

ANNA ZAMKOWSKA

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. K. Pułaskiego w Radomiu

## Współpraca nauczycieli w klasie włączającej<sup>1</sup>

### Co-operation of teachers in an inclusive class

The co-operation of a classroom teacher and a supportive teacher in an inclusive classroom is one of the important determinants of the success of inclusive education. It can be seen as a process of defining responsibilities and shaping the ability to perform roles that require collaboration. The aim of this paper is to show, on the basis of comparative analysis of two cases of co-teachers, that the process of shaping this cooperation is complex, multifaceted and can result in creating more or less favorable educational conditions for students with special educational needs and their classmates.

**Keywords:** inclusive education, co-operation, co-teaching

### Wprowadzenie

Kształcenie specjalne uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przechodzi w ostatnim dwudziestoleciu wiele istotnych zmian w kierunku od edukacji uczniów z niepełnosprawnością głównie w szkołach specjalnych do ich wspólnego kształcenia z rówieśnikami sprawnymi w szkołach ogólnodostępnych. Zmiana ta wymaga wielu posunięć prawnych, organizacyjnych i metodycznych, mających wpływ na zmianę uwarunkowań pracy na lekcji zarówno z całą klasą, jak i indywidualnym uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W klasie ogólnodostępnej pojawia się nowa postać, pedagog specjalny, tradycyjnie pełniący

---

<sup>1</sup> Termin „klasa włączająca” nie ma jednoznacznej definicji w polskiej literaturze. Zgodnie z dokumentami MEN „edukacja włączająca” polega na włączeniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi „do kształcenia we wszystkich typach przedszkoli, szkół i placówek, w tym przedszkolach, szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych”; zob. Departament Zwiększania Szans Edukacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej we współpracy z: Ośrodkiem Rozwoju Edukacji, Krajowym Ośrodkiem Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Instytutem Badań Edukacyjnych oraz Olimpiadami Specjalnymi, Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych. Materiały adresowane do dyrektorów przedszkoli i szkół, kadry pedagogicznej, rodziców oraz organów prowadzących przedszkola i szkoły ogólnodostępne, Warszawa 2014, s. 2.

rolę nauczyciela, wychowawcy w szkole specjalnej, a w nowym układzie – odmienną, pomocniczą rolę.

Prawo oświatowe<sup>2</sup> jednoznacznie definiuje rolę pedagoga specjalnego, jako osoby współorganizującej kształcenie specjalne, co zakłada kooperacyjny jej charakter. Polega ona bowiem na podejmowaniu współpracy z różnymi partnerami biorącymi udział w kreowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego i oddziaływaniach terapeutycznych prowadzonych z uczniem niepełnosprawnym. Pedagog specjalny powinien zatem podejmować współpracę nie tylko z nauczycielem wiodącym, ale także z rodzicami ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego i innymi specjalistami zatrudnionymi w placówce i poza nią. Ze względu na wielość podejmowanych zadań, zorientowanych na wspólny cel, posiadających wspólny wymiar czasowy i przestrzenny oraz działań na rzecz tej samej grupy uczniów można uznać, że współpraca pomiędzy nauczycielem klasy (tzw. nauczycielem wiodącym) i pedagogiem specjalnych (tzw. nauczycielem wspomagającym) wysuwa się na pierwszy plan i powinna być kluczowa dla sukcesu edukacji włączającej.

Od 1 stycznia 2016 roku, wraz z wejściem w życie przepisów<sup>3</sup> obligujących szkołę do zapewnienia każdemu uczniowi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu wsparcia ze strony dodatkowego nauczyciela, nowy model współpracy dwóch nauczycieli stał się zjawiskiem dość powszechnym. Istotnym badawczo i aktualnym zagadnieniem staje się zatem kwestia spostrzegania przez nauczyciela współorganizującego kształcenie specjalne możliwości i sposobów realizacji wymogu wzajemnej współpracy. Głównym celem autorki niniejszego artykułu jest próba udzielenia odpowiedzi na to pytanie. W pierwszej jego części omówiona została podstawa prawno-teoretyczna przyjętych rozwiązań, a w drugiej na podstawie porównawczej analizy przypadków dwóch nauczycieli współorganizujących kształcenie ucznia z autyzmem w klasach 1–3 wskazano sposoby pełnienia przez nich ról o charakterze kooperacyjnym oraz wnioski wskazujące na możliwości ich bardziej optymalnej realizacji.

## Podstawa prawna

W kolejnych aktach prawnych określających założenia wspólnej edukacji uczniów niepełnosprawnych i pełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych zwracano uwagę na potrzebę zatrudniania dodatkowego nauczyciela współorganizującego wraz z nauczycielem wiodącym proces dydaktyczno-wychowawczy

<sup>2</sup> 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. 2017, poz. 1578.

<sup>3</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz.U. 2015, poz. 1113, par. 8.

realizowany w szczególności w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Już w pierwszym zarządzeniu<sup>4</sup> określającym ramy organizacyjne kształcenia integracyjnego stwarzano możliwość dodatkowego zatrudnienia w przedszkolu i szkole prowadzącej oddziały integracyjne nauczycieli ze specjalnym przygotowaniem pedagogicznym w celu współorganizowania kształcenia integracyjnego, a w szczególności: udzielania pomocy nauczycielom w zakresie doboru treści programowych i metod pracy z uczniami niepełnosprawnymi oraz prowadzenia bądź organizowania różnego rodzaju form pomocy psychologicznej i pedagogicznej oraz zajęć rewalidacji indywidualnej.

Sformułowanie to określało jedynie ramowy zakres współpracy nie precyzując dokładnie jak ta współpraca ma przebiegać.

Bardziej szczegółowe zapisy określające wymagania formalne i zadania przypisane nauczycielowi współorganizującemu kształcenie integracyjne znalazły się w kolejnych edycjach rozporządzenia. W najnowszej jego wersji sprecyzowany jest dokładnie szeroki zakres form kształcenia integracyjnego, w których powinien i może być zatrudniony nauczycieli wspomagający. Obligatoryjny wymóg zatrudnienia sprecyzowany jest w odniesieniu do przedszkoli ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi, przedszkoli integracyjnych, szkół ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi i szkół integracyjnych<sup>5</sup>. Z kolei w szkołach ogólnodostępnych obowiązek ten dotyczy jedynie uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera, lub niepełnosprawności sprzężone, przy czym organ prowadzący zamiast nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia może zatrudnić, w klasach 1–3 szkoły podstawowej asystenta nauczyciela lub asystenta wychowawcy świetlicy, lub pomoc nauczyciela. Ten sam wybór stanowisk odnosi się do przedszkoli ogólnodostępnych, innych form wychowania przedszkolnego i szkół ogólnodostępnych, w których kształceniem specjalnym objęci są uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na niepełnosprawności inne niż autyzm i sprzężone niepełnosprawności, niedostosowanie społeczne lub zagrożenie niedostosowaniem, przy czym w tym przypadku zatrudnienie jest uzależnione od zgody organu prowadzącego szkołę.

Niezależnie od rodzaju stanowiska czy kwalifikacji posiadanych przez osobę wspomagającą proces kształcenia ucznia z niepełnosprawnością wymóg uwzględnienia w pracy z uczniem realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego pozostaje ten sam. Można zatem zastanawiać się nad porównywalnością kwalifikacji i kompetencji różnych partnerów nauczyciela w zakresie wsparcia uczniów z niepełnosprawnością. Nie jest to jednak głównym

<sup>4</sup> Zarządzenie nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego, Dz.Urz. MEN nr 9, poz. 36, par. 9.4.

<sup>5</sup> Rozporządzenie..., Dz.U. 2017, poz. 1578, par. 7.1.

przedmiotem dyskusji podejmowanej w niniejszym artykule. W tekście prezentowanym poniżej skupię się jedynie na uzasadnieniu kooperacyjnego charakteru ról pełnionych przez nauczyciela współorganizującego kształcenie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasie włączającej.

## Rola i zadania nauczyciela wspomagającego wymagające współpracy

Jak już wspomniałam we wprowadzeniu do niniejszego artykułu, współpraca pomiędzy nauczycielem wiodącym i wspomagającym uznawana jest za jeden z istotnych uwarunkowań sukcesu edukacji włączającej, zapewniając uczniowi niezbędne wsparcie edukacyjne w warunkach integracji z naturalnym środowiskiem rówieśniczym<sup>6</sup>. Warto przyjrzeć się zatem rolom i przepisany im zadaniom stawianym w tym kontekście obu wymienionym powyżej nauczycielom. Zapisy rozporządzenia stanowią, iż nauczyciele współorganizujący kształcenie integracyjne mają obowiązek wspólnie z innymi nauczycielami prowadzić zajęcia edukacyjne, realizować zintegrowane działania i zajęcia określone w programie, a także prowadzić pracę wychowawczą z uczniami niepełnosprawnymi.

W miarę potrzeb mogą także uczestniczyć, „w zajęciach edukacyjnych prowadzonych przez innych nauczycieli oraz w zintegrowanych działaniach i zajęciach, określonych w programie, realizowanych przez innych nauczycieli”, specjalistów i wychowawców grup wychowawczych. Ich zadaniem jest również udzielanie pomocy nauczycielom prowadzącym zajęcia edukacyjne oraz nauczycielom „realizującym zintegrowane działania i zajęcia, określone w programie, w doborze form i metod pracy z uczniami niepełnosprawnymi”<sup>7</sup>.

Status nauczyciela wspomagającego można określić jako pomocniczy względem innych partnerów, z którymi wspólnie organizuje pracę dydaktyczną i wychowawczą i którym doradza w planowaniu zajęć. W literaturze anglojęzycznej model ten znany jest jako *co-teaching* i definiowany jako współpraca podejmowana przez dwóch lub więcej nauczycieli lub innych członków personelu szkoły, którzy na bieżąco ponoszą wspólnie odpowiedzialność za tę samą grupę uczniów<sup>8</sup>.

Biorąc pod uwagę zapisy powyżej cytowanego rozporządzenia oraz analizę literatury przedmiotu<sup>9</sup> wyróżniłam następujące role pełnione przez nauczyciela

<sup>6</sup> T.E. Smith, E.A. Polloway, J.R. Patton, C.A. Dowdy, *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings* (5th edition), Boston 2008, s. 50.

<sup>7</sup> Rozporządzenie..., Dz.U. 2017, poz. 1578, par. 7.7.

<sup>8</sup> K. Magiera, N. Zigmond, *Co-Teaching in Middle School Classrooms Under Routine Conditions: Does the Instructional Experience Differ for Students with Disabilities in Co-Taught and Solo-Taught Classes?* „Learning Disabilities Research and Practice” 2005, 20(2), s. 79.

<sup>9</sup> D. Apanel, *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego osób z niepełnosprawnością w Polsce w latach 1989–2014*, Kraków, 2016, s. 382–385; V.L., Austin, *Teachers' Beliefs About Co-Teaching*, „Remedial and Special Education” 2001, 22(4), s. 245–255; M. Gołubiew, *Pedagog specjalny – jego rola i zadania w klasie integracyjnej*, [w:] *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, red. Z. Palak, Lublin 2001, s. 183–188; D. Gorajewska, *Rola nauczyciela w integracji uczniów spraw-*

wspomagającego we współpracy z innymi nauczycielami i specjalistami oraz przypisane im zadania.

Tabela 1. Role i zadania nauczyciela wspomagającego realizowane w ramach współpracy z nauczycielami i specjalistami

Rola	Zadania
Diagnosta	– Dokonywanie wraz z nauczycielem wiodącym i specjalistami oceny poziomu funkcjonowania dziecka i jego specjalnych potrzeb (m.in. poprzez analizę dokumentacji, obserwację, wywiady z rodzicami, konsultacje z nauczycielami) oraz diagnozy bieżącej, udzielanie informacji zwrotnych i gromadzenie prac ucznia
Dydaktyk-terapeuta	– Wraz z nauczycielem wiodącym i specjalistami opracowanie, modyfikacja i dokonanie ewaluacji indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego – Realizacja zajęć rewalidacyjnych (w przypadku ucznia z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, zajęcia rozwijające umiejętności społeczne, w tym umiejętności komunikacyjne), których efekty powinny być wykorzystywane podczas wspólnie prowadzonych lekcji. Nauczyciel wiodący powinien być zapoznany z programem zajęć rewalidacyjnych – Dostosowywanie, wspólnie z nauczycielem wiodącym, programu oraz wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia (zastosowanie odpowiednich metod, form i środków do pracy z dzieckiem; uzupełnianie przebiegu zajęć o cel terapeutyczny, przygotowanie dodatkowych zadań/ćwiczeń) – Udzielanie pomocy uczniowi niepełnosprawnemu podczas lekcji, we współpracy z nauczycielem wiodącym – We współpracy z nauczycielem wiodącym stawianie adekwatnych do możliwości wymagań i dokonywanie oceny osiągnięć ucznia; we współpracy także z innymi specjalistami omawianie problemów dydaktycznych
Wychowawca, opiekun	– Prowadzenie, wspólnie z innymi nauczycielami i specjalistami, pracy wychowawczej z uczniami z niepełnosprawnością – Omawianie wraz z nimi problemów wychowawczych
Promotor działań integracyjnych	– Budowanie integracji między nauczycielem wspomagającym a nauczycielem wiodącym – Realizacja wspólnie z nauczycielem wiodącym takich działań integracyjnych, jak: budowanie i wspieranie integracji między uczniami zarówno danej klasy, jak i całej szkoły, np. poprzez zastosowanie modelu uczenia się we współpracy, kształtowanie pozytywnych postaw, aranżowanie nawiązywania i wspomaganie utrzymywania pozytywnych kontaktów, tworzenie sieci koleżeńskiego wsparcia oraz budowanie integracji między rodzicami uczniów sprawnych i niepełnosprawnych

nych i niepełnosprawnych, [w:] *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja. Pamięci Profesora Jana Pańczyka*, Warszawa 2009, s. 413–414; J. Lipińska-Lokś, *Nauczyciel w klasie integracyjnej – propozycje wskazań do pracy wychowawczej*, [w:] *Pedagogika specjalna koncepcje i rzeczywistość (Tom VIII). Edukacja i rehabilitacja osób niepełnosprawnych – ciągłość i zmiany*, red. T. Żółkowska, T. Ramik-Mażewska, Szczecin 2013, s. 171–180; M. Włodarczyk-Dudka, *Pedagog specjalny w zespole specjalistów*, [w:] *Pedagog specjalny – dylematy roli*, red. U. Bartnikowska, Cz. Kosakowski, Olsztyn 2016, s. 159–161; A. Zamkowska, *Rola nauczyciela wspomagającego uczniów z zaburzeniami autystycznymi z perspektywy doświadczeń nauczycieli*, [w:] *Kształcenie nauczycieli do funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej. Teoria i praktyka*, red. E. Sałata, J. Bojanowicz, Radom 2017, s. 203.

Współorganizator	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Współorganizator zajęć edukacyjnych oraz zintegrowanych działań i zajęć o charakterze rewalidacyjnym (uczestnictwo w zajęciach prowadzonych przez innych nauczycieli, wspólne opracowanie strategii lekcji, zakresu treści i umiejętności, kryteriów i sposobów oceniania; wspólne prowadzenie zajęć)</li> <li>– Członek/koordynator zespołu ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych, w którego skład wchodzi nauczyciel wiodący</li> </ul>
Konsultant, doradca	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Wspieranie, we współpracy z nauczycielem wiodącym, rodziców uczniów (wspieranie właściwych postaw, informowanie o pracy na zajęciach, udzielanie porad i instruktażu)</li> <li>– Udzielanie pomocy nauczycielom i specjalistom w doborze form i metod pracy z uczniami z niepełnosprawnością</li> </ul>
Łącznik	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Współpraca z rodzicami i instytucjami zewnętrznymi (w tym m.in. poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, poradniami specjalistycznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi, placówkami kształcenia specjalnego), z której korzystają pośrednio też nauczyciele wiodący</li> </ul>

## Uwarunkowania dobrej współpracy

Podjęcie wzajemnej współpracy przez obu nauczycieli, chociaż stanowi istotny warunek efektywności edukacji włączającej, nie jest jednak prostym rozwiązaniem dla wielu wyzwań wynikających z różnorodnych możliwości i potrzeb edukacyjnych uczniów oraz nowych uwarunkowań środowiska edukacyjnego. Można go raczej uznać za proces, w którym obaj partnerzy poznają siebie nawzajem, ewaluują w kierunku osiągnięcia konsensusu, ustalania zakresu swoich ról i odpowiedzialności, a także dopasowywania swoich osobowości celem osiągnięcia wspólnych celów w możliwie jak największym stopniu. Istnieją przy tym zarówno czynniki usprawniające, jak i utrudniające ten proces. Tom E. Smith i in.<sup>10</sup> wymieniają najczęściej występujące w tej sferze bariery wraz z propozycjami ich przezwyciężenia.

Pierwszą z barier jest brak czasu przeznaczanego na wspólne planowanie, realizowanie i ewaluację działań. Problem ten można, zdaniem autorów, rozwiązać poprzez efektywne planowanie czasu, regularnych spotkań roboczych, a także pomoc w czasochłonnych działaniach administracyjnych udzieloną przez personel administracyjny szkoły. Thomas E. Scruggs i Margo A. Mastropieri<sup>11</sup> dodają, że w planowaniu spotkań może być pomocne użycie nowoczesnych technologii. Sugerują, by poszukiwać potencjalnych możliwości czasowych (np. spotkania mogą się odbywać w czasie przed rozpoczęciem lekcji).

Kolejny problem mogą stanowić trudności w podejmowaniu i realizacji wzajemnej współpracy. Nie wszyscy nauczyciele w równym stopniu posiadli bowiem złożoną umiejętność podejmowania współpracy, ustalania czy negocjowania jej zasad i stosowania ich konsekwentnie w codziennej praktyce szkolnej, a także

<sup>10</sup> T.E. Smith i in., *Teaching Students...*, s. 51–52.

<sup>11</sup> T.E. Scruggs, M.A. Mastropieri, *Making Inclusion Work with Co-teaching*, "TEACHING Exceptional Children" 2017, t. 49, z. 4, s. 289.

traktowania współpracownika jak równorzędnego partnera, dzięki któremu praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może stać się bardziej efektywna. Pewnym rozwiązaniem tego deficytu jest wcześniejsze uczestnictwo w szkoleniu wyposażającym w umiejętności niezbędne do podejmowania współpracy, ale także nabywanie doświadczenia w tym procesie, wspólne opracowanie dostosowań w realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego programu, oraz zwrócenie szczególnej uwagi na nabycie umiejętności efektywnej komunikacji wraz z, jeśli potrzeba, umiejętność rozwiązywania konfliktów.

Z badań Lindy McCormick i in.<sup>12</sup> wynika ponadto, że miarą sukcesu we współpracy nauczycieli jest wymiar spostrzeganego przez nich podobieństwa w zakresie cech charakteru, stylu pracy, filozoficznych przekonań i uprzedzeń. Cechy te bowiem mają istotny wpływ na ich zdolność do ukształtowania optymalnego środowiska uczenia się. Zdaniem Chrissa Walter-Thomasa i in.<sup>13</sup> czynnikami predysponującymi nauczycieli do podjęcia efektywnej współpracy są cechy osobowości i charakteru obu partnerów. Jest to umiejętność zbudowania relacji opartej na wzajemnym zaufaniu i szacunku, w tym szacunku dla umiejętności i wkładu pracy innych partnerów; entuzjazm do pracy, elastyczność i otwartość na nowe pomysły, gotowość do poświęcenia dodatkowego czasu, zaangażowanie w ustalanie z partnerem cotygodniowych planów. Wiąże się to z kolejnym istotnym warunkiem sukcesu procesu realizacji współpracy nauczycieli w klasie włączającej, jakim jest kompatybilność ich osobowości. Jeśli bowiem obaj posiadają te same pozytywne cechy osobowości (otwartość, ugodowość, odpowiedzialność, komunikatywność, sumienność, dobra organizacja) służące dobrej współpracy jest ona nawiązywana i rozwijana w sposób efektywny<sup>14</sup>.

Ch. Walter-Thomas i in.<sup>15</sup> uznali za predykatory dobrej współpracy czynniki związane z predyspozycjami i kompetencjami zawodowymi, takie jak: kompetencje profesjonalne, efektywnie wykorzystywane zdolności organizacyjne oraz zainteresowanie rozwojem zawodowym, a także uprzednie doświadczenia we współpracy w grupie.

Kolejną istotną przeszkodą w efektywnej współpracy jest nadmierne obciążenie partnerów wielością różnych zadań. Wynikający z tego przedłużający się stan zmęczenia może doprowadzić do zmniejszenia zdolności do reagowania w sposób racjonalny i adekwatny do sytuacji, rozdrażnienia, unikania podejmowania zadań i napiętych, konfliktowych relacji. Problem ten powinien być zatem rozwiązywany w miarę rozwoju współpracy poprzez wspólne uzgadnianie podziału zadań. Zadania powinny być przypisane partnerom zgodnie z zakresem ich spe-

<sup>12</sup> L. McCormick, M.J. Noonan, V. Ogata, R. Heck, *Co-teacher relationship and program quality: Implications for preparing teachers for inclusive preschool settings*, "Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities" 2001, t. 36, s. 120.

<sup>13</sup> Ch. Walther-Thomas, M. Bryant, S. Land, *Planning for Effective Co-Teaching. The Key to Successful Inclusion*, "Remedial and Special Education" 1996, t. 17, z. 4, s. 258.

<sup>14</sup> T.E. Smith i in., *Teaching Students...*, s. 52.

<sup>15</sup> Ch. Walther-Thomas i in., *Planning for Effective Co-Teaching...*, s. 258.

cjalistycznej wiedzy, doświadczeniem, i w miarę możliwości, także ich indywidualnymi zainteresowaniami. Ponadto do części zadań podejmowanych przez obu partnerów T.E.Smith i in.<sup>16</sup> sugerują dołączyć ewaluację, co zobowiązuje ich do rozliczania siebie nawzajem z podjętych zobowiązań i zmniejsza prawdopodobieństwo sytuacji przeciążenia jednego partnera obowiązkami przypisanymi do jego współpracownika.

Kolejną kwestią wymagającą uwagi jest dobrowolność wyboru współpracownika. Brak uwzględnienia opinii nauczycieli w procesie planowania współpracy może powodować efekty niekorzystne zarówno dla samych nauczycieli, jak i uczniów. Nauczyciele powinni mieć zatem pewną możliwość wyboru partnera do współpracy. Z formalnego punktu widzenia, każdy nauczyciel powinien przyjąć obowiązki nałożone mu przez przełożonych, polegające także na podjęciu współpracy z przydzielonym do jego klasy nauczycielem wspomagającym. Z praktyki wynika jednak, że odpowiednie dopasowanie do siebie współpracowników, uwzględniające ich opinie, może przynieść większe korzyści dla procesu kształtowania ich wzajemnej współpracy.

L. McCormick i in.<sup>17</sup> uznali także za istotną zmienną przyjęcie przez nauczycieli za podstawę ich współpracy etyki zawodowej, rozumianej jako obopólne zaangażowanie w działanie na rzecz sukcesów ucznia. Taka postawa wymaga rozwinięcia między nimi pewnego unikalnego rodzaju relacji, w związku z czym nie w każdym przypadku jest ona osiągnana.

## Założenia metodologiczne badań

Celem prezentowanych badań było ustalenie w jaki sposób przebiegał proces uzgadniania zakresu ról pomiędzy nauczycielami i funkcjonowania w rolach nauczyciela współorganizującego kształcenie ucznia z autyzmem w klasie włączającej. Kwestionariusz wywiadu składał się z dziesięciu pytań otwartych dotyczących doświadczeń respondentów w zakresie pełnienia przypisanych im ról. Sformułowano następujące problemy badawcze:

1. W jaki sposób ustalano zasady współpracy i podział ról?
2. Jak wyglądało funkcjonowanie w rolach wymagających kooperacji przez nauczycieli wiodącego i wspomagającego?
3. Jakie były uwarunkowania ich współpracy?
4. Jakie były efekty (braku) realizacji założeń współpracy dla ucznia z autyzmem?

Przeprowadzono wywiady pogłębione z dwoma nauczycielami wspomagającymi, pracującymi z dziećmi z zaburzeniami autystycznymi. Pierwsza respondentka otrzymała trzy lata temu propozycję stażu z PUP w niepublicznym przedszkolu w charakterze asystenta nauczyciela chłopca z autyzmem, a od dwóch lat jest

<sup>16</sup> T.E. Smith i in., *Teaching Students...*, s. 51–52.

<sup>17</sup> L. McCormick i in., *Co-teacher relationship...*, s. 120.



zatrudniona, jako nauczyciel wspomagający, w pierwszej klasie w niepublicznej szkole podstawowej zlokalizowanej na wsi w województwie mazowieckim. Jest absolwentką studiów magisterskich na kierunku pedagogika i studiów podyplomowych o specjalności oligofrenopedagogika. Jej początkowe doświadczenia we współpracy z nauczycielem wiodącym były negatywne. Obecnie, współpracuje już z czwartym nauczycielem wiodącym, z którym współpraca układa się pomyślnie.

Druga respondentka jest absolwentką studiów magisterskich w zakresie pedagogiki specjalnej o specjalności oligofrenopedagogika. Posiada 25-letni staż pracy w charakterze nauczyciela, pedagoga szkolnego, dyrektora Niepublicznej Placówki Rodzinnej. W okresie przeprowadzania wywiadu pracowała pierwszy rok z uczniem drugiej klasy szkoły podstawowej z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na niepełnosprawność intelektualną i autyzm w małym mieście w woj. świętokrzyskim.

## **Ustalenie zasad współpracy i podziału ról**

Wstępne uzgodnienia dotyczące wzajemnej współpracy odnoszą się nie tylko do merytoryczno-formalnego aspektu poczynionych ustaleń, ale w znacznym stopniu kształtują także klimat wzajemnych relacji, co ma wpływ nie tylko na wzajemne relacje partnerów, ale także na atmosferę panującą w klasie.

Z relacji respondentki 1 wynika, że podział wystąpił już na początku współpracy; ustalono także jej zasady oparte o takie wartości, jak: wzajemna pomoc, zrozumienie, budowanie zaufania, dyskrecja i solidarność koleżeńska. Ustalono, że podejmowane będą przez obie strony dyskusje na tematy dotyczące zarówno ucznia z zaburzeniami autystycznymi, jak i pozostałych uczniów, a wyjaśnianie jakichkolwiek niedomówień i konfliktów będzie odbywać się na bieżąco.

Respondentka 2 była, podobnie jak pierwsza rozmówczyni, otwarta na współpracę, uzgodnienie zasad i podziału ról. Natomiast nauczyciel wiodący, mimo wielokrotnych prób, nie podejmował współpracy, dążył wręcz do usunięcia dziecka z klasy; oczekując od nauczyciela wspomagającego pracy indywidualnej z dzieckiem poza klasą, by „nie przeszkadzać nauczycielowi w prowadzeniu lekcji i pozostałym uczniom w nauce”.

Wstępna faza uzgadniania warunków wzajemnej współpracy w obu przypadkach przyniosła różnicowany efekt. Obaj nauczyciele wspomagający wykazali się otwartością na podjęcie współpracy, ustalenie jej zasad i zakresu obowiązków. Podobnie, obaj nauczyciele wiodący sformułowali swoje oczekiwania dotyczące zakresu ról swoich partnerów, ale odbyło się to w diametralnie różny sposób. W pierwszym przypadku było wynikiem wspólnych rozmów i uzgodnień, w drugim poinformowania nauczyciela wspomagającego o braku chęci podjęcia współpracy, a nawet wyraźnym sprzeciwie wobec propozycji jej podjęcia. Przebieg etapu wstępnych uzgodnień miał istotne znaczenie dla sposobu realizacji przez nauczycieli wspomagających przypisanych im ról.

## Funkcjonowanie w rolach wymagających kooperacji

Jak wykazano w tabeli 1, każda z ról przypisanych nauczycielowi wspomagającemu ma charakter kooperacyjny. Wynika to z jego pozycji w układzie społecznym jako osoby wspierającej pracę dydaktyczno-wychowawczą z uczniem z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego realizowaną przez nauczycieli(a) danej klasy. Na podporządkowaną względem nauczyciela wiodącego rolę nauczyciela wspomagającego zwracają uwagę wyniki badań analizowanych przez T.E. Scruggs i in.<sup>18</sup> oraz badania przeze mnie respondenci.

Poniżej, w formie tabelarycznej, dokonałam porównania funkcjonowania przez obu respondentów w poszczególnych rolach wymagających kooperacji z strony nauczyciela wiodącego i wspomagającego.

Tabela 2. Funkcjonowanie respondentów w rolach wymagających kooperacji

Respondentka 1	Respondentka 2
<b>Diagnosta</b>	
Obaj nauczyciele wspólnie dokonywali oceny poziomu funkcjonowania ucznia i jego specjalnych potrzeb, diagnozy bieżącej, udzielali informacji zwrotnych; gromadzili prace ucznia	Nauczyciel wspomagający sam diagnozował potrzeby ucznia (stosując kwestionariusze obserwacyjne, wywiad z matką, analizę dokumentacji)
<b>Dydaktyk-terapeuta</b>	
Nauczyciel wspomagający pisał IPET po konsultacji z nauczycielem wiodącym, rodzicami i psychologiem-terapeutą z Centrum Terapii „Synergis”. Uczeń nie ma zajęć rewalidacyjnych. Nauczyciel wspomagający zostawał z uczniem po lekcjach udzielając pomocy w przyswojeniu materiału dydaktycznego. Obaj nauczyciele uczestniczą w roli obserwatora w terapii ucznia prowadzonej poza szkołą	Nauczyciel wspomagający pisał IPET sam. Był jedynym nauczycielem i terapeutą podejmującym pracę z uczniem, przez większość czasu indywidualnie poza klasą. Uczeń z autyzmem uczestniczył razem z klasą tylko w zajęciach wychowania fizycznego i plastyki
<b>Wychowawca, opiekun</b>	
Obaj nauczyciele są odpowiedzialni za pracę wychowawczą z uczniem z autyzmem. Z wypowiedzi respondentki wynika, że w działania wychowawcze zaczynają angażować się też inni nauczyciele szkoły. Nauczyciel wspomagający inicjuje omawianie problemów wychowawczych	Nauczyciel wspomagający sam pełni rolę wychowawcy i opiekuna. Prowadzi z uczniem trening umiejętności społecznych, a przed wejściem do klasy na wspólne zajęcia przypomina mu zasady zachowania

<sup>18</sup> T.E. Scruggs, M.A. Mastropieri, K.A. McDuffie, *Co-teaching in inclusive classrooms: A meta-synthesis of qualitative research*, „Exceptional Children” 2007, t. 73, z. 4, s. 407.

<b>Promotor działań integracyjnych</b>	
Nauczyciel wspomagający wspólnie z nauczycielem wiodącym budują wzajemne relacje i społecznie integrują ucznia z zespołem klasowym	Nauczyciel wspomagający poprzez rozmowy z uczniami sprawnymi wyjaśniał zachowania ucznia z autyzmem i sposoby prawidłowego reagowania na nie, zachęcał także do nawiązywania z nim relacji
<b>Współorganizator</b>	
Nauczyciel wspomagający bierze udział w zajęciach prowadzonych przez terapeutów. Oprócz nauczyciela wiodącego, inni nauczyciele niechętnie nawiązują rozmowy z nauczycielem wspomagającym, który jak sam twierdzi „musi okazywać wiele cierpliwości i sympatii w tym aspekcie”. Obaj nauczyciele biorą udział w spotkaniach zespołu ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych	Nauczyciel wspomagający nie bierze udziału w zajęciach rewalidacyjnych, ale współpracuje z pedagogiem specjalnym i prowadzi zajęcia z treningu umiejętności społecznych. Obaj nauczyciele (wiodący i wspomagający) biorą udział w spotkaniach zespołu ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych, któremu przewodniczy nauczyciel wspomagający
<b>Konsultant, doradca</b>	
Nauczyciel wspomagający wspierał, we współpracy z nauczycielem wiodącym, rodziców uczniów. Doradztwo dla pozostałych nauczycieli wynikało jedynie z inicjatywy nauczyciela wspomagającego	Nauczyciel wspomagający intensywnie wspierał matkę ucznia, która znajduje się w trudnej sytuacji życiowej i jest w konflikcie z rodzicami pozostałych uczniów. Nauczyciel wiodący nie był zainteresowany tym problemem
<b>Łącznik</b>	
Nauczyciel wspomagający współpracuje ściśle z psychologiem-terapeutą z Centrum Terapii „Synergis” i innymi terapeutami w zakresie terapii ręki i terapii integracji sensorycznej	Nauczyciel wspomagający współpracował z Publiczną Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną

Źródło: badania własne

Jak wynika z danych zamieszczonych w powyższej tabeli, badani nauczyciele wspomagający pełnią wszystkie wymienione role, nie tylko te związane z realizacją procesu dydaktyczno-wychowawczego na lekcji, ale także te dotyczące angażowania innych nauczycieli zatrudnionych w szkole, rozwijania współpracy z rodzicami czy z instytucjami zewnętrznymi. Nauczyciele byli często głównymi inicjatorami tych działań. Ponadto, wykraczają niekiedy poza zakres swoich zadań, pozostając z uczniem woluntarystycznie poza lekcjami (respondent 1) czy udzielając wsparcia matce ucznia w rozwiązywaniu jej problemów życiowych i związanych z relacją z innymi rodzicami (respondent 2).

## Uwarunkowania współpracy

Nawiązanie i rozwijanie prawidłowej współpracy jest uwarunkowane wieloma czynnikami, których zarys został zaprezentowany powyżej. W tym miejscu

zwróćę jedynie uwagę na różnice w zakresie pozytywnych i negatywnych uwarunkowań wzajemnej współpracy, które ujawniły się w omawianych przypadkach.

W przypadku pierwszego respondenta na korzystny przebieg współpracy wpływ miały czteroletnie doświadczenia nauczyciela wspomagającego w pracy z różnymi nauczycielami wiodącymi. Początkowo były one negatywne, ale pozwoliły nauczycielowi wspomagającemu, który wykazuje cechy refleksyjnego praktyka, ustalić zakres swojej roli i oczekiwania dotyczące przebiegu współpracy z nauczycielem wiodącym. Stąd już od początku współpracy dążył wyrazić do określenia zakresu odpowiedzialności i zasad współpracy. Obaj nauczyciele prezentowali postawę otwartą, gotowość do podjęcia współdziałania, a nauczyciel wspomagający także wytrwałość w dążeniu do celu. Ich cele i etyka pracy były kompatybilne i służyły optymalnemu rozwojowi ucznia z autyzmem i jego włączeniu do grona rówieśników. Ponadto obaj nauczyciele wysoko wartościowali wzajemną współpracę poświęcając czas na wspólne planowanie, realizowanie i ewaluację działań.

Natomiast z wypowiedzi drugiej respondentki wynikają zarówno korzystne, jak i niekorzystne czynniki warunkujące ich wzajemną współpracę. Do korzystnych uwarunkowań należy zaliczyć długoletnie doświadczenie respondentki w zakresie współpracy z uczniami z zaburzeniami zachowania oraz z rodzicami znajdującymi się w trudnej sytuacji życiowej. Respondentka знаła i potrafiła wykorzystać strategie radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych, a także wykazała determinację, wytrwałość w realizacji swoich ról w niesprzyjających okolicznościach. Starła się stopniowo, metodą małych kroków wprowadzać ucznia do grona klasy, respektując przy tym stanowisko nauczyciela wiodącego, budować sieć wsparcia w relacjach z różnymi partnerami, nie tylko z nauczycielem wiodącym, ale także z rodzicami i z poradnią psychologiczno-pedagogiczną.

Natomiast niekorzystnym czynnikiem była niewątpliwie zamknięta na współpracę postawa nauczyciela wiodącego. Z wywiadu wynika, że narzucono mu obecność na lekcji ucznia z autyzmem i nauczyciela wspomagającego, na którą nie był przygotowany, chociaż jako pedagog powinien być otwarty i przygotowany na współpracę z uczniami z różnymi rodzajami potrzeb i rodzicami o różnych postawach. Brak chęci współpracy może wynikać również z braku umiejętności jej podjęcia, a także z jego wcześniejszych doświadczeń z uczniem, który w poprzednim roku pozostając bez wsparcia nauczyciela wspomagającego przejawiał zachowania nieakceptowane, z którymi nauczyciel wiodący nie potrafił sobie poradzić. Rodzice pozostałych uczniów wyrażali zaniepokojenie sytuacją wychowawczą w klasie, co mogło przyczynić się do eskalacji obaw wychowawcy klasy. Ponadto z relacji innych pracowników szkoły wynikało, że nauczyciel ten niechętnie podejmował wyzwania wymagające współpracy i nie włączał się do grona innych nauczycieli. Cele i etyka pracy obu nauczycieli nie była kompatybilna. Nauczyciel wiodący dążył do usunięcia ucznia z klasy, natomiast wspomagający do jego włączenia w zespół klasowy, intensywnie wspierając ucznia w rozwoju poprzez indywidualną z nim pracę poza salą i dodatkowe zajęcia z treningu umiejętności społecznych.

## **Efekty (braku) realizacji założeń współpracy dla ucznia**

Jednym z głównych celów współpracy obu nauczycieli powinno być stworzenie zarówno uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak i klasie, do której uczęszcza, optymalnych warunków osiągania założonych celów dydaktyczno-wychowawczych. Z wypowiedzi respondentki 1 wynika, że rezultatem harmonijnej współpracy obu nauczycieli było wiele pozytywnych efektów w postaci możliwości uczęszczania ucznia z autyzmem do szkoły ogólnodostępnej, stworzenie mu odpowiednich warunków edukacyjnych, a także jego integracja z grupą uczniów pełnosprawnych oraz ukształtowanie pozytywnych postaw wychowawczych u nauczycieli i postaw społecznych u uczniów.

Z kolei wynikiem braku otwartości na współpracę ze strony nauczyciela wiodącego, opisywaną przez drugiego respondenta, były trudne przeżycia emocjonalne matki i ucznia z autyzmem; niechęć do uczęszczania do szkoły; konflikt matki z innymi rodzicami. Działania nauczyciela wspomagającego, zmierzające do zmiany tej sytuacji zaowocowały pozostaniem ucznia w klasie, stopniowym włączaniem go w zajęcia klasy, wzrostem poziomu empatii i rozumienia zachowań ucznia z autyzmem ze strony pełnosprawnych rówieśników oraz wyjazdem matki ucznia na wspólną wycieczkę klasową.

## **Podsumowanie**

Jak wynika z analiz teoretycznych i empirycznych podjętych w niniejszym artykule współpraca pomiędzy nauczycielami pracującymi w klasie z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest jednym z warunków efektywnego ich włączenia w proces dydaktyczny i grupę wychowawczą. Współpraca ta nie zawsze jest od początku harmonijna i nie przebiega w każdym przypadku jednakowo. Można stwierdzić, że jest raczej wypracowywana w toku wspólnych działań obu nauczycieli i wymaga poczynienia wstępnych uzgodnień, co do zakresu ról oraz zasad i form jej realizacji. Wypracowywanie współpracy między nauczycielem wspomagającym i wiodącym to proces, do którego obaj partnerzy powinni być przygotowani, świadomi nowych uwarunkowań środowiska edukacyjnego. Konieczne jest nie tylko informowanie nauczycieli wiodących i innych nauczycieli o rolach nauczyciela wspomagającego, ale także kształtowanie wymaganych dla dobrej współpracy umiejętności. Konieczne jest zatem wstępne szkolenie przeznaczone dla obu nauczycieli, mające na celu uświadomienie im zasad współpracy, kształtowanie umiejętności kooperacyjnych, komunikacyjnych, a kiedy sytuacja tego wymaga, także umiejętności rozwiązywania konfliktów. Są to także istotne wskazania dla procesu przygotowania przyszłych nauczycieli szkół ogólnodostępnych i współpracujących z nimi pedagogów specjalnych.

Należy również zauważyć, że współpraca na rzecz ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi odbywa się w szerszym gronie nauczycieli i specjalistów.

W szkołach, w których powołano zespół ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych może stanowić on gremium pomocne w nawiązaniu i rozwijaniu współpracy między nauczycielem wiodącym i wspomagającym, a także w rozwiązywaniu sytuacji trudnych, jeśli takie powstaną w ich wzajemnej relacji.

## Bibliografia

- Apanel D., *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego osób z niepełnosprawnością w Polsce w latach 1989–2014*, Kraków 2016.
- Austin V.L., *Teachers' Beliefs About Co-Teaching*, "Remedial and Special Education" 2001, t. 22, z. 4.
- Departament Zwiększania Szans Edukacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej we współpracy z: Ośrodkiem Rozwoju Edukacji, Krajowym Ośrodkiem Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Instytutem Badań Edukacyjnych oraz Olimpiadami Specjalnymi, Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych. Materiały adresowane do dyrektorów przedszkoli i szkół, kadry pedagogicznej, rodziców oraz organów prowadzących przedszkola i szkoły ogólnodostępne, Warszawa 2014.
- Gołubiew M., *Pedagog specjalny – jego rola i zadania w klasie integracyjnej*, [w:] *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, red. Z. Palak, Lublin 2001.
- Gorajewska D., *Rola nauczyciela w integracji uczniów sprawnych i niepełnosprawnych*, [w:] *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja. Pamięci Profesora Jana Pańczyka*, Warszawa 2009.
- Lipińska-Lokś J., *Nauczyciel w klasie integracyjnej – propozycje wskazań do pracy wychowawczej*, [w:] *Pedagogika specjalna koncepcje i rzeczywistość (Tom VIII). Edukacja i rehabilitacja osób niepełnosprawnych – ciągłość i zmiany*, red. T. Żółkowska, T. Ramik-Mażeńska, Szczecin 2013.
- Magiera K., Zigmund N., *Co-Teaching in Middle School Classrooms Under Routine Conditions: Does the Instructional Experience Differ for Students with Disabilities in Co-Taught and Solo-Taught Classes?*, "Learning Disabilities Research and Practice" 2005, t. 20(2).
- McCormick L., Noonan M.J., Ogata V., Heck R., *Co-teacher relationship and program quality: Implications for preparing teachers for inclusive preschool settings*, "Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities" 2001, t. 36.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz.U. 2015, poz. 1113.
- 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. 2017, poz. 1578.
- Scruggs T.E., Mastropieri M.A., McDuffie K.A., *Co-teaching in inclusive classrooms: A meta-synthesis of qualitative research*, "Exceptional Children" 2007, t. 73, z. 4.
- Scruggs T.E., Mastropieri M.A., *Making Inclusion Work with Co-teaching*, "TEACHING Exceptional Children" 2017, t. 49, z. 4.

- Smith T.E., Polloway E.A., Patton J.R., Dowdy C.A., *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings* (5th edition), Boston 2008.
- Walther-Thomas Ch., Bryant M., Land S., *Planning for Effective Co-Teaching The Key to Successful Inclusion*, "Remedial and Special Education" 1996, t. 17, z. 4.
- Włodarczyk-Dudka M., *Pedagog specjalny w zespole specjalistów*, [w:] *Pedagog specjalny – dylematy roli*, red. U. Bartnikowska, Cz. Kosakowski, Olsztyn 2016.
- Zamkowska A., *Rola nauczyciela wspomagającego uczniów z zaburzeniami autystycznymi z perspektywy doświadczeń nauczycieli*, [w:] *Kształcenie nauczycieli do funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej. Teoria i praktyka*, red. E. Sałata, J. Bojanowicz, Radom 2017.
- Zarządzenie nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego, Dz.Urz. MEN nr 9, poz. 36.