego bodźca do rozpoczęcia działania by rozpocząć działanie lub w odpowiedzi na zaobserwowany brak spontanicznej aktywności ucznia rozpoznany, gdy dziecko nie rozpoczęło pracy nad zadaniem toczącym się w klasie.
- b) Kierowanie poleceń bezpośrednio do ucznia – nauczycielki najpierw wymawiały imię ucznia, aby skupić jego uwagę, a następnie wydawały polecenie. Czasem polecenie było
- c) Podjęcie działania, które ma być wykonane w określonym czasie uprzedzając ucznia. W ten sposób nauczycielka współorganizująca wpływa na tempo pracy ucznia, a także unika potencjalnej konfrontacji z nauczycielką prowadzącą lekcję w związku z opóźnieniem pracy dziecka, które uczestniczy w zajęciach dla całej klasy.
- d) Działanie za ucznia – wykonywanie zadania lub jego części za dziecko w dwóch wariantach: kierując uwagę ucznia – mówiąc do dziecka, co robi nauczycielka, w ten sposób wydaje się, że dziecko korzysta z tego, że to nauczycielka wykonuje zadanie; bez nawiązywania komunikacji z dzieckiem, pojawiające się przede wszystkim w chwilach zmęczenia nauczycielki współorganizującej – zadanie jest wykonane, a nauczycielka współorganizująca zyskuje w ten sposób chwilę wytchnienia podejmując aktywność, która zmierza do zakończenia zadania dziecka, ale dla nauczycielki jest prosta, wręcz mechaniczna, a więc nie wymaga zaangażowania własnych zasobów; Niekiedy wykonywanie zadania za dziecko przechodzi także na kolegę z ławki ucznia o SPE, gdy nauczycielka współorganizująca np. kończy wykonanie zadania za ucznia o SPE, a następnie za dziecko, które siedzi obok niego.
- e) Podawanie uczniowi np. z autyzmem schematów działania/zachowania: modelowanie jego zachowania. Nauczycielki dostarczały uczniom, np. z autyzmem, gotowych schematów działania i zachowania, dokładnie instruując, co mają zrobić lub powiedzieć. Następnie włączały ucznia do takiego zaaranżowanego dialogu, budując przewidywalność i ucząc prawidłowych zachowań.
- f) Wzmacnianie ucznia podczas wykonywanej przez niego pracy obecnością, podchodzenie do dziecka także w sytuacji, w której nie wymaga wsparcia i upewnienie go,

że wykonuje zadanie w sposób prawidłowy. Takie działanie umożliwia nauczycielce współorganizującej wydłużenie czasu samodzielnej pracy ucznia nad zadaniem, a więc możliwość nie podejmowania dodatkowego działania wymagającego od nauczycielki angażowania większych zasobów.

g) Dopowiadanie i nadbudowywanie na tym, co dziecko rzeczywiście zrobiło (jaką pracę wykonało). Obracanie sytuacji w taką, w której postąpiło zgodnie z instrukcją pomimo wcześniejszego założenia, że wykona zadanie w sposób przewidziany w programie w późniejszym terminie.

h) Stosowanie prostych komunikatów informujących ucznia o wykonywanej przez niego pracy.

i) Stosowanie oceny jako sposobu na zmotywowanie ucznia – zarówno jako nagrody, jak i przyspieszenia działania dziecka z obawy, że ocena nie będzie pozytywna.

j) Częstsza zmiana aktywności ucznia o SPE. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mieli częściej zmieniane zadania, aby utrzymać ich zaangażowanie.

k) Ignorowanie zachowania dziecka: nauczycielki czasem ignorowały fakt, że uczeń przedłuża czas pracy nad zadaniem, o ile nie zakłócało to pracy pozostałych dzieci.

l) Przygotowywanie dodatkowych elementów wycinanych na bieżąco przez nauczycielkę współorganizującą, które umożliwiają dziecku wykonywanie zadań razem z klasą (w ćwiczeniach, które wymagane jest rysowanie lub pisanie).

m) Upraszczenie zadań obejmujące także zmianę wyznaczonych w zadaniach celów.

Analiza sposobu wspierania uczniów wskazuje na szczególną uwagę, jaką warto poświęcić ostatniemu aspektowi: upraszczaniu zadań, które często wiązało się ze zmianą wyznaczonych celów. Takie działania były stosowane przez obie nauczycielki, jednak najczęściej skierowane były wyłącznie do Karoliny w klasie I i Patryka w klasie II.

Modyfikacja celów odbywała się na dwóch poziomach. Pierwszy poziom dotyczył drobnych zmian, zazwyczaj związanych z jednym z celów szczegółowych zadania. Takie zmiany pozwalały uczniowi na uczestnictwo w ogólnym przebiegu lekcji, ułatwiając mu wykonanie zadania, co miało pozytywny wpływ na jego pracę. Przykładem może być wycięcie elementów potrzebnych do wykonania zadania, które pozostali uczniowie rysowali. Dzięki tej modyfikacji Karolina mogła brać udział w zadaniu razem z całą klasą, a cel ogólny pozostał niezmieniony (Klasa I, obserwacja I).

Bardziej niepokojąca była zmiana drugiego rodzaju, która polegała na modyfikacji, a nawet całkowitej rezygnacji z celu ogólnego. Ten rodzaj zmiany był częstszy w przypadku Karoliny i skutkował jej wykluczeniem z ogólnego przebiegu lekcji, co sprowadzało jej

aktywność do kolorowania stron materiału ćwiczeniowego. Przykładami takiego postępowania są sytuacje, w których Karolina kolorowała dużą kolorowaną jabłko podczas lekcji języka angielskiego, podczas gdy reszta uczniów słuchała piosenki z magnetofonu i wykonywała zadania z podręcznika (Klasa I, obserwacja III). Innym przykładem jest sytuacja, gdy nauczycielka współorganizująca otworzyła ćwiczenia Karoliny, przeczytała podpis w zadaniu i wskazała jej właściwą odpowiedź do pokolorowania, co ograniczyło jej udział w lekcji do kolorowania (Klasa I, obserwacja III). Podobnie, Karolina koloruje wszystkie owoce w podręczniku, pozostali uczniowie słuchają nagrania z płyty, a następnie kolorują owoc, którego nazwę wysłuchali. (Klasa I, obserwacja III).

Nakierowywanie ucznia:

1. Odwoływanie się do pracy innych dzieci: nauczycielki często kierowały uwagę uczniów ze specjalnymi potrzebami na pracę ich kolegów i koleżanek. Takie działanie mogło modelować zachowanie ucznia, pokazując mu, jak może wykonać zadanie, obserwując działania innych, lub prowadzić do biernego odtworzenia zadania, co mogło całkowicie zmienić jego pierwotny cel.
2. Odwoływanie się do zasad panujących w klasie: przywoływanie zasad klasowych jako sposób na zmianę aktywności dziecka.
3. Brak korygowania pracy ucznia: niekiedy nauczycielki nie korygowały błędów ucznia, jeśli ten był skupiony na zadaniu, nawet jeśli jego działanie nie było zgodne z poleceniem. Taki brak interwencji mógł być uzasadniony potrzebą zachowania samodzielności ucznia.

Wpływanie na zachowanie dziecka:

1. Wygaszanie trudnych zachowań: nauczycielki obserwowały zachowanie dziecka i nie reagowały w sytuacjach, które mogły się samoistnie wyciszyć, unikając w ten sposób prowokacji ze strony ucznia. Decyzje o niepodejmowaniu interwencji były oparte na dobrej znajomości zachowań ucznia, co miało istotne znaczenie dla pracy całej klasy.
2. Skupienie się na działaniu, a nie na wyrzutach: w trudnych sytuacjach nauczycielki koncentrowały się na instruowaniu ucznia, jak ma postępować, zamiast czynić mu wyrzuty lub dyskutować nad jego zachowaniem, co mogłoby utrwaląć zachowania prowokacyjne.
3. Reagowanie w sposób spokojny i nie-emocjonalny: nauczycielki podchodziły do ucznia z opanowaniem, zwłaszcza gdy dziecko było silnie rozemocjonowane lub próbowało coś osiągnąć przez prowokację.
4. Wyjście z uczniem na zaplecze klasy: w trudniejszych sytuacjach nauczycielki czasem decydowały się na zabranie ucznia na zaplecze klasy, co pozwalało na spokojne rozwiązanie problemu z dala od reszty uczniów.

Zgromadzone dane wyraźnie wskazują, że obecność pedagoga specjalnego w klasie oraz sposób jego funkcjonowania wykracza poza zakres wspierania jedynie uczniów z rozpoznanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nauczycielki współorganizujące angażowały się również w pomoc uczniom, którzy nie mieli formalnie zdiagnozowanych specjalnych potrzeb edukacyjnych. Choć takie interwencje były rzadkie i doraźne, zdarzały się, zwłaszcza gdy uczniowie sami prosili o pomoc lub gdy, w przypadku klasy II, nauczycielka współorganizująca interweniowała wobec ucznia, który miał trudności na tyle poważne, że dezorganizował pracę całej klasy. Bez jej wsparcia, prowadzenie lekcji dla pozostałych uczniów mogłoby być utrudnione.

Opisane poniżej działania nauczycielek (współorganizujących kształcenie) wobec całej klasy pokazują, że granice ich roli są elastyczne, znacznie bardziej niż w przypadku nauczyciela wiodącego. Rodzaje działań podejmowanych przez nauczycielkę współorganizującą wobec całej klasy obejmują:

1. Podejmowanie inicjatywy skierowanej do całej klasy:

- a) Przejmowanie inicjatywy za nauczycielkę języka angielskiego w momentach przestojów podczas lekcji.
- b) Podejmowanie inicjatywy wobec całej klasy, kiedy tylko jest to możliwe.
- c) Prowadzenie lekcji, szczególnie zajęć plastycznych, dla całej klasy, wchodzenie w rolę nauczyciela wiodącego.
- d) Wzmacnianie przekazu nauczycielek prowadzących lekcje.
- e) Przyjmowanie na siebie obowiązków związanych z techniczną stroną organizacji procesu kształcenia.

Warto podkreślić, że nauczyciel współorganizujący kształcenie angażował się w określone działania, które nie dotyczyły bezpośrednio oceniania i monitorowania procesu kształcenia czy instruowania dzieci. Role obu nauczycielek nie były równorzędne. Wykonywanie zadań takich jak wychodzenie do ksero na prośbę nauczycielki wiodącej można traktować jako dowód współpracy, choć nie miało to związku z rolą edukacyjną. Te przysługi były drugorzędne w stosunku do lekcji i miały charakter techniczny oraz organizacyjny.

Rzeczywista zamiennność ról nauczycielek następowała tylko w określonych sytuacjach, takich jak nieobecność nauczycielki wiodącej. Podczas przerw to nauczyciel współorganizujący przejmował odpowiedzialność za klasę, co pozwalało nauczycielce wiodącej na odpoczynek. Nauczycielki współorganizujące kształcenie zajmowały się opieką nad klasą podczas śniadania, przerw śródlekcyjnych, przyprowadzaniem dzieci ze świetlicy do sali lekcyjnej oraz z przerwy do klasy. Wkład nauczycielki współorganizującej w

funkcjonowanie klasy jako grupy był bardziej widoczny poza lekcjami, podczas przygotowań technicznych do zajęć, niż w realizacji samego procesu kształcenia.

Zebrane dane ujawniły również wyraźną różnicę w zaangażowaniu w budowanie relacji z pozostałymi uczniami. W klasie II nauczycielka współorganizująca nie wchodziła w interakcje społeczne z uczniami spoza grupy dzieci objętych jej wsparciem, podczas gdy nauczycielka współorganizująca w klasie I była bardziej zaangażowana w życie społeczności klasowej.

Kolejnym obszarem analiz było to, co robi nauczyciel, kiedy nie jest skupiony na uczniach. Analizy w tej pracy wykazały, że podejmowanie działań „ukierunkowanych na siebie” obejmuje:

a) Podział pracy – przydzielanie jednemu dziecku łatwiejszego zadania do samodzielnego wykonania, aby zyskać czas na pracę z uczniem, który rzeczywiście realizuje program klasy. To strategia „kupienia czasu” dla jednego ucznia kosztem innego, który otrzymuje zadanie mniej wymagające.

b) Częsta zmiana miejsca i dziecka – nauczycielka często zmienia miejsce w klasie oraz ucznia, z którym pracuje, co pozwala jej na elastyczne dostosowanie się do bieżących potrzeb.

c) Przygotowywanie dodatkowych, łatwiejszych kart pracy – zadania, które nie wymagają dużego wysiłku poznawczego i skupiają się głównie na kolorowaniu. Choć pozwalają nauczycielce odejść na chwilę od ucznia, który będzie pracował przez chwilę sam, to nadmierne ich stosowanie może prowadzić do nudy i zniechęcenia ucznia.

d) Tworzenie własnego pola działania – nauczycielka współorganizująca buduje swoją autonomię, stając się decyzyjna w kształtowaniu edukacji i sposobu jej prowadzenia, co podnosi jej rangę w pracy.

e) Usprawiedliwianie swoich decyzji – głośne monologowanie na temat zasadności podejmowanych działań, szczególnie gdy zdaje sobie sprawę, że proponowane ćwiczenie jest zbyt łatwe i nie jest rozwojowe dla ucznia.

f) Samo-upewnianie się – nauczycielka komentuje kwestie słuszności podejmowanych wobec ucznia działań.

g) Usprawiedliwianie braku działania – nauczycielka tworzy przestrzeń, by jak najlepiej wspierać wybranego ucznia, kosztem zrezygnowania z podejmowania działań w stosunku do innych, co argumentuje tym, że nie jest w stanie optymalnie wspomagać kilku uczniów jednocześnie.

h) Prośba o zastąpienie – nauczycielka prosi o zastąpienie jej przez inną osobę (np. studentkę, innego nauczyciela lub ucznia).

i) Stawianie się na równi z nauczycielem wiodącym – nauczycielka współorganizująca kształcenie zajmuje miejsce obok nauczyciela wiodącego, np. przy tablicy, podczas przekazywania ważnych informacji, powitania, pożegnania, co wzmacnia jej pozycję w klasie.

j) Przyjmowanie roli wychowawcy – w licznych sytuacjach nauczycielka współorganizująca przejmuje zadania organizacyjne i wychowawcze, zwykle przypisane nauczycielowi wiodącemu.

Działania skierowane na siebie mogą być w dużej mierze związane z potrzebą uznania i docenienia w kontekście zawodowym. Mogą odgrywać kluczową rolę w budowaniu pozycji nauczycielki współorganizującej w klasie, szczególnie w relacji z uczniami, którzy muszą respektować jej autorytet na równi z nauczycielem wiodącym.

Ponadto nauczycielki współorganizujące kształcenie rzadko mają chwile wytchnienia od pełnego zaangażowania. Nauczyciel wiodący, wychodząc na przerwy, ma momenty odpoczynku, podczas gdy nauczycielka współorganizująca jest z uczniami przez cały czas. Nawet podczas przerw nauczycielka współorganizująca pozostaje odpowiedzialna za bezpieczeństwo uczniów. Jej dzień jest zatem bardzo intensywny, z niewielką ilością czasu na przerwę.

Badania wykazały również narzucone warunkami organizacji pracy w klasie:

a) Ciągłe przemieszczanie się – pedagog specjalny nieustannie przemieszcza się po klasie, podczas gdy nauczyciel wiodący rzadko opuszcza swoje miejsce.

b) Sposób usadzenia uczniów ogranicza obszar przemieszczania się nauczycielki.

c) Mało wygodne miejsce pracy – nauczycielka współorganizująca często zajmuje niewygodne miejsce, zazwyczaj dziecięce krzesło przy ławce ucznia, któremu poświęca najwięcej czasu.

Zajmowanie niewygodnego miejsca, brak własnego biurka i przyjmowanie pozycji ucznia mogą być postrzegane jako ujmujące w roli. Dlatego nauczycielka współorganizująca musi budować swoją pozycję w inny sposób. Przez podkreślenie swojej obecności np. poprzez zajmowanie pozycji obok nauczycielki wiodącej w klasie. Pytania o tożsamość nauczycielki współorganizującej – kim jest, jaka jest jej rola, czy należy respektować jej zalecenia – stają się w tym kontekście istotne.

Dlatego nauczycielka współorganizująca musi budować swoją pozycję w inny sposób, np. poprzez zajmowanie miejsca obok nauczyciela wiodącego, co wpływa na postrzeganie jej przez uczniów. Warto rozważyć, jakie działania nauczycielka może podjąć, aby budować swoją

pozycję w klasie, a które są od niej niezależne. Te zagadnienia mogą stanowić materiał do dalszych badań.

Analiza zgromadzonego materiału ujawniła wiele różnic w obszarze zarządzania organizacją lekcji i przestrzeni klasy w obu badanych klasach, którym warto poświęcić nieco uwagi.

W zakresie organizacji pracy, w klasie II, nauczycielka współorganizująca mianowała się nauczycielem przede wszystkim jednego dziecka, w klasie I nauczycielka była osobą wędrującą, co dawało jej możliwość zaangażowania się we wsparcie większej liczby dzieci.

Podjęcie takiej decyzji ściśle wiązało się ze sposobem usadzenia dzieci ze SPE w sali lekcyjnej. W klasie II, skupienie uczniów z grupy dzieci ze SPE w bliskiej odległości, sprawiało wrażenie mniejszej dostępności nauczycielki dla klasy. W klasie I, uczniowie rozsądzeni byli po całej sali, a więc obecność i dostępność nauczycielki współorganizującej była większa z perspektywy wszystkich dzieci będących w klasie.

Decyzja dotycząca rozmieszczenia uczniów w klasie mogła mieć także podłoże osobowościowe. Nauczycielka pracująca w klasie I była osobą towarzyską, kontaktową, uśmiechniętą, ruchliwą. Nauczycielka pracująca w klasie II była bardziej zdystansowana, zarówno do uczniów, jak i do innych osób pojawiających się w sali, jej ubiór był bardziej formalny, sama raczej nie inicjowała kontaktu z uczniami, który nie byłby związany z przebiegiem lekcji, jej mimika była powściągliwa, zdecydowanie rzadziej zmieniała pozycję zajmowaną w sali lekcyjnej.

Przemieszczanie się po sali dawało nauczycielce współorganizującej z klasy I możliwość nawiązywania większej liczby interakcji, nadawania pozawerbalnych komunikatów (uśmiech, głaskanie po plecach, pochylenie, zajrzenie przez ramię do zeszytu/książki) szerszemu gronu odbiorców (uczniów) oraz wpływało pozytywnie na odbiór nauczycielki przez wszystkich uczniów w klasie. Nauczycielka z klasy II pozostawała na uboczu klasy, była postrzegana jako nauczyciel tylko wybranej grupy uczniów, pomocniczy, zamknięty w wąskiej roli.

Każda z dwóch obserwowanych nauczycielek prezentowała własny styl postępowania wobec uczniów z orzeczonymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W klasie I nauczycielka intensywnie wspierała uczennicę przejawiającą największe trudności w uczeniu się, jednak metodycznie największym wsparciem objęła ucznia, który prezentował wysoki poziom funkcjonowania intelektualnego. Nauczycielka pracująca w klasie drugiej przyjęła strategię przeciwną, wykazując największe zaangażowanie w prowadzenie procesu kształcenia ucznia o najniższych możliwościach poznawczych. Adaptowała dla niego materiały dydaktyczne,

opracowywała szereg zadań o charakterze edukacyjnym. Postrzegała uczenie ucznia najniżej funkcjonującego jako wyzwanie, kierując przy tym największą ilość swoich działań do niego. Jej praca z chłopcem była konsekwentna i zaplanowana.

Przeprowadzone badania obserwacyjne ujawniły również istotne różnice w zachowaniach nauczycielek w zależności od kontekstu, w którym wykonywały swoją pracę edukacyjną. Model obserwacji działań nauczyciela, opracowany przez M. Rodriguez-Dorta i A. Borges (2017), umożliwił szczegółową analizę takich aspektów pracy nauczycieli jak organizacja, planowanie, komunikacja, motywowanie uczniów oraz zarządzanie zachowaniem. W odniesieniu do badanych nauczycielek analiza oparta na proponowanym systemie ewaluacyjnym pozwala zidentyfikować znaczące różnice w podejściu do organizacji i planowania lekcji.

W zakresie organizacji i planowania nauczycielka pracująca w klasie II tworzyła pomoce dydaktyczne oraz materiały dodatkowe dla ucznia, który w dużej mierze realizował zadania poza głównym nurtem lekcji. Natomiast nauczycielka z klasy I często korzystała z materiałów jedynie tematycznie powiązanych z prowadzonymi zajęciami. Warto podkreślić, że nauczycielka wspierająca ucznia klasy II, Patryka, była zawsze dobrze przygotowana do zajęć, jednak jej działania miały charakter indywidualnego nauczania, które odbiegało od treści realizowanych przez resztę klasy. W klasie I nauczycielka wspomagająca Karolinę i Bolkę dokonywała wyborów, które pozwalały Bolkowi uczestniczyć w lekcjach, podczas gdy Karolina często otrzymywała zadania o niższym poziomie trudności, jak np. kolorowanki, które nie wspierały jej w realizacji edukacyjnych treści lekcji.

W zakresie organizacji przestrzeni decyzje dotyczące usadzenia uczniów były spójne z rodzajem udzielanego wsparcia. W klasie II Patryk siedział na końcu sali, co ułatwiała nauczycielce prowadzenie indywidualnych zajęć podczas ogólnych lekcji, natomiast w klasie I Karolina i Bolek byli usadzeni w różnych częściach sali, co umożliwiało różne typy wsparcia. Jednym z istotnych wniosków z tych obserwacji jest również to, że nauczycielka z klasy I rzadko przygotowywała bardziej wymagające materiały edukacyjne, które lepiej odpowiadałyby potencjałowi Karoliny, uwzględniając stopniowanie trudności. Jasno określone cele edukacyjne mogłyby znacznie poprawić efektywność pracy z dzieckiem, na przykład dążenie do samodzielnego zapisywania wyników obliczeń przez Karolinę mogłoby zostać wsparte zadaniami o stopniowanym poziomie trudności oraz pomocami wizualnymi. Zarówno w kontekście przestrzeni, jak i materiałów dydaktycznych, zmiana miejsca Karoliny w klasie, na przykład usadzenie jej bliżej tablicy, mogłaby wpłynąć na jej większe zaangażowanie w przebieg lekcji.

Analiza wskazała również na różnorodność metod wspierania uczniów w obszarze komunikatywności. Obie nauczycielki wykazywały się różnorodnymi metodami wspierania uczniów, jednak nauczycielka z klasy II koncentrowała swoje zasoby głównie na jednym uczniu, co mogło ograniczać wsparcie dla innych dzieci, które także potrzebowały pomocy. W klasie I wsparcie było podzielone pomiędzy kilkoro dzieci, jednak zabrakło systematycznego prowadzenia dziecka przez poszczególne etapy zadania, co pozwoliłoby na lepsze zrozumienie i opanowanie przez ucznia wymaganych umiejętności. W trakcie obserwacji zauważono, że niektóre dzieci, takie jak Karolina, wyrażały niezadowolenie z tego, że ich zadania różniły się od zadań reszty klasy, co sugeruje potrzebę większego uwzględnienia motywacji i zaangażowania ucznia w proces edukacyjny.

W zakresie zarządzania zachowaniem nauczycielki wiodące pełniły główną rolę w dyscyplinowaniu uczniów, podczas gdy nauczycielki współorganizujące kształcenie rzadko interweniowały, chyba że było to konieczne, jak w przypadku Bartka w klasie II. W świetle zgromadzonych danych, zabrakło współpracy między nauczycielkami w kwestii reagowania na zachowania uczniów.

Ostatnim, ale równie ważnym obszarem działań w klasie jest ewaluacja. Obszar ewaluacji wskazał na u obu nauczycielek ograniczone wykorzystanie narzędzi do weryfikacji umiejętności uczniów oraz dostosowania zadań do ich możliwości. Zabrakło podjęcia działań w celu dogłębnej ewaluacji pracy uczniów.

Wyniki obserwacji pozwalają zwrócić szczególną uwagę na pewne kwestie, jak brak ukierunkowania działań pedagogów specjalnych na proces edukacyjny. Działania nauczycielek mają charakter doraźny, często ograniczający się do krótkotrwałego motywowania lub szybkiego włączenia dziecka w aktywność, bez sprawdzania poziomu zrozumienia treści przez ucznia i bez jasno wytyczonych celów. Dotyczy to zarówno dokumentów, takich jak IPET, jak i codziennego planowania działań edukacyjnych. Skupianie się na wsparciu dziecka w samoobsługowych czynnościach, jak chowanie podręcznika, wyjmowania śniadaniówki, otwieranie książki, znajdowanie kleju, kredki, ołówka, które dziecko mogłoby wykonać samodzielnie, było mało efektywne z dydaktycznego punktu widzenia, a jednocześnie angażowało nauczycielki, dając im poczucie bycia zajętą.

Wsparcie udzielane uczniom jest punktowe, wyrывkowe i często nieprzemyślane. Brakuje jasnego kierunku, konsekwencji i dążenia do realizacji długoterminowych i jasno wytyczonych celów edukacyjnych. Wiele działań było nastawionych na utrzymanie dziecka w klasie. W wielu momentach lekcji brakowało dodatkowych instrukcji, wyjaśnień, tzw. rusztowania.

Również wypowiedzi w trakcie wywiadów, podobnie jak obserwacje, dostarczyły szczegółowego obrazu pracy nauczycieli wspomagających podczas lekcji. Potwierdziły one, że wyraźnie widoczne dla wszystkich nauczycielek jest to, iż nauczyciele wspierający znaczną część czasu spędzali na pracy jeden na jeden z uczniami ze SPE. Jednak używane przez nauczycielki określenie „pomaganie dziecku” sugeruje, że wsparcie to jest mało zróżnicowane. Z wypowiedzi jednoznacznie wynika, iż brakuje stosowania metod aktywnego nauczania. Mimo że nauczyciele wspomagający podejmują szereg działań, takich jak przypominanie uczniom o zadaniach czy motywowanie do pracy, ich rola dydaktyczna, czyli faktyczne przekazywanie wiedzy i wspieranie procesu nauczania, wydaje się marginalizowana. W praktyce nauczyciele wspomagający koncentrują się na technicznym pilnowaniu uczniów, by wykonali te same zadania co reszta klasy. Wywiady jednak odsłaniają głębszy wymiar tego problemu, gdyż ukazują, jak głęboko leży on w przekonaniach nauczycieli o tym, że rolę edukacyjną realizuje nauczyciel ogólny. Opisy takie jak „pilnuje”, „podchodzi”, nie robi „nic z własnej inicjatywy” ujawniają, iż obecny model pracy opiera się na założeniu, że ich głównym celem jest wsparcie organizacyjne i emocjonalne, podczas gdy funkcja dydaktyczna jest pomijana. Używane przez nauczycielki określenie „pomaganie dziecku” sugeruje, że wsparcie to jest mało zróżnicowane. Nauczycielki mówiąc o swojej pracy zdają się nie różnicować działań o charakterze organizacyjnym i działań z zakresu wsparcia edukacyjnego. Najczęściej orbitują przy uczniach, czasem krążąc po sali lekcyjnej, czasem rozpraszając innych uczniów, czasem zajmując miejsce przy wybranym dziecku, ale nie oferując mu planowego wsparcia, a działając intuicyjnie, tu i teraz.

Motywowanie uczniów, choć obecne w praktyce nauczycieli współorganizujących, nie wykracza poza podstawowe działania, takie jak udzielanie pochwał czy przypominanie o zadaniach. Ale brakuje działań mających na celu rozwijanie wewnętrznej motywacji uczniów, takich jak tworzenie zadań dostosowanych do ich zainteresowań czy umiejętności. W efekcie motywacja pozostaje na poziomie chwilowego wsparcia emocjonalnego, zamiast stymulować rozwój poznawczy.

Nauczycielki definiując rolę pedagoga specjalnego w klasie integracyjnej kładą nacisk przede wszystkim na hamowanie zachowań trudnych, działania ukierunkowane na ułatwienie pracy nauczycielowi ogólnemu. Zarówno zakres obowiązków, jak i odpowiedzialność za proces kształcenia wydają się być rozmyte. Przy czym badane uważają, że współorganizujący kształcenie nie dążą do tego, aby być równorzędnym nauczycielem, zarówno wobec dzieci, jak i rodziców, wycofują się, nie podejmują inicjatywy.

Dyskusja wyników

Wiele dostępnych prac koncentruje się na szeroko pojętej roli nauczyciela wspierającego w kontekście systemowym i organizacyjnym, a nie na szczegółowym opisie ich działań w trakcie nauczania w klasie (np. Klang i in., 2016; Mihajlovic, 2020; Paulsrud, Nilholm, 2020; Pérez i in., 2017; Vlachou, 2006; Wermke, Beck, 2023). Badacze analizują zadania i wyzwania nauczycieli wspierających, ich rolę w strukturach szkolnych oraz relacje z innymi nauczycielami i uczniami, ale brak jest danych dotyczących bezpośrednich działań dydaktycznych czy strategii pracy w trakcie lekcji, w której uczestniczą zarówno uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), jak i ich rówieśnicy. Dostępne dane wskazują także, iż wiele zadań zawodowych pedagogów specjalnych w szkołach integracyjnych/ włączających wykracza poza nauczanie lub nauczanie odbywa się poza klasą wspólną (Klang i in., 2016; Wermke, Beck, 2023).

Dlatego to badanie dostarcza unikalnych danych, gdy większość dostępnych badań nie pozwala na wykazanie, który obszar działań jest najbardziej intensywny. W literaturze brakuje szczegółowych danych liczbowych wskazujących na dokładne proporcje poszczególnych rodzajów działań w klasie oraz hierarchii podejmowanych działań dydaktycznych. Jedynie dane z wywiadów lub badań ankietowych pozwalają na zrozumienie, jaki priorytet nadają nauczyciele poszczególnym kategoriom zadań (Skura, 2018; Zamkowska, Nogaj, 2024). Jednak deklaracje nauczycieli mogą nie w pełni odzwierciedlać rzeczywistość ich codziennej pracy, co podkreśla konieczność zastosowania dodatkowych metod badawczych, takich jak obserwacja.

W świetle deklaracji polskich pedagogów specjalnych zatrudnionych na stanowisku nauczyciela wspierającego najczęściej wykonywane zadania obejmują „wspieranie uczniów ze SPE w klasie” (85%) oraz „kształtowanie zachowań uczniów ze SPE” (69,7%) (Zamkowska, Nogaj, 2024, s. 171-172). Z kolei modyfikowanie zadań, ćwiczeń i kart pracy, które mogłoby wspierać rozwój dydaktyczny uczniów, jest rzadziej praktykowane, co deklaruje jedynie 32% respondentów jako „zawsze” i 47% jako „często” (Zamkowska, Nogaj, 2024, s. 171-172).

Wyniki tego badania (opartego głównie na długoterminowej obserwacji) rzucają światło na kilka zasadniczych kwestii: (1) wsparcie edukacyjne koncentruje się głównie na uczniach z orzeczeniem, co marginalizuje inne dzieci wymagające pomocy; (2) działania wspierające uczniów często mają charakter reaktywny, odpowiadając na bieżące potrzeby uczniów, zamiast rozwijać ich długoterminowe kompetencje poznawcze; (3) nauczyciele współorganizujący kształcenie spędzają znaczną część czasu na obserwacji zachowań uczniów ze SPE, co jednak

bywa wybiórcze; (4) pomoc w utrzymaniu uwagi i zaangażowaniu uczniów ze SPE w lekcję jest jednym z kluczowych działań podejmowanych w trakcie lekcji.

Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz administracyjne zadania związane z dokumentacją uczniów dominują w pracy nauczycieli wspierających, o czym świadczą ich wypowiedzi z wywiadów oraz dane z dostępnej literatury (Zamkowska, Nogaj, 2024).

W trakcie obserwacji w niniejszym badaniu dostrzeżono, że wiele działań wspierających ma charakter organizacyjny (np. porządkowanie materiałów, przypominanie o zadaniach) lub emocjonalny (np. motywowanie, redukcja stresu), co ogranicza czas na realizację zaawansowanych strategii dydaktycznych, które mogłyby sprzyjać rozwijaniu kompetencji uczniów.

Dane z tego badania wskazują również, że nauczyciele wspierający znaczną część czasu spędzają na pracy indywidualnej z uczniami z SPE. Udzielanie pomocy indywidualnej uczniom z SPE dominuje nad bardziej kompleksowym wsparciem dydaktycznym obejmującym całą klasę. Taki model pracy – „jeden nauczyciel prowadzi, drugi wspiera” („one teach, one assist”) – został również zidentyfikowany w innych badaniach jako dominujący w wielu klasach integracyjnych/włączających, w których zatrudnionych jest dwóch nauczycieli (Narkun-Jakubińska i in., 2022; Paulsrud, Nilholm, 2020). W tym modelu nauczyciele wspierający skupiają się na indywidualnym wsparciu uczniów z SPE oraz pomocy w zarządzaniu klasą, co często prowadzi do marginalizacji ich potencjału dydaktycznego (Vlachou, 2006; Wermke, Beck, 2023).

To badanie podkreśla także niedostatek działań dydaktycznych podejmowanych przez pedagogów specjalnych w klasie integracyjnej. Wskazuje na problem systemowy: brak odpowiedniego przygotowania nauczycieli współorganizujących do pełnienia roli dydaktycznej w zespole. Priorytet powinien być położony na rozwijanie kompetencji poznawczych uczniów oraz integrację działań dydaktycznych z nauczycielami wiodącymi, co pozwoliłoby na pełniejsze wykorzystanie potencjału klas integracyjnych. Zwiększenie efektywności wsparcia edukacyjnego podczas lekcji wymaga bardziej precyzyjnego zdefiniowania roli nauczyciela wspierającego jako przede wszystkim udzielającego wsparcia edukacyjnego (Konieczna, 2015).

Pojawia się pytanie, czy „dydaktyka reaktywna” to rzeczywiście jest wsparcie edukacyjne, skoro nie obejmuje takich obszarów dydaktycznych, jak planowanie, przygotowanie do zajęć – opracowanie materiałów, praca ciągła. Stwierdzenie jednej z nauczycielek w trakcie wywiadu, że przygotowanie materiałów nie jest możliwe, ponieważ nie wie, w którym momencie uczeń może napotkać trudność jest niepokojące. Także oskarżenie,

że nauczyciel współorganizujący kształcenie nie powinien otrzymać przygotowanego przez nauczyciela ogólnego testu, w celu zaadaptowania do potrzeb ucznia ze SPE, ponieważ nauczyciel wiodący obawia się, że uczeń otrzyma pracę uzupełnioną o odpowiedzi obnaża, jak błędnie są realizowane założenia dotyczące procesu wspierania uczniów i współpracy (pracy zespołowej) nauczycieli pracujących z uczniami ze SPE.

Brak jasnej i spójnej definicji ról pedagogów specjalnych oraz nauczycieli wiodących (przedmiotowych) został zidentyfikowany jako istotny problem w innych pracach (m.in. Bąbka, 2001; Gajdzica, 2011; Kupisiewicz, 2016; Sadowska, 2016a). Niejednoznaczność przepisów i wymagań może prowadzić do niespójności działań w klasach integracyjnych. Badania wskazują, iż pracownicy wspierający często czują się niedoceniani i postrzegają swoje role jako mające niższy status w porównaniu z nauczycielami (Burton, Goodman, 2011; Skura, 2011).

Wyniki zawarte w niniejszej pracy potwierdzają te obserwacje, wskazując na potrzebę klarownego określenia ról i obowiązków każdego z nauczycieli, aby współpraca między pedagogiem specjalnym a drugim nauczycielem była bardziej zintegrowana i ukierunkowana na realizację wspólnych celów edukacyjnych. Wprowadzenie systematycznej współpracy, klarownych wytycznych oraz szkoleń dla nauczycieli może znacząco poprawić praktyki edukacyjne i przyczynić się do lepszego rozwoju uczniów w klasach integracyjnych (Bombińska-Domżał, 2012; Gajdzica, 2011; Skura, 2018; Zamkowska, Snopek, 2017).

A. Zamkowska (2017, s. 126-127) przedstawia dwa różne modele współpracy. W przypadku 1, nauczyciel wspomagający działał w ścisłej kooperacji z nauczycielem wiodącym, podejmując wspólne decyzje dotyczące diagnozy, wychowania oraz integracji uczniów ze SPE. Przypadek 2 opisuje nauczyciela wspomagającego, który działa bardziej autonomicznie, diagnozując potrzeby ucznia, tworząc IPET, co rodziło ryzyko braku spójności działań.

Jak podkreśla A. Zamkowska (2017, s. 126), „każda z ról przypisanych nauczycielowi wspomagającemu ma charakter kooperacyjny”. W tym badaniu wykazano, iż brak kooperacji jest jednak wyraźnym problemem – nauczyciele ogólni wielokrotnie podkreślali, że nauczyciel wspomagający działa doraźnie i bez inicjatywy, a jego rola ogranicza się do wybranych uczniów. Wyłączenie (wycofanie się) nauczyciela z procesu planowania lekcji sprawia, że pozostaje on bierny i nie realizuje w pełni potencjału swojej roli.

Jeśli rola nauczyciela wspomagającego ma wspierać proces edukacyjny, konieczne jest jej gruntowne przemyślenie. Wprowadzenie wspólnego planowania działań mogłoby zredukować problem „moje i twoje dzieci”. W literaturze podkreśla się znaczenie systematycznej współpracy zespołowej w tworzeniu i modyfikacji programów edukacyjnych, co jest kluczowe dla sukcesu dydaktycznego uczniów z SPE (Zamkowska, Nogaj, 2024).

Jednak nauczyciele wspierający często czują się pozostawieni sami sobie w realizacji działań edukacyjnych i nie otrzymują wystarczającego wsparcia w planowaniu skutecznych interwencji dydaktycznych, co podkreślają również inni badacze (Skura, 2018; Vlachou, 2006).

Opis realizacji zadań takich jak współpraca przy tworzeniu indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych (IPET) ujawnia problemy. Prawie 38% nauczycieli wspierających w polskim badaniu ankietowym stwierdziło, że „zawsze” tworzy i modyfikuje IPET samodzielnie, a tylko 49%, że robi to zawsze w zespole, co wskazuje na niewystarczającą współpracę w zespołach nauczycielskich (Zamkowska, Nogaj, 2024). Konsultacje wspólnych działań z nauczycielem jako rutynowy element wykonywania pracy deklaruje jedynie 53% nauczycieli wspierających (Zamkowska, Nogaj, 2024).

Wyniki przeprowadzonych badań korespondują również z ustaleniami przedstawionymi przez A. Bombińską-Domżał (2012), które wskazują na liczne obszary wymagające poprawy w pracy pedagogów specjalnych w klasach integracyjnych. Badania te potwierdzają, że brak współpracy między pedagogiem specjalnym a nauczycielem przedmiotowym, konflikt i opór generują szereg sytuacji, które mogą znacząco wpływać na jakość edukacji uczniów z niepełnosprawnościami (Gajdzica, 2011; Zamkowska, 2017). Jak wskazują liczne badania (np. Mihajlović, 2020; Paulsrud i Nilholm, 2020), niejasność ról i obowiązków nauczycieli wspierających i prowadzących jest jedną z kluczowych barier w efektywnej współpracy, co dodatkowo komplikuje realizację wspólnych celów edukacyjnych.

Badania A. Bombińskiej-Domżał (2012) sugerują, że brak koordynacji działań między tymi nauczycielami prowadzi do marginalizacji uczniów z niepełnosprawnościami, którzy są często oddzieleni od reszty klasy zarówno pod względem edukacyjnym, jak i społecznym. Podobne zjawiska zaobserwowano w niniejszym badaniu, gdzie zauważono, że pedagog specjalny często realizuje indywidualne programy edukacyjne niezależnie od głównego nurtu lekcji, co prowadzi do wyłączenia ucznia z procesu integracji. Na podobne zjawiska wskazują spostrzeżenia przekazane w trakcie wywiadów.

Praca grupowa, która jest kluczowa dla integracji uczniów, była rzadko stosowana w klasach integracyjnych, w których prowadzono obserwacje. Brak regularnych zajęć grupowych ogranicza możliwości integracji uczniów z niepełnosprawnościami z ich rówieśnikami, co jest jednym z podstawowych celów kształcenia integracyjnego (Lipowska-Kuźba, Dłutowska-Osik, 2019; Oleńska-Pawlak, Bombińska-Domżał, 2012). Podkreśla się, że efektywne praktyki integracyjne wymagają nie tylko organizacji zajęć grupowych, ale również większego zaangażowania nauczyciela wspierającego w czasie tych zajęć w tok lekcji, co jest trudne do osiągnięcia przy obecnych modelach współpracy (Wermke, Beck, 2023).

Badania wykazały także, że pedagodowie specjaliści często pracowali w izolacji od nauczycieli ogólnych, co prowadziło do braku spójności w realizacji celów zajęć. Z dostępnych badań także wynika, iż w niektórych przypadkach pedagodowie specjaliści nie uczestniczyli aktywnie w planowaniu zajęć, co ograniczało ich wpływ na przebieg lekcji i możliwość skutecznego wsparcia uczniów (Skura, 2018; Zamkowska, 2017).

Zarówno w badaniach A. Bombińskiej-Domżał (2012), jak i w niniejszej pracy, zauważono brak równowagi w działaniach pedagogów specjalnych i nauczycieli wiodących. Podczas gdy nauczyciele ogólni często dominują w procesie nauczania, rola pedagogów specjalnych bywa marginalizowana. W badaniach własnych zauważono, że pedagog specjalny w klasie II koncentrował swoje zasoby na jednym uczniu, co ograniczało możliwość wsparcia innych dzieci, które również tego potrzebowały.

Wsparcie udzielane uczniom ze SPE często opiera się na „improwizacji”, co skutkuje punktowymi, wyrywkowymi działaniami pozbawionymi spójności i długoterminowego planu (Konieczna, 2015). Brak jasno określonych celów edukacyjnych oraz konsekwentnego ich realizowania sprawia, że interwencje nauczycieli wspierających mają charakter reaktywny, zamiast być proaktywnym wsparciem dydaktycznym. Takie podejście stoi w sprzeczności z podstawową rolą pedagoga specjalnego, którego zadaniem jest wspieranie uczniów w systematycznym rozwijaniu kompetencji oraz budowaniu samodzielności edukacyjnej (Jordan, McGhie-Richmond, 2014; Konieczna, 2015). Skuteczna pomoc wymaga zatem przemyślanej strategii działania, opartej na diagnozie potrzeb uczniów oraz wyraźnym ukierunkowaniu na długofalowe cele edukacyjne (Szumski, 2022; Szumski i in., 2021).

Wyniki badań wskazują na konieczność głębszej refleksji nad praktykami edukacyjnymi. Prace dotyczące obserwacji działań edukacyjnych nauczycieli podkreślają znaczenie systematycznej refleksji jako narzędzia do ciągłego doskonalenia praktyk nauczycielskich (Jordan, McGhie-Richmond, 2014; Oleńska-Pawlak, Bombińska-Domżał, 2010; Rodríguez-Dorta, Borges, 2017). Przedstawiony model obserwacji działań nauczyciela w klasie może być efektywnie wykorzystany jako propozycja ustrukturyzowanej analizy i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Model ten opiera się na systematycznej obserwacji i analizie zachowań nauczycieli oraz ich interakcji z uczniami, co pozwala na identyfikację dobrych praktyk nauczania i obszarów wymagających poprawy (Borges i in., 2016; Borges, Rodríguez-Dorta, 2015; Johnson i in., 2021; Jones, Brownell, 2014; Jordan i in., 2010; Oleńska-Pawlak, Bombińska-Domżał, 2010).

Nauczyciel może rozwijać swoje praktyki nauczania, jeśli nieustannie analizuje, które metody są skuteczne, a które wymagają modyfikacji oraz eksperymentuje z nowymi metodami nauczania i natychmiast ocenia ich efekty (Hajnicz, Konieczna, 2015). Nauczyciel jest w stanie

zidentyfikować swoje mocne i słabe strony w pracy z uczniami na podstawie wyników obserwacji, postępów uczniów oraz informacji zwrotnej od innych nauczycieli i specjalistów. Brak refleksji prowadzi do utrwalania nieefektywnych praktyk dydaktycznych i braku postępu w rozwoju zawodowym (O'Leary, 2022).

Jednak samoobserwacja ma swoje ograniczenia. Nauczyciel, patrząc na własne działania, może być podatny na stronniczość i nie zawsze dostrzegać wszystkie aspekty swojej pracy (O'Leary, 2022; O'Leary, Brooks, 2014). Może również nie zauważyć alternatywnych sposobów podejścia do problemów, które mogłyby być bardziej skuteczne. Bez zewnętrznej perspektywy nauczyciel może:

- przeoczyć pewne wzorce zachowań, które mogą być oczywiste dla innych;
- trwać w nieefektywnych praktykach, ponieważ brakuje mu porównania z innymi podejściami;
- być mniej świadomy nowych trendów i metod nauczania, które mogą nie być łatwo dostępne w ramach samoobserwacji;
- skupiać się na aspektach, które wydają się istotne, ale niekoniecznie przynoszą najlepsze efekty dla uczniów.

Tym samym dochodzimy do znacznie głębszego problemu praktycznego dotyczącego oceny pracy nauczyciela w taki sposób, aby była wspierająca i konstruktywna i pomocna w osiągnięciu lepszych wyników. Jak to zrobić, aby nauczyciel czuł, że jego praca jest doceniana, a jednocześnie dostarczać nauczycielowi szczegółowy, konkretny i pozytywnie sformułowany feedback, który wskazuje na obszary do poprawy? Warto przypomnieć, że w badaniu wzięły udział nauczycielki z ogromnym stażem i mające uznanie w swoim środowisku.

Nie wystarczy utrzymywać wewnętrzną motywację do ciągłego doskonalenia (O'Leary, 2022; O'Leary, Brooks, 2014). Warto postawić pytanie: dlaczego nauczyciele, którzy wzajemnie obserwują swoje działania w klasie, nie omawiają sukcesów i porażek po każdej lekcji z drugim nauczycielem i nie dzielą się uwagami? Nauczyciele w klasie integracyjnej mają doskonałą okazję, aby systematycznie analizować swoje postępy i wprowadzać stopniowe usprawnienia, zadawać sobie pytania dotyczące skuteczności metod nauczania, sposobu komunikacji z uczniami oraz efektów, jakie osiągają uczniowie.

Okazuje się, że hierarchia nie sprzyja tworzeniu atmosfery wsparcia i wspólnego uczenia się, ani refleksji grupowej (O'Leary, 2022; Rodriguez-Dorta, Borges, 2017). Brak bezpieczeństwa może skłonić nauczyciela do przyjęcia postawy defensywnej, w której każda propozycja zmiany jest postrzegana jako zagrożenie, a nie szansa na rozwój. Ważne jest bowiem stworzenie środowiska, w którym nauczyciel czuje się bezpiecznie, dzieląc się swoimi wyzwaniami i błędami (O'Leary, 2022). Ocena nie powinna być jednorazowym wydarzeniem,

w atmosferze kontroli (Borges, Rodríguez-Dorta, 2015). Powinna być przedstawiana jako część większego procesu rozwoju zawodowego, a nie jako narzędzie do mierzenia i porównywania. Nauczyciel powinien być angażowany w ustalanie celów rozwojowych na różnych etapach kariery, co pozwala mu poczuć, że ma kontrolę nad własnym procesem doskonalenia.

Czy mimo braku wsparcia, nauczyciel może skutecznie rozwijać swoje umiejętności? Kluczowym czynnikiem w rozwoju kompetencji nauczyciela bez wsparcia z zewnątrz jest samodyscyplina i wewnętrzna motywacja do ciągłego doskonalenia i poszukiwania lepszych rozwiązań edukacyjnych (Hajnicz, Konieczna, 2015; O'Leary, 2022). Nauczyciel musi być proaktywny w poszukiwaniu wiedzy i wdrażaniu zmian, a także systematycznie monitorować swoje postępy.

Jeśli nauczyciel ma trudności z dostrzeganiem własnych błędów, proces jego rozwoju zawodowego staje się bardziej skomplikowany i narażony na liczne ograniczenia (Hajnicz, Konieczna, 2015).

Nauczyciel może uważać, że jego metody są wystarczająco dobre i nie wymagają poprawy. Tym samym może zrezygnować z poszukiwania nowych metod, technologii czy strategii nauczania. Nauczyciel może nie zauważyć, że wyniki uczniów są niższe od oczekiwanych, przypisując to czynnikom zewnętrznym (np. brak motywacji u uczniów), zamiast zastanowić się nad jakością swojego nauczania (Hajnicz, Konieczna, 2015). Tym samym nauczyciele mogą racjonalizować swoje decyzje dydaktyczne, przyjmując postawę, że ich uczniowie mają specyficzne potrzeby, które najlepiej zaspokaja ich obecny sposób nauczania, co może być używane jako argument przeciwko wprowadzaniu nowych, nieznanych metod. Takie racjonalizacje pozwalają nauczycielom unikać poczucia winy za brak progresu. Nawet jeśli nauczyciel otrzyma konstruktywny feedback, istnieją bariery, które mogą utrudniać jego akceptację i wdrożenie. Pierwszą z nich jest opór przed zmianą. Nauczyciel, który nie widzi potrzeby zmiany, może odrzucić feedback, uważając go za niesłuszny lub przesadny. Może to wynikać z braku doświadczenia w przyjmowaniu krytyki lub z przekonania, że obecne metody są wystarczające.

Kolejny problem, to brak umiejętności krytycznej analizy własnych działań. Bez refleksji nad wynikami swojej pracy nauczyciel może nie zauważyć, że pewne metody nie przynoszą oczekiwanych efektów. Brak krytycznego spojrzenia na własne działania sprawia, że problemy mogą pozostawać nierozwiązane przez długi czas (Hajnicz, Konieczna, 2015).

Takie utrudnienie jest szczególnie istotne, gdy nauczyciel nie ma kontaktu z nowoczesnymi metodami nauczania, a wyuczone podejścia dydaktyczne, które wykształcił na wczesnych etapach kariery, postrzega jako najlepszą opcję. Nieefektywne podejścia są stosowane z uporem, ponieważ nie wymagają one dodatkowego wysiłku ani adaptacji.

Wprowadzenie nowych metod może wymagać czasu, wysiłku i przystosowania. Stosowanie znanych metod, które są przewidywalne i nie wymagają dodatkowego wysiłku ani ryzyka, daje nauczycielowi poczucie kontroli i pewności, nawet jeśli te metody nie są najbardziej efektywne. Dlatego nauczyciele mogą polegać na tym, co już znają, pozostając przy sprawdzonych, ale niekoniecznie skutecznych praktykach.

Warto zadać pytania o proces kształcenia pedagogów specjalnych. W systemie edukacyjnym, gdzie innowacje i rozwój zawodowy nie są odpowiednio promowane, nauczyciele wspomagający mogą nie być świadomi istnienia bardziej efektywnych strategii pracy z uczniami. Brakuje im dostępu do nowoczesnych narzędzi i metod. W efekcie, nawet jeśli czują, że coś w ich praktyce nie działa, nie wiedzą, jakie alternatywy mogliby wprowadzić, aby poprawić jakość nauczania.

Ponadto jeśli szkoła lub system edukacyjny silnie preferuje utrzymanie istniejących praktyk, nauczyciele mogą czuć, że wprowadzanie zmian jest ryzykowne lub niepotrzebne (Marciniak i in., 2022).

Wreszcie, jeśli nauczyciel nie doświadcza bezpośrednich negatywnych skutków swoich metod (np. brak informacji zwrotnych od uczniów, dyrekcji), może trwać w przekonaniu, że jego podejście jest efektywne i nie odczuwać potrzeby modyfikacji swojego podejścia. I odwrotnie, jeśli nie otrzymuje pochwał ani uznania za swoje starania w wprowadzaniu nowych metod, może przestać podejmować takie próby, uznając je za nieopłacalne.

Nauczyciele mogą trwać w nieefektywnych praktykach i rezygnować z doskonalenia swoich metod z powodu wielu czynników (Hajnicz, Konieczna, 2015; O'Leary, 2022; O'Leary, Brooks, 2014). W przypadku, gdy nauczyciel ma mylne wyobrażenia na temat swojej roli, nie jest zachęcany do wprowadzania nowych rozwiązań, odczuwa presję czasową, a szkolenia nie dostarczają mu wskazówek do zmiany, rozwój zawodowy może być poważnie zagrożony.

Wszystkie powyższe elementy mogą prowadzić do sytuacji, w której nauczyciel nie widzi potrzeby zmiany swoich edukacyjnych praktyk. Nauczyciele mogą woleć trzymać się znanych, choć mniej skutecznych metod, ponieważ daje im to poczucie komfortu, kontrolę, unikanie ryzyka i krytyki, a także pozwala na zarządzanie obciążeniem pracy w sposób, który minimalizuje stres. Czynniki te wzajemnie się wzmacniają, tworząc cykl stagnacji. Przełamanie tego cyklu wymaga świadomego wysiłku w kierunku refleksji, zewnętrznego feedbacku i tworzenia środowiska sprzyjającego rozwojowi praktyk wspierania uczniów.

Zakończenie

Rola nauczyciela współorganizującego kształcenie w klasie jest pełna paradoksów i wyzwań, które często pozostają niezauważone przez zewnętrznych obserwatorów. Choć formalnie nie posiada on swojego miejsca w przestrzeni klasy, nie prowadzi dziennika zajęć i często jest postrzegany jako dodatek do nauczyciela wiodącego, to jednak ciężar odpowiedzialności pedagoga specjalnego jest ogromny. Nauczyciel współorganizujący często przejmuje zadania wykraczające poza jej formalną rolę, wchodząc w obszar obowiązków opiekuna czy wychowawcy, a jednocześnie posiadając kwalifikacje, które niejednokrotnie przewyższają te, którymi dysponują nauczyciele wiodący.

To, co szczególnie rzuca się w oczy, to sprzeczność między wysokimi kwalifikacjami i szerokim zakresem obowiązków nauczycielek współorganizujących kształcenie a brakiem odpowiedniego uznania i formalnej przestrzeni w klasie. Z jednej strony, muszą one elastycznie reagować na różnorodne potrzeby uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), hierarchizując je i dostosowując metody pracy. Z drugiej strony, są zmuszone do podejmowania trudnych decyzji, które czasem prowadzą do zatracenia celów kształcenia, np. poprzez uproszczenie zadań, aby zyskać czas na wsparcie innych uczniów.

Nauczycielki współorganizujące często balansują na granicy odpowiedzialności za rozwój uczniów i poszukiwania własnej tożsamości zawodowej. Ich rola wydaje się być uzupełnieniem pracy nauczyciela wiodącego, a nie rolą lidera, który przejmuje na siebie część zadań, za które nie jest formalnie odpowiedzialny. To poczucie bycia niedocenionym, a jednocześnie obciążonym dodatkowymi obowiązkami, może prowadzić do rozproszenia uwagi i przeniesienia odpowiedzialności za rozwój uczniów na inne, mniej formalne obszary.

Obserwacje przeprowadzone w ramach badań pokazują, że pedagodzy specjalni funkcjonują w środowisku, które nie daje im przestrzeni do pełnego rozwoju swojej roli. Brak własnego miejsca w klasie, konieczność nieustannego przemieszczania się między uczniami, praca na poziomie dziecka – wszystko to odbija się na ich tożsamości zawodowej. A jednak, mimo tych trudności, nauczycielki te wykazują się niezwykle kreatywnością i determinacją, wprowadzając strategie radzenia sobie, które zasługują na uwagę i dalsze badania.

To właśnie te strategie i sposoby radzenia sobie nauczycieli współorganizujących stanowią istotny obszar badań pedagogicznych. Warto zastanowić się, jak lepiej wspierać te nauczycielki, by mogły w pełni realizować swoje kompetencje i przyczyniać się do rozwoju uczniów w sposób, który nie tylko odpowiada ich kwalifikacjom, ale także daje im należne miejsce w przestrzeni edukacyjnej.

Jednym z najważniejszych postulatów praktycznych wynikających z przeprowadzonych badań jest konieczność stworzenia warunków sprzyjających efektywnej współpracy nauczycieli ogólnych i współorganizujących kształcenie w klasach integracyjnych. Kluczowe działania obejmują m.in. zapewnienie nauczycielowi współorganizującemu równorzędnego miejsca w klasie, dostęp do materiałów edukacyjnych oraz możliwość rzeczywistej współpracy w zespole. Ważnym aspektem jest także opracowanie i wdrożenie standardów współpracy na poziomie szkoły, które określałyby jasne zasady, zakresy odpowiedzialności oraz harmonogramy spotkań. Wskazano również na potrzebę wzajemnej prezentacji obu nauczycieli na forum szkolnym, co pozwoliłoby na podkreślenie równorzędności ich ról w oczach rodziców i uczniów. Z perspektywy przygotowania zawodowego nauczycieli, postulaty obejmują rozszerzenie programów studiów pedagogicznych o elementy pracy w klasach zróżnicowanych, wzajemne przygotowanie nauczycieli ogólnych i specjalnych oraz wzmocnienie przygotowania metodycznego, w tym umiejętności adaptacji materiałów edukacyjnych i formułowania celów w sposób jasny i zrozumiały. Istotne jest także stworzenie przestrzeni do wymiany doświadczeń i dobrych praktyk pomiędzy nauczycielami oraz zwiększenie prestiżu zawodu nauczyciela współorganizującego poprzez uznanie jego roli jako pełnoprawnego uczestnika procesu edukacyjnego. Wprowadzenie takich zmian mogłoby znacząco poprawić jakość pracy w klasach integracyjnych, przyczyniając się do lepszego zaspokojenia potrzeb edukacyjnych uczniów oraz podniesienia efektywności współpracy nauczycieli.

Zebrane dane i obserwacje wyraźnie wskazują, że rola nauczyciela współorganizującego wymaga większej uwagi ze strony decydentów edukacyjnych oraz szerszej społeczności szkolnej. Aby w pełni wykorzystać potencjał tej grupy nauczycieli, konieczne jest stworzenie warunków, które pozwolą im działać w sposób bardziej autonomiczny i skuteczny. Oznacza to nie tylko zapewnienie im miejsca w klasie i odpowiednich narzędzi do pracy, ale także uznanie ich roli jako pełnoprawnych członków zespołu nauczycielskiego, którzy mają decydujący wpływ na rozwój uczniów ze SPE.

To, co wyłania się z analizy sytuacji pedagogów specjalnych w klasie integracyjnej, to potrzeba głębszej refleksji nad tym, jak definiujemy i wspieramy ich rolę w edukacji. W obecnych warunkach ich praca często sprowadza się do angażowania uczniów, aby wykonywali zadania, podczas gdy powinna koncentrować się na długofalowym wsparciu uczniów i rozwijaniu ich potencjału. Aby to osiągnąć, konieczne jest przełamanie barier, które ograniczają ich działania, oraz stworzenie kultury szkolnej, która prawdziwie docenia i wspiera wkład tych nauczycieli w proces kształcenia.

Bibliografia:

- Angorsino, M. (2010). *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Apanel, D. (2000). *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego osób z niepełnosprawnością w Polsce w latach 1989-2014*. Impuls.
- Apanel, D. (2009). Placówki kształcenia integracyjnego jako miejsce edukacji dziecka z niepełnosprawnością. W: T. Żółkowska, I. Ramik-Mażewska (red.), *Wielowymiarowość edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością* (s. 765–773). Wydawnictwo USz.
- Apanel, D. (2010). Modele kształcenia integracyjnego w Polsce i na świecie - zarys problematyki. W: D. Apanel, A. Jaworska (red.), *Wychowanie- nierozłączność teorii i praktyki. W perspektywie historii edukacji oraz pedagogiki specjalnej i resocjalizacyjnej* (s. 103–114). Wydawnictwo Akapit.
- Apanel, D. (2011). Oblicza edukacji integracyjnej – założenia a rzeczywistość. W: I. Chrzanowska, B. Jachimczak, D. Podgórska-Jachnik (red.), *Miejsce Innego w naukach o wychowaniu* (s. 467–477). Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Apanel, D. (2013). Nauczyciel wspomagający w kształceniu integracyjnym i inkluzyjnym–rola, zadania, dyspozycje osobowościowe. W: J. Krukowski, A. Włoch (red.), *Szkoła twórcza w odtwórczym świecie* (s. 398–415). Wydawnictwo UP.
- Apanel, D. (2014). Rzeczywistość szkolna ucznia niepełnosprawnego i jego nauczyciela w edukacji integracyjnej. W: E. Bochnio, I. Nowosad, M. Szymański (red.), *Codziennność szkoły. Uczeń* (s. 247–259). Impuls.
- Apanel, D. (2016). *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego osób z niepełnosprawnością w Polsce w latach 1989 – 2014*. Impuls.
- Babbie, E. (2009). *Podstawy badań społecznych*. Tłum. W. Betkiewicz. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Babska Z., Wales Shugar, G. (1986). *Idea dwupodmiotowości interakcji dorosły–dziecko w procesie wychowania w pierwszych latach życia dziecka*. Raporty Sekcji Psychologii KUL, 1.
- Badura–Strzelczyk, G. (2008). *Pomóż mi policzyć to samemu*. Wydawnictwo Nowik J. Sp. J.
- Basiukiewicz, K. (2016). Doświadczenia nauczycieli z pracy z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie w przedszkolach o profilu ogólnodostępnym i integracyjnym. *Niepełnosprawność*, 21, 173–185.
- Bartnikowska, U., Ćwirynkało, K. (2016). 25 lat funkcjonowania Ustawy o systemie oświaty. Tendencje w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 23, 133–145.
- Bąbka, J. (2001). Kompetencje nauczycieli zajmujących się edukacją integracyjną. *Wychowanie w przedszkolu*, 4.
- Bąbka, J. (2015). Edukacja osób z niepełnosprawnością w systemie niesegregacyjnym – wykluczające czy dopełniające się formy kształcenia. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, (11), 9-34.
- Bettini, E., Cumming, M. M., Brunsting, N. C., McKenna, J. W., Cooper Schneider, C., Muller, R., Peyton, D. (2020). Administrators' roles: Providing special educators with opportunities to learn and enact effective reading practices for students with EBD. *Beyond Behavior*, 29(1), 52-61.
- Bobińska, K., Gałęcki, P. (2012). Rys historyczny, terminologia, definicja, nozologia, kryteria rozpoznawania niepełnosprawności intelektualnej. W: K. Bobińska, T. Pietras, P. Gałęcki (red.), *Niepełnosprawność Intelektualna – etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia* (s. 21–40). Continuo.
- Bogdanowicz, M. (1995). Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych. *Psychologia Wychowawcza*, 3.
- Bogucka, M. (1996). Nauczanie integracyjne w Polsce. W: J. Bogucka, M. Kościelska (red.), *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*. CMPPP MEN.
- Bombińska-Domżał, A. (2012). Realizacja działań edukacyjnych przez pedagoga specjalnego i nauczyciela przedmiotu w klasie integracyjnej. W: P. Majewicz, A. Mikrut (red.), *Aktywizacja ucznia z niepełnosprawnością w różnych obszarach jego edukacji* (s. 52–83). Wydawnictwo Naukowe UP.

- Bonar J. (2020). Obserwacja etnograficzna w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji. *Humanitas, Pedagogika i Psychologia*, 21, 67–77.
- Borges, A., Rodríguez-Dorta, M. (2015). Assessment of the teaching quality of teachers of primary and special education. *Progress in Education*, 35, 83–104.
- Borges del Rosal, Á., Rodríguez Naveiras, E., Díaz, M., Domínguez, M., González de la Fe, T., Dorta Díaz, R. L., Isla, R. (2016). The observational instrument of best practices: An observational instrument to measure best practice behaviors in university teachers. *International Journal of Social Science Studies*, 4(10).
- Borzyszkowska, H. (1993). O powinnościach pedagoga specjalnego. *Kultura i Edukacja*, 1, 53–58.
- Brownell, M. T., Bishop, A. B., Gersten, R., Klingner, J., Dimino, J., Haager, D., Menon, S., Penfield, R., Sindelar, P. T. (2009). The role of domain expertise in beginning special education teacher quality. *Exceptional Children*, 75(4), 391–411.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Brzezińska, A. I., Ohme, M., Resler-Maj, A., Kaczan, R., Wiliński, M. (2009). *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności*. GWP.
- Buchnat, M. (2014). Kompetencje i oczekiwania nauczyciela do pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Komunikat z badań. *Studia Edukacyjne*, 31, 177-193.
- Buchnat, M. (2018). Trudności nauczycieli szkół ogólnodostępnych w ocenianiu uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. *Studia Edukacyjne*, 51, 523-539.
- Burton, D., Goodman, R. (2011). Perspectives of SENCos and support staff in England on their roles, relationships and capacity to support inclusive practice for students with behavioural emotional and social difficulties. *Pastoral Care in Education*, 29(2), 133–149.
- Case-Smith, J. (2005). *Occupational therapy for children*. Wydawnictwo Elsevier Mosby.
- Celuch, M. (2019). *Nauczyciel wspomagający w szkole, przedszkolu, ośrodku*. Wiedza i Praktyka.
- Chrzanowska, I. (2010). *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*. Impuls.
- Chrzanowska, I. (2015). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Impuls.
- Chrzanowska, I. (2018). Edukacja włączająca – wyzwanie dla kompetencji pedagogów specjalnych. *Studia Edukacyjne*, (48), 23–43.
- Chrzanowska, I. (2019). *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chrzanowska, I., Szumski, G. (2019). Kompetencje zawodowe – jakie wyzwania? W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Wydawnictwo FRSE.
- Cichocka-Segiet, K., Sadowska A. (2012). Nauczanie Kierowane jako metoda łącząca pedagogikę i fizjoterapię w usprawnianiu dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym. Doświadczenia Zespołu Szkół Specjalnych nr 109 w Warszawie. *Szkoła Specjalna*, 3, 206-214.
- Cichocka-Segiet, K. (2017). Dydaktyka specjalna ukierunkowana na mózgowie porażenie dziecięce. W: J. Głodkowska (red.), *Dydaktyka specjalna. Od systematyki do projektowania dydaktyk specjalistycznych* (s. 271-286). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Creswell, J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Tłum. J. Gilewicz. Wydawnictwo UJ.
- Cybulska, R., Derewlana, H., Kacprzak, A., Pęczek, K. (2017). *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie oświaty*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Czajkowska, M. (2008). Przygotowanie zawodowe pedagogów specjalnych do uczestnictwa w procesie edukacji i rehabilitacji. W: Palak, Z., Bujanowska A. (red.), *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki* (s. 22-26). Wydawnictwo UMCS.
- Czapiga, A. (red.). (2006). *Psychologiczne wspomaganie rozwoju psychicznego dziecka*. Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.
- Czelakowska, D. (2010). *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Impuls.

- Czerepniak–Walczak, M. (1995) *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Wydawnictwo Naukowe USzo.
- Czerepniak–Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Wydawnictwo Edytor.
- Danielewicz, D. (red.) (2003). *Terapia i edukacja osób z autyzmem. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo APS.
- Danielewicz, D., Pisula E. (2003). *Terapia i edukacja osób z autyzmem*. Wydawnictwo APS.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2010). Rywalizujące paradygmaty i perspektywy. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. t. 1. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dewey, J. (1988). *Jak myślimy*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dewey, J. (1963). *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*. Książka i Wiedza.
- Dłużniewska, A. (2010). Model pracy z uczniem niesłyszającym lub słabosłyszającym. W: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe*, część II (s. 31-78). Wydawnictwo MEN.
- Dobrzańska, A., Ryżko J. (2010). *Pediatrya. Podręcznik do Lekarskiego Egzaminu Końcowego i Państwowego Egzaminu Specjalizacyjnego*. Wydawnictwo Edra Urban & Partner.
- Domagała-Zyśk, E. (2008). Tożsamość pedagoga specjalnego w europejskiej przestrzeni edukacyjnej. W: Z. Palak (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*. Wydawnictwo UMCS.
- Domagała-Zyśk, E. (2018). *Uczniowie z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych w polskich badaniach naukowych*. Część I – artykuły z polskich czasopism naukowych 2013-2017. Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Domerecka, B., Leśniewska, I., Sikora, R., Tałan, P. (2014). *Poradnik dla dyrektora szkoły podstawowej. Ramowe plany nauczania*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Drabik, L., Sobol, E. (red.). (2006). *Słownik języka polskiego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dudzikowa, M., Czerepaniak-Walczak, M. (2010). *Codziennosc w szkole, szkoła w codzienności. Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. 5. GWP.
- Dudzikowa, M., Kotusiewicz, A. A. (red.). (1994). *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej – Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe w toku studiów pedagogicznych*. Wydawnictwa UW.
- Eby, J. W., Smutny, J. F. (1998) *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*. WSiP.
- Finkelstein, S., Sharma, U., Furlonger, B. (2019). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735–762.
- Frith U. (2005). *Autyzm i zespół Aspergera*. Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Gałęcki, P., Pilecki, M., Rymaszewska, J., Szulc, A., Sidorowicz, S., Wciórka, J. (red. wyd. pol.). (2018). *Kryteria Diagnostyczne Zaburzeń Psychicznych DSM 5*. Wydawnictwo Edra Urban & Partner.
- Gajdzica, A. (2008). Kompetencje nauczyciela we współczesnej szkole. W: Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik (red.), *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły* (s. 13–22). Impuls.
- Gajdzica, A., Gajdzica, Z. (2003). Polski system kształcenia specjalnego na tle zmiany społecznej i edukacyjnej. W: J. Wyczesany, Z. Gajdzica (red.), *Edukacja i pomoc specjalna osobom niepełnosprawnym w krajach europejskich*. Wydawnictwo UŚ.
- Gajdzica, Z. (2008a). Kształcenie pedagogów specjalnych a jakość ich pracy w kontekście integracyjnej i segregacyjnej formy edukacji specjalnej. W: Palak, Z., Bujnowska A. (red.), *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki* (s. 155-164). Wydawnictwo UMCS.
- Gajdzica, Z. (2008b). Modele przestrzennej organizacji kształcenia integracyjnego. W: Lewowicki T., Grabowska B., Gajdzica A. (red.), *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – aktualne doświadczenia na pograniczu polsko-czeskim* (s. 225–228). Adam Marszałek.
- Gajdzica, Z. (2008c). Organizacja kształcenia integracyjnego w Polsce na tle wybranych rozwiązań europejskich. W: Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik (red.), *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły. Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych*. T. 5. Impuls.

- Gajdzica, Z. (2008d). Przestrzeń klasy jako miejsce integracji. W: Żółkowska T., Wlazło M. (red.), *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Socjopedagogiczne aspekty rehabilitacji osób niepełnosprawnych* (s. 268–271). Wydawnictwo USz.
- Gajdzica, Z. (2009). Codzienne wsparcie ucznia niepełnosprawnego w klasie integracyjnej. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 4, 67–75.
- Gajdzica, Z. (2010). Kilka uwag na temat teorii kształcenia integracyjnego. *Niepełnosprawność*, 3, 32–40.
- Gajdzica, Z. (2011). *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Impuls.
- Gajdzica, Z. (2014a). *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*. Impuls.
- Gajdzica, Z. (2014b). Sukces i zmiana służąca jego intensyfikacji w opiniach nauczycieli klas integracyjnych. *Ruch Pedagogiczny*, 3, 61–70.
- Gajdzica, Z. (2015). Klasa integracyjna jako przystań pograniczy. *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, 4, 117–127.
- Gajdzica, Z. (2017). Sukces szkoły integracyjnej jako jeden z wymiarów kształtujących jej kulturę organizacyjną. *Roczniki Pedagogiczne*, 9(45), 5–17.
- Gajdzica, Z. (2022). Doksztalcanie nauczycieli szkół ogólnodostępnych pracujących z uczniem z lekką niepełnosprawnością intelektualną – perspektywa dwóch ostatnich dekad. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 610(5), 17–26.
- Gałęcki, P., Pilecki, M., Rymaszewska, J., Szulc, A., Sidorowicz, S., Wciórka, J. (red. wyd. pol.). (2018). *Kryteria Diagnostyczne Zaburzeń Psychiczych DSM 5*. Wydawnictwo Edra Urban & Partner.
- Gawęł-Luty, E. (2016). Społeczne postawy wobec szkół integracyjnych. *Student Niepełnosprawny. Szkice i rozprawy*, 16(9), 61–76.
- Gąstoł, A. (2010). Model pracy z uczniem z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją. W: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe*, część II (s. 97–132). Wydawnictwo MEN.
- Gilmour, A. F., Jones, N. D. (2020). Policies that define instruction: A systematic review of states' and districts' recommendations for evaluating special educators. *Educational Researcher*, 49(9), 645–655.
- Głodkowska, J. (red.). (2016). *Dydaktyka specjalna. Od systematyki do projektowania dydaktyk specjalistycznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Głodkowska, J. (2017). *Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Möllås, G., Almqvist, L., Nilholm, C. (2016). Ideas about occupational roles and inclusive practices among special needs educators and support teachers in Sweden. *Educational Review*, 69(4), 490–505.
- Grabias S., Kurkowski M. (2014). *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy. Podręcznik akademicki*. Wydawnictwo UMCS.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2000). *Dziecięca matematyka*. WSiP.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2012). *O dzieciach matematycznie uzdolnionych: książka dla rodziców i nauczycieli*. Wydawnictwo Nowa Era.
- Grzyb, B. (2013). *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*. Impuls.
- Habermas, J. (1983). *Teoria i praktyka*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hajnicz, W., Konieczna, A. (red.) (2013). *Diagnozowanie kompetencji dziecka w procesie edukacyjnym*. Wydawnictwo APS.
- Hajnicz, W., Konieczna, A. (red.). (2015). *Indywidualne wsparcie edukacyjne*. Wydawnictwo APS.
- Hockey, J., Forsey, M. (2020). Ethnography is not participant observation: Reflections on the interview as participatory qualitative research. In: J. Skinner (ed.), *The interview* (pp. 69–87). Routledge.
- Huryło, L., Klus-Stańska, D., Łojko, M. (2009). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Impuls.
- Jachimczak, B. (2018). Kształcenie nauczycieli dla edukacji włączającej. *Studia Edukacyjne*, 48, 33–43.
- Jachimczak, B. (2019). Nauczyciel w edukacji włączającej. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Wydawnictwo FRSE.

Jachimczak, B., Podgórska-Jachnik, D., Tomaszewska, A. (2023). *Szkoła dla każdego – od idei do realizacji. Z doświadczeń pierwszego Łódzkiego Specjalistycznego Centrum Wspierającego Edukację Włączającą*. Wydawnictwo UŁ.

Jachimczak, B. (2021). Edukacja włączająca w kontekstach szkolnych i społecznych w czasach „niepewności”. *Pedagogika Społeczna Nova*, 1(2), 29-43.

Jakubowski, S. (red.). (2001). *Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi*. MEN.

Janiszewska-Nieścioruk, Z. (2012). *Edukacja integracyjna i włączająca w doświadczeniach pedagogów i nauczycieli*. Oficyna Wydawnicza UZ.

Jas, M., Jarosińska, M. (2010). *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży*. MEN.

Jaszczuk, J., Ziątek, K. (2004). *Dziecko niepełnosprawne ruchowo na drodze do niezależności*. Stowarzyszenie „Spokojne Jutro”.

Juszczyk, S. (2013). *Badania jakościowe w naukach społecznych*. Wydawnictwo UŚ.

Jaworski, M. (1978). *Metodyka nauki o języku polskim*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Jemieliński, D. (2012). *Badania jakościowe, tom I, podejścia i teorie*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Jemieliński, D. (2012). *Badania jakościowe, tom II, metody i narzędzia*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Jęczeń, U. (2014). Symptomy oligofazji w upośledzeniu umysłowym. W: Grabias S., Kurkowski M. (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Podręcznik akademicki. Wydawnictwo UMCS.

Johnson, E.S., Crawford, A. R., Zheng, Y., Moylan, L. A. (2020). Does special educator effectiveness vary depending on the observation instrument used? *Educational Measurement: Issues and Practice*, 1–8.

Johnson, E. S., Zheng, Y., Crawford, A. R., Moylan, L. A. (2021). The relationship of special education teacher performance on observation instruments with student outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 54(1), 54–65.

Jones, N. D., Brownell, M. T. (2014). Examining the use of classroom observations in the evaluation of special education teachers. *Assessment for Effective Intervention*, 39(2), 112–124.

Jordan, A., Glenn, C., McGhie-Richmond, D. (2010). The supporting effective teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 259–266.

Jordan, A., McGhie-Richmond, D. (2014). *Identifying effective teaching practices in inclusive classrooms*. In *Measuring inclusive education* (pp. 133–162). Emerald Group Publishing Limited.

Jurek, A. (2012). *Rozwój dziecka a metody czytania i pisanie*. Harmonia Universalis.

Jurkiewicz, P., Rola, B. (2010). Model pracy z uczniem upośledzonym umysłowo w stopniu lekkim. W: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe*, część II (s. 136-160). Wydawnictwo MEN.

Kackieło-Tomulewicz, J., Kurowska, K., Magnuszewski, Ł. (2020). Dziecko z zespołem Williamsa–diagnoza, terapia, rokowania. Studium przypadku dziecka 3-letniego. *Logopedia*, 48(1), 303-314.

Karwowska, M. (2007). *Socjologia wychowania. Wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna*. Wydawnictwo WSH-E.

Karwowski, M. (2005). *Konstelacje zdolności. Typy inteligencji a kreatywność*. Impuls.

Kay, V., Chrostowska, M., Henshall, A., McIloughlin, A., & Hallett, F. (2022). Intrinsic and extrinsic tensions in the SENCo role: navigating the maze of ‘becoming’. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(4), 343-351.

Keith, R. (2005). Zaburzenia procesów przetwarzania słuchowego. W: Śliwińska-Kowalska M. (red), *Audiologia kliniczna*. Wydawnictwo Mediton.

Klang, N., Gustafson, K., Möllås, G., Nilholm, C., Göransson, K. (2016). Enacting the role of special needs educator – six Swedish case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 391–405.

- Klimkowska, K. (2008). Student pedagogiki specjalnej jako osoba dorosła. W: Palak, Z., Bujanowska A. (red.), *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki* (s. 27-31). Wydawnictwo UMCS.
- Klus-Stańska, D., Szczepka-Pustkowska, M. (red.). (2009). *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*.
- Klus-Stańska, D. (red.). (2014). *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Impuls.
- Konarzewski, K. (2000). Jak uprawiać badania naukowe: metodologia praktyczna. WSiP.
- Konieczna, A. (2015). Wstęp. W: W. Hajnicz, A. Konieczna (red.), *Indywidualne wsparcie edukacyjne* (s. 7-10). Wydawnictwo APS.
- Kopaliński, W. (1983). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Wiedza Powszechna.
- Kosakowski, Cz. (2000). Dziecko niepełnosprawne w szkole masowej – możliwości i ograniczenia. W: Cz. Kosakowski, M. Zaorska (red.), *Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Akapit.
- Kosmalowa, J. (red.). (1997). *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu w szkole powszechnej i przedszkolu. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*. Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu.
- Krakowiak, K. (red.). (2017). *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Krause, A. (2000). *Integracyjne złudzenie ponowoczesności (sytuacja ludzi niepełnosprawnych)*. Impuls.
- Krause, A. (2011). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Impuls.
- Krejtz, K., Krejtz, I. (2005). Metoda analizy treści – teoria i praktyka badawcza. W: K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz (red.), *Wywiad psychologiczny. Wywiad jako postępowanie badawcze* (s. 129–149). Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Król, M. (2010). *Mózgowe porażenie dziecięce. Księga pytań i odpowiedzi*. Harmonia.
- Kruszewski, K. (1993). *45 minut. Prawie cała historia pewnej lekcji*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kruszewski, K. (2004). *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Książek, M. (2003). Dziecko głuchoniewidome od urodzenia: rozwijanie umiejętności komunikowania się, wykorzystanie metod komunikacji wspomagającej i alternatywnej. Wydawnictwo Towarzystwa Pomocy Głuchoniewidomym.
- Kupisiewicz, M. (2016). Pedagog specjalny – człowiek o wyjątkowych predyspozycjach osobowościowych, profesjonalista posiadający rozległą, interdyscyplinarną wiedzę i umiejętności. *Studia z Teorii Wychowania*, 74(17).
- Kurkowski M. (2014). Zaburzenia przetwarzania słuchowego. W: Grabias S., Kurkowski M. (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy. Podręcznik akademicki*. Wydawnictwo UMCS.
- Kvale, S. (2004). *Interviews: Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Trans Humana.
- Kvale, S. (2010). *Prowadzenie wywiadów*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwaśnica, R. (2004). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, T. 2 (s. 291-319). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowska, H. (red.). (1994). *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Wydawnictwo Instytutu Historii, Nauki, Oświaty i Techniki.
- Kwiatkowska, H. (red.). (2000). *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Wydawnictwo WSP ZNP.
- Kwiatkowska, H. (red.). (2002). *Nauczyciele nauczycieli*. Wydawnictwo Instytutu Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Kwieciński, Z. (red.). (1993). *Nieobecne dyskursy cz. III*. Wydawnictwo UMK.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (red.). (2004). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwieciński, Z., Witkowski L. (red.). (1990). *Ku pedagogii pogranicza*. Wydawnictwo UMK.

- Lakkala, S., Galkienė, A., Navaitienė, J., Cierpiałowska, T., Tomecek, S., Uusiautti, S. (2021). Teachers supporting students in collaborative ways—An analysis of collaborative work creating supportive learning environments for every student in a school: Cases from Austria, Finland, Lithuania, and Poland. *Sustainability*, 13(5), article 2804.
- Lemańska, A. (2010). Model pracy z uczniem z autyzmem. W: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe, część II* (s. 177-199). Wydawnictwo MEN.
- Levitt, S. (2007). *Rehabilitacja w porażeniu mózgowym i zaburzeniach ruchu*. Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Lipińska-Łokś, J. (2018). Nauczyciel ucznia z niepełnosprawnością – rozwój kompetencji zawodowych. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, (1), 118–130.
- Lipowska-Kuźba, A., Dłutowska-Osik, H. (2019). Metody aktywizujące w klasie integracyjnej. *Student Niepełnosprawny. Szkice i rozprawy*, 19, 271–284.
- Loska, M., Myślińska, D. (2005). *Uczeń z niepełnosprawnością ruchową w szkole ogólnodostępnej*. Wydawnictwo MENiS.
- Łosiowski, Z. (1997). *Dziecko niepełnosprawne ruchowo*. WSiP.
- Maciarz, A. (1995). *Dziecko niepełnosprawne. Podręczny słownik terminów*. Wydawnictwo Verbum.
- Majchrzak, I. (2007). *W obronie dziecięcego rozumu*. Wydawnictwo Bliżej Przedszkola.
- Majewicz, P., Mikruta, A. (red.). (2012). *Aktywizacja ucznia z niepełnosprawnością w różnych obszarach jego edukacji*. Wydawnictwo Naukowe UP.
- Marciniak, M., Jaskulska, S., Wawrzyniak-Beszterda, R. M., Buchnat, M. A., Chmura-Rutkowska, I., Cybal-Michalska, A., Szafran, J. M. (2022). Diagnoza „słabych punktów” szkoły jako środowiska budowania resilience uczniów i uczennic. *Poznańskie badania oświatowe 2021. Resocjalizacja Polska*, (24), 487–506.
- Marcinkowska, B. (2015). Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością w Polsce – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość. *Psychologia Wychowawcza*, 7, 205–219.
- Masterpasqua, F. (1990). Paradygmat kompetencyjny w praktyce psychologicznej. *Nowiny Psychologiczne*, 1–2, 3–16.
- Maurer, A., Bołtuć, I. (2002). *Dzieci z zespołem Williamsa: diagnoza i terapia: wskazania dla rodziców i nauczycieli*. Impuls.
- Mazanek, E. (1998). *Dziecko niepełnosprawne ruchowo*. cz. III. WSiP.
- McGhie-Richmond, D., Underwood, K., Jordan, A. (2007). Developing effective instructional strategies for teaching in inclusive classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 17(1), 27–52.
- McKay, M., Davis, M., Fanning, P. (2002) *Sztuka skutecznego porozumiewania się*. GWP.
- Męczkowska, A. (2002). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego*. Impuls.
- Michalik, M., Cholewiak, A. (2020). Tempo wypowiedzi w oligofazji. *Logopedia*, 46, 267-283.
- Michałowicz R. (2001). *Mózgowe porażenie dziecięce*. Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Mihajlovic, C. (2020). Special educators' perceptions of their role in inclusive education: A case study in Finland. *Journal of Pedagogical Research*, 4(2), 83-97.
- Mikrut, A. (2019). Edukacja integracyjna czy włączająca? O prawie do edukacji w kontekście interpretacji terminologii Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych. *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, 4(33), 77–94.
- Minczakiewicz, E. M. (2008). Miejsce i funkcje pedagoga specjalnego jako „Innego” we wspólnym nurcie kształcenia pełno- i niepełnosprawnych. *Szkola Specjalna*, 5, 369–377.
- Morreale, S. P., Spitzberg, B. H., Barge, J., K. (2007). *Komunikacja między ludźmi*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mueller-Malesińska, M., Skarżyński, H. (2014). Klasyfikacja zaburzeń słuchu. W: Grabias S., Kurkowski M. (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy. Podręcznik akademicki*. Wydawnictwo UMCS.
- Narkun-Jakubińska, Z., Smogorzewska, J., Trębacz-Ritter, A., Wołowicz, A., Szumski, G. (2022). *Współnauczanie w praktyce – poradnik metodyczny dla nauczycieli i nauczycieli współpracujących kształcenie w oddziałach ogólnodostępnych i integracyjnych*. Wydawnictwo UW.

- Nieduziak, E. (2008). Postawa wobec życia a gotowość do pracy w kontakcie pomocnym u studentów kierunku pedagogika specjalna. W: Palak, Z., Bujanowska A. (red.), *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki* (s. 32-40). Wydawnictwo UMCS.
- Niemierko, B. (2009). *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowik, J. (2011). *Kształcenie matematyczne w edukacji wczesnoszkolnej*. Wydawnictwo Nowik Sp. J.
- Obuchowska, I. (red). (1995). *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. WSiP.
- O'Connor, N., Hermelin, B. (1988). Low intelligence and special abilities. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 29(4), 391–396.
- O'Leary, M. (2022). Rethinking teachers' professional learning through unseen observation. *Professional Development in Education*, 1–14.
- O'Leary, M., Brooks, V. (2014). Raising the stakes: classroom observation in the further education sector in England. *Professional Development in Education*, 40(4), 530–545.
- Olechnowicz, H. (2004). *Wokół autyzmu. Fakty, skojarzenia, refleksje*. WSiP.
- Oleńska-Pawlak, T., Bombińska-Domżał, A. (2010). Pedeutologiczna perspektywa kształcenia integracyjnego: kontekst uwarunkowań współpracy nauczycieli. W: M. Kłaczak (red.), *Integracja edukacyjna: oczekiwania i rzeczywistość* (s. 64–92). Wydawnictwo Naukowe UP.
- Oleńska-Pawlak, T., Bombińska-Domżał, A. (2012). Współpracować, aby aktywizować - jak organizować pracę w grupach i klasach integracyjnych. W: P. Majewicz, A. Mikrut (red.), *Aktywizacja ucznia z niepełnosprawnością w różnych obszarach jego edukacji* (s. 40–51). Wydawnictwo Naukowe UP.
- Olszewski, S. (2016). Pedagog specjalny w świetle metafor – samoopis roli zawodowej. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 23, 67–76.
- Olszewski, S. (2017a). Motywy wyboru zawodu i trwania w zawodzie w kontekście przejawianych przez pedagogów specjalnych typów zachowań i przeżyć związanych z pracą. W: G. Guni, A. Ochman i M. Trojańska (red.), *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością wobec tradycji i innowacji* (s. 249–268). T. 4. Wydawnictwo Naukowe UP.
- Olszewski, S. (2017b). Obraz profesji pedagoga specjalnego (na podstawie definicji formułowanych przez pedagogów specjalnych). *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, (27), 85–103.
- Opoku, M. P. (2022). Special educators' intentions towards supporting practice of inclusive education for students with disabilities in secondary schools in Ghana. *African Journal of Disability*, 11(0), 875.
- Otrębski, W., Mariańczyk, K. (2022). Zaburzenia rozwoju intelektualnego. W: Otrębski W., Mariańczyk K. (red.), *Podręcznik metodyczny* (s. 75-88). Wydawnictwo KUL.
- Pachociński, R. (2000). *Współczesne systemy edukacyjne*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Pachowicz, M. (2020). Edukacja integracyjna jako jedna z dróg kształcenia osób niepełnosprawnych w Polsce. *Niepełnosprawność - zagadnienia, problemy, rozwiązania*, 3-4(36–37), 184–204.
- Palak, Z., Bujanowska, A. (red.). (2008). *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki*. Wydawnictwo UMCS.
- Palak, Z., Papuda-Dolińska, B. (2014). Samoaktualizacja jako istotny wymiar kompetencji zawodowych pedagoga specjalnego. *Annales Universitatis M. Curie-Skłodowska*, XXVII, 2, 9–27.
- Papuda-Dolińska, B. (2018). Special education in the context of educational shifts towards inclusion. *Kultura i Edukacja*, 2(120), 174–191.
- Paulsruud, D., Nilholm, C. (2020). Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 541–555.
- Pérez, J. S., Llanos, M. N., Guasp, J. J. M. (2017). Inclusive practices: the role of the support teacher. *Aula Abierta*, 46(2), 49-56.
- Pilch, T., Bauman, T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pisula, E. (2005). *Małe dziecko z autyzmem*. GWP.

- Plichta, P. (2008). O potrzebie badania związków między wypaleniem zawodowym a hierarchią wartości pedagogów specjalnych. W: Palak, Z., Bujanowska A. (red.), *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki* (s. 96-103). Wydawnictwo UMCS.
- Plichta, P. (2014). Obciążenia zawodowe pedagogów specjalnych pracujących z uczniami niepełnosprawnymi intelektualnie. *Medycyna Pracy*, 65(2), 239–250.
- Plichta, P. (2015). *Wypalenie zawodowe i poczucie sensu życia pedagogów specjalnych*. Wydawnictwo Atut.
- Plutecka, K. (2005). Obraz pedagoga specjalnego w aspekcie nowoczesnych paradygmatów pedeutologicznych. *Szkoła Specjalna*, 2, 113–119.
- Podgórska-Jachnik, D. (2021). *Edukacja włączająca w Polsce - bilans otwarcia 2020: Raport merytoryczny*. Warszawa. Pobrano ze strony: <https://www.ore.edu.pl/2021/10/raport-edukacja-wlaczajaca-w-polsce/> (dostęp: 20.06.2024).
- Polak, K. (2012). *Bezradność nauczyciela*. Wydawnictwo UJ.
- Popławska, J., Sierpińska, B. (2001). *Zacznijmy razem. Dzieci specjalnej troski w szkole podstawowej. Poradnik dla nauczycieli szkół integracyjnych*. WSiP.
- Puda, K. (2022). Trudności i sukcesy nauczycielki wspomagającej ucznia z orzeczeniem autyzmu w narracji autoetnograficznej. *Zeszyty Naukowe Collegium Witelona*, 2(43), 57–71.
- Przybyszewska, D. (2014). Rodzice uczniów kształcących się w klasach integracyjnych – ich motyw i oczekiwania. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 6, 49-68.
- Przybyszewska, D. (2019). Funkcjonowanie klas integracyjnych w opinii rodziców – aspekty organizacyjne, przygotowanie nauczycieli, stosowana indywidualizacja. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 24, 87-112.
- Rodríguez-Dorta, M., Borges, Á. (2017). Behavioral patterns in special education. Good teaching practices. *Frontiers in Psychology*, 8, 631.
- Rola, B. (2018). Style nauczania nauczycieli szkół specjalnych i integracyjnych. *Szkoła Specjalna*, 79, 245–258.
- Rudewicz, M., Borowska-Beszta, B. (2019). Challenges around inclusive classroom according to supporting teachers: Ethnographic report from school cultures. *International Research Journal for Quality in Education*, 6(2), 1-11.
- Sadowska, S. (2016a). Kim powinien być pedagog specjalny: granice wzorca w kontekście potrzeb zmiany społecznej i horyzont „odpowiedzi” rozbieżnych. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 23, 32–47.
- Sadowska, S. (2016b). Kształcenie integracyjne dzieci z niepełnosprawnością intelektualną – krytyczny bilans pierwszych strukturalnych zmian w systemie edukacji. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 23(2), 125–144.
- Sadowska, S. (2016c). Polityka oświatowa w rozwiązywaniu kwestii kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami (1989-2016). *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 22, 13–36.
- Savignon, S. J. (1997). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. McGraw-Hill. 2nd edition.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., Tassé, M. J. (2021). *Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports*, 12th Edition. AAIDD.
- Schalock, R. L. (2010). *Intellectual disability. Definition, classification and systems of support*. 11th Edition. AAIDD.
- Senderski, A. (2010). Ośrodkowe zaburzenia słuchu. *Biuletyn Polskiego Stowarzyszenia Protetyków Słuchu*, 10, 134–167.
- Shon, D. A. (1993). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books Inc.
- Shultz, R. (red.). (1996). *Antropologiczne podstawy wychowania*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Skibska, J. (2016). Wymiary spostrzegania integracji i edukacji włączającej przez rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym uczących się w klasach integracyjnych. Komunikat z badań. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 23, 146–159.
- Skura, M. (2018). Relacje nauczyciela wspomagającego i nauczyciela wiodącego – temat wciąż otwarty. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, (29), 66–86.

- Ślawecki, B. (2012). Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe, t. 1, Podejścia i teorie*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Soszyńska, K. (2021). Rola i znaczenie nauczyciela wspomagającego w procesie terapii uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy*, 21(14).
- Speck, O. (2005). *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy Ortopedagogiki*. GWP.
- Stefanow, A. (2020). Funkcjonowanie ucznia ze spektrum autyzmu w klasie integracyjnej w ujęciu zaburzeń sensorycznych – studium przypadku. *Szkoła Specjalna*, 81, 200-212.
- Strelau, J. (red). (2006). *Psychologia. Podręcznik Akademicki, t. I – III*. GWP.
- Strichart, S. S., Mangrum, II Ch. T. (2009). *Dziecko z ADHD w klasie. Planowanie pracy dzieci z zaburzeniami koncentracji uwagi*. GWP.
- Strogilos, V., Lim, L., Binte Mohamed Buhari, N. (2021). Differentiated instruction for students with SEN in mainstream classrooms: contextual features and types of curriculum modifications. *Asia Pacific Journal of Education*, 43(3), 850–866.
- Strzelecki, D., Nieradka, F. (2023). Wypalenie zawodowe pedagogów specjalnych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J–Paedagogia-Psychologia*, 36(4), 115–134.
- Styczek, I. (1970). *Logopedia*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sulek, A. (2002). *Ogród metodologii socjologicznej*. Scholar.
- Surma, B. (2008). *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*. Wydawnictwo Palatium.
- Szczepaniak, K. (2012). Zastosowanie analizy treści w badaniach artykułów prasowych - refleksje metodologiczne. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica*, (42), 83–112.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Impuls.
- Szkudlarek, T. (1999). *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*. Impuls.
- Szmeja, Z., Szyfter, W. (1994). Onkologia w otolaryngologii: materiały naukowe Sympozjum Poznań, 17-19 września 1993. Wydawnictwa Uczelniane AM w Poznaniu.
- Szmeja, Z., Sekuła, A., Wiskirska-Woźnica, B., Wojnowski, W. (2010). Ośrodkowe zaburzenia słuchu. W: Pruszewicz A., Obrębowski A. (red.), *Audiologia kliniczna – zarys*. Wydawnictwo UM w Poznaniu.
- Szumski, G. (2006). Edukacja inkluzyjna - geneza, istota, perspektywy. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 203(1), 93–114.
- Szumski, G. (2006). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Wydawnictwo APS.
- Szumski, G., Firkowska-Mankiewicz, A. (2010). *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Wydawnictwo APS.
- Szumski, G. (2013). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Wyd. 2. Wydawnictwo APS.
- Szumski, G. (2014). Edukacja włączająca – niedokończony projekt. *Ruch Pedagogiczny*, 4, 127–140.
- Szumski, G. (2022). Współnauczanie w polskich szkołach podstawowych- model współpracy i korzyści dla uczniów. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 5, 54-65.
- Szumski, G., Smogorzewska, J., Narkun, Z., Trębacz-Ritter, A. (2021). Współnauczanie i jego znaczenie dla procesu edukacji. Przegląd badań. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 44, 76–97.
- Śmiechowska-Petrovskij, E. (2017). *Dzieci z trudnościami rozwojowymi w młodszy wieku. Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne w procesie wspierania dzieci*. Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Tomatis, A. (1992). *Conscious Ear: My Life of Transformation Through Listening*. Wydawnictwo Station Hill PR.
- Trochimiak, B. (2010). Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu, szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. W: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe, część II* (s. 5-27). Wydawnictwo MEN.
- Udwin, O., Yule, W. (1989). Williams Syndrome. Handbook for parents. Essex: Infantile Hypercalcemia Foundation Ltd.

Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39–58.

Walenda, A. (2009). Nowe kompetencje potrzebne współczesnemu nauczycielowi – wybrane zagadnienia. W: Huryło, L., Klus-Stańska, D., Łojko, M. (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (s. 535-541). Impuls.

Walkiewicz-Krutak, M. (2009). *Funkcjonowanie wzrokowe małych dzieci słabowidzących*. Wydawnictwo APS.

Wermke, W., Beck, I. (2023). Power and inclusion. German and Swedish special educators' roles and work in inclusive schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–13.

Wiącek, G., Sękowski, A. E. (2019). Powodzenie w kształceniu integracyjnym a wybrane zmienne psychospołeczne – weryfikacja modelu teoretycznego. *Roczniki Psychologiczne*, 10(2), 89–111.

Włodarczyk-Dudka, M. (2016), Pedagog specjalny w zespole specjalistów. W: U. Bartnikowska, Cz. Kosakowski (red.), *Pedagog specjalny – dylematy roli* (s. 159–161). Wydawnictwo UW-M.

Wojtas-Rduch, A. (2018). Przestrzenna organizacja klasy integracyjnej. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, (26), 33–41.

Wojtas-Rduch, A. (2020). Integrated education – spatial organization of classes. *Konteksty Pedagogiczne*, 2, 299–314.

Wojtas-Rduch, A. (2023). Przestrzeń klasy integracyjnej jako kreowanie edukacji wysokiej jakości dla wszystkich uczniów. *Niepełnosprawność*, 49, 52–68.

Wojtatowicz, M. (2012). Wykorzystanie tablicy interaktywnej w szkole specjalnej. Część I. Rola tablicy interaktywnej w nauczaniu niepełnosprawnych intelektualnie. *Szkola Specjalna*, 3, 215–225.

Wyczasany, J. (2004). *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Impuls.

Wyczasany, J., Mikrut, A. (red.). (2002). *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Impuls.

Zacharuk, T. (2007). Pedagog wspierający w przedszkolu i edukacji wczesnoszkolnej. *Student Niepełnosprawny: szkice i rozprawy*, 7, 9–15.

Zaleski, T. (1993). Centralne zaburzenia słuchu. *Logopedia*, 20, 181–187.

Zamkowska, A. (2005). Normalizacja w kształtowaniu środowiska klasy integracyjnej. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej 4. Normalizacja życia środowisk osób niepełnosprawnych*. Wydawnictwo UW-M.

Zamkowska, A. (2017). Współpraca nauczycieli w klasie włączającej. *Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej*, VI, 117–131.

Zamkowska, A. (2019a). Model nauczyciela wczesnoszkolnej edukacji włączającej. *Roczniki Pedagogiczne*, 11(2), 93–103.

Zamkowska, A. (2019b). Postawy rodziców wobec edukacji włączającej w badaniach międzynarodowych. *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, (33), 40–51.

Zamkowska, A. (2021). Przygotowanie przyszłych nauczycieli do edukacji włączającej – wytyczne międzynarodowe i kierunki zmian. *Roczniki Pedagogiczne*, 13(3), 53–66.

Zamkowska, A., Nogaj, P. (2024). Scope Of Co-Teachers' Tasks in Polish Elementary Schools. *International Journal of Special Education*, 39(1), 164–179.

Zamkowska, A., Snopek, M. (2017). Rozwój kompetencji nauczyciela wspomagającego ucznia z autyzmem. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, (3), 95–105.

Zaremba, L. (2014). *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*. Ośrodek Rozwoju i Edukacji.

Zaorska, M. (2020). Integracja społeczna i edukacja integracyjna w opinii nauczycieli oraz rodziców uczniów klas ósmych ogólnodostępnej szkoły podstawowej. *Niepełnosprawność*, (37), 186–200.

Żuraw, H. (2015). O nowy humanizm w edukacji. *Student niepełnosprawny. Szkice i rozprawy*, 15, 65–84.

Żuraw, H. (2020). O nową kulturę integracji. W: A. Klim-Klimaszewska (red.), *Uniwersalizm w edukacji społeczeństwa globalnego* (s. 141–166). Instytut Kultury Regionalnej i Badań Literackich.

Żuraw, H. (2021). Teoretyczne i praktyczne aspekty integracji społecznej w systemie edukacji. W: E. Kulesza, D. Al-Khamisy, P. Zalewska (red.), *Od integracji do inkluzji - 30 lat edukacji integracyjnej - idea i rzeczywistość* (s.73-97). Wydawnictwo APS.

Raporty:

Biuletyny Stowarzyszenia na rzecz Propagowania Wspomagających Sposobów Porozumiewania się „Mówić bez Słów”.

Materiały szkoleniowe. (2010). *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Główny Urząd Statystyczny, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2015, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2015.

American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. Washington 2013.

Akty prawne:

Ustawa Karta Nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 r. (Dz. U. z 2023 r. poz. 984).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 2024 poz. 750).

Ustawa Prawo oświatowe (Dz. U. z 2024 r. poz. 737, ze zm. poz. 854).

Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1487).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017 r., poz. 356, zał. 2).

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).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizacji kształcenia oraz warunków i form realizowania specjalnych działań opiekuńczo-wychowawczych w przedszkolach i szkołach specjalnych, zorganizowanych w podmiotach leczniczych i jednostkach pomocy społecznej (Dz. U. z 2020 r. poz. 2181).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r.

w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz. U. z 2017 r. poz. 1635)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U. z 2017 r. poz. 1646).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. 2023 r. poz. 2061).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz. U. z 2019 r. poz. 502).

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

Netografia:

Stowarzyszenie na Rzecz Dzieci z Rzadkimi Chorobami Genetycznymi i Ich Rodzin Wspólnie. Instytut Praw Pacjenta i Edukacji Zdrowotnej (ippep.pl).

National Center for Biotechnology Information (nih.gov).

International Classification of Diseases 11th Revision (icd.who.int/browse11/l-m/en).

Załącznik 1

Informacje dotyczące rozpoznania postawionych uczniom w klasie II, wskazanych w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego, opracowane na podstawie literatury przedmiotu

Jak wynika z przedstawionego w podrozdziale 3.2.1. opisu klasy **troje** spośród szesnastorga uczniów to dzieci, które otrzymały orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na jakiś rodzaj niepełnosprawności (w omawianej klasie uczniowie otrzymali orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na: niepełnosprawność intelektualną lekkiego stopnia i Zespół Coffina–Lowry’ego, niepełnosprawność sprzężoną – niepełnosprawność ruchową oraz intelektualną, niepełnosprawność ruchową).

W orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego każdego ucznia oprócz *rozpoznania* widnieje także pełniejsza *diagnoza* dziecka opisująca jego funkcjonowanie.

Dokładne charakterystyki uczniów klasy II z rozpoznanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi omówione zostaną w załączniku nr 3. W tym miejscu zaprezentowane zostaną **ogólne informacje** na temat niepełnosprawności, według następującej kolejności:

1. Zespół Coffina-Lowry’ego
2. Centralne zaburzenia słuchu
3. Obustronny niedosłuch przewodzeniowy
4. Oligofazja
5. Mózgowe porażenie dziecięce
6. Krótkowzroczność
7. Niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym

1. Zespół Coffina–Lowry’ego

Opis Zespołu Coffina–Lowryego został opracowany przede wszystkim w oparciu o informacje pochodzące ze stron internetowych:

1. polskiego Stowarzyszenia na rzecz Dzieci z Rzadkimi Chorobami Genetycznymi i Ich Rodzin *Wspólnie* (Stowarzyszenie na Rzecz Dzieci z Rzadkimi Chorobami Genetycznymi i Ich Rodzin *Wspólnie* - Instytut Praw Pacjenta i Edukacji Zdrowotnej (ippez.pl)).

2. amerykańskiej strony - *National library of medicine* (National Center for Biotechnology Information (nih.gov)).

Konieczność skorzystania ze stron internetowych podyktowana została zakończonymi niepowodzeniem poszukiwaniami omawianej jednostki zarówno w podręcznikach z zakresu pedagogiki, jak i medycyny, także opisujących rozwój i sposób funkcjonowania dzieci

z rzadkimi chorobami genetycznymi. Jedyna wzmianka pojawiła się w podręczniku pod redakcją A. Dobrzańskiej i J. Ryżko (2010).

Zespół Coffina–Lowry’ego jest chorobą o podłożu genetycznym zaliczaną do grupy chorób sprzężonych z chromosomem X w sposób dominujący (Dobrzańska, Ryżko, 2010, s. 58).

Chorobę charakteryzuje opóźnienie wzrostu i rozwoju psychoruchowego, dysmorfia w obrębie twarzy, nieprawidłowości w budowie palców oraz postępujące zmiany szkieletowe. Sposób funkcjonowania osoby z Zespołem Coffina–Lowry’ego oraz sposób przebiegu choroby związane są z płcią – u dziewczynek jej przebieg jest łagodniejszy niż u chłopców (Stowarzyszenie na Rzecz Dzieci z Rzadkimi Chorobami Genetycznymi i Ich Rodzin Wspólnie - ippez.pl).

Chorobie towarzyszą następujące zmiany w wyglądzie:

- w obrębie twarzy: duża odległość pomiędzy źrenicami oczu, wąska przerwa pomiędzy powiekami, skierowana w dół w kierunku zewnętrznego kącika oka, górna powieka jest pełna, wydatne czoło, wydatne fałdy brwi, szeroki nos z grubszą niż zazwyczaj przegrodą oddzielającą nozdrza, wydatne wargi, duże, nisko osadzone uszy;
- w obrębie buzi i zębów: często występują wady zgryzu, zęby mleczne są szeroko rozstawione, mają haczykowaty kształt, zęby mleczne szybko ścierają się i wypadają, natomiast wyżynanie się zębów stałych może być opóźnione, zęby stałe mogą być większe niż przeciętnie, podniebienie jest wąskie i wysokie, rowek językowy znajduje się w linii środkowej, u małych dzieci żuchwa może być mała i wystająca, co w połączeniu z dużym językiem oraz powiększonymi migdałkami może prowadzić do bezdechów sennych;
- w obrębie rąk: palce są często dosyć krótkie, mają stożkowaty kształt, zwężają się w części dystalnej, dłonie zazwyczaj są dosyć pulchne, skóra jest miękka i elastyczna, paznokcie krótkie i wypukłe;
- w obrębie budowy szkieletu: wąskie przestrzenie pomiędzy kręgami, zwężenie kanału kręgowego, opóźniony rozwój kości, łamliwe kości, zmiany w budowie klatki piersiowej, silne boczne lub przednie skrzywienie kręgosłupa, niski wzrost;
- w obrębie pracy serca: wady serca różnego rodzaju.

Dzieciom z chorobą Coffina–Lowry’ego często towarzyszą uszkodzenia słuchu, jako rzadko rozpoznawane dodatkowe trudności wymieniane są problemy ze wzrokiem.

W obszarze rozwoju ruchowego wskazywane są: późniejsze opanowywanie takich umiejętności, jak siadanie, raczkowanie i chodzenie, a także postępująca spastyczność, niekiedy utrata siły i masy mięśni, postępująca paraplegia, utrata zdolności chodzenia w skutek zwapnienia więzadeł oraz wrodzonego zwężenia kanału kręgowego. Istotne zdają się także mogące wystąpić zaburzenia integracji sensorycznej, w tym obronność sensoryczna

dostrzegalna już we wczesnym dzieciństwie.

Czasami u dziecka mogą wystąpić także krótkotrwałe omdlenia bez utraty świadomości. Dodatkowo Zespół Coffina-Lowry'ego wiąże się z niepełnosprawnością intelektualną głębszego stopnia oraz opóźnieniem lub zaburzeniem w przebiegu rozwoju mowy. U dziecka mogą pojawiać się echolalie. Jednostce towarzyszą także stereotypie, ogólna lękliwość, niechęć do bycia dotykany, napady złości w sytuacji przerywania aktywności, którą dziecko lubi, wybuchy emocji, nadwrażliwość lub brak czułości na ból, brak strachu przed zagrożeniem.

2. Centralne zaburzenia słuchu

Centralne zaburzenia słuchu określane są w literaturze także jako: ośrodkowe zaburzenia słuchu (Szmeja, 1994, Szmeja i in. 2010, Senderski, 2010) , zaburzenia przetwarzania słuchowego (Keith, 2005, Grabias, Kurkowski, 2014), ośrodkowe zaburzenia procesów słyszenia, zaburzenia ośrodkowego przetwarzania słuchowego (Szmeja i in. 2010).

Centralne zaburzenia słuchu definiowane są jako *trudności w rozumieniu przekazu akustycznego przy prawidłowym jego odbiorze w strukturach słyszenia obwodowych* (Zaleski, 1993, s. 182). A. Tomatis (1992) określa zaburzenia przetwarzania słuchowego jako zaburzenia słuchania. S. Grabias i M. Kurkowski (2014) przywołują w swoim opracowaniu definicje różnych badaczy, w których za przyczynę powstania centralnych zaburzeniach słuchu wskazywane są nieprawidłowości w czynności mózgu przy jednoczesnym prawidłowym odbiorze w strukturach obwodowych, co oznacza że wiążą się z zaburzeniem funkcji słuchowych, a nie fizyczną możliwością odbioru bodźców słuchowych zależnych od kondycji narządu słuchu. Nieprawidłowości w obszarze przetwarzania bodźców słuchowych pojawiają się w procesie ich rozróżniania, separacji, grupowania, lokalizacji i porządkowania.

Zaburzenia przetwarzania słuchowego powodują liczne konsekwencje związane z odbiorem świata zewnętrznego przez dziecko (Grabias, Kurkowski, 2014). Mogą powodować pojawienie się następujących zachowań i trudności z odbiorem informacji słuchowych: szum, halucynacje słuchowe, szczególnie trudności ze słyszeniem w dużych pomieszczeniach z pogłosem lub w hałaśliwym tłumie, trudności w ocenie złożonych bodźców słuchowych, brak koncentracji słuchowej (która może być dodatkowo rozpraszana przez konkurencyjne dźwięki, np. tykanie zegara, szepty, rozmowy innych osób), trudności w zlokalizowaniu źródła dźwięku, mniejsza zdolność rozumienia i odczuwania muzyki, zmęczenie słuchowe, trudność w rozumieniu bardziej złożonych poleceń (także pomimo uważnego słuchania), trudności artykulacyjne i językowe, trudności z opanowaniem umiejętności czytania, trudności z koncentracją uwagi słuchowej, podwyższona męczliwość podczas wykonywania czynności wymagających długotrwałej lub złożonej aktywności podczas słuchowego uczenia się, rozproszenia pojawiające się na skutek pojawienia się bodźców słuchowych, trudność

z rozróżnianiem głośności dźwięku (co może łączyć się z reakcjami przestraszenia, zdenerwowania, zakrywania rękami uszu), częste prośby o powtórzenie informacji, trudność z zapamiętaniem informacji przekazywanej słownie, wolniejszy czas reakcji na informacje przekazywane słownie. U dzieci z zaburzeniami przetwarzania słuchowego obserwowane są także brak koordynacji ruchów, nieczytelne pismo, niepokój nerwowy, obniżoną (podobnie, jak u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną) zdolność utrzymywania równowagi ciała, pozycji pionowej, koordynacji ruchów (Kurkowski, 2014).

Wobec dzieci z centralnymi zaburzeniami słuchu wskazane jest podjęcie następujących działań:

1. Trening ukierunkowany na konkretny deficyt słuchowy – prowadzony po przeprowadzeniu wnikliwej diagnostyki.

2. Przekształcenie środowiska szkolnego tak, by w jak największym stopniu ułatwić dziecku rozumienie i zapamiętywanie informacji przekazywanych słuchowo, np. udostępnienie dziecku notatek przed zajęciami, aby mogło wcześniej zapoznać się z tematem, sprawdzanie przez nauczyciela w toku lekcji czy uczeń rozumie i zapamiętuje przekazywane informacje, powtórzenie polecenia wolno i wyraźnie bezpośrednio do ucznia, przeformułowanie polecenia, wzbogacenie instrukcji słownej ilustracją graficzną, wzmocnienie przekazu słownego intonacją, stosowanie pomocy multimedialnych, zapewnienie dziecku możliwości obserwowania twarzy nauczyciela podczas zajęć, plan zajęć, w którym przewidziane są dłuższe przerwy w przyswajaniu informacji drogą słuchową.

3. Uczenie dziecka korzystania ze strategii kompensujących deficyty słuchowe – rozwijanie kompetencji językowej, uwagi, pamięci, motywacji do pracy, co będzie umożliwiało zwolnienie zasobów poznawczych dziecka, które mogą zostać użyte do przetwarzania informacji słuchowej. Jedną ze strategii kompensacyjnych jest aktywne słuchanie rozumiane jako: przyjęcie odpowiedzialności za własne zachowania słuchowe i korzystanie z dostępnych środków ułatwiających zrozumienie komunikatu (Kurkowski, 2014).

3. Obustronny niedosłuch przewodzeniowy

W niedosłuchu przewodzeniowym zaburzenia słuchu *dotyczą odbioru bodźców dźwiękowych na drodze powietrznej. Przyczyną zaburzonego odbioru jest najczęściej zlokalizowana w części zewnętrznej lub środkowej narządu słuchu, a ubytek zasadniczo nie przekracza 60 dB. Skutkiem tego typu uszkodzenia jest trudność w odbiorze przez dziecko kierowanych do niego komunikatów. Słyszenie kostne jest prawidłowe, co sprawia, że dziecko jest pozbawione możliwości autokontroli swoich wypowiedzi* (Dłużniewska, 2010, s. 33).

W literaturze dotyczącej zaburzeń słuchu wskazywane są cztery aspekty związane z powstaniem uszkodzenia słuchu, są nimi: moment ujawnienia się choroby, lokalizacja

patologii, przyczyna wady słuchu, głębokość i zakres ubytku słuchu (Mueller-Malesińska, Skarżyński, 2014). Obustronny niedosłuch przewodzeniowy jest rozpoznaniem związanym z kryterium lokalizacji patologii (zmiany w uchu zewnętrznym, zmiany w uchu środkowym). Niedosłuch przewodzeniowy może być wrodzony lub nabyty. O niedosłuchu przewodzeniowym wrodzonym, mowa w przypadku wystąpienia wrodzonych anomalii ucha zewnętrznego i środkowego, które mogą być: uwarunkowane dziedzicznie, powstać w wyniku infekcji wewnątrzmacicznych, stanowić konsekwencję zatrucia lekami o toksycznym, związane z działaniem szkodliwych czynników zewnętrznych, następstwem innych nieznanych czynników.

Przyczyną niedosłuchu przewodzeniowego nabytego mogą być: zmiany zapalne i zrostowe, urazy mechaniczne, procesy rozrostowe, inne czynniki.

Głębokość i zakres ubytku słuchu może mieć różny stopień:

- lekki (21 – 40 dB), gdy nie wszystkie elementy mowy słyszanej są identyfikowane. Jak podają Małgorzata Mueller-Malesińska i Henryk Skarżyński (2014) dziecko może niedosłyszeć nawet połowy informacji, jeśli w klasie panuje hałas, nauczyciel jest zbyt daleko, audiogram jest niewłaściwie skonfigurowany. Autorzy zwracają uwagę, że dobrze, aby dziecko korzystało ze słabego aparatu słuchowego, a w sytuacji klas wieloosobowych, z systemu FM. Jednocześnie zaznaczają, że u dziecka, które rozwija się prawidłowo nie powinny wystąpić trudności w kształtowaniu języka i rozwoju mowy, włącznie z zachowaniem prawidłowej artykulacji, rytmu i intonacji wypowiedzi. Mogą natomiast pojawić się trudności w wysłuchiwaniu głosek wysokich. Dziecko z niedosłuchem lekkiego stopnia zaczyna tracić zdolność selektywnego słyszenia w hałasie, wiąże się to z podwyższoną męczliwością, co wynika z konieczności ciągłego skoncentrowania, które zazwyczaj postrzegane jest jako nieuważne lub mające trudności z koncentracją, a niedosłuch przez długi czas może pozostać niezauważony.

- średni (41 – 70 dB), w którym próg słyszenia pozostaje na poziomie natężenia mowy potocznej odbieranej z odległości 1 – 1,5 metra. Bez zastosowania aparatów możliwe jest słyszenie głośniejszej mowy, szczególnie w sytuacji dobrego zasobu słownictwa biernego. Pomocna jest nabywana przez dziecko możliwość odczytywania z ruchu ust. Dziecko z niedosłuchem średniego stopnia mieszczącym się w górnym przedziale skali dla tego niedosłuchu może niedosłyszeć nawet do 100% informacji. U dziecka konieczne będzie zastosowanie aparatów słuchowych, rehabilitacja słuchu i mowy.

- znaczny (ciężki, 71 – 90 dB), który cechuje konieczność odpowiedniego wzmocnienia dźwięków. Mowa w tym typie niedosłuchu nie rozwinię się, jeśli dziecko nie będzie od wczesnego wieku aparatuwane i rehabilitowane. Praca z uczniem z niedosłuchem znacznego stopnia wymaga specjalnego przygotowania, mającego na celu zrozumienie sytuacji dziecka

niedosłyszającego, jego możliwości oraz towarzyszące mu ograniczenia.

- niedosłuch głębokiego stopnia (powyżej 91 dB), w opisie którego (j.w.) wskazane są największe różnice w możliwościach słuchowych dzieci. Dzieci z niedosłuchem głębokiego stopnia wymagają bieżącej oceny potrzeb w odniesieniu do zmieniających się możliwości i wprowadzania modyfikacji w terapii zgodnie z nabywaniem przez dziecko określonych umiejętności (Grabias, Kurkowski, 2014).

A. Dłużniewska (2010, s. 31) stwierdza, że w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego dziecka z uszkodzonym słuchem zawarte powinny zostać dwie informacje:

1. *stopień i czas uszkodzenia słuchu;*
2. *poziom funkcjonowania językowego, intelektualnego, poznawczego oraz społecznego (gotowość do nawiązywania interakcji komunikacyjnych).*

A także: sposób percepcji, stopień rozumienia informacji podawanych drogą słuchową, umiejętność pracy z tekstem (zapamiętywanie, analiza, interpretacja).

Autorka wskazuje również, że z perspektywy procesu dydaktycznego ważny jest poziom funkcjonowania językowego dziecka zarówno w obszarze języka mówionego, jak i pisanego. A także zwraca uwagę, że by dziecko mogło zdobyć podstawy do pełnego rozwoju języka konieczne jest, by uczestniczyło w sytuacjach, w których *ma okazję do swobodnego uczestniczenia w interakcjach i relacjach komunikacyjnych, zarówno w roli odbiorcy, jak i inicjatora* (Dłużniewska, 2010, s. 37). Podkreśla, że kontakty dziecka z innymi osobami powinny przybrać formę dialogu.

A. Dłużniewska (2010) proponuje wprowadzenie następujących zasad, które powinny być stosowane w pracy z uczniem z uszkodzeniem słuchu:

- wypisywanie na tablicy słów kluczowych dla omawianego tematu;
- stosowanie pomocy wizualnych;
- wyjaśnianie pojęć nieznanych, abstrakcyjnych,
- stopniowanie trudności;
- pomoc w analizie treści tekstów – zwrócenie uwagi na związki przyczynowo – skutkowe i czasowo – przestrzenne);
- pomoc w dokonywaniu interpretacji treści;
- pomoc w formułowaniu odpowiedzi;
- przygotowanie planu wypowiedzi opracowanego w formie pytań;
- zadawanie pytań pomocniczych;
- zwrócenie uwagi na trójdzielną kompozycję tekstów pisanych;
- ćwiczenia mające na celu doskonalenie sprawności językowej w pracach pisemnych;
- pomoc uczniowi w dokonywaniu selekcji materiału;

- przygotowywanie przez nauczyciela notatki zawierającej najważniejsze informacje;
- częste powtarzanie i utrwalanie treści istotnych;
- odwoływanie się do wcześniejszej wiedzy dziecka;
- częstsze sprawdzanie wiadomości z mniejszych partii materiału;
- powtarzanie informacji kluczowych z lekcji w części podsumowującej zajęcia;
- uczenie wielozmysłowe;
- stosowanie pytań naprowadzających.

4. Oligofazja

Oligofazja definiowana jest jako zaburzenie mowy towarzyszące niepełnosprawności intelektualnej (Jęczeń, 2014; por. Michalik, Cholewiak, 2020). Jednostka wymieniana jest w różnych typologiach związanych z zaburzeniami mowy, m.in. przyczynowej klasyfikacji zaburzeń mowy opracowanych i opublikowanych po raz pierwszy przez I. Styczek (1970, Grabias, Kurkowski, 2014). Zgodnie z tą klasyfikacją oligofazja zaliczana jest do podgrupy zaburzeń o podłożu wewnątrzpochodnym określanych także mianem wad. Drugim rodzajem zaburzeń zgodnie z typologią zaproponowaną przez I. Styczek są zaburzenia zewnątrzpochodne czyli środowiskowe.

I. Styczek (1970) definiuje oligofazję jako niepełne wykształcenie się mowy, którego przyczyną jest niepełnosprawność intelektualna. Innym podziałem zaburzeń mowy, zaproponowanym przez S. Grabiassa (2014) jest klasyfikacja porządkująca postępowanie (procedury) logopedycznej, w której oligofazja wymieniona jest pośród zaburzeń mowy, które związane są z niewykształconymi sprawnościami percepcyjnymi. W tym ujęciu ważne jest, że procedura logopedyczna oznacza kształtowanie kompetencji językowej, komunikacyjnej i poznawczej (kulturowej), w której usprawnianie realizacyjne jest wtórne. Zgodnie z tą typologią kompetencje w oligofazji nie wykształcają się lub wykształcają się w stopniu, który nie jest wystarczający do tego, by możliwa była pełna interpretacja świata i prawidłowa realizacja wypowiedzi wynikająca ze stopnia niepełnosprawności intelektualnej.

Urszula Jęczeń (2014) zwraca uwagę, że istnieją dwa modele rozwoju mowy osób z niepełnosprawnością intelektualną. Pierwszy dotyczy osób z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia, drugi – osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym (określanym mianem głębszego). Dodatkowo autorka wskazuje, że możliwości językowe i komunikacyjne dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim są najbardziej zindywidualizowane.

Opis możliwości językowych i komunikacyjnych dzieci z tym rodzajem niepełnosprawności ujęty został następująco:

- dzieci, które w wieku siedmiu lat opanowują podsystemy języka (fonologiczny, semantyczny i syntaktyczny), posiadają dosyć duży zasób słów i struktur językowych, przy użyciu których potrafią budować wypowiedzi adekwatne do sytuacji, a także nawiązywać i podtrzymywać dialog.
- może pojawić się przedłużająca się nieprawidłowa artykulacja niektórych głosek oraz obniżenie aktywności werbalnej przy budowaniu wypowiedzi na tematy niezwiązane z codziennym życiem dziecka.
- pojawiają się agramatyzmy, częste dygresje, wypowiedzi mogą być rozwlekłe z uwagi na trudność w sformułowaniu myśli.

Podjęcie nauki szkolnej wskazywane jest jako korzystne dla rozwoju możliwości językowych dziecka z uwagi na wsparcie rozwoju poznawczego, przy czym U. Jęczeń (2014) zauważa, że tworzenie przez dziecko wypowiedzi wielozdaniowych (zarówno ustnych, jak i pisemnych) poprawnych pod względem syntaktycznym i semantycznym, uwzględniających zastosowanie czasu przeszłego, przyszłego i porządku przyczynowo – skutkowego, będzie zawsze znacznie ograniczona.

Ważnym elementem pracy z uczniem z oligofazją jest kształtowanie pojęć u dziecka oraz modelowanie jego zachowań komunikacyjnych i języka.

5. Mózgowe porażenie dziecięce

Mózgowe porażenie dziecięce (MPD) zgodnie z najnowszymi definicjami określane jest jako *niepostępujące uszkodzenie mózgu powodujące narastające zaburzenia neurologiczne, ruchowe i posturalne u dziecka* (Case-Smith, 2005; za: Cichocka-Segiet, Sadowska, 2012, s. 206). *Zaburzeniom neurologicznym, ruchowym i posturalnym w MPD mogą także towarzyszyć problemy emocjonalne, sensoryczne, niekiedy również opóźnienie rozwoju intelektualnego oraz zaburzenia lub brak mowy* (Levitt, 2007, s. 21). Czynniki etiologiczne (niedotlenienie ośrodkowego układu nerwowego, procesy zapalne, wylewy śródczaszkowe, wcześniactwo, hiperbilirubinemia – za: Michałowicz, 2001) będące przyczyną mózgowego porażenia dziecięcego mogą zadziałać w okresie prenatalnym, w czasie porodu lub w okresie okołoporodowym (Cichocka–Segiet, 2017).

Obraz ucznia z mózgowym porażeniem dziecięcym, zależnie od rodzaju oraz obszaru uszkodzenia może być bardzo zróżnicowany. W literaturze przedmiotu omawiane są liczne klasyfikacje MPD. Dla nauczyciela najistotniejszy jawi się podział uwzględniający sposób funkcjonowania dziecka w obszarze ruchowym, poziom funkcjonowania intelektualnego, dodatkowe zaburzenia współwystępujące oraz najczęściej towarzyszące choroby przewlekłe. Ważne jest pamiętać o tym, że mózgowe porażenie dziecięce jest rodzajem niepełnosprawności, a nie procesem chorobowym.

W klasyfikacjach mózgowego porażenia dziecięcego, wyróżnić można następujące postaci tej jednostki niepełnosprawności:

1. Porażenie kurczowe połowicze prawo lub lewostronne (*hemiplegia spastica*), w którym obserwowana jest wyraźnie mniejsza aktywność i ograniczenie ruchów kończyn niedowładnych w stosunku do kończyn, które nie są objęte niedowładem, porażenie obejmuje prawą lub lewą stronę ciała dziecka, dodatkowo mogą pojawić się także objawy atetozy, zaburzenia czucia w kończynach objętych porażeniem, dysproporcje wzrostu porażonych kończyn;

2. Obustronne porażenie kurczowe (*diplegiaspastica*), które obejmuje głównie kończyny dolne (tzn. niedowład kończyn dolnych przeważa nad niedowładem kończyn górnych). Niedowład obejmujący wyłącznie kończyny dolne określany jest zgodnie z tym podziałem jako *paraplegia*.

3. Obustronne porażenie połowicze (*hemiplegia bilateralis*) – gdy kończyny górne są w większym stopniu niedowładne niż kończyny dolne.

4. Postać mózdkowa (ataktyczna) – postać związana z niezdolnością ruchową, może być połączona np. z obustronnym porażeniem kończyn. Jest ściśle związana z postawą ciała.

5. Postać pozapiramidowa – której podstawę stanowi występowanie licznych ruchów mimowolnych (Ingram, 1955, 1966, za: Michałowicz, 2001).

W zależności od rodzaju ruchów mimowolnych wyróżnione zostały następujące rodzaje pozapiramidowej postaci mózgowego porażenia dziecięcego:

- a) dystoniczna,
- b) atetotyczna,
- c) płasawicza (Cichocka–Segiet, 2017).

Drugim klasycznym podziałem postaci MPD jest klasyfikacja według Hagberga (za: Łosiowski, 1997), w której dodatkowo uwzględnione zostały inne rodzaje trudności:

- Postacie spastyczne – piramidowe – będące wyrazem uszkodzenia ośrodków i dróg mózgowych kierujących dowolną czynnością ruchową. Można wśród nich wyróżnić:
 - a) niedowład połowiczy prawo lub lewostronny (*hemiparesis*),
 - b) niedowład spastyczny czterokończynowy (*tetrapareza*) – z przewagą w obrębie kończyn górnych,
 - c) obustronny niedowład kurczowy (*diplegiaspastica*) – z przewagą w obrębie kończyn dolnych;

Określenie ‘postać spastyczna lub piramidowa MPD’ oznacza rodzaj zaburzeń wyrażony w sferze ruchów dowolnych (odruchowo – warunkowych) i obejmuje zarówno stosunkowo proste czynności, takie jak ruchy kończynami, jak i wysoce precyzyjne, jak ruch palcami związane z wykonywaniem zaplanowanych czynności, np. pisanie. Ze względu na to,

że zarządzające wyżej wymienionymi czynnościami ruchowymi drogi piramidowe, biegnące od kory mózgowej do rdzenia i nerwów ruchowych, krzyżują się, uszkodzenie prawej półkuli mózgu powoduje zaburzenie ruchów lewej połowy ciała i odwrotnie – uszkodzenie lewej półkuli oznacza zaburzenie ruchów prawej połowy ciała. Wyjątek stanowią czynności ruchowe mające podwójne unerwienie – z obu półkul – takie jak, np. połykanie czy żucie.

U dzieci ze spastycznymi postaciami mózgowego porażenia dziecięcego, oprócz wyżej wspomnianych, dróg piramidowych zaburzone mogą być także czynności czuciowe związane z różnicowaniem bodźców czuciowych i ucisku, odczuwania ruchu i wibracji. Tego rodzaju zaburzenia powodują, że dziecku znacznie trudniej jest oceniać i różnicować wielkość, kształt i konsystencję trzymanego w ręku przedmiotu.

Obok dróg piramidowych przewodzących bodźce czuciowe, uszkodzeniu mogą ulec także drogi przewodzące bodźce wzrokowe z siatkówki oka do kory mózgowej, odpowiedzialnej

za ich scalanie i różnicowanie, co powoduje, że pole widzenia ulega ograniczeniu. Tego rodzaju ubytek obejmuje zwykle połowę lub ćwiartkę pola widzenia, po tej samej stronie co niedowład – przy uszkodzeniu lewej półkuli mózgowej ubytek widzenia dotyczy prawych stron siatkówki i staje się najbardziej uciążliwy dla dziecka w momencie podjęcia nauki szkolnej ze względu na wynikające z niego trudności w spostrzeganiu. Dlatego ważne jest, jak najwcześniejsze wykrycie tego zaburzenia, stanowiące punkt wyjścia dla właściwie prowadzonej reedukacji.

a) Niedowład połowiczny – prawo - lub lewostronny;

Mózgowe porażenie dziecięce typu połowicznego jednostronnego jest jednym z lepiej rokujących jego rodzajów. Dzieci z tą postacią MPD prawie zawsze osiągają zdolność do samodzielnego chodzenia, przy czym opóźnienie w osiągnięciu tej umiejętności zwykle wynosi jedynie ok. 6 – 8 miesięcy, a niekiedy także nie występuje wcale. Bardziej znaczące opóźnienie obserwuje się w obrębie kończyn górnych, a zwłaszcza dłoni. Zanim pojawi się umiejętność samodzielnego chwytania, nadgarstek dziecka pozostaje zgięty, a kciuk jest przywiedziony i jakby schowany w dłoni. Cały rozwój czynności chwytania jest wyraźnie zaburzony i znacząco opóźniony, a zdolność do wykonywania dłońmi bardziej złożonych czynności jest często niemożliwa. Przy otwieraniu dłoni, widać wyraźnie, że nadgarstek pozostaje w częściowym zgięciu, natomiast palce nadmiernie się prostują. Ruch zamykania dłoni odbywa się z nadmierną ekspresją powodując zbyt mocne zaciśnięcie nadgarstka i palców na trzymanym przedmiocie, np. klocku czy kredce. Chwyty odbywa się, jakby „z góry” i pozbawiony jest charakterystycznego dla prawidłowego chwytu odwrócenia ręki i przedramienia. Wraz z wiekiem, a szczególnie pomiędzy 5 a 8 rokiem życia dziecka, dołączyć mogą także inne zaburzenia ruchowe w obrębie ręki, mające charakter ruchów niezależnych od woli w postaci, odbywających się wolno ruchów palcami, a czasem także całym

nadgarstkiem czy kończyną – są to tak zwane ruchy atetotyczne, a ich występowanie szacowane jest na 50% dzieci z omawianym rodzajem MPD.

Ze względu na stopień zaawansowania niedowładu przyjęty został podział na stopnie: lekki, w którym dziecko, mimo istniejącego niedowładu, używa obu kończyn – zdrowej oraz niedowładnej – na równi, tylko ruchy wykonywane kończyną mniej sprawną są nieco mniej precyzyjne; umiarkowany, gdy dziecko posługuje się kończyną niedowładną jako pomocniczą; oraz ciężki, w którym kończyna niedowładna właściwie w ogóle nie jest używana przez dziecko, nadgarstek i palce są cały czas zamknięte, a jedynym lub prawie jedynym dostępnym dziecku rodzajem ruchu jest ruch w obrębie stawu barkowego. Podział niedowładu na stopnie stosowany jest także w odniesieniu do kończyn dolnych, które w tej postaci MPD są zdecydowanie sprawniejsze. W obrębie tego typu MPD rozwój intelektualny u 80% dzieci przebiega w sposób prawidłowy. U ok. 25% dzieci posiadających tę postać MPD diagnozowana jest także epilepsja – wyrażona najczęściej w postaci napadów częściowych prostych lub złożonych, a w okresie niemowlęcym mogących przyjmować postać zgięciowych.

b) Niedowład czterokończynowy;

Mózgowe porażenie dziecięce czterokończynowe jest najcięższą z postaci MPD w ogóle – zarówno pod względem możliwości ruchowych, jak i rozwoju intelektualnego. W tej postaci MPD uszkodzeniu ulegają obie półkule mózgowe, zazwyczaj w takim samym stopniu. Objawy chorobowe dotyczą wszystkich czterech kończyn, z przewagą kończyn górnych. Ponownie, stopień niedowładów może być bardzo różny i w związku z tym, również wyrażony został w postaci stopni:

- stopień lekki przy niedowładzie czterokończynowym, w którym dzieci zwykle osiągają zdolność samodzielnego chodzenia,
- stopień umiarkowany, w którym dzieci opanowują umiejętności postawy i chodu ze znacznym opóźnieniem, tj. ok. 4 – 5 r.ż., przy czym umiejętności te pozostają bardzo niedoskonałe,
- stopień ciężki, w którym dzieci nie osiągają zdolności utrzymywania pozycji stojącej.

Ze względu na obustronne uszkodzenie dróg piramidowych u dzieci z niedowładem czterokończynowym zaburzeniu ulega także praca mięśni twarzy, przełyku oraz języka, co powoduje, w zależności od typu zaburzenia, ubogą mimikę, nadmierne wyrażanie emocji, takich jak śmiech czy płacz, trudności w zamykaniu ust, połykaniu, nadmierne wydzielanie śliny, etc. Mowa dzieci z MPD typu czterokończynowego jest zwykle bardzo niewyraźna, rozwija się z opóźnieniem, a niekiedy wcale.

Rozwój intelektualny dzieci z tą postacią MPD jest zwykle znacznie opóźniony. Ok. 50 – 75% przypadków towarzyszy także epilepsja.

c) Obustronny niedowład kurczowy:

- Postacie dyskinetyczne – pozapiramidowe – są wynikiem uszkodzenia podkorowych struktur mózgowych. Charakteryzują się różnorodnymi ruchami mimowolnymi lub uogólnioną sztywnością mięśniową z niewielką ilością ruchów.
- Postacie ataktyczne – mózdkowe – których przyczynę stanowi uszkodzenie mózdku, charakteryzujące się zaburzeniami równowagi i często współistniejącym wodogłowiem.

Przedstawione powyżej podziały dają nauczycielowi ogólną wiedzę na temat rodzaju niepełnosprawności ucznia, który jest łatwy do określenia. Z takim podziałem i nazewnictwem nauczyciel najczęściej spotka się w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego wydanym przez poradnię psychologiczno–pedagogiczną, na podstawie którego uczeń został przyjęty do placówki, w której będzie uczył się. Z punktu widzenia nauczyciela niezwykle ważne jest jednak dokładne dookreślenie, co dla dziecka, a zatem dla nauczyciela z punktu widzenia planowanych działań edukacyjnych jest możliwe do wykonania, a co nie (Cichocka–Segiet, 2017). Mózgowe porażenie dziecięce może, ale nie musi wiązać się z niepełnosprawnością intelektualną.

W związku z tym, że w MPD uszkodzeniu ulegają struktury mózgu, jednostce towarzyszyć mogą także zaburzenia w obszarze rozwoju percepcji, zarówno wzrokowej, jak i słuchowej, a także rozwój emocjonalny dzieci z MPD jest często nieznacznie opóźniony i łączy się niekiedy z niepełną kontrolą emocji, czyli reagowaniem w sposób nieadekwatny do zaistniałej sytuacji. Reakcje dzieci z MPD zwykle nie są związane z brakiem rozumienia tego, co się zdarzyło, ale z samą niepełnosprawnością, która związana jest z uszkodzeniem w obrębie układu nerwowego (Cichocka–Segiet, 2017).

M. Król (2010) proponuje trzynaście zasad, którymi powinien kierować się nauczyciel pracujący z uczniem z mózgowym porażeniem dziecięcym. Są to:

- zasada systemowości, która polega na wiązaniu w struktury zdobytych wiadomości, umiejętności i postaw, których dziecko ma się nauczyć w zakresie wszystkich funkcji: samoobsługi, komunikacji, zachowania, edukacji. Zakłada postrzeganie dziecka z MPDZ jako spójnej całości. Warunkiem koniecznym jest: ścisłe współdziałanie terapeutów, rodziców, programów usprawniania i nauczania, środowiska rehabilitacyjnego;

- zasada systematyczności, która mówi o tym, że wszystkie oddziaływania edukacyjno–terapeutyczne muszą być odpowiednio rozłożone w czasie, zaplanowane;

- zasada wiązania teorii z praktyką, w myśl której poznanie musi być ściśle związane z działaniem. I odwrotnie. Uczymy tego, co jest przydatne i użyteczne w życiu – dziecko przez wykonywanie określonych czynności może uczyć się nowych funkcji. Dostosowanie metod, form i miejsc pracy;

- zasada pogładowości, która mówi o tym, że bezpośrednie zetknięcie z rzeczywistością ułatwia poznawanie. Wiąże się z procesem kształtowania u dziecka myślenia operacyjnego. Wymaga posługiwania się w pracy z dzieckiem stosowania odpowiednich środków dydaktycznych (pomocy naukowych, rehabilitacyjnych);

- zasada świadomości i aktywności, mówi o tym, że integralnym elementem uczenia się jest świadomy i aktywny udział dziecka w zajęciach. Dziecko musi być autorem swoich dokonań, a pomoc terapeuty, opiekuna powinna być stopniowo ograniczana;

- zasada celowości zakłada, że każdy element programu nauczania i usprawniania musi być podporządkowany określonej celowi. Wymaga: oceny funkcjonalnej dziecka, planowania, monitorowania i bieżącej ewaluacji;

- zasada efektywności i nieprzeciążania określa warunki, w jakich można otrzymać od dziecka optymalną odpowiedź;

- zasada indywidualizacji mówi o tym, że proces usprawniania musi być zaplanowany i zaprogramowany zależnie od indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka. Zasada ta dotyczy zarówno pracy indywidualnej, jak i grupowej z dzieckiem;

- zasada wszechstronności zakłada wieloprofilowość i wzajemną korelację nauczania z usprawnianiem i terapią wszystkich funkcji, zarówno zaburzonych, jak i niezaburzonych, we współpracy z rodziną oraz wszystkimi specjalistami pracującymi z dzieckiem;

- zasada stopniowania trudności i następstwa rozwojowego zwraca uwagę, że dobór kolejności nauczanego materiału i usprawnianych funkcji musi być dostosowany do poziomu rzeczywistego rozwoju dziecka. Każda nowa umiejętność jest budowana na umiejętności opanowanej wcześniej;

- zasady trwałości osiągnięć oraz powtarzania i utrwalania czynności zakładają umiejętne wykorzystywanie i utrwalanie dotychczasowych osiągnięć edukacyjno–terapeutycznych;

- zasada optymizmu pedagogicznego zaleca dostrzeganie u dziecka jego możliwości, a nie koncentrowanie się na dysfunkcjach. Zasada ta nakazuje dostrzeganie i nagradzanie wszystkich, nawet najmniejszych sukcesów, co motywuje dziecko do dalszego wysiłku (Król, 2010).

6. Krótkowzroczność

Krótkowzroczność definiowana jest jako wada refrakcyjna wzroku polegająca na nieprawidłowym skupianiu promieni świetlnych przez układ optyczny oka. W oku zdrowym, określanym mianem miarowego, równoległe promienie światła skupiane są dokładnie na siatkówce bez konieczności dodatkowego napięcia mięśni. W oku krótkowzrocznym równoległe promienie świetlne ogniskowane są przed siatkówką, co wpływa

na jakość widzenia. Zachowaniem świadczącym o krótkowzroczności jest mrużenie oczu w celu zobaczenia oddalonego obrazu, obiektu. Krótkowzroczność można korygować za pomocą okularów korekcyjnych z odpowiednim rodzajem soczewki, zależnie od tego jaki jest rodzaj i stopień krótkowzroczności.

Rodzaje krótkowzroczności:

- krótkowzroczność osiowa (zbyt duża oś gałki ocznej)– rozwija się zwykle w okresie dojrzewania płciowego,
- krótkowzroczność krzywiznowa (zbyt wypukła krzywizna poszczególnych elementów układu optycznego oka, zwłaszcza rogówki i soczewki).
- krótkowzroczność refrakcyjna (zbyt duży współczynnik załamania soczewki, najczęściej na skutek rozwijającej się cukrzycy lub zaćmy jądrowej).

Stopień krótkowzroczności (mierzony jest w dioptriach, znak minus przed liczbą dioptrii oznacza krótkowzroczność):

- Niska krótkowzroczność – do –3,0 dioptrii,
- Średnia krótkowzroczność – od –4,0 do –7,0 dioptrii,
- Wysoka krótkowzroczność – powyżej – 7 dioptrii.

Przy odpowiedniej korekcji wzroku za pomocą soczewek okularowych nie jest konieczne wprowadzenie dodatkowych zasad w pracy z uczniem z krótkowzrocznością, chyba że poziom krótkowzroczności jest wysoki, a dziecku towarzyszą dodatkowe trudności związane z działaniem narządu wzroku lub przetwarzaniem bodźców wzrokowych (Walkiewicz–Krutak, 2009).

7. Niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym

Niepełnosprawność intelektualna zgodnie z międzynarodowymi klasyfikacjami ICD-11 oraz DSM-5 przynależy do grupy zaburzeń neurorozwojowych. Niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym zgodnie z zapisami w ICD-11 określana jest jako umiarkowane zaburzenie rozwoju intelektualnego, a w DSM-5 jako umiarkowana niepełnosprawność intelektualna.

Zaburzenie neurorozwojowe to „stan zaczynający się w okresie rozwoju, zwykle na wczesnym jego etapie, często w wieku przedszkolnym”. Deficyty wynikające z zaburzenia neurorozwojowego prowadzą do „upośledzenia funkcjonowania w życiu osobistym, społecznym, szkolnym oraz zawodowym” (Otrębski, Mariańczyk, 2022).

Niepełnosprawność intelektualna cechuje się deficytami „ogólnych sprawności umysłowych, takich jak: wnioskowanie, rozwiązywanie problemów, planowanie, myślenie abstrakcyjne, myślenie krytyczne, uczenie się szkolne oraz uczenie się przez doświadczenie”, co prowadzi do upośledzenia funkcji przystosowawczych i wiąże się z nieosiąganiem przez

jednostkę „odpowiedniego poziomu samodzielności w życiu osobistym oraz do ponoszenia odpowiedzialności w życiu społecznym” (Gałęcki i in., 2018).

Niepełnosprawność intelektualna definiowana jest jako „stan charakteryzujący się istotnymi ograniczeniami w zakresie funkcjonowania intelektualnego i zachowań adaptacyjnych (poznawczych, społecznych, praktycznych), powstałymi w okresie rozwojowym (Schalock, 2010, s. 6; Bobińska, Gałęcki, 2012, s. 26–27; Schalock i in., 2021).

Poziom funkcjonowania poznawczego mierzony jest standaryzowanymi testami. Informacja na temat poziomu funkcjonowania intelektualnego dziecka powinna zostać ujęta w opinii lub orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego wydawanych przez poradnie psychologiczno–pedagogiczne, w których takie badanie jest prowadzone. W Polsce najczęściej stosowanemu badaniu poziomu funkcjonowania poznawczego dziecka testy to Test Wechslera oraz Test Termana–Merill.

Niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym rozpoznawana jest, gdy dziecko otrzyma 40 – 54 punktów IQ w Teście Wechslera lub 36 – 51 w Skali Termana–Merill. Sam zapis liczbowy niewiele jednak mówi o tym, jak rzeczywiście może funkcjonować dziecko z niepełnosprawnością intelektualną umiarkowanego stopnia, ważne jest zatem odwołanie się do opisów dostępnych w literaturze pedagogicznej. Jak pisze B. Marcinkowska (2010, s. 161) osobom z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym towarzyszy opóźniony rozwój mowy, a u dzieci *stwierdza się zwolnione tempo pojawiania się poszczególnych okresów rozwoju mowy. Mowa ograniczona jest do małej liczby słów lub prostych zdań, które spełniają funkcje komunikacyjne*. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym komunikują się werbalnie lub niewerbalnie. W komunikacji werbalnej posługują się zdaniami prostymi, równoważnikami zdań, pojedynczymi wyrazami. Komunikacja pozawerbalna opiera się na gestach, mimice z jednoczesną wokalizacją. Jak podaje dalej B. Marcinkowska (2010, s. 161) w procesie komunikacji trudności mogą pojawić się *nie tylko w przekazie słownym, ale i w odbiorze informacji*, dlatego ważne jest by w kontakcie z osobą z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym *unikać wypowiedzi zbyt złożonych, zawierających pojęcia abstrakcyjne, nagromadzenie form wyrażających stosunki przestrzenne i czasowe*. Charakterystyczne dla osób z tym rodzajem i stopniem niepełnosprawności jest zaburzona pamięć świeża i trwała, co powoduje, że uczniowie mają trudności w skupieniu uwagi na danym przedmiocie lub czynności, w zapamiętywaniu, przechowywaniu, rozpoznawaniu i odtwarzaniu informacji, towarzyszą temu również zmyślenia.

Postępy w nauce ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym są ograniczone. Niektóre dzieci opanowują umiejętności potrzebne do czytania, pisanie, liczenia, przy czym liczenie oparte jest zwykle na przeliczaniu elementów (Marcinkowska, 2010). Myślenie osób z niepełnosprawnością intelektualną umiarkowanego stopnia ma

charakter konkretno-obrazowy, nieoperacyjny. Dziecko dostrzega podobieństwa i różnice między przedmiotami i obrazkami, poprawnie definiuje proste pojęcia, skupiając się na ich funkcji. Wyższy niż kompetencje intelektualne jest poziom umiejętności społecznych. Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym ujawniają w relacjach międzyludzkich sympatię i przywiązanie, a także potrzebę kontaktów społecznych. Trudność może stanowić dla dziecka pojawienie się sytuacji problemowych, które będą wymagały np. samodzielnego poszukiwania informacji i możliwości działania.

Istotnym wyznacznikiem do pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym jest Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkołach podstawowych i gimnazjach, która stanowi załącznik nr 3 do rozporządzenia MEN w sprawie podstawy programowej.

Załącznik nr 2

Informacje dotyczące rozpoznania postawionych uczniom w klasie I, wskazanych w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego, opracowane na podstawie literatury przedmiotu

Jak wynika z przedstawionego w podrozdziale 3.2.2. opisu klasy czworo spośród dziewiętnastorga uczniów to dzieci, które otrzymały orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na jakiś rodzaj niepełnosprawności.

Poniżej przedstawiono ogólne informacje na temat: Zespołu Williamsa, autyzmu, niepełnosprawności ruchowej oraz niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim.

1. Niepełnosprawność ruchowa

Niepełnosprawność ruchowa w szerokim ujęciu rozumiana jest jako *wszelkie zaburzenia funkcjonowania narządu ruchu człowieka, które mogą być wywołane m.in. uszkodzeniami lub zaburzeniami czynności układu nerwowego, chorobami uwarunkowanymi genetycznie, stanami pourazowymi, wadami wrodzonymi lub innymi przyczynami, których konsekwencją jest ograniczenie sprawności ruchowej* (Gąstoł, 2010, s. 98). Niepełnosprawność ruchowa może towarzyszyć dziecku od urodzenia lub nastąpić w wyniku urazu, wypadku.

Pośród najczęściej występujących niepełnosprawności ruchowych wymieniane są: mózgowie porażenie dziecięce (MPD), dystrofie mięśniowe, przepuklina oponowa – rdzeniowa, skrzywienie boczne kręgosłupa i inne. Trudności wynikające z niepełnosprawności ruchowej mogą być bardzo różnorodne.

Ważne w pracy z uczniem z niepełnosprawnością ruchową jest:

- odpowiednio przygotowane stanowisko pracy oraz miejsce do siedzenia;
- uwzględnienie tempa i czasu pracy z uwagi na większą trudność w wykonywaniu czynności precyzyjnych oraz wzmożoną męczliwość ręki;
- dostosowanie narzędzia pisarskiego, gdy chwyt standardowego jest utrudniony;
- zapewnienie podkładki antypoślizgowej pod kartkę, zeszyt, gdy dziecko ma trudność z przytrzymaniem podczas rysowania/pisania;
- uczenie dostrzegania i nazywania swoich potrzeb oraz określania zakresu wymaganej pomocy wraz z umiejętnością poproszenia o jej udzielenie w sytuacjach, gdy jest zależne od drugiej osoby.

2. Autyzm

Autyzm, jak podaje E. Pisula (2005) uznawany jest za jedno z najcięższych zaburzeń w rozwoju, które współcześnie uznawane jest za kondycję o podłożu neurobiologicznym. Definicje autyzmu są cały czas modyfikowane. W aktualnej klasyfikacji (DSM-5) opracowanej przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne – stosowane jest pojęcie „spektrum autyzmu”. Nadal często w literaturze przedmiotu pojawia się określenie *spektrum zaburzeń autystycznych*, które łączy się z pojęciem triady zaburzeń autystycznych, na którą składają się:

1. Nieprawidłowości w przebiegu interakcji społecznych;
2. Zaburzona zdolność do komunikowania się;
3. Ograniczony, sztywny repertuar aktywności, zachowań i zainteresowań (Frith, 2005).

H. Olechnowicz (2004; por. Stefanow, 2020) zwraca uwagę na różnice w spostrzeganiu zmysłowym u osób z autyzmem obserwowalnych m.in. w obszarze: wzroku, słuchu, dotyku, wrażliwości skóry i czucia bólu, wrażliwości węchowej, smaku, napięcia mięśni i zmysłu kinestetycznego, zmysłu równowagi.

W klasyfikacji DSM-5 wyróżnione są trzy kryteria:

1. Stałe nieprawidłowości w obszarze komunikacji społecznej i interakcji:
 - deficyty w obszarze komunikacji werbalnej i niewerbalnej wykorzystywanej w interakcjach społecznych są wyraźne,
 - występuje brak społecznej wzajemności,
 - występuje nieumiejętność rozwijania i utrzymywania relacji z rówieśnikami właściwej dla poziomu rozwoju.
2. Ograniczone, powtarzalne wzorce zachowań, zainteresowań i aktywności:
 - występują stereotypowe zachowania motoryczne, werbalne lub nietypowe zachowania sensoryczne,
 - manifestowane jest nadmierne przywiązanie do rutyny i zrytualizowanych wzorców zachowania,
 - zainteresowania są ograniczone.
3. Wystąpienie objawów we wczesnym dzieciństwie, z zastrzeżeniem, że mogą nie być manifestowane dopóki oczekiwania społeczne nie przekroczą ograniczonych możliwości dziecka.

Dziecko mające zaburzenia przetwarzania w obszarze zmysłowym będzie uciekało od działania pewnych bodźców, bądź poszukiwało zewnętrznego źródła stymulacji, co może silnie wpływać na zdolność podejmowania przez nie narzucanych działań.

Rozważając sytuację dziecka z autyzmem w roli ucznia E. Pisula i D. Danielewicz (2003) piszą, że nie ma jednej koncepcji pedagogicznej optymalnej dla ucznia z autyzmem, co wynika z indywidualnego profilu zdolności poznawczych, głębokości i specyfiki problemów

sensorycznych, cech osobowości, problemów emocjonalnych, zainteresowań, zachowań stereotypowych, trudności w aktywnym nawiązywaniu kontaktów, komunikacji i wielu innych czynników.

Wiele dzieci z autyzmem przejawia zachowania stereotypowe (powtarzające się). Najczęściej pojawiające się ruchy stereotypowe dotyczą ruchu rąk i ramion. Często ruchy te łączą się z zaspokojeniem potrzeb autostymulacyjnych u dziecka. U 5 – 15 % osób z autyzmem obserwowane są wybitne zdolności w jakimś obszarze funkcjonowania (O'Connor, Hermelin, 1988). Zdolności te mogą pojawić się na wielu polach aktywności: w muzyce, sztukach pięknych, mechanice, matematyce.

W związku z licznymi wymienionymi nieprawidłowościami w obszarze funkcjonowania sensorycznego, bardzo ważna jest w pracy z uczniem z autyzmem ścisła współpraca nauczyciela z terapeutą integracji sensorycznej, który przeprowadzi wnikliwą diagnozę i opracuje zestaw wskazań które powinny być uwzględnione w codziennej pracy z dzieckiem.

A. Lemańska (2010, s. 188) wskazuje, że uczniowie z autyzmem w obszarze uczenia się nowych rzeczy, wykazują skłonność powracania do sztywnych, stereotypowych zachowań, mają trudność z samodzielnym kończeniem podjętych zadań, co prowadzi do wniosku, że ich uczenie się powinno być wyraźnie uporządkowane. W takiej sytuacji ważne jest, by zadanie podejmowane przez dziecko podzielone było na etapy, które będą dla niego zrozumiałe i które możliwą mu ukończenie zadania z jak najmniejszą możliwą liczbą błędów.

Autorka proponuje następujące działania, jakie powinny zostać podjęte wobec ucznia z autyzmem:

- zastosowanie serii obrazków, które będą przedstawiały sekwencję zdarzeń lub zadań do wykonania,
- udzielenie szczegółowych, konkretnych wskazówek co i w jaki sposób może zrobić, gdy nauczyciel zaobserwuje u dziecka niepokój, lęk, rozdrażnienie czy trudności z wykonaniem zadania;
- jasne wyjaśnianie oczekiwań wobec dziecka;
- możliwość odłączenia się od grupy, by dziecko mogło się uspokoić, zrelaksować;
- nagradzanie ucznia za dobrze wykonaną część zadania;

Należy także:

- zwracać się do ucznia w sposób bezpośredni, upewniać się, czy śledzi i rozumie tok zajęć, na których się znajduje;
- formułować komunikaty kierowane do dziecka, w sposób który powinien być prosty, dosłowny, jednoznaczny;

- zwracać uwagę na rzeczy, które dla innych dzieci, nauczyciela mogą pozostać niezauważone, np. zapach;
- zwrócić uwagę na przebieg procesu zapamiętywania, które może ulec zakłóceniu z powodu trudności o związanych z odbiorem bodźców;
- zwrócić uwagę na możliwość skupienia uwagi, która może być utrudniona przez konieczność zaspokajania potrzeb autostymulacyjnych;
- stałość i uporządkowanie w obszarze struktury bezpieczeństwa związanej z zapewnieniem dziecku stałości osób, miejsca i czasu;
- zapoznać się z informacjami, dostępnymi materiałami na temat metody/programu pracy terapeutycznej z uczniem, jeśli takie postępowanie zostało wobec niego wdrożone – ważne jest by nauczyciel wiedział na czym polegają działania podejmowane wobec dziecka, jakie zachowania mogą z nich wynikać.

Na rynku dostępnych jest wiele opracowań dotyczących pracy z dzieckiem z autyzmem, nauczyciel może więc dokonać wyboru, z jakich materiałów będzie korzystał.

3. Niepełnosprawność sprzężona

Niepełnosprawność sprzężona została zdefiniowana w przepisach polskiego prawa oświatowego jako „występowanie u dziecka niesłyszącego lub słabo słyszącego, niewidomego lub słabo widzącego, z niepełnosprawnością ruchową, z niepełnosprawnością intelektualną albo z autyzmem co najmniej jeszcze jednej z wymienionych niepełnosprawności”.⁵ Zatem o niepełnosprawności sprzężonej mówimy wówczas, gdy u jednej osoby współwystępują przynajmniej dwa rodzaje niepełnosprawności. Niepełnosprawność sprzężona nie jest prostą sumą składających się na nią niepełnosprawności, ale stanowi swoistą, odrębną i złożoną całość (Twardowski, 1995). Postrzeganie niepełnosprawności sprzężonej jako odrębnej całości, a nie sumy składających się na nią pojedynczych niepełnosprawności jest bardzo istotne, ukazuje złożoność trudności, które mogą towarzyszyć dziecku oraz daje perspektywę zupełnie innych strategii radzenia sobie z trudnościami niż w przypadku dziecka z separowaną (w tym kontekście), pojedynczą niepełnosprawnością, o czym pisze także M. Książek (2003) na przykładzie ucznia głuchoniewidomego.

4. Niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim

Niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, określana ujmowana jako *istotnie niższe od przeciętnego funkcjonowanie intelektualne z jednocześnie współwystępującym ograniczeniem w zakresie dwóch lub więcej spośród następujących umiejętności przystosowawczych: porozumiewania się, samoobsługi, trybu życia domowego, społecznienia,*

⁵ Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty z późniejszymi zmianami.

korzystania z dóbr społeczno – kulturalnych, samodzielności, troski o zdrowie i bezpieczeństwo, umiejętności szkolnych, organizowania czasu wolnego i pracy. Ujawnia się przed 18 rokiem życia (Luckasson i in., 1992 w: Kostrzewski, 2006, s. 16). Obowiązujące klasyfikacje ujmują czterostopniowy podział niepełnosprawności intelektualnej: lekki, umiarkowany, znaczny, głęboki.

Jak podają P. Jurkiewicz i B. Rola (2010, s. 137) dzieci z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia mają *zróżnicowany potencjał rozwojowy*. Zaburzeniu ulegają wszystkie funkcje i procesy psychiczne, co prowadzi do trudności w uczeniu się wynikających z zaburzeń: *spostrzegania, uwagi, pamięci, myślenia, mowy, sprawności motorycznych, procesów emocjonalnych, motywacyjnych, adaptacji społecznej*. *Spostrzeganie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim jest: niedokładne, wybiórcze, węższe zakresowo, występują zaburzenia analizy i syntezy spostrzeżeń*. U dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim obserwuje się także *obniżoną zdolność koncentracji uwagi, która jest krótkotrwała, mało podzielna i łatwo ulega zakłóceniu*, co wiąże się z tym, że *bardzo trudno jest skoncentrować ich uwagę zwłaszcza, gdy podejmują rozwiązanie zadań sprawiających trudności* (Jurkiewicz, Rola, 2010, s. 138). Ponadto dzieci z niepełnosprawnością intelektualną mają dobrą pamięć mechaniczną oraz w dużym stopniu zaburzoną pamięć logiczną, co stwierdzono na podstawie następujących obserwacji:

- zapamiętane informacje odtwarzane są zgodnie z kolejnością zapamiętywania,
- występują trudności z *odpytywaniem wrywkowym*, co wiąże się z brakiem rozumienia treści wyuczonych na pamięć,
- pojawiają się trudności z korzystaniem z wyuczonej tabliczki mnożenia, z uwagi na konieczność wybiórczego wykorzystania zapamiętanych wiadomości,
- utrwalenie zapamiętanych informacji wymaga większej liczby powtórzeń.

Często opóźniony jest rozwój mowy. Przeważa mowa odtwórcza, słabiej funkcjonują w sferze twórczego wymiaru mowy.

Zaburzone jest myślenie abstrakcyjne i słowno–pojęciowe. *Myślenie rozwojowe zatrzymuje się na poziomie myślenia konkretno–obrazowego, co przejawia się w trudnościach z abstrahowaniem, uogólnianiem, tworzeniem pojęć, wnioskowaniem, czy przewidywaniem (myśleniem przyczynowo – skutkowym)* (Jurkiewicz, Rola, 2010, s. 138).

Autorki (Jurkiewicz, Rola, 2010, s. 138) wskazują także najczęściej występujące zaburzenia u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, które wpływają na osiągnięcia szkolne. Są to: *zaburzenia orientacji przestrzennej, niski poziom sprawności grafomotorycznej, słaba koncentracja uwagi, liczne i nasilone wady wymowy, wolniejsze tempo pracy, zaburzenia rozumienia znaczenia wypowiedzi, zaburzenia analizy i syntezy (wzrokowej, słuchowej, wzrokowo – słuchowej), trudności w rozpoznawaniu liter oraz w czytaniu, trudności*

w rozumieniu przeczytanego tekstu, istotnie zaburzony poziom rozumienia wszelkich reguł, zasad, definicji, utrudnione tworzenie pojęcia liczby, ograniczenia procesów pamięciowych, brak zrozumienia treści zadań tekstowych i trudności w ich rozwiązywaniu, zaburzenia wyobraźni przestrzennej utrudniające rozumienie i wykonywanie zadań geometrycznych, trudności w orientowaniu się w stosunkach czasowych i posługiwaniu się nimi, kłopoty w powiązaniu nowych informacji z poprzednio zapamiętanymi, słaby poziom stosowania umiejętności w praktyce, mała samodzielność w wykonywaniu zadań, często występująca nadpobudliwość psychoruchowa lub zahamowanie, brak krytycyzmu, trudności w antycypacji zachowań, impulsywność, podatność na negatywne wpływy otoczenia, niski poziom motywacji, mała wrażliwość na potrzeby innych, częste przejawy agresji.

Jednocześnie podkreślają, że powyższe trudności nie muszą wystąpić u każdego dziecka, a także że każdy uczeń jest inny, a możliwości i ograniczenia indywidualnie zróżnicowane.

W opracowanych na zlecenie MEN materiałach dostępne są także pewne wskazania do pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, jak: zwrócenie uwagi na stymulację językową i komunikacyjną, rozwijanie umiejętności wyrażania emocji, promowanie samodzielności, uświadamianie dzieciom ich możliwości i ograniczeń związanych z niepełnosprawnością, bezpieczeństwo, sposoby zwracania się o pomoc w sytuacjach trudnych dla dziecka, kształtowanie umiejętności z zakresu samoobsługi, nawyków higienicznych, zachowań kulturalnych, podkreślanie związków przyczynowo – skutkowych w sytuacjach edukacyjnych, wskazywanie logicznych powiązań między sytuacjami, zdarzeniami, zachowaniami a ich skutkami, wykorzystywanie naturalnych sytuacji i zdarzeń z codziennego życia dziecka, stosowanie zasady pogłębłości w nauczaniu matematyki, czemu służy tworzenie sytuacji edukacyjnych *realizujących drogę poznania od konkretnego (przedmioty naturalne, zastępniki) do pojęcia*, uwzględnianie możliwości manipulacyjnych, percepcyjnych, zainteresowań dziecka podczas opracowywania pomocy dydaktycznych, stosowanie zabaw w procesie nauki czytania, prezentację nowych treści zapoczątkowaną bezpośrednim poznaniem rzeczy i zjawisk w ich naturalnym środowisku (Jurkiewicz, Rola, 2010, s. 141).

Zatem praca z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia wymaga od nauczyciela konstruowania planowanych zajęć w sposób dosłowny i podzielony na etapy.

Każde zadanie/aktywność ucznia powinna być (przede wszystkim w początkowym czasie nauki) podzielona na potrzebne kompetencje oraz szczegółowe wskazania metodyczne dotyczące sposobu podawania treści przy jednoczesnym wdrażaniu strategii umożliwiających dziecku osiągnięcie jak największej samodzielności i niezależności.

5. Zespół Williamsa

Zespół Williamsa jest chorobą o podłożu genetycznym. Występuje u 1:20 000 dzieci. Dzieciom z Zespołem Williamsa często towarzyszą różnego rodzaju choroby układowe (przewodu pokarmowego, serca). Z chorobą połączony jest niższy od przeciętnego poziom funkcjonowania intelektualnego. Dzieci z Zespołem Williamsa zwykle cechuje rozwój funkcji intelektualnych na poziomie lekkiej lub umiarkowanej niepełnosprawności intelektualnej. (Maurer, Bołtuć, 2002).

Cechą charakterystyczną w wyglądzie dzieci z Zespołem Williamsa są „Elfia twarz”, wady uzębienia, niski i powolny wzrost, delikatna budowa ciała (Udwin, Yule, 1989; por. Kackieło-Tumulewicz i in., 2020).

W obszarze rozwoju językowego i uspołecznienia wymieniane są:

- dobra ekspresja werbalna przy jednoczesnym niskim poziomie rozumienia mowy,
- wrażliwość na potrzeby innych, będąca jednocześnie sposobem na zwrócenie na siebie uwagi,
- dążenie do kontaktów z dorosłymi, trudności w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami,
- silna fascynacja wybranymi tematami lub przedmiotami,
- nadmierna lękliwość.

W obszarze rozwoju wzrokowo – przestrzennego, samoobsługi i samokontroli wśród cech osób z Zespołem Williamsa wymieniane są:

- opóźnienie w sferze rozwoju wzrokowo – przestrzennego i motorycznego,
- lęk przestrzeni, lęk przed chodzeniem po trawie, piasku, żwirze,
- nadwrażliwość na hałas,
- trudności z kontrolą czynności fizjologicznych,
- impulsywność, wybuchy złości, ruchy stereotypowe,
- duże zaburzenia koncentracji uwagi.

Jak podają A. Maurer i I. Bołtuć (2002) rozwój mowy u dzieci z Zespołem Williamsa może być wolniejszy, jednak przed osiągnięciem wieku szkolnego dzieci te mówią płynnie i wyraźnie, a także mają bogate słownictwo oraz nasiloną potrzebę mówienia. Warto zwrócić uwagę na sposób wypowiadania się przez dzieci, który nacechowany jest stylem budowania wypowiedzi przez dorosłych. Wypowiedzi te są złożone, prawidłowe pod względem syntaktycznym, zawierają trudne do wymówienia słowa oraz skomplikowane zwroty. Często poziom złożoności wypowiedzi słownej przekracza poziom rozwoju intelektualnego dziecka.

Dzieci z Zespołem Williamsa mogą mieć dobrą pamięć słuchową, przejawiać trudności w rozumieniu zadawanych im pytań. Dodatkowo mogą mieć trudności z opanowaniem umiejętności czytania, zwykle jest to jednak możliwe, ale wymaga dłuższego czasu nauki. Mają trudności z opanowaniem umiejętności, które wymagają dobrej koordynacji wzrokowo – ruchowej oraz przestrzennej. Mają trudności w obszarze przetwarzania bodźców wzrokowo –

przestrzennych, z czym łączą się trudności w różnicowaniu kształtów przedmiotów i figur geometrycznych, ich zapamiętywania oraz kontynuowania sekwencji, klasyfikowania, opanowania umiejętności pisania. Wiele dzieci z Zespołem Williamsa ma trudności w nauce pisania – zapamiętywaniu i odtwarzaniu kształtu liter, utrzymaniu się w liniaturze, zachowaniu odpowiednich odstępów, łączeniu liter i zachowaniu ich prawidłowego kształtu. W zakresie edukacji matematycznej, za charakterystyczne trudności dla dzieci z Zespołem Williamsa uważa się zrozumienie zasad leżących u podstaw podstawowych operacji matematycznych, trudność w operowaniu liczbami, określenie czasu na zegarku i liczenie pieniędzy.

70 – 90% dzieci z Zespołem Williamsa przejawia nadwrażliwość na dźwięki, co w warunkach szkolnych może wiązać się z podwyższonym poziomem stresu, a także powodować utratę koncentracji uwagi na wykonywanym w klasie zadaniu. Z uwagi na możliwe zaburzenia w obszarze percepcji wzrokowej rozproszenie uwagi może być także konsekwencją pracy w podręczniku o zbyt kolorowych ilustracjach.

Dzieci z Zespołem Williamsa łatwo się męczą i szybko tracą zainteresowanie wykonywanym zadaniem, bywają nadaktywne. Miewają fiksacje na wybranych tematach, wydarzeniach, przedmiotach, które potrafią zaprzętać ich uwagę w stopniu bardzo wysokim.

U niektórych dzieci mogą pojawić się zachowania stereotypowe, występujące w sytuacjach zdenerwowania, zagrożenia lub znudzenia, takie jak ruchy rąk, nóg, kołysanie się, bujanie głową.

Dzieci z Zespołem Williamsa mogą przejawiać trudności w przyjmowaniu krytyki. Bywają lękliwe.

Jako ważna cecha osób z Zespołem Williamsa wymieniana jest bardzo silna potrzeba skupiania na sobie uwagi innych osób, szczególnie dorosłych, wobec których bywają bardzo ufne i bezpośrednie (Maurer, Bołtuć, 2002).

Literatura na temat Zespołu Williamsa dostępna w Polsce nie jest bardzo rozbudowana. Po zapoznaniu się z informacjami dotyczącymi Zespołu Williamsa istotnym jawi się zebranie ich w rodzaj podsumowania trudności, jakie dziecko z Zespołem Williamsa może napotykać w roli ucznia.

Z informacji na temat Zespołu Williamsa wynika, że dziecko może napotkać na swojej drodze edukacyjnej wiele trudności.

Obniżony poziom funkcjonowania intelektualnego wymagać będzie stałego śledzenia postępów dziecka oraz dostrzegania progów, w których przekroczeniu będzie wymagało wsparcia. Trudności mogą pojawić się przy samodzielnym tworzeniu definicji oraz rozumieniu zmian zachodzących w otaczającym dziecko świecie.

Zaburzenia percepcji wzrokowej, koordynacji wzrokowo – ruchowej mogą mieć duże znaczenie w procesie nabywania umiejętności czytania i pisania, także w obszarze edukacji matematycznej.

Podwyższona wrażliwość słuchowa oraz trudności z koncentracją uwagi mogą utrudniać dziecku pracę w dużym zespole klasowym. A także postępowanie zgodnie z instrukcją wydawaną przez nauczyciela do całej klasy.

Obniżony poziom rozumienia mowy i pytań będą stanowiły trudność w obszarze rozumienia poleceń nauczyciela oraz samodzielne podążanie za instrukcją słowną podawaną dziecku w toku lekcji, szczególnie o charakterze bardziej złożonym (np. zadania, które należy realizować etapami).

Poziom rozwoju mowy czynnej określany jako wysoki, ale nieadekwatny do poziomu rozwoju intelektualnego może powodować, że uczeń będzie tworzył wypowiedzi odbiegające od zaproponowanego tematu, z uwagi na obniżone możliwości zapamiętywania w wypowiedziach dziecka mogą pojawiać się konfabulacje i dygresje.

Trudności w rozumieniu powiązań przyczynowo skutkowych, przy jednoczesnej dobrej pamięci mechanicznej mogą powodować, że dziecko wielu rzeczy będzie uczyło się ‘na pamięć’, ale bez zrozumienia omawianych treści.

Pojawiające się w momencie zdenerwowania lub znudzenia stereotypie będą utrudniały dziecku realizację rozpoczętych zadań, szczególnie powrót do zadania, które okazało się dla dziecka zbyt trudne.

Silna potrzeba nawiązywania relacji z osobami dorosłymi oraz małe zainteresowanie rówieśnikami mogą prowadzić do trudności w obszarze funkcjonowania społecznego i uczestniczenia w grupie.

Choroby układowe towarzyszące Zespołowi Williamsa mogą być związane z częstszą absencją w szkole, a także z dodatkowymi potrzebami ruchowymi i sensorycznymi związanymi nie tylko z towarzyszącą dziecku wzmożoną niezbornością ruchową, wadami postawy, drobnością konstrukcji ciała, ale także brakiem doświadczeń w tym obszarze w okresie wczesnego dzieciństwa.

Załącznik nr 3

Szczegółowe informacje na temat uczniów klasy II posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego

Informacje na temat dzieci zgromadzone zostały na podstawie

- a) orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydanego przez Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną;*
- b) indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET) opracowanego przez zespół nauczycieli i terapeutów pracujących z danym uczniem w szkole;*
- c) na podstawie krótkich rozmów z nauczycielkami oraz moich własnych obserwacji.*

Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego jest kluczowym dokumentem, który zawiera istotne informacje dotyczące dziecka. Dokument ten obejmuje dane osobowe dziecka, przyczyny wydania orzeczenia, okres jego obowiązywania, diagnozę, zalecenia do pracy z dzieckiem oraz uzasadnienie. Diagnoza zawiera ogólne informacje na temat możliwości, ograniczeń i potencjału rozwojowego ucznia, natomiast zalecenia wskazują warunki realizacji potrzeb edukacyjnych, formy stymulacji, rewalidacji, terapii oraz inne formy wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. W uzasadnieniu opisane są spodziewane efekty działań (diagnoza prognostyczna).

Orzeczenie jest pierwszym dokumentem, z którym zapoznają się nauczyciele pracujący z uczniem, i stanowi podstawę do formułowania pierwszych wskazań do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Szczególnie ważnym elementem orzeczenia jest rozpoznanie, które umożliwia zrozumienie specyficznych potrzeb edukacyjnych ucznia oraz planowanie odpowiednich działań wspierających.

Warto zaznaczyć, że struktura indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych jest taka sama dla wszystkich uczniów. Formularz IPET opracowany w szkole obowiązuje we wszystkich klasach pierwszego etapu edukacyjnego w tej samej formie.

Informacje zawarte w indywidualnych programach edukacyjno-terapeutycznych uczniów z badanej klasy zostaną zaprezentowane zgodnie z kolejnością podania informacji w wypełnionych przez zespół nauczycieli i terapeutów IPET:

I. Metryczka z danymi: w IPET każdego ucznia wpisane zostały wymagane informacje: imię i nazwisko, data urodzenia, nazwa placówki, oznaczenie etapu edukacyjnego, podstawa objęcia

kształceniem specjalnym, rok szkolny) oraz informacje dotyczące *Nauczycieli tworzących Zespół* (w miejscu w postaci tabeli wpisane zostały imiona i nazwiska wszystkich nauczycieli i terapeutów oraz rodzaj edukacji/prowadzony przedmiot lub pełniona funkcja);

II. Charakterystyka psycho–pedagogiczna ucznia wynikająca z:

1. Orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, informacji od lekarzy i specjalistów odnoszących się do niepełnosprawności dziecka (tutaj wpisane zostały rozpoznania wynikające z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego każdego ucznia);
2. Wywiadu i rozmów z rodzicami;
3. Obserwacji ucznia (sformułowanej przez Zespół).

JOANNA (Asia)

Dziewczynka rozpoczęła naukę w szkole w wieku 7;8 lat.

a) Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego

Orzeczenie zostało wydane na czas: *nauki w klasach I - III.*

Z uwagi na: ***niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim.*** Ponadto, jak wynika z dokumentu, u dziewczynki rozpoznano także a także ***niewielkiego stopnia centralne zaburzenie słuchu oraz obustronny niedosłuch przewodzeniowy niewielkiego stopnia, oligofazję i zaburzenia procesów integracji sensorycznej.***

W orzeczeniu wskazane zostały następujące *informacje o możliwościach rozwojowych i potencjale dziewczynki:*

W obszarze rozwoju ***poznawczego: na podstawie aktualnych badań psychologicznych stwierdza się rozwój intelektualny globalnie na poziomie niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim, nieharmonijny.*** Dziewczynka uzyskała wyższe wyniki w skali bezsłownej mieszczące się w przedziale wyników granicznych między normą, a niepełnosprawnością intelektualną. Wyniki skali słownej wskazują na rozwój intelektualny na poziomie niepełnosprawności intelektualnej. Zasób słownika, rozumienie sytuacji społecznych, umiejętność logicznego myślenia poniżej przeciętnej dla grupy wiekowej.

Zasób wiadomości ogólnych, umiejętności abstrahowania i arytmetyczne na poziomie niskim w stosunku do wieku. Spostrzeganie wzrokowe przeciętne dla wieku. Umiejętność dokonywania analizy i syntezy wzrokowej poniżej przeciętnej dla wieku. Sprawność analizatora wzrokowego obniżona. Jednocześnie w dokumencie widnieje następująca informacja: Asia prezentuje dobre kompetencje w zakresie umiejętności słuchowych, wzrokowych, grafomotorycznych

i umiejętności czytania i liczenia. Dziewczynka orientowała się w porach dnia, porach roku, potrafiła wymienić dni tygodnia. Prawdłowo wskazywała lewą i prawą rękę. Poprawnie posługiwała się pojęciami określającymi relacje w przestrzeni w stosunku do własnej osoby i do przedmiotów: na, pod, obok, itp. Asia potrafiła opowiadać o obrazkach wypowiadając się zdaniami pojedynczymi rozwiniętymi. Zdania budowała poprawnie pod względem gramatycznym i składniowym. Potrafiła dostrzec niedorzeczności na rysunku i krytycznie go ocenić. Rozumiała związki przyczynowo - skutkowe w historyjce obrazkowej i zwięźle je opowiadała. W zakresie analizy i syntezy wzrokowej układała z niewielką pomocą dziewięcioelementowy obrazek. Potrafiła wyodrębnić elementy graficzne (obrazki, figury, litery) w tle, prawidłowo zaznaczyła litery, którymi różnią się wyrazy. Znalazła większość liter wielkich (oprócz P) i małych (oprócz g, p). Niektóre litery podobne graficznie lub rzadziej używane myliła (F - Z, G - N, Y - E, W - U, D - B, J - T, f - l, l - t, b - d, o - n).

Asia czytała głoskując. Dokonywała syntezy krótkich wyrazów zbudowanych z sylab otwartych (np. ma, kura) lub wyrazów jednosylabowych bez zbiegu spółgłosek (np.: mak). Czasem się myliła, błędnie odczytywała litery. Potrafiła ułożyć podpis do obrazka z trzech liter. Nie układała podpisów z sylab. Potrafiła odpowiedzieć na pytanie do wysłuchanej treści tekstu. W zakresie umiejętności słuchowo językowych poprawnie dokonywała analizy wyrazowej zdań. Potrafiła policzyć na palcach, ile jest wyrazów w zdaniu. Dokonywała analizę sylabową wyrazów i analizę głoskową trzygłoskowych wyrazów zbudowanych z sylaby zamkniętej bez zbiegu spółgłosek (np. k-o-t). Dobrze radziła sobie z syntezą słuchową wyrazów i syntezą głoskową krótkich czterogłoskowych wyrazów. W większości poprawnie różnicowała wyrazy podobne brzmieniowo, różniące się jedną głoską.

*W zakresie umiejętności liczenia rozumiała czynność liczenia, dodawania i odejmowania. Wiedziała ile jest, gdy przeliczała samodzielnie. Niedokładnie ustalała wynik liczenia, gdy obserwowała czynność liczenia, ale po ukierunkowaniu uwagi potrafiła sprawdzić, by uzyskać wynik. Dodawała i odejmowała na konkretach w zakresie dziesięciu. Wykazywała obniżone kompetencje w zakresie porównywania liczebności dwóch zbiorów - sugerowała się zajmowanym przez elementy miejscem. Wykazała **przedoperacyjny poziom rozumowania matematycznego**, słabsze kompetencje w zakresie rozumienia i stosowania poleceń matematycznych (upraszczała je). Klasyfikacje wykonywała na poziomie par - poziom trzy, czteroletniego dziecka. Znała podstawowe kolory. Rozumiała relacje więcej, mniej. **Stwierdza się oligofazję** - na podstawie opinii logopedycznej.*

*W sferze rozwoju **ruchowego/fizycznego**: dobre kompetencje w zakresie umiejętności grafomotorycznych. W zakresie sprawności grafomotorycznej dziewczynka wykazała dobrą*

koordynację pracy rąk. Potrafiła ciąć wzdłuż linii. Pisak trzymała chwytem trójpalcowym. Wykazała słabszą koordynację wzrokowo - ruchową - miała trudność z połączeniem kropek według wzoru i rysowaniem szlaczka. Potrafiła rysować ruchem ciągłym, zachowała sekwencję ruchu, nie mieściła się w liniaturze. **Stwierdza się zaburzenie procesów integracji sensorycznej** - na podstawie opinii terapeuty integracji sensorycznej (SI).

W obszarze rozwoju **emocjonalno - społecznego**: podczas badania dziewczynka była pogodna i chętna do pracy. Nawiązała prawidłowy kontakt z badającymi. Miała dużą motywację. Uważnie słuchała poleceń i pytań. Odpowiedzi udzielała w skupieniu. Chętnie współpracowała, starała się. Zadania wykonywała dokładnie. Wykazywała wytrwałość podczas pracy, długo skupiała uwagę na zadaniach.

Zalecenia poradni są następujące:

- kształcenie specjalne programem dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, realizowane w szkole specjalnej, integracyjnej lub ogólnodostępnej na czas nauki w klasach I - III;
- udział w zajęciach rewalidacyjnych na terenie szkoły;
- kontynuowanie terapii logopedycznej na terenie szkoły;
- konsultację z terapeutą SI i ewentualne kontynuowanie terapii integracji sensorycznej na terenie szkoły lub innej placówki;
- dalszą opiekę lekarzy specjalistów;
- konsultację psychologiczno-pedagogiczną w drugim semestrze klasy III.

W **uzasadnieniu** orzeczenia powtórzone zostały informacje zamieszczone w części diagnoza oraz zalecenia.

b) indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET)

Na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego w szkole skonstruowany został dla dziewczynki **indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET)**. IPET został napisany przez nauczycieli i specjalistów pracujących z dziewczynką - łącznie osiem osób,

w tym: wychowawczynię, wpisaną także jako nauczyciela w-f-, pedagog wspomagającą, nauczycielkę języka angielskiego, nauczycielkę informatyki, nauczycielkę religii, rehabilitantkę, będącą równocześnie terapeutką SI, logopedę.

W części II pkt. a IPET – Charakterystyka psycho-peagogiczna ucznia wynikająca z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, informacji od lekarzy i specjalistów odnoszących się o niepełnosprawności dziecka wpisana została jedynie informacja: dziewczynka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Pominięte zostały

informacje dotyczące pozostałych obszarów funkcjonowania dziecka odnotowane w orzeczeniu.

Z informacji udzielonej przez rodziców dziewczynki (cz. II pkt. b IPET) dowiadujemy się, że: *Asia chętnie uczęszcza do szkoły, dużo opowiada o tym, co dzieje się w szkole. Jest wrażliwym dzieckiem mogącym sprawiać wrażenie nieśmiałego, jednak w domu jest żywiołowa.*

Z informacji zamieszczonej w IPET (cz. II pkt. c – obserwacja ucznia) na temat dziewczynki wynika, że: *Asia jest pogodną i bardzo miłą dziewczynką. Na przerwach coraz częściej bierze udział w zabawach i grach z rówieśnikami. Jest koleżeńska i pomocna w stosunku do kolegów i koleżanek z klasy. Jest wrażliwa na krzywdę innych. Jeśli dzieje się coś niepokojącego w klasie Asia potrafi to zauważyć i informuje nauczycieli. Coraz częściej podczas zajęć zgłasza się o odpowiedzi, chociaż brakuje jej jeszcze odwagi i pewności siebie. Jest zawsze przygotowana do lekcji. W czasie lekcji pracuje z pomocą pedagoga specjalnego.*

Rozpoznanie na podstawie **wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia:**

Cechy ucznia **sprzyjające rozwojowi** (cz. III)

1. Cechy ucznia sprzyjające rozwojowi (strefa wzmocnienia, mocne strony)

a) zachowanie – *Asia zawsze zachowuje się kulturalnie. Podczas wyjść, wycieczek i na przerwach przestrzega zasad bezpieczeństwa. Jest bezkonfliktowa i lubiana w klasie. Na lekcji chętnie współpracuje z innymi uczniami*

b) umiejętności szkolne - *Asia zna wszystkie litery, poprawnie przepisuje wyrazy i krótkie zdania. Wykazuje dobrą koordynację pracy rąk podczas wycinania, dobry chwyt trójpalcowy przy pisaniu. Chętnie wypowiada się zdaniami prostymi rozwiniętymi. Poprawnie buduje zdania pod względem gramatycznym i składniowym. Odpowiada na pytania do przeczytanego tekstu. Poprawnie określa relacje przestrzenne. Zna podstawowe figury geometryczne. Dodaje i odejmuje w poznanym zakresie. Uważnie słucha poleceń nauczyciela. Podczas pracy jest wytrwała i skupiona.*

c) zainteresowania i uzdolnienia – *interesuje się zwierzętami.*

d) specyficzne informacje i zalecenia – *wskazane jest, żeby Asia siedziała niedaleko tablicy. Ułatwia to dziewczynce poprawne przepisywanie. Wymaga obecności pedagoga specjalnego podczas wykonywania zadań. Po wykonaniu zadania oczekuje potwierdzenia, że wykonała je poprawnie. Wymaga utrwalania poznanych treści.*

2. Informacje o trudnościach ucznia (strefa wsparcia, słabe strony):

a) zachowanie – *Asia jest mało stanowcza w stosunku do innych, pozwala innym uczniom narzucać swoją wolę. Zdarza się, że podczas zajęć rozprasza się.*

b) umiejętności szkolne – *obniżona sprawność analizatora wzrokowego, słabsza koordynacja wzrokowo – ruchowa. Podczas pisania zdarza się, że Asia nie mieści się w liniaturze lub popełnia drobne błędy literowe. Często potrzebuje powtórzenia polecenia przez nauczyciela. Asia liczy na konkretach, często przy użyciu liczydła. Trudność sprawia Asi rozwiązywanie zadań tekstowych. Zdarza się, że popełnia błędy w zakresie porównywania liczebności w zbiorach. Czyta głoskując, jednak coraz częściej są to już sylaby.*

c) specyficzne zainteresowania i natręstwa: -.

IV. Zakres zintegrowanych działań nauczycieli, wychowawców i specjalistów realizujących cel terapeutyczny.

Asia uczestniczy w zajęciach rewalidacji (przy czym zajęcia rewalidacji jako rodzaj przewidziane są zgodnie z przepisami polskiego prawa oświatowego wyłącznie dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym) w wymiarze jednej godziny tygodniowo, zajęciach rehabilitacji, także w wymiarze jednej godziny tygodniowo, w zajęciach terapii integracji sensorycznej – również w wymiarze jednej godziny w tygodniu oraz w zajęciach logopedycznych w wymiarze trzydziestu minut w tygodniu.

V. Zakres dostosowania wymagań edukacyjnych, określenie metod i form oraz środków dydaktycznych, modyfikowanie zakresu treści, mających zastosowanie do:

1. przekazywania trudnych dla ucznia treści edukacyjnych

Punkt podzielony został na trzy podpunkty:

1. Dostosowanie wymagań edukacyjnych do dysfunkcji rozwojowych podczas pracy na lekcji.

2. Metody pracy.

3. Modyfikacja zakresu treści, która stanowi załącznik (nr 1 z 5) do programu (IPET) i podzielona została na następujące obszary edukacji: edukację polonistyczną, edukację matematyczną, edukację muzyczną, edukację plastyczną, edukację techniczną, edukację przyrodniczą, wychowanie fizyczne, edukację społeczną. Rodzaje edukacji wymienione zostały zgodnie z kolejnością przyjętą w dokumencie. Zostaną dokładnie opisane w dalszej części tekstu.

W podpunkcie pierwszym piątej części IPET-u Asi odnotowane zostały następujące **zalecenia** do pracy z dziewczynką:

- wydłużenie czasu pracy na wykonanie zadań,
- stosowanie przerw lub dzielenie zadań sprawiających trudność na etapy,
- dostosowanie materiału do możliwości psychofizycznych ucznia,

- powtarzanie poleceń w formie krótkich, konkretnych komunikatów, upewnianie się czy uczeń zrozumiał polecenie,
- sprawdzanie i ocenianie wiadomości przez nauczyciela przedmiotu przy współudziale pedagoga specjalnego,
- nauka języka obcego na materiale wyrazowo – obrazkowym,
- okazywanie dziecku akceptacji i serdeczności w sytuacjach wymagających od niego kompetencji społecznych,
- dookreślanie indywidualnie uczniowi poleceń otwartych skierowanych do całej grupy,
- przy ocenie prac plastycznych należy brać pod uwagę zaangażowanie ucznia, a nie sprawność wykonania pracy,
- chwalenie, podkreślanie najmniejszych osiągnięć, aktywności podczas lekcji,
- budowanie atmosfery życzliwości i zaufania.

W punkcie drugim wymienione zostały następujące metody pracy wskazane do realizacji w toku zajęć prowadzonych z udziałem Asi:

- naśladownictwo (ruchowe, statyczne, werbalne, naśladowanie zachowań i postaw),
- praktyczne działanie (wycinanie, malowanie, konstruowanie),
- obserwacja (obserwacja eksponatów naturalnych, modeli połączona z działaniem poznawczym),
- metody aktywizujące (gry, zabawy, piosenki, drama).

W załączniku nr 1 IPET zamieszczone zostały następujące modyfikacje zakresu treści z wprowadzonym podziałem na siedem rodzajów edukacji oraz wychowanie fizyczne. Załącznik ma postać tabeli, podzielonej na poszczególne rodzaje edukacji. Każdy obszar kształcenia został podzielony na: zakres tematyczny oraz przewidywane osiągnięcia ucznia w zakresie umiejętności, wiadomości i sprawności.

W obszarze edukacji polonistycznej zaproponowane zostały następujące modyfikacje:

Zakres tematyczny: *Komunikuję się z innymi ludźmi.*

Uczeń:

- porozumiewa się z rówieśnikami, z osobami dorosłymi,
- opisuje przedmiot lub sytuację prostymi zdaniami,
- wypowiada się na podany temat,
- układa zdania opisujące przedmioty,
- wypowiada się na temat utworów literackich; przytacza tytuły ulubionych książek,
- recytuje fragmenty wierszy.

Zakres tematyczny: *Już czytam i piszę.*

Uczeń:

- zapoznaje się z literaturą dziecięcą, odróżnia wiersz od prozy,
- czyta głośno sylabami,
- wyróżnia w tekście dialog,
- odszukuje w tekście określony fragment, zdanie,
- podejmuje próby czytania z podziałem na role,
- podejmuje próby czytania tekstu po cichu ze zrozumieniem,
- pisze poprawnie litery i prawidłowo je łączy,
- prawidłowo przepisuje wyrazy i proste zdania,
- zna alfabet, próbuje ułożyć wyrazy w kolejności alfabetycznej.

Zakres tematyczny: Pokazuję swoje myśli za pomocą słowa.

Uczeń:

- pisze pod kierunkiem nauczyciela krótkie wypowiedzi, tj. opis, opowiadanie,
- stosuje zasady pisania listów i życzeń.

Zakres tematyczny: Piszę bezbłędnie.

Uczeń:

- pisze poprawnie wyrazy,
- stosuje wielką literę,
- pisze poprawnie wyrazy w zakresie poznanych reguł ortograficznych,
- pisze najczęściej spotykane skróty,
- stara się wykazywać czujność ortograficzną podczas pisania.

W obszarze edukacji matematycznej:

Zakres tematyczny: Kształcenie umiejętności umysłowych ważnych dla uczenia się matematyki.

Uczeń:

- znajduje część wspólną zbiorów, złączenia zbiorów; wyodrębnia podzbiory,
- rozumie pojęcia: zbiór pusty, zbiory rozłączne.

Zakres tematyczny: Kształcenie czynności wykorzystywanych w liczeniu i sprawności rachunkowej.

Uczeń:

- oblicza sumy i różnice, manipulując konkretami – liczmanami lub przedmiotami realnymi (bez ograniczania zakresu liczbowego), sprawnie dodaje i odejmuje w zakresie do 30; dostrzega związki dodawania z odejmowaniem,
- porównuje dowolne liczby dwucyfrowe w zakresie do 30 (z użyciem znaków $<$ $>$ $=$),

- zapisuje i odczytuje liczby dwucyfrowe,
- próbuje wskazać pozycję cyfry w liczbie,
- próbuje zapisywać liczby słowami,
- potrafi wskazać na osi liczbowej wskazane liczby,
- dodaje i odejmuje liczby w zakresie do 30 z przekroczeniem progu dziesiątkowego,
- rozwiązuje proste zadania tekstowe jednodziałaniowe,
- rozumie mnożenie jako skrócony zapis dodawania jednakowych składników,
- podejmuje próby dzielenia w zakresie 30,
- układa proste zdania tekstowe do podanej formuły,
- rozpoznaje liczby parzyste i nieparzyste.

Zakres tematyczny: Kształcenie czynności wykorzystywanych w geometrii.

Uczeń:

- rozpoznaje w otoczeniu i nazywa odcinki prostopadłe i równoległe,
- kreśli linie łamane i podstawowe figury geometryczne.

Zakres tematyczny: Kształcenie czynności wykorzystywanych w codziennych czynnościach matematycznych.

Uczeń:

- próbuje zapisać datę, wymienić nazwy miesięcy,
- dokonuje prostych obliczeń zegarowych, posługując się godzinami i minutami (system 24 godzinny),
- potrafi mierzyć długość różnych elementów, wykorzystując jednostki: metr, centymetr,
- rozumie pojęcie ważenia i posługuje się jednostkami: kilogram, dekagram,
- dokonuje prostych obliczeń pieniężnych.

Edukacja muzyczna

Zakres tematyczny: Odbiór i tworzenie muzyki.

Uczeń:

- śpiewa indywidualnie i zbiorowo piosenki z repertuaru dziecięcego,
- próbuje śpiewać nazwami solmizacyjnymi dźwięki gamy,
- reaguje ruchem na zmiany tempa, dynamiki, wysokości dźwięków,
- akompaniuje przy użyciu instrumentów perkusyjnych do piosenek i zabaw ruchowych,
- aktywnie słucha muzyki, potrafi określić nastrój utworu po jego wysłuchaniu.

Edukacja plastyczna

Zakres tematyczny: Wyrażanie własnych myśli i uczuć w różnorodnych pracach plastycznych.

Uczeń:

- *potrafi wykonać prace plastyczne,*
- *nazywa barwy podstawowe i używa ich,*
- *nazywa barwy ciepłe i zimne i używa ich,*
- *podejmuje próby uwzględniania w pracach proporcji, wielkości i perspektywy.*

Edukacja techniczna

Zakres tematyczny: *W świecie techniki.*

Uczeń:

- *rozdziela właściwości materiałów, stara się właściwie dobrać materiały do wykonywanej pracy,*
- *bezpiecznie obsługuje proste urządzenia techniczne, np. odkurzacz, latarkę, odtwarzacz DVD, komputer,*
- *czyta i rozumie proste instrukcje,*
- *dokonywa pomiarów, wykonuje pracę według projektu.*

Zakres tematyczny: *Dbłość o bezpieczeństwo własne i innych.*

Uczeń:

- *utrzymuje porządek wokół, sprząta po sobie i pomaga innym w utrzymaniu porządku,*
- *zna zagrożenia wynikające z niewłaściwego używania sprzętów, urządzeń, leków, środków czystości, środków ochrony roślin itp.; ostrożnie się z nimi obchodzi,*
- *zna podstawowe zasady ruchu drogowego; wie, jak należy bezpiecznie poruszać się na drogach (w tym na rowerze) i korzystać ze środków komunikacji,*
- *wie, jak trzeba zachować się w sytuacji wypadku, np. powiadomić dorosłych.*

Edukacja przyrodnicza

Zakres tematyczny: *Zrozumienie i poszanowanie świata roślin i zwierząt.*

Uczeń:

- *dostrzega zmiany zachodzące w przyrodzie; wie, jakie prace wykonuje się w ogrodzie w poszczególnych porach roku, zna podstawowe narzędzia ogrodnicze,*
- *rozdziela i nazywa części roślin ozdobnych i warzywnych,*
- *wyróżnia części jadalne roślin warzywnych,*
- *zna sposoby przechowywania warzyw i owoców; rozdziela i nazywa niektóre przetwory owocowo – warzywne,*
- *rozdziela i nazywa rośliny kwiatowe,*
- *rozpoznaje i nazywa drzewa i krzewy owocowe, rozdziela liście i owoce,*

- posługuje się ze zrozumieniem pojęciami: ssak, ptak; zna budowę tych zwierząt i wie, jakie mamy korzyści ze zwierząt hodowlanych.

Zakres tematyczny: Gdzie mieszkam.

Uczeń:

- rozróżnia pojęcia: miasto, wieś; dostrzega różnice,
- potrafi wymienić nazwy miast i wsi położonych w miejscu zamieszkania,
- zna swój adres zamieszkania,
- rozumie pojęcia: krajobraz, elementy krajobrazu.

Zakres tematyczny: Planeta, na której mieszkam.

Uczeń: zna planety układu słonecznego.

Zakres tematyczny: Żyję w zgodzie z ekologią.

Uczeń: rozumie znaczenia opakowań ekologicznych; zna ich oznaczenia; podaje przykłady działań proekologicznych.

Wychowanie fizyczne

Zakres tematyczny: Kształtowanie sprawności fizycznej i wychowanie zdrowotne.

Uczeń:

- właściwie reaguje na komendy, przyjmuje pozycje zgodnie z poleceniem nauczyciela,
- rozróżnia i nazywa przybory i przyrządy wykorzystywane w zajęciach ruchowych,
- potrafi: utrzymać równowagę na ławeczce, rzucać piłką do celu, chwytać, koźlować, skakać wzwyż i w dal z prawidłowym odbiciem, skakać przez skakankę, pokonywać tory przeszkód,
- zna i wykonuje kilka ćwiczeń przeciw płaskostopiu,
- uczestniczy w kursie pływania.

Zakres tematyczny: Praca zespołowa.

Uczeń:

- potrafi współpracować z członkami swojego zespołu,
- przestrzega ustalonych reguł i zasad,
- przestrzega zasady fair play.

Edukacja społeczna

Zakres tematyczny: Wychowanie do zgodnego współdziałania z rówieśnikami i dorosłymi.

Uczeń:

- rozumie, że funkcjonowanie w każdej grupie społecznej opiera się na współpracy,
- nawiązuje kontakty z rówieśnikami i dorosłymi,
- potrafi pełnić różne role (atrakcyjne i mniej atrakcyjne) w grupie, przestrzega norm przypisanych określonym rolom,

- prowadzi dialog z rówieśnikami i dorosłymi,
- uczestniczy we wspólnej zabawie i pracy; dostrzega i docenia wkład pracy innych na uzyskania efektu końcowego,
- czuje się odpowiedzialny za swoje czyny i poczynania grupy,
- zna symbole narodowe (barwy, godło, hymn); rozumie swą przynależność narodową; próbuje wymienić państwa sąsiadujące z Polską; zna ich charakterystyczne symbole; rozpoznaje flagę i hymn Unii Europejskiej,
- przestrzega przepisów bezpieczeństwa w stosunku do siebie i innych,
- wie, czym się zajmują osoby pracujące w danym zawodzie,
- zna zwyczaje związane ze świętami.

Część V IPET zawiera jeszcze trzy dodatkowe podpunkty:

Punkt 2 odnosi się do *realizacji wskazań terapeutycznych*. Zamieszczone zostały w nim informacje o załącznikach będących planami pracy: rewalidacyjnej (załącznik 2), rehabilitanta (załącznik 3), terapeuty SI (załącznik 4), logopedy (załącznik 5).

Inaczej niż w opisanej w poprzednim rozdziale pracy klasie, tutaj załączniki zostały dołączone do indywidualnego programu edukacyjno–terapeutycznego, ich treść jest jednak dosyć ogólna i zostanie zaprezentowana poniżej.

Punkt 3 części V IPET zawiera informację na temat *wypełniania założeń programu wychowawczego i szkolnego programu profilaktyki*. Zamieszczona w nim informacja to: *udział ucznia we wszystkich wydarzeniach klasowych i szkolnych, przydzielanie zadań dyżurnego*.

Ostatni podpunkt części V IPET to *zakres współpracy z rodzicami* ujęty jako: *comiesięczny kontakt podczas zebrań oraz dni otwartych oraz wpisy do dzienniczka. Doraźnie kontakt telefoniczny*.

W załącznikach dotyczących planów pracy terapeutycznej zamieszczone zostały następujące informacje:

Załącznik numer 2 Plan pracy rewalidacyjnej.

1. Usprawnianie koordynacji wzrokowo – ruchowej:

- układanie historyjek obrazkowych,
- ćwiczenie orientacji przestrzennej,
- wykorzystywanie klocków, układanek i gier edukacyjnych.

2. Usprawnianie analizy i syntezy wzrokowej:

- ćwiczenia orientacji własnego ciała,
- ćwiczenia z wykorzystaniem historyjek obrazkowych,
- odwzorowywanie kształtów figur geometrycznych i innych elementów.

3. Rozwijanie i usprawnianie motoryki małej i dużej:

- wykorzystywanie różnych technik doskonalących sprawność manualną (wydzieranki, lepienie, malowanie, kolorowanie),
- zabawy z piłką, woreczkiem,
- ćwiczenia graficzne.

4. Rozwój umiejętności czytania:

- utrwalanie znajomości liter,
- czytanie sylab, wyrazów, zdań,
- doskonalenie płynności czytania,
- układanie zdań prostych i złożonych z rozsypani wyrazowej.

5. Kształtowanie umiejętności pisania:

- odwzorowywanie pisowni liter, wyrazów, zdań,
- pisanie po śladzie.

6. Doskonalenie umiejętności liczenia:

- utrwalanie pisania cyfr w zakresie 10, 20,
- liczenie z wykorzystaniem konkretów (klocki, patyczki, koraliki),
- dodawanie i odejmowanie w zakresie 10, 20.

7. Kształcenie umiejętności słuchania i mówienia:

- rozmowy, samodzielne wypowiedzianie się,
- nazywanie rzeczy, czynności, cech przedmiotów, cech osób.

8. Utrwalanie bieżących wiadomości.

Plan pracy rehabilitanta (**załącznik numer 3 IPET**) zawiera trzy podpunkty:

- 1. Ćwiczenia korygujące postawę, kształtujące krzywizny kręgosłupa.*
- 2. Ćwiczenia rozciągające grupę mięśni mm. kulszowo – goleniowych.*
- 3. Ćwiczenia odwiedzenia bioder.*

Plan pracy terapeuty SI (**załącznik numer 4 IPET**):

- 1. Integracja Tonicznego Odruchu Błędnikowego i Asymetrycznego Tonicznego Odruchu Szyjnego.*
- 2. Rozwój reakcji posturalnych i równoważnych.*
- 3. Stymulacja systemu przedsionkowego i proprioceptywnego.*
- 4. Rozwój funkcji okoruchowych poprzez ćwiczenia związane z koordynacją wzrokowo – ruchową.*
- 5. Elementy terapii ręki.*

Plan pracy logopedy (**załącznik numer 5 IPET**):

1. *budowanie kontaktu, wykształcenie motywacji do komunikowania się poprzez:*

- *zapewnienie poczucia bezpieczeństwa,*
- *rozwijanie umiejętności wyrażania własnych potrzeb i odczuć;*

2. *stymulacja czuciowa twarzy i jamy ustnej w celu:*

- *uwrażliwiania wnętrza jamy ustnej, w szczególności miejsca artykulacji głosek przedniojęzykowo – dźwiękowych oraz głosek <l, li, r> (zalecane do masażu w domu);*

3. *ćwiczenia aparatu artykulacyjnego:*

- *usprawnianie warg, języka, podniebienia, żuchwy, w celu poprawy artykulacji poszczególnych głosek i grup spółgłoskowych,*
- *praca nad pionizacją języka;*

4. *ćwiczenia artykulacyjne:*

- *wywołanie i utrwalenie głoski <r> oraz praca nad głoskami <l, li> i głoskami szumiącymi;*

5. *ćwiczenia oddechowe – fonacyjne:*

- *regulacja siły i długości wydechu,*
- *rozwijanie oddychania torem przeponowo – brzuszny,*
- *wydłużenie fazy wydechowej;*

6. *stymulacja słuchowa, której celem jest:*

- *odwzorowywanie i naśladowanie rytmów,*
- *rozwijanie pamięci słuchowej,*
- *różnicowanie głosek w opozycji dźwięczna – bezdźwięczna,*
- *kształtowanie umiejętności różnicowania dźwięków mowy (w obrębie ćwiczonych głosek);*

7. *ćwiczenia językowo – komunikacyjne:*

- *wzbogacanie słownika biernego i czynnego,*
- *wykonywanie prostych i złożonych poleceń – ćwiczenia rozumienia,*
- *ćwiczenia myślenia przyczynowo – skutkowego i formułowania wniosków,*
- *identyfikowanie podobieństw i różnic,*
- *rozwijanie funkcji poznawczych,*
- *ćwiczenia budowania wypowiedzi poprawnych pod względem gramatycznym i logicznym.*

Część VI programu, ostatnia to sposób ewaluacji programu oraz zatwierdzenie IPET przez Zespół. Pola dotyczące ewaluacji programu pozostały nieuzupełnione.

c) Obserwacja własna:

Asia jest dziewczynką bardzo spokojną, nie zwracającą na siebie uwagi. Przez większość hospitowanych dni pracowała sama lub z pomocą studentek, które odbywały

praktyki

w badanej klasie. Dziewczynka raczej nie uczestniczyła w sytuacjach o charakterze społecznym z koleżankami i kolegami z klasy. Podczas przerw raczej obserwowała działania podejmowane przez inne dzieci. Wypowiedzi Asi były bardzo ciche. Dziewczynka zazwyczaj zwracała się do pedagog współorganizującej lub nauczycielki. Gdy chciała coś powiedzieć zgłaszała się lub podchodziła.

PATRYK

Chłopiec rozpoczął naukę w szkole w wieku 9;5 lat.

a) Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego

Orzeczenie zostało wydane na czas: *nauki w klasach I – III szkoły podstawowej.*

Z uwagi na: ***niepełnosprawność sprzężoną (niepełnosprawność ruchowa i intelektualna).***

Ponadto, jak wynika z dokumentu, u chłopca rozpoznano także mózgowe porażenie dziecięce (postać połowicza z przewagą strony lewej), wadę wzroku (krótkowzroczność). W obszarze funkcjonowania intelektualnego w orzeczeniu chłopca widnieje następująca informacja: *rozwój intelektualny na poziomie niepełnosprawności intelektualnej. W skali słownej chłopiec uzyskał wynik na poziomie niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim, w skali bezsłownej i globalnej – niepełnosprawności intelektualnej w stopniu umiarkowanym.*

W orzeczeniu wskazane zostały następujące *informacje o możliwościach rozwojowych i potencjale chłopca:*

W obszarze **rozwoju poznawczego:** *zasób wiadomości ogólnych, umiejętności arytmetyczne oraz logicznego myślenia na poziomie bardzo niskim; umiejętność abstrahowania oraz zasób słownika poniżej przeciętnej dla wieku; spostrzeganie wzrokowe bardzo niskie; chłopiec potrafi jedynie dokonać analizy i syntezy sylabowej. Nie wydziela głosek w nagłosie i w wygłosie, nie dokonuje analizy i syntezy głoskowej; jest bardzo niesamodzielny w działaniu; uwaga krótkotrwała; posiada znacznie obniżony w stosunku do wieku zasób wiadomości i umiejętności percepcyjnych potrzebnych do nauki czytania i pisanie oraz kompetencji myślenia matematycznego i umiejętności liczenia; wykazuje małą sprawność w orientacji czasowo – przestrzennej; nie zna nazw dni tygodnia, wymienia nazwy pór roku nie zachowując ich następstwa; nie nazywa adekwatnie pór dnia i nie łączy ich z logicznymi czynnościami; wypowiada się za pomocą wyrazów lub krótkich zdań pojedynczych; nie dostrzega niedorzeczności na obrazkach; nie potrafi ułożyć i opowiedzieć czteroelementowej historyjki*

obrazkowej; nie potrafi ułożyć obrazka z części; zna i odczytuje wielkie litery A, M, P, S, R, K, B, myli W-M oraz małe: m, s, o, k; próbuje nieskutecznie dokonywać syntezy znanych liter w wyrazy, co świadczy o doświadczeniu chłopca w próbach czytania; prezentuje niskie umiejętności słuchowo – językowe; nie dokonuje analizy wyrazowej trzelementowego zdania; w zakresie liczenia prezentuje niskie umiejętności; liczy do pięciu, nie odróżnia błędnego liczenia od poprawnego, dodaje i odejmuje na konkretach do pięciu; zna i nazywa koło, trójkąt i kwadrat oraz cyfry jeden, pięć; prezentuje przedoperacyjny poziom rozumowania na konkretach i klasyfikowania na poziomie par funkcjonalnych adekwatnych dla dziecka czteroletniego;

W obszarze **rozwoju ruchowego/fizycznego**: *chodzi samodzielnie, ale chód jest niepewny; posługuje się ręką prawą; sprawność analizatora wzrokowego bardzo obniżona; umiejętność dokonywania analizy i syntezy wzrokowej bardzo niskie; sprawność analizatora słuchowego znacznie obniżona; wykazuje słabe umiejętności w zakresie analizy i syntezy wzrokowej; potrafi wyróżnić duże elementy w tle na obrazku; wykazuje słabe umiejętności słuchu fonematycznego; sprawność aparatu artykulacyjnego w znacznym stopniu jest nieprawidłowa, stwierdza się napiętą, hipertoniczną górną wargę, ograniczone ruchy języka, zbyt krótkie wędzidełko podjęzykowe;*

W sferze rozwoju **emocjonalno–społecznego**: *rozumienie sytuacji społecznych na poziomie bardzo niskim; wymaga ciągłej pomocy ze strony osoby dorosłej, potwierdzania że robi dobrze; bardzo szybko rezygnuje z działania lub w ogóle go nie podejmuje, jeśli zadanie wydaje mu się trudne; nie ma pewności siebie i poczucia sprawstwa; motywacja do działania bardzo niska; ma mały zasób wiadomości o sobie, rodzinie i środowisku;*

W orzeczeniu zamieszczone zostały następujące **zalecenia**:

- kształcenie specjalne programem dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim,
- na czas nauki w klasach I – III, realizowane na terenie szkoły integracyjnej lub specjalnej;
- dostosowanie metod nauczania do możliwości psychofizycznych dziecka;
- kontynuacja terapii logopedycznej na terenie szkoły;
- rehabilitacja ruchowa na terenie szkoły;
- udział w zajęciach rewalidacyjnych na terenie szkoły;
- wspomaganie rozwoju samodzielności w każdej dziedzinie funkcjonowania dziecka;
- dalsza opieka lekarzy specjalistów;
- konsultacja psychologiczno–pedagogiczna w drugim semestrze roku klasy III.

W **uzasadnieniu** orzeczenia powtórzone zostały informacje zamieszczone w części *diagnoza* oraz *zalecenia*, a także zamieszczona dodatkowa informacja, że *spotkania z psychologiem pomogą chłopcu realny obraz siebie, zaś wsparcie psychologiczne umożliwi dziecku podejmowanie nowych wyzwań.*

b) indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET)

Na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego w szkole skonstruowany został dla chłopca przez nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniem - łącznie osiem osób, w tym: wychowawczynię, pedagog wspomagającą, nauczycielkę języka angielskiego, nauczycielkę informatyki, nauczycielkę religii, rehabilitantkę, logopedę i psychologa.

W części II pkt. a IPET – *Charakterystyka psycho-pedagogiczna ucznia wynikająca z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, informacji od lekarzy i specjalistów odnoszących się do niepełnosprawności dziecka* wpisana została jedynie informacja: *niepełnosprawność sprzężona (niepełnosprawność ruchowa i intelektualna)*. Pominięte zostały informacje dotyczące pozostałych obszarów funkcjonowania dziecka zawarte w orzeczeniu.

Z informacji udzielonej przez rodziców chłopca (cz. II pkt. b IPET) dowiadujemy się, że: *Mama jest w stałym kontakcie z nauczycielami, co skutkuje dobrą współpracą. Z rozmów z mamą wynika, że Patryk jest dzieckiem, do którego trzeba indywidualnie podejść i odpowiednio go zmobilizować do pracy. Mama zauważa postępy w nauce i zwraca uwagę na to by być stanowczym podczas pracy z Patrykiem, gdyż to zdaniem mamy skutkuje dobrą współpracą ze strony chłopca.*

Z informacji zamieszczonej w IPET (cz. II pkt. c – *obserwacja ucznia*) na temat chłopca wynika, że: *Patryk lubi przebywać wśród rówieśników. Rzadko uczestniczy w różnych formach gier i zabaw razem z klasą. Chętnie pracuje na lekcji. Wymaga kilkakrotnego wyjaśnienia polecenia przed wykonaniem zadania. Potrzebuje ciągłej obecności pedagoga specjalnego przy wykonywaniu wszystkich czynności na zajęciach.*

Rozpoznanie na podstawie **wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia:**

1. Cechy ucznia **sprzyjające rozwojowi** (strefa wzmocnienia, mocne strony) (cz. III IPET)

a) zachowanie: *uczeń jest punktualny i zawsze przygotowany do lekcji. Stara się zawsze kończyć rozpoczęte zadanie.*

b) umiejętności szkolne: *uczeń jest zmotywowany podczas pracy na lekcji. Każde zadanie stara się wykonywać dokładnie i do końca. Patryk coraz częściej wypowiada się prostymi zdaniami,*

co jest dużym postępem w stosunku do poprzedniego roku szkolnego. Uczeń sukcesywnie samodzielnie przepisuje krótkie wyrazy i zdania. Zna coraz więcej liter. Patryk potrafi dokonać analizy i syntezy sylabowej niektórych prostych wyrazów.

c) zainteresowania i uzdolnienia: *Patryk jest fanem Gwiezdných Wojen, zbiera wszystko, co jest z tym związane; figurki, książki, filmy.*

d) specyficzne informacje i zalecenia: *uczeń przywiązuje dużą wagę do swojego miejsca w klasie. Potrzebuje określenia stałości następujących po sobie czynności na lekcji. Podczas pracy na lekcji zadaje dużo pytań w celu upewnienia się, czy dane zadanie wykonuje poprawnie. Ze względu na krótkotrwałą uwagę należy podczas pracy robić przerwy oraz dzielić zadania na etapy. **Podczas liczenia korzysta z planszy z cyframi. Podczas pisanía używa planszy z literami.** Ze względu na wadę wzroku wskazane jest aby uczeń korzystał z zeszytu z powiększoną liniaturą. Bardzo ważnym aspektem w pracy z uczniem jest regularne utrwalanie poznanego materiału.*

2. Informacje o **trudnościach** ucznia (strefa wsparcia, słabe strony)

a) zachowanie: *podczas zajęć często podejmuje tematy niezwiązane z lekcją. Zdarza się, że uwaga chłopca bywa rozproszona. Czasami naśladuje niewłaściwe zachowania innych uczniów. Podczas wykonywania zadań zadaje dużo pytań. Niechętnie bierze udział w zabawach z całą klasą.*

b) umiejętności szkolne: *obniżona sprawność analizatora wzrokowego i słuchowego. Mały zasób wiadomości ogólnych i rozumienia sytuacji społecznych. Patryk ma trudności z opanowaniem techniki czytania. Obecnie podjęta jest próba nauki czytania metodą sylabową oraz wyrazową. Uczeń dodaje i odejmuje na konkretach z pomocą nauczyciela. Proste zadania tekstowe rozwiązuje przy wsparciu nauczyciela. Wymaga wielokrotnego wyjaśnienia poleceń i stałej obecności pedagoga specjalnego.*

c) specyficzne zainteresowania i natręctwa: *bujanie się na krześle podczas zajęć.*

W części IV IPET - zakres zintegrowanych działań nauczycieli, wychowawców i specjalistów realizujących cel terapeutyczny. W tej części wymienione zostały rodzaje zajęć niebędących lekcjami, w których uczeń uczestniczy wraz z informacją o tygodniowym wymiarze ich trwania. Patryk uczęszcza na zajęcia dodatkowe (przyznane w oparciu o orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego) z zakresu rehabilitacji, w wymiarze jednej godziny tygodniowo, zajęcia z psychologiem, realizowane w wymiarze jednej godziny, co dwa tygodnie, zajęcia rewalidacyjne, w wymiarze jednej godziny w tygodniu oraz zajęcia logopedyczne realizowane w wymiarze półtorej godziny w tygodniu.

Punkt V IPET – *zakres dostosowania wymagań edukacyjnych, określenie metod i form oraz środków dydaktycznych, modyfikowanie zakresu treści mających zastosowanie do:*

1. przekazywania trudnych dla ucznia treści edukacyjnych – w tym punkcie w podpunkcie pierwszym (*dostosowanie wymagań edukacyjnych do dysfunkcji rozwojowych podczas pracy na lekcji*) wymienione zostały **wszystkie** zalecenia, które zostały zamieszczone również w **programie Asi** oraz dodatkowe:

- punkt: *powtarzanie poleceń w formie krótkich, konkretnych komunikatów, upewnienie się, czy uczeń zrozumiał polecenie, **poprzedzony został dodatkowo zaleceniem:** kierowanie poleceń bezpośrednio do ucznia;*

Pośród **nowych** pojawiły się następujące wskazania do pracy z chłopcem:

- *wsparcie pedagoga specjalnego na zajęciach,*
- *mobilizowanie do wkładania wysiłku w wykonywanie zadania,*
- *zachęcanie do współpracy z innymi;*

Podpunkt drugi (*metody pracy*) punktu pierwszego tej części IPET **w pełni pokrywa się z przytoczonym wcześniej programem Asi**

Podpunkt trzeci (*modyfikacja zakresu treści*) – załącznik numer jeden **różni się** od załącznika przytoczonego we wcześniejszej części rozdziału **jedynie usunięciem zakresu modyfikacji podczas lekcji wychowania fizycznego**. Usunięcie tego działu związane jest z tym, że chłopiec nie uczestniczy w klasowych zajęciach w-f. W tym czasie Patryk uczęszcza na zajęcia rehabilitacji ruchowej lub zajęcia prowadzone przez psychologa.

Punkt 2 części V programu dotyczący *realizacji wskazań terapeutycznych* zawiera podobnie, jak w IPET Asi informację na temat załączników planów pracy indywidualnej: rewalidacyjnej (załącznik numer dwa), rehabilitanta (załącznik numer trzy), psychologa (załącznik numer cztery), logopedy (załącznik numer pięć). Poszczególne plany pracy zajęć rewalidacji, rehabilitacji, psychologa oraz logopedy omówione zostaną poniżej.

W punkcie 3 części V IPET: *wypełniania założeń programu wychowawczego i szkolnego programu profilaktyki* zamieszczona została następująca informacja: *Patryk uczestniczy w wyjściach klasowych, uroczystościach szkolnych. Pełni rolę dyżurnego w klasie.*

Punkt 4 części V IPET obejmujący *zakres współpracy z rodzicami ucznia* przewiduje: *comiesięczne spotkania podczas zebrań z rodzicami, dni otwartych. Wpisy w dzienniczku do korespondencji oraz doraźny kontakt telefoniczny.*

W części VI – *Sposób ewaluacji programu* oraz VII – *Zatwierdzenie IPET przez Zespół* nie zamieszczono żadnych informacji.

Treści zamieszczone w załącznikach do indywidualnego programu edukacyjno–terapeutycznego Patryka w części **w pełni pokrywają** się z załącznikami stanowiącymi dodatek do **IPET Asi**. Te samą treść ma załącznik numer jeden – *Modyfikacja zakresu treści*. Pominięte zostały tylko zajęcia z zakresu wychowania fizycznego. Tożsamy jest także *Plan pracy rewalidacyjnej*.

Odmiennej treść mają jedynie programy pracy **rehabilitanta** oraz **logopedy** (w tym programie pokrywają się obszary nadrzędne oraz niektóre, choć nie wszystkie działania szczegółowe).

Plan pracy **rehabilitanta** zawiera bardzo fachową terminologię i przewiduje następujące działania:

1. *Redresję przykurczów stawowych;*
2. *Ćwiczenia równoważne;*
3. *Trening chodu po różnych powierzchniach, pokonywanie przeszkód;*
4. *Ćwiczenia koordynacji wzrokowo – ruchowej z przyborami i na przyrządach;*
5. *Ćwiczenia rozluźniające i relaksacyjne, masaż;*
6. *Ćwiczenia elongacyjne;*
7. *Usprawnianie funkcjonalne;*
8. *Gimnastykę oddechową.*

Plan pracy **logopedy** (załącznik numer 5 IPET):

1. *budowanie kontaktu, wykształcenie motywacji do komunikowania się poprzez:*
 - *nawiązywanie kontaktu terapeutycznego,*
 - *zapewnienie poczucia bezpieczeństwa,*
 - *rozwijanie umiejętności wyrażania własnych potrzeb i odczuć;*
2. *stymulacja czuciowa twarzy i jamy ustnej w celu:*
 - *masaż twarzy i uwrażliwianie wnętrza jamy ustnej, w szczególności miejsca artykulacji głosek wargowo – zębowych i przedniojęzykowo – dziąsłowych (zalecane do masażu w domu);*
3. *ćwiczenia aparatu artykulacyjnego:*
 - *usprawnianie warg, języka, podniebienia, żuchwy, w celu poprawy artykulacji poszczególnych głosek i grup spółgłoskowych,*
 - *praca nad pionizacją języka;*
4. *ćwiczenia artykulacyjne:*
 - *wywołanie i utrwalenie artykulacji głosek wargowo–zębowych oraz praca nad głoskami szumiącymi (w tej chwili Patryk realizuje większość głosek z językiem ułożonym na dole jamy ustnej);*

5. *ćwiczenia oddechowo–fonacyjne:*

- *regulacja siły i długości wydechu,*
- *rozwijanie oddychania torem przeponowo – brzuszny,*
- *wydłużenie fazy wydechowej;*

6. *stymulacja słuchowa, której celem jest:*

- *kształtowanie umiejętności identyfikowania dźwięków,*
- *odwzorowywanie i naśladowanie rytmów,*
- *rozwijanie pamięci słuchowej,*
- *różnicowanie głosek w opozycji dźwięczna – bezdźwięczna,*
- *kształtowanie umiejętności różnicowania dźwięków mowy (w obrębie ćwiczonych głosek);*

7. *ćwiczenia językowo – komunikacyjne:*

- *wzbogacanie słownika biernego i czynnego,*
- *rozwijanie zdań prostych,*
- *wykonywanie prostych i złożonych poleceń – ćwiczenia rozumienia,*
- *ćwiczenia myślenia przyczynowo – skutkowego i formułowania wniosków,*
- *rozpoznawanie i nazywanie emocji.*

Plan pracy **psychologa (załącznik numer 6)** został natomiast sformułowany w następujący sposób:

1. *Nawiązanie z Patrykiem relacji opartej na poczuciu bezpieczeństwa, akceptacji i otwartości.*
2. *Praca w obszarze poczucia tożsamości – kształtowanie realnego, pozytywnego obrazu siebie (dostrzeganie sukcesów, mocnych stron Patryka, docenianie wysiłku, chwalenie, akceptowanie obaw i niepowodzeń chłopca).*
3. *Stymulowanie rozwoju poznawczego: ćwiczenia w zakresie doskonalenia umiejętności koncentracji uwagi (podczas gier i zabaw), wzmacnianie motywacji na nauki szkolnej.*
4. *Rozwianie szeroko pojętej samodzielności poprzez niedyrektywność w kontakcie, częste stawianie Patryka w sytuacji związanej z możliwością wyboru, podejmowania decyzji, możliwością samodzielnego oceniania i wartościowania. Zauważanie i wzmacnianie wszelkich samodzielnych zachowań chłopca.*
5. *Kształtowanie umiejętności radzenia sobie z sytuacjami trudnymi i stresem. Elementy treningu relaksacyjnego, bajko terapii.*
6. *Udzielanie wsparcia emocjonalnego w sytuacjach trudnych dla Patryka, również związanych z jego niepełnosprawnością; odzwierciedlanie uczuć.*

c) Obserwacja własna

W czasie wszystkich hospitacji przeprowadzonych w toku postępowania badawczego Patryk zawsze wymagał uwagi i wsparcia ze strony pedagoga współorganizującej lub nauczycieli. Pozostawiony nawet na chwilę sam, przerywał pracę. Zarówno podczas zajęć lekcyjnych, jak i w czasie przerw śródlekcyjnych Patryk właściwie nie uczestniczył w społecznym życiu klasy (zabawach, rozmowach, wspólnych działaniach). Chłopiec wymagał stałego kierowania poleceniami słownymi. Sposób jego funkcjonowania pokrywał się w znacznym stopniu z opisem funkcjonowania ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym.

ALEKSANDRA (Ola)

Dziewczynka rozpoczęła naukę w szkole w wieku 8;2 lat.

a) Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego

Orzeczenie zostało wydane na czas: *nauki w klasach I – III szkoły podstawowej.*

Z uwagi na: ***niepełnosprawność ruchową***. Ponadto, jak wynika z dokumentu, u dziewczynki rozpoznano także mózgowe porażenie dziecięce połowiczne lewostronne.

Dodatkowo, w orzeczeniu Oli zamieszczona została informacja o dysharmonijnym rozwoju intelektualnym.

W orzeczeniu wskazane zostały następujące *informacje o możliwościach rozwojowych i potencjale dziewczynki:*

W obszarze rozwoju poznawczego: *obniżone możliwości w zakresie myślenia, trudność w rozwiązywaniu zadań złożonych, nie dostrzega niedorzeczności słownych, obniżony krytycyzm wobec podejmowanych działań, odczytuje proste zdania, dobiera samodzielnie odczytane podpisy do ilustracji, wypowiada się pełnymi zdaniami, prawidłowo formułuje swoje wypowiedzi pod względem gramatycznym, odpowiada na zadawane pytania, gdy czegoś nie wie potrafi samodzielnie sformułować pytanie skierowane do dorosłego, liczy samodzielnie – przelicza, przy dokonywaniu obliczeń w zakresie dziesięciu pomaga sobie licząc na palcach, łatwo ulega rozproszeniu, by wrócić do rozpoczętego zadania wymaga pokierowania uwagą przez dorosłego, obniżona sprawność analizy i syntezy wzrokowej, ma trudność w wyszukiwaniu szczegółów na dwóch podobnych do siebie ilustracjach, podczas zapisywania wyrazów niekiedy gubi pojedyncze litery, cyfry zapisuje dokonując inwersji statycznej, pojawiają się błędy ortograficzne, a także trudność w zapisywaniu zdań ze słuchu.*

W sferze rozwoju ruchowego/fizycznego: *obniżona sprawność motoryczna wynikająca z porażenia mózgowego, obniżona sprawność z lewej strony ciała, zaburzona koordynacja ruchowa, obniżona sprawność manualna związana z zaburzonym napięciem mięśniowym, podwyższona męczliwość przy wykonywaniu działań wymagających precyzji manualnej oraz ruchu, wymaga wolniejszego tempa pracy podczas rysowania, pisanie, wycinania, wykonywania prac plastycznych i technicznych, jest praworęczna, ręką lewą wspomaga się podczas wykonywanej pracy.*

W obszarze rozwoju emocjonalno–społecznego: *dziewczynka nie najlepiej radzi sobie w sytuacji porażki, jest ambitna, stara się doprowadzić podjęte zadanie do końca, denerwuje się, gdy nie zdąży, ma trudności w pracy w grupie, wymaga wsparcia i zapewnienie, że zdąży dokończyć rozpoczęte zadanie, niechętnie dzieli się swoimi rzeczami, bez trudu nawiązuje kontakt z dorosłym, lubi być chwalona, szuka dla siebie miejsca blisko osób dorosłych, lubi pokazywać swoje rzeczy i być podziwiana.*

W orzeczeniu zamieszczone zostały następujące **zalecenia**:

- realizacja obowiązku szkolnego w warunkach klasy integracyjnej,
- dostosowanie form i metod pracy dydaktycznej do potrzeb i możliwości uczennicy,
- usprawnianie manualne i grafomotoryczne,
- ćwiczenia percepcji wzrokowej i słuchowej oraz koordynacji,
- rehabilitacja ruchowa.

W **uzasadnieniu** orzeczenia nie zostały zamieszczone żadne dodatkowe informacje, które nie zostały uwzględnione w części **diagnoza i zalecenia**.

b) indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET)

Na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego w szkole skonstruowany został dla dziewczynki **indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET)**. IPET został napisany przez nauczycieli i specjalistów pracujących z uczennicą - łącznie siedem osób, w tym: wychowawczynię, pedagog wspomagającą, nauczycielkę języka angielskiego, nauczycielkę informatyki, nauczycielkę religii, rehabilitantkę, psychologa.

W części II pkt. a IPET – *Charakterystyka psycho–pedagogiczna ucznia wynikająca z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, informacji o lekarzy i specjalistów odnoszących się o niepełnosprawności dziecka* wpisana została informacja: *niepełnosprawność ruchowa i dysharmonijny rozwój intelektualny.*

Z informacji udzielonej przez rodziców Oli (cz. II pkt. b IPET) dowiadujemy się, że: *Rodzice są w stałym kontakcie z nauczycielami co skutkuje dobrą współpracą. Z rozmów*

z mamą wynika iż Ola znacznie chętniej integruje się z rówieśnikami w porównaniu z poprzednimi latami o jest bardzo pozytywną zmianą. Ola chętnie nawiązuje nowe znajomości i stała się bardziej otwarta. Ola nawiązuje dobre relacje z dorosłymi.

W punkcie obserwacja ucznia nauczyciele i terapeuci opracowujący IPET zamieścili następujące informacje: *Podczas przerw Ola często uczestniczy w zabawach i grach z innymi dziećmi. Ponadto chętnie pracuje na zajęciach, stara się brać aktywny udział w lekcji chociaż jeszcze brak jej pewności siebie. Nie zawsze zgłasza się do odpowiedzi mimo znajomości danego zagadnienia. Potrafi być asertywna w stosunku do kolegów i koleżanek. Ola jest zawsze przygotowana do zajęć.*

Rozpoznanie na podstawie **wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia:**

1. Cechy ucznia **sprzyjające rozwojowi** (strefa wzmocnienia, mocne strony) (cz. III IPET)

a) zachowanie: *uczennica jest kulturalna, podczas wyjść, wycieczek i na przerwach zawsze przestrzega zasad kodeksu klasowego. Jest wrażliwa na konflikty i gdy one występują wśród uczniów w klasie chętnie służy pomocą. Dziewczynka jest lubiana w klasie.*

b) umiejętności szkolne: *dziewczynka wypowiada się pełnymi zdaniami. Ma bogate słownictwo. Jest zmotywowana do pracy na lekcji. Rozumie czytany tekst, potrafi udzielić poprawnych odpowiedzi na zadawane jej pytania. Dobrze dodaje, odejmuje, mnoży i dzieli pamięciowo w poznanym zakresie. Potrafi samodzielnie rozwiązać zadania tekstowe o różnym stopniu trudności. Ola pisze starannie. Coraz płynniej czyta.*

c) zainteresowania i uzdolnienia: *interesuje się harcerstwem i zwierzętami a szczególnie psami. Lubi czytać książki.*

d) specyficzne informacje i zalecenia: *powinna siedzieć w niedalekiej odległości od nauczyciela gdyż to ułatwia jej śledzenie toku lekcji i dobrze wpływa na jakość pracy na zajęciach.*

2. Informacje o **trudnościach** ucznia (sfera wsparcia, słabe strony)

a) zachowanie: *zdarza się że uwaga jest rozproszona. Dziewczynka czasami irytuje się gdy nauczyciel zwraca jej uwagę na popełniane błędy w czasie pracy na lekcji. Niepełnosprawność ruchowa powoduje utrudnienia w precyzji i koordynacji ruchów.*

b) umiejętności szkolne: *obniżona sprawność manualna i percepcyjno–motoryczna. U dziewczynki występuje niska sprawność syntezy i analizy wzrokowej. Obniżona koordynacja wzrokowo – ruchowa. U uczennicy występuje męczliwość przy wykonywaniu zadań z użyciem pracy rąk. Wpływa to również na wolniejsze tempo pracy. Podczas pisania zdarza się że dziewczynka opuszcza litery lub niektóre z nich myli np. p-b. Zaburzenia percepcji wzrokowej powodują utrudnienia w opanowaniu techniki czytania ponieważ zdarza się że Ola*

gubi tekst. Występuje również trudność w pisaniu ze słuchu. W wyniku trudności ze wzrokowym zapamiętywaniem wyrazów uczennica popełnia błędy ortograficzne.

c) specyficzne zainteresowania i natręctwa: -.

W części IV IPET – *zakres zintegrowanych działań nauczycieli, wychowawców i specjalistów realizujących cel terapeutyczny* wymienione zostały rodzaje zajęć niebędących lekcjami, w których dziewczynka uczestniczy wraz z informacją o liczbie godzin, które zostały jej przyznane na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Ola uczęszcza na zajęcia rehabilitacji, w wymiarze jednej godziny tygodniowo, zajęcia z psychologiem, realizowane w wymiarze jednej godziny tygodniowo, co drugi tydzień, zajęcia logopedyczne w wymiarze jednej godziny w tygodniu.

Punkt V IPET – *zakres dostosowania wymagań edukacyjnych, określenie metod i form oraz środków dydaktycznych, modyfikowanie zakresu treści, mających zastosowanie do:*

1. przekazywania trudnych dla ucznia treści edukacyjnych

W IPET Oli w podpunkcie *dostosowanie wymagań edukacyjnych do dysfunkcji rozwojowych podczas pracy na lekcji* zaledwie kilka wskazań zaproponowanych w pracy z Asią i Patrykiem powtórzyło się. Zespół sformułował następujący zestaw wskazań dla uczennicy:

- • *wydłużenie czasu pracy na wykonanie zadań wymagających sprawności manualnej,*
- • *stosowanie przerw lub dzielenie zadań sprawiających trudność na etapy,*
- • *wsparcie pedagoga specjalnego przy wykonywaniu prac plastyczno – technicznych,*
- • *mobilizowanie do wkładania wysiłku w wykonywane zadania,*
- • *stosowanie pochwał po zakończonej pracy,*
- • *zachęcanie do współpracy z innymi,*

W programie Oli pominięte zostały także podpunkty 2 i 3, czyli *metody pracy i Modyfikacja zakresu treści.*

Zamiast tych punktów wprowadzony został: 2. *Dostosowanie wymagań edukacyjnych do dysfunkcji rozwojowych podczas lekcji w-f* w ramach którego sformułowane zostały następujące wskazania:

- • *asystowanie i dbanie o bezpieczeństwo,*
- • *wydłużenie czasu na wykonanie zadania lub zadanie mniejszej ilości ćwiczeń,*
- • *pomoc nauczyciela w wykonaniu poszczególnych ćwiczeń,*
- • *stopniowanie trudności zadań od prostych do bardziej złożonych w razie potrzeby,*

- *uwzględnianie przy ocenianiu wkładu pracy.*

Punkt 2 części V programu dotyczący *realizacji wskazań terapeutycznych* zawiera adnotację dotyczącą planów pracy indywidualnej w formie załączników (załącznik numer jeden – plan pracy rewalidacyjnej, załącznik numer dwa - plan pracy rehabilitanta, załącznik numer trzy – plan pracy psychologa).

W punkcie 3 części V programu Oli dotyczącym *wypełniania założeń programu wychowawczego i szkolnego programu profilaktyki* przewidziano: *udział uczennicy we wszystkich wydarzeniach klasowych i szkolnych, przydzielanie zadań dyżurnego.*

Punkt 4 części V programu *zakres współpracy z rodzicami ucznia* przewiduje *comiesięczny kontakt podczas zebrań, dni otwartych oraz wpisy do dzienniczka. Doraźnie kontakt telefoniczny.*

W części VI – *Sposób ewaluacji programu* oraz VII – *Zatwierdzenie IPET przez Zespół* nie zamieszczono żadnych informacji.

Programy pracy poszczególnych specjalistów będące załącznikami do IPET Oli takie same jak plany pracy specjalistów opracowane dla Patryka. Załącznik numer dwa to plan pracy rehabilitanta, który sformułowany jest w dokładnie taki sam sposób, jak załącznik do IPET Patryka. Podobnie jest w przypadku planu pracy psychologa – załącznik trzy.

c) Obserwacja własna

Ola jest dziewczynką dosyć ambitną. Bardzo lubi pouczać innych, czasami można odnieść wrażenie, że jest nieco przemądrzała. Ola niechętnie dzieliła się swoimi rzeczami z innymi dziećmi, bardzo lubiła by koleżanki oglądały to co przynosiła, niechętnie jednak pożyczala innym swoje przybory czy pokazywała przyniesione albumy, zabawki, tak by inne dziecko mogło obejrzeć samo. Gdy czegoś potrzebowała pożyczala od innych, czasami bez pytania. Jej tempo pracy było wolniejsze niż innych uczniów. Gdy nie zdążała wykonać zadania na czas, oznaczała je pętelką oznaczającą konieczność dokończenia pracy w domu. Chętnie uczestniczyła w wydarzeniach/zabawach dla całej klasy. Sama przygotowała dla mnie obrazek z napisem *Dla Pani* podczas jednej z przerw śniadaniowych.

Załącznik nr 4

Szczegółowe informacje na temat uczniów klasy I posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego

Informacje na temat dzieci zgromadzone zostały na podstawie

- d) *orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydanego przez Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną bądź opinii psychologicznej;*
- e) *indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET) opracowanego przez zespół nauczycieli i terapeutów pracujących z danym uczniem w szkole;*
- f) *na podstawie krótkich rozmów z nauczycielkami oraz moich własnych obserwacji.*

1. KAROLINA

Dziewczynka rozpoczęła naukę w szkole w wieku 7;1 lat.

a) Z opinii psychologicznej wydanej przez Ośrodek Wczesnej Interwencji

Z dokumentu (opinia psychologiczna) dowiadujemy się, że dziewczynka **intelektualnie funkcjonuje na pograniczu normy i niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim**. Taki zapis znajduje się także w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego wydanym z uwagi na **niepełnosprawności sprzężone: niepełnosprawność ruchową i niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim**. Co wydaje się być nieco zaskakujące.

Ponadto w opinii wymienione są pewne cechy funkcjonowania dziecka charakterystyczne dla ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim opisujące dziewczynkę: **tempo pracy jest wolniejsze, gorzej funkcjonuje w sytuacjach, gdy w otoczeniu działa większa ilość bodźców lub przy zwiększonych wymaganiach, gdy nie jest w stanie im sprostać, współpracuje w prostych sytuacjach dyrektywnych, występuje krótki czas koncentracji uwagi w trakcie zadań, bardzo łatwo ulega działaniu dystraktorów, porozumiewa się werbalnie za pomocą zdań, buduje dłuższe wypowiedzi na bliskie sobie tematy, odpowiada na proste pytania, ma problemy z udzielaniem odpowiedzi na pytania o charakterze otwartym, w trakcie opowiadania obrazka lub odpowiedzi często podąża za swoimi skojarzeniami, wytraca pierwotny wątek wypowiedzi, zapomina pytania i polecenia, występuje zwiększona dosłowność w interpretacji rzeczywistości, łatwo można ją zasugerować,**

*konstrukcja zdań oraz końcówki fleksyjne są na ogół poprawne, ma problemy ze zorganizowaniem sobie bardziej złożonej zabawy, posiada podstawowy zasób wiedzy o otoczeniu, segreguje rzeczy ze względu na ich podstawowe cechy, wskazuje taki sam element w zbiorze oraz eliminuje przedmiot, który do niego nie pasuje, dobiera do siebie przedmioty pasujące na zasadzie skojarzenia, tworzy proste kategorie, **definiuje przedmioty określając ich przeznaczenie, często nie zwraca uwagi na istotne cechy danego pojęcia, ma problemy z wyciąganiem wniosków, z zauważeniem związków przyczynowo – skutkowych, najlepiej radzi sobie z myśleniem, które ma oparcie w swoich bezpośrednich skojarzeniach oraz na konkretach, wie na czym polega czynność liczenia, ma opanowane pojęcie liczby, dużą trudność sprawiają jej działania związane z analizą i syntezą wzrokową, prakcją konstrukcyjną, jest samodzielna w zakresie bardzo podstawowych czynności samoobsługowych.***

W opinii umieszczone zostały także informacje dotyczące sposobu funkcjonowania dziewczynki w sferze ruchowej: *artykulacja jest na poziomie wieku, sprawna w zakresie podstawowych czynności dużej motoryki, jednocześnie z: **niezborna ruchowo, posiada obniżone napięcie mięśniowe, ma wadę postawy, obniżony poziom obustronnej koordynacji wzrokowo – ruchowej, słabej jakości reakcje równoważne, trudności w przekraczaniu linii środka ciała, problemy z naśladowaniem ruchu, obniżona orientacja przestrzenna, słabsza sprawność w zakresie małej motoryki, co przejawia się trudnościami manualnymi przy wykonywaniu bardziej precyzyjnych czynności manipulacyjnych, obniżoną sprawnością grafomotoryczną (potrafi odwzorować koło), szybko się męczy.***

Oprócz informacji na temat funkcjonowania poznawczego i ruchowego w opinii uwzględnionych zostało także kilka informacji dotyczących rozwoju emocjonalno-społecznego uczennicy: *przejawia zróżnicowane reakcje emocjonalne, jest pogodnym dzieckiem, nawiązuje kontakt emocjonalny z otoczeniem, w stosunku do dorosłych, których zna ma tendencję do skracania dystansu, jest wrażliwym dzieckiem, współdziała w zabawie.*

Wskazania: na obecnym etapie rozwoju wskazane jest, aby w roku szkolnym, w którym rozpocznie naukę w szkole dziewczynka realizowała program zerówki.

Opinia została wydana na prośbę ojca dziewczynki w celu przedłożenia w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej.

b) Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego

Orzeczenie zostało wydane na czas: *do ukończenia szkoły podstawowej*.

Z uwagi na: *niepełnosprawności sprzężone: niepełnosprawność ruchową i niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim*. Ponadto u dziewczynki rozpoznano *Zespół Williamsa*.

W **orzeczeniu** wskazane zostały następujące informacje *o możliwościach rozwojowych i potencjale* dziewczynki:

W obszarze rozwoju poznawczego: *rozwój umysłowy Karolinki kształtuje się na pograniczu normy i niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim, ma problemy z utrzymaniem uwagi, koncentruje się na krótki czas podczas zadania, ale bardzo łatwo ulega działaniu dystraktorów* bardzo dobrze funkcjonuje w znajomym dla siebie otoczeniu, przy nowych bodźcach, czy nowych zwiększonych wymaganiach, obniża się jej poziom funkcjonowania, porozumiewa się werbalnie, za pomocą zdań, potrafi budować dłuższe wypowiedzi, na bliskie sobie tematy, odpowiada na proste pytania, ma trudności z udzielaniem odpowiedzi na pytania otwarte, definiuje przedmioty określając ich przeznaczenie, często nie zwraca uwagi na istotne cechy przedmiotu, ma problemy z wyciąganiem wniosków, z zauważaniem związków przyczynowo – skutkowych, wie na czym polega czynność liczenia, ma opanowane pojęcie liczby, myli liczebniki porządkowe, ma trudności z porównywaniem liczebności zbiorów, ze zrozumieniem znaczenia symboli, posiada podstawowy zasób wiedzy o otoczeniu, ma problemy ze zorganizowaniem sobie bardziej złożonej zabawy.

W sferze rozwoju ruchowego/fizycznego: artykulacja pozostaje na poziomie wieku, *jest sprawna w zakresie podstawowych czynności dużej motoryki, niezborna ruchowo, posiada obniżone napięcie mięśniowe, ma wadę postawy, ma obniżony poziom obustronnej koordynacji ruchowej, wzrokowo – ruchowej, ma problemy z naśladowaniem ruchu, ma obniżoną orientację przestrzenną, jest męczliwa, a jej tempo pracy jest wolniejsze, w podstawowych czynnościach samoobsługowych, jak również w sprawności grafomotorycznej widoczny jest powolny postęp, przejawia trudności w wykonywaniu bardziej precyzyjnych czynności manualnych*.

Społeczno–emocjonalnie: *jest dzieckiem pogodnym i wrażliwym, przyjaźnie nastawionym do wszystkich, łatwo i szybko potrafi nawiązywać kontakty zarówno z dziećmi, jak i z osobami dorosłymi, z którymi ma tendencje do skracania dystansu, jest zainteresowana otoczeniem, wykazuje dużą motywację do czynności graficznych i manualnych*.

Zalecenia poradni są następujące:

- nauka w szkole integracyjnej;

- systematyczne wspieranie rozwoju, poprzez indywidualne podejście uwzględniające zarówno jej możliwości psychiczne i ograniczenia fizyczne;
- odpowiednia organizacja miejsca pracy, charakteryzująca się stałością, bez niepotrzebnych rozpraszających uwagę elementów;
- kontynuowanie rehabilitacji ruchowej;
- zachęcanie do wykonywania czynności samoobsługowych;
- wspieranie funkcjonowania emocjonalno-społecznego, okazywanie wiary w jej siły, okazywanie wsparcia i zrozumienia w sytuacjach trudnych dla dziecka, ale również stawianie nowych wyzwań dających szansę przezwyciężania własnych słabości i przeżywania sukcesów;
- kształtowanie koordynacji wzrokowo – ruchowej, sprawności manualnej i graficznej;

W uzasadnieniu orzeczenia czytamy również, że:

- jest dziewczynką wrażliwą, pogodną, pozytywnie nastawioną do znanego środowiska;
- dziewczynka wymaga pewnej jego (środowiska) stabilności i odpowiedniej stopniowej stymulacji;
- istotne jest właściwe dostosowanie miejsca pracy, w miarę możliwości stałe miejsce w klasie, w ławce;
- dziewczynka potrafi współpracować w prostych sytuacjach dyrektywnych;
- widoczna jest potrzeba indywidualnego organizowania nauki, umożliwienie pracy we własnym, wolniejszym tempie;
- Zespół Orzekający uznał, że najlepszą formą będzie edukacja w szkole integracyjnej, gdzie zespół nauczycieli potrafi dostosować oczekiwania do indywidualnych potrzeb dziecka;
- bardzo ważna jest jednocześnie pomoc w funkcjonowaniu społecznym, emocjonalnym;
- ważne jest budowanie relacji z rówieśnikami;
- wskazana jest pomoc w coraz bardziej złożonych formach zabawy, w bardziej wymagających sytuacjach zadaniowych.
- w takich warunkach, przy adekwatnym wsparciu i życzliwości nauczycieli Karolina ma szansę na dalszy rozwój i odnoszenie sukcesów w nauce.
- zapewnienie dziecku zajęć o charakterze rewalidacyjnym wpłynie korzystnie na funkcjonowanie życiowe, stopniowe usamodzielnianie;

Treść orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego w dużym stopniu pokrywa się z opinią psychologiczną wystawioną przez Ośrodek Wczesnej Interwencji na 20 dni przed wydaniem orzeczenia.

Określenia użyte w orzeczeniu są nieprecyzyjne. Opisywane obszary prezentowane są w sposób dosyć nieuporządkowany (chaotyczny).

c) indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET)

Na podstawie orzeczenia oraz opinii w szkole skonstruowany został dla dziewczynki **indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET)**. IPET został napisany przez nauczycieli i specjalistów pracujących z dziewczynką – łącznie dziewięć osób, w tym: wychowawczynię, pedagoga wspierającego, która pełni także funkcję rewalidatora, nauczycielkę języka angielskiego, rehabilitanta, nauczycielkę religii, logopedę, terapeutkę SI, pedagoga terapeutę, psychologa.

Z informacji udzielonej przez rodziców dziewczynki (cz. II pkt. 2 IPET) dowiadujemy się, że:

Karolina jest dziewczynką pogodną i wrażliwą, przyjaźnie nastawioną do wszystkich. Lubi przebywać w grupie rówieśniczej, wolny czas najchętniej spędza z koleżanką z przedszkola Gabrysią. Karolina jest dzieckiem samodzielnym w podstawowych czynnościach samoobsługowych. Bardzo szybko traci zapal, szczególnie przy czynnościach wymagających większego wysiłku. Ma problemy z utrzymaniem uwagi. Koncentruje się na krótki czas podczas zadania. Stale potrzebuje pomocy, bodźca z strony dorosłej osoby.

Dziewczynka lubi śpiewać i tańczyć. Łatwo zapamiętuje melodię.

Karolina lubi bawić się pluszakami w zabawy naśladowcze.

Obserwacja ucznia (cz. II pkt. 3 IPET) ujmuje przede wszystkim rozwój społeczno-emojonalny dziewczynki:

- *Karolina jest wesołą i energiczną dziewczynką. Łatwo nawiązuje kontakty z rówieśnikami, choć czasami wchodzi z nimi w indywidualne konflikty. Wolny czas najchętniej spędza z Gabrysią – koleżanką z grupy przedszkolnej;*

- *Zna i zazwyczaj stara się przestrzegać podstawowe zasady kodeksu klasowego, choć czasem sprawia jej to dużą trudność. W momencie niezadowolenia zdarza jej się uderzyć kolegę lub koleżankę, powiedzieć wulgaryzm. Po niemiłym incydencie potrafi przyznać się do błędu i gdy zawini, przeprosić osobę poszkodowaną;*

- *Podczas zajęć pracuje w klasie w indywidualnym kontakcie z pedagogiem. W stosunku do dorosłych ma tendencję do skracania dystansu. Raczej chętnie wykonuje zadania i wypełnia obowiązki szkolne, ale tempo jej pracy jest bardzo wolne. Zdarzają się sytuacje, w których dziewczynka odmawia współpracy z nauczycielami, głośno wyrażając swoje niezadowolenie: krzycząc, nadmiernie gestykulując, wstając z miejsca. Ma duży problem z utrzymaniem uwagi. Koncentruje się na krótki czas podczas zadania, bardzo łatwo ulega działaniu czynników rozpraszających uwagę. Potrzebuje stałego bodźca ze strony osoby dorosłej, zachęty do dalszej*

pracy. Po każdym wykonanym zadaniu ma możliwość odpoczynku także w pozycji leżącej w zacisznym miejscu w sali;

- Jest przygotowana do zajęć; ma duży problem z organizacją swojego miejsca pracy;
- Dziewczynka na zadawane pytania odpowiada wyrazami lub zdaniami. Rozmawia w kulturalny sposób na znane jej tematy, zwłaszcza związane z rodziną;
- Karolina lubi tańczyć i bawić się przy muzyce. Z ochotą uczy się tekstów piosenek i chętnie je śpiewa. Lubi rysować, kolorować i wykonywać prace techniczne, pomimo iż, te czynności sprawiają jej wiele trudności. Ulubionym zajęciem dziewczynki jest temperowanie kredek oraz wycinanie;
- Zajęcia sportowe sprawiają jej przyjemność. Z radością uczestniczy w zabawach i grach ruchowych, choć nie potrafi podporządkować się regułom w nich panującym.

W zakresie **umiejętności rozpoznanych na podstawie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia** (cz. III IPET) w obszarze **cech ucznia sprzyjających rozwojowi** (pkt. 1) czytamy:

- a. Zachowanie - jest otwarta i towarzyska, pozytywnie nastawiona do świata;
- b. Umiejętności szkolne - duża motywacja do wykonywania czynności graficznych i manualnych, opanowane pojęcie liczby;
- c. Zainteresowania i uzdolnienia: Karolina lubi rysować swoją rodzinę;
- d. Specyficzne informacje i zalecenia: - (brak);

Więcej informacji pojawia się w punkcie 2, w którym zawarte zostały **informacje o trudnościach** ucznia.

- a. Zachowanie:

Stymulowanie rozwoju emocjonalno – społecznego:

- wyciszanie buntowniczych zachowań poprzez:
 - ustalenie jasnych reguł współpracy i konsekwentne ich przestrzeganie (zmodyfikowany system oceniania zachowania);
 - wyciąganie konsekwencji ze złych zachowań: motywowanie do przeproszenia lub zajęcia się zleconym zadaniem, w zależności od sytuacji;
 - kontrolowanie kontaktów z innymi uczniami skłanianie do ustępstw i kompromisów;
 - systematyczne przypominanie o stosowaniu form grzecznościowych;
 - angażowanie w pracę, w których dziewczynka może wykorzystać swoje umiejętności i zdolności zwłaszcza w pracach grupowych;
- uczenie szukania pomocy w sytuacjach trudnych;

- zastępowanie napadów złości innymi formami aktywności ruchowej: boksowanie worka treningowego, ścieranie tablicy;

Wdrażanie do prawidłowego stylu pracy:

- kształcenie zdolności koncentrowania się i utrzymywania uwagi;
- motywowanie do podjęcia wysiłku i skończenia rozpoczętego zadania;
- ograniczanie liczby bodźców (za wiele bodźców wprowadza chaos i potęguje pobudliwość);
- udzielanie dyskretnej pomocy w organizowaniu działań uczennicy tak, aby zawsze osiągnęła zamierzony cel, zakończyła czynność, wykonała zadanie. Cała praca lub jej ważna część musi być zawsze skończona (sprawdzona, pochwalona przez pedagoga);

b. Umiejętności szkolne:

Stymulowanie rozwoju poznawczego:

- rozwijanie myślenia logiczno–pojęciowego i przyczynowo–skutkowego;
- rozwijanie zdolności rozumowania matematycznego;
- usprawnianie orientacji przestrzennej;
- dostosowanie treści programowych do możliwości i potrzeb uczennicy;

Usprawnianie zaburzonych funkcji:

- rozwijanie analizy, syntezy i pamięci słuchowej;
- usprawnianie percepcji wzrokowej i koordynacji wzrokowo – ruchowej;

Rozwijanie sprawności manualnej i grafomotorycznej;

- usprawnianie małej motoryki;
- ćwiczenia dłoni i nadgarstka;
- zachęcanie do wykonywania czynności samoobsługowych

Stymulowanie rozwoju mowy:

- bogacenie słownika dziecka i wiadomości ogólnych;
 - doskonalenie wypowiedzi pod względem poprawności logicznej i gramatycznej;
- c. *specyficzne zainteresowania i natręctwa: - (brak);*

W tym punkcie szczególną uwagę zwraca, że pomimo że powinny znaleźć się w nim informacje dotyczące uczennicy sformułowane zostały zalecenia do pracy. Wymiar informacyjny tego punktu IPET jest więc pośredni. Nauczyciel drogą dedukcji może wywnioskować, jakie trudności ma Karolina na podstawie dosyć szczegółowych zaleceń do pracy z dziewczynką.

Uczennicy przyznane zostały na terenie szkoły następujące **zajęcia** dodatkowe: zajęcia **logopedyczne**, w wymiarze 30 minut jeden raz w tygodniu, zajęcia **rehabilitacyjne**, w wymiarze 45 minut jeden raz w tygodniu, zajęcia **rewalidacyjne** – jeden raz w tygodniu – 30 minut.

Łącznie jedna godzina i czterdzieści pięć minut w tygodniu.

W obszarze **dostosowania wymagań edukacyjnych określenia metod i form oraz środków dydaktycznych, modyfikowania zakresu treści** (cz. V IPET) założono następujące działania:

Punkt 1. Przekazywanie trudnych dla ucznia treści edukacyjnych:

- *modyfikacja zakresu treści - min. podstawy programowej.*
- *wzbogacenie standardowych metod pracy o :*
 - *metody oparte na obserwacji:*
 - *obserwacja eksponatów naturalnych, modeli, atrap, makiet, prostych doświadczeń połączona z działaniem poznawczym;*
 - *oglądanie filmów, obrazów, przezroczy;*
 - *metody oparte na praktycznym działaniu:*
 - *modelowanie, cięcie, wycinanie, wydzieranie, konstruowanie;*
 - *metody nauczania przez naśladownictwo:*
 - *naśladownictwo ruchowe i statyczne;*
 - *naśladownictwo werbalne;*
 - *naśladownictwo zachowań i postaw;*
 - *metody aktywizujące:*
 - *rysunki, piosenki, drama, psychodramy, mapa pojęciowa, symulacje, przygotowywanie scenek, przedstawienia kukielkowe, dyskusje klasowe, burza mózgów, uzupełnianie zdań, gry i zabawy);*

Zakres dostosowań:

- *organizacja miejsca pracy, charakteryzująca się stałością, bez niepotrzebnych rozpraszających uwagę elementów;*
- *możliwość pracy w zeszytach z pogrubioną liniaturą, na foliach z wykorzystaniem markera;*
- *obniżenie wymagań dotyczących dokładności przy wykonywaniu zadań graficznych;*
- *miejsce w pierwszej ławce;*
- *pomoc i wsparcie rówieśników i nauczycieli;*

- *wspieranie rozwoju emocjonalno–społecznego, okazywanie wiary w jej siły, okazywanie wsparcia i zrozumienia w sytuacjach trudnych dla dziecka, ale również stawianie nowych wyznań dających szansę przezwyciężenia własnych słabości i przeżywania sukcesów;*
- *udzielanie przez uczennicę odpowiedzi ustnej jest wspomagana wieloma pytaniami dodatkowymi;*
- *powtarzanie poleceń w formie krótkich, konkretnych komunikatów, upewnienie się czy uczennica zrozumiała polecenie;*
- *dookreślanie indywidualnie uczennicy poleceń otwartych skierowanych do całej grupy;*
- *przy ocenie prac plastycznych należy brać pod uwagę zaangażowanie dziecka, a nie sprawność wykonania pracy;*
- *okazywanie dziecku akceptacji i serdeczności w sytuacjach wymagających od niego kompetencji społecznych (szepnąć do ucha jak ma rozpocząć rozmowę, przeprosić czy zapytać);*
- *chwalenie, podkreślanie najmniejszych osiągnięć, aktywności podczas lekcji;*
- *wydłużenie czasu na wykonanie zadania lub zadanie mniejszej ilości ćwiczeń podczas w-f;*

Pośród powyższych wskazań niewiele jest informacji na temat rozwijania umiejętności typowo szkolnych dziecka, niejednoznaczne jest określenie *minimum podstawy programowej*. Wszystkie zaproponowane rozwiązania skupiają się raczej wokół technicznej warstwy organizacji pracy na lekcji, miejsca w klasie, ogólnych metod pracy oraz zaangażowania dziewczynki (komfort emocjonalny), a nie metodyce pracy z uczniem wymagającym wsparcia w nabywaniu wiedzy i umiejętności w obszarze realizacji procesu kształcenia.

Sformułowanie *minimum podstawy programowej* jest bardzo niejednoznaczne. Nie opisuje kryteriów będących podstawą modyfikacji oczekiwań wobec dziewczynki oraz szczegółowych działań, które winny być wdrożone przed rezygnacją z wybranych treści nauczania.

Punkt 2. Realizacja wskazań terapeutycznych – zgodnie z zapisem w IPET określone zostały odrębnymi programami stanowiącymi załączniki do IPET.

Punkt 3. Wypełnianie założeń programu wychowawczego i szkolnego programu profilaktyki:

Udział w zabawach i uroczystościach klasowych i szkolnych, zajęciach pozalekcyjnych i specjalistycznych, organizowanych konkursach. Przydzielanie zadań aktorskich podczas przedstawień.

d) Obserwacja własna

Karolina jest dzieckiem dobrze zmotywowanym do pracy. W czasie zajęć widoczna była u dziewczynki chęć uczestniczenia w lekcji prowadzonej dla całej klasy. Jednocześnie pedagog wspomagająca (PW) proponowała Karoli ćwiczenia, których charakter w dużym stopniu obejmował rozwijanie umiejętności grafomotorycznych uczennicy, które były dla niej męczące i nużące. Dziewczynka często powtarzała za nauczycielem i pozostałymi dziećmi elementy czytanych tekstów, słowa będące odpowiedzią na stawiane przez nauczycielkę pytania, wyrazy wpisywane przez pozostałe dzieci do krzyżówki, numer strony oraz zadania, które będzie realizowała klasa podane przez nauczycielkę, wyrazy dzielone na sylaby, wyniki działań matematycznych, które rozwiązywała klasa, podczas sprawdzania pracy samodzielnej uczniów, itd. Uczennica sygnalizowała PW, że nie chce już wykonywać zadania wielokrotnie polegającego na kolorowaniu kolejnych ilustracji. Jednocześnie dziewczynka często wymagała kierowania uwagą na wykonywane zadania, co polegało na tym, że PW mówiła do Karoliny: *Karola, co masz zrobić? Karola, koloruj. Karola, teraz następny przykład, przeczytaj, jakie jest działanie, itd.* Bez wsparcia ze strony nauczyciela potrafiła nie podejmować przez dłuższy czas żadnej aktywności. Dziewczynka często była bardzo zainteresowana tym, co robi klasa, chciała uczestniczyć w lekcji razem z innymi dziećmi, mówiła pracującej z nią pedagog współorganizującej, że ona też chce, np. pisać tę literę, którą piszą pozostali uczniowie w klasie. Jednocześnie wykonanie każdego zadania zajmowało Karolinie dużo czasu, jej pracę często przerywało przeniesienie uwagi na inne zdarzenia mające miejsce w klasie/za oknem.

2. GABRIELA

Dziewczynka rozpoczęła naukę w szkole w wieku 7;3 lat.

a) Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego

Orzeczenie zostało wydane z uwagi na **niepełnosprawność ruchową** na czas: **do ukończenia szkoły podstawowej**. Ponownie, jak w przypadku Karoliny, należy zwrócić uwagę, że orzeczenie powinno być wydane na jeden etap edukacyjny, przy czym w zaleceniach umieszczona została informacja o weryfikacji po klasie III.

Zgodnie z zapisem w orzeczeniu niepełnosprawność ruchowa Gabrysi *manifestuje się w formie niezgrabności ruchowej, zaburzeń koordynacji ruchowej, nierównomiernego napięcia mięśniowego (obniżone napięcie ruchowe w osi tułowia, podwyższone – na obwodzie ciała, zwłaszcza kończyn dolnych)*. Dodatkowo u dziewczynki występuje **ograniczone pole widzenia**, a także *zaburzenia integracji sensorycznej pod postacią przetrwałych odruchów*

niemowlęcych i posturalnych oraz zaburzeń przetwarzania bodźców dotykowych i przedsionkowo – proprioceptywnych. Zdaniem zespołu orzekającego *hipotonia mięśniowa* i opisane *zaburzenia integracji sensorycznej* powodują u Gabrysi *ograniczenia czucia pozycji i ruchu.* Ponadto dziewczynka ma *słabą percepcję ciała,* co powoduje zaburzenia praksi. A *niskie napięcie mięśniowe Gabrysi* ma wpływ na *słaby rozwój stabilizacji i równowagi (dziewczynka potrzebuje zewnętrznego podporu przy wykonywaniu ruchu).*

W **orzeczeniu** wskazane zostały następujące **informacje o możliwościach rozwojowych i potencjale** dziewczynki:

W obszarze rozwoju poznawczego: **rozwój intelektualny poniżej normy wiekowej z cechami dysharmonii, uwaga krótkotrwała i łatwo rozpraszana, czas koncentracji na zadaniach jest ograniczony, niepełna gotowość szkolna dziewczynki, która może utrudniać wdrożenie jej do nauki na sposób szkolny i opanowanie treści programowych, obniżone są możliwości w zakresie myślenia, słabo rozwinięte jest myślenie słowno–pojęciowe oraz wnioskowanie przez analogię, nie wykazuje umiejętności dostrzegania niedorzeczności słownych i nielogicznych sytuacji na obrazkach, nieco lepiej rozwija się myślenie konkretno–obrazowe, bardzo niski jest poziom rozumowania matematycznego – brak jest wykształconego pojęcia liczby, nie pojmuje jeszcze do końca prawidłowości liczenia, nie potrafi odróżnić liczenia błędnego od prawidłowego, zna nazwy liczebników do 10, ale podczas liczenia nie zawsze przelicza prawidłowo i nie uświadamia sobie w pełni podwójnej roli ostatniego liczebnika, rozumie proste umowy matematyczne i potrafi je respektować, liczebność dwóch zbiorów ocenia ‘na oko’, poziom klasyfikacji jest opóźniony: dziewczynka klasyfikuje na poziomie par funkcjonalnych, rozumie proste i złożone polecenia, ma trudności w odbiorze poleceń kierowanych do całej grupy,** mowa dziewczynki wykazuje zaburzenia w zakresie artykulacji (*jest dziecinna, mało wyraźna*), posługuje się zdaniami i zazwyczaj stosuje poprawne formy gramatyczne, słownik bierny jest bogaty, buduje zdania złożone i potrafi budować dłuższe wypowiedzi w oparciu o obrazek lub historyjkę, ma słabą umiejętność uogólniania, nazywania sytuacji nadrzędnych w stosunku do elementów, które analizuje podczas wykonywania zadań (*np. opisuje obrazek wyliczając elementy, nie próbuje nadać mu tytułu, wskazać na najważniejsze porządkujące sytuacje lub obiekty*), rozumie następstwo przyczynowo – skutkowe, potrafi układać krótkie historyjki obrazkowe opowiadając je prostymi zdaniami, radzi sobie z analizą i syntezą sylabową wyrazów – potrafi podzielić proste wyrazy na dwie – trzy sylaby oraz podać wyraz, który został podzielony, chociaż nie do końca rozumie polecenie, ma problemy z wysłuchiwaniami głosek w nagłosie i wygłosie, nie potrafi podzielić wyrazu na głoski, **dziewczynka wymaga stałego wsparcia pedagoga podczas pracy z książką,**

podczas zadań, które sprawiają dziewczynce trudność obserwowana jest męczliwość i brak skupienia uwagi,

W sferze rozwoju ruchowego: *percepcja wzrokowa oraz koordynacja wzrokowo – ruchowa kształtują się na poziomie dziecka w wieku 4;5 – 5 lat, **bardzo słaba jest kontrola ruchów ręki – ruchy są zbyt duże, zamaszyste, mało płynne**, obserwuje się nieprawidłowe nawyki ruchowe dotyczące kierunku rysowania, **uchwyt przyrządu do pisania nieprawidłowy – dziewczynka rozstawia palce na ołówku, przeciwstawiając je kciukowi, przed rozpoczęciem rysowania ustawia sobie ołówek w dłoni starając się skorygować uchwyt, nie potrafi płynnie obrysować szlaczka po śladzie, ani zachować jego kształtu przy samodzielnym rysowaniu, nie utrzymuje wzoru w granicach liniatury, widoczne są trudności z koordynacją i precyzją ruchów ręki, tempo pracy jest wolne**, w zakresie artykulacji stwierdzona została dyslalia funkcjonalna, uczennica opanowała podstawowe czynności samoobsługowe,*

W zakresie rozwoju emocjonalno–społecznego: w zachowaniu dziewczynki obserwuje się *cechy obniżonej dojrzałości emocjonalno–społecznej, w zakresie dojrzałości emocjonalno–społecznej widoczna jest nieumiejętność radzenia sobie z porażką oraz trudności w odraczaniu reakcji, w sytuacji zadaniowej **Gabrysia dobudowuje sobie kontekst zabawy do tego, co robi, pojawiają się liczne komentarze, niechętnie przechodzi z zabawy do zajęć, dziewczynka chętnie podejmuje zadania plastyczne, wykazuje gotowość nawiązania kontaktu z dorosłymi, wykonuje polecenia.***

Jako mocne strony Gabrysi wskazane zostały: *gotowość do współpracy z nauczycielami i specjalistami.*

Ponownie, tak jak w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego Karoliny, informacje zawarte w dokumencie są dosyć nieuporządkowane, jeśli chodzi o kolejność wymieniania cech uczennicy oraz chaotyczne pod względem informacyjnym. Wskazanie jako mocnej strony dziewczynki gotowości do współpracy z nauczycielami i specjalistami jest oczywiście istotna i być może nadrzędna w wobec trudności dziecka, jednakże jej znaczenie w kontekście cech ucznia oraz struktury pracy szkoły jako placówki, w której podejmowane są działania w relacji nauczyciel – uczeń, jako nieuniknione wydaje się być niskoinformacyjna i zaskakująca w sytuacji wyboru do podsumowania (szczególnie, że została już uwzględniona wcześniej).

W **zaleceniach** poradni wymienione zostały następujące informacje:

- *rozpoczęcie obowiązków szkolnego w warunkach klasy integracyjnej;*
- *dostosowanie form i metod pracy dydaktycznej do możliwości uczennicy;*
- *dostosowywanie wymagań do potencjalnych możliwości poznawczych dziewczynki;*

- systematyczna, indywidualna terapia logopedyczna;
- terapia pedagogiczna ukierunkowana na przygotowanie do nauki czytania i pisanie;
- systematyczne usprawnianie ruchowe z elementami terapii integracji sensorycznej;
- stymulacja myślenia matematycznego;
- usprawnianie manualne i grafomotoryczne;
- ćwiczenia percepcji wzrokowej i słuchowej;
- badanie kontrolne w kl. III w celu określenia najbardziej korzystnych form dalszego kształcenia dziecka w drugim etapie edukacyjnym;
- wsparcie nauczyciela wspomagającego oraz dostosowanie wymagań do jej możliwości i potrzeb;

b) indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET)

Na podstawie orzeczenia oraz opinii w szkole skonstruowany został dla dziewczynki **indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET)**. IPET został napisany przez nauczycieli i specjalistów pracujących z dziewczynką – łącznie dziewięć osób, w tym: wychowawczynię, która została wyróżniona w IPET także jako nauczycielka informatyki, pedagoga wspierającego, która pełni także funkcję rewalidatora, nauczycielkę języka angielskiego, rehabilitanta, nauczycielkę religii, logopedę, terapeutkę SI, pedagoga terapeutę, psychologa.

Z informacji udzielonej przez **rodziców** dziewczynki (cz. II pkt. 2 IPET) dowiadujemy się, że:

Gabrysia jest wesołą i towarzyską dziewczynką. Lubi spędzać czas wolny w grupie koleżanek, zwłaszcza silne relacje łączą ją z Karoliną, z dziewczynką z którą uczęszczała do przedszkola.

Gabrysia opanowała podstawowe czynności samoobsługowe, umiejętność jedzenia, rozbierania oraz korzystania z toalety. Potrzebuje wsparcia i pomocy przy zakładaniu kurtki, zapinaniu guzików, zakładaniu obcisłych części garderoby, otwieraniu i zapinaniu tornistra.

W zachowaniu dziewczynki obserwuje się cechy obniżonej dojrzałości emocjonalno-społecznej.

Bardzo szybko traci zapał, szczególnie przy czynnościach wymagających większego wysiłku.

Tempo jej pracy jest zwolnione, a uwaga krótkotrwała. Ma duże problemy z koncentracją.

Gabrysia lubi gry i zabawy ruchowe. Chętnie bawi się w berka. Ulubionym zajęciem są swobodne zabawy pluszakami. Chętnie ogląda bajki w telewizji zwłaszcza Koziołek Matołka.

Cechy ucznia sprzyjające rozwojowi (strefa wzmocnienia, mocne strony) cz. III pkt. 1 IPET

a. Zachowanie - gotowość do współpracy z nauczycielami i specjalistami;

b. Umiejętności szkolne – dobry poziom słownika biernego;

- c. Zainteresowania i uzdolnienia - Gabrysia lubi oglądać bajki, zwłaszcza o Koziołku Matołku;
- d. Specyficzne informacje i zalecenia -

Informacje o **trudnościach ucznia** (strefa wsparcia, słabe strony) cz. III pkt. 2 IPET:

a. Zachowanie:

Wdrażanie do prawidłowego stylu pracy:

- *kształcenie zdolności koncentrowania się i utrzymywania uwagi.*
- *motywowanie do podjęcia wysiłku i skończenia rozpoczętego zadania.*
- *ograniczanie liczby bodźców(za wiele bodźców wprowadza chaos i potęguje pobudliwość);*
- *udzielanie dyskretnej pomocy w organizowaniu działań uczennicy tak, aby zawsze osiągnęła zamierzony cel, zakończyła czynność, wykonała zadanie. Cała praca lub jej ważna część musi być zawsze skończona (sprawdzona, pochwalona przez pedagoga);*

Stymulacja rozwoju społecznego:

- *ustalenie jasnych reguł współpracy i konsekwentne ich przestrzeganie;*
- *stymulacja rozwoju samodzielności dziecka;*
- *budowanie i wzmacnianie motywacji do podejmowania różnorodnych form aktywności*
- *stymulacja umiejętności współzycia z innymi w grupie rówieśniczej;*
- *kształcenie umiejętności radzenia sobie z porażką (nauka rozładowywania negatywnych emocji w sposób akceptowany społecznie);*
- *angażowanie w pracę, w których dziewczynka może wykorzystać swoje umiejętności i zdolności zwłaszcza w pracach grupowych;*

b. Umiejętności szkolne:

Stymulowanie rozwoju poznawczego:

- *rozwijanie myślenia logiczno–pojęciowego i wnioskowania przez analogię;*
- *rozwijanie zdolności rozumowania matematycznego.*
- *dostosowanie treści programowych do możliwości i potrzeb uczennicy.*

Usprawnianie zaburzonych funkcji:

Rozwijanie koordynacji wzrokowo–ruchowej, analizy, syntezy i pamięci wzrokowej;

Usprawnianie analizy, syntezy i pamięci słuchowej;

Rozwijanie sprawność manualnej i grafomotorycznej:

- *kształtowanie prawidłowego chwytu przyrządu do pisania;*
- *usprawnianie koordynacji, precyzji i płynności ruchów ręki;*
- *kształcenie prawidłowych nawyków ruchowych dotyczących kierunku rysowania;*

Stymulowanie rozwoju mowy:

- doskonalenie mowy czynnej;
- bogacenie słownika dziecka i wiadomości ogólnych;
- doskonalenie wypowiedzi pod względem poprawności logicznej, stylistycznej i gramatycznej;

c. *Specyficzne zainteresowania i natręstwa* – przejmowanie nieprawidłowych wzorców zachowań od koleżanki z przedszkola;

Podobnie, jak w IPET Karoliny, zamiast informacji z wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia w tym punkcie przedstawione zostały już zalecenia do pracy, a więc informacje na temat uczennicy, które można uzyskać poprzez interpretację wskazań.

Zakres zintegrowanych działań nauczycieli, wychowawców i specjalistów realizujących cel terapeutyczny (cz. IV IPET):

Zajęcia pozalekcyjne przyznane dziewczynce na podstawie orzeczenia:

- zajęcia logopedyczne – jeden raz w tygodniu – 30 minut;
- zajęcia rewalidacyjne – jeden raz w tygodniu – 60 minut;
- zajęcia SI – jeden raz w tygodniu – 45 minut;

Dziewczynce nie zostały przyznane zajęcia rehabilitacji ruchowej. Co jest tym bardziej zaskakujące, że Gabrysia otrzymała orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawność ruchową.

Wymiar zajęć przyznawanych w szkole uczniom ze SPE jest niewystarczający w kontekście regulacji prawnych.

Zakres dostosowania wymagań edukacyjnych, określenie metod i form oraz środków dydaktycznych, modyfikowanie zakresu treści, mających zastosowanie do (cz. V IPET):

Punkt 1. Przekazywanie trudnych dla ucznia treści edukacyjnych:

- dostosowywanie wymagań do potencjalnych możliwości poznawczych uczennicy;
- dostosowanie form i metod pracy dydaktycznej do możliwości dziewczynki;
- wzbogacenie standardowych metod pracy o :
 - metody oparte na obserwacji:
- obserwacja eksponatów naturalnych, modeli, atrap, makiet, prostych doświadczeń połączona z działaniem poznawczym;
- oglądanie filmów, obrazów, przezroczy;
 - metody oparte na praktycznym działaniu:
- modelowanie, cięcie, wycinanie, wydzieranie, konstruowanie;

- *metody nauczania przez naśladownictwo:*
 - *naśladownictwo ruchowe i statyczne;*
 - *naśladownictwo werbalne;*
 - *naśladownictwo zachowań i postaw;*
- *metody aktywizujące:*
 - *rysunki, piosenki, drama, psychodramy, mapa pojęciowa, symulacje, przygotowywanie scenek, przedstawienia kukielkowe, dyskusje klasowe, burza mózgów, uzupełnianie zdań, gry i zabawy;*

Zakres dostosowań:

- *możliwość pracy w zeszytach z pogrubioną liniaturą;*
- *wydłużanie czasu pracy na lekcjach przeznaczonego na zapoznanie się z treścią poleceń;*
- *pomoc i wsparcie rówieśników i nauczycieli;*
- *udzielanie przez uczennicę odpowiedzi ustnej jest wspomagana wieloma pytaniami dodatkowymi pytaniami;*
- *pomoc i wsparcie rówieśników i nauczycieli;*
- *powtarzanie poleceń w formie krótkich, konkretnych komunikatów, upewnienie się czy Gabrysia zrozumiała polecenie;*
- *dookreślanie indywidualnie uczennicy poleceń otwartych skierowanych do całej grupy;*
- *przy ocenie prac plastycznych należy brać pod uwagę zaangażowanie dziecka, a nie sprawność wykonania pracy;*
- *okazywanie dziecku akceptacji i serdeczności w sytuacjach wymagających od niego kompetencji społecznych (szepnąć do ucha jak ma rozpocząć rozmowę, przeprosić czy zapytać);*
- *chwalenie, podkreślanie najmniejszych osiągnięć, aktywności podczas lekcji;*
- *wydłużenie czasu na wykonanie zadania lub zadanie mniejszej ilości ćwiczeń podczas w-f;*

Punkt 2. **Realizacja wskazań terapeutycznych** – zgodnie z informacją zawartą w orzeczeniu regulowane są indywidualnymi programami zajęć opracowanymi przez nauczycieli, którzy je prowadzą.

Punkt 3. **Wypełniania założeń programu wychowawczego i szkolnego programu profilaktyki** - udział w zabawach i uroczystościach klasowych i szkolnych, zajęciach

pozalekcyjnych i specjalistycznych, organizowanych konkursach. Przydzielanie zadań aktorskich podczas przedstawień.

c) Obserwacja własna

Dziewczynka w toku hospitowanych zajęć nie otrzymywała dodatkowych czy zmodyfikowanych kart pracy od nauczyciela lub pedagoga współorganizującego. Pedagog współorganizująca podchodziła do Gabrysi w czasie lekcji, jej pomoc nie była jednak usystematyzowana. Gabrysia pracowała znacznie wolniej niż pozostali uczniowie. Często nie zdążała wykonać zadania, które zostawało jej do dokończenia w domu. Dziewczynka często wyrażała niezadowolenie, gdy nie mogła sobie poradzić z wykonaniem jakiegoś zadania. Była jednak dobrze zmotywowana do pracy i wytrwała w dążeniu do zakończenia rozpoczętej aktywności. Nie lubiła dzielić się z innymi dziećmi – pożyczać swoich przyborów szkolnych, oczekiwała jednak, że w razie, gdy ona czegoś będzie potrzebowała to może skorzystać z rzeczy innych dzieci.

3. ROBERT

Chłopiec rozpoczął naukę w szkole w wieku 7;4 lat.

a) Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego

Orzeczenie zostało wydane z uwagi na **autyzm** na czas: ***pierwszego etapu nauki szkolnej.***

W **orzeczeniu** wskazane zostały następujące ***informacje o możliwościach rozwojowych i potencjale*** chłopca:

W obszarze rozwoju poznawczego: ***poziom rozwoju intelektualnego jest przeciętny, nieharmonijny, łatwo rozprasza się, potrzebuje dodatkowych poleceń podtrzymujących jego uwagę na zadaniu, zauważa się zmienne tempo pracy i koncentracji na zadaniu, ma przeciętne myślenie przyczynowo – skutkowe, obniżone myślenie przez analogię i umiejętność generalizacji, posiada przeciętny zasób wiadomości o otaczającym świecie, posiada dobry zasób słownictwa, wypowiada się zdaniami złożonymi, zdarzają się agramatyzmy, potrafi definiować pojęcia, potrafi odwzorowywać układy przestrzenne na konkretach, znajdować braki na obrazkach, pamięć wzrokowa na poziomie wysokim, orientacja w kierunkach i zależnościach na obrazku na poziomie przeciętnym, rozpoznaje litery, funkcjonowanie***

*analizatora słuchowego jest obniżone, wyróżnia pierwsze i ostatnie głoski w słowach, analiza i synteza krótkich słów wymaga dalszych ćwiczeń, **pamięć, uwaga słuchowa i słuch fonematyczny obniżone, obniżone funkcje słuchowe w zakresie słuchu fonematycznego, uwagi i pamięci**, potrafi tworzyć zbiory, poprawnie przelicza elementy i porównuje ich liczebność, rozpoznaje i nazywa podstawowe figury geometryczne i kolory, nie dodaje i nie odejmuje na konkretach, **stwierdza się ryzyko dysleksji**.*

W sferze rozwoju ruchowego: *poziom grafomotoryczny rysunku jest obniżony, **zauważa się męczliwość ręki przy prawidłowym chwycie**, lateralizacja jest skrzyżowana: dominuje oko lewe, ręka prawa, prawa noga i prawe ucho, opóźniony rozwój głosek szeregu sz, ż, cz, dż.*

W zakresie rozwoju emocjonalno – społecznego: *kontakt wzrokowy jest zaburzony, sporadyczny, na własnych zasadach, nieprawidłowości w zakresie relacji społecznych, stwierdzono nieprawidłowości w rozwoju komunikacji językowej, ma tendencje do powracania do ulubionych tematów rozmów (flagi państw, lokomotywy, mechanizmy, cyfry, bohaterowie bajek, gry komputerowe), narzucania własnej aktywności, gdy uwaga dziecka jest podtrzymywana, wtedy prowadzi dialog i odpowiada na pytania otwarte, w kontakcie z dorosłymi nie zawsze zachowuje formy grzecznościowe, skraca dystans, sztywne wzorce zachowań, słabe rozumienie sytuacji społecznych, rozpoznaje i nazywa emocje na obrazkach, ma trudności ze zrozumieniem złożonych sytuacji, rozpoznaniem mimiki, gestów i oczekiwań innych osób, lubi rysować jeśli temat jest związany z jego zainteresowaniami.*

W orzeczeniu umieszczone zostały także informacje dotyczące rozwoju emocjonalno – społecznego chłopca uzyskane **na podstawie opinii pedagogicznej ze szkoły (w której ukończył ‘zerówkę’)**, gdzie oprócz obserwacji zamieszczonych powyżej uzyskanych podczas badania w poradni czytamy, że Robert: *jest dzieckiem spokojnym i pogodnym, potrafi podporządkować się zasadom grupowym i zgodnie bawić się z wybranymi dziećmi, ma trudności w wyrażaniu chęci zabawy, jeśli zostanie zaproszony chętnie współdziała z kolegami, w czasie wykonywania zadania przy stoliku szuka u dorosłego potwierdzenia i aprobaty, u dziecka występują stereotypie ruchowe (trzepotanie rękami, przestępowanie z nogi na nogę, szczególnie w chwili ekscytacji), występują zachowania rutynowe (dotyczące planu dnia, kalendarzy), nie lubi zmian.*

W **zaleceniach** poradni zamieszczone zostały następujące wskazania:

- kształcenie zorganizowane w szkole integracyjnej lub z oddziałami integracyjnymi;
- dostosowanie wymagań edukacyjnych oraz form i metod pracy dydaktycznej do możliwości psychofizycznych ucznia;
- pomoc nauczyciela wspomagającego;

- terapia psychologiczna – działania ukierunkowane na stymulację rozwoju emocjonalno-społecznego i budowanie prawidłowych relacji społecznych, wskazany Trening Umiejętności Społecznych;
 - terapia logopedyczna – wywoływanie i utrwalanie głosek sz, ż, cz, dź, stymulacja rozwoju funkcji słuchowych, usprawnianie komunikacji językowej, zwłaszcza w mowie dialogowej, rozwijanie umiejętności tworzenia form poprawnych gramatycznie, ćwiczenia użycia w wypowiedzi różnych części mowy, zwłaszcza zaimków, przyimków, wyrażeń przyimkowych;
 - terapia pedagogiczna – zajęcia korekcyjno-kompensacyjne ukierunkowane na rozwijanie sprawności analizatorów słuchowego i wzrokowego, sprawności manualnej, wydłużenie czasu koncentracji uwagi;
 - diagnoza i ewentualna terapia procesów integracji sensorycznej;
 - badanie słuchu i wzroku;
 - stworzenie odpowiednich warunków do pracy w klasie: utrwalenie jasnych i prostych zasad współpracy między nauczycielem i dzieckiem, częste odwoływanie się do nich, unikane form wypowiedzi niezrozumiałych dla dziecka, bez ironii, metafor, podwójnych znaczeń, unikanie otwartych i niejasnych pytań, wyjaśnianie i omawianie trudnych treści i znaczeń; rozwijanie umiejętności podtrzymywania kontaktu wzrokowego i zadaniowego z nauczycielem; kształtowanie umiejętności odczytywania i właściwego wyrażania emocji, tworzenie strategii radzenia sobie z emocjami, dostarczenie jasnych instrukcji dotyczących oczekiwań dorosłych i sposobu, w jaki należy się zachować w sytuacjach trudnych; podawanie ograniczonej ilości informacji, wydawanie krótkich poleceń i upewnienie się, czy dziecko usłyszało, zrozumiało polecenie, wspomaganie w jego wykonaniu (dokończeniu); podczas pracy grupowej kierowanie pytań i poleceń bezpośrednio do dziecka; wydłużanie czasu skupienia się na zadaniach, dostosowanie zadań do możliwości koncentracji uwagi dziecka, w miarę możliwości ograniczenie ilości rozpraszających bodźców; podkreślanie mocnych stron dziecka, posiadanych zdolności i umiejętności; wdrażanie chłopca do brania udziału w zadaniach zespołowych, wspólnych grach, współdziałania – należy tłumaczyć jego rolę, zasady gry lub zadania; wcześniejsze uprzedzanie o planowanych zmianach w zajęciach szkolnych i organizacji czasu (należy wytłumaczyć przyczyny tych zmian); zapewnienie chłopcu możliwości odpoczynku i wyciszenia się przy pojawieniu się oznak zmęczenia lub pobudzenia nerwowego, eliminowanie bodźców zwiększających niepokój dziecka (słuchowych, dotykowych, innych); współpraca z matką dziecka, specjalistami pracującymi z dzieckiem;
- Ponownie, określenia użyte w orzeczeniu nie są jednoznaczne, pojawia się wątpliwość, np. co oznacza sformułowanie ‘dobry zasób słownictwa’? Ważną cechą orzeczenia Roberta jest

jednak to, że zostały w nim zamieszczone konkretne wskazania, które powinny zostać uwzględnione w pracy z uczniem.

W orzeczeniu, w obszarze możliwości rozwojowych i potencjału tym razem zawarte zostały przede wszystkim informacje o trudnościach dziecka, których określenie powinno leżeć w kompetencjach zespołu wielospecjalistycznego, w którego skład wchodzi nauczyciele pracujący z dzieckiem. Zrozumiałe jest, że w orzeczeniu ujęte zostały pewne trudności, brakuje jednak także opisu cech chłopca, które mogą stanowić podstawę do podjęcia pracy z uczniem.

b) indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET)

Na podstawie orzeczenia w szkole skonstruowany został dla chłopca **indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET)**. IPET został napisany przez nauczycieli i specjalistów pracujących z chłopcem – łącznie osiem osób, w tym: wychowawczynię, pedagog wspierającą, która zgodnie z zapisem w dokumencie pełni także funkcję *rewalidatora*, nauczycielkę języka angielskiego, nauczycielkę religii, logopedę, terapeutkę SI, pedagoga terapeutę, psychologa.

Informacje na temat pracy z uczniem pochodzące z **IPETu**.

Z informacji udzielonej przez **rodziców** chłopca – w przypadku Roberta mamę, tata chłopca zmarł - (cz. II pkt. 2 IPET) dowiadujemy się, że:

Robert jest wrażliwym i towarzyskim chłopcem. Lubi spędzać czas w gronie kolegów. Jest mocno związany z rodzeństwem.

Wolny czas spędza grając w gry komputerowe. Bardzo lubi rysować, zwłaszcza jeśli temat jest związany z jego zainteresowaniami.

Rozpoznanie na podstawie **wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia:**

Cechy ucznia **sprzyjające rozwojowi** (cz. III, pkt. 1)

a. *Zachowanie – jest pogodny i chętny do współpracy z nauczycielami i specjalistami. Chętnie pomaga słabszym.*

b. *Umiejętności szkolne:*

- *dobry zasób słownictwa i umiejętność definiowania pojęć;*
- *wysoki poziom pamięci wzrokowej;*
- *rozpoznaje podstawowe figury i litery;*
- *potrafi tworzyć zbiory, poprawnie przelicza elementy i porównuje ich liczebność*

c. *Zainteresowania i uzdolnienia:*

Wykonuje oryginalne prace plastyczno–techniczne. Lubi bawić się przy muzyce.

Uwielbia spędzać czas na świetlicy w towarzystwie kolegów. Lubi swobodne zajęcia ruchowe na placu zabaw.

d. Specyficzne informacje i zalecenia - wychowywany jest przez mamę, ojciec nie żyje.

Informacje o **trudnościach ucznia** (cz. III pkt. 2)

a. Zachowanie – **wyciszanie buntowniczych zachowań:**

Stymulowanie rozwoju emocjonalno-społecznego:

- ustalenie jasnych i przejrzystych reguł współpracy i konsekwentne ich przestrzeganie.
- wyciąganie konsekwencji ze złych zachowań: motywowanie do przeproszenia lub zajęcia się zleconym zadaniem, w zależności od sytuacji;
- budowanie prawidłowych relacji społecznych;
- rozwijanie umiejętności podtrzymywania kontaktu wzrokowego i zadaniowego z nauczycielem;
- kształtowanie umiejętności odczytywania i wyrażania emocji, tworzenie strategii radzenia sobie z emocjami;
- kontrolowanie kontaktów z innymi uczniami skłanianie do ustępstw i kompromisów;
- systematyczne przypominanie o stosowaniu form grzecznościowych;
- angażowanie w pracę, w których chłopiec może wykorzystać swoje umiejętności i zdolności zwłaszcza w pracach grupowych;
- wdrażanie chłopca do brania udziału w grach zespołowych, współdziałania;
- podkreślanie dobrych stron Roberta, prób zmiany zachowania oraz nagradzanie za drobne sukcesy (np: uśmiechem, przyjaznym spojrzeniem, pochwaleniem słownym);
- budzenie wiary we własne siły,
- umożliwianie wyrażania i wyjaśniania reakcji emocjonalnych;
- uczenie szukania pomocy w sytuacjach trudnych;
- zastępowanie napadów złości innymi formami aktywności ruchowej: boksowanie worka treningowego, klaskanie, tupanie.

Dostosowanie tempa pracy do możliwości ucznia;

- stopniowanie trudności;
- ćwiczenia relaksacyjne;
- zezwalanie na ruch pomiędzy wykonywaniem kolejnych zadań;
- umożliwienie z jednej strony zaspokojenia potrzeby ruchu, z drugiej wdrażanie do zajęć wymagających skupienia;

- *przeplatanie aktywności ruchowej z zajęciami wymagającymi skupienia:*
- *motywowanie do podjęcia wysiłku i skończenia rozpoczętego zadania.*
- *ograniczanie liczby bodźców (za wiele bodźców wprowadza chaos i potęguje pobudliwość);*
- *udzielanie dyskretnej pomocy w organizowaniu działań ucznia, tak, aby zawsze osiągnął zamierzony cel, zakończył czynność, wykonał zadanie. Cała praca lub jej ważna część musi być zawsze skończona (sprawdzona, pochwalona przez pedagoga);*

Wdrażanie do prawidłowego stylu pracy:

- *kształcenie zdolności koncentrowania się i utrzymywania uwagi;*
- *stosowanie przerw śródlekcyjnych;*
- *zapewnienie chłopcu możliwości odpoczynku i wyciszenia się przy pojawieniu się oznak zmęczenia (zorganizowanie kącia na zapleczu klasowym);*
- *motywowanie do podjęcia wysiłku i skończenia rozpoczętego zadania.*
- *ograniczanie liczby bodźców(za wiele bodźców wprowadza chaos i potęguje pobudliwość);*
- *udzielanie dyskretnej pomocy w organizowaniu działań ucznia, tak, aby zawsze osiągnął zamierzony cel, zakończył czynność, wykonał zadanie. Cała praca lub jej ważna część musi być zawsze skończona (sprawdzona, pochwalona przez pedagoga);*

Usprawnianie zaburzonych funkcji:

- *rozwijanie analizy, syntezy, pamięci i uwagi słuchowej (**ryzyko dysleksji**);*
- *rozwijanie analizy i syntezy wzrokowej;*

Rozwijanie sprawności manualnej i grafomotorycznej;

- *usprawnianie małej motoryki;*

Stymulowanie rozwoju mowy:

- *doskonalenie wypowiedzi pod względem poprawności logicznej i gramatycznej;*
- *w zakresie komunikacji językowej;*

c. Specyficzne zainteresowania i natręctwa:

- *stereotypie ruchowe: (trzepotanie rękami, przestępowanie z nogi na nogę, szczególnie w chwilach ekscytacji), zachowania rutynowe;*

W IPET Roberta rozpoznanie na podstawie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia przeplata się z zaleceniami. Taki sposób opracowania informacji na temat ucznia jest chaotyczny i sprawia, że nie do końca wiadomo, w którym miejscu dokumentu należy szukać informacji na temat dziecka.

Zakres zintegrowanych działań nauczycieli, wychowawców i specjalistów realizujących cel terapeutyczny (punkt IV IPET):

Dodatkowe zajęcia przyznane chłopcu na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego: *zajęcia korekcyjno-kompensacyjne – 30 minut, jeden raz w tygodniu, zajęcia logopedyczne – 30 minut, jeden raz w tygodniu, terapia SI – 45 minut, jeden raz w tygodniu, zajęcia z psychologiem – 45 minut, jeden raz w tygodniu, zajęcia socjoterapeutyczne (terapia poprzez zabawę) – 45 minut, jeden raz w tygodniu;*

Zakres dostosowania wymagań edukacyjnych, określenie metod i form oraz środków dydaktycznych, modyfikowanie zakresu treści, mających zastosowanie do (cz. IV).

Zakres dostosowania wymagań edukacyjnych, określenie metod i form oraz środków dydaktycznych, modyfikowanie zakresu treści, mających zastosowanie do (cz. V IPET):

Punkt 1. Przekazywania trudnych dla ucznia treści edukacyjnych:

- *możliwie częste wsparcie pedagoga specjalnego,*
- *utrzymywanie kontaktu wzrokowego podczas rozmowy z uczniem*
- *okazywanie dziecku akceptacji i serdeczności w sytuacjach wymagających od niego kompetencji społecznych (szepnąć do ucha jak ma rozpocząć rozmowę, przeprosić czy zapytać);*
- *motywowanie do podjęcia wysiłku i skończenia zadania*
- *chwalenie, podkreślanie najmniejszych osiągnięć, aktywności podczas lekcji, ustalenie miejsca siedzenia w początkowych ławkach, jak najbliżej nauczyciela*

➤ *Metody aktywizujące (rysunki, piosenki, psychodramy, mapa pojęciowa, symulacje, przygotowywanie scenek, przedstawienia kukielkowe, dyskusje klasowe, burza mózgów, uzupełnianie zdań, gry i zabawy, kącik samotności)*

Punkt 2. Realizacja wskazań terapeutycznych – zgodnie z zapisem w IPET opracowane zostały indywidualne programy zajęć, które stanowią załączniki do IPETu.

Punkt 3. Wypełniania założeń programu wychowawczego i szkolnego programu profilaktyki:

Udział chłopca w zabawach i uroczystościach klasowych i szkolnych, zajęciach pozalekcyjnych i specjalistycznych, konkursach. Przydzielanie zadań aktorskich podczas przedstawień klasowych i szkolnych.

c) Obserwacja własna

W czasie zajęć, które hospitowałam Robert pracował w czasie lekcji sam. Chłopiec prawie nigdy nie otrzymywał specjalnego czy dodatkowego wsparcia ze strony nauczycieli. W czasie przerw śródlekcyjnych Robert przebywał razem z innymi dziećmi.

Opisując sytuację klasy oraz prowadząc zapis hospitowanych zajęć spostrzegłam, że trudno jest mi odnieść się do trudności chłopca opisanych w IPET stworzonym przez zespół nauczycieli, ponieważ ani razu nie słyszałam, aby chłopiec swobodnie wypowiadał się. Cała praca odbywała się w oparciu o podręczniki, dzieci nie budowały swobodnych wypowiedzi. W toku obserwowanych zajęć nie zostały ujawnione trudności napotymane przez chłopca, które wymagały dodatkowego wsparcia przez pedagog wspierającą.

4. BOLESŁAW

Chłopiec rozpoczął naukę w szkole w wieku ponad 7;6 lat.

a) Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego

Orzeczenie zostało wydane z uwagi na *autyzm dziecięcy* na czas: *pierwszego etapu edukacji*.

Dodatkowo, w orzeczeniu widnieje informacja nt. diagnozy lekarskiej: *całościowe zaburzenia rozwoju – spektrum autyzmu*.

W **orzeczeniu** wskazane zostały następujące *informacje o możliwościach rozwojowych i potencjale chłopca*:

W sferze rozwoju poznawczego: *rozwój umysłowy przebiega na poziomie przeciętnej sprawności intelektualnej* (przy czym badanie przeprowadzone zostało na materiale niewerbalnym), *trudności z koncentracją uwagi*, rozumie i odpowiada adekwatnie na pytania, tworząc krótkie, kilkuwyrazowe zdania proste, mowa czynna jest uboga pod względem leksykalnym, w wypowiedziach tworzonych przez dziecko występują błędy składniowe i fleksyjne, zakłócone jest tempo mowy i akcent w zdaniu, *chłopiec ma stwierdzone zaburzenia w odbiorze i przetwarzaniu bodźców zmysłowych, podczas pracy widoczny niepokój ruchowy i trudności z koncentracją uwagi*, ograniczony zakres pamięci słuchowej, na polecenie wymienia dni tygodnia, pory roku, błędnie odpowiada jaki mamy dzisiaj dzień i jaką mamy porę roku, zna obraz graficzny cyfr i liter potrafi podpisać się swoim imieniem, nie czyta prostych wyrazów, rozróżnia podstawowe figury geometryczne, samodzielnie potrafi je narysować, sprawia mu dużą trudność dodawanie i odejmowanie w zakresie 5 (na konkretach nie rozwiązał działań).

W obszarze rozwoju fizycznego: **poziom grafomotoryczny jest obniżony**, występuje dyslalia wieloraka, prawidłowa fonacja głosu.

W zakresie rozwoju emocjonalno-społecznego: *widoczne są trudności w komunikacji i kontaktach społecznych (zwłaszcza z rówieśnikami), zdarzają się zachowania agresywne wobec innych (agresja słowna i fizyczna), chłopiec nawiązuje kontakt pozawerbalny, jak i werbalny, stwierdza się stan całościowego zaburzenia rozwoju mowy towarzyszący całościowym zaburzeniom rozwoju ze spektrum autyzmu, podtrzymuje dialog, ale go nie inicjuje, występują echolalie, trudno opanowuje swoje emocje ograniczony repertuar zabaw i aktywności (pociągi, prace plastyczne) występują trudności z przestrzeganiem reguł obowiązujących w grupie, wymaga słownego wsparcia podczas wykonywania czynności samoobsługowych.*

W orzeczeniu przytoczonych zostało także kilka informacji pochodzących z **opinii** chłopca z **przedszkola**, co zostało nadmienione w omawianym dokumencie. Zgodnie z informacjami przytoczonymi z **opinii** chłopiec: *posiada dużo wiedzy na temat siebie, własnej rodziny i najbliższego otoczenia. Dodaje i odejmuje w pamięci w zakresie 5, na konkretach w zakresie 10. Czyta globalnie wybrane (wyuczone) wyrazy. W sprzeczności ze sobą pozostają przede wszystkim informacje dotyczące umiejętności liczenia.*

W **orzeczeniu** chłopca widoczny jest duży nacisk położony na obszar umiejętności komunikacyjnych Bolka. Jest to obszar, w którym informacje są najbardziej uporządkowane. Pozostałe informacje, tak jak miało to miejsce w przypadku orzeczeń pozostałych uczniów w klasie, są dosyć chaotyczne i mogło by się wydawać - przypadkowe. Opisują wycinek sposobu funkcjonowania ucznia.

W orzeczeniu Bolka duży nacisk położony został na **zalecenia** poradni, które opracowane zostały w dosyć szeroki sposób:

- *zachodzi potrzeba kształcenia specjalnego realizowanego w szkole ogólnodostępnej, w szkole integracyjnej lub oddziale integracyjnym;*
- *terapia psychologiczna – trening umiejętności społecznych;*
- *terapia pedagogiczna – ćwiczenie sprawności grafomotorycznej, koordynacji wzrokowo ruchowej, motoryki małej i dużej, w miarę potrzeby utrwalanie bieżącego materiału edukacyjnego. Wspieranie dziecka we włączaniu się do zajęć i aktywności grupowych, w nawiązywaniu relacji rówieśniczych;*
- *terapia logopedyczna – stymulowanie mowy czynnej i biernej;*
- *terapia SI;*

- *strukturalizacja czasu, miejsca, przestrzeni zgodnie z zasadą poglądowości i zasadą kształcenia umiejętności uczenia się oraz zasadą systematyczności;*
- *strukturalizacja czasu poprzez: wspólne planowanie wraz z uczniem czynności w danym dniu, należy uprzedzać w miarę możliwości o zmianach planów, aby Bolek mógł się z nimi oswoić i zaakceptować (zalecenie dotyczy sytuacji i osób), plany dostosowujemy do możliwości i potrzeb ucznia;*
- *strukturalizacja działania poprzez: określanie celu, kolejności czynności i przewidywanych skutków konkretnego działania;*
- *strukturalizacja przestrzeni poprzez: określenie stałego miejsca wykonywania danej czynności;*
- *udzielanie krótkich, konkretnych komunikatów;*
- *unikanie zadawania otwartych lub niejasnych pytań;*
- *sprawdzanie czy komunikaty kierowane do dziecka zostały usłyszane i zrozumiane;*
- *stosowanie schematów graficznych, rysunkowych lub tabel jako instrukcji;*
- *używanie nieskomplikowanych struktur gramatycznych;*
- *indywidualne dookreślanie poleceń otwartych;*
- *pomijanie w komunikacji z uczniem sarka żmów, idiomów, podwójnych znaczeń;*
- *unikanie treści opartych na abstrakcji;*
- *stosowanie do sprawdzania wiadomości testów wyboru;*
- *wykorzystywanie konkretnych pomocy pozwalających na wielozmysłowe poznanie i zrozumienie tematyki zajęć;*
- *zwracanie się indywidualnie do ucznia za każdym razem;*
- *uwzględnianie w pracy z uczniem problemów z kontrolą i wyrażaniem emocji, nieadekwatnością reakcji do siły bodźca, mogącą się przejawiać w irracjonalnych wybuchach lęku, złości, agresji;*
- *każde poprawne, pożądane zachowanie należy wzmacniać, zauważać, eksponować na tle grupy rówieśniczej;*
- *uwzględnienie w pracy z uczniem następujących trudności w obszarze funkcjonowania społecznego: nieumiejętność odczytywania przez ucznia komunikatów niewerbalnych (mimika, gesty), słaba umiejętność przewidywania przyczyn i konsekwencji swoich i innych ludzi, trudności w podejmowaniu relacji międzyludzkich, szczególnie z większą nieprzewidywalną dla Bolka grupą osób, należy zwrócić uwagę na problemy z przyłączeniem się do zajęć i zabaw grupowych;*
- *uwzględnienie w pracy z dzieckiem zaleceń terapeuty integracji sensorycznej;*

- *należy stworzyć dziecku możliwość odreagowania na nadmiar bodźców; można rozważyć ciche, bezpieczne miejsce, gdzie dziecko mogłoby odpocząć i wyciszyć emocje;*
- *wyduje się wskazane, aby uczeń w trakcie zajęć w szkole i podczas odrabiania prac domowych mógł korzystać z komputera;*
- ważne jest wdrażanie chłopca do pracy w grupie/zespole.

Wskazania do pracy z uczniem zawarte w orzeczeniu Bolka są dosyć szczegółowe, w dużym stopniu mogły by ukierunkować pracę nauczyciela i pedagoga wspierającego, szczególnie na początku pracy z chłopcem. W orzeczeniu ujętych zostało wiele elementów, z którymi chłopiec może mieć trudności przy jednoczesnym podaniu rozwiązań możliwych do zastosowania podczas pracy w klasie, pomimo wcześniej zasygnalizowanego odczucia o pewnej chaotyczności ich doboru.

b) indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET)

Na podstawie orzeczenia w szkole skonstruowany został dla chłopca **indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET)**. IPET został napisany przez nauczycieli i specjalistów pracujących z chłopcem – łącznie osiem osób, w tym: wychowawczynię, pedagoga wspierającego, która zgodnie z informacją zamieszczoną w dokumencie pełni także funkcję *rewalidatora*, nauczycielkę języka angielskiego, nauczycielkę religii, logopedę, terapeutkę SI, pedagoga terapeutę, psychologa.

Informacje na temat pracy z uczniem pochodzące z **IPETu**.

Z informacji udzielonej przez **rodziców** chłopca (cz. II pkt. 2 IPET) dowiadujemy się, że:

Chłopiec jest pod opieką terapeuty SI.

Z otrzymanej od wychowawczyni i pedagog współorganizującej dokumentacji oraz z rozmowy z nauczycielkami wynika, że zalecenia terapeuty SI, która prowadzi zajęcia dla chłopca poza szkołą nie zostały przekazane do placówki, mimo deklarowanej prośby nauczycielek.

Bolek jest chłopcem samodzielnym w zakresie podstawowych czynności samoobsługowych, choć potrzebuje słownego wsparcia ze strony osoby dorosłej. Interesuje się figurami geometrycznymi, lubi je rysować, wycinać i układać w różnych konfiguracjach.

Ma problem z organizacją miejsca pracy. Często gubi ołówki, kredki i inne przybory szkolne.

Rozpoznanie na podstawie **wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia:**

Cechy ucznia **sprzyjające rozwojowi** (cz. III, pkt. 1)

- a. *Zachowanie - gotowość do indywidualnej współpracy z nauczycielami i specjalistami;*
- b. *Umiejętności szkolne – posiada szeroki zakres wiedzy na temat najbliższego otoczenia i rodziny; chętnie opowiada o jej członkach; znajomość obrazu graficznego cyfr i liter; potrafi*

napisać swoje imię; rozróżnia podstawowe figury geometryczne i potrafi je narysować (podaje własności trójkąta); dobra orientacja w schemacie własnego ciała;

c. *Zainteresowania i uzdolnienia – lubi spędzać wolny czas na placu zabaw, z rodziną; fascynują go figury geometryczne, szczególnie własności trójkątów; lubi oglądać filmy naukowe, zwłaszcza o kosmosie, bajki dla dzieci, do jego ulubionych należą: “Tomek i przyjaciele”;*

d. *Specyficzne informacje i zalecenia: – (brak);*

*Informacje o **trudnościach** ucznia (pkt. 2):*

a. Zachowanie:

Stymulowanie rozwoju społecznego:

- *ustalenie jasnych i przejrzystych reguł współpracy i konsekwentne ich przestrzeganie;*
- *wyciąganie konsekwencji ze złych zachowań: motywowanie do przeproszenia lub zajęcia się zleconym zadaniem, w zależności od sytuacji;*
- *wspieranie we włączaniu się do zajęć i aktywności grupowych, w nawiązywaniu relacji rówieśniczych;*
- *kontrolowanie kontaktów z innymi uczniami skłanianie do ustępstw i kompromisów;*
- *systematyczne przypominanie o stosowaniu form grzecznościowych;*
- *uwrażliwianie na poszanowanie godności innych;*
- *angażowanie w pracę, w których chłopiec może wykorzystać swoje umiejętności zdolności zwłaszcza w pracach grupowych;*
- *podkreślanie dobrych stron Bolka, prób zmiany zachowania oraz nagradzanie za drobne sukcesy (np. pochwaleniem słownym, wykonaniem czynności, którą lubi);*
- *umożliwianie wyrażania i wyjaśniania reakcji emocjonalnych;*
- *uczenie szukania pomocy w sytuacjach trudnych;*
- *zastępowanie napadów złości innymi formami aktywności ruchowej: boksowanie worka treningowego, klaskanie, tupanie.*

Dostosowanie tempa pracy do możliwości ucznia:

- *stosowanie przerw śródlekcyjnych;*
- *ćwiczenia relaksacyjne;*
- *zezwalanie na ruch pomiędzy wykonywaniem kolejnych zadań;*
- *umożliwienie z jednej strony zaspokojenia potrzeby ruchu, z drugiej wdrażanie do zajęć wymagających skupienia;*
- *przeplatanie aktywności ruchowej z zajęciami wymagającymi skupienia;*

- *motywowanie do podjęcia wysiłku i skończenia rozpoczętego zadania;*
- *ograniczanie liczby bodźców(za wiele bodźców wprowadza chaos i potęguje pobudliwość);*
- *udzielanie dyskretnej pomocy w organizowaniu działań ucznia, tak, aby zawsze osiągnął zamierzony cel, zakończył czynność, wykonał zadanie. Cała praca lub jej ważna część musi być zawsze skończona (sprawdzona, pochwalona przez pedagoga);*

Wdrażanie do prawidłowego stylu pracy:

- *kształcenie zdolności koncentrowania się i utrzymywania uwagi;*
- *motywowanie do podjęcia wysiłku i skończenia rozpoczętego zadania;*
- *ograniczanie liczby bodźców(za wiele bodźców wprowadza chaos i potęguje pobudliwość);*
- *udzielanie dyskretnej pomocy w organizowaniu działań ucznia, tak, aby zawsze osiągnął zamierzony cel, zakończył czynność, wykonał zadanie. Cała praca lub jej ważna część musi być zawsze skończona (sprawdzona, pochwalona przez pedagoga);*

b. Umiejętności szkolne:

Stymulowanie rozwoju poznawczego:

- *rozwijanie zdolności rozumowania matematycznego;*
- *utrwalanie bieżącego materiału;*

Usprawnianie zaburzonych funkcji:

- *rozwijanie analizy, syntezy i pamięci słuchowej;*

Rozwijanie sprawności manualnej i grafomotorycznej:

- *usprawnianie koordynacji wzrokowo – ruchowej;*
- *usprawnianie małej i dużej motoryki;*

Stymulowanie rozwoju mowy:

- *bogacenie słownika dziecka i wiadomości ogólnych;*
- *doskonalenie wypowiedzi pod względem poprawności logicznej i gramatycznej;*

c. *Specyficzne zainteresowania i natręctwa: ograniczony repertuar zabaw (pociągi, naśladowanie postaci z bajek);*

d. *Specyficzne informacje i zalecenia. Brak.*

Ponownie, w rozpoznaniu na podstawie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia umieszczone zostały przede wszystkim bardzo szczegółowe wskazania do pracy. Taka struktura programu ponownie umożliwia osobie czytającej dokument jedynie wyciągnięcie wniosków na temat sposobu funkcjonowania ucznia, jego trudności. Być może

wskazana byłaby zmiana nazwy tego punktu w formularzu IPET, tak aby nie wprowadzała w błąd osoby czytającej go. W takim wypadku koniecznym jawi się metodyczne dopracowanie zaleceń do pracy z uczniem/uczniemi, co w przypadku Bolka zostało uwzględnione w dalszej części programu.

W ramach realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego chłopcu przyznano następujące zajęcia:

- zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w wymiarze jeden raz w tygodniu – 30 minut,
- zajęcia logopedyczne w wymiarze jeden raz w tygodniu – 30 minut,
- terapię SI w wymiarze jeden raz w tygodniu – 45 minut,
- zajęcia z psychologiem w wymiarze jeden raz w tygodniu – 45 minut.

W obszarze zakresu dostosowania wymagań edukacyjnych, określenia metod i form oraz środków dydaktycznych, modyfikowania zakresu treści (cz. V IPET) zawarto:

Punkt 1. Przekazywanie trudnych dla ucznia treści edukacyjnych:

- Wzbogacenie standardowych metod pracy o :
 - metody oparte na obserwacji:
- obserwacja eksponatów naturalnych, modeli, atrap, makiet, prostych doświadczeń połączona z działaniem poznawczym;
- oglądanie filmów, obrazów, przezroczy;
 - metody oparte na praktycznym działaniu:
- modelowanie, cięcie, wycinanie, wydzieranie, konstruowanie
- metody nauczania przez naśladownictwo:
- naśladownictwo ruchowe i statyczne;
- naśladownictwo werbalne;
- naśladownictwo zachowań i postaw.
- metody aktywizujące:
- rysunki, piosenki, drama, psychodramy, mapa pojęciowa, symulacje, przygotowywanie scenek, przedstawienia kukielkowe, dyskusje klasowe, burza mózgów, uzupełnianie zdań, gry i zabawy);

Zakres dostosowań:

- organizacja miejsca pracy, charakteryzująca się stałością, bez niepotrzebnych rozpraszających uwagę elementów; organizacja cichego miejsca w celu wyciszenia emocji (na zapleczu klasowym);

- *obniżenie wymagań dotyczących dokładności przy wykonywaniu zadań graficznych;*
- *możliwość korzystania z komputera podczas zajęć oraz odrabiania prac domowych;*
- *wspólne planowanie wraz z uczniem czynności dnia (rozkład dnia w formie graficznej);*
- *należy uprzedzać w miarę możliwości o zmianach planów, aby Bolek mógł się z nimi oswoić;*
- *określanie celu, zakresu, kolejności czynności i przewidywanych skutków konkretnego działania;*
- *udzielanie krótkich, konkretnych komunikatów;*
- *unikanie zadawania pytań otwartych;*
- *sprawdzanie czy komunikaty kierowane do dziecka zostały usłyszane i zrozumiane;*
- *stosowanie schematów graficznych lub rysunkowych jako instrukcji;*
- *używanie nieskomplikowanych struktur gramatycznych;*
- *indywidualne dookreślanie poleceń otwartych;*
- *pomijanie w kontakcie z uczniem sarkazmów,, idiomów, podwójnych znaczeń;*
- *unikanie treści opartych na abstrakcji;*
- *stosowanie do sprawdzenia wiadomości testów wyboru;*
- *wykorzystywanie konkretnych pomocy pozwalających na wielozmysłowe poznanie i zrozumienie lekcji;*
- *zwracanie się indywidualnie za każdym razem do ucznia;*
- *uwzględnianie w pracy z chłopcem problemów z kontrolą i wyrażaniem emocji;*
- *uwzględnianie w pracy z chłopcem nieadekwatności reakcji do siły bodźca, mogącą się przejawiać w irracjonalnych wybuchach lęku, złości i agresji;*
- *każde poprawne zachowanie należy wzmacniać i eksponować na tle grupy rówieśniczej;*
- *nieumiejętność odczytywania przez ucznia komunikatów niewerbalnych;*
- *udzielanie przez ucznia odpowiedzi ustnej jest wspomagana wieloma pytaniami dodatkowymi;*
- *pomoc w przyłączaniu się do zajęć i zabaw ruchowych.*

Punkt 2. **Realizacja wskazań terapeutycznych** – zgodnie z informacją zawartą w IPET, opracowane zostały indywidualne programy zajęć, które stanowią załączniki do IPETu.

Punkt 3. **Wypełnianie założeń programu wychowawczego i szkolnego programu profilaktyki** - udział w zabawach i uroczystościach klasowych i szkolnych, zajęciach

pozalekcyjnych i specjalistycznych, organizowanych konkursach. Przydzielanie zadań aktorskich podczas przedstawień.

c) Obserwacja własna

Bolek w czasie zajęć, w których uczestniczyłam pracował sam. Niekiedy, gdy pedagog współorganizująca znajdowała się w innym miejscu niż chłopiec, odrywał się od wykonywanego zadania i zajmował np. lepieniem z plasteliny, bujaniem się na krześle, zwieszaniem z ławki, co zdaje się stanowiło odpowiedź na rozbudowane potrzeby sensoryczne chłopca. Inne dzieci w klasie chętnie mu pomagały. Bolek zawsze starał się doprowadzić podjęte zadanie do końca. Niejednokrotnie, mimo pozornego zajęcia się czymś innym, widoczne było, że aktywnie uczestniczy w zajęciach – np. zadawał pytanie bezpośrednio związane z trwającą lekcją. Pomoc pedagog współorganizującej była dla chłopca istotna przede wszystkim podczas wykonywania zadań złożonych, wówczas potrzebował kierowania w obszarze podejmowania kolejnych etapów aktywności. Niekiedy chłopiec przejawiał wysoką pobudliwość emocjonalną, czemu towarzyszyły różne zachowania nieprzyjemne dla innych, mające charakter prowokacyjny – wówczas wsparcie ze strony pedagog współorganizującej było niezbędne i zwykle po chwili prowadziło do wyciszenia się dziecka.

Załącznik 5

Zestawienie działań nauczyciela współorganizującego kształcenie w klasie II z podziałem na poszczególnych uczniów i uwzględniając 10 dni obserwacji

Dzień pierwszy

PW	Patryk	Ola	Asia
PW staje obok N. PW pyta U: <i>czy podoba wam się taki ustawienie ławek?</i> (w tym dniu ławki ustawione były w kształt podkowy). PW mówi: <i>będę zbierać pieniądze na basen</i>. PW przechodzi pomiędzy uczniami i bierze od dzieci lub wyjmuję z ich plecaków koperty z pieniędzmi na basen. (N w tym czasie sprawdza listę obecności). PW siada przy biurku N i przegląda zebrane koperty. Notuje nazwiska U na kartce. PW staje koło Patryka chłopiec buja się na krześle. (Patryk poprzedniego dnia był nieobecny			

w szkole, więc nie ma pracy domowej). PW podchodzi do Bartka, pochyla się nad chłopcem i mówi: <i>uspokój się</i>. PW podchodzi do Asi. PW pochyla się nad Asią (z tyłu). PW głośno upomina Bartka (Bartek cały czas coś mówi, zmienia swoją pozycję na krześle). PW staje przy regale z tyłu klasy, tyłem do U i przegląda podręcznik, który leżał na regale.	PW bierze do ręki zeszyt chłopca. PW przegląda zeszyt Patryka. Patryk mówi: <i>Proszę Pani Iwono, mam czkawkę</i>. PW mówi: <i>napij się</i>. I wyjmuje wodę z plecaka Patryka. Patryk pije. PW pyta Patryka, czy już wyzdrowiał. Patryk odpowiada, że tak.		PW mówi do Asi: <i>bardzo ładnie narysowałaś</i>.

PW przechodzi do wnętrza podkowy. PW kuca przed Patrykiem i Asią. PW wychodzi z podkowy i siada na krzeselku obok Patryka. PW zwraca się do Bartka, który zaczął odpowiadać w czasie gdy mówiło inne dziecko: <i>Bartku, poczekaj na swoją kolej.</i> PW staje za Asią. PW ponownie przesuwa się do Patryka.	PW mówi: <i>Patryś, słuchaj.</i> PW mówi do Patryka: <i>Patryś, co ciebie wyróżnia spośród innych dzieci?</i> PW mówi: <i>Patryk podnieś rękę do góry.</i> PW ponownie zwraca się do Patryka: <i>Patryś zgłoś się.</i> PW mówi głośno: <i>jeszcze Patryk chciałby się zgłosić.</i> Patryk mówi dosyć niewyraźnie: <i>Star Wars.</i>		PW mówi; <i>Asia, słuchaj.</i>

PW staje za Asią. Do PW podchodzi Nadia, której N poleciła by poprosiła Panią Iwonkę o dużą kartkę. Nadia wstaje, podchodzi do PW. Razem idą na zaplecze. PW daje Nadii szary papier. Wracają do klasy. PW odrysowuje kontur Wiktorii, która kładzie się na płachcie papieru. PW podchodzi do Patryka. PW staje za Patrykiem. PW podchodzi do Asi i Patryka, którzy wyszli razem z pozostałymi	PW mówi głośno: <i>Patryk bardzo lubi Star Wars.</i> Patryk mówi: <i>tak.</i> PW kontynuuje: <i>zna wszystkich bohaterów.</i> Patryk: <i>tak.</i> PW: <i>kolekcjonuje wszystko, co jest ze Star Wars związane, tak Patryś?</i> Patryk: <i>tak.</i>		

U na środek klasy (zgodnie z poleceniem N). PW klęka na kartce i patrzy na pracę U. Ola klęka koło PW i pisze sama. Po chwili, gdy zaczyna brakować miejsca na brzegach kartki PW pokazuje U, gdzie jeszcze mogą zapisywać. PW wstaje do Patryka, chłopiec cały czas stał za PW. PW zwraca się do Bartka, który krzyczy: <i>zajęli mi miejsce!!</i> PW mówi: <i>Bartku, będzie miejsce i dla Ciebie.</i> PW kuca nad płachtą.	PW mówi: <i>napiszecie teraz o tym, co lubicie.</i> PW patrzy na Patryka. Patryk mówi: <i>Klonów.</i> PW: <i>Tak, a ty napiszesz o klonach.</i> PW mówi do Patryka: <i>Patryk, o wojnie klonów i o Star Wars, tak?</i> Patryk: <i>tak.</i> PW: <i>dobrze, tak napiszesz.</i> PW stoi, Patryk zaczyna podskakiwać koło PW.		PW mówi: <i>napiszecie teraz o tym, co lubicie.</i> <i>Asia, ty napiszesz o wrotkach.</i>

Do PW przysuwa się Asia, która zaczęła pisać zdanie: <i>Lubię jeździć na...</i> PW zwraca się do Mikołaja: <i>Mikołaj, w twoim słowie brakuje 'r'. Grać, słyszysz?</i> PW odwraca się do Patryka. PW wstaje z podłogi. Zwraca się do Bartka: <i>Bartku, schowaj do plecaka [albumy z piłkarzami]. Pokarzesz Maćkowi na przerwie.</i> PW podchodzi do Bartka, staje przed chłopcem. Odprowadza	PW mówi: <i>Patryk, chodź.</i> PW mówi: <i>Lubię wojny...</i> Patryk: <i>klonów.</i> PW pisze na papierze: <i>LUBIĘ WOJNY...</i> i kropkuje wyraz <i>KLONÓW.</i> PW mówi do Patryka: <i>napiszesz klonów.</i> Patryk siada na podłodze. Zaczyna poprawiać litery po śladzie. PW mówi kolejno: <i>ky, ly, o, ny, o z kreską, wy.</i>		PW dopowiada: <i>wrotkach. Wrot – TT – kach.</i> Asia zapisuje słowo <i>wrotkach.</i>

Bartka na miejsce. Bartek kładzie albumy na ławce i siada.	Patryk woła do PW: <i>Proszę Pani, ja widziałem wojnę klonów w kinie. Tego nie napisałem.</i> PW odpowiada: <i>to nie szkodzi. Napisałeś, że lubisz, to najważniejsze.</i>		
PW staje obok Patryka.	PW bierze książkę Patryka i otwiera na podanej przez N stronie. PW siada na krzeselku koło Patryka. PW czyta tekst, który czytają dzieci, Patrykowi. PW mówi do Patryka: <i>dzisiaj będziemy zapisywać różne informacje o tobie.</i> Patryk mówi do PW: <i>ja nie wiem.</i> (N zapytała U czy każdy wie gdzie mieszka oraz kiedy ma urodziny). PW odpowiada: <i>to ja ci powiem.</i> PW wyjmuję z plecaka Patryka dzienniczek chłopca i mówi: <i>o tutaj wszystko jest napisane. Przeczytamy.</i>		

PW wstaje i staje za Asią. PW pochyla się nad Asią. PW przechodzi do wnętrza podkowy i pochyla się przed Patrykiem. PW wraca na miejsce koło Patryka.	PW pokazuje Patrykowi pierwszą stronę dzienniczka i mówi: <i>Patryk mieszka w Warszawie ...</i> PW patrzy na tablicę i mówi do Patryka: <i>pierwsze imię i nazwisko. Patryk, jak się nazywasz?</i> Patryk odpowiada. PW: <i>to napisz. Tu</i> – pokazuje palcem. PW dyktuje Patrykowi po literze jego imię i nazwisko. PW mówi: <i>kiedy się urodziłeś? Sprawdzimy w dzienniczku.</i> Zagląda do dzienniczka Patryka i mówi datę urodzenia chłopca – dzień, miesiąc – nazwę i rok.		PW mówi: <i>Asia, ty wpisz tutaj, jak się nazywasz.</i> Asia zapisuje. PW zagląda do książki Asi, mówi: <i>bardzo dobrze. Teraz wyjmij dzienniczek i zobacz na pierwszej stronie, kiedy się urodziłaś.</i>

PW wstaje i podchodzi do Asi. PW pochyla się nad Asią. PW wraca do Patryka. PW pochyla się nad Patrykiem. PW odpowiada na pytanie Bartka. Bartek: <i>Proszę Pani, nie wiem, jak zapisać Ożarowska.</i> PW: <i>Bartek, wielkie o i samo ży.</i> PW odwraca się do Asi.	PW dyktuje Patrykowi datę urodzenia do zapisania cyfra po cyfrze razem z kropkami w przerwach pomiędzy cyframi. Patryk zapisuje. Patryk po napisaniu ostatniej cyfry mówi: <i>proszę panie, dobrze?</i> PW patrzy i odpowiada: <i>tak. Teraz ja ci wykropkuję adres.</i> PW czyta głośno adres z dzienniczka Patryka i zapisuje ślad. Następnie mówi: <i>zobacz Patryk, mieszkasz na ulicy ..., numer ..., numer mieszkania ...</i>		PW dyktuje Asi adres. Asia zapisuje. PW odczytuje datę urodzenia Asi.

PW podchodzi do Jagody, dyktuje dziewczynce z dzienniczka datę urodzenia. PW podchodzi do Janka, potem do Mikołaja, mówi: <i>dobrze</i>. PW staje za Asią. PW podchodzi do Bartka i prosi, żeby słuchał (Chłopiec zaczął kolorować kolejne zadanie). PW bierze dziennik z biurka N, podchodzi do U i podaje im daty urodzenia z dziennika. PW kuca przed Sebastianem II i dyktuje mu datę wolniej, czeka aż zapisze dzień, miesiąc, rok. PW podchodzi do Patryka. PW kuca przed Patrykiem. PW ponownie podchodzi do Sebastiana II. Patrzy do książki chłopca, mówi: <i>dobrze</i>. PW podchodzi do Janka.	PW mówi: <i>Patryś, teraz dzieci rysują siebie. Ja ci narysuję głowę, a ty dorysujesz resztę.</i> Rysuje.		

PW staje obok Oli (U na polecenie N oglądają wystawę swoich autoportretów). PW razem z N i U wychodzi na obiad do szkolnej stołówki. PW razem z Patrykiem wchodzi po obiedzie do klasy dwie minuty później niż pozostali U z N. PW i Patryk idą razem do miejsca, w którym Patryk siedzi. PW siada na krześle obok Patryka (Patryk usiadł pierwszy). PW chwali Bartka, który na polecenie N przeczytał fragment zadania nad którym pracują U w klasie.	PW wyjmuje sok z plecaka Patryka, podaje sok chłopcu. Patryk pije. PW mówi do Patryka: <i>Patryś, weź ołówek.</i> PW pyta Patryka: <i>Patryś, jakie masz zwierzę?</i> Patryk odpowiada: <i>pieska.</i>		

PW zwraca się do Asi.	PW oznacza w ćwiczeniach Patryka linię wielkiej i małej litery (w tym samym czasie, gdy słucha odpowiedzi Asi). PW literuje Patrykowi: <i>py-i-e-sy-ky-a</i>. Patryk zapisuje litera po literze. PW mówi: <i>Patryk, a co lubisz jeść?</i> Patryk odpowiada: <i>szpinak</i>. PW mówi: <i>napisz sz.</i> Patryk odpowiada: <i>nie umiem</i>. PW mówi: <i>to ja ci wykropkuję, a resztę napiszesz sam</i>. PW bierze ćwiczenia Patryka i wykropkowuje sz. Patryk poprawia.		PW mówi do Asi: <i>Asia, a ty jakie masz zwierzę?</i> Asia odpowiada: <i>psa</i>. PW mówi do Asi: <i>Asia, napisałaś?</i> Asia wstaje, podchodzi do PW i pyta: <i>dobrze?</i> PW odpowiada: <i>dobrze</i>. Asia siada na swoim miejscu.

PW wstaje i podchodzi do Asi. PW wraca do Patryka. PW siada obok Patryka.	PW mówi: <i>dobrze, teraz napisz py-i.ny-a-ky</i>. Patryk zapisuje kolejne litery. PW mówi do Patryka: <i>Patryk, nie lubiana potrawa. Czego nie lubisz?</i> Patryk odpowiada: <i>nie wiem</i>. PW mówi: <i>A brokuły lubisz?</i> Patryk odpowiada: <i>tak</i>. PW: <i>A czego nie lubisz?</i> PW wymienia: <i>naleśniki, racuchy, rybę, mięso, zupy, brukselkę</i>. Patryk odpowiada, że nie lubi <i>brukselki</i>. PW: <i>to napisz</i>. PW mówi: <i>b</i>. Patryk zapisuje d.		Asia zwraca się do PW: <i>a co ja mam napisać? Mam przecież psa i... psa</i>. PW mówi do Asi: <i>napisz dwa psy</i>. Asia skreśla wcześniej zapisane słowo psa i zaczyna pisać nowe. PW zagląda do ćwiczeń Asi.

	PW patrzy do ćwiczeń Patryka, bierze gumkę, wyciera 'd' i mówi: <i>odwrotnie, najpierw kreska, potem brzuszek</i>. Następnie PW dyktuje Patrykowi pozostałe litery: <i>ry-o-ky-u-t (ly z kreseczką)-y</i>. Patryk zapisuje. PW mówi: <i>zainteresowania</i>. <i>Patryk, czym się interesujesz?</i> Patryk odpowiada: <i>wojny klonów</i>. PW mówi: <i>to pisz, klony. Ky-ly-o-ny-y</i>. Patryk zapisuje. PW mówi o Patryka: <i>Patryk, teraz słuchaj</i>. (N rozpoczyna sprawdzanie z U wykonanej pracy). PW zwraca się do Patryka: <i>Patryk, nie chcesz powiedzieć?</i> Patryk odpowiada: <i>chęć</i>. PW mówi do Patryka: <i>Patryk, ty lubisz lody?</i> (Janek powiedział, że lubi lody). Patryk odpowiada: <i>nie</i>. PW: <i>ok., słuchamy dalej</i>.		

PW wstaje. PW podchodzi do Asi. PW pochyla się nad dziewczynką.	PW powtarza Patrykowi pytanie N: <i>czego nie lubicie jeść?</i> PW za każdym razem powtarza Patrykowi to co mówią poszczególni uczniowie. PW mówi: <i>jeszcze Patryk chce powiedzieć.</i> PW mówi do Patryka: <i>napisałeś klony.</i> Patryk mówi: <i>klony.</i> PW dopowiada głośno: <i>ze Star Wars.</i> PW otwiera książkę Patryka i mówi: <i>Patryk, zobacz ilustrację.</i>		PW mówi: <i>Asia, jeszcze nie.</i> (W odpowiedzi na zgłoszenie się Asi do odpowiedzi). PW mówi do Asi: <i>Asia, chodzi o czytankę.</i> (N poleciła U, by: otworzyli książki na stronie 20). PW mówi do Asi, która kartkuje książkę: <i>Asia, to jest strona osiemnasta, potem będzie dziewiętnasta i dwudziesta.</i> Asia przekłada kolejne strony.

PW siada obok Patryka.	PW pyta Patryka: <i>który obrazek pasuje?</i> Patryk pokazuje. PW zaznacza ołówkiem. PW pokazuje Patrykowi kolejne odczytane przez Bartka wyrazy. U czytają kolejne fraszki. PW pokazuje Patrykowi pasujące obrazki. PW zaznacza kolejne obrazki w książce Patryka. Patryk Patrzy.		PW na stronie 20 mówi: <i>dobrze.</i> PW pokazuje Asi ramkę z definicją fraszki, którą na polecenie N właśnie odczytuje Tomek. PW mówi: <i>fraszki to takie krótkie zabawne wierszyki.</i> Asia podchodzi do Patryka, pokazuje w książce Patryka obrazek i pyta PW: <i>czy to teraz ten?</i> PW odpowiada: <i>bardzo dobrze!</i>

	PW czyta fraszkę Patrykowi i mówi: <i>Na którym obrazku jest osoba niecierpliwa?</i> PW mówi do Patryka: <i>ktoś kto się bardzo spiesz, płacze. Gdzie jest taki obrazek?</i> Patryk patrzy do książki. PW pokazuje chłopcu właściwą ilustrację. PW otwiera książkę Patryka na stronie 28.		Asia ponownie podchodzi do PW. Asia pokazuje kolejny obrazek i pyta: <i>czy to ten?</i> PW odpowiada: <i>tak.</i> Asia podchodzi do PW. Asia pokazuje obrazek w książce Patryka i pyta: <i>czy to ten?</i> PW odpowiada: <i>tak.</i> PW mówi do Asi: <i>Asia, dwa i osiem.</i> (N powiedziała, że uczniowie mają otworzyć książki na stronie <i>dwudziestej ósmej</i>).

PW na czas przerwy zostaje z częścią uczniów w klasie.	PW mówi do Patryka: <i>zalety, to są takie dobre cechy, a wady złe</i>. PW rysuje w książce Patryka buźki – uśmiechniętą buzię żółtą kredką nad słowem zalety, smutną buzię, niebieską kredką na słowem wady. PW czyta Patrykowi kolejne cechy i za każdym razem pyta, czy to zaleta czy wada i czy Patryk taki jest, np. <i>opiekuńczy, spóźnialski</i>. Gdy Patryk odpowiada. PW podaje chłopcu kredkę żółtą lub niebieską by zaznaczał.		PW poleca Asi by użyła złotej kredki zamiast żółtej (Asia zgłosiła, że nie ma żółtej kredki). Do PW podchodzi Asia, pyta jakim kolorem ma zaznaczyć słowo <i>opiekuńczy</i>. PW odpowiada: <i>a to jest zaleta czy wada?</i> Asia: <i>zaleta</i>. PW: <i>to jaki kolor?</i> Asia: <i>złoty</i>. PW: <i>dobrze</i>. Asia wraca na swoje miejsce i zaznacza.

Druga część U wychodzi razem z N na korytarz. (N wraz z U którzy wyszli na przerwę wracają do klasy). PW rozdaje uczniom kubeczki i nalewa wodę do picia. PW wychodzi na zaplecze razem z Bartkiem (po stwierdzeniu N: <i>Bartku, ty nie śpiewasz tylko przeszkadzasz. Idź do Pani Iwony</i>). PW rozmawia z Bartkiem przy wejściu na zaplecze. PW mówi do chłopca: <i>Bartek, jesteś bardzo fajnym chłopcem i ładnie pracujesz. Postaraj się jeszcze trochę. Świetnie ci szło</i>. PW i Bartek wracają do klasy. Bartek raca na swoje miejsce. PW siada koło Patryka.	PW mówi do Patryka: <i>Patryk uprzejmy, tutaj</i> (pokazuje pierwszy wyraz w pierwszym słupku - zadaniu wyrazy podzielone są na dwa słupki, tak by można było zapisać wyraz		

	o znaczeniu przeciwnym obok wyrazu podstawowego), <i>to jest dobra cecha?</i> Patryk odpowiada: <i>tak.</i> PW: <i>a nieuprzejmy?</i> Patryk: <i>niedobra.</i> PW: <i>to przepisz tutaj nie – a tu dopisz uprzejmy.</i> Patryk patrzy. PW bierze ołówek i zapisuje dopisuje <i>uprzejmy do nie.</i> PW: <i>następne, odpowiedzialny i...? nie...</i> Patryk: <i>odpowiedzialny.</i> PW: <i>dobrze, zapisuje.</i> PW: <i>życzliwa i nie?</i> Patryk: <i>życzliwa.</i> PW zapisuje. PW: <i>ostatnie, słowna i nie?</i> Patryk: <i>słowna.</i> Patryk zapisuje. PW zapisuje informację o pracy domowej w zeszycie Patryka. (Praca domowa Patryka różni się od pracy domowej pozostałych uczniów. U: ćw. 5 strona 29. Patryk: Ułóż i napisz zdania z podanych wyrazów.		

PW podchodzi do Asi. PW wraca do Patryka.	<i>dziewięć. Patryk wskazuje. Patryk, pokaż mi siedem. Patryk wskazuje. Patryk, pokaż mi dziesięć. Patryk wskazuje. Teraz weź ołówek.</i> PW podaje Patrykowi ołówek i otwiera zeszyt chłopca. PW mówi: <i>teraz zapisz jeden.</i> Patryk zapisuje. PW: <i>zapisz cztery.</i> Patryk zapisuje. PW: <i>będę mówiła nie po kolei, żeby zobaczyć czy pamiętasz wszystkie cyfry.</i> PW mówi, a Patryk zapisuje (bez kłopotu): <i>pięć, trzy, sześć, dziesięć.</i> PW: <i>dobrze, a teraz wklej ćwiczenie.</i> PW podaje Patrykowi kolejną kartę. PW mówi: <i>połącz linią kolejne kubki (z cyframi)</i> PW bierze klej i wkleja kartkę do zeszytu chłopca. Patryk nie podjął zadania.		PW patrzy na pracę Asi. Asia pracuje samodzielnie.

PW przechodzi do Asi.			PW mówi Asi to samo, co Bartkowi. Pokazuje przy tym tabelkę z dziesiątkami i jednościami zamieszczoną obok liczb 30 – 39.
PW chodzi pomiędzy uczniami.	PW mówi: <i>Patryk, licz.</i> Po chwili Patryk mówi: <i>Proszę Pani, trzy.</i> Patryk podjął pracę od trzeciego przykładu. PW mówi: <i>tak. To zapisz.</i>		
PW podchodzi do Patryka.	Patryk liczy kulki żółte, ponownie mówi głośno: <i>proszę pani siedem?</i> PW odpowiada: <i>tak, zapisz.</i> Patryk pracuje w ten sposób do ukończenia całego przykładu. Na koniec zlicza wszystkie kulki po kolei i mówi: <i>proszę pani, jedenaście?</i> PW odpowiada: <i>super, Patryk. Zapisz tak jak było wyżej.</i> Patryk zapisuje 11. PW sprawdza wykonany przez chłopca przykład i mówi: <i>ten drugi zrobisz w domu.</i>		

PW podchodzi do Mikołaja, który podniósł rękę. Mikołaj pyta: <i>czy w liczbie trzydzieści osiem jest osiem jedności?</i> PW odpowiada chłopcu: <i>tak, dobrze.</i> PW podchodzi do regału. PW podchodzi do Patryka. PW chodzi pomiędzy U. PW podchodzi do Patryka. Do PW podchodzi Jagoda, prosi o sprawdzenie pracy. PW sprawdza.	PW podaje Patrykowi kolejną kartę i mówi: <i>przyklej.</i> Patryk przykleja. Patryk mówi: <i>już.</i> PW mówi: <i>to będzie twoje zadanie do domu. Zadanie polega na dopisywaniu liczb:</i> 10 11 10 11 ... 11 11 11 ... 11 11 ...		

PW ponownie zostaje w klasie z U, którzy nie chcą wyjść na przerwę na korytarz. N wychodzi z pozostałymi. Po powrocie N wraz z U PW razem z N przypominają zasady bezpiecznego poruszania się na przerwie. PW siada obok Patryka. Do PW odwraca się Asia. PW bierze z biurka N ilustracje. PW staje obok N. PW stoi obok N i pokazuje U różne karykatury (N wyjaśnia, czym są karykatury). PW wychodzi na zaplecze po kartki. PW wraca do klasy i	Patryk mówi: <i>ja chcę siku.</i> PW mówi: <i>to idź do toalety.</i> <i>Patryk wychodzi.</i>		PW mówi: <i>Asia, słuchaj. Trzy i zero. Teraz słuchaj.</i> Asia odwraca się z powrotem.

przecina białe kartki formatu A4 na pół. PW siada koło Patryka (który wrócił z toalety).	PW mówi: <i>Patryk, będziemy rysować swoje śmieszne portrety. Patryk, narysuj siebie.</i> Patryk mówi: <i>narysuj głowę, pani Iwono.</i> PW rysuje głowę. PW mówi: <i>a teraz trzeba narysować siebie z humorem. To czego w sobie nie lubisz to pokazujesz, żeby się pośmiać.</i> Patryk rysuje. PW odczekuje chwilę i pyta wskazując: <i>Patryk, co to jest?</i> PW wskazuje linię, która znajduje się na wysokości ust w ilustracji. Patryk mówi: <i>nos.</i> PW wskazuje kolejny element, narysowany powyżej poprzedniego i mówi: <i>a to? Co to jest?</i> Patryk mówi: <i>usta.</i>		PW mówi do Asi: <i>Asia, rozdaj kartki.</i> Asia rozdaje.

PW wstaje, chodzi po klasie i patrzy na pracę U. PW podchodzi do Bartka, który mówi: <i>to boli</i> (Bartek na polecenie N przypina portrety podawane przez Asię szpilkami do korkowej tablicy). PW pomaga chłopcu. PW podcina prace na tablicy zawieszone przez Bartka. (U w tym czasie kolorują światełka zachowania w dzienniczkach).	PW: <i>Patryk, popatrz, co jest pierwsze? Nos, czy usta?</i> Pokazuje na sobie. Patryk: <i>nos.</i> PW: <i>Patryk, co jeszcze masz?</i> PW wskazuje okulary chłopca. Patryk odpowiada: <i>okulary.</i> <i>Narysujesz mi pani lwono?</i> PW rysuje okulary na rysunku Patryka. PW mówi: <i>Patryk, jeszcze włosy.</i> <i>Narysuj włosy.</i> Patryk rysuje.		

PW podchodzi do Patryka. PW razem z N i U wychodzi z klasy.	PW mówi, co chłopiec kolejno ma wkładać do plecaka.		
<u>Dzień drugi</u>			
PW	Patryk	Ola	Asia
PW staje z przodu klasy i zwraca się do wszystkich uczniów: <i>niektóre osoby pytały mnie dziś, czy będą mogły siedzieć z tym, z kim by chciały. Umawiamy się, że jeśli w czasie tej lekcji będziecie grzeczni to na następnej przesiądziecie się. Ale! Jeden za wszystkich, wszyscy za jednego.</i> PW poleca uczniom, by otworzyli podręczniki: ćw. 4 str. 48. PW poleca Tomkowi, by przeczytał polecenie. PW objaśnia uczniom na czym polega ćwiczenie: <i>trzeba wstawić podane wyrazy w brakujące miejsca.</i> PW poleca Madzi, by odczytała pierwsze zdanie z zadania.			

PW zadaje U pytanie dotyczące zadania: <i>Co robił Grześ?</i> PW p udzieleniu przez U odwiedzi mówi: <i>to wpisujemy odpowiedni wyraz i wykreślamy go z ramki.</i> PW podchodzi do Patryka. PW pochyla się nad Patrykiem. PW pyta uczniów o kolejne zdanie. PW prowadzi lekcję pochylona nad Patrykiem. PW pyta uczniów o kolejne zdanie. PW pyta Maćka. PW podchodzi do Dominiki. PW pochyla się nad Tomkiem. Sprawdza prace uczniów. PW mówi do Tomka: <i>dobrze, widzę że nie ma błędu.</i>	PW przesadza Patryka do przodu – pomiędzy ławki Magdy i Sebastiana a Mikołaja i nieobecnej dziś Nadii. PW wpisuje w zadaniu Patryka wyraz będący odpowiedzią do napisania po śladzie. PW wpisuje do książki Patryka kolejny wyraz do poprawienia po śladzie.		

PW udziela głosu Sebastianowi. PW podchodzi do Mikołaja. PW pochyla się nad Mikołajem i pokazuje mu odpowiedni wyraz w ramce – do przepisania. PW podchodzi do Patryka. PW pochyla się nad Patrykiem. PW odpowiada na pytanie Bartka (Bartek pyta, czy może pomóc Jankowi. PW odpowiada twierdząco). PW zwraca się do całej klasy: <i>teraz sprawdzimy</i>. Uczniowie kolejno wyznaczani przez PW odczytują jeszcze raz wszystkie zdania.	PW wykropkowuje chłopcu kolejne wyrazy – także dwa zaległe, które nie zostały przez nią wpisane w chwili, gdy odczytywane były zdania, ponieważ podchodziła do innych uczniów. Patryk poprawia wpisane przez PW wyrazy po śladzie.		

PW poleca Sebastianowi (II), by przeczytał polecenie do kolejnego zadania. PW przechodzi do Mikołaja. PW pochyla się nad Mikołajem (przed chłopcem), pokazuje mu palcem kolejne wyrazy w poleceniu, które czyta Sebastian (II). PW powtarza polecenie przeczytane przez Sebastiana. PW podchodzi do Dominiki. PW pochyla się nad Dominiką i powtarza polecenie bezpośrednio do dziewczynki. PW podchodzi do Patryka. PW pochyla się nad Patrykiem. PW podchodzi do Dominiki i mówi: <i>dobrze! A teraz przepisz wszystkie te wyrazy.</i> (Zadanie polega na podkreśleniu w wyrazach dwuznaku	PW wykropkowuje w ćwiczeniu chłopca kolejne wyrazy do poprawienia po śladzie – we wszystkich zdaniach.		

PW przechodzi do Mikołaja. PW pochyla się nad Mikołajem. Patrzy chwilę na pracę chłopca. PW podchodzi do Patryka. PW pochyla się nad Patrykiem. PW zwraca się do całej klasy z pytaniem: <i>jakie wyrazy z 'rz' po spółgłosce 'p' znaleźliście?</i> PW przemieszcza się pod tablicę. Uczniowie dyktują. PW zapisuje wyrazy na tablicy: <i>przetwarza, przyjemne, przez.</i> PW zwraca się ponownie do całej klasy: <i>a po innych spółgłoskach?</i> U odpowiadają: <i>Grzesiu, krzyczy.</i> PW zapisuje wyrazy <i>Grześ</i> i <i>krzyczy</i> na tablicy. PW zwraca się do uczniów: <i>Czy mamy coś po jot?</i> PW zapisuje podany przez uczniów wyraz <i>obejrzał.</i> PW pyta: <i>Czy mamy coś po spółgłosce wy?</i> PW zapisuje podany przez U wyraz <i>nieprzewidziany (?)</i>	PW pokazuje Patrykowi wyrazy z 'rz' i mówi: <i>tu jest 'rz', tu jest 'rz', etc.</i>		

PW podchodzi do Patryka, który cały czas poprawia wcześniej wykropkowane przez PW wyrazy po śladzie. PW stoi przed Patrykiem. Do PW podchodzi Magda, pyta czy dobrze, pokazuje PW swoją książkę. PW patrzy do książki dziewczynki i odpowiada: <i>dobrze</i>. PW zwraca się do uczniów: <i>otwieramy na stronie 49 i przechodzimy do następnego tematu</i>. PW zwraca się do uczniów: <i>Kto przepisał wyrazy do ćwiczenia 4, czyta polecenie na stronie 45</i>. PW mówi głośno: <i>będą potrzebne dwa kolory, tutaj mamy tak: na pewno niebieski będzie nam potrzebny, wydajemy niebieską kredkę i drugi – wybierzcie sami. Maciek, przeczytaj polecenie głośno</i>. Maciek postępuje zgodnie z poleceniem PW. PW zwraca się do uczniów: <i>jasne i ciemne strony komputera. Wszyscy macie komputery w domach. Jakże mogą być</i>			

PW odczytuje następne: <i>szybko przesyła wiadomości.</i> PW czyta kolejne zdanie: <i>duży wybór gier.</i> Następnie komentuje: <i>ja zakładam, że to są gry, w których czegoś się uczycie.</i> (Bartek mówi głośno: <i>Proszę pani, ja gram w takie gry od 18 lat</i>). PW odpowiada: <i>widzę, że macie dużo do opowiedzenia na ten temat. Możecie się zgłosić.</i> (Uczniowie opowiadają o różnych grach). Po chwili PW mówi: <i>idziemy dalej. Maciek przeczyta następne.</i> PW podchodzi do Patryka. PW pochyla się nad Patrykiem. PW czyta kolejne zdanie: <i>Choroby oczu i kręgosłupa.</i> Pyta: <i>co to znaczy? To dobre czy złe?</i> (Uczniowie odpowiadają: <i>złe</i>). PW komentuje: <i>to kolorujemy na czarno.</i> PW czyta kolejny napis: <i>Jest cennym źródłem wiedzy.</i>	PW oznacza odpowiednimi kolorami chmurki do pokolorowania.		

Następnie pyta: <i>czy znacie taką encyklopedię Wikipedię?</i> (Uczniowie odpowiadają: <i>tak</i>). PW mówi: <i>to kolorujemy na niebiesko</i>. Następnie dodaje: <i>resztę dokończycie sami, zostały jeszcze cztery zdania</i>. PW wychodzi razem z uczniami na przerwę. PW wraca z uczniami do klasy. PW zaprasza uczniów na obiad. Idzie razem z dziećmi. PW razem z U wracają z obiadu do klasy. PW staje przed dziećmi i mówi, że zgodnie z umową mogą zmienić miejsca. PW stoi przed uczniami. Wyjaśnia na czym będzie polegało kolejne zadanie. Informuje U, że będą pracowali w parach. PW podchodzi do Patryka. PW staje przed Patrykiem.	PW pyta chłopca czy ma swój zeszyt. PW pyta chłopca czy nie ma zeszytu. PW informuje Patryka, że jeszcze poszuka.		

PW podchodzi do Tomka. PW zadaje chłopcu pytanie, a następnie wykonuje za niego zadanie nie czekając na odpowiedź. PW podchodzi do regału z tyłu klasy. PW bierze z regału zeszyt Patryka. PW podchodzi do Patryka. PW odpowiada na stwierdzenie Maćka, o tym, że nie wie co ma zrobić. PW podchodzi do regału z tyłu klasy. Bierze zadanie dla Patryka. PW podchodzi do Patryka.	PW kładzie zeszyt na ławce chłopca. PW wkleja do zeszytu Patryka zadanie inne niż to nad którym pracują pozostali uczniowie (zadaniem Patryka jest przepisanie podpisów do ilustracji <i>Co jest w sklepi?</i> Pismem pisanym zamiast drukowanego. Na ilustracjach przedstawione są artykuły w liczbie pojedynczej oraz te same w liczbie mnogiej. Chłopiec dysponuje także przygotowaną wcześniej przez PW tabliczką z literami		

PW rozgląda się po klasie. PW kuca przed Patrykiem. PW wstaje i zwraca się głośno do całej klasy: <i>kto skończy ćwiczenie 2 może przejść do ćwiczenia 3 ze strony 50.</i> PW przechodzi po klasie. Zagląda do książek uczniów. Sprawdza wykonane przez nich zadanie. PW podchodzi do Patryka. PW staje przed Patrykiem.	drukowanymi i pisanymi, z której może skorzystać). PW wyjaśnia Patrykowi na czym polega jego zadanie. PW pokazuje Patrykowi kolejne obrazki, a następnie litera po literze dyktuje, co chłopiec ma napisać. PW mówi: <i>teraz druga strona. Popatrz, będzie się różnić. Tam był chleb, tu są dwa...</i> PW zawiesza głos. Patryk patrzy, ale nic nie odpowiada. PW kontynuuje: <i>chleby.</i> PW mówi: <i>była bułka, są...</i> Patryk dopowiada: <i>bułki.</i> PW		

PW przechodzi pod tablicę, stoi twarzą zwrócona w kierunku uczniów (patrzy na klasę). PW podchodzi do Patryka. PW kuca przed Patrykiem. PW wstaje. PW zwraca się do Sebastiana (II) i Maćka, poleca chłopcom by nie	chwali chłopca: <i>tak, dobrze Patryk</i>. I dodaje: <i>to pisz</i>. Patryk zapisuje słowo chleby (przepisuje litera po literze zmieniając zapis liter drukowanych na pisane). Patryk mówi: <i>a to sery</i>. PW odpowiada: <i>tak</i>. Patryk mówi: <i>nie wiem jak napisać</i>. PW odpowiada: <i>to zostaw i spróbuj dalej</i>. Patryk mówi: <i>jajka</i>. PW odpowiada: <i>dobrze. Zapisz</i>. Patryk zapisuje. PW sprawdza głośno wykonane przez Patryka zadanie. Patryk sam wrócił do słowa sery – uzupełnił brakujący wyraz. PW przy każdym zapisanym przez Patryka wyrazie stawia znak +. PW odpowiada na pytanie Patryka <i>co teraz?</i> Słowami <i>poczekaj</i>.		

rozmawiali. Następnie prosi Mikołaja o pożyczenie nożyczek. PW wycina kartę pracy dla Patryka. Kp. o zimie. PW staje przed Patrykiem. PW odpowiada na pytanie Bartka, czy mogą z Maćkiem wykonać kolejne zadanie. PW mówi, że nie – to jest zadanie na jutro. Poleca chłopcom by przeszli do części matematyka. Po chwili Bartek odkrywa, że nie odrobił pracy domowej. PW poleca chłopcu, by odrobił pracę teraz. PW staje twarzą zwrócona w kierunku uczniów.	PW zwraca się do Patryka: <i>Patryk, będziesz przepisywał zdania.</i> PW podaje Patrykowi wycięte zadanie. PW zwraca się do Patryka: <i>masz tu obrazki. Pod nimi są po trzy wyrazy. Musisz je przeczytać i przepisać we właściwej kolejności. Najpierw przyklej.</i>		

<i>kto jest głodny to może teraz zjeść. Uczniowie jedzą kanapki przyniesione z domu i klasowe jabłka.</i> PW stoi przed dziećmi, pomiędzy biurkiem N, a tablicą. PW informuje uczniów, że jutro nie będzie basenu, tylko rekolekcje. Uczniowie jedzą i rozmawiają. PW stoi przed dziećmi i zaczyna odliczać: <i>10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1. Uwaga! To na początek się poruszamy. Do naszej piosenki wykorzystamy instrumenty.</i> PW przechodzi pomiędzy dziećmi i rozdaje instrumenty. Następnie włącza muzykę z płyty. Uczniowie śpiewają, w czasie refrenu grają na instrumentach. PW podchodzi do Maćka, który zaczął rozwiązywać zadanie w książce, co zdenerwowało Bartka. PW zabiera książkę Maćka i poleca wszystkim, by zaśpiewali			

piosenkę jeszcze raz. Włącza piosenkę z płyty od początku. PW chwali uczniów, a następnie zbiera instrumenty do pudełka. PW stoi przed uczniami i mówi głośno: <i>przechodzimy do części matematycznej.</i> PW zwraca się do uczniów: <i>otwieramy ćwiczenia na stronie 87. Zadanie z treściq. Niektórzy z was już zrobili to zadanie, ale wrócimy do niego, bo jest bardzo ważne. Będzie inny sposób części jego zapisu. Dotychczas robiliśmy tak (zapisuje na tablicy): $37 + 2 = 30 + (7 + 2) = 30 + 9 = 39$.</i> Po zapisaniu i mówieniu kolejno tego, co zapisuje PW odwraca się przodem do uczniów i mówi: <i>robimy zadanie pierwsze. Janek, przeczytaj nam treść zadania pierwszego.</i> Janek czyta. PW upomina uczniów: <i>proszę o ciszę!</i> Janek zaczyna jeszcze raz, od początku: <i>Tomek miał w pudełku dwadzieścia klocków. Gdy</i>			

zbudował domek, okazało się, że w pudełku zostało siedem klocków. Z ilu klocków Tomek zbudował domek? PW zwraca się do klasy: <i>ile miał klocków?</i> U odpowiadają: <i>dwadzieścia</i>. PW: <i>co jeszcze wiemy? Wiemy, że siedem mu...</i> zawiesza głos. U: <i>zostało</i>. PW zapisuje na tablicy: <i>20 klocków</i> <i>7klocków mu zostało</i> PW podchodzi do Patryka. W rękę trzyma zadanie, które leżało wcześniej na biurku N. PW wraca do tablicy. Rozwiązuje zadanie razem z uczniami (zapis sposobu rozwiązania zadania – zapis dnia I s. 8). PW podchodzi do Patryka.	PW podaje Patrykowi zadanie do wklejenia do zeszytu: pisanie po śladzie cyfr 10, 11 i 12 oraz liczenie cukierków: 2 zielone i 10 żółtych. PW mówi do Patryka: <i>Patryk, wklej i napisz cyfry po śladzie</i>. PW zwraca się do Patryka: <i>Patryk, policz ile jest zielonych cukierków</i>.		

PW zwraca się do wszystkich uczniów z miejsca przed Patrykiem: <i>jaka będzie odpowiedź do tego zadania?</i> PW zwraca się do Patryka. PW słucha odpowiedzi U. PW odpowiada pozostałym uczniom: <i>dobrze, zapiszcie.</i> PW zwraca się do Patryka. PW zwraca się do klasy. PW zwraca się do Patryka.	Patryk: <i>dwa.</i> PW: <i>zapisz. Patryk zapisuje.</i> <i>Patryk, a teraz policz żółte.</i> Patryk liczy i odpowiada: <i>dziesięć.</i> PW odpowiada Patrykowi: <i>to zapisz.</i> <i>Ile będzie razem? Jaki znak?</i> <i>Następne zadanie.</i> <i>Patryk, ile jest razem?</i> Patryk odpowiada: <i>dwanaście.</i> PW pokazuje Patrykowi liczbę dwanaście i mówi: <i>przepisz.</i> Patryk przepisuje. PW poleca chłopcu: <i>a teraz napisz cyfry po śladzie.</i> Patryk rozpoczyna pracę.		

PW wykonuje na tablicy przykład razem z pozostałymi uczniami: $50 - 8 = 40 + (10 - 8) = 40 + 2 = 42$. PW odpowiada na wypowiedź Hani: <i>ja nie wiem słowami: Haniu, to przepisz.</i> PW odpowiada na wypowiedź Maćka: <i>ja tego nie będę robił, bo nie rozumiem słowami: podkreślam to, co macie napisać w zeszycie.</i> (PW podkreśla część przykładu oznaczoną kolorem żółtym). PW zwraca się głośno: <i>poproszę, żeby Jagódka podyktowała mi kolejny przykład.</i> (Jagoda: <i>dziesięć odjąć trzy</i>). PW mówi głośno: <i>dziesięć odjąć trzy równa się...</i> (U odpowiadają: <i>siedem</i>). PW wspólnie z uczniami rozwiązuje kolejny przykład. PW poleca Mikołajowi by przeczytał kolejne działanie wraz z rozwiązaniem. Zapisuje			

dyktowane przez Mikołaja zadanie na tablicy. PW patrzy na Patryka. PW zwraca się do wszystkich uczniów: <i>zostały jeszcze trzy minutki, zaraz zobaczę, co jest na następnej stronie.</i> PW zwraca się do Patryka. PW pochyla się nad Patrykiem. PW zwraca się do wszystkich uczniów: <i>Kto już skończył ćwiczenie drugie, zamyka książkę i odkłada do szuflady. Nie macie dziś pracy domowej, więc możecie zostawić książki.</i> PW zwraca się do wszystkich uczniów: <i>Oceniamy się. Osoby, które były dziś niegrzeczne w kościele nie kolorują sobie zielonego światełka. Za dobre zachowanie światełka kolorują osoby, którym w kościele nie zwracałam dzisiaj uwagi.</i>	PW chwali Patryka. <i>Patryk, w domu musisz narysować dwanaście elementów w zbiorze. Niech to będą kółeczka lub kwiaty.</i> <i>Zapisuje pracę domową chłopca w jego zeszycie.</i>		

PW poleca uczniom by spakowali swoje rzeczy. PW poleca uczniom, by ustawili się przy drzwiach. PW razem z U wychodzi z klasy.			
<u>Dzień trzeci</u>			
PW	Patryk	Ola	Asia
PW stoi obok N – przed dziećmi, pod tablicą. PW przechodzi na tył klasy. PW staje z tyłu klasy, przegląda książki uczniów znajdujące się na regale na końcu sali. PW podchodzi do Patryka (w odpowiedzi na wołanie chłopca). PW wychodzi na zaplecze klasy w związku ze sprawą Patryka. PW wraca do klasy. PW podchodzi do Patryka. PW pochyla się nad Patrykiem. PW przechodzi pod tablicę. Staje koło N.	Patrykowi połamano się w plecaku czekoladowy zajac. PW wyjmując go z plecaka chłopca i zanoszą na zaplecze klasy. Po chwili wraca do klasy. PW sprawdza pracę domową chłopca (inną niż reszty klasy).		

PW prosi studentkę, aby usiadła koło Asi. PW stoi obok N, która mówi o ocenie zachowania. PW siada przy biurku N. PW siedzi przy biurku N i zapisuje wspólnie ustalone zasady dotyczące zachowania. PW podchodzi do Patryka. PW staje z tyłu klasy. Wycina przy regale zadanie z matematyki dla Patryka. PW podchodzi do Patryka. PW pochyla się nad chłopcem. PW odwraca się w stronę regału. PW przechodzi do Asi. PW pochyla się nad Asią.	PW otwiera książkę Patryka na skazanej przez N klasie stronie. PW ponownie otwiera książkę Patryka na stronie 38 (chłopiec w międzyczasie zamknął podręcznik).	PW mówi do dziewczynki: <i>tutaj</i> i pokazuje miejsce rozpoczęcia tekstu palcem.

PW razem z N i U wychodzi na przerwę na korytarz. PW razem z N idzie z U do łazienki umyć ręce przed obiadem. PW razem z N i U idzie na obiad do stołówki szkolnej. PW razem z N i U wraca do klasy. PW razem z N pokrzykuje na Bartka, który zaczepia inne dzieci. PW na polecenie N odprowadza Bartka na zaplecze klasy. (N decyduje, PW wykonuje).	PW nie odpowiada na pytanie Patryka o przerwę. Mówi do chłopca: <i>Patryk, zgłoś się, Ty wiesz.</i> PW po udzieleniu przez Patryka odpowiedzi na zadane przez N pytanie dodaje: : <i>pąki, Patryk ma na myśli.</i> (Wypowiedź samego Patryka nie była zrozumiała, brzmiała: <i>popoty</i>).		

PW wraca z zaplecza do klasy. PW siada na krzeselku obok Patryka. PW podnosi głowę i patrzy w kierunku Oli. PW wstaje i wychodzi na zaplecze. Zagląda do Bartka. Następnie wraca. PW podchodzi do Oli. PW przechodzi do półki znajdującej się z tyłu klasy. Znajduje tam zeszyt Oli. Stojąc z tyłu klasy zagląda przez szybę do Bartka. PW podchodzi do Oli.	PW przepisuje do zeszytu Patryka zwiastuny wiosny wypisane przez N na tablicy, a następnie zadaje chłopcu, by narysował szlaczek. Podczas przepisywania przez PW informacji z tablicy, Patryk siedzi i patrzy na PW.	PW patrzy kierunku Oli z miejsca obok Patryka. PW zwraca się do Oli: <i>Ola, nie wyjęłaś zeszytu.</i> PW mówi: <i>Ola, Ty na co czekasz?</i> PW podaje Oli zeszyt.	

PW przechodzi do Patryka. PW staje koło Patryka i patrzy w kierunku tablicy. PW pochyla się nad Patrykiem. PW podchodzi do studentki, która pracuje razem z Asią i mówi: <i>Asi czasem zdarza się zapomnieć, gdzie była. Prawda Asiu? Trzeba patrzeć czy przepisuje po kolei.</i> PW podchodzi do Patryka	PW mówi: <i>wyjmij trzy kredki.</i> PW zaczyna rysować wyjętą przez Patryka kredką szlaczek [szlaczek przedstawia kwiatuszki wielkości ok. 1 cm. Kwiat ma kolor żółty, następny pomarańczowy, łodyżka i dwa listki są koloru zielonego] w zeszyście chłopca. PW mówi: <i>rysuj dalej.</i> PW mówi: <i>ale Patryk, łodyżka powinna być zielona. (Kwiat narysowany przez Patryka był cały pomarańczowy).</i>		

PW przechodzi do Asi. PW pochyla się nad Asią. PW patrzy w kierunku Patryka, który przerwał pracę. PW podchodzi do Patryka. Patryk bez dodatkowego działania PW podejmuje dalszą pracę. PW patrzy na Olę. PW podchodzi do Asi. PW pochyla się nad Asią. PW prostuje się. PW wychodzi na zaplecze – podchodzi do Bartka. Patrzy chwilę na chłopca.	PW bierze do ręki zieloną kredkę i poprawia kolor łodyżki. PW rysuje w zeszycie Patryka jeszcze cztery łodyżki. PW mówi: <i>dorysuj pączki, pomarańczowe albo żółte.</i> PW mówi: <i>bardzo ładnie. Teraz narysuj żółty.</i> PW podaje Patrykowi żółtą kredkę.		PW mówi: <i>dobrze.</i>

PW staje prosto, patrzy w kierunku klasy.	PW wyjmuje z piórnika Patryka brązową kredkę i rysuje prostokąt, a od niego w części górnej odchodzące cztery linie – gałęzie. Patryk rysuje drugi prostokąt i dorysowuje gałęzie – zgodnie ze wzorem. PW zwraca się do Patryka: <i>Patryk, a jak wyglądają pączki?</i> Patryk: <i>nie wiem.</i> PW rysuje brązową kredką na końcu każdej gałązki małe kółeczko, następnie podaje Patrykowi srebrną kredkę i mówi: <i>narysuj na pozostałych gałązkach.</i> Patryk rysuje. PW: <i>Patryk, a pień jest taki przezroczysty, czy trzeba pokolorować?</i> PW zaczyna kolorować brązową kredką pień drzewa po prawej stronie. Podaje Patrykowi kredkę. Chłopiec kontynuuje kolorowanie.		

Bartkowi by pożyczył ołówek od kogoś. Bartek pożycza ołówek od Maćka. PW zmienia kuca koło Patryka (zmienia pozycję). PW razem z N i U wychodzi na przerwę na korytarz. PW po przerwie od razu podchodzi do miejsca Patryka. Bierze krzeselko z ławki obok i siada na nim koło chłopca.	PW odczytuje czwarte hasło i numeruje litery do przepisania w odpowiedniej kolejności. PW zaznacza w ćwiczeniach Patryka resztę krzyżówki, jako pracę domową. Następnie otwiera ćwiczenia chłopca na stronie 23 (zgodnie z poleceniem N). PW odczytuje polecenie Patrykowi (jeszcze raz, ciszej, polecenie dla całej klasy na polecenie N odczytał Mikołaj). PW poleca chłopcu, aby wyjął kredkę niebieską i zieloną z piórnika. PW czyta Patrykowi zdania, pyta czy to jest zdanie o wiośnie, czy o zimie. Gdy chłopiec udzieli		

PW wstaje i podchodzi do Bartka. (Po odejściu od Patryka PW, chłopiec zaczyna zaczepiać Olę. Ola mówi do Patryka: <i>uspokój się</i>. Patryk mówi: <i>Ola, Ola</i>). PW patrzy chwilę na pracującego Bartka, następnie wraca do Patryka. PW siada na krzeselku obok Patryka.	odpowiedzi to mówi mu jaką kredką powinien pokolorować. [W ćwiczeniu strona została podzielona na dwie części. Po lewej stronie zamieszczone zostały tylko zdania o zimie, po prawej – tylko o wiosnie]. PW odczytuje Patrykowi najpierw wyłącznie zdania o zimie. PW odczytuje Patrykowi kolejne zdanie, a następnie mówi: <i>pokoloruj na zielono</i>. PW czyta kolejne zdanie i pyta: <i>czy to zdanie dotyczy zimy czy wiosny?</i> Po zakończeniu z Patrykiem pracy nad zadaniem PW wyciera gumką miejsca, w których chłopiec pokolorował poza linią.		

PW wstaje – do klasy wchodzi kolejna studentka, do której PW po chwili podchodzi – wstanie PW jest reakcją na wejście studentki do klasy. PW razem ze studentką wychodzi na zaplecze klasy. PW wraca do klasy. Podchodzi do Patryka. PW pochyła się nad Patrykiem. PW pracuje z Patrykiem. Pozostali uczniowie zostają zaproszeni przez N do zabawy –	PW czyta Patrykowi jeszcze raz zdania (po kolei), po każdym zdaniu czeka na odpowiedź Patryka na pytanie: dobrze zaznaczyłeś? PW wycina dla Patryka podpisy do kolejnego zadania (N poleca, by Maciek przeczytał polecenie do zadania 2 str. 23 W zdaniu trzeba wyciąć podpisy do ilustracji). PW zwraca się do Patryka: <i>Patryk, Ty czekasz.</i> (U pracują, Patryk głośno wzdycha). PW odczytuje podpisy i wskazuje Patrykowi, który to kwiat. Patryk kolejno przykleja.		

pozostają jednak w ławkach. PW na chwilę zwraca twarz w kierunku Oli, która informuje, że idzie na zaplecze wydmuchać nos. PW reaguje na wypowiedź Bartka o tym, że grudzień to miesiąc zero dwanaście słowami: jaki zero dwanaście? <i>Co ty mówisz?</i> Zabawa zaproponowana przez N polega na dopisywaniu numerów miesięcy do zapisanych na tablicy dat – dni, w których rozpoczynają się i kończą poszczególne pory roku. Wszystkie wcześniejsze daty w zapisie miały zero – 03 – marzec, 06 – czerwiec, 09 - wrzesień). PW zwraca się ponownie do Patryka.	PW podaje Patrykowi kolejne podpisy oraz wskazuje, w którym miejscu Patryk ma je przykleić. W ten sposób kończą zadanie. Patryk prosi PW o czekoladowego zająca. PW nie odpowiada.		

PW siedzi koło Patryka. Pozostali U bawią się razem z nauczycielem w kolejną zabawę, tym razem siedzą w kręgu pod tablicą. PW i Patryk pozostają na dotychczasowych miejscach. PW razem z N i U wychodzi na przerwę na korytarz. PW wychodzi na zaplecze klasy (po powrocie z przerwy, w czasie gdy N ogłasza, że teraz będzie przerwa na jedzenie). PW wraca do klasy. PW podchodzi prosto do Patryka. PW zwraca się do Patryka. PW stoi obok Patryka, ale patrzy na N. PW wraz z N odnosi się do wypowiedzi uczniów dotyczących	<i>Patryk, wiesz co masz zadane? Krzyżówkę i ćwiczenie ze strony wcześniejszej.</i>		

mierzenia czasu głośno zadawanych przez N. PW kuca koło Patryka.	PW pokazuje chłopcu kolejne wymieniane godziny na zegarze w ćwiczeniu na stronie 69. PW obrysowuje zegar w ćwiczeniu Patryka. Na zegarze zaznaczone są godziny 13 – 24. PW mówi do Patryka: <i>To są godziny popołudniowo – wieczorne</i>. Jednocześnie pokazuje wcześniejsze swoje zaznaczenie. PW zapisuje na zewnętrznym obwodzie zegara w ćwiczeniu Patryka minuty. PW pracuje z Patrykiem. Pokazuje chłopcu pierwszy zegar w ćwiczeniu i mówi: <i>duża wskazówka jest na dwunastce, to znaczy, że jest pełna godzina. Mała jest na?</i> Patryk: <i>siedem</i>. PW: <i>To zapisz</i>. W drugim przykładzie jest godzina 7.45.		

PW wstaje i przechodzi do Bartka, który zaczął płakać w związku z tym, że zgubił się w zadaniu. PW staje koło Bartka i mówi: <i>Bartku, Pani zapisuje, wystarczy, że przepiszesz.</i> Bartek odpowiada: <i>Ale ja wolę się nauczyć.</i> PW pochyla się nad Bartkiem i zapisuje liczbę minut na jego zegarach.	PW mówi do Patryka: <i>Patryk, mała jest na?</i> Patryk liczy i mówi: <i>siedem.</i> PW: <i>tak. A druga, niebieska?</i> Patryk pokazuje na obrazku. PW: <i>tak, to jest czterdzieści pięć.</i> <i>Zapisz. Czterdzieści pięć wygląda tak.</i> Pokazuje chłopcy, jak wygląda liczba 45. Kolejne zegary podpisują w ten sam sposób. Patryk liczy pełne godziny, a PW pokazuje mu jak zapisać minuty. W zadaniu jest osiem zegarów.		

PW wraca do Patryka. Bartek mówi, że nie rozumie. A następnie: <i>nie zrobię, mam to do domu</i>. Zaznacza w ćwiczeniach to zadanie, jako pracę do domu. PW pochyla się nad Patrykiem.	PW zapisuje mu godziny popołudniowe na zewnętrznym obwodzie zegara numer 6. PW dyktuje Patrykowi: <i>siedemnasta, jeden i siedem – zapisz. A teraz piętnaście. Jeden i pięć.</i> Patryk zapisuje. PW rysuje w zeszyte Patryka dwa zegary. Oba zegary w wewnętrznym okręgu mają zaznaczone godziny od pierwszej do dwunastej, a w zewnętrznym minuty, co pięć. PW zwraca się do Patryka: <i>masz zaznaczyć godziny trzecią czterdzieści i dziewięć pięćdziesiąt pięć. Zapisuje godziny 3.40 i 9.55 obok narysowanych zegarów.</i> PW zwraca się do Patryka: <i>Patryk, gdzie jest pięćdziesiąt pięć minut? Szukaj pięć i pięć napisane</i>		

PW wstaje. Stoi obok Patryka z twarzą zwróconą w kierunku klasy. U wraz z N i PW oceniają pracę na lekcji. PW kuca koło Patryka. PW razem z N i uczniami wychodzą z klasy.	<i>ołówkiem. Zrobisz to zadanie w domu</i> (godziny na zegarach Patryka są zapisane różowym cienkopisem, minuty – ołówkiem). PW wyjmuje dzienniczek Patryka z plecaka chłopca. PW pakuje książki chłopca do plecaka.		
<u>Dzień czwarty</u>			
Patryk przez dwa ostatnie tygodnie był nieobecny. PW mówi, że nie pracował w międzyczasie w domu, a następnie dodaje: <i>Sama boję się pomyśleć, co dziś będziemy robić.</i>			
PW	Patryk	Ola	Asia
PW stoi wraz z N przy biurku N przodu klasy. Rozmawiają. PW przechodzi na tył klasy. Staje za dziećmi, twarzą zwrócona w kierunku tablicy.			

PW stoi z tyłu klasy. Wszyscy uczniowie siedzą w swoich ławkach. Dzieci odpowiadają na pytania N. PW odwraca się do regału stojącego na końcu klasy. PW wycina z tyłu klasy informację dotyczącą wyjścia do kina. PW podchodzi do Bartka, który komentuje to co mówi N. PW mówi do Bartka: <i>Bartek, cicho.</i> PW podchodzi do Asi, która siedzi na zbyt wysokim krześle. Dziewczynka usiadła w siadzie skrzyżnym, jej nogi nie dotykały do podłogi, gdy była oparta. PW podchodzi do drzwi do klasy. PW zwraca się do Asi. PW podchodzi do Asi, która przesuwła krzesła.			PW mówi do Asi: <i>Asia, ty masz tak zamiar siedzieć na lekcji?</i> PW poleca Asi by zamieniła swoje krzesło na mniejsze. PW podkłada dziewczynce poduszkę.

PW podchodzi do Patryka. PW pochyla się nad Patrykiem. PW poleca studentce, by przeczytała Patrykowi treść zadania. PW staje za Patrykiem. Przegląda ćwiczenia chłopca. PW odkłada ćwiczenia Patryka i przegląda jego zeszyt do matematyki. PW odkłada zeszyt Patryka i podchodzi do Asi. (Patryk pracuje ze studentką. PW pracuje z Asią). Po zakończeniu pracy nad zadaniem z Asią, PW przechodzi na tył klasy.	PW otwiera ćwiczenia Patryka i mówi: <i>w zeszłym tygodniu rozmawialiśmy trochę o zwierzętach.</i>		PW mówi do Asi, że w tym ćwiczeniu trzeba zaznaczyć, co jest prawdą, a co nie na temat zwierząt. PW czyta pytania Asi. Asia odpowiada. PW pyta wówczas: <i>to co zaznaczysz P czy F?</i> Asia odpowiada i zaznacza.

<i>teraz nie ma się czym martwić. Uzupełnij to razem.</i> PW wychodzi na zaplecze klasy. Do PW dołącza N. PW wraca do klasy (zaraz za N, która wróciła pierwsza). PW podchodzi do Bartka, poleca chłopcu, by zrobił porządek na ławce. PW staje z tyłu klasy. PW ponownie podchodzi do Bartka. PW pochyla się nad Bartkiem i mówi do chłopca: <i>nie pukaj otówkiem w ławkę.</i> PW przechodzi na koniec klasy. Staje za uczniami twarzą zwrócona w kierunku uczniów. PW przechodzi pomiędzy drugim i trzecim rzędem, licząc od okna. PW zawraca.			

PW podchodzi do Patryka, bierze jego książkę, staje na końcu klasy i zaznacza w książce chłopca strony, które klasa wypełniła w czasie ostatnich dwóch tygodni. PW odkłada książkę Patryka na regał z tyłu klasy i podchodzi do Asi. PW pochyla się nad Asią. Patryk rozwiązuje zadania przygotowane przez studentkę. PW wraca na tył klasy, dalej zaznacza zadania i strony w podręczniku Patryka. PW podchodzi do N. N mówi do PW: <i>zaznacz Patrykowi tylko</i>			PW czyta Asi polecenie w podręczniku. PW odczytuje z podręcznika Asi cechy bohaterów baśni. Asia wskazuje palcem na ilustracji, czy wymieniona przez PW cech to atrybut bogatej pani czy biednego Andrzeja. PW podkreśla cechy pani. Poleca Asi, by przepisała podkreślone wyrazy. Asia przepisuje.

<i>prostsze rzeczy na początek, żeby ćwiczył rączkę.</i> <i>PW: zaznaczam Patrykowi najważniejsze ćwiczenie, po jednym do tematu zwykle. Takie, z którymi myślę, że sobie poradzi. Nie będzie uzupełniał zada dotyczących świąt – to już było dla niego za dawno.</i> PW podchodzi do Asi. PW podchodzi do Sebastiana P, który mówi że nie rozumie co trzeba zrobić. PW wyjaśnia chłopcu jeszcze raz: <i>trzeba znaleźć w tekście informacje o skowronku.</i> PW podchodzi do Asi. PW razem z N i U wychodzi na przerwę na korytarz.			PW pokazuje palcem w książce Asi, które wyrazy odczytują dzieci. PW pokazuje Asi fragment tekstu z opisem skowronka i prosi, by dziewczynka przeczytała na głos.

PW razem z N i U wracają do klasy. PW staje z tyłu Sali. Twarzą zwrócona w kierunku uczniów. PW podchodzi do Patryka. PW razem z Patrykiem podchodzą do regału z tyłu klasy. PW staje ponownie z tyłu klasy. PW podchodzi do Patryka ('zmienia' studentkę siedzącą przy chłopcu). PW siada na krzeselku obok Patryka.	PW pomaga Patrykowi znaleźć blok w szufladzie z tyłu klasy. PW kończy wycinanie myszki dla chłopca. Mysz wycięta jest prawie w całości. Patryk patrzy na pracę najpierw studentki, potem PW. Do docięcia pozostają uszy. PW podaje myszkę Patrykowi i mówi: <i>dokończ</i>.		

PW wstaje na chwilę, odwraca się do regału z tyłu klasy i wraca do Patryka, siada na krzeselku. Do PW podchodzi Tomek. Prosi o pomoc w wycinaniu. PW bierze jego myszkę i zaczyna wycinać. Oddaje chłopcu jego pracę i poleca, by dokończył. Do PW podchodzi Ola, a potem Jagoda – obu dziewczynkom PW wycina część pracy, po czym poleca, by dokończyły. PW siedzi na krzeselku obok Patryka. PW rozgląda się po klasie.	PW zwraca się do chłopca: <i>zaznaczyłam Ci zadania do zrobienia z mamą.</i> PW zwraca się do Patryka: <i>Patryś, teraz pomyśl, jak ją ozdobisz.</i> PW zwraca się do Patryka, który także rozgląda się po klasie: <i>Gdzie myszka będzie miała oczy? Zaznacz. Patryk zaznacza ołówkiem. A gdzie nos? Patryk rysuje nos. PW przytrzymuje</i>		

Do PW podchodzi Asia. Asia pyta: <i>proszę pani, gdzie będą oczka?</i> PW wstaje, podchodzi do regału z tyłu klasy i kontynuuje zaznaczanie zadań w książce Patryka. PW pisze na kartce informację do mamy Patryka, co chłopiec powinien uzupełnić. PW wychodzi z klasy. PW wraca do klasy. W ręku niesie dokumenty z sekretariatu. PW podchodzi do Asi.	pracę Patryka, która zmienia swoje położenie – przesuwa się na białce. PW: <i>A uszy? Pokoloruj.</i> Patryk bierze niebieską kredkę i koloruje uszy, a potem także oczy i nos.		PW odpowiada Asi pytaniem: <i>a jak myślisz?</i> Asia pokazuje palcem. PW komentuje: <i>dobrze, to tu narysuj.</i> PW ręką Asi rysuje cylinder dla myszki.

PW patrzy na Patryka. Do PW podchodzi Ola i mówi: <i>wezmę papier kolorowy, praca będzie ciekawsza i dostanę lepszą ocenę.</i> PW wychodzi – mówi, że musi pójść do sekretariatu. PW wraca do klasy. PW podchodzi do Patryka (który w międzyczasie wrócił z łazienki).	PW poleca Patrykowi, by poszedł umyć ręce do łazienki. Chłopiec wychodzi. Patryk podaje PW blok i mówi: <i>proszę pani, to.</i> PW bierze blok, wrywa z niego kartkę, kładzie przed chłopcem i jego ręką rysuje cylinder, jednocześnie mówiąc: <i>najpierw rysujemy dwa kółka, teraz prostokąt.</i> PW mówi do Patryka: <i>czy masz czarną kredkę?</i> Patryk znajduje czarną kredkę w piórniku.		

PW odchodzi na chwilę do regału. PW podchodzi do Patryka. PW wychodzi na zaplecze klasy. PW wchodzi do klasy.	PW mówi: <i>to pokoloruj teraz cylinder czarną kredką, a potem przykleisz myszkę.</i> Patryk zaczyna kolorować cylinder, a PW rozpoczyna zbieranie skuwek od flamastrów, które w międzyczasie pospadały, z podłogi. Następnie zatyka flamastry. PW patrzy na pracę Patryka i mówi: <i>jeszcze tu i tu</i> – i pokazuje palcem miejsca, w których chłopiec ma pokolorować. Patryk dokolorowuje swój cylinder. PW mówi: <i>Patryk, zabierz do domu angielski do uzupełnienia.</i> PW zwraca się do Patryka: <i>Patryk, już?</i> PW bierze czarną kredkę i dokolorowuje cylinder Patryka.		

PW podchodzi do Janka, który jeszcze nie narysował cylindra – ma kłopot z przerysowaniem kształtu z tablicy. PW pokazuje Jankowi w którym miejscu powinien narysować jaki element. Chłopiec rysuje kierowany poleceniami słownymi przez PW. PW wraca do Patryka.	PW pokazuje Patrykowi, gdzie należy narysować brzuszek myszki. PW mówi do Patryka: <i>teraz przyklej myszkę.</i> PW smaruje klejem myszkę Patryka i przykłada ją w odpowiednim miejscu na ilustracji. Następnie mówi: <i>teraz dociśnij.</i> Patryk dociska. PW rysuje fale i linie, do których sięgać będzie morze na ilustracji Patryka. Następnie mówi do chłopca: <i>pokoloruj na niebiesko.</i> Patryk zaczyna kolorować.		

PW odchodzi od Patryka, przechadza się po klasie. Patrzy w kierunku prac uczniów. PW podchodzi do Patryka. PW prostuje się i mówi głośno: <i>słuchajcie, ta praca jest na ocenę.</i> PW podchodzi do Tomka i Wiktorii, którzy teraz sami wieszają prace. PW podchodzi do Patryka. PW wynosi wspólne materiały plastyczne na zaplecze. w klasie nadal trwają porządki. PW wynosi na zaplecze kolejne mazaki, kredki i inne materiały.	PW zwraca się do Patryka: <i>Patryk, ja ci trzymam kartkę, a ty koloruj.</i> Patryk mówi, że złamała mu się kredka. PW trzyma kartkę Patryka, bokiem. Patryk koloruje. PW stoi przed ławką chłopca. PW poleca Patrykowi by zaniósł swoją pracę do powieszenia.		

PW rozdaje uczniom informacje na temat wyjścia do kina do wklejenia do dzienniczków. PW staje z tyłu klasy podczas gdy N komentuje prace U. PW razem z N i U wychodzi z klasy.			
<u>Dzień piąty</u>			
PW	Patryk	Ola	Asia
PW siedzi przy biurku na zapleczu klasy – wypełnia dziennik praktyk studentki. (U zwracają się z różnymi sprawami do N). PW wchodzi do klasy. PW podchodzi prosto do Patryka. PW pochyla się nad Patrykiem.	PW wyjmuje książkę z plecaka Patryka i kładzie na ławce chłopca. PW otwiera książkę Patryka na stronie z pracą domową. PW sprawdza pracę domową chłopca.		

PW prostuje się. Staje za Patrykiem. PW przegląda książkę chłopca. PW pochyla się nad Patrykiem. PW prostuje się. PW stoi za Patrykiem twarzą zwrócona w kierunku klasy. PW podchodzi do N (która rozdaje U zeszyty). PW bierze kilka zeszytów i także rozdaje uczniom. PW kończy rozdawanie zeszytów, które miała w ręku i podchodziło Patryka. Pochyla się nad chłopcem.	PW kładzie książkę przed Patrykiem o pokazuje chłopcu zdjęcie rozrzutnika w podręczniku. PW pokazuje Patrykowi zdjęcie Pługu. PW mówi do Patryka: <i>Patryk, teraz przepiszesz (z tablicy).</i>		

PW podchodzi do Bartka. PW staje koło Bartka i mówi: <i>Bartek, siadaj i przepisuj.</i> PW wraca do Patryka. PW podchodzi do Asi i zmienia dziewczynce krzesło (chwilę wcześniej N zwróciła się do Asi z pytaniem: <i>Asia, dlaczego ty masz za wysokie krzesło?</i> PW podchodzi do Patryka, ponownie pochyła się nad chłopcem.	PW wykropkowuje w zeszyt chłopca literami pisanymi słowa: <i>W klasie</i> PW zapisuje w zeszyt Patryka: <i>rzut</i>. Następnie zwraca się do chłopca: <i>Patryk, popatrz, co napisałam. Rz – u – t. Patryk, co możemy rzucać?</i> Patryk: - PW: <i>na przykład piłkę.</i> PW wykropkowuje w zeszyt Patryka wyrazy <i>wyrzucać</i> i <i>zrzucać</i>. Zeszyt Patryka ma powiększoną liniaturę – jest dużym zeszytem formatu A4 w jedną linię. Patryk pisze wyrazy przez dwie linie (por. zapis w zeszyt z zapisem badań).		

PW odchodzi od Patryka. PW przechodzi na tył klasy, ale nie przy Patryku tylko bardziej od strony drzwi wejściowych i wejścia na zaplecze. PW staje twarzą zwrócona w kierunku uczniów. PW wraca do Patryka. PW kuca koło Patryka.	PW zwraca się do Patryka: <i>teraz napisz.</i> PW mówi do Patryka: <i>pokaż, co tam napisałeś?</i> PW czyta: <i>w klasie</i>. Następnie mówi: <i>dobrze, teraz napisz rzut, potem wyrzucać i zrzucać.</i> Patryk reaguje na polecenie N skierowane do klasy (<i>otwórzcie książki na stronie trzydzieści dziewięć</i>). PW zwraca się do chłopca: <i>ty jeszcze nie skończyłeś.</i> Patryk wraca do poprawiania po śladzie wyrazów <i>wyrzucać i zrzucać.</i>		

PW podchodzi do Bartka. Chłopiec patrzy na PW i mówi: <i>Ja już skończyłem.</i> PW staje z tyłu klasy twarzą zwrócona w kierunku uczniów.	PW odczytuje Patrykowi trzecie słowo: <i>istnieje</i>. PW zaznacza w plątanince Patryka kółeczkami sylaby składające się w wyraz <i>istnieje</i>. PW mówi: <i>Patryk, świat</i>. Patryk przepisuje litera po literze. PW wskazuje mu palcem olejne litery w wyrazie. PW mówi: <i>Patryk, teraz roślin</i>. PW pokazuje Patrykowi palcem kolejne litery w wyrazie <i>roślin</i>. Chłopiec przepisuje. Patrzy i mówi: <i>i</i>. PW mówi: <i>i ostatnie: zwierzęt</i>. PW czyta Patrykowi całe zdanie jeszcze raz: <i>Dzięki glebie istnieje świat roślin i zwierząt</i>.		

PW podchodzi do Patryka. Siada obok chłopca na małym krzeselku.	PW otwiera książkę chłopca na zadaniu z wykreślanką. PW zwraca się do chłopca: <i>Patryk, jakie zwierzątko jest na obrazku?</i> Patryk mówi nazwę zwierzęcia. PW pokazuje chłopcu kolejne litery, które należy wykreślić. Wymawia głoskę i wskazuje, w którym miejscu należy ją wykreślić. PW odczytuje wyraz, który powstał. Dyktuje chłopcu kolejne litery, które zostały jednocześnie pokazując je palcem. Patryk przepisuje. W ten sposób Patryk wykreśla nazwy kolejnych zwierząt. Za każdym razem mówi nazwę zwierzęcia, które wybrał, a następnie PW najpierw pokazuje mu litery do wykreślenia, a następnie do przepisania. PW wymawia głoski i wskazuje litery.		
Modyfikacja zadania dla Patryka: u liczą dwuznaki w wyrazach,	PW czyta Patrykowi wyraz, Patryk powtarza go i klaszcze. Następnie		

Patryk razem z PW dzieli wyrazy na sylaby. Na polecenie N U wychodzą na przerwę. N razem z U idzie na obiad. PW wraca do klasy razem z uczniami, którzy nie jedzą obiadu: Wiktoria, Pauliną, Olą, Mikołajem, Bartkiem. PW staje koło mnie. Chwilę rozmawiamy o planowanych przez MEN zmianach dotyczących pensum N. – pytanie PW. Następnie rozmawiamy o Patryku, szeptem – moje pytanie. PW mówi, że treści polonistyczne w podręczniku są dla chłopca ‘właściwe’, a treści matematyczne ‘za trudne’. Dlatego PW posiłkuje się książką	PW pyta: <i>Patryk, to ile?</i> Patryk odpowiada. Nie myli się. Po każdym wyrazie PW mówi: <i>to zapisz</i> i wskazuje palcem miejsce, w którym chłopiec ma napisać liczbę sylab obok wyrazów. PW kończy zadanie z Patrykiem i po minucie dołączają do pozostałych uczniów i N na korytarzu.		

<i>Będę czytać, pisać, liczyć</i> do klasy I. Patryk liczy do 13. N i U wracają do klasy. PW staje z tyłu klasy twarzą zwróconą w kierunku uczniów. PW siada obok Patryka (N mówi na czym będzie polegała 'Gra w zielone', w którą zaraz zagra cała klasa). PW siedzi koło Patryka. PW siedzi koło Patryka. Patryk buja się na krześle. PW wygląda, jakby słuchała tego, co mówią dzieci.	PW i Patryk liczą głoski i litery w ćwiczeniu z podręcznika. PW zakreśliła w książce Patryka dwuznaki, mówiąc że <i>to są dwie litery, ale jedna głoska</i>. P liczy litery i głoski w zadaniu z podręcznika. Następnie zapisuje liczbę liter i głosek w wyrazach w zeszyte. Uczniowie mówią o kretach. Patryk przerywa liczenie i mówi:: <i>kret jest szybki</i>. Następnie wraca do liczenia.		

N zaprasza część uczniów na przerwę. PW zostaje w klasie	PW mówi do Patryka: <i>Patryk, trzeba pomyśleć, co będzie po kolei.</i> PW opowiada Patrykowi, jak sadi się roślinę. Pokazuje przy tym obrazki z podręcznika. Następnie zwraca się do chłopca: <i>Patryk, co najpierw trzeba przygotować? Skrzynkę, tak?</i> Patryk odpowiada: <i>tak.</i> PW: <i>co trzeba wsypać do skrzynki? Patryk?</i> Patryk nie odpowiada. PW: <i>ziemię. Ale suchą czy mokrą?</i> Patryk nie odpowiada. PW: <i>to pomyśl lepiej, jaka ziemia będzie sypka, jak piasek? Sucha czy mokra?</i> Patryk: <i>mokra.</i> PW: <i>dobrze.</i> PW przerywa pracę z Patrykiem nad zadaniem (teraz dzieci będą sadić roślinę). PW mówi Patrykowi, co po kolei będą robić. PW chowa rzeczy Patryka do plecaka.		

razem z Bartkiem, Jagodą i Wiktorią. PW poleca uczniom, którzy zostali, żeby zsunęli ze sobą stoliki środkowego rzędu i odsunęli krzesła (w tej kolejności). Uczniowie odsuwają krzesła i z pomocą PW zsuwają stoliki. Ustawiają krzesła dookoła. Przykrywają stoły gazetami. Następnie wspólnie rozkładają podstawki z doniczkami i przesypują ziemię z worka do dużego wiadra. PW stawia na stole 10 krokusów w małej doniczce. Poleca U, by przynieśli jeszcze z łazienki wodę w butelce z rozpylaczem. Do klasy wracają pozostali U. PW odpowiada na komentarz Oli, która została połączona przez N w parę z Patrykiem. PW rozdaje uczniom łyżki do nakładania ziemi. PW wychodzi na zaplecze klasy.		Ola mówi: <i>o nie, znowu z Patrykiem.</i> PW mówi: <i>Ola – z Patrykiem, jak z każdym innym.</i>	

PW je kanapkę na zapleczu. PW wraca do klasy. PW siada koło Oli i Patryka. PW przyłącza się do N. Rozdają razem kamyki. Następnie PW odchodzi do U z ziemią. PW podchodzi do Patryka i Oli. PW rozdaje nasiona pozostałym uczniom. PW przynosi aparat i robi uczniom zdjęcia. PW odkłada aparat i dołącza do N. Razem opisują doniczki dzieci. PW pomaga ustawić doniczki U na parapecie przy biurku N.	PW zwraca się do Oli i Patryka: <i>na spód trzeba wysypać trochę kamyków.</i> PW przynosi Oli i Patrykowi nasiona. Wsypuje je do doniczki. Ola przesuwą nasiona łyżką i osypuje ziemią.	PW zwraca się do Oli i Patryka: <i>na spód trzeba wysypać trochę kamyków.</i> PW przynosi Oli i Patrykowi nasiona. Wsypuje je do doniczki. Ola przesuwą nasiona łyżką i osypuje ziemią.	

PW zwraca się do Bartka: <i>Bartku, widzę, że nie panujesz nad sobą</i> (chłopiec rozmawia z innymi dziećmi). <i>Powstrzymaj się.</i> PW chodzi pomiędzy uczniami (który teraz przesadzają żonkile). PW zatrzymuje się koło Patryka. PW pomaga N w przestawieniu ciężkiej doniczki. PW idzie umyć ręce razem z U. Tym razem N zostaje z dyżurnymi w klasie. PW wraca do klasy. PW wychodzi na zaplecze – do Bartka, który został wysłany tam przez N. PW siada na krześle na zapleczu, nie odzywa się do Bartka. PW wraca do klasy.	PW zwraca się do Patryka: <i>a czemu ty wycierasz ręce w bluzę? Czemu to robisz, Patryk? Idź umyć ręce.</i>		

PW stoi z tyłu klasy twarzą zwrócona w kierunku U. W klasie wywiązuje się mała kłótnia wraz z popychaniem pomiędzy chłopcami. PW mówi: <i>ja widziałam, jak to się zaczęło. To wszystko wina Bartka. Bartek, wracasz na zaplecze. Teraz zamiata Maciek.</i> PW zbiera uczniów przed drzwiami i wychodzi z nimi na przerwę. W klasie zostają N i Bartek. PW razem z U wraca do klasy. PW wychodzi z klasy. PW wraca do klasy. Przynosi soki, które rozdaje U. PW stojąc w wejściu mówi: <i>Bartek nie może dostać soku, bo ostatni wylał.</i> Bartek robi obrażoną minę. Wstaje i zaczyna chodzić o klasie.			

U piją i jedzą. PW wychodzi na zaplecze. PW wraca z zaplecza. PW podchodzi do Bartka. PW bierze dzienniczek Bartka. PW przechodzi pod tablicę i zwraca się do uczniów: <i>dzisiaj inaczej wyglądała praca. Pracowaliście w parach. Podobało wam się?</i> PW razem z N rozmawiają z U o dzisiejszych zajęciach. PW przechodzi spod tablicy na tył klasy. PW podchodzi do Patryka. PW staje za Patrykiem, pochyla się nad chłopcem.	PW otwiera ćwiczenia Patryka na wskazanej przez N stronie. PW pokazuje Patrykowi, o którym punkcie z zadania jest teraz mowa.		

PW przechodzi do Asi, kuca koło dziewczynki.	PW pokazuje Patrykowi, w którym miejscu ma kolorować. Chłopiec zaczyna pracę. (W zadaniu należy pokolorować zdania prawdziwe).		PW czyta Asi treść polecenia. Następnie wskazuje palcem miejsce, które należy pokolorować i mówi: <i>pokoloruj</i> .
PW patrzy na Asię.			
PW podchodzi do Patryka.	PW wskazuje palcem zdanie i mówi: <i>pokoloruj tutaj</i> .		
PW podchodzi do Asi.			PW wskazuje palcem wyraz 'światło' i mówi: <i>tu koloruj</i> .
Kolejne zdanie.	PW mówi: <i>Patryk, ty też</i>. PW mówi: <i>Patryk, a następnego nie</i>. PW mówi do Patryka: <i>Patryk, pielęgnacja, tak. Pokoloruj tu</i>. PW wskazuje Patrykowi linijkę do pokolorowania.		PW mówi: <i>Asia koloruj</i> .

N mówi do Patryka: <i>Patryk, czytaj.</i> PW kuca pomiędzy Patrykiem i Olą.	PW mówi do Patryka: <i>potrzebne są żwir i kamyki?</i> Patryk odpowiada: <i>tak.</i> PW mówi: <i>to pokoloruj.</i> PW: <i>dalej pielenie. Pielenie też. Pokoloruj.</i> PW czyta, a Patryk głośno powtarza: <i>wyjąłowiona gleba.</i> PW pokazuje Patrykowi przeczytane zdanie i mówi: <i>pokoloruj.</i> PW mówi Patrykowi, jaka będzie właściwa kolejność ułożenia obrazków. Opowiada o tym, jak rośnie drzewo. Następnie zadaje chłopcu pytania: <i>gdzie korzenie są pod ziemią?</i> Patryk wskazuje obrazek. <i>Gdzie pojawiają się liście?</i> Patryk numeruje kolejne obrazki. PW zaznacza kolejne zadanie, które podejmują U Patrykowi do domu.		

PW podchodzi do Asi. Patrzy w kierunku dziewczynki. PW zwraca się do Bartka, który wstał: <i>Bartek, usiądź i sprawdź czy napewno masz dobrze.</i> PW stoi koło Bartka. PW staje przy regale z tyłu klasy i wpisuje do dzienniczka Bartka, że był dzisiaj niegrzeczny. PW podchodzi do Patryka. PW i N wychodzą razem z uczniami z klasy.	PW zaznacza ćwiczenie w ćwiczeniach Patryka. Jeszcze raz powtarza przeczytaną przez N część polecenia. PW pakuje rzeczy Patryka do plecaka.		

<u>Dzień szósty</u>			
PW	Patryk	Ola	Asia
PW wychodzi do ksero w sąsiedniej sali. PW wraca z ksero do klasy. PW kieruje się w stronę biurka N. Do PW podchodzi Patryk Dzieci w klasie jedzą). PW stoi przy biurku N. N mówi o tym, że sprawdziła prace klasowe U. N mówi do U. PW stoi obok N. PW zwraca się do U: <i>przesadzę was.</i> PW przesadza uczniów w klasie. PW siada obok Patryka (pozostali U piszą 'sprawdzianik' z tabliczki mnożenia.	PW rozmawia z Patrykiem. Patryk: <i>pani Iwono, nie mam kanapki. Jestem głodny.</i> PW odpowiada: <i>Patryk, za godzinę będzie obiad, poczekaj.</i> Patryk wraca na swoje miejsce. PW mówi do Patryka: <i>Patryk, pamiętasz mnożenie?</i> PW otwiera zeszyt Patryka i rysuje trzy pętelki, w każdej dwa		

	jabłka (ilustracja pomocnicza – zeszyt zapisu badań). Następnie mówi do Patryka: <i>Patryk, ile jest pętelek?</i> Patryk liczy głośno: <i>jeden, dwa, trzy.</i> PW zapisuje cyfrę trzy pod rysunkiem. Następnie mówi: <i>tak, są trzy pętelki. A w każdej, po ile jabłuszek?</i> Patryk: <i>jeden, dwa.</i> PW: <i>ile?</i> Patryk: <i>dwa.</i> PW dopisuje cyfrę dwa mówiąc przy tym: <i>czyli trzy pętelki razy dwa jabłka w każdej to się równa?</i> Zapisuje cyfrę sześć – równocześnie wraz z cyframi PW dopisywała także znaki: mnożenia i równości. Patryk mówi: <i>sześć.</i> PW: <i>dobrze.</i> PW rysuje w zeszycie Patryka trzy pętelki, w każdej po trzy kwiatuszki; dwie miseczki, w każdej po pięć śliwek; cztery worki, w każdym po dwie monety.		

	PW wskazuje pierwszy obrazek i mówi do Patryka: <i>ile jest pętelek</i>. Patryk liczy głośno: <i>jeden, dwa, trzy</i>. PW: <i>to zapisz</i>. Patryk pisze cyfrę trzy. PW mówi: <i>razy</i>. Patryk dopisuje znak mnożenia. PW: <i>ile jest kwiatków w każdej pętli?</i> Patryk liczy głośno kwiaty w pierwszej pętli i na tym poprzestaje: <i>jeden, dwa, trzy</i>. PW: <i>dobrze, zapisz</i>. Patryk zapisuje cyfrę trzy. PW: <i>równa się</i>. Patryk dopisuje znak równości w działaniu. PW: <i>to ile jest wszystkich kwiatków?</i> Patryk liczy głośno, wskazując kolejne kwiaty w pętelkach: <i>jeden, dwa, trzy, cztery, pięć, sześć, siedem, osiem, dziewięć</i>. PW: <i>zapisz</i>. Patryk zapisuje cyfrę dziesięć. PW: <i>Patryk, czemu napisałeś dziesięć skoro powiedziałeś dziewięć? Popraw</i>.		

Do PW odwraca się Sebastian P. PW patrzy na Sebastiana i mówi: <i>Sebastian, odwróć się z powrotem.</i> Sebastian odwraca się zgodnie z poleceniem.	Patryk skreśla cyfrę dziesięć i zapisuje dziewięć – sam, bez dodatkowej podpowiedzi ze strony PW. <i>PW: to teraz śliwki.</i> Procedura rozwiązywania zadania przebieg w taki sam sposób, jak w poprzednim przykładzie. PW otwiera książkę Patryka – Patryk przerwał pracę nad zadaniami w zeszycie po przykładzie ze śliwkami. PW poleca Patrykowi, by słuchał, co mówią N i U. PW po każdej odpowiedzi udzielonej przez U mówi do Patryka: <i>zgadza się?</i> Patryk za każdym razem odpowiada: <i>tak.</i>		

PW idzie do śmietnika wyrzucić ścinki. PW wraca do Patryka.	PW bierze książkę Patryka i zaczyna wycinać obrazki (zgodnie z poleceniem N skierowanym do klasy). Mówi przy tym: <i>ja będę wycinać, ty będziesz układał.</i> PW kończy wycinanie. PW zwraca się do Patryka: <i>Patryk, przyjrzyj się ilustracjom. Ja czytam, ty pokazujesz obrazek.</i> PW czyta zdania we właściwej kolejności. Wpisuje przy tym cyferki w książce Patryka. Patryk znajduje odpowiednie ilustracje i także oznacza je kolejnymi cyframi. PW otwiera zeszyt Patryka i kładzie na stronie obrazek z cyfrą 1. PW mówi do Patryka: <i>teraz znajdź dwa.</i> PW mówi do Patryka: <i>Patryk, przyklej pierwszy obrazek i znajdź drugi. Masz po kolei ułożyć. Sam.</i> Patryk mówi: <i>nie chce sam.</i>		

PW odchodzi od Patryka.	PW: <i>ale ja chcę, żebyś zrobił to sam.</i>		
PW podchodzi do N.	(Patryk znajduje obrazek z cyfrą dwa, potem trzy nos).		
PW podchodzi do Patryka.	PW mówi: <i>po dwa, jaki jest numer?</i> Patryk nie odpowiada. PW mówi: <i>Patryk, jeden, dwa, potem?</i> Patryk mówi: <i>trzy</i> . Patryk na obrazki i znajduje ilustrację oznaczoną cyfrą trzy. Bierze klej i przykleja w zeszyte. PW: <i>dobrze. Teraz znajdź cztery.</i>		
PW przechodzi do biurka N. PW staje obok N.	PW odkrzykuje do Patryka, który znalazł i przykleił czwarty obrazek i zawołał: <i>proszę Pani Iwono, już</i> . PW woła: <i>to co dalej?</i> Patryk nie odpowiada. PW mówi głośno: <i>jeden, dwa, trzy, cztery...</i> Patryk dopowiada: <i>pięć</i> . PW odpowiada: <i>dobrze</i> .		

PW staje obok Patryka, który stoi przy ławce, ale nie śpiewa ani nie pokazuje. PW podchodzi do biurka N, która ogłosiła, że teraz U napiszą 'teścik'. PW bierze 'teścik' z biurka N i rozdaje U. PW siada obok Patryka.	PW stoi i pokazuje. PW mówi do chłopca: <i>napisz na obu kartkach swoje imię</i>. Patryk zapisuje swoje imię wielkimi drukowanymi literami. PW czyta Patrykowi tekst. Następnie mówi: <i>Patryk, do każdego ćwiczenia są przynajmniej trzy odpowiedzi do wyboru</i>. PW podkreśla Patrykowi w tekście <i>ważne fragmenty</i>. Datę urodzenia, miejsce urodzenia. Następnie PW czyta fragmenty tekstu i zadaje Patrykowi dodatkowe pytania. PW czyta: <i>w jego domu było ciasno</i>.		

	PW pyta: <i>czy mieszkał w dużym domu czy małym?</i> Patryk: <i>dużym.</i> PW: nie, w małym. Było bardzo ciasno. PW czyta kilka kolejnych zdań. Następnie pyta: <i>Gdzie się urodził?</i> Patryk: <i>w Danii.</i> PW: <i>kiedy się urodził?</i> Patryk: <i>nie wiem.</i> PW: <i>Patryk, to czytamy pierwsze pytanie.</i> PW czyta: <i>Kiedy się urodził?</i> Następnie pokazuje chłopcu palcem datę zapisaną w tekście i mówi: <i>znajdź taką samą.</i> Pokazuje Patrykowi odpowiedzi zapisane pod pytaniem. Patryk patrzy. PW podkreśla rok w tekście oraz w odpowiedzi. Patryk wskazuje. PW: <i>zaznacz w kółeczko.</i> Patryk zaznacza. PW czyta drugie pytanie: <i>Jan Chrystian Andersen był... Polakiem, Duńczykiem, Francuzem?</i> Patryk odpowiada: <i>Duńczykiem.</i> PW pokazuje palcem odpowiedź b i mówi: <i>zaznacz w kółeczko.</i>		

	Patryk zaznacza. Następne pytanie dotyczy mieszkania. PW mówi do Patryka: <i>Patryk, pamiętasz, mieszkanie było ciasne.</i> W tym pytaniu trzeba zaznaczyć czy zdanie jest prawdziwe. PW ponownie czyta Patrykowi fragment tekstu dotyczący domu. Następnie czyta zdanie: <i>W domu Jana Chrystiana Andersena było bardzo ciasno. Prawda czy fałsz?</i> Patryk odpowiada: <i>prawda</i>. PW: <i>zaznacz</i>. Pokazuje Patrykowi literę <i>P</i>. Kolejne pytanie. PW czyta: <i>Jak nazywa się stolica Danii?</i> Patryk nie odpowiada. PW: <i>stolicą Polski jest Warszawa, a stolicą Danii jest Kopenhaga. Co jest stolicą Danii? Moskwa, Kopenhaga, Londyn?</i> Patryk: <i>Ko-pen-ha-ga</i>. PW: <i>tak, to zaznacz tu</i>. I pokazuje. PW: <i>ostatnie pytanie: ile lat miał, gdy wyjechał do stolicy? Dwanaście, czternaście, szesnaście.</i>		

PW siedzi cały czas koło Patryka, który wrócił do ławki.	PW czyta fragment w tekście: <i>Kiedy miał czternaście lat przeprowadził się do Kopenhagi.</i> Patryk zaznacza odpowiedź drugą – czternaście. W odpowiedziach wiek zapisany jest cyframi. W tekście – słowem. Patryk odwraca kartkę na drugą stronę. Patrzy i pyta: <i>a to?</i> (Z drugiej strony kartki jest więcej pytań). PW odpowiada: <i>to już nie.</i> <i>Możesz oddać swoją pracę.</i> Patryk wstaje i zanosí swoją pracę do N. PW mówi: <i>przypomnimy sobie wiadomości o krecie. Czy kret widzi?</i> Patryk: <i>nie.</i> PW: <i>a gdzie mieszka? W trawie, czy pod ziemią?</i> Patryk: <i>pod ziemią.</i> PW: <i>dobrze, to zobaczymy jeszcze mnożenie. Czy wolisz dodawanie?</i> Patryk: <i>dodawanie.</i> PW wyjmuję liczydła z plecaka Patryka.		

PW wstaje i podchodzi do Jagody. Patrzy na dziewczynkę. PW ponownie podchodzi do Patryka.	PW: <i>policz dwanaście dodać trzy. Sam, na liczydłach.</i> Patryk zaczyna liczyć. PW pochyla się nad chłopcem i otwiera jego zeszyt. W zeszycie zapisane są cyfry od 1 do 15. PW mówi: <i>znajdź piętnaście.</i> Patryk liczy po kolei: <i>jeden, dwa, trzy, cztery, pięć, sześć, siedem, osiem, dziewięć, dziesięć, jedenaście, dwanaście, trzynaście, czternaście, piętnaście.</i> Wskazuje 15. PW: <i>teraz policz czternaście odjąć cztery.</i> Patryk liczy na liczydłach. Mówi: <i>dziesięć.</i> Następnie w ten sam sposób, co poprzednio znajduje w zeszycie napisaną cyfrę 10. PW: <i>teraz piętnaście odjąć pięć.</i> Patryk odlicza piętnaście koralików. PW: <i>dobrze. Teraz odlicz pięć, odsuń do mnie.</i> Patryk odsuwa.		

PW przechadza się po klasie. PW zostaje z U, którzy jeszcze pracują. N z pozostałymi U wychodzi na korytarz. PW zbiera prace pozostałych U. PW podchodzi do Patryka, siada obok chłopca. PW wstaje i przechodzi do drzwi. PW pokazuje chłopcom (Maćkowi, Sebastianowi M., Sebastianowi P., którzy tańczą po włączeniu przez N płyty), aby 'byli cicho' – przykłada palec wskazujący do ust.	PW: <i>ile zostało?</i> Patryk liczy: <i>jeden, dwa, trzy, cztery, pięć, sześć, siedem, osiem, dziewięć, dziesięć.</i> PW: <i>dobrze. Teraz odpocznij.</i> PW mówi do Patryka: <i>Patryk, ty słuchaj.</i>		

PW przechodzi na tył klasy (U słuchają słuchowiska). Razem z PW stoi N. Obie Panie stoją twarzami zwrócone w kierunku U. PW mówi do Maćka, który zaczepia Bartka: <i>chcesz dostać czerwoną kartkę? Nie? To się uspokój.</i> PW odwraca się do regału. Wycina notatkę do dzienników związane z obchodami Dnia Ziemi zaplanowanymi w dniu jutrzejszym. PW wycina stojąc z tyłu klasy. Do PW podchodzi Patryk. Chłopiec podskakuje. PW zostawia wycięte kartki na regale z tyłu klasy. PW podchodzi do Patryka.	PW mówi do Patryka: <i>Patryk, usiądź i słuchaj do końca.</i> Patryk wraca na swoje miejsce. PW pakuje rzeczy Patryka do plecaka.		

PW razem z N i U wychodzi z klasy.			
<u>Dzień siódmy</u>			
PW	Patryk	Ola	Asia
PW rozdaje uczniom kartki z informacją nt zebrania do wklejenia do dzienniczków. PW zatrzymuje się przy Patryku. PW kontynuuje rozdawanie kartek z informacją do rodziców. PW kończy rozdawanie kartek z informacją dla rodziców. PW podchodzi do Patryka. PW siada koło Patryka.	PW otwiera dzienniczek chłopca, otwiera klej i wykręca go, następnie mówi: <i>Patryk, wklej.</i> PW mówi do Patryka: <i>Patryk, to pamiętaj, żebyś pokazać mamie informację w dzienniczku.</i> PW wkleja do zeszytu Patryka zadanie: <i>wpisz znaki: <, >, =.</i> W zadaniu jest osiem przykładów. PW mówi: <i>to jest zadanie do domu.</i>		

PW wstaje, podchodzi do regału z tyłu klasy. Bierze zeszyty i rozdaje je uczniom. PW staje przy regale z tyłu klasy. PW podchodzi do Asi. PW pochyla się nad Asią. PW przechodzi na tył klasy. Staje twarzą zwrócona w kierunku uczniów. PW odchodzi do regału. PW bierze z regału Czytanekę Patryka, otwiera książkę na stronie 61 i podchodzi do	PW mówi: <i>Patryk, wstajesz.</i> (Chwilę wcześniej N powiedziała do uczniów: <i>wstają wszyscy chłopcy.</i> PW wycina zadanie dla Patryka. Patryk siedzi i patrzy w kierunku tablicy. PW kładzie książkę przed Patrykiem i pyta: <i>Patryk, pamiętasz?</i>		PW mówi: <i>Asia, zapisz. Zad. trzecie str. sześćdziesiąt osiem.</i> (Zadanie i strona podaje skrótami – jak powyżej).

chłopca. (N poleciła U by utworzyli Czytanki). PW podchodzi do Asi. PW staje obok Asi. PW odpowiada na pytanie N. N pyta: <i>Iwonko, ja mam czytać Asi, a ty Patrykowi na przykład?</i> PW odpowiada: <i>nie, Asia sama, a ja czytam Patrykowi.</i> PW siada koło Patryka.	Patryk odpowiada: <i>tak.</i> PW mówi: <i>to słuchaj.</i> PW mówi do Patryka: <i>Patryk, pokaż na obrazku żaby w szkole.</i> PW zaczyna czytać Patrykowi tekst. PW przerywa i mówi do chłopca: <i>Patryk, co było najpierw?</i> Patryk odpowiada: <i>jajo.</i> PW: <i>a co było dalej?</i> Patryk nie odpowiada. PW mówi: <i>jajeczka żaby czyli żabi skrzek. Podkreślamy.</i> PW podkreśla. PW: <i>czyli najpierw był żabi skrzek. Co dalej?</i> Kontynuuje: <i>kijanka.</i>		PW mówi: <i>Asia, czytasz.</i> (N poleciła, by U przeczytali tekst samodzielnie). Asia patrzy na tekst.

PW wstaje. PW podchodzi do Asi.	PW podkreśla słowo 'kijanka' w tekście. Następnie pokazuje Patrykowi kijankę na ilustracji. PW kładzie przed Patrykiem ćwiczenia. PW mówi do Patryka: <i>najpierw było co?</i> Patryk odpowiada: <i>jajko</i>. PW: <i>potem?</i> Patryk nie odpowiada. PW <i>skrzek</i>. Kolejne dwa zdania o rozwoju żaby są napisane. Ostatnie zdanie PW podkreśla w książce chłopca i mówi: <i>przepiszesz</i>. Następnie PW mówi jeszcze: <i>reszta potem. Na razie piszesz pierwsze i drugie (kijanka i skrzek), możesz patrzeć na obrazek w książce, żeby ci się przypomniało</i>. PW bierze jeszcze ołówek i pisze cyfry nad wyrazami: 1. Jajko, 2 skrzek.		PW mówi: <i>Asia, najpierw było jajko czy skrzek?</i> Asia odpowiada: <i>jajko</i>. PW mówi: <i>dobrze, zapisz</i>.

PW przechodzi pomiędzy uczniami. PW podchodzi do Patryka, który przepisał słowo 'jajko' i woła: <i>proszę pani, już?</i>	PW patrzy i mówi: <i>to teraz przepiszesz 'skrzek'.</i> PW pokazuje Patrykowi słowo 'skrzek' palcem w tekście. Patryk przepisuje. PW mówi: <i>to teraz dwa zdania są napisane. A dalej przepiszesz to.</i> PW pokazuje Patrykowi zdanie: <i>Kijanka z wykształconymi kończynami i zanikającym ogonem.</i> Następnie dodaje: <i>a potem: Młoda żaba.</i> Patryk zaczyna przepisywać, zapisuje słowo <i>Kijanka.</i> PW mówi: <i>Patryk, nie zmieści ci się tutaj. Zrób strzałkę i przepiszesz tutaj.</i> Pokazuje. Patryk przepisuje. PW: <i>ostatnie. Młoda żaba. Pisz tutaj.</i> Pokazuje. Następnie podkreśla w tekście wyrażenie <i>Młoda żaba.</i> Patryk zaczyna przepisywać.		

PW staje koło Asi.		PW mówi do Oli, która zgłosiła się, by odpowiedzieć na pytanie zadane przez N. PW: <i>Olu, całym zdaniem. Jacek po...</i> Ola: <i>Jacek postanowił wyhodować żaby.</i>	
PW patrzy na Patryka.	PW mówi do Patryka: <i>okruszkami.</i> (nadal trwa praca nad tym samym zadaniem. Uczniowie zgłaszają się i odpowiadają na pytania N).		
PW podchodzi do Patryka. PW kuca koło Patryka.	Pokazuje Patrykowi obrazek ze skrzekiem i mówi: <i>to jest skrzek.</i> Następnie pokazuje kijanki i mówi: <i>kijanki.</i> A na koniec: <i>to młoda żabka.</i>		
PW siada koło Patryka.	PW bierze zeszyt chłopca i wkleja do niego zadanie: <i>Wpisz brakujące sylaby.</i> PW: <i>Patryk, co to jest?</i> Wskazuje sałatę.		

PW otwiera okna w klasie po wyjściu u razem z N na przerwę. PW dołącza do N i U. PW razem z N i U wraca do klasy. PW siada koło Patryka.	pytania w ten sam sposób (w zadaniu trzeba dopisać wyrazy z tekstu. Ten: _____ Ta: _____ To: _____ Dzieci wpisują: 1. <i>Tatarak</i>, 2. <i>Rzęsa</i>, <i>żabka</i>, 3. <i>Krzeseło</i>). Patryk odpowiada. PW odkreśla w książce Patryka odczytane wyrazy kolorami. TEN – kolorem niebieskim, TA – żółtym, TO – czerwonym. PW dzieli rzeczy Patryka na te, które zostają w szkole – w szufladzie chłopca i te, które ma spakować. Patryk wychodzi do toalety. PW po rozsegregowaniu pakuje rzeczy Patryka do plecaka.		

PW rozdaje uczniom białe kartki z bloku. PW razem z N podchodzą do uczniów i tną karty papierów kolorowych na prostokąty w rozmiarze ok. 3x4 cm. PW podchodzi do Patryka, który wołał: <i>Pani Iwono, pani Iwono!</i> PW wraca do rozcinania papierów kolorowych. PW podchodzi do Patryka. PW siada na krześle obok Patryka.	Pozostałe zanosi do szuflady chłopca. PW mówi: <i>Patryk, przyklej.</i> PW mówi: <i>Patryk, masz klej. PW trzyma klej w ręku. Przyklejaj. PW nie podaje chłopcu kleju, tylko mówi: <i>daj, ja przykleję. A ty wybierz kolor do ramy.</i></i> Patryk mówi: <i>chcę kolorować.</i> PW: <i>chcesz najpierw przykleić, a potem pokolorujesz, tak?</i> PW przyklej portret Mona Lisy do kartki. PW mówi: <i>teraz ja ci powycinam, a ty będziesz przyklejał.</i>		

PW przesiada się z krzeselka stojącego przy ławce Patryka do pustej ławki sąsiadującej ze stolikiem chłopca. Kładzie pracę Patryka przed sobą. PW wychodzi na zaplecze. PW wraca z zaplecza i podchodzi do Patryka.	PW mówi: <i>tu jest obraz, a tu będzie ramka. Na ramce przykleisz paseczki.</i> PW wycina paski 1,5x4 cm. Przesuwa pracę Patryka na ławkę chłopca. Podaje mu pierwszy pasek, klej i mówi: <i>posmaruj.</i> Patryk smaruje i przykleja pierwszy pasek. PW wycięta kilka pasków. PW mówi do Patryka: <i>bierzesz paski i kolejno przyklejasz.</i> Patryk bierze drugi pasek. PW mówi: <i>widzę, że masz dobry pomysł, czy chcesz, żeby paseczki były mniejsze?</i> Patryk odpowiada: <i>tak.</i> PW przecina paski wzdłuż. Patryk przykleja.		

PW ponownie wychodzi na zaplecze. Patryk wstaje i idzie do PW. PW i Patryk wracają do klasy. Patryk prosi PW, aby przecięła jeszcze jeden pasek. Następnie przykleja dalej. PW razem z N zbierają prace U. PW podchodzi do Patryka, który sam schował piórnik do plecaka (zgodnie z poleceniem N skierowanym do klasy). PW razem z N i U wychodzi z klasy.	Patryk mówi: <i>Pani Iwono, przyklej mi pasek tutaj</i> (wskazuje). PW odpowiada: <i>nie, Patryk. Ty sam przyklejasz.</i> Patryk przykleja. PW podnosi plecak chłopca i zamyka otwarte kieszenie – główną i boczną – ze śniadaniówką.		
<u>Dzień ósmy</u>			
PW	Patryk	Ola	Asia
PW stoi z tyłu klasy twarzą zwróconą w kierunku uczniów, którzy odpowiadają na pytania N.			

PW podchodzi do Asi. PW pochyla się nad Asią. PW wraca do Patryka. PW siada na krzeselku obok chłopca.	PW pokazuje Patrykowi palcem, w którym miejscu znajduje się tekst czytany przez Olę. PW mówi do Patryka: <i>lokomotywa jeździ na prąd albo na parę. Tak jeździła kiedyś.</i> PW rysuje kontur lokomotywy w ćwiczeniu Patryka. (N rysuje lokomotywę na tablicy). Patryk poprawia lokomotywę po śladzie. PW mówi: <i>Patryk, jaki kolor będzie miała twoja lokomotywa?</i> Patryk bierze czerwoną kredkę i zaczyna kolorować. PW rysuje ślad odkurzacza do poprawienia przez Patryka. (N rysuje odkurzacza na tablicy).		PW chwytą rękę Asi. Razem rysują lokomotywę.

PW mówi do Bartka (który w chwili, gdy N zaczęła rysować drugi obiekt zawołał: <i>Jeszcze nie!): Bartek, lokomotywa cały czas jest jeszcze na tablicy i odkurzacz też. Zdążysz.</i> Bartek rysuje. PW odpowiada na wątpliwość Bartka (Zapis dnia s. 4).	PW rysuje w zeszycie Patryka telefon. Patryk poprawia po śladzie. (Następne zadanie) PW mówi do Patryka: <i>Patryk, kto leczy ludzi?</i> Patryk: <i>lekarz.</i> PW dyktuje Patrykowi słowo lekarz litera po literze: <i>l-e-k-a-r-z.</i> Patryk zapisuje. PW: <i>a kto robi meble?</i> N w tym samym momencie: <i>stolarz.</i> Patryk: <i>stolarz.</i> PW dyktuje Patrykowi wyraz stolarz litera po literze: <i>s-t-o-l-a-r-z.</i> Patryk zapisuje. PW czyta całe zdanie: <i>Stolarz robi meble.</i> PW: <i>a kto pisze książki? Pi...</i>		

	Patryk: ...sarz. PW: <i>dobrze, pisarz pisze książki.</i> PW ponownie dyktuje Patrykowi wyraz litera po literze: <i>p-i-s-a-r-z.</i> Przy s Patryk mówi: <i>nie wiem, jak wygląda 's'.</i> PW: <i>to ja ci pokażę.</i> PW zapisuje literę s w zeszycie Patryka. Patryk wpisuje do ćwiczenia. PW mówi: <i>pisarz pisze książki, tak?</i> Patryk: <i>tak.</i> Klasa przeszła już do kolejnego ćwiczenia. PW: <i>kto piecze chleb? Pie...</i> Patryk: ...karz. PW: <i>to pisz. Dyktuje Patrykowi wyraz 'piekarz': p-i-e-k-a-r-z.</i> PW po zapisaniu rzez Patryka słowa <i>piekarz</i> mówi: <i>piekarz piecze chleb, tak?</i> Patryk odpowiada: <i>tak.</i> PW: <i>ostatnie. Kto sprzedaje lekarstwa? Apte...</i> Patryk: ...karz. PW dyktuje Patrykowi wyraz 'aptekarz': <i>a-p-t-e-k-a-r-z.</i> Zapisując wyraz 'aptekarz' Patryk powtarza za PW.		

PW wstaje i przechodzi do Asi. PW pochyla się nad Asią. PW przechadza się pomiędzy U (N również). Obie sprawdzają prace U. PW razem z N i U wychodzi na przerwę. PW razem z N i U idą na obiad do szkolnej stołówki. PW razem z N i U wracają do klasy. PW stoi przy biurku N. PW i N rozmawiają. PW podchodzi do Patryka. PW siada obok Patryka.	PW mówi: <i>tak, aptekarz sprzedaje lekarstwa.</i> PW wyjmuję z plecaka zeszyt do matematyki Patryka i sprawdza pracę domową chłopca.		PW mówi do Asi: <i>Lekarz, bo jaki? Lekarski. Asia, a stolarz, bo jaki?</i> Asia: <i>stolarski.</i> PW: <i>Asia, następny wyraz.</i> PW odchodzi, Asia pracuje dalej sama.

PW odpowiada na pytanie Maćka o to, kiedy przyjdzie jego babcia (Maciek zgłaszał rano, że wychodzi wcześniej, ponieważ idzie z babcią na szczepienie).	PW odkłada zeszyt do matematyki Patryka. PW sprawdza pracę domową Patryka z języka polskiego, czyta głośno. (N rozmawia z U o wierszu). PW otwiera czytankę Patryka na stronie 68. PW okazuje Patrykowi ilustrację do wiersza przeczytanego przez N. PW kładzie książkę przed Patrykiem. Następnie bierze do ręki książkę <i>Będę czytać, pisać, liczyć</i> i zaczyna ją przeglądać. Zatrzymuje się na stronie 37. (U otwierają ćwiczenia). PW otwiera ćwiczenia Patryka. Pokazuje Patrykowi rower na rysunku, mówi przy tym: <i>rower</i>.		

	PW pokazuje Patrykowi palcem kierownicę, pyta: <i>Patryk, co to jest?</i> Patryk odpowiada: <i>kierownica</i>. PW: <i>dobrze. A tu?</i> – wskazuje koło. Patryk: <i>koło</i>. PW: <i>dobrze</i>. PW wycina Patrykowi podpisy do ćwiczenia. Jednoczenie poleca Patrykowi, aby wyjął klej z plecaka. Patryk wyjmuje klej. PW odczytuje chłopcu podpis: <i>dzwonek</i>. Patryk pokazuje dzwonek na obrazku. PW podaje Patrykowi etykietę i mówi: <i>przyklej</i>. Patryk smaruje klejem i przykleja. PW podaje Patrykowi kolejny podpis: <i>światło odbłaskowe</i>. Mówi przy tym: <i>światło od-blas-ko-we</i>. Patryk nie reaguje. PW mówi: <i>poszukaj na kołach</i>. Patryk znajduje i pokazuje 'światło odbłaskowe' na kole. PW mówi: <i>to przyklej</i>.		

	Podaje Patrykowi etykietę. Patryk przykleja. Następny podpis: <i>lampa tylna</i>. PW mówi: <i>lampa tylna, gdzieś z tyłu musi być. Gdzie jest lampa tylna?</i> Patryk znajduje i pokazuje palcem. PW bierze klej. Smaruje podpis klejem i podaje Patrykowi mówiąc: <i>przyklej</i>. Następny podpis to <i>hamulec tylny</i>. PW mówi: <i>hamulec tylny. On będzie z tyłu, popatrz</i>. Patryk patrzy, ale nie wskazuje. PW pokazuje Patrykowi i mówi: <i>tu</i>. PW smaruje klejem miejsce, w którym należy przykleić podpis. Podaje Patrykowi etykietę i mówi: <i>przyklej</i>. Patryk przykleja. PW mówi: <i>hamulec przedni</i>. Pokazuje od razu miejsce, w którym należy przykleić podpis i mówi: <i>Patryk, sam przyklej</i>. Podaje Patrykowi etykietę i klej. Patryk smaruje i przykleja.		

PW wstaje i podchodzi do Asi. PW wraca do Patryka. PW siada obok Patryka. PW wychodzi na zaplecze. PW wraca z zaplecza i wychodzi razem z N i U na przerwę. PW razem z N i U wraca z przerwy. PW podchodzi do Patryka. PW siada obok Patryka. PW razem z N i U wychodzą do sali gimnastycznej na przedstawień z okazji Dnia Matki.	<i>PW: i jeszcze ostatni podpis, czyli lampa przednia. Przyklej.</i> Patryk przykleja w ostatnim wolnym miejscu. PW bierze zeszyt Patryka i wkleja do niego trzy ćwiczenia skserowane z innej książki. PW zapisuje w zeszycie Patryka, że wklejone zadania to praca domowa. <i>PW mówi: Patryk, to zrobisz w domu.</i>		PW patrzy przez chwilę na Asię.

PW wstaje (U skończyli pisać kartkówki). PW razem z N zbierają prace U. PW bierze liczydła z ławki Asi i zanosz je na regał z tyłu klasy. PW podchodzi do Patryka. PW razem z N i U wychodzą z klasy.	Patryk liczy: <i>jeden, dwa, trzy, cztery, pięć, sześć, siedem, osiem, dziewięć</i>. Licząc pokazuje palcem kolejne gruszki. PW mówi: <i>dobrze, to napisz</i>. Patryk zapisuje 9. PW pakuje i zapina plecak Patryka.		
<u>Dzień dziewiąty</u>			
PW	Patryk	Ola	Asia
PW siada obok Patryka.	PW wkleja d zeszytu Patryka skserowane ćwiczenie. (Na kartce narysowany jest sznurek z nanizanymi koralikami. Koralik jest 18). PW mówi: <i>Patryk, policz</i>. Patryk liczy: <i>jeden, dwa, trzy, cztery</i>. Następnie przesuwa		

PW wstaje i przechadza się pomiędzy uczniami. PW zatrzymuje się na chwilę przy Madzi, a następnie przy Oli. PW podchodzi do Patryka (w odpowiedzi na wołanie chłopca). PW siada koło Patryka.	palcem po kolejnych koralikach i porusza ustami, ale liczy w ciszy. PW mówi: <i>Patryk, licz głośno. Chcę słyszeć.</i> Patryk liczy głośno od początku do osiemnastu. Patryk kończy liczyć. PW przesuwa do siebie jego zeszyt i zapisuje dwa działania: $10 + 5 =$ $10 - 5 =$ PW przesuwa zeszyt ponownie przed Patryka i mówi: <i>Patryk, wyjmij liczydła i policz.</i> Patryk wyjmuje liczydła z plecaka. Zaczyna liczyć. PW patrzy na zeszyt Patryka i mówi: <i>Patryk, ile to jest dziesięć plus pięć?</i> Patryk odpowiada: <i>piętnaście.</i> PW: <i>bardzo dobrze. To zapisz. Jeden i pięć.</i>		

PW rozmawia przez chwilę z N, która rozpoczyna rozmowę: <i>Pani Iwonko, kto policzył, temu stawiamy B, bardzo szybko.</i> PW: <i>B?</i> N: <i>tak, bo to jest na B, a nie na A, a same dzieci pisały.</i> PW wstaje. Chodzi po klasie i sprawdza prace uczniów. Wpisuje w ich ćwiczeniach 'B'. PW przechodzi także koło Patryka.	Patryk zapisuje. PW: <i>to policz drugi przykład. Popatrz, co się zmienia. Teraz masz dziesięć i masz odjąć pięć. Cała dziesiątka minus pięć. Ile to będzie?</i> Patryk odlicza dziesięć koralików na liczydło. Potem odlicza pięć i odsuwa. Liczy te, które zostały i odpowiada: <i>pięć, pani Iwono.</i> PW: <i>to zapisz.</i> PW zapisuje w zeszytach Patryka kolejne dwa przykłady: $10 + 6 =$ $10 - 6 =$		

PW staje z tyłu klasy twarzą zwrócona w kierunku uczniów. PW staje koło Patryka. PW kuca przy Patryku.	PW mówi: <i>Patryk, oblicz tak jak poprzednio.</i> Patryk zaczyna liczyć na liczydłach. PW mówi do Patryka: <i>dziesięć plus sześć to?</i> Patryk: <i>szesnaście.</i> PW: <i>to teraz dziesięć minus sześć. Odliczasz dziesięć i zabierasz sześć.</i> Patryk liczy. Potem zapisuje w zeszycie 4. PW bierze zeszyt Patryka i pisze w nim 'Brawo!'. Następnie PW zapisuje w zeszycie Patryka kolejne działania: $10 + 8 =$ i $10 - 8 =$ Patryk odlicza dziesięć koralików i dolicza osiem. Liczy wszystkie razem i mówi: <i>osiemnaście.</i> PW mówi: <i>to zapisz tak, jak na stronie obok.</i> PW pokazuje Patrykowi cyfrę 18 w jego zeszycie.		

PW wychodzi z klasy. PW wraca do klasy. PW podchodzi do Patryka. PW siada obok Patryka. PW odwraca się do mnie i mówi: <i>Patryk będzie robił tylko część z tych zadań. Prawdopodobnie od pierwszego do czwartego. Zwykle mam czas na adaptację, ale w piątek mnie nie było. Myślę, że sobie poradzi.</i>	Patryk zapisuje. PW: <i>a teraz dziesięć minus osiem.</i> Patryk liczy. Mówi: <i>dwa.</i> PW: <i>jesteś zdziwiony, że to tak mało?</i> Patryk odpowiada: <i>tak.</i> PW: <i>ale to jest dobry wynik.</i> <i>Zapisz.</i> PW: <i>Patryk, teraz masz chwilę przerwy. Odpocznij sobie.</i> PW mówi: <i>Dobrze, Patryk.</i> (Podczas nieobecności PW N rozdała wszystkim uczniom test z zadaniami. Patryk popatrzył chwilę i zaczął podpisywać się na górze kartki).		

PW wstaje i podchodzi do PW z sąsiedniej klasy, która właśnie weszła do Sali. PW podchodzi do Patryka. PW kładzie pracę Patryka na regale z tyłu klasy. PW razem z N i U wychodzi na obiad do szkolnej stołówki. PW razem z N i U wraca do klasy. PW staje z tyłu klasy, twarzą zwrócona kierunku uczniów. PW siada koło mnie (do klasy weszła policjantka, która zaczyna prowadzić z U zajęcia nt. bezpieczeństwa w czasie wakacji).	Patryk odpowiada: <i>mały</i>. PW mówi: <i>zapisz. Ma-ły</i>. PW mówi: <i>teraz pójdziesz na obiad, a potem dokończysz</i>. (Pozostali U na polecenie N także przerwali pracę).		

PW mówi do mnie: <i>w przyszłym roku chciałabym zrobić Patrykowi taki specjalny podręcznik, w którym zamiast zadań dla całej klasy będą wklejone specjalne zadania dla Patryka, żeby otwierał książkę tak, jak reszta klasy.</i> PW razem z N i u wychodzi z klasy na przerwę. PW razem z N i U wraca do klasy. PW podchodzi do regału z tyłu klasy i bierze pracę Patryka. PW siada koło Patryka. (N rozdaje prace, które U będą teraz kończyć).	PW patrzy na pracę chłopca i mówi: <i>powiedziałeś malutki, Lu-tki.</i> PW wyciera w pracy Patryka – ul i mówi: <i>zapisz. Lu,</i> Patryk zapisuje. PW: <i>teraz tki.</i> Patryk zapisuje. PW mówi do Patryka: <i>wesoły.</i> Patryk: <i>smutny.</i> PW: <i>dobrze. Ostatni. Krótki, a przeciwne?</i> Patryk: <i>nie wiem.</i>		

	PW pokazuje rękami i mówi: <i>krótki. A to?</i> Rozciąga ręce. Patryk: <i>nie wiem.</i> PW: <i>to zostawiamy.</i> PW odsuwa test Patryka i otwiera książkę chłopca na zdaniu, nad którym pracują pozostali uczniowie. PW skreśla część polecenia w podręczniku Patryka. Skreślona część brzmi z <i>pamięci</i>. PW otacza pętlami części zdań, które trzeba uporządkować i zapisać we właściwej kolejności. PW czyta Patrykowi: <i>słońca, Unikaj, ostrego</i>. Czytając wyrazy pokazuje je palcem. Następnie mówi: <i>Patryk, który wyraz będzie pierwszy?</i> Patryk pokazuje palcem wyraz 'unikaj'. PW pisze nad nim cyfrę jeden. PW pyta: <i>który będzie następny?</i> Ponownie czyta i wskazuje pozostałe dwa wyrazy 'słońca' i 'ostrego'. Patryk wskazuje <i>ostrego</i>. PW pisze nad wyrazem 'ostrego' cyfrę dwa.		

PW wstaje i przechodzi na tył klasy. PW stoi i patrzy w kierunku uczniów. PW podchodzi do Patryka. (Patryk zawołał PW).	PW mówi: <i>i zostaje słońca, to będzie trzy</i>. Zapisuje cyfrę trzy nad wyrazem 'słońca'. PW czyta i pokazuje po kolei: <i>unikaj ostrego słońca. Przepisz</i>. Zaznacza w liniaturze w zadaniu wysokość wielkiej i małej litery. Patryk przepisuje samodzielnie: <i>Unikaj</i>. PW czyta napisane przez chłopca zdanie. Czytając wskazuje kolejne słowa palcem. PW mówi do Patryka: <i>dłaczego trzeba unikać ostrego słońca?</i> Patryk: <i>bo można się sparzyć</i>. PW: <i>dobrze. Następne</i>. PW odczytuje elementy kolejnego zdania: <i>oddalaj się, Nie, od dorosłych</i>. PW pyta: <i>który będzie pierwszy?</i>		

PW wychodzi na zaplecze klasy. PW wraca do klasy (razem z Patrykiem, który wyszedł na zaplecze za PW). PW razem z Patrykiem podchodzi do ławki chłopca.	Patryk: <i>nie oddalaj</i>. PW zaznacza i mówi: <i>a dalej? Oddalaj i co?</i> Patryk: <i>się</i>. PW: <i>się od, od kogo, Patryk?</i> Patryk: <i>dorośłych</i>. PW: <i>dobrze. Nie oddalaj się od dorośłych</i>. Zaznacza wszystkie słowa cyframi i mówi: <i>przepisz</i>. Patryk zaczyna przepisywać. PW patrzy do ćwiczeń Patryka i mówi: <i>Patryk, napisałeś, nie oddala się od. Brakuje jednego wyrazu. Jakiego?</i> Patryk patrzy do książki. PW wskazuje wyraz <i>dorośłych</i>. Patryk przepisuje. PW mówi: <i>zostało już ostatnie dla ciebie</i>. PW czyta: <i>jezdni, ostrożny, Bądz, na</i>. PW pyta Patryka: <i>które będzie pierwsze? Pomyśl</i>.		

PW wstaje i podchodzi do Asi. PW podchodzi do Patryka.	Patryk mówi: <i>napisałem</i>. PW mówi: <i>ale nie ponumerowałeś. Dlaczego? Dużo dzieci numeruje. Ponumeruj</i>. Patryk zapisuje cyfrę jeden przy wyrazie <i>Bqdź</i>. PW mówi: <i>co dalej?</i> Patryk nie odpowiada. PW: <i>jaki?</i> Następnie czyta pozostałe wyrazy: <i>ostrożna, jezdni, na</i>. Patryk: <i>ostrożny</i>. PW zapisuje cyfrę dwa nad wyrazem <i>ostrożny</i>. PW mówi: <i>co dalej? gdzie?</i> Patryk odpowiada: <i>na jezdni</i>. PW mówi: <i>to będzie trzecie i czwarte. Trzy na, cztery – jezdni</i>. PW zapisuje cyfry nad wyrazami. Patryk przepisuje. PW mówi: <i>dobrze, to już koniec dla ciebie</i>. PW otwiera podręcznik i ćwiczenia Patryka. W podręczniku znajduje się tekst pt. 'Legenda o Mikołaju'.		PW sprawdza pracę Asi.

PW wstaje i podchodzi do Asi.	(N wraz z U także podejmuje pracę nad tym samym zadaniem). PW mówi do Patryka: <i>w jakim miejscu</i>. (PW przeformułowała pytanie odczytane przez Hanie z ćwiczeń. Pytanie brzmiało: <i>Gdzie się dzieje akcja opowiadania?</i>). PW czyta tekst Patrykowi. Cienkopisem wskazuje kolejno wyrazy, które odczytuje. <i>Nad brzegiem morza żył Mikołajek</i>. PW czyta pierwsze pytanie, a następnie jeszcze raz powyższy fragment. Następnie PW pyta: <i>gdzie się dzieje akcja?</i> Patryk: <i>nad morzem</i>. PW mówi: <i>ja piszę kawałek, a ty dopisujesz resztę</i>. PW pisze w zeszycie Patryka: <i>Akcja opowiadania dzieje się...</i> Następnie podkreśla w podręczniku Patryka wyraz 'nad' i 'morza' skreśla 'a' i dopisuje 'em'.		PW mówi do Asi: <i>gdzie dzieje się akcja opowiadania?</i>

	PW: <i>ja tak decyduję. Ocenię twoją wypowiedź ustną.</i> PW czyta Patrykowi tekst do końca. PW pyta: <i>komu chłopiec spłatał psikusa?</i> Patryk: <i>bogini.</i> PW: <i>co on zrobił?</i> Patryk: <i>zabrał.</i> PW: <i>co schował?</i> Patryk: <i>schował szafę.</i> PW: <i>Jak został ukarany?</i> Patryk: <i>zamieniony.</i> PW: <i>dobrze, został zamieniony w roślinę.</i> PW po każdej odpowiedzi stawia Patrykowi plusik przy pytaniu. PW pyta Patryka: <i>ile plusów dostałeś?</i> Liczą razem: <i>jeden, dwa, trzy, cztery, pięć.</i> PW: <i>tak, bardzo dobrze. Bardzo dobrze odpowiedziałeś. Czasami tak będzie, że będziesz mówił, a nie pisał. Bardzo dobrze.</i> PW zapisuje w zeszycie Patryka odpowiedzi na pytania, a następnie dopisuje: <i>Bardzo dobrze.</i>		

PW wstaje i podchodzi do Asi. PW siada koło Patryka. PW wstaje i wychodzi na zaplecze. PW wraca do klasy razem z Patrykiem (Patryk napisał wyrazy i poszedł do PW). PW i Patryk podchodzą do miejsca Patryka. PW razem z N i U wychodzi na przerwę.	PW bierze zeszyt Patryka i zapisuje: <i>Praca domowa. Przeczytaj wyrazy z elementarza i zapisz je w zeszycie.</i> Następnie zapisuje w zeszycie Patryka: ta – m I ta PW mówi: <i>przepisz te dwa wyrazy.</i> Patryk przepisuje: <i>tata, tama.</i> PW sprawdza pracę Patryka i mówi: <i>dobrze.</i>		PW pyta Asię: <i>Przeczytałaś całe?</i> Asia: <i>jeszcze nie.</i> PW: <i>to czytaj.</i>

PW razem z N i U wraca do klasy. PW podchodzi do Asi. PW pochyla się nad Asią. PW staje z tyłu klasy twarzą zwrócona w kierunku U. PW podchodzi do Patryka. PW siada obok Patryka.	PW otwiera elementarz Patryka na stronie 6 i mówi: <i>Patryk, czytaj tutaj</i>. Wskazuje. Patryk odczytuje: m a ma mam mama Ma mam mama Mam (i rysunek jabłka). A mama ma (rysunek gruszki) PW mówi: <i>Patryk, bardzo dobrze</i>. PW zapisuje na stronie 10 w elementarzu Patryka: <i>naucz się czytać na środę</i>.		PW mówi: <i>trzeba wyjaśnić pisownię. Zróbcie to razem Asia i Hania</i>.

PW mówi głośno: <i>wracamy jeszcze do matematyki</i>. (Jest to komentarz do zmiany aktywności klasy przez N). PW wstaje na chwilę, bierze kartkę z zadaniem z regału z tyłu klasy i siada z powrotem koło chłopca. PW razem z N i U wychodzi z klasy.	PW bierze zeszyt Patryka. Otwiera go i wkleja zadanie. PW mówi: <i>to jest zadanie do domu</i>. Zapisuje w zeszycie: <i>praca domowa</i>. Następnie otwiera ćwiczenia Patryka na stronie 69. PW pokazuje Patrykowi ilustracje monet i banknotów i mówi: <i>to są monety (pokazuje), a to banknoty (pokazuje)</i>. <i>Dobrze</i>. PW pakuje rzeczy Patryka do plecaka. Zapina plecak chłopca.		
<u>Dzień dziesiąty</u>			
PW	Patryk	Ola	Asia
W tym dniu PW była nieobecna w pracy.			

Załącznik 6

Zestawienie działań nauczyciela współorganizującego kształcenie w klasie I z podziałem na poszczególnych uczniów i uwzględniając 10 dni obserwacji.

<u>Dzień pierwszy</u>				
PW	Karola	Bolek	Gabrysia	Robert
Obserwuje uczniów z końca klasy. Siada na krześle (krzeselku) obok Karoli. Ignoruje to, że Karola nie realizuje kolejnego polecenia N (dziewczynka nadal wykonuje poprzednią aktywność – robi miny do lusterka zamiast wyjąć liczydła z kuferka), wstaje i przechodzi do Bolka. Obserwuje czy Bolek wykonuje polecenie.	PW siada na krzeselku obok Karoli.	PW staje przed Bolkem i wyjmuję jego liczydła z kuferka. PW odpakowuje liczydła chłopca, podaje mu pudełko, do którego były zapakowane i prosi by je wyrzucił. Bolek wyrzuca pudełko, PW cały czas stoi przed jego ławką.		

Siada na krzeselku obok Karoli. Patrzy na Karolę potem na Bolka. Karola cały czas robi miny. PW nie zwraca uwagi dziewczynce, wstaje i podchodzi do Bolka. PW stoi przed ławką Bolka. Patrzy na chłopca i na całą klasę.	PW zwraca się do Karoli – mówi głośno, przez całą klasę, aby wstała (tak jak pozostałe dzieci, zgodnie z poleceniem N).	PW bierze centymetr Bolka, rozciąga go na ławce chłopca i mówi, że tak można zmierzyć ławkę. Potem zwija centymetr chłopca i jego koleżanki z ławki, a następnie wkłada oba centymetry do kuferków dzieci. PW podaje Bolkowi lupę z kuferka. PW chowa lupę Bolka do kuferka.		

PW wraca na krzeselko obok Karoli. PW przechodzi do Bolka. PW stoi przed Bolkiem.				
PW wraca na krzeselko obok Karoli. PW przechodzi do Bolka. PW wraca na miejsce obok Karoli.	PW obraca krzesło na którym siedzi Karola w stronę Konrada. Dzieci rzucają do siebie woreczkami. PW wyjmuję kolorowe drewniane klocki z kuferków Karoli i Konrada oraz informuje, że to są kolorowe klocki. PW zaczyna budować wieżę z klocków Karoli.	PW zwija sznurówki Bolka (z pakietu) i wkłada do kuferka. PW wyjmuję z kuferka Bolka woreczek z grochem i przykłada go do policzka chłopca. Potem do nosa i pyta czy jest mu miło. Następnie PW wkłada woreczek do kuferka. PW bierze torebkę z klockami, którą Bolek wyjął z kuferka, otwiera ją i podaje chłopcu.		

PW przechodzi do Bolka. PW dołącza się do wspólnego oglądania wież dzieci. Powstaje pociąg, który przemieszcza się pomiędzy ławkami.	Następnie poleca Karoli, by kontynuowała.	PW zwraca się do chłopca: <i>popatrz, jaką Ania zbudowała ładną budowlę.</i> Układa klocki Bolka i mówi: <i>popatrz, jaką podstawę ci zrobiłam, zbuduj dalej.</i> Bolek kontynuuje pracę. Nast. PW poleca chłopcu, by dołączył do pozostałych dzieci. PW nie reaguje na przewrócenie przez Bolka wieży z okrzykiem: <i>udało się!</i>		

Po obejrzeniu prac i powrocie do ławek PW siada obok Karoli. PW razem z N chodzi po klasie i sprawdza pracę domową dzieci ze SPE. PW siada na krześle obok Karoli. PW wycina i podaje Karoli elementy do wykonania zadania (modyfikacja zadania dla Karoli polega na tym, że dzieci rysują wskazane przedmioty w odpowiednim miejscu na stronie w ćw., a Karola przyklej gotowe elementy). PW przechodzi do Gabrysi. Pochyliła się nad dziewczynką i czyta	PW poleca Karoli, aby wkładała klocki do torebki, którą będzie jej trzymać. PW podaje Karoli elementy potrzebne do wykonania kolejnego zadania, a następnie kolejno instruuje Karolę, co ma robić. Karola układa, następnie PW poleca, by przykleiła wszystkie ułożone elementy.			PW czyta Gabrysi wolniej, co i gdzie ma narysować.

kolejno co i gdzie ma narysować. PW podchodzi do Bolka. PW siada koło Karoli. PW podchodzi do Gabrysi, która podniosła rękę. PW wychodzi na zaplecze klasy. PW wraca do klasy. Staje przy ławce Karoli. Potem siada.	Karola przykleja sama. Karola wyszła umyć ręce. PW zamyka i chowa klej do plecaka dziewczynki. Po powrocie dziewczynki do klasy PW daje Karoli jedno ćwiczenie z zeszytu Frostig do domu. Mówi	Chłopiec pracuje razem z całą klasą. PW chwilę patrzy.	PW pochyla się nad Gabrysią i czyta jej kolejny punkt z zadania. PW poleca Gabrysi by wyjęła zeszyt do zapisywania prac domowych. PW wpisuje do zeszytu Gabrysi pracę domową.	

PW pakuje plecak Karoli. PW razem z N i uczniami wychodzi z klasy.	Karoli, na czym polega praca domowa. PW wkleja ćwiczenie do zeszytu Karoli.			
<u>Dzień drugi</u>				
PW	Karola	Bolek	Gabrysia	Robert
PW daje uczniom sygnał o powrocie do klasy z przerwy. PW wychodzi z klasy, żeby skserować materiał potrzebny dla uczniów na lekcję po śniadaniu. PW wraca, wchodzi na zaplecze klasy. PW staje na końcu klasy, twarzą skierowaną w stronę uczniów. Opiera się o framugę i patrzy na dzieci (rozgląda się po klasie). PW wraca na zaplecze klasy.				

opinię na temat pracy Karoli. PW wraca do chodzenia po klasie. PW podchodzi do Gabrysi. PW siada obok Karoli.	Karola przerwała wydzieranie zaraz przed tym, jak PW do niej podeszła i posmarowała litery do wyklejenia klejem. PW chwali Karolę za pracę. PW zaczyna drzeć karteczki Karoli na mniejsze. Karola przykleja. Po chwili PW informuje Karolę, że teraz ją oceni. Wyjmuje dzienniczek dziewczynki z plecaka, otwiera i rysuje zieloną buzię. To odrywa Karolę od pracy. Po zakończeniu oceny PW mówi do Karoli by siadała i kończyła pracę.		PW poleca Gabrysi, by pracowała samodzielnie.	

PW staje na końcu klasy za dziećmi. Patrzy. PW wraca do Karoli. Pochyla się nad dziewczynką. Po chwili siada koło Karoli. PW nagle wstaje i wychodzi na zaplecze klasy. PW podchodzi do Karoli. PW staje na końcu klasy i patrzy. PW patrzy na Hanię, która stoi przy tablicy.	PW pyta Karolę, jaką literę wykleiła. PW poprawia Karolę z Em na my i zaczyna dalej rwać jej karteczki. Na mniejsze elementy. PW bierze pracę dziewczynki i kładzie ją z brzegu ławki. PW podpisuje pracę Karoli. Wiesz ją w sali. Następnie poleca Karoli by poszła umyć ręce.			

Potem wraca, ponownie chwilę rozmawiają na temat tego, że Filip podpisał się lustrzanie. PW wychodzi na zaplecze klasy. PW wraca z kartkami z informacją o tym, kto został zakwalifikowany na zajęcia logopedyczne. PW rozdaje kartki wybranym uczniom. PW przechodzi do tablicy, zaprasza Filipa. Razem z chłopcem – jego ręką – piszą litery M i m. PW przechodzi na tył klasy. PW podchodzi do Karoli. PW wychodzi na chwilę na zaplecze. PW wraca do klasy. PW czeka aż Karola wykona kolejne polecenia.	PW poleca Karoli by zaczęła sprzątać. PW kieruje Karolę poleceniami słownymi – dziewczynka zamiast sprzątać zaczęła przechadzać się po klasie.			

PW przechodzi do swojej szuflady w regaliku za ławką Karoli. Wyjmuje pracę domową dla Karoli. PW wraca do Karoli.	PW wyjaśnia Karoli na czym będzie polegała praca domowa dziewczynki. Wkłada jej folię z literami m i M do napisania po śladzie oraz marker do plecaka Karoli.			
PW razem z uczniami i N wychodzi z klasy.				
<u>Dzień trzeci</u>				
PW	Karola	Bolek	Gabrysia	Robert
PW staje przed dziećmi i przypomina, że od dzisiaj na j. ang. Będą oceniać się tak samo, jak na pozostałych lekcjach i że zasady zachowania się też są takie same. PW podchodzi do Gabrysi.			PW otwiera książkę Gabrysi na stronie wskazanej przez NA. Następnie kładzie książkę przed dziewczynką.	

PW wstaje. Stoi przed ławką Bolka (po zakończeniu pracy nad zadaniem). PW pochyla się nad Bolkiem. PW odchodzi od Bolka i podchodzi do Karoli, która wróciła z toalety. Siada obok Karoli. PW wraca do Bolka. PW podchodzi do Karoli.	PW otwiera ćwiczenia Karoli na zadaniu nad którym pracuje klasa. Czyta podpis i pokazuje właściwą odpowiedź do pokolorowania. Karola pracuje niezgodnie z poleceniem. Ponownie wydaje jej polecenie niezgodne z treścią zadania – Karola	PW odczytuje Bolkowi polecenie kolejnego ćwiczenia zadanego przez NA. PW pyta Bolka o znaczenie poszczególnych słów. Chłopiec odpowiada. PW czyta chłopcu kolejny podpis.		

PW staje na końcu klasy. PW staje obok Karoli. PW podchodzi do swojej szuflady w regale znajdującym się za Karolą. PW wraca do Karoli. Siada obok dziewczynki. PW staje za dziećmi, na końcu klasy. Po zakończeniu zabawy PW podchodzi do Karoli. Staje zwrócona do dziewczynki. PW pyta NA czy nie ma dzisiaj pracy domowej. PW wychodzi wraz z uczniami na przerwę. PW daje uczniom sygnał, że przerwa się skończyła,	zaczyna kolorować, jest zajęta. PW ponownie modyfikuje treść zadania. Karola koloruje. PW podaje Karoli kolorowaną banan z podpisem <i>banana</i>. Karola zaczyna kolorować do chwili, gdy NA proponuje wspólną zabawę ruchową dla całej klasy. PW daje Karoli kolorowaną pomarańczę z podpisem <i>orange</i> i mówi, że to jest praca do domu.			

prorowadzi uczniów do łazienki by umyli ręce, a następnie do klasy. PW życzy dzieciom smacznego i wychodzi na zaplecze klasy, razem z N. PW wychodzi do uczniów i pozwala porysować tym, którzy zjedli. PW wraca na zaplecze klasy. PW razem z N wychodzą z U na przerwę. PW, N i U wracają do klasy. PW stoi na końcu klasy przodem do uczniów. PW siada na miejscu obok Karoli i zaczyna wycinać (materiały dla Karoli na lekcję). PW wychodzi z Karolą wydmuchać nos na zaplecze. PW i Karola wracają na miejsca, które zajmowały przed wyjściem na zaplecze.				

PW przechodzi na początek klasy, staje obok Bolka. PW wraca na miejsce obok Karoli. PW wraca do Karoli.	PW poleca Karoli by pokolorowała kapelusz swojego grzyba.	PW patrzy jak Bolek wykonuje aktywność.		
PW podchodzi do Bolka, staje przed chłopcem.		PW poleca Bolkowi, by wziął ołówek, usiadł prosto i narysował wzór w książce po śladzie. PW czeka aż Bolek kolejno wykona wszystkie polecenia.		
PW podchodzi do Justynki. PW siada koło Karoli.	PW rozmawia z Karolą nt. borowika. Następnie poleca, by teraz pokolorowała trawę na kolor zielony.			
PW patrzy przed siebie. PW zwraca się do Karoli.	PW pyta Karolę, czy skończyła pracę, a następnie poleca dziewczynce, by jeszcze poprawiła.			
PW czeka aż Karola skończy.				

PW bierze pracę Karoli. PW wkleja pierwszy element układanki do zeszytu Karoli. PW przechodzi do Bolka. Staje przed chłopcem. PW staje za Bolkiem. PW pochyla się nad Bolkiem i patrzy na jego pracę, chwali chłopca. PW podchodzi do Karoli (zawołana przez dziewczynkę). Siada obok U. PW staje z tyłu klasy.	PW wycina pracę Karoli, a następnie rozcina na trzy elementy. PW poleca Karoli, by ułożyła obrazek. Karola ma kłopot z dopasowaniem do siebie elementów. PW poleca Karoli, by dopasowała pozostałe. Karola z pomocą PW kończy zadanie. PW odpowiada na pytanie Karoli dotyczące przerwy, a następnie pyta dziewczynkę o borowika.			

PW wychodzi na zaplecze klasy. PW na prośbę N wraca do klasy i podchodzi do biurka N. PW reaguje na zachowanie Bolka.		PW zwraca się do Bolka, który podszedł do tablicy i napisał na niej 'FROG'. PW podchodzi do chłopca i mówi: <i>trzeba się było zapytać czy możesz</i>. Bolek wraca do ławki, łamie swój ołówek na pół i mówi do PW: <i>Proszę, złamałem ołówek na pół</i>. PW odpowiada: <i>to niedobrze. Mama będzie musiała kupić Ci nowy</i>. N zwraca się do chłopca: <i>Bolku, co to znaczy 'FROG'?</i> Bolek: <i>że nie wolno pisać po tablicy</i>. N: <i>nie, ja pytam, co znaczy słowo 'FROG'?</i> Bolek: <i>No, żaba</i>. N: <i>dobrze</i>. PW zaznacza pracę domową w zeszycie Bolka.		

PW podchodzi do ławki Bolka. PW zwraca się do całej klasy, w sprawie konieczności zaczekania na zadanie pracy domowej. PW podchodzi do ławki Karoli. PW razem z dziećmi wychodzi z klasy.	PW pakuje rzeczy Karoli do plecaka dziewczynki.			
<u>Dzień czwarty</u>				
PW	Karola	Bolek	Gabrysia	Robert
PW przyprowadza uczniów do klasy. PW prowadzi lekcję dla całej klasy, w zastępstwie za nieobecną NA. PW prowadzi zajęcia plastyczne, wydaje polecenia wspólnie do wszystkich dzieci. PW przechadza się pomiędzy dziećmi.	PW podchodzi do Karoli i chwali dziewczynkę. PW odwraca się do Karoli i zwraca dziewczynce uwagę, by nie korzystała z pędzla.		Gabrysia otrzymuje od PW odpowiedź na zadane głośno pytanie.	

PW zbiera prace wszystkich uczniów i odkłada do wyschnięcia. PW wychodzi z uczniami na przerwę. PW przyprowadza uczniów do klasy. PW poleca uczniom, by teraz wspólnie przypomnieli sobie zasady panujące w klasie. Następnie przypomina te zasady. PW mówi, że teraz U mogą pobawić się. PW siada przy biurku i patrzy w kierunku uczniów, uczniowie bawią się. PW wychodzi na zaplecze klasy. PW wraca z zaplecza i mówi U, że ten kto nie dokończył swojej pracy będzie mógł zrobić to później, następnie poleca U by umyli ręce przed śniadaniem.				

PW wychodzi z dziećmi do łazienki. Po powrocie do klasy i do ławek PW prosi, by dyżurni życzyli wszystkim smacznego. PW wychodzi na zaplecze, po swoją kanapkę. Wraca, siada przy biurku i je razem z U. PW przechadza się po klasie, poleca U by schowali pudełka śniadaniowe, wychodzi na zaplecze, wraca. PW zabiera U na przerwę. PW wraca z U z przerwy. PW rozmawia z N przy biurku. PW podchodzi do Karoli.				
PW siada na krześle obok Karoli.	PW podchodzi do Karoli, która podniosła rękę do góry. Karola pyta, czy może zjeść Kanapkę, PW odpowiada, że teraz ma słuchać. PW podaje Karoli kartę pracy z kolorowanką domu oraz podpisami:			

PW wychodzi na chwilę z klasy. PW wraca, idzie prosto do Karol, siada na krzeselku koło dziewczynki.	dom duch drzewo. Następnie zwraca się do dziewczynki: <i>Dy, jak dom. Pokoloruj pięknie dom.</i> PW otwiera książkę Karoli na stronie 14 (tak jak pozostali U). Karola koloruje. PW kładzie książkę 'na górze' ławki. PW przerywa Karoli kolorowanie i poleca by przegłosowała słowo <i>dom</i>. PW bierze rysunek pokolorowany przez Karolę, wycina go i wkleja do zeszytu dziewczynki. Rozcina napisane koło siebie wyrazy dom, duch i drzewo, wybiera dom i przykleja pod rysunkiem. PW podaje Karoli kolorowanke ducha. Poleca by wycięła najpierw ducha, potem drzewo.			

PW wstaje i przechodzi do Gabrysi. PW siada koło Karoli. PW wstaje i przechadza się po klasie, patrzy na pracę uczniów. PW pozwala Karoli wyjść do łazienki. PW podchodzi do Kaliny i daje jej kartkę ze szlaczkami do dokończenia. PW podchodzi do Gabrysi (która podniosła rękę).	PW poleca Karoli by pokolorowała ducha i drzewo. PW bierze oba rysunki i wraz z podpisami wkleja je do zeszytu dziewczynki. PW poleca Karoli, żeby otworzyła ćwiczenia. Okazuje się, że Karola już zrobiła zadane ćwiczenie, w domu. PW mówi, że zaraz przygotuje dla dziewczynki jakąś pracę.		PW poleca Gabrysi by napisała litery D i d w ćwiczeniach po śladzie. PW odpowiada na pytanie Gabrysi o to, co ma robić (pokolorować drzewo).	

PW staje przed dziećmi i mówi, że ten kto skończy będzie mógł dokończyć swoją poranną pracę. PW idzie za Karolą (która wróciła z toalety) do ławki dziewczynki. PW siada koło Karoli. PW siedzi obok Karoli. PW wstaje i zwraca się do Justyny, by znalazła swoją poranną pracę. PW pozwala także Witkowi by wziął swoją pracę. PW pozwala	PW pokazuje Karoli litery D i d drukowane, pyta co to za litery, koryguje odpowiedź Karoli. PW pokazuje Karoli litery D i d pisane, wkłada je do koszulki, chwyta rękę dziewczynki i wiedzie jej palcem po konturach liter. Podaje dziewczynce marker i poleca by napisała je po śladzie. PW podaje Karoli pudełko wypełnione maleńkimi, wyciętymi dziurkaczem motylkami.			

kolejnym zgłaszającym się uczniom, by znaleźli swoje niedokończone dzieła. PW podchodzi do Zuzi, która zgłosiła, że boli ją ręka. PW przynosi dziewczynce krem z zaplecha. PW podchodzi do Karoli. Siada. PW stoi obok Karoli, informuje uczniów, że oceni ich prace, gdy skończą. PW staje z przodu klasy, poleca uczniom by podpisali prace, a także zaznaczyli pracę domową w książce. PW przyjmuje prace uczniów.	PW mówi Karoli, że da jej motylki do domu, by mogła nimi wykleić małą literę d, taką jak ta, którą napisała po śladzie. Poleca Karoli by przyniosła swoją poranną pracę.			

PW poleca uczniom by się spakowali. Pakuje plecak K. PW wyprowadza uczniów z klasy.				
<u>Dzień piąty</u>				
PW	Karola	Bolek	Gabrysia	Robert
PW prowadzi uczniów z klasy do łazienki, by umyli ręce przed śniadaniem. PW przyprowadza uczniów do klasy. PW wraz z N i studentką (S) wychodzą na zaplecze klasy. PW wraz z N i S wychodzi z uczniami na przerwę. PW wraz z N i S wraca z uczniami do klasy. PW stoi na końcu sali, twarzą zwrócona w kierunku uczniów. PW siada obok Karoli.	PW daje Karoli kartkę A4, na której w dużej			

PW cały czas siedzi obok Karoli. PW patrzy w kierunku studentki. PW wstaje i podchodzi do Gabrysi. Staje przed dziewczynką. PW odchodzi od Gabrysi i podchodzi do mnie. PW podchodzi do Karoli. PW stoi obok Karoli, przez chwilę patrzy na pracującą dziewczynkę.	liniaturze napisane są mała i wielka liter 'p' pisane. Informuje dziewczynkę, że litery wyklei plasteliną. Następnie PW podaje Karoli dwie kolorowanki: parasola i piłki i dodaje, że najpierw dziewczynka będzie kolorowała obrazki. Karola podejmuje pracę. Zaczyna kolorowanie od obrazka piłki.		PW staje przed Gabrysią i kolejno czyta wyrazy zapisane na dole strony 5 ćwiczeń. Gabrysia kolejno dzieli wyrazy na sylaby mówiąc i klaszcząc.	

PW wychodzi na zaplecze klasy, rozmawia z N. PW podchodzi do Karoli. PW siada na krzeselku obok Karoli. PW razem z N rozmawiają ze S. PW razem z N i uczniami wychodzą z klasy.	PW poleca Karoli by wycięła oba obrazki i wkleiła do zeszytu. Po chwili PW pakuje plecak Karoli.			
<u>Dzień szósty</u>				
PW	Karola	Bolek	Gabrysia	Robert
PW je śniadanie na zapleczu klasy, razem z N. PW wychodzi razem z uczniami oraz N na przerwę na korytarz. PW stoi z tyłu klasy, twarzą zwrócona w kierunku uczniów.				

PW zwraca się do mnie z pytaniem dotyczącym tego, co robi Bolek (Bolek rysuje obrazek z numerem alarmowym 112. PW zwraca się do mnie z pytaniem: <i>czy powinnam przerwać Bolkowi rysowanie?</i>). PW podchodzi do Bolka. Pochyla się nad chłopcem – od prawej strony. PW odchodzi od Bolka. PW podchodzi do mnie, prosi, abym na czas wypełniania ankiety usiadła z Karolą. PW podchodzi do Gabrysi. Pochyla się nad dziewczynką – od prawej strony.		PW ustala z Bolkiem, że powiesi jego obrazek na tablicy, aby wszyscy zapamiętali numer alarmowy 112. Następnie mówi: <i>Słuchaj, co mówi Pani Martyna.</i>	PW wpisuje imię i nazwisko Gabrysi do karty ankiety.	

PW chodzi po klasie razem z N i wpisuje imiona i nazwiska uczniów do kart ankiety. PW wraca na tył klasy. Staje twarzą zwrócona w kierunku uczniów. PW siada na krzeselku obok Karoli. PW zwraca się do mnie – mówi: <i>Z Bolem to pewnie indywidualnie powinienam.</i> PW wstaje i podchodzi do Bolka – staje naprzeciwko chłopca.		PW mówi Bolkowi, że zrobią ankietę razem na zapleczu. Poleca chłopcu, aby wyszedł na zaplecze, usiadł tam przy stoliku i poczekał.		

PW podchodzi do Gabrysi. Siada na krześle koło dziewczynki. PW podchodzi do Heleny – po komentarzu ze strony N. Czyta dziewczynce punkty, których nie zdążyła uzupełnić. PW podchodzi do Bolka, który w międzyczasie wrócił do ławki ze swoją ankietą i zamalował część czarną kredką. PW wychodzi razem z Bolkiem na zaplecze klasy. Siada obok chłopca przy stoliku.		PW podaje Bolkowi nową ankietę, jednocześnie poleca chłopcu: <i>będziesz rysował kółeczka w zależności od tego, czy jesteś grzeczny.</i> PW czyta Bolkowi pierwsze pytanie. Chłopiec odpowiada <i>tak</i>, PW poleca	PW uzupełnia ankietę razem z Gabrysią. Czyta dziewczynce kolejne pytania ankiety po cichu, a następnie poleca, by zaznaczyła <i>tak, jak uważa, że jest.</i>	

PW wraca razem z Bolkiem do klasy. PW siada na krzeselku obok Karoli.	PW podaje Karoli kartkę formatu A4 z napisanymi na niej bardzo dużymi literami R i r pisanymi. PW poleca Karoli, by napisała litery po śladzie. PW poleca Karoli, by powiedziała, że to są litery <i>ry</i>. Powtarzają kilkakrotnie brzmienie głoski <i>r</i>. Początkowo Karola wymawia <i>ly</i>. PW podaje Karoli kartkę z napisem <i>styczeń</i> i rysunkiem bałwanka. Poleca dziewczynce by pokolorowała obrazek. PW pyta Karolę, jaka jest teraz pora roku. Dziewczynka odpowiada. PW chwali ją. PW wycina pokolorowanego bałwanka i wkleja do zeszytu Karoli.	mu by narysował pięć kółeczek. W ten sposób uzupełniają całą ankietę.		

PW razem z uczniami i N wychodzi z klasy.	PW poleca Karoli, by spakowała swój plecak.			
<u>Dzień siódmy</u>				
PW	Karola	Bolek	Gabrysia	Robert
PW przyprowadza uczniów do klasy – z szatni i ze świetlicy. PW staje z tyłu klasy, twarzą zwrócona w kierunku uczniów. PW prosi uczniów o ciszę. PW wychodzi na zaplecze klasy. PW wychodzi z zaplecza klasy w chwili, gdy do klasy wchodzi NA. PW razem z NA prowadzą uczniów do sali na pierwszym piętrze. PW staje z tyłu klasy, do której weszliśmy, twarzą				

zwrócona w kierunku uczniów. PW zwraca się do uczniów (w klasie zapanowało zamieszanie związane z usadzeniem się). Prosi, aby dzieci stanęły pod tablicą. PW przechodzi na początek klasy i zaczyna przedstawiać ławki – tak by powstały dwa długie rzędy – rodzaj ławy (NA powiedziała U, że będą mogli siedzieć na stołach). PW prosi kolejne dzieci, aby siadały – ustala, w jakiej kolejności mają siadać. PW siada na krześle za dziećmi. PW wstaje ze swojego miejsca i wskazuje miejsca do siedzenia spóźnionym Bolkowi i Helence.				
		PW poleca Bolkowi, by usiadł na podłodze.		

PW zwraca się do Gabrysi. Następnie do Karoli. PW siada na krześle za dziećmi. PW wstaje ze swojego miejsca i podchodzi do Filipa, który właśnie wszedł do klasy. PW dosadza chłopca do pierwszego rzędu. PW wraca na swoje krzesło. PW wstaje, podchodzi do biurka N, bierze pilota i włącza następny odcinek filmu z płyty (NA wyszła w międzyczasie do toalety). PW ponownie włącza pierwszy obejrzany przez uczniów filmik (o kolorach). NA jeszcze nie wróciła. PW mówi uczniom, że jeszcze powtórzą.	PW poleca Karoli, by przesiadła się na podłogę.		PW poleca Gabrysi, by przesiadła się na podłogę.	

PW zwraca się do mnie. Chwilę rozmawiamy o klasie. PW wstaje, po chwili ponownie siada. Pyta mnie o refleksję z zajęć j. angielskiego. PW prowadzi monolog. PW włącza kolejny filmik z płyty 'Schoolbag'. Do klasy wchodzi NA. PW wstaje ze swojego miejsca, podchodzi do NA i sugeruje, żeby NA przepytala uczniów. PW wraca na swoje krzesło. PW próbuje włączyć kolejny filmik. Prosi NA o pomoc. PW komentuje do mnie dzisiejszą lekcję języka angielskiego.				

PW wstaje i ustawia ławki na miejscach. PW staje przed dziećmi, poleca uczniom, aby pożegnali się z NA. PW sprowadza uczniów na parter. PW odprowadza U do klasy, prosi by wyjęli śniadania z plecaków, nim wyjdą na przerwę. Stoi pod tablicą, twarzą skierowana w stronę dzieci. PW zabiera dzieci na przerwę na korytarz. Tam podejmuje rozmowę z N, która właśnie przyszła. PW sugeruje N, by U jeszcze chwilę pobiegali (jest już po dzwonku na lekcję). PW informuję uczniów, że jeszcze chwilę mogą się pobawić.				

PW odpowiada Mai i Karoli, które podeszły, by powiedzieć, że Hania płacze. PW wraca do rozmowy z N. PW daje uczniom sygnał, że przerwa się kończyła. PW prowadzi U do łazienki, by umyli ręce przed śniadaniem. PW przewiduje do mnie, że Bolek zaraz ucieknie – tak też się dzieje, chłopiec wraca przyprowadzony przez N. PW zbiera uczniów. PW wraca do łazienki po Bolka, który przywarł do kaloryfera. PW podchodzi do chłopca. PW zwraca się do mnie.				

PW staje przy drzwiach do łazienki. PW nawiązuje rozmowę z N klasy II. PW podchodzi do Bolka. PW staje za Bolkiem.		PW zwraca się do Bolka: <i>Bolku, umyj ręce</i>. Bolek odpowiada: <i>chcę, żebyś umarła</i>. PW: <i>jest mi bardzo przykro, że tak mówisz. Nie wolno</i>. PW nadal stoi za Bolkiem. PW kładzie ręce na ramionach chłopca i prowadzi go do umywalki. PW odkręca kran. Bolek myje ręce wodą. Następnie PW zakręca wodę. Razem wychodzą z łazienki. W czasie drogi do wyjścia PW zwraca się do chłopca: <i>muszę porozmawiać z Twoją mamą</i>. Bolek: <i>po co?</i> PW: <i>bo źle się zachowujesz</i>. Chłopiec już nie odpowiada. Razem wracają do klasy.		

PW wychodzi na zaplecze klasy. Rozmawiamy o Bolku. PW wchodzi do klasy, przechadza się pomiędzy uczniami. PW podchodzi do dziewczynek z czwartej klasy, które przyszły na śniadanie (siedzą na końcu sali, oparte o szafki uczniów tej klasy). Chwilę z nimi rozmawia. PW wchodzi na zaplecze klasy. PW rozmawia z N. PW proponuje N, by zrobić jeszcze przerwę. N mówi, że już nie. PW wchodzi do klasy, staje z tyłu, twarzą zwrócona w kierunku uczniów. PW zwraca się do mnie z pytaniem. Nie zdążam na nie odpowiedzieć.				

PW podchodzi do Bolka, który nie podążył za poleceniem N skierowanym do klasy. PW staje przed chłopcem, pochyla się w jego kierunku. PW kuca przed chłopcem – po drugiej stronie jego ławki. PW wstaje i głośno powtarza do uczniów za N numer strony, na której mają otworzyć swoje książki, następnie rozbija 38 na 3 i 8. PW podchodzi do Karoli. PW wychodzi na zaplecze klasy. PW wraca do klasy po kilku sekundach.	PW wyjmuję z plecaka Karoli zeszyt (Karola tak, jak pozostali uczniowie wyjęła książkę). PW kładzie zeszyt na ławce dziewczynki.	PW mówi do Bolka: <i>Bolo, Ty jesteś w klasie czy w domu? Gdzie jest Twoja książka?</i> Bolek wyjmuję książkę z plecaka.		

PW podaje N kartki, na których uczniowie będą rysowali ilustrację do wystłuchanego wiersza. PW podchodzi do Karoli. PW siada na krześle z tyłu klasy – koło mnie. Chwilę rozmawiamy. PW wstaje i podchodzi do Karoli. PW siada na krzeselku obok Karoli. PW wstaje i podchodzi do szafki za Karolą. Wyjmuje z niej kartkę formatu A4, na której narysowana jest bardzo powiększona liniatura – w orientacji poziomej kartki. PW siada na krzeselku obok Karoli. Wykropkowuje na kartce litery h i H pisane.	PW poleca Karoli, by narysowała, co chce. PW komentuje pracę Karoli: <i>ładny pstryczek, pokolorujesz go?</i>			

PW wstaje, podchodzi do Gabrysi, która nie podjęła pracy nad zadaniem rysowania pstryczka, staje za dziewczynką. PW stoi za Gabrysią. Po ok. dwóch minutach zwraca się do dziewczynki. PW podchodzi do Bolka, który zamiast pstryczka narysował na swojej kartce karetkę, a także nie dołączył jeszcze do pozostałych dzieci. PW siada na krześle z tyłu klasy. PW zwraca się do mnie. Chwilę rozmawiamy na temat Bolka.		PW poleca Bolkowi, by usiadł razem z pozostałymi dziećmi. Bolek protestuje. PW kładzie ręce na ramionach chłopca. Bolek wstaje i idzie pod tablicę.	PW odczytuje Gabrysi wiersz o pstryczku po cichu. PW wyjmuje kredki plecaka Gabrysi. PW poleca Gabrysi, by narysowała pstryczek. PW pyta Gabrysię, czy już kończy. PW odsuwa krzesło Gabrysi i poleca dziewczynce by dołączyła do pozostałych dzieci, które zostały zebrane przez N pod tablicą.	

PW woła Bolka do siebie (chłopiec ponownie odłączył się od pracy klasy).		Bolek podbiega do PW. PW przypomina chłopcu regulamin klasowy - <i>słuchamy siebie nawzajem, gdy jedna osoba mówi, pozostali słuchają, słuchamy poleceń nauczycieli</i>. Bolek odbiega do ławki.		
PW wstaje, idzie za Bolkiem.		PW poleca Bolkowi, by dołączył do pozostałych uczniów (który teraz ustawiają się w pociąg). PW bierze Bolka za rękę i ustawia razem z dziećmi.		
PW wraca na tył klasy. Stoi twarzą zwrócona w kierunku uczniów.				
PW podchodzi do Bolka, który zamiast siedzieć w ławce, stoi.		PW poleca chłopcu by usiadł. Komunikat wzmacnia gestem. Mówi do chłopca przyciszonym głosem (tak, jak ustaliliśmy).		
PW wraca na tył klasy. Komentuje do mnie				

sposób postępowania z Bolkiem. PW siada na krzeselku koło Karoli. PW wstaje, podchodzi do Bolka. PW kuca przed chłopcem. PW przechodzi na tył klasy, siada na krzeselku przodem do uczniów. PW razem z U i N wychodzi z klasy na przerwę na korytarz. PW mówi do mnie na temat Bolka i Karoli. Nim zdążę odpowiedzieć, podejmuje rozmowę z N klasy II, która właśnie podeszła.		PW pyta Bolka, o pracę domową. PW bierze książkę Bolka i otwiera na stronie z pracą domową. Kładzie książkę na ławce chłopca.		

PW decyduje o przedłużeniu przerwy dla klasy. PW zbiera uczniów podnosząc prawą rękę do góry. PW wraca razem z U do klasy. PW wychodzi z klasy by odebrać telefon. PW wraca do klasy. Idzie prosto do ławki Karoli. Siada na krzeselku obok dziewczynki.	PW otwiera książkę Karoli (na innej stronie niż reszta klasy). PW czyta Karoli polecenie z książki: <i>oblicz</i>. Następnie PW mówi do dziewczynki: <i>sówka mówi takie działanie $4 + 3$. Pokaż mi cyfrę 4. Policz cztery na palcach. Teraz dołóż jeszcze trzy</i>. Karola tylko odlicza na palcach, nie zdążyła pokazać cyfry. Karola pokazuje PW 10 palców. PW mówi: <i>nie. Przynieś kasztany</i>. Karola			

PW wstaje i podchodzi do Gabrysi. PW staje za Gabrysią.	wstaje i podchodzi do parapetu, na którym stoi koszyk z kasztanami.		PW wpisuje do książki Gabrysi odpowiedzi w zadaniu ołówkiem, linią przerywaną. Następnie poleca dziewczynce, by poprawiła po śladzie.	
PW siada na krzeselku obok Karoli, która właśnie wróciła do swojej ławki z kasztanami.	PW poleca Karoli, by policzyła kasztany. Dziewczynka myli się. PW poleca, by policzyła jeszcze raz. Karola ponownie myli się (za każdym razem pomija w liczeniu liczbę 8). PW poleca by policzyła ponownie.			
PW wstaje i przechodzi do Bolka. PW kuca przed Bolkiem.		PW patrzy na Bolka.		
PW wstaje i ponownie podchodzi do Karoli.	PW pyta Karolę czy ma 10 kasztanów. ? Karola odpowiada: <i>tak</i> . PW			

PW wstaje, podchodzi do studentki. PW prosi studentkę, aby usiadła razem z Karolą.	mówi: <i>nie, masz 9. Przynieś jeszcze jeden.</i> Karola zaczyna wstawać. PW ponownie zwraca się do dziewczynki słowami: <i>albo nie. Weź 4.</i> Karola odlicza. PW mówi: <i>teraz weź jeszcze 3.</i> Karola odlicza. PW pyta: <i>ile jest wszystkich?</i> Karola liczy głośno: <i>jest jeden, jest dwa, jest trzy, jest cztery, jest pięć, jest sześć, jest siedem.</i> PW wyjmuje z piórnika Karoli fioletową kredkę. Podaje kredkę dziewczynce i mówi: <i>Karola pokoloruj dymek z działaniem</i> (pokazuje Karoli dymek z działaniem $4 + 3$) <i>i siedem</i> (pokazuje dziewczynce cyfrę przy dziupli). Karola koloruje. PW mówi do dziewczynki: <i>następne.</i>			

PW siada z tyłu klasy na krzeselku, twarzą zwróconą w stronę uczniów. PW wstaje i podchodzi do Bolka. PW staje obok chłopca, który nie podejmuje ćwiczenia ruchowego. PW wraca na tył klasy. PW podchodzi do Gabrysi. PW stoi obok Gabrysi. PW chodzi po klasie, pomiędzy uczniami. Wzrok kieruje w stronę zeszytów dzieci, które mija. PW zatrzymuje się koło Karoli. PW siada na krzeselku obok Karoli.				PW podtrzymuje podskakującą Gabrysię za rękę.
	PW mówi Karoli, że w nagrodę za wykonane zadanie może pokolorować wybrane zwierzątko narysowane na karcie z zadaniem. Po			

PW wstaje i podchodzi do Gabrysi. PW staje za Gabrysią. PW wychodzi z klasy razem z N i U.	wybraniu przez Karolę zwierzątka PW pyta dziewczynkę, jakie to zwierzę. Po pokolorowaniu przez Karolę wiewiórki PW poleca dziewczynce by odniosła kasztany na miejsce. Karola odnosi kasztany. PW w tym czasie wkłada do koszulki kartkę z dużą liniaturą formatu A4 i wykropkowanymi w niej cyframi 1,2 3. PW podaje Karoli marker i mówi: <i>Karola, napisz cyfry po śladzie</i>. Karola zaczyna pracę. PW poleca Karoli by spakowała swoje rzeczy.			

<u>Dzień ósmy</u>				
PW	Karola	Bolek	Gabrysia	Robert
PW siedzi na krzeselku koło Karoli.	PW pozytywnie komentuje wypowiedź Karoli w czasie zajęć. PW odpowiada na chęć Karoli, by w tej chwili zapłacić za bilet do kina, następnie poleca dziewczynce by teraz wyjęła zeszyt, piórnik i książkę.			
PW wstaje i podchodzi do Bolka. PW staje za Bolkiem.		PW otwiera książkę Bolka na wskazanej przez N stronie. Następnie kładzie otwartą książkę przed chłopcem.		
PW wraca do Karoli, siada na krzeselku obok dziewczynki.	PW otwiera książkę Karoli na wskazanej przez N stronie, następnie kładzie otwartą książkę przed dziewczynką.			

PW razem z N komentują, że Witek bardzo ładnie czyta. PW proponuje, by Karola otrzymała rolę wiosny w czasie czytania wierszy podczas przerwy. PW odwraca się do mnie i pyta, czy może lepiej Gabrysia. Ustalamy wspólnie, że Karola powinna zostać wiosną. PW wstaje i wychodzi na zaplecze klasy. PW przynosi z zaplecza wianek i kwiat. Podchodzi do Karoli. Siada. PW staje prosto i informuje głośno U, że oni będą czytać wiersze, a	PW sięga po książkę Karoli i otwiera ją na kolejnej wskazanej przez N stronie. PW wkłada Karoli wianek na głowę i podaje kwiat do ręki.			

Karola będzie przechadzać się między nimi. PW siada obok K. PW odkłada wianek i kwiat na szafkę za ławką Karoli. PW staje koło mnie, chwilę mówi do mnie o Karoli (<i>wczoraj dzieci poznały literę sz. Karola bardzo się ze mną kłóciła, że też chce. Nie ma tego w jej programie, ale dam jej dziś. Wczoraj powtórzyłyśmy w, b, m, o, u, g, i</i>).	PW zwraca się do Karoli. Poleca dziewczynce, by pokazała, jak będzie się przechadzać (<i>spacerować</i>). PW mówi do Karoli, że będzie piękną wiosną. Następnie poleca dziewczynce, by wróciła na swoje miejsce. PW zdejmuje wianek z głowy Karoli.			

PW siada na krzeselku koło Karoli. PW patrzy w kierunku tablicy. PW patrzy na Karolę. PW ponownie zwraca głowę w kierunku tablicy.	PW otwiera książkę Karoli na stronie 12. Chwali dziewczynkę. PW poleca Karoli, by popatrzyła na tablicę. PW podaje Karoli kolorowaną szafy z podpisem <i>szafa</i>. PW mówi do Karoli: <i>sz, jak szafa</i>. Poleca dziewczynce, by powtórzyła. PW wycina wydrukowane litery sz i Sz. Bierze zeszyt Karoli i wkleja do niego: <i>czwartek</i> oraz <i>sz Sz</i>. PW pozwala Karoli wyjść do toalety. Po powrocie dziewczynki z toalety PW pyta, <i>co to jest?</i> (wskazując kolorowaną). Karola odpowiada: <i>szafa</i>. PW poleca dziewczynce, by pokolorowała.			

PW patrzy na Karolę, która nie podjęła pracy. PW wstaje i podchodzi do Gabrysi. PW podchodzi do Bolka. PW kuca przed chłopcem. PW podchodzi do Karoli. PW siada na krześle koło Karoli.	PW ponownie poleca Karoli, by pokolorowała obrazek. PW poleca Karoli by podniosła z podłogi kolorowankę, która spadła, ponieważ Karola patrząc na to co robi Witek, z którym siedzi w ławce podjęła zadanie nad realizacją którego pracuje cała klasa. PW podnosi kolorowankę z podłogi. PW podejmuje pracę z Karolą nad zadaniem,	PW otwiera książkę Bolka na wskazanej wcześniej przez N stronie. PW odkleja z wkładki w książce Bolka naklejki potrzebne do wykonania zadania. Odklejone naklejki przykleja do brzegu ławki.	PW otwiera książkę Gabrysi na wskazanej wcześniej przez N stronie.	

PW razem z N i U wychodzi z sali – klasa musi przenieść się w związku z tym, że tej sali rozpocznie się konkurs kangur.	które dziewczynka rozpoczęła. PW odczytuje słowo <i>malarka</i> i pokazuje Karoli. Następnie mówi: <i>co pasuje do malarki?</i> Karola odpowiada: <i>farby</i>. PW odczytuje słowo Szymek. Następnie mówi: <i>co ma Szymek?</i> Karola nie odpowiada. PW mówi: <i>plecak czy korale?</i> Karola odpowiada: <i>plecak</i>. PW mówi: <i>to przyklej. I ostatnie – Pani</i>. Karola pokazuje korale. PW mówi: <i>przyklej</i>. Karola przykleja. PW mówi do dziewczynki: <i>a teraz koloruj szafę</i>.			

PW rozmawia z N w czasie przerwy. PW sygnalizuje U koniec przerwy. PW razem z N prowadzi uczniów do drugiej sali. PW stoi przodem do uczniów, z przodu klasy, patrzy, jak przygotowują się do śniadania. PW przypomina uczniom, że nie mogą zacząć jeść dopóki dyżurni nie powiedzą wszystkim <i>smacznego</i>. PW siada na krześle z tyłu klasy i je śniadanie. PW rozmawia z N s tyłu klasy. PW żegna się z N, która skończyła już pracę.				

PW odpowiada na pytanie Julki o to czy wracają do klasy. Jeszcze nie. PW po pięciu minutach od pytania Julki informuje U, że wracają do swojej sali. PW informuje uczniów, że wracają do swojej klasy. PW przeprowadza U do sali. PW patrzy na U siadających do ławek – z końca klasy. PW podchodzi do Bolka, który stoi (zamiast siedzieć). PW kuca przy plecaku chłopca i wyjmuje z niego piórnik. PW zwraca się do Bolka, informując go, że jest w grupie 'three'.		PW poleca Bolkowi, by wyjął z plecaka piórnik. Bolek siada.		

PW podnosi się i staje pod tablicą. Zaprasza do siebie grupę z numerem 'two'. PW wycofuje się na tył klasy. Staje twarzą zwrócona w kierunku uczniów. PW podchodzi do drużyny, w której jest Bolek (drużyny 'one' – tak Bolka skierowała N). PW stoi obok dzieci ustawionych jedno za drugim. PW zwraca się do Gabrysi. Pyta dziewczynkę, gdzie są jej okulary. PW wychodzi z klasy, mówiąc, że idzie poszukać okularów Gabrysi. PW wraca do klasy. Podchodzi do Gabrysi.			Gabrysia odpowiada, że nie wie. PW bierze do ręki książkę Gabrysi. Zaczyna odklejać	

PW nagle przerywa odklejanie naklejek z książki Gabrysi i podchodzi do NA, która poprosiła PW do siebie. PW i NA ustalają sprawy związane z zeszytami. PW podchodzi do Bolka. Kuca koło chłopca. PW patrzy na pracującego Bolka.		PW zaczyna podawać chłopcu właściwe naklejki (za nagraniem) do przyklejenia (po tym, jak chłopiec sam podjął już pracę nad wykonaniem zadania). PW przyspiesza pracę – podaje chłopcu naklejki przed wysłuchaniem nagrania.	naklejki potrzebne do wykonania zdania i podawać je dziewczynce. Gabrysia przykleja naklejki na brzegu ławki. Gabrysia samodzielnie kontynuuje rozpoczętą pracę.	

PW kończy pracę z Bolkim wcześniej niż pozostali uczniowie, a następnie wychodzi na zaplecze klasy. PW wraca do Bolka. Kuca koło chłopca. PW wstaje i podchodzi do Karoli. Otwierając książkę Karoli PW zwraca się także do Gabrysi. PW siada z tyłu klasy, twarzą zwrócona w kierunku uczniów. Do PW podchodzi NA. PW zgadza się z NA, że trzeba będzie zrobić test.	PW otwiera książkę Karoli na stronie wskazanej przez NA.	Bolek przykleja zgodnie z konturem. Rozpoczyna się sprawdzanie pracy za nagraniem. PW wskazuje Bolkowi naklejki, których nazwy zostają wymienione w nagraniu.	PW odwraca głowę w stronę Gabrysi i mówi: <i>cztery i osiem.</i>	

PW wstaje i podchodzi do Bolka. Pochyla się nad chłopcem. PW odchodzi od Bolka, przechadza się po klasie. Zagląda do prac mijanych uczniów. PW komentuje wypowiedz Igi: NA mówi: <i>ostatnie. Eight yellow pencilcases.</i> Iga odrywa się od pracy i mówi: <i>one mają być orange.</i> PW odpowiada: <i>jak pani mówi yellow to jest yellow.</i> Do PW podchodzi NA. Wypowiedz NA nie jest związana z tematem zajęć. PW ponownie podchodzi do Bolka. Staje za chłopcem. PW stoi za Bolkiem, nic nie mówiąc. Po chwili PW odwraca się twarzą w stronę uczniów i		PW sprawdza pracę Bolka. PW mówi: <i>dobrze.</i>		

powtarza za NA, że czas przygotować się do wyjścia.				
PW wraz z NA i U wychodzi z klasy.				
<u>Dzień dziewiąty</u>				
PW	Karola	Bolek	Gabrysia	Robert
PW wprowadza uczniów do klasy. PW siada obok Karoli (w ławce przyłączonej do ławki dziewczynki, na małym krzeselku).	PW podaje Karoli kartę pracy z matematyki – dodawanie w zakresie 5. PW pyta dziewczynkę, co widzi na obrazku. Karola odpowiada: <i>jabłuszka</i>. PW: <i>i co jeszcze?</i> Karola: <i>gruszki</i>. PW: <i>trzeba policzyć działania i pokolorować gruszkę i jabłuszko z tym samym wynikiem na taki sam kolor</i>. PW czyta Karoli pierwszy przykład: $1 + 1 =$ Karola liczy na palcach, mówi: <i>równa się dwa</i>. PW: <i>w którym</i>			

PW wstaje i przechadza się pomiędzy uczniami. PW przechodzi koło Karoli. Zatrzymuje się obok dziewczynki. PW ponownie przechadza się pomiędzy uczniami. PW ponownie zatrzymuje się przy Karoli.	<i>jabłuszku jest dwa?</i> Karola pokazuje. PW bierze różową kredkę z piórnika dziewczynki i zaznacza gruszkę z przykładem $1 + 1 =$ oraz jabłko z cyfrą 2. Następnie mówi do Karoli: <i>to pokoloruj i połącz.</i> Karola koloruje i łączy gruszkę i jabłko – pierwszą parę z czterech. PW zwraca się do dziewczynki: <i>teraz następny. I, ale to jest brzydko pokolorowane. Popraw.</i> PW zwraca się do dziewczynki (która próbowała uczestniczyć w rozwiązywaniu krzyżówki razem z całą klasą): <i>ale miało być</i>			

PW odchodzi od Karoli i podchodzi do Bolka (który lepi coś z plasteliny). PW stoi z tyłu sali twarzą zwrócona w kierunku uczniów. PW ponownie podchodzi do Bolka (który wyjął z plecaka drugą plastelinę).	<i>różowe</i>. Karola patrzy na swoją pracę, nic nie odpowiada.	PW pyta Bolka skąd ma plastelinę. A następnie dodaje: <i>Teraz jest lekcja. Zabiorę ją i dam Ci jak skończysz</i>. Bolek mówi: <i>nie, nie, nie</i>. PW: <i>tak</i>. PW zabiera plastelinę. Wynosi ją na tył klasy. Bolek wyjmuję drugą z plecaka PW bierze chłopca za rękę i poleca, by poszedł razem z nią. PW prowadzi chłopca za rękę. PW prosi chłopca, aby usiadł na krześle. Bolek siada. PW daje chłopcu szklankę wody. Bolek pije łyk wody. PW mówi do niego: <i>Bolku, teraz jest lekcja. Prowadzi</i>		

PW podchodzi do Karoli. PW siada na krzeselku obok Karoli.	PW wskazuje palcem kolejny przykład (zapisany 'w' gruszce). Karola liczy na palcach. Dziewczynka oblicza i podaje wynik - 5. PW prosi aby znalazła jabłko z cyfrą pięć. Karola znajduje. PW poleca, by dziewczynka pokolorowała jabłko na kolor żółty.	<i>studentka. Proszę, żebyś pracował, jak inne dzieci. Nie wyjmuj plasteliny. Polepisz, jak będzie na to czas. Umówimy się z mamą na jakąś nagrodę. Czy będziesz teraz ładnie pracował?</i> Bolek odpowiada: <i>nie wiem</i>. PW mówi do niego: <i>ale ja wiem, że tak. Wracaj do ławki</i>. Bolek schodzi z krzesła. PW odprowadza go do ławki – idzie za chłopcem z ręką na jego ramieniu.		

PW wstaje. PW przechodzi na tył klasy, przystaje na chwilę twarzą zwrócona w kierunku uczniów. PW przechodzi przez salę i staje za Bolkiem. PW obchodzi Bolka i kuca przed ławką chłopca. PW patrzy na Bolka. PW pozwala Karoli (która podeszła) wyjść do toalety. PW wstaje, przechadza się pomiędzy uczniami i zagląda do ich książek. PW staje przy drzwiach do klasy i ustawia parami uczniów szykujących się do wyjścia na przerwę. PW razem z N i U wychodzą na przerwę.		W chwili, gdy PW staje za chłopcem Bolek przerywa pracę – pisanie liter. PW poleca Bolkowi by pracował.		

Podczas przerwy PW rozmawia z N na tematy niezwiązane z pracą. PW daje uczniom sygnał (poprzez podniesienie ręki do góry), że czas wracać do sali. Po drodze PW prowadzi uczniów do łazienki, by umyli ręce przed śniadaniem. PW poleca uczniom, aby wzięli swoje śniadania i razem przeszli do Sali numer 103. Informuje uczniów, że w tej Sali uczniowie ze starszej klasy będą oglądali film o autyzmie. PW podłącza komputer i rzutnik (U zaczynają wychodzić z N). PW prosi Kalinę, aby wzięła <i>Bolka</i>. PW uruchamia została w sali, aby pomóc we				

włączeniu filmu nauczycielce, która przyjdzie z uczniami ze starszej klasy. PW zajmuje się obsługą sprzętu w sali. U wraz z N wracają do klasy. PW stoi pod tablicą, gdy wchodzi. PW wraz z N wychodzą na zaplecze klasy, aby zjeść śniadanie. PW wraz z N wchodzi z zaplecza. PW podchodzi do biurka i włącza komputer. Po chwili informuje wszystkich, że Internet nie działa. PW wyłącza komputer. PW proponuje włączenie uczniom piosenki z płyty				

CD, pt. 'Ziemia do wyspa zielona'. Po uzyskaniu odpowiedzi od N PW podchodzi do magnetofonu i włącza piosenkę. PW wraz z N wychodzą na zaplecze klasy. Dzwoni dzwonek na przerwę. PW wraz z N wchodzi do klasy. PW, N, S i U wychodzą na przerwę na korytarz. PW daje uczniom sygnał – poprzez podniesienie ręki do góry – że czas wracać do klasy (cztery minuty po dzwonku na lekcję). PW prowadzi uczniów do klasy. PW staje z tyłu sali, twarzą zwrócona w kierunku uczniów.				

PW podchodzi do Bolka. PW kuca przed Bolkiem. PW odpowiada na pytanie N o to, co ma teraz robić Karola: <i>taką kartkę kolorować.</i> PW cały czas kuca przed Bolkiem. PW podchodzi do N, która siedzi z tyłu klasy. PW i N rozmawiają, śmieją się po cichu. PW podchodzi do mnie i mówi mi, że Karola i		PW pokazuje chłopcu kolejne przykłady, które ma rozwiązywać. Mówi przy tym: <i>tu</i> i pokazuje palcem. Następnie: <i>teraz tu, a teraz tu, etc.</i> PW cały czas wskazuje Bolkowi kolejne przykłady do rozwiązania. PW bierze książkę Bolka i otwiera na wskazanej przez studentkę stronie. Następnie zwraca się do chłopca: <i>Piszesz Cz i cz. Jak napiszesz pięknie to dostaniesz zielony żeton.</i>		

Justynka zostaną w pierwszej klasie. PW siada na krześle obok N – z tyłu klasy. PW siada obok Karoli. PW wstaje i wychodzi na zaplecze klasy. Przynosi swoją teczkę z materiałami i ponownie siada obok Karoli. PW wycina tabelki oceny do dzienników uczniów.	PW mówi Karoli, że zostało jej ostatnie działanie do rozwiązania $3 + 1$. Poleca by dziewczynka pokolorowała na żółto. PW podaje Karoli kolejne zadanie do wykonania. Mówi, co należy w nim zrobić – obliczyć i wpisać ołówkiem wynik. Podaje dziewczynce pierwsze działanie: $2 + 2$. Karola mówi, że już nie chce. PW odpowiada, żeby liczyła. Po czym dodaje: <i>Dwa palce i jeszcze dwa palce, ile to</i>			

PW wstaje i podchodzi do Bolka. PW kuca przed chłopcem. Po chwili wstaje i przechodzi do Karoliny M. PW podaje Karolinie wycięte tabelki do oceny zachowania i prosi, aby rozdała je wszystkim uczniom w klasie. PW stoi z przodu klasy.	<i>jest?</i> Wygina rączkę Karoli. Karola liczy drugą ręką. <i>Jeden, dwa, trzy, cztery. Cztery.</i> PW: <i>to wpisz.</i> Karola zapisuje. Następnie mówi: <i>już nie.</i> PW odpowiada: <i>Karolcia, to ostatni. 3 + 1.</i> Karola liczy na palcach i mówi: <i>cztery.</i> PW: <i>to teraz napisz.</i> Karola: <i>ale już napisałam.</i> PW: <i>to jeszcze raz.</i> Pozostałe sześć przykładów PW zadaje Karoli do domu.			

PW podchodzi do Karoliny, która rozdała już wszystkie kartki i wróciła na swoje miejsce. PW podaje dziewczynce grę PUS. PW wychodzi na zaplecze klasy. PW wraca do klasy, staje z tyłu twarzą zwrócona w kierunku uczniów. PW informuje uczniów, że teraz będą się oceniać. PW wypowiada imiona uczniów oraz kolor, na jaki ocenia ich dzisiejsze zachowanie. N potwierdza. U kolorują. PW informuje U, że gdy pokolorują to mają się spakować. PW wraz z N wyprowadza uczniów z klasy.				

<u>Dzień dziesiąty</u>				
PW	Karola	Bolek	Gabrysia	Robert
PW zbiera uczniów po przerwie i prowadzi do łazienki, by umyli ręce przed śniadaniem. PW przyprowadza uczniów do klasy, staje przed dziećmi i mówi, żeby zjadły śniadanie. Jednocześnie informuje uczniów, że czas na zjedzenie śniadania jest określony i wyjaśnia w jakiej pozycji ułożone będą wskazówki zegara, gdy czas na śniadanie dobiegnie końca. Na koniec dodaje, że po śniadaniu uczniowie będą pisać litery w zeszytach, a ich praca zostanie przez nią sprawdzona i oceniona. PW bierze do ręki zeszyty uczniów, które leżały na				

biurku, przechodzi po klasie i rozdaje zeszyty. PW siada przy biurku. PW wstaje i chwali wszystkich uczniów za to że <i>pięknie jedzą śniadanko</i>, mówi że jest z nich <i>bardzo dumna i zadowolona</i>. PW ponownie siada przy biurku. Informuje uczniów, że gdy napiszą literki to zrobią sobie małą uroczystość – urodziny Natalki. Następnie dodaje, żeby uczniowie <i>jedli i pracowali, a potem będą przyjemności</i>. (Cały poranek przebiega w dużym spokoju i w bardzo miłej atmosferze). PW zwraca się do Karoli.	PW poleca Karoli, by wyjęła książkę <i>Piszę</i>			

PW przypomina uczniom, że literki które będą pisać zostaną ocenione oraz informuje, że zostały jeszcze cztery minuty do końca śniadania. PW nadal siedzi przy biurku. PW informuje uczniów, że ten kto skończy pisać podchodzi do niej z zeszytem (Bolek i Karola zajmują się innymi rzeczami). PW sprawdza zeszyty kolejnych podchodzących do niej uczniów. Gdy zaczyna podchodzić kilka osób w jednej chwili, prosi by dzieci usiadły i informuje, że będzie zapraszała uczniów, którzy skończyli pojedynczo. PW sprawdza prace uczniów, czasami coś	<i>i pokolorowała jakiś rysunek.</i>			

poprawia czerwonym długopisem. W zeszycie każdego ucznia rysuje uśmiechniętą buzię. PW wstaje i informuje uczniów, że ten kto nie skończył rysuje domek i dokończy pracę w domu. W poniedziałek zeszyty zostaną zebrane do sprawdzenia. PW zaprasza wszystkich uczniów pod tablicę. PW inicjuje śpiewania 'Sto lat' dla Natalki. PW zgadza się na solowy występ Karoli dla Natalki. PW wychodzi razem z U na przerwę. PW decyduje, że przerwa zostanie trochę wydłużona.	PW bije Karoli brawo – pozostali uczniowie przyłączają się.			

PW daje uczniom sygnał o zakończeniu przerwy przez podniesienie prawej ręki w górę. Następnie prowadzi uczniów do klasy. (Do klasy wchodzi Pani z biblioteki, przypomina o konieczności oddania książek oraz o konkursie prowadzonym przez bibliotekę). PW mówi do Pani z biblioteki, że przyniesie prace uczniów i że myśli że w tej klasie jest kilku kandydatów do nagrody. Podkreśla, że jest to klasa uczniów sześciolletnich. PW przyczepia do tablicy kartkę z napisem 'las'. Następnie pyta uczniów, jakie zwierzęta mieszkają w lesie. Następnie PW prowadzi zajęcia korzystając z				

podręcznika – uczniowie pracują w książkach. (Karola otwiera w tym czasie żelki, które dostała od Natałki). PW wypisuje na tablicy pary mam i dzieci. O udzielanie odpowiedzi na zadawane pytania prosiła kolejno różnych uczniów (z pominięciem Karoli, Bolka, Gabrysi). Kolejne zadanie – PW stoi pod tablicą i zadaje kolejne pytanie. Następnie przyczepia do tablicy etykiety ‘LAS’, ‘MIESZKAŃCY LASU’, ‘PTAKI’ Prosi Hanię, aby podeszła i wybrała etykiety z nazwami ptaków. Następnie pyta o drugą grupę – mieszkańców lasu. PW zwraca się do Gabrysi.				PW poleca Robertowi, aby przeczytał zdanie dotyczące lisów.
			Gabrysia zaczyna odpowiadać, mówiąc <i>dziki</i>. PW przerywa dziewczynce.	

PW prosi Maję, aby kontynuowała. Maja nic nie mówi. PW: <i>Gabrysia dobrze zaczęła. Dzięki to...</i> Uczniowie odpowiadają: <i>ssaki</i>. Filip: <i>są jeszcze owady</i>. PW: <i>bardzo dobrze. Zapraszam do tablicy Filipa i Maję</i>. PW podaje Filipowi etykietę z napisem OWADY, a Mai etykietę: SSAKI. Filip i Maja przyczepiają etykiety do tablicy. (Karola zajmuje się zjadaniem swojego kataru). PW rozpoczyna kolejne zadanie (U losują kartki z nazwami ssaków, owadów, ptaków, odczytują napisy i decydują do której kategorii należy przyporządkować danego mieszkańca lasu. PW zaprasza różnych uczniów				

do siebie, w tym Roberta, Gabrysię i Karolę.			PW zaprasza Gabrysię. Gabrysia ma kłopot z odczytaniem wylosowanej nazwy, mówi <i>m</i>. PW podpowiada dziewczynce mówiąc <i>mo...</i>. Gabrysia mówi <i>motyl</i>! PW pyta czy to jest motyl czy ptak. Dziewczynka odpowiada <i>ptak</i>. PW mówi, że to fiest owad ptak tylko owad, pokazuje Gabrysi w którym miejscu powinna przyczepić etykietę – puka palcem w miejsce na tablicy.	PW podchodzi do Roberta. Robert losuje i odczytuje 'jeż'. PW pyta chłopca, <i>gdzie będzie jeż</i>. Robert puka w etykietę <i>ssaki</i>. PW chwali chłopca.
	PW zaprasza Karolę. Podaje dziewczynce karteczkę i mówi, że ma do przeczytania trzy litery. Zachęca Karolę, by spróbowała. PW pyta, jaka			

PW zaprasza jeszcze Justynkę i Witka, a następnie proponuje uczniom kolejne zadanie – podział na trzy grupy i odczytywanie rzędami nazw zwierząt, owadów, ptaków przypisanych wcześniej do poszczególnych kategorii. PW poleca uczniom, by otworzyli książki. Justynie, Mai, Zuzi, Robertowi i Gabrysi przypomina o	jest pierwsza litera. Karola patrzy na karteczkę. PW mówi szeptem <i>kos</i>. Karola powtarza <i>kos</i>. Uczniowie podpowiadają Karoli szeptem – tak jak wcześniej zrobiła to PW <i>ptak</i>. PW mówi do uczniów <i>ciiii</i>, a do Karoli <i>Karola, kos to?</i> Klasa odpowiada: <i>ptak</i>. PW pokazuje Karoli, gdzie przykleić etykietkę.		PW poleca Gabrysi, aby wyjęła liczydła.	PW poleca Robertowi, aby wyjął liczydła.

konieczności wyjęcia liczydeł. Po chwili przerywa pracę uczniów mówiąc, że widzi, że mają wątpliwości. Proponuje, że zadanie wykonają wspólnie. (Bolek pracuje razem z klasą, Gabrysia przepisuje z tablicy, Karola ponownie zjada swój katar, siada, wstaje, patrzy na dzieci). Kolejne zadanie. (Karola obcina paznokcie nożyczkami). PW informuje uczniów, że ten kto nie zdążył rysuje domek przy rozpoczętym zadaniu. Wraca do wspólnego sprawdzenia – odczytania wyników z poprzedniego ćwiczenia. PW rozpoczyna pracę z uczniami nad kolejnym ćwiczeniem. Uczniowie pracują razem. Należy ułożyć liczby od				

największej do najmniejszej. PW pyta uczniów o kolejne liczby, zwraca się do dzieci po imieniu. Dochodzi do Gabrysi. (Karola zagląda pod bluzeczkę i ogląda swoją klatkę piersiową). PW mówi uczniom, że ten kto skończy siada prosto i uzupełnia zadanie ze strony 87 – trzeba przykleić naklejki. PW siada przy biurku. PW wstaje i zwraca się do uczniów: <i>została jedna minuta. Czytam Wam o</i>			PW zadaje Gabrysi dodatkowe pytanie: <i>Gabrysiu, ile to jest dwanaście minus jeden?</i> Gabrysia odpowiada: <i>cztery</i>. PW komentuje: <i>nie, jedenaście</i>. PW zapisuje na tablicy 11 i mówi: <i>wpisujemy</i>.	

<i>lesie, a Wy pracujecie. Mówię, co wklejacie. PW mówi: jeden – kukułka, dwa – dzięcioł, trzy – owady - świetliki, cztery – łoś, pięć – jeź, sześć – leśniczy.</i> Dzwoni dzwonek PW zadaje uczniom pracę domową – całą stronę 88 i 89. Mówi pokrótce, co należy zrobić: <i>Macie nakleić naklejki z liści drzew, drugie – macie ułożyć zadania i kolorowanka do domu.</i> PW poleca uczniom, by spakowali plecaki. PW razem z uczniami wychodzi z sali.				

Załącznik nr 7

Analiza tematów i kategorii wylaniających się z wywiadów dotyczących roli nauczyciela współorganizującego

(objaśnienia skrótów: NW – nauczyciel współorganizujący kształcenie; NP – nauczyciel prowadzący)

Obszar działań zawodowych	Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej	Nauczyciele współorganizujący kształcenie
Organizacja i planowanie	<u>Podział zadań i brak konsultowania</u> Ela: zauważa, że opracowywanie dokumentów jest zadaniem podzielonym, gdzie NW odpowiada za część dotyczącą uczniów ze SPE. Podkreśla, że proces ten nie jest zespołowy, ponieważ każda nauczycielka wypełnia „swoj” obszar. Zwraca uwagę, że brakuje wspólnego planowania i omawiania dokumentacji. W jej opinii NW powinien wykazywać większą inicjatywę w dostosowywaniu materiałów i planowaniu pracy edukacyjnej. Ania: dokumenty jak IPET są opracowywane jednostronnie, przez NW, ale ich jakość bywa kwestionowana. Stwierdza, że NW robi „okropny” IPET i WOPFU. Natalia: krytykuje podejście NW do dokumentacji, podkreślając brak współpracy. Wskazuje, że NW przygotowuje IPET samodzielnie, ale jego działania często kończą się na formalnościach, bez przełożenia na realną pomoc dla ucznia. Dokumentacja jest podzielona, każda nauczycielka ma „swoją działkę”. Marta: zaznacza, że NW opracowuje IPET i dokumenty dotyczące uczniów z orzeczeniami, ale nie ma to charakteru wspólnej pracy. Wspomina, że każda nauczycielka koncentruje się na swoich zadaniach. Uważa, że każda działa w swoim zakresie, brakuje wspólnych konsultacji.	<u>Brak współpracy przy opracowywaniu dokumentów</u> Ewa: sama przygotowuje dokumentację dotyczącą uczniów z orzeczeniami, w tym IPET oraz WOPFU. W wywiadzie wskazała na odpowiedzialność NW za ten obszar (NW powinien „szybko ogarniać papiery, WOPFU, IPETy robić”). Jednocześnie podkreśla, że przygotowanie innych dokumentów, takich jak plany wychowawcze, pozostaje w gestii NP, ponieważ to „nie jej działka”. Używa sformułowania, że zawsze „wspólnie, mimochodem coś się uzgadniało”. Agata: Opowiada się za dialogiem i uzgodnieniami podczas tworzenia dokumentacji, szczególnie przy IPET i WOPFU, gdzie brak wiedzy specjalistycznej NP wymaga wspólnych ustaleń. Twierdzi, że wspiera NP w prowadzeniu dokumentacji, jeśli zauważy, że jest bardziej obciążona. Pomoc ta podyktowana jest jednak względami o charakterze towarzyskim, „przyjaźnimy się”, „choć może nie powinnam według prawa, ale ważniejsza jest relacja między nami”. Aneta: odpowiada za przygotowanie IPET i WOPFU dla uczniów z orzeczeniami. Zauważyła, że NP niechętnie przekazują informacje o dostosowaniu wymagań na czas, co utrudnia jej opracowanie dokumentów. Kasia: zaznacza, że podział odpowiedzialności za dokumentację jest dla niej naturalny. Przygotowuje swoją część, czyli IPET. Alicja: przygotowuje dokumentację związaną z uczniami ze SPE. Stwierdza, że podział obowiązków w tym zakresie jest oczywisty, a NP odpowiada za pozostałe dokumenty, takie jak plany wychowawcze.
Wsparcie edukacyjne uczniów w trakcie lekcji	<u>Brak zaangażowania NW w udzielanie wsparcia uczniom bez SPE</u> Ela: NW koncentruje się wyłącznie na uczniu z orzeczeniem, nie oferując wsparcia reszcie klasy. Ewa zauważa, że pozostałe dzieci wymagające dostosowania materiałów są pomijane, co zmusza ją do samodzielnego podejmowania tych działań.	<u>Skupienie się na uczniach ze SPE</u> Ewa: Ewelina wyraźnie wskazuje, że jej główne działania koncentrują się na pracy z uczniami ze SPE. Jak mówi, „pracuję przy dziecku, które potrzebuje największej pomocy”. Zaznacza: „ja zajmuję się tymi uczniami”, „mam czwórkę uczniów”, „asystuję wybranym uczniom”.

	Ela chciałaby, aby NW bardziej angażował się we wspieranie pozostałych uczniów, którzy mają trudności i aby to wsparcie obejmowało zarówno dydaktykę, jak i wychowanie. Ania: NW ogranicza wsparcie edukacyjne do ucznia z orzeczeniem. Brakuje inicjatywy w pracy z pozostałymi dziećmi, co Ania postrzega jako niepełne wykorzystanie potencjału NW i dodatkowe obciążenie dla niej. Natalia: NW wspiera jedynie wybranych uczniów, co Natalia określa jako „niesprawiedliwe” wobec reszty klasy. Podkreśla, że uczniowie bez orzeczeń również potrzebują uwagi i pomocy. Jak mówi: „Często słyszę od uczniów: ‘Dlaczego tamta pani no tylko jemu pomaga?’” Marta: NW skupia się głównie na dzieciach z trudnościami, ignorując potrzeby reszty klasy. <u>Odrębność pracy z uczniami ze SPE (prowadzenie oddzielnych lekcji)</u> Ela: Stwierdza, że NW nie przejawia inicjatywy ani zainteresowania potrzebami edukacyjnymi innych uczniów. Ania: Wskazuje, że NW wspiera uczniów ze SPE, jednak współpraca z NP w tym zakresie jest ograniczona. Zaznacza, że jego praca odbywa się głównie „obok” głównych zajęć klasy. Natalia: Podkreśla, że oddzielenie pracy z uczniami ze SPE jest źródłem zamieszania i konfliktów w klasie, np. przez hałas lub zasłanianie widoczności przez NW, np. gdy siada obok ucznia ze SPE, który siedzi w pierwszej ławce i w związku z tym zasłania innym uczniom widoczność lub gdy „głośno podpowiada” i „robi hałas”. Natalia zauważa, że w takich sytuacjach także uczniowie zwracają uwagę NW, którą i oni postrzegają za utrudniającą udział w lekcji. Nauczycielka stwierdza również, że wymienianie się rolami nie jest wskazane, ponieważ NW „tego nie dźwignie”, nie pomoże NP, która czuje, że jest sama i że do jej zakresu obowiązków należy dokładne ustalenie tego co i kiedy będzie się działo. Marta: Opisuje podział ról jako konieczny, ale stwierdza, że działania NW powinny być lepiej zintegrowane z lekcjami dla całej klasy. <u>Asystowanie zamiast dydaktyki (wsparcia edukacyjnego uczniów ze SPE)</u> Ela: Jej zdaniem NW ogranicza swoją rolę do pilnowania uczniów ze SPE, aby wykonywali te same zadania, co reszta klasy. Brakuje inicjatywy w dostosowywaniu materiałów i metod dydaktycznych. Taki sposób pracy powoduje frustrację zarówno u uczniów, jak i NP, który oczekuje	Opisuje swoje działanie jako obserwowanie i przekazywanie informacji. Miejsce w klasie nauczycielka wybrała sama, znajduje się ono blisko NP i czteroosobowej grupki uczniów ze SPE. Najczęściej stara się być obok ucznia, który wymaga najwięcej wsparcia, którego wyróżnia jako jedynego, któremu „musi tak naprawdę dostosowywać”, „cichutko mówić i przy nim być”. Agata: opisuje swoją pracę jako skoncentrowaną na „pomaganiu dzieciom z największymi trudnościami”. Wskazuje na brak czasu i możliwości, aby angażować się szerzej w potrzeby całej klasy. Aneta: Opisuje siebie jako nauczyciela pracującego „przy uczniu, który wymaga największej uwagi”. Jej działania skupiają się głównie na wsparciu jednego dziecka (ze spektrum autyzmu). Ma poczucie, że „jest nauczycielem drugoplanowym” i podkreśla, że jej wsparcie dotyczy głównie wybranych uczniów. Kasia: zauważa, że jej praca dotyczy „tych dzieci, które mają orzeczenie”. Twierdzi, że to podejście jest wynikiem zarówno postrzegania przez nią obowiązków zawodowych, jak i oczekiwań ze strony NP. Zakres swoich obowiązków opisuje jako: „zmiana pytań na testach”, czasami obejmująca upraszczanie ich treści lub podziału zdań złożonych, pomoc w zrozumieniu materiału abstrakcyjnego, wsparcie podczas lekcji na których trudno jest posłużyć się ilustracją, rozmowy, wsparcie emocjonalne, pomoc w wyciszeniu się, wyjście na korytarz, prowadzenie zeszytu motywacyjnego, wyjaśnianie zawłości kontaktów międzyludzkich, pomoc w zabawie z innymi, wspieranie w czynnościach samoobsługowych, podczas przebijania, w toalecie, zapisywanie odpowiedzi ucznia. Alicja: podkreśla, że jej rola to głównie wspieranie „ucznia, który ma największe trudności”. Zakres jej działań to wyjaśnianie tematu i treści zadań „łatwiejszym językiem”, „krótszymi zdaniami”, przygotowywanie „łatwiejszych zadań” – czasami, zarządzenie słuchawkami wyciszającymi lub możliwością wyjścia z sali, „tłumaczeniem po cichu, gdy coś jest niezrozumiałe”. <u>Sporadyczne podchodzenie do uczniów bez SPE</u> Ewa: Przyznaje, że jej kontakt z uczniami bez SPE jest sporadyczny. Jak mówi, czasem podchodzi do innych dzieci, ale to raczej rzadko. Agata: podkreśla, że choć jej głównym zadaniem jest praca z uczniami ze SPE, stara się również zwracać uwagę na potrzeby innych dzieci w klasie. Jednak charakter tego wsparcia jest sporadyczny i intuicyjny.

	większego zaangażowania. Ela czuje się odpowiedzialna za wszystkie działania związane z obszarem dydaktycznym. Ela opisuje sytuację, w których uczeń z orzeczeniem zadaje pytania dotyczące realizowanego materiału, ćwiczeń lub gdy trzeba sprawdzić wykonanie zadanie – wówczas NW pilnuje, aby uczeń zwrócił się w tych sprawach do NP lekcję. NW jej zdaniem bardziej angażuje się w działania o charakterze technicznym, np. dopilnowaniu, aby uczeń zapisał pracę domową. Przy czym samą pracę, po jej odrobieniu, sprawdza NP. Zdaniem nauczycielki uczeń nudzi się podczas zajęć, czego przyczyną jest brak dostosowań materiału do jego możliwości i potrzeb. Jej zdaniem NW powinien być zainteresowany rozkładem materiału, planem pracy wychowawcy i w oparciu o te informacje planować przebieg swojej pracy, która powinna polegać na dostosowaniu materiałów dla ucznia/uczniów ze SPE, tempa pracy, działań o charakterze metodycznym będących odpowiedzią na potrzeby ucznia, a tego właśnie brakuje. Ania: wskazuje na brak inicjatywy drugiego nauczyciela, co jest dla niej źródłem frustracji. Natalia: NW często wprowadza chaos podczas lekcji, np. poprzez hałaśliwe podpowiadanie. Jego praca ogranicza się do „pilnowania” wyznaczonych uczniów. Przyjmuje postawę „od do” Marta: Zauważa, że współorganizujący nauczyciele odgrywają rolę pomocniczą i są postrzegani bardziej jako asystenci niż pedagodzy.	Aneta: deklaruje, że jej głównym zadaniem jest asystowanie wybranym uczniom, głównie tym ze SPE. Choć przyznaje, że czasami pomaga innym dzieciom, jej działania są ograniczone do doraźnego reagowania na potrzeby, a nie systematycznego wsparcia dydaktycznego. Kasia: Wskazuje, że sporadycznie podejmuje się pomocy innym dzieciom. Alicja: Podkreśla, że jej rola w klasie jest jasno określona i ogranicza się głównie do wsparcia uczniów z trudnościami. Jej działania w zakresie pomocy uczniom bez SPE są sporadyczne i ograniczone do konkretnych sytuacji. <u>Praca indywidualna z uczniem</u> Ewa: opisuje swoją rolę jako skoncentrowaną na pracy jeden na jeden z uczniami ze SPE. Skupia się na dostosowywaniu materiałów, cichym tłumaczeniu poleceń i organizowaniu pracy ucznia. Agata: Opisuje swoje działania jako pomoc w zadaniach wymagających wyjaśnienia oraz zarządzanie ich uwagą podczas lekcji. Zapytana o dostosowania dla uczniów stwierdza, że nie jest możliwe przygotowywanie materiałów dostosowanych do potrzeb uczniów, ponieważ „nie może przewidzieć tego, czy dany temat będzie sprawiał uczniowi trudności czy nie”. Aneta: Swoją pracę określa jako indywidualną pomoc. Asystuje w zasadzie wyłącznie uczennicy, która przejawia zachowania trudne. Kasia: Kasia opisała swoją rolę jako „cichego bohatera,” który wspiera uczniów w wyciszaniu się, a także organizuje materiały dydaktyczne. Alicja: koncentruje swoją uwagę na jednym uczniu, co opisuje jako „wyjaśnianie po cichu, tłumaczenie treści łatwiejszym językiem”. Jej działania obejmują także pomoc w organizacji pracy oraz wyciszanie emocji ucznia. Przyznaje, że działania mają charakter bieżący i doraźny. <u>Troska o uczestnictwo ucznia ze SPE w lekcji jako priorytet</u> Ewa: Wspomina, że często towarzyszy jednemu uczniowi ze SPE przy wykonywaniu zadań. Kluczowym aspektem jej pracy jest wyjaśnianie trudniejszych zagadnień, a także pilnowanie, by uczeń koncentrował się na zadaniach. Agata: zaznacza, że jej głównym celem jest zapewnienie, aby uczniowie ze SPE aktywnie uczestniczyli w lekcjach. Dbą o to, by byli oni zaangażowani i wykonywali zadania na równi z innymi dziećmi.

		Aneta: Podkreśla, że jej rola polega na stałym monitorowaniu, czy uczeń jest zaangażowany w zadania i nie odrywa się od pracy. Kasia: definiuje rolę NW jako „osoby, która musi zauważyć najtrudniejsze zachowanie dziecka w klasie i zareagować na tyle szybko, by nie został zaburzony tok lekcji”. To jej zdaniem „cichy bohater”, ten który „wyciera nosy, dostosowuje polecenia testów i ze spokojem powtarza to, co powiedział NP”. Nauczycielka określa uczniów mianem podopiecznych. Deklaruje, że nie wymagają oni adaptacji materiałów, jedynie podczas testów – dokonuje zmiany „objętości materiału” lub „tworzy uproszczenia poleceń”. Alicja: definiuje swoje zadania jako dążenie do utrzymania uwagi ucznia ze SPE na zadaniach lekcyjnych. Opisuje, że często przypomina uczniowi o instrukcjach NP, motywuje do wykonywania zadań.
Praca wychowawcza i na rzecz integracji	Brak zaangażowania NW w dyscyplinowanie w klasie Ela: zauważa, że NW nie angażuje się w utrzymywanie dyscypliny w klasie, skupiając się wyłącznie na przypisanych uczniach ze SPE. Taki brak zaangażowania powoduje, że cała odpowiedzialność za zarządzanie klasą spada na nią. Ania: podkreśla, że NW nie bierze aktywnego udziału w utrzymywaniu porządku w klasie. Jego działania ograniczają się do monitorowania uczniów ze SPE, co sprawia, że w sytuacjach wymagających szybkiej reakcji Ania musi samodzielnie podejmować interwencje. Natalia: zauważa, że brak aktywności NW w tym obszarze skutkuje większym obciążeniem dla niej jako NP, która musi sama reagować na wszystkie sytuacje związane z zachowaniem uczniów. Zaznacza, że wszystkie sprawy ogólne dotyczące klasy prowadzi sama, a w sytuacji, gdy prosi o wsparcie NW otrzymuje odpowiedź, że ona tego nie zrobi. Ma poczucie, że wszystkie sprawy, które nie dotyczą uczniów ze SPE są dla nauczycielki współorganizującej problemem. Marta: zwraca uwagę, że NW skupia się jedynie na uczniach ze SPE, nie angażując się w żadne działania związane z utrzymywaniem porządku w klasie. Podkreśla, że brak takiego zaangażowania wymusza na niej pełne przejście roli wychowawczej. NW działa jedynie w wąsko zdefiniowanym obszarze, unikając interwencji w sytuacjach wychowawczych dotyczących reszty uczniów.	Wycofanie z roli wychowawczej w klasie i skupienie się na uczniach ze SPE Ewa: wskazuje, że jej działania wychowawcze są skupione przede wszystkim na pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE). Rzadko angażuje się w szersze pojęte działania wychowawcze. Agata: Jej celem jest uwrażliwienie dzieci na różnorodność i promowanie wzajemnej akceptacji, co wpisuje się w szeroko pojętą pracę integracyjną. Aneta: postrzega swoją rolę wychowawczą jako uzupełniającą. Współpracuje z NP, ale jej działania wychowawcze dotyczą głównie uczniów z orzeczeniami o SPE. Wspomina, że stara się wyjaśniać klasie specyfikę potrzeb tych uczniów, aby zwiększyć ich akceptację w grupie. Podejmowała działania integrujące uczniów z orzeczeniami z rówieśnikami, zapraszając ich do wspólnych inicjatyw, takich jak działania charytatywne. Podkreślała znaczenie stwarzania atmosfery, w której uczniowie z SPE czują się pełnoprawnymi członkami klasy. Podkreśla, że role w klasie są bardzo podzielone. Uczniowie potrafią do niej powiedzieć: „Pani nie jest od tego, żeby mnie pilnować”, „Pani nie jest nauczycielem, ja będę tylko pani Ewy słuchać”. Kasia: podkreślała swoje zaangażowanie we wspieranie dzieci z trudnościami w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami, ucząc ich zasad współpracy i zabawy. Zauważa również, że jej przydatność w klasie związana jest z działaniami o charakterze dyscyplinującym, np. gdy nauczyciel prowadzący lekcję odwraca się przodem do tablicy, ona dba o porządek w klasie. Alicja: twierdzi, że podejmowała działania wspierające integrację, pomagając uczniom z SPE w zrozumieniu zasad współżycia w grupie i

		budowaniu relacji z rówieśnikami. Udzielała wsparcia emocjonalnego i tłumaczyła sytuacje społeczne.
Monitorowanie i ocenianie postępów uczniów	<u>Brak zaangażowania NW w bieżące ocenianie i monitorowanie postępów uczniów (ze SPE)</u> Ela: krytykuje NW za brak inicjatywy w opracowywaniu sprawdzianów dostosowanych do potrzeb uczniów ze SPE. Mimo że NW powinien znać rozkład materiału i przygotowywać odpowiednie dostosowania, w praktyce to Ela odpowiada za modyfikacje testów. Jej zdaniem NW skupia się jedynie na technicznych aspektach, takich jak kopiowanie materiałów, zamiast aktywnie uczestniczyć w planowaniu i realizacji procesu dydaktycznego. Zdaniem Eli pomimo formalnego obowiązku NW nie wykazuje zainteresowania współpracą w tym zakresie, co prowadzi do przeciążenia NP, który musi samodzielnie opracowywać i modyfikować materiały dydaktyczne. Ania: według niej w zakresie przygotowywania sprawdzianów NW ogranicza swoje zadania do minimalnego zakresu, np. konsultacji lub sporadycznego wsparcia technicznego. Główna odpowiedzialność za opracowywanie i dostosowywanie sprawdzianów spoczywa na NP, co Ania odbiera jako obciążenie. Mimo że NW powinien posiadać odpowiednie kompetencje do przygotowywania materiałów dla uczniów ze SPE, w praktyce nie podejmuje takich działań. NW zdaniem Ani prowadzi kontrolę realizowanych przez ucznia zadań, konsultuje sprawdziany. Natalia: podkreśla, że NW w jej klasie angażuje się w bieżące monitorowanie pracy uczniów ze SPE, ale nie chce uczestniczyć w ocenianiu ich postępów w sposób systematyczny. Jedynie czasami konsultują oceny uczniów z orzeczeniem. Marta: zwraca uwagę, że NW rzadko sprawdza, czy uczniowie ze SPE zrozumieli omawiany materiał, jedynie obserwuje. W zakresie sprawdzianów NW również nie wykazuje inicjatywy, pozostawiając obowiązki NP. Taki podział ról sprawia, że Marta czuje się obciążona dodatkowymi zadaniami, które mogłyby być współdzielone.	<u>Ograniczona rola w procesie monitorowania i oceniania postępów uczniów</u> Ewa: brak jest bezpośrednich odniesień do przygotowywania sprawdzianów czy oceny wyników pracy uczniów, co może sugerować ograniczone uczestnictwo w tych aspektach monitorowania edukacyjnego. Agata: deklaruje wsparcie wychowawcy w przypadkach wątpliwości co do oceny ucznia, jednak sama unika aktywnego udziału w ocenianiu, preferując system opisowy stosowany w klasach młodszych. Brak danych o jej udziale w przygotowywaniu sprawdzianów czy prowadzeniu szczegółowych działań diagnostycznych. Aneta: Wyraża frustrację związaną z niechęcią nauczycieli do przekazywania jej sprawdzianów, ponieważ nauczyciele uważają, że dziecko dostanie gotowe odpowiedzi, co utrudnia jej pracę. Aneta uważa, że NP często nie są w stanie właściwie ocenić uczniów z orzeczeniem. Stwierdza, że w szkole jest system punktowy, którego ona nie lubi. Zaznacza, że nie podejmuje działań diagnostycznych poza przygotowywaniem dokumentacji. Kasia: uczestniczy w ocenianiu uczniów poprzez dostarczanie informacji o ich postępach wychowawcy. Zwraca uwagę na trudności w ocenie uczniów z orzeczeniami i wskazuje, że proces ten wymaga współpracy. Nie angażuje się jednak w przygotowywanie sprawdzianów ani w działania diagnostycznym. Alicja: nie opisuje swojego udziału w procesie oceniania ani w przygotowywaniu sprawdzianów.
Współpraca z rodzicami uczniów	<u>Wyraźny podział ról</u> Ela: wskazuje, że NW kontaktuje się wyłącznie z rodzicami uczniów ze SPE, do których jest przypisany. Rozmowy z rodzicami innych uczniów są całkowicie poza zakresem działań NW. Podczas zebrań dla rodziców NW pełni rolę osoby towarzyszącej, ale nie bierze aktywnego udziału w ich prowadzeniu ani w omawianiu spraw dotyczących klasy jako całości. Ela	<u>Podział ról, skupienie na rodzicach uczniów z orzeczeniem</u> Ewa: twierdzi, że wywiadówki organizuje NP, ona tylko uczestniczy. Jest dostępna dla rodziców uczniów z orzeczeniami. Uczestniczyła w spotkaniach z rodzicami, podczas których zgłaszali się do niej rodzice uczniów ze SPE. Agata: uczestniczyła w zebraniach z rodzicami, wspierając wychowawcę, ale jej rola ograniczała się do uczniów z orzeczeniami. Była obecna na

	jednoznacznie podkreśla, że odpowiedzialność za kontakty z rodzicami spoczywa wyłącznie na niej jako NP. Ania: zauważa, że NW współpracuje tylko z rodzicami uczniów ze SPE, z którymi pracuje na co dzień. Podczas zebrań dla rodziców NW jest obecny, ale wyłącznie w charakterze uczestnika („osoba towarzysząca”). Nie prowadzi żadnych części spotkania ani nie bierze odpowiedzialności za rozmowy z rodzicami całej klasy. Ania wyjaśnia, że wszelkie ustalenia dotyczące organizacji czy funkcjonowania klasy są jej zadaniem jako NP, co powoduje wyraźne rozdzielenie ról w tym zakresie. Rodzice dzieci bez SPE nie mają bezpośredniego kontaktu z NW. Zaznacza, że to NP wszystko ustala, prowadzi zebrania, za wszystko odpowiada. Natalia: opisuje, że NW koncentruje się wyłącznie na współpracy z rodzicami uczniów ze SPE i unika kontaktu z rodzicami pozostałych dzieci. Na wywiadówkach NW jest obecny, ale nie prowadzi rozmów ani nie inicjuje kontaktów dotyczących klasy jako całości. Natalia podkreśla, że brak szerszego zaangażowania NW w komunikację z rodzicami wpływa na jej poczucie niesprawiedliwości. W praktyce każdy nauczyciel ma swoich rodziców, a NW nie włącza się w kwestie ogólne, ograniczając się do swojej przypisanej grupy. Marta: zauważa, że NW uczestniczy w zebraniach rodziców, ale wyłącznie w zakresie dotyczącym dzieci ze SPE. NW nie prowadzi samodzielnych rozmów z rodzicami pozostałych uczniów i pozostaje w cieniu działań NP. Mówi, że zebrania prowadzi ona, co „wynika z jej statusu w klasie”. Marta podkreśla, że każda z nauczycielek ma „swoich rodziców,” co oznacza, że NW skupia się tylko na swojej wyznaczonej grupie. Taki podział ról jest dla niej akceptowalny, choć zauważa, że mógłby być bardziej elastyczny.	spotkaniach z rodzicami, uzupełniając informacje przekazywane przez wychowawcę o szczegóły dotyczące funkcjonowania uczniów z SPE. Podkreśla, że zarówno rodzice, jak i dzieci, wiedzą, że jest nauczycielem pracującym z klasą, sama przedstawiła się rodzicom podczas zebrania. Aneta: w swojej pracy z rodzicami głównie koncentruje się na uczniach z orzeczeniami. Jej zaangażowanie w zebraniach rodziców było ograniczone – decyzję o nieuczestniczeniu w nich podjęła po konsultacji z wychowawcą, uzasadniając to brakiem obecności rodziców uczniów z orzeczeniami. Zwraca także uwagę, że NP zapytany, czy chce by uczestniczyła w zebraniach, odpowiedziała, że nie chce. Kasia: skupiała się na współpracy z rodzicami uczniów z orzeczeniami. Była obecna na zebraniach klasowych, ale głównie w roli wspierającej wychowawcę. Nauczycielka czuje, że w relacjach z rodzicami jest znacząco mniej istotna, że mylona jest z asystentem dziecka, często nie jest postrzegana jako nauczyciel. Alicja: twierdzi, że jest bardziej zaangażowana w indywidualne rozmowy z rodzicami uczniów z orzeczeniami. Uczestniczyła w zebraniach, ale jej rola polegała na uzupełnianiu wypowiedzi wychowawcy na temat uczniów z orzeczeniami.
Postrzegana rola (obszar odpowiedzialności)	Ela: podkreśla, że NW jest potrzebny w klasie, ale w obecnym modelu jego rola jest zbyt ograniczona i mało efektywna. Według niej NW powinien być odpowiedzialny nie tylko za uczniów ze SPE, lecz także za wspieranie NP w procesie dydaktycznym całej klasy. Z jej wypowiedzi wynika, że NW ma tylko dwójkę, trójkę, czwórkę uczniów, krótkie godziny pracy, kontakty tylko z wybranymi rodzicami, a także, że odpowiedzialność NP jest w związku z tym większa, dotyczy całej klasy i większej liczby zadań. Jej zdaniem NW powinien odgrywać aktywniejszą rolę w dostosowywaniu materiałów. Ania: jej zdaniem NW powinien bardziej aktywnie uczestniczyć w procesie nauczania i wychowania uczniów nie tylko z orzeczeniami. W obecnym układzie Ania postrzega NW jako osobę pomocną, ale o	„Wspierający” jako odrębna rola od prowadzącego lekcje Ewa: postrzega swoją rolę przede wszystkim jako skoncentrowaną na wsparciu uczniów ze SPE. Ceni bardziej „kameralny” charakter tej roli w porównaniu z funkcją wychowawcy. Ewa akceptuje wyraźny podział obowiązków między nauczycielami, gdzie NP odpowiada za prowadzenie lekcji, a ona – za dostosowanie treści do potrzeb uczniów ze SPE. Agata: Zwraca uwagę, że jej obecność bywa odbierana jako zbędna, zwłaszcza jeśli uczeń z SPE nie sprawia trudności. Agata dostrzega problem marginalizacji swojej roli, wynikający z braku jasnego określenia zadań i odpowiedzialności NW. Zasadność swojej pracy opisuje przez pryzmat skrajnie różnych opinii nauczycieli, z którymi współpracuje: z jednej strony jako niezbędną – jako cięć dla dziecka ze SPE, z drugiej, jako całkowicie niepotrzebną – „nic nie

	potencjałe, który nie jest w pełni wykorzystywany. Ania zwraca też uwagę, że obecność drugiego nauczyciela w klasie początkowo uważała za obciążającą, czuła się hospitolwana i oceniana. Natalia: uważa NW za przydatnego, ale jego pasywność i brak elastyczności w działaniach dydaktyczno-wychowawczych powodują, że nie czuje pełnego wsparcia w swojej pracy. Jej zdaniem NW nie wypełnia swoich obowiązków w sposób, który realnie odciążałby NP. „Ma tylko dwoje, troje, pięcioro swoich dzieci” – zaznacza, nawiązując do nierównomiernego rozkładu uwagi NW w klasie. Marta: Opisuje podział ról jako stały i silnie zhierarchizowany, gdzie NP ponosi główną odpowiedzialność za klasę, a współorganizujący ogranicza swoje działania do uczniów ze SPE. Nauczycielka podkreśla także, że na początku współpracy z NW musiały wypracować swój styl współpracy, tak aby sobie nie przeszkadzać, ponieważ obecność dwóch nauczycieli w klasie powodowała chaos, zamieszanie, zgiełk. Nauczycielka podkreśla ważność współpracy z NW, stwierdza jednak również, że wychowawca może być tylko jeden i że „nie nazwiemy” wychowawcą NW w klasie.	rób”, „po co ty jesteś?”, „Ja sobie dam radę”. Chyba, że pojawią się trudności, głównie o charakterze organizacyjnym lub związane z zachowaniem uczniów. Agata stwierdza, że jeśli dziecko nie przeszkadza na lekcji, to jest niepotrzebna, nie ma znaczenia czy dziecko rozumie. Aneta: widzi swoją rolę jako wspierającą i „drugoplanową”, ograniczoną głównie do asystowania uczniom ze SPE. Czuje się często pomijana w decyzjach dotyczących klasy. Podkreśla, że jej działania skupiają się na hamowaniu trudnych zachowań uczniów i dbaniu o spokój na lekcji. Uważa, że aby komfort NP był dobry, NW musi „sam zorganizować sobie pracę i siebie”, by nie być postrzegana jako „intruz”. Nauczycielka nie ma swojego miejsca w klasie ani swojej przestrzeni na rzeczy – stawia torbę na podłodze przy kaloryferze. Kasia: postrzega swoją rolę jako „cichego bohatera”, którego zadania obejmują szybkie reagowanie na trudne sytuacje i wspieranie uczniów w organizacji pracy. Zauważa, że jej działania są często sprowadzane do funkcji opiekuńczych, takich jak pomoc w samoobsłudze czy wyjaśnianie prostych poleceń. Alicja: Zwraca uwagę, że podział obowiązków w klasie jest wyraźny – NW odpowiada za wsparcie, a NP za prowadzenie lekcji. NW jest „spadochronem”, „wsparciem”.