

MARIUSZ ANTONIAK

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

0009-0000-0029-9231

germmar21@gmail.com

Partnerstwo nauczyciela współorganizującego proces kształcenia z nauczycielami przedmiotu

Streszczenie

Niniejszy artykuł obejmuje analizę znaczenia współpracy między nauczycielem współorganizującym proces kształcenia a nauczycielami przedmiotowymi w kontekście edukacji inkluzyjnej, będącej odpowiedzią na rosnące potrzeby uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE). Opierając się na teoretycznych podstawach, jak teoria strefy najbliższego rozwoju Vygotsky'ego (1978) oraz modele wspólnauczania Friend i Cook (1995), podkreślono, że kooperacja pedagogiczna jest kluczowa dla zapewnienia efektywnego nauczania i holistycznego rozwoju uczniów. Omówiono praktyczne formy współpracy, wspólne prowadzenie lekcji czy dostosowywanie metod nauczania, które umożliwiają lepsze wsparcie uczniów z SPE i zwiększają zaangażowanie całej klasy. Analiza barier w postaci braku czasu, różnic w podejściach pedagogicznych czy ograniczeń systemowych wskazuje na potrzebę stosowania takich strategii, jak regularne planowanie lekcji, szkolenia zawodowe i wsparcie instytucjonalne. Artykuł ilustruje te zagadnienia hipotetycznymi przykładami z polskiego kontekstu edukacyjnego, pokazując, jak współpraca może poprawić jakość nauczania i budować inkluzyjne środowisko szkolne. Wnioski akcentują konieczność dalszych badań nad efektywnością współpracy w polskim systemie oświaty oraz wdrażania systemowych rozwiązań, finansowanie szkoleń i zasobów dydaktycznych. Celem artykułu jest inspiracja nauczycieli, decydentów i badaczy do promowania kultury współpracy, która wspiera równość szans w edukacji.

Słowa kluczowe: współpraca nauczycielska, edukacja inkluzyjna, nauczyciel współorganizujący, wspólnauczanie, specjalne potrzeby edukacyjne, kooperacja pedagogiczna

Wprowadzenie

Współczesny system edukacji stoi przed wyzwaniami wynikającymi z rosnącej różnorodności uczniów, zarówno pod względem ich potrzeb edukacyjnych, jak i społeczno-kulturowych¹. W kontekście edukacji inkluzyjnej, która dąży do zapewnienia równych szans w nauce wszystkim uczniom niezależnie od ich indywidualnych uwarunkowań, kluczową rolę odgrywa współpraca między nauczycielami. Szczególną

¹ K. Appelt, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 259–301.

uwagę zwraca się na nauczyciela współorganizującego proces kształcenia, zwanego także nauczycielem wspomagającym, którego zadaniem jest wspieranie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE) w środowisku klasy integracyjnej lub ogólnodostępnej. Współpraca tego pedagoga z nauczycielami przedmiotowymi nie jest jedynie dodatkowym elementem procesu edukacyjnego, lecz fundamentem osiągnięcia wspólnego celu, jakim jest holistyczny rozwój ucznia, obejmujący zarówno aspekty poznawcze, jak i społeczno-emocjonalne². W dobie reform edukacyjnych, promujących model inkluzyjny, współpraca pedagogiczna staje się jednym z najważniejszych narzędzi podnoszenia jakości nauczania. Polski system oświaty, regulowany m.in. przez Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, nakłada na szkoły obowiązek tworzenia warunków sprzyjających edukacji uczniów z SPE³. Nauczyciel współorganizujący, jako specjalista wspierający proces nauczania, pełni w tym systemie rolę łącznika między indywidualnymi potrzebami uczniów a wymogami programu nauczania realizowanego przez nauczycieli przedmiotowych. Jednak skuteczność tej roli zależy od jakości współpracy między tymi podmiotami, co wymaga nie tylko wzajemnego zrozumienia, ale także wspólnego planowania, wymiany doświadczeń i koordynacji działań.

Teza niniejszego artykułu zakłada, że efektywna kooperacja między nauczycielem współorganizującym a nauczycielami przedmiotowymi prowadzi do synergii efektów edukacyjnych, gdzie suma działań zespołowych przewyższa indywidualne wysiłki. Współpraca ta umożliwia nie tylko lepsze dostosowanie metod nauczania do potrzeb uczniów z SPE, ale także wspiera rozwój kompetencji zawodowych wszystkich zaangażowanych nauczycieli, przyczyniając się do budowania bardziej inkluzyjnego środowiska szkolnego⁴. W literaturze przedmiotu, takiej jak prace Friend i Cook (1995), podkreśla się, że sukces współnauczania (ang. *co-teaching*) opiera się na wzajemnym szacunku, jasno określonych rolach i elastyczności w dostosowywaniu strategii pedagogicznych. Artykuł podejmuje próbę analizy tej współpracy w trzech głównych wymiarach: teoretycznym, praktycznym i strategicznym. W pierwszej części omówione zostaną podstawy teoretyczne kooperacji pedagogicznej, z odniesieniem do klasycznych teorii, strefa najbliższego rozwoju Vygotsky'ego (1978), oraz współczesnych modeli współnauczania. Następna część zawiera praktyczne formy współpracy, nauczanie równoległe czy alternatywne, wraz z ich zaletami i ograniczeniami⁵. W trzeciej części poddano analizie bariery współpracy, takie jak brak czasu czy różnice w podejściach pedagogicznych, oraz strategię ich pokonywania, oparte na przykładach hipotetycznych studiów przy-

² B. Marcinkowska, *Effectiveness of individual educational and therapeutic programs in Poland*, „Pedagogika Specjalna” 2012, t. 1, nr 2, s. 45–60.

³ M. Bogdanowicz, *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Psychologia Wychowawcza” 1995, nr 3, s. 216–222.

⁴ P. Mazur, B. Solecka, *Koncepcja nakładek uwzględniających specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) w programach nauczania i scenariuszach zajęć/lekcji*, Warszawa 2019, s. 12–39.

⁵ Tamże.

padków. Artykuł zakończy się wnioskami i rekomendacjami dla praktyków, decydentów edukacyjnych oraz badaczy, wskazując na potrzebę dalszych badań nad efektywnością współpracy w kontekście polskim i międzynarodowym.

Znaczenie tematu wynika z kilku czynników. Po pierwsze, rosnąca liczba uczniów z SPE w klasach ogólnodostępnych wymaga od nauczycieli nowych kompetencji i podejść. Po drugie, współpraca nauczycielska jest często niedoceniana w polskim systemie edukacji, gdzie dominuje indywidualne podejście do pracy pedagogicznej. Po trzecie, brak wystarczających badań empirycznych nad tym zagadnieniem w Polsce wskazuje na potrzebę pogłębionej analizy, która może przyczynić się do poprawy praktyk edukacyjnych. Niniejszy artykuł ma na celu wypełnienie tej luki poprzez syntetyczne ujęcie teoretyczne i praktyczne, z uwzględnieniem specyfiki polskiego systemu oświaty.

Metodologia artykułu opiera się na przeglądzie literatury pedagogicznej, analizie teoretycznej oraz hipotetycznych przykładach praktycznych, które ilustrują zastosowanie omawianych koncepcji. Choć artykuł nie prezentuje badań empirycznych, jego celem jest dostarczenie solidnych podstaw teoretycznych i praktycznych wskazówek dla nauczycieli oraz decydentów. W ten sposób artykuł wpisuje się w szerszy dyskurs na temat edukacji inkluzyjnej, podkreślając rolę współpracy jako kluczowego elementu jej sukcesu.

Teoretyczne podstawy współpracy pedagogicznej

Współpraca między nauczycielami w edukacji inkluzyjnej opiera się na solidnych podstawach teoretycznych, które czerpią z różnych dziedzin pedagogiki, psychologii rozwojowej oraz teorii zarządzania zmianą w edukacji⁶. Kluczowym założeniem jest idea, że proces nauczania i uczenia się jest najbardziej efektywny, gdy opiera się na współdziałaniu różnych podmiotów edukacyjnych, w tym nauczyciela współorganizującego proces kształcenia i nauczycieli przedmiotowych. Niniejsza sekcja zawiera teoretyczne ramy tej współpracy, odnosząc się do klasycznych teorii pedagogicznych, współczesnych modeli współnauczania oraz kontekstu polskiego systemu oświaty, z uwzględnieniem międzynarodowych perspektyw⁷.

Pedagogika społeczna i strefa najbliższego rozwoju

Jedną z fundamentalnych teorii wspierających ideę współpracy pedagogicznej jest koncepcja strefy najbliższego rozwoju (ZNR) autorstwa Lwa Wygotsky'ego (1978)⁸.

⁶ T. Booth, M. Ainscow, *Przewodnik po edukacji włączającej. Rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, www.olimpiadyspecjalne.pl/sites/default/files/olimpiadyspecjalne/simplepage/attachments/2012edukacjawlaczajaca.pdf [20.07.2020], s. 1–86.

⁷ P. Mittler, *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*, London 2000, s. 34–67.

⁸ Tamże.

Według Vygotsky'ego, rozwój poznawczy i społeczny ucznia następuje w wyniku interakcji z bardziej kompetentnymi osobami, takimi jak nauczyciele, w środowisku zapewniającym odpowiednie wsparcie. W kontekście edukacji inkluzyjnej, nauczyciel współorganizujący pełni rolę mediatora, który pomaga uczniom z SPE w pokonywaniu barier w nauce poprzez dostosowanie metod, materiałów i strategii dydaktycznych. Współpraca z nauczycielem przedmiotowym pozwala na stworzenie środowiska, gdzie uczeń może osiągać cele edukacyjne, które samodzielnie byłyby dla niego niedostępne⁹. Na przykład nauczyciel współorganizujący może modyfikować zadania z matematyki, podczas gdy nauczyciel przedmiotowy dostarcza treści programowych, tworząc synergę działań. Vygotsky podkreślał również znaczenie interakcji społecznych w procesie uczenia się, co ma szczególne zastosowanie w klasach inkluzyjnych. Współpraca nauczycieli umożliwia modelowanie pozytywnych interakcji społecznych, które wspierają nie tylko uczniów z SPE, ale także ich rówieśników, budując atmosferę akceptacji i wzajemnego wsparcia¹⁰. W ten sposób teoria Vygotsky'ego stanowi teoretyczną podstawę dla praktyk kooperacyjnych, które łączą wiedzę specjalistyczną nauczyciela przedmiotowego z umiejętnościami pedagogicznymi nauczyciela współorganizującego.

Modele współnauczania (*co-teaching*)

Ważnym wkładem w teorię współpracy pedagogicznej jest model współnauczania (*co-teaching*) zaproponowany przez Friend i Cook (1995)¹¹. Autorzy ci zdefiniowali współnauczanie jako sytuację, w której dwóch lub więcej nauczycieli wspólnie planuje, prowadzi i ocenia proces nauczania w klasie, gdzie znajdują się uczniowie o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Model ten obejmuje kilka form współpracy, które można dostosować do specyfiki danej lekcji i potrzeb uczniów¹²:

1. Nauczanie równoległe (*parallel teaching*): Klasa jest podzielona na dwie grupy, z których każda jest prowadzona przez jednego nauczyciela, co pozwala na bardziej zindywidualizowane podejście.
2. Nauczanie alternatywne (*alternative teaching*): Jeden nauczyciel prowadzi główną lekcję, podczas gdy drugi wspiera mniejszą grupę uczniów wymagających dodatkowego wyjaśnienia lub ćwiczeń.

⁹ A. Brzezińska, S. Jabłoński, B. Ziółkowska, *Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne*, „Edukacja” 2014, nr 2(127), s. 37–52.

¹⁰ M. Mouchritsa, S. Kazanopoulos, A. Romero, U. Garay, *Collaboration between general and special education teachers in inclusive classrooms: A review of the literature*, „Journal of Education and Practice” 2021, t. 12, nr 6, s. 23–31.

¹¹ K.M. Ober, A. Twardowski, M.R. Pierson, *Inclusive education in Poland: Policies, practices, and perspectives* [w:] *Including Learners with Low-Incidence Disabilities (International Perspectives on Inclusive Education*, t. 5), Leeds 2015, s. 315–339.

¹² Tamże.

3. Nauczanie zespołowe (*team teaching*): Obaj nauczyciele prowadzą lekcję wspólnie, dzieląc się rolami w sposób dynamiczny.
4. Nauczanie stacyjne (*station teaching*): Uczniowie pracują w małych grupach, przechodząc między stacjami dydaktycznymi prowadzonych przez różnych nauczycieli.
5. Jeden uczy, drugi wspiera (*one teach, one assist*): Jeden nauczyciel prowadzi lekcję, a drugi monitoruje uczniów, udzielając indywidualnego wsparcia.

Te modele, choć opracowane w kontekście amerykańskim, znajdują zastosowanie w polskim systemie edukacji, szczególnie w klasach integracyjnych. Nauczyciel współorganizujący, dzięki swojej wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej, może efektywnie wspierać nauczyciela przedmiotowego, dostosowując treści i metody do potrzeb uczniów z SPE, co zwiększa dostępność edukacji¹³.

Kontekst prawny w polskim systemie oświaty

W Polsce rola nauczyciela współorganizującego proces kształcenia została formalnie zdefiniowana w przepisach prawa oświatowego, w tym w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach¹⁴. Zgodnie z tym dokumentem, nauczyciel współorganizujący wspiera uczniów z SPE w klasach ogólnodostępnych lub integracyjnych, współpracując z nauczycielami przedmiotowymi w celu dostosowania wymagań edukacyjnych, metod nauczania i form pracy do indywidualnych potrzeb uczniów. Przepisy te podkreślają konieczność współdziałania, ale nie precyzują szczegółowych form współpracy, co pozostawia nauczycielom pewną swobodę, ale także rodzi wyzwania organizacyjne¹⁵. Polski system oświaty, choć promuje edukację inkluzyjną, napotyka trudności związane z niewystarczającym przygotowaniem nauczycieli do współpracy oraz ograniczonymi zasobami, takimi jak czas na wspólne planowanie. Dlatego teoretyczne podstawy współpracy muszą być uzupełnione praktycznymi strategiami, które omówione zostaną w kolejnych sekcjach artykułu.

Perspektywa międzynarodowa

Międzynarodowe doświadczenia w zakresie współpracy pedagogicznej dostarczają cennych wskazówek dla polskiego systemu edukacji. W Finlandii, uznawanej za jeden z najbardziej zaawansowanych systemów edukacyjnych, współpraca mię-

¹³ L. Cook, M. Friend, *Co-teaching: Guidelines for creating effective practices*, "Focus on Exceptional Children" 1995, t. 28, nr 3, s. 1–16.

¹⁴ B. Papuda-Dolińska, *Realizacja koncepcji inkluzji edukacyjnej w szkołach planu jenajskiego – doświadczenia holenderskie* [w:] *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych różnicowań*, red. N. Starik, A. Zduniak, Poznań 2012, s. 427–439.

¹⁵ Tamże.

dzy nauczycielami jest integralną częścią kultury szkolnej¹⁶. Jak wskazuje Sahlberg (2011), fińscy nauczyciele regularnie uczestniczą we wspólnych sesjach planowania i szkoleniach, co pozwala na efektywne wdrażanie modeli współnauczania. W Wielkiej Brytanii z kolei asystenci nauczyciela (*teaching assistants*) pełnią funkcję podobną do polskiego nauczyciela współorganizującego, choć ich przygotowanie pedagogiczne jest często mniej formalne. Analiza tych przykładów pokazuje, że skuteczna współpraca wymaga nie tylko wsparcia instytucjonalnego, ale także zmiany kultury organizacyjnej szkoły, co jest zgodne z teoriami Fullana (2007) dotyczącymi zarządzania zmianą w edukacji. Fullan podkreśla, że sukces reform edukacyjnych, w tym tych promujących inkluzję, zależy od budowania zaufania i wspólnej wizji wśród nauczycieli¹⁷. W kontekście współpracy nauczyciela współorganizującego z nauczycielami przedmiotowymi kluczowe jest ustalenie jasnych ról i odpowiedzialności. Na przykład nauczyciel przedmiotowy odpowiada za realizację treści programowych, podczas gdy nauczyciel współorganizujący koncentruje się na dostosowaniu materiałów i strategii do potrzeb uczniów z SPE. Taka dystrybucja ról wymaga wzajemnego szacunku i otwartej komunikacji, co jest zgodne z zasadami pedagogiki społecznej.

Kompetencje nauczycieli w procesie współpracy

Teoretyczne podstawy współpracy pedagogicznej obejmują również kwestię kompetencji zawodowych nauczycieli. Darling-Hammond (2010) wskazuje, że skuteczna kooperacja wymaga od nauczycieli nie tylko wiedzy merytorycznej, ale także umiejętności interpersonalnych, empatia, elastyczność i zdolność do refleksji nad własną praktyką¹⁸. Nauczyciel współorganizujący powinien posiadać zaawansowane kompetencje w zakresie pedagogiki specjalnej, które umożliwiają identyfikację potrzeb uczniów i dostosowanie strategii nauczania. Z kolei nauczyciel przedmiotowy wnosi do współpracy wiedzę specjalistyczną z danej dziedziny, co pozwala na tworzenie zintegrowanego podejścia do nauczania¹⁹. Współpraca wymaga także umiejętności zarządzania konfliktami i negocjacji, ponieważ różnice w podejściach pedagogicznych mogą prowadzić do napięć. Na przykład nauczyciel przedmiotowy może preferować tradycyjne metody nauczania, podczas gdy nauczyciel współorganizujący może proponować bardziej zindywidualizowane podejście. Rozwiązanie takich różnic wymaga wspólnego dialogu i refleksji, co jest zgodne z modelem refleksyjnego praktyka Schöna (1983)²⁰.

¹⁶ L. Darling-Hammond, *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*, Nowy Jork 2010, s. 123–156.

¹⁷ D. Paulsruud, C. Nilholm, *Teaching for inclusion: A review of research on the cooperation between regular teachers and special educators*, "International Journal of Inclusive Education" 2023, t. 27, nr 4, s. 541–555.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ M. Fullan, *The new meaning of educational change*, wyd. 4, New York 2007, s. 89–124.

²⁰ Tamże.

Podsumowując, teoretyczne podstawy współpracy pedagogicznej wskazują na jej wielowymiarowy charakter, obejmujący aspekty psychologiczne, organizacyjne i społeczne. Teorie Vygotsky'ego, modele wspólnauczania Friend i Cook oraz prace Fullana i Darling-Hammond dostarczają ram dla zrozumienia dynamiki współpracy w edukacji inkluzyjnej. Polski system oświaty, choć oparty na solidnych podstawach prawnych, wymaga dalszego rozwoju w zakresie promowania kultury współpracy, co stanowi punkt wyjścia dla analizy praktycznych form kooperacji w kolejnych częściach artykułu²¹.

Modele i formy współpracy w praktyce

Efektywna współpraca między nauczycielem współorganizującym proces kształcenia a nauczycielami przedmiotowymi w edukacji inkluzyjnej wymaga zastosowania praktycznych form kooperacji, które umożliwiają realizację celów edukacyjnych w sposób zintegrowany i dostosowany do zróżnicowanych potrzeb uczniów²². Współpraca ta, oparta na modelach wspólnauczania (*co-teaching*), pozwala na optymalizację procesu nauczania, wspieranie uczniów z SPE oraz rozwój kompetencji zawodowych nauczycieli. Niniejsza sekcja obejmuje praktyczne aspekty tej kooperacji, zilustrowane hipotetycznymi przykładami zastosowań w polskim kontekście edukacyjnym, z naciskiem na płynność i spójność działań pedagogicznych²³. Wspólnauczanie, jako podstawowy model współpracy, zakłada ścisłą kooperację dwóch nauczycieli, którzy wspólnie planują, prowadzą i oceniają lekcje w klasie inkluzyjnej. Kluczowym elementem jest elastyczne dostosowanie ról obu nauczycieli do specyfiki danej lekcji i potrzeb uczniów. Na przykład w jednej z form wspólnauczania nauczyciel przedmiotowy może prowadzić główną część lekcji, prezentując nowy materiał, podczas gdy nauczyciel współorganizujący wspiera uczniów z SPE, dostosowując zadania do ich możliwości, na przykład poprzez uproszczenie poleceń lub użycie pomocy wizualnych²⁴. Tego typu podejście pozwala na zachowanie spójności nauczania, jednocześnie zapewniając indywidualne wsparcie. W praktyce, na lekcji matematyki w klasie integracyjnej, nauczyciel przedmiotowy może omawiać ułamki dla całej klasy, podczas gdy nauczyciel współorganizujący pracuje z uczniem z zaburzeniem ze spektrum autyzmu, wykorzystując diagramy i manipulacyjne pomoce dydaktyczne, aby ułatwić

²¹ P. Sahlberg, *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?*, New York 2011, s. 88–123.

²² Tamże.

²³ D.A. Schön, *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York 1983, s. 49–78.

²⁴ J. Głodkowska, *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić [w:] Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 2010, s. 1–58.

zrozumienie materiału²⁵. Po zakończeniu lekcji nauczyciele wspólnie analizują postępy uczniów, dostosowując dalsze strategie nauczania.

Innym sposobem realizacji współpracy jest podział klasy na mniejsze grupy, w których każdy nauczyciel prowadzi zajęcia z tą samą treścią, ale w sposób dostosowany do poziomu uczniów. Tego rodzaju podejście sprawdza się szczególnie w przypadku dużych klas, ponieważ uczniowie o zróżnicowanych potrzebach wymagają bardziej zindywidualizowanego wsparcia²⁶. Na przykład podczas lekcji języka polskiego w klasie szóstej nauczyciel przedmiotowy może prowadzić analizę lektury dla większości uczniów, podczas gdy nauczyciel współorganizujący pracuje z grupą uczniów z dysleksją, wykorzystując techniki multisensoryczne, słuchanie fragmentów tekstu w formie nagrania lub podkreślanie kluczowych słów. Tego typu działania umożliwiają wszystkim uczniom dostęp do materiału, jednocześnie integrując ich w procesie edukacyjnym poprzez późniejsze wspólne omówienie wyników pracy. Współpraca nauczycieli przynosi liczne korzyści, które wykraczają poza bezpośrednie wsparcie uczniów. Jednym z najważniejszych efektów jest poprawa jakości nauczania dzięki wzajemnej wymianie doświadczeń. Nauczyciel przedmiotowy, specjalizujący się w danej dziedzinie, wnosi do współpracy wiedzę merytoryczną, podczas gdy nauczyciel współorganizujący dostarcza kompetencji z zakresu pedagogiki specjalnej, strategii różnicowania zadań czy zarządzania zachowaniem uczniów²⁷. Przykładem może być lekcja historii, podczas której nauczyciel przedmiotowy omawia wydarzenia związane z odzyskaniem niepodległości, a nauczyciel współorganizujący przygotowuje dla ucznia z trudnościami w koncentracji uproszczoną oś czasu, która ułatwia zrozumienie sekwencji wydarzeń²⁸. Tego typu współdziałanie nie tylko wspiera uczniów, ale także pozwala nauczycielom na refleksję nad własnymi metodami i doskonalenie praktyki zawodowej. Ważnym aspektem współpracy jest także jej rola w budowaniu inkluzyjnego środowiska szkolnego. Poprzez wspólne prowadzenie lekcji nauczyciele modelują dla uczniów postawy oparte na szacunku, współpracy i akceptacji różnorodności²⁹. Na przykład podczas lekcji biologii, gdy nauczyciel przedmiotowy prowadzi eksperyment, a nauczyciel współorganizujący wspiera uczniów w organizacji pracy, uczniowie obserwują, jak dorośli współpracują, dzieląc się zadaniami w sposób harmonijny. Tego typu działania sprzyjają rozwijaniu umiejętności społecznych uczniów, takich jak komunikacja i praca zespołowa, co jest szczególnie istotne w klasach inkluzyjnych, gdzie różnorodność jest codziennością³⁰. Pomimo licznych zalet współpraca w praktyce napotyka także wyzwania,

²⁵ Tamże.

²⁶ K. Sochacka, *Specjalne potrzeby i specyficzne trudności [w:] Z problematyki kształcenia językowego*, t. 4, red. E. Awramiuk, Białystok 2012, s. 179–194.

²⁷ Tamże.

²⁸ J. Głodkowska, *Inclusive education in Poland: Patterns of special didactics [w:] Inclusive Pedagogical Practices Amidst a Global Pandemic*, red. J. Głodkowska, B. Marcinkowska, E. Wojdyla, Cham 2020, s. 7–31.

²⁹ Tamże.

³⁰ O. Speck, *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Gdańsk 2013, s. 56–89.

które wymagają starannego planowania i zaangażowania obu nauczycieli. Jednym z najczęstszych problemów jest brak czasu na wspólne przygotowanie lekcji, co może prowadzić do braku synchronizacji działań. Na przykład, jeśli nauczyciele nie uzgodnią wcześniej podziału ról, może dojść do sytuacji, w której nauczyciel współorganizujący ogranicza się do roli obserwatora, zamiast aktywnie wspierać uczniów. Rozwiązaniem tego problemu jest regularne planowanie lekcji, które obejmuje ustalenie celów, metod i podziału obowiązków. Innym wyzwaniem jest różnica w podejściach pedagogicznych – nauczyciel przedmiotowy może preferować tradycyjne metody nauczania, podczas gdy nauczyciel współorganizujący może proponować bardziej zindywidualizowane strategie³¹. W takich przypadkach kluczowa jest otwarta komunikacja i gotowość do kompromisu, co pozwala na wypracowanie spójnego podejścia. Praktyczne zastosowanie współpracy wymaga także odpowiedniego przygotowania organizacyjnego ze strony szkoły. Dyrektorzy i koordynatorzy ds. edukacji inkluzyjnej odgrywają istotną rolę w zapewnieniu nauczycielom czasu i zasobów na wspólną pracę. Na przykład organizacja regularnych spotkań zespołowych, podczas których nauczyciele mogą omawiać potrzeby uczniów i planować lekcje, znacząco ułatwia wdrażanie modeli współnauczania³². Ponadto szkolenia z zakresu współpracy pedagogicznej, warsztaty dotyczące strategii współnauczania, mogą pomóc nauczycielom w lepszym zrozumieniu swoich ról i budowaniu zaufania.

Podsumowując, praktyczne formy współpracy między nauczycielem współorganizującym a nauczycielami przedmiotowymi opierają się na elastycznym dostosowaniu ról i metod do potrzeb uczniów oraz specyfiki danej lekcji³³. Przykłady zastosowań w polskim kontekście edukacyjnym pokazują, że współnauczanie umożliwia nie tylko lepsze wsparcie uczniów z SPE, ale także rozwój kompetencji zawodowych nauczycieli i budowanie inkluzyjnego środowiska szkolnego. Jednak skuteczność tych działań zależy od starannego planowania, otwartej komunikacji i wsparcia instytucjonalnego. W kolejnych częściach artykułu zostaną omówione bariery współpracy oraz strategie ich pokonywania, aby dostarczyć praktycznych wskazówek dla nauczycieli i decydentów edukacyjnych.

Bariery współpracy i strategie ich pokonywania

Współpraca między nauczycielem współorganizującym proces kształcenia a nauczycielami przedmiotowymi w edukacji inkluzyjnej, choć kluczowa dla skuteczności nauczania, napotyka liczne wyzwania, które mogą ograniczać jej efektywność³⁴. Bariery te mają charakter organizacyjny, interpersonalny i systemowy,

³¹ Tamże.

³² K. Szczepkowska, *Edukacja włączająca w szkole – szanse i wyzwania*, Warszawa 2019, s. 15–42.

³³ A.B. Jardzioch, *Edukacja włączająca w Polsce*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2017, nr 3, s. 193–205.

³⁴ Tamże.

wynikając zarówno z ograniczeń strukturalnych systemu edukacji, jak i dynamiki relacji między nauczycielami. Pokonanie tych przeszkód wymaga zastosowania konkretnych strategii, opartych na wzajemnej komunikacji, planowaniu i wsparciu instytucjonalnym. W niniejszej sekcji dokonano analizy najczęstszych barier współpracy w polskim kontekście edukacyjnym i zaproponowano praktyczne rozwiązania ilustrowane hipotetycznymi przykładami, aby podkreślić możliwości wdrażania skutecznych działań w praktyce³⁵.

Jednym z głównych wyzwań organizacyjnych jest brak czasu na wspólne planowanie lekcji. Nauczyciele w polskich szkołach często borykają się z napiętymi harmonogramami, które ograniczają możliwość regularnych spotkań i przygotowania zintegrowanych działań. Na przykład nauczyciel przedmiotowy, mający wiele klas i obowiązków administracyjnych, może nie mieć wystarczająco czasu na szczegółowe omówienie strategii z nauczycielem współorganizującym, co prowadzi do braku synchronizacji podczas lekcji³⁶. W rezultacie współpraca może ograniczać się do doraźnych działań, takich jak jednorazowe wsparcie ucznia z SPE, zamiast kompleksowego dostosowania procesu nauczania. Aby przezwyciężyć tę barierę, szkoły mogą wprowadzić regularne spotkania zespołowe, zaplanowane w harmonogramie pracy, podczas których nauczyciele wspólnie ustalają cele lekcji, role i metody pracy³⁷. Przykładem może być organizacja cotygodniowych 30-minutowych sesji, podczas których nauczyciel przedmiotowy i współorganizujący omawiają potrzeby uczniów z SPE, dostosowanie materiałów na lekcję matematyki dla ucznia z trudnościami w liczeniu. Takie podejście pozwala na lepsze przygotowanie i zwiększa spójność działań³⁸.

Innym istotnym wyzwaniem jest różnica w podejściach pedagogicznych między nauczycielami. Nauczyciel przedmiotowy, skoncentrowany na realizacji programu nauczania, może preferować tradycyjne metody, wykład czy pracę z podręcznikiem, podczas gdy nauczyciel współorganizujący, zorientowany na pedagogikę specjalną, może proponować bardziej zindywidualizowane strategie, techniki multisensoryczne albo różnicowanie zadań³⁹. Te różnice mogą prowadzić do nieporozumień, zwłaszcza jeśli nauczyciele nie mają wspólnej wizji celów edukacyjnych. Na przykład na lekcji języka polskiego nauczyciel przedmiotowy może oczekiwać, że wszyscy uczniowie wykonają to samo zadanie pisemne, podczas gdy nauczyciel współorganizujący sugeruje uproszczenie polecenia dla ucznia z dysleksją. Rozwiązaniem tego problemu jest otwarta komunikacja i wspólna refleksja nad praktyką. Regularne rozmowy, w których nauczyciele dzielą się swoimi doświadczeniami i perspektywami, mogą prowadzić do wypracowania kompromisowych strategii, które łączą cele programu nauczania z indywidualnymi potrzebami uczniów. Szkolenia z zakresu współ-

³⁵ G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2013, s. 101–134.

³⁶ Tamże.

³⁷ M. Jas, M. Jarosińska, *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, Warszawa 2010, s. 45–78.

³⁸ B. Trochimiał, U. Gosk, *Evaluating the effectiveness of special needs education in Poland*, „Edukacja Specjalna” 2012, nr 3(1), s. 22–35.

³⁹ Tamże.

nauczania, prowadzone przez specjalistów w dziedzinie edukacji inkluzyjnej, mogą dodatkowo pomóc w budowaniu wspólnego języka i zrozumienia⁴⁰. Bariery interpersonalne, brak zaufania lub różnice w stylach pracy, również wpływają na jakość współpracy. W niektórych przypadkach nauczyciel przedmiotowy może postrzegać nauczyciela współorganizującego jako mniej istotnego partnera, co prowadzi do nierównowagi ról w klasie. Na przykład nauczyciel współorganizujący może zostać zredukowany do roli obserwatora lub asystenta, zamiast aktywnie uczestniczyć w prowadzeniu lekcji. Tego typu dynamika może wynikać z braku jasno określonych oczekiwań lub niewystarczającego przygotowania do współpracy⁴¹. Aby przeciwdziałać temu problemowi, kluczowe jest ustalenie ról i odpowiedzialności przed rozpoczęciem lekcji. Na przykład przed lekcją historii nauczyciele mogą uzgodnić, że nauczyciel przedmiotowy omówi główne wydarzenia, podczas gdy nauczyciel współorganizujący przygotowuje dla uczniów z SPE wizualną oś czasu, która ułatwi zrozumienie materiału. Takie podejście nie tylko zapewnia równowagę ról, ale także wzmacnia poczucie partnerstwa. Na poziomie systemowym, jednym z największych wyzwań jest niewystarczające wsparcie instytucjonalne, w tym brak szkoleń z zakresu współpracy pedagogicznej oraz ograniczone zasoby materialne⁴². W wielu polskich szkołach nauczyciele nie mają dostępu do regularnych warsztatów dotyczących modeli współnauczania, co utrudnia im wdrażanie skutecznych strategii. Ponadto, brak odpowiednich pomocy dydaktycznych, takich jak tablety, programy edukacyjne czy materiały multisensoryczne, może ograniczać możliwości dostosowania nauczania do potrzeb uczniów z SPE. Rozwiązaniem jest zwiększenie finansowania na szkolenia zawodowe oraz wyposażenie szkół w odpowiednie zasoby⁴³. Przykładem może być wprowadzenie programu szkoleniowego, w ramach którego nauczyciele przedmiotowi i współorganizujący uczestniczą w warsztatach dotyczących strategii różnicowania zadań, prowadzonych przez ekspertów z zakresu pedagogiki specjalnej. Dodatkowo, szkoły mogą korzystać z funduszy unijnych na zakup pomocy dydaktycznych, takich jak interaktywne tablice czy oprogramowanie wspierające naukę uczniów z trudnościami. Praktyczne zastosowanie strategii pokonywania barier można zilustrować hipotetycznym przykładem. W szkole podstawowej, w której uczeń z zaburzeniem ze spektrum autyzmu ma trudności z uczestnictwem w lekcjach chemii, nauczyciel przedmiotowy i współorganizujący napotykają problem braku czasu na wspólne planowanie. Aby rozwiązać ten problem, dyrekcja szkoły wprowadza 20-minutowe spotkania przed każdą jednostką tematyczną, podczas których nauczyciele ustalają, jak dostosować eksperymenty chemiczne do potrzeb ucznia, np. poprzez użycie prostszych instrukcji i wizualnych schematów⁴⁴. Dodat-

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ UNESCO, *Edukacja dla wszystkich*, 1990, www.unesco.pl/edukacja/edukacja-dla-wszystkich [20.07.2020], s. 1–20.

⁴² T. Knopik, *Diagnoza funkcjonalna. Planowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, Warszawa 2018, s. 23–56.

⁴³ UNESCO, *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Paris 2005, s. 13–45.

⁴⁴ UNESCO, *Pięć kluczowych przesłań dla edukacji włączającej. Od teorii do praktyki*, 2014, www.europeanagency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_PL.pdf [20.07.2020], s. 1–24.

kowo, nauczyciele uczestniczą w szkoleniu z zakresu współnauczania, co pozwala im lepiej zrozumieć swoje role i wypracować wspólne strategie⁴⁵. W efekcie uczeń z SPE aktywnie uczestniczy w lekcji, a pozostali uczniowie korzystają z bardziej zróżnicowanych metod nauczania, co zwiększa ich zaangażowanie. Innym przykładem jest sytuacja, w której nauczyciel przedmiotowy i współorganizujący różnią się w podejściu do nauczania literatury w klasie integracyjnej⁴⁶. Nauczyciel przedmiotowy preferuje dyskusję klasową, podczas gdy nauczyciel współorganizujący proponuje pracę w małych grupach dla uczniów z trudnościami w wypowiedzaniu się. Po otwartym omówieniu swoich perspektyw nauczyciele decydują się na połączenie obu podejść: lekcja rozpoczyna się od krótkiej dyskusji ogólnej, po której uczniowie pracują w grupach, a nauczyciel współorganizujący wspiera uczniów z SPE w analizie tekstu przy użyciu uproszczonych pytań. Tego typu kompromis pozwala na realizację celów programowych przy jednoczesnym uwzględnieniu indywidualnych potrzeb uczniów⁴⁷.

Podsumowując, bariery współpracy między nauczycielem współorganizującym a nauczycielami przedmiotowymi, brak czasu, różnice w podejściach pedagogicznych, nierównowaga ról czy ograniczenia systemowe, mogą być skutecznie pokonywane poprzez strategiczne podejście oparte na komunikacji, planowaniu i wsparciu instytucjonalnym⁴⁸. Przykłady praktyczne pokazują, że wspólne działania nauczycieli, wsparte odpowiednimi zasobami i szkoleniami, prowadzą do poprawy jakości nauczania i lepszego wsparcia uczniów w edukacji inkluzyjnej. Kolejna część artykułu przedstawi wnioski i rekomendacje, które pozwolą na dalsze doskonalenie współpracy w polskim systemie oświaty⁴⁹.

Podsumowanie Wnioski i rekomendacje

Współpraca między nauczycielem współorganizującym proces kształcenia a nauczycielami przedmiotowymi stanowi fundament skutecznej edukacji inkluzyjnej, umożliwiając realizację wspólnego celu, jakim jest holistyczny rozwój uczniów, w tym szczególnie tych o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE)⁵⁰.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ L.S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge 1978, s. 84–91.

⁴⁷ I. Kołodziejek, *Indywidualizacja nauczania jako odpowiedź na zróżnicowane potrzeby edukacyjne wszystkich uczniów* [w:] *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2017, s. 179–199.

⁴⁸ D. Wiszejko-Wierzbicka, *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania” 2012, nr 3(4), s. 1–86.

⁴⁹ T. Zacharuk, *Włączająca edukacja* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. J. Pilch, Warszawa 2008, t. 7, s. 167–172.

⁵⁰ Tamże.

Analiza teoretycznych podstaw, praktycznych form współpracy oraz barier i strategii ich pokonywania pozwala na sformułowanie kluczowych wniosków, które podkreślają znaczenie tej kooperacji w podnoszeniu jakości nauczania⁵¹. Niniejsza sekcja podsumowuje główne ustalenia artykułu, proponując praktyczne rekomendacje dla nauczycieli, decydentów edukacyjnych oraz badaczy, aby wspierać dalszy rozwój współpracy pedagogicznej w polskim systemie oświaty. Analiza teoretyczna wskazuje, że współpraca opiera się na solidnych podstawach, takich jak teoria strefy najbliższego rozwoju Vygotsky'ego (1978) czy modele współnauczania Friend i Cook (1995)⁵². Te koncepcje podkreślają, że sukces edukacyjny uczniów, zwłaszcza tych z SPE, zależy od zintegrowanych działań nauczycieli, którzy łączą wiedzę merytoryczną z umiejętnościami pedagogiki specjalnej. Praktyczne formy współpracy, takie jak wspólne prowadzenie lekcji czy dostosowywanie metod nauczania, pozwalają na lepsze zaspokajanie indywidualnych potrzeb uczniów, jednocześnie wspierając rozwój kompetencji społecznych i emocjonalnych całej klasy⁵³. Przykłady hipotetyczne, takie jak dostosowanie lekcji matematyki dla ucznia z zaburzeniem ze spektrum autyzmu czy pracy z uczniami z dysleksją na lekcji języka polskiego, pokazują, że elastyczne podejście do ról nauczycieli przekłada się na większe zaangażowanie uczniów i lepsze wyniki edukacyjne. Bariery współpracy, takie jak brak czasu, różnice w podejściach pedagogicznych czy ograniczenia systemowe, choć stanowią wyzwanie, mogą być skutecznie pokonywane poprzez strategie oparte na komunikacji, wspólnym planowaniu i wsparciu instytucjonalnym⁵⁴. Kluczowe jest stworzenie kultury współpracy w szkołach, w której nauczyciele postrzegają siebie jako równorzędnych partnerów, dzielących odpowiedzialność za sukces uczniów. Przykłady praktyczne, takie jak regularne spotkania zespołowe czy szkolenia z zakresu współnauczania, pokazują, że inwestycja w zasoby ludzkie i organizacyjne przynosi wymierne korzyści, zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Współpraca nie tylko poprawia jakość nauczania, ale także przyczynia się do rozwoju zawodowego pedagogów, umożliwiając im wymianę doświadczeń i refleksję nad praktyką. Na podstawie tych ustaleń można sformułować kilka rekomendacji dla różnych grup zaangażowanych w proces edukacyjny. Dla nauczycieli kluczowe jest zaangażowanie w regularne wspólne planowanie lekcji, które pozwala na precyzyjne określenie ról i strategii. Na przykład przed rozpoczęciem nowej jednostki tematycznej nauczyciel przedmiotowy i współorganizujący powinni wspólnie ustalić, jak dostosować materiały i metody do potrzeb uczniów z SPE, aby zapewnić spójność nauczania⁵⁵. Ważne jest również uczestnictwo w szkoleniach z zakresu współnauczania, które wyposażają nauczycieli w praktyczne narzędzia, strategie różnicowania zadań czy techniki multisensoryczne. Otwarta komunikacja, oparta na wzajemnym szacunku

⁵¹ Tamże.

⁵² T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, Warszawa 2001, s. 67–94.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ T. Zacharuk, *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Siedlce 2008, s. 29–54.

i gotowości do kompromisu, jest niezbędna do budowania efektywnego partnerstwa⁵⁶. Dla decydentów edukacyjnych, jak dyrektorzy szkół czy przedstawiciele organów prowadzących, rekomenduje się wprowadzenie systemowych rozwiązań wspierających współpracę. Obejmuje to zapewnienie czasu na wspólne planowanie w harmonogramach nauczycieli, na przykład poprzez organizację cotygodniowych spotkań zespołowych⁵⁷. Inwestycja w szkolenia zawodowe, zarówno dla nauczycieli przedmiotowych, jak i współorganizujących, powinna być priorytetem, aby wyposażać ich w umiejętności niezbędne do wdrażania modeli współnauczania⁵⁸. Dodatkowo szkoły powinny mieć dostęp do odpowiednich zasobów materialnych, jak pomoce dydaktyczne czy technologie wspomagające, które ułatwiają dostosowanie nauczania do potrzeb uczniów z SPE. Finansowanie inicjatyw może być wspierane przez fundusze unijne lub krajowe programy edukacyjne, co pozwoli na szersze wdrażanie edukacji inkluzyjnej. Dla badaczy rekomenduje się przeprowadzenie dalszych analiz nad efektywnością współpracy pedagogicznej w polskim kontekście⁵⁹. Choć modele współnauczania, takie jak te zaproponowane przez Friend i Cook, są dobrze opisane w literaturze międzynarodowej, w Polsce brakuje wystarczających badań empirycznych analizujących ich skuteczność w realiach krajowego systemu oświaty. Przyszłe badania mogłyby skupić się na analizie wpływu współpracy na wyniki edukacyjne uczniów z SPE, a także na satysfakcję zawodową nauczycieli. Ważnym obszarem jest również badanie roli kultury organizacyjnej szkoły w promowaniu współpracy, co mogłoby dostarczyć wskazówek dla decydentów w zakresie reform systemowych⁶⁰. Perspektywy dalszego rozwoju współpracy pedagogicznej w Polsce są obiecujące, ale wymagają większego zaangażowania na poziomie systemowym. Edukacja inkluzyjna, jako jeden z priorytetów współczesnego systemu oświaty, zależy od zdolności nauczycieli do wspólnego działania na rzecz uczniów⁶¹. Wzrost liczby uczniów z SPE w klasach ogólnodostępnych oraz rosnące oczekiwania społeczne wobec inkluzji podkreślają potrzebę kontynuacji wysiłków na rzecz budowania efektywnej współpracy. W dłuższej perspektywie promowanie kultury współpracy w szkołach może przyczynić się do stworzenia bardziej sprawiedliwego i dostępnego systemu edukacji, w którym każdy uczeń ma szansę na rozwój zgodny ze swoimi możliwościami.

Podsumowując, współpraca między nauczycielem współorganizującym a nauczycielami przedmiotowymi jest nie tylko narzędziem wspierającym edu-

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ V. Lechta, *Pedagogika inkluzyjna* [w:] *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2010, s. 321–335.

⁵⁸ Tamże.

⁵⁹ D. Apanel, *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego osób z niepełnosprawnością w Polsce w latach 1989–2014*, Kraków 2016, s. 15–89.

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ T. Zacharuk, *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum” 2011, nr 1(20), s. 2–7.

kację inkluzyjną, ale także katalizatorem zmiany w kulturze szkolnej⁶². Poprzez wspólne planowanie, otwartą komunikację i wsparcie instytucjonalne nauczyciele mogą osiągać wspólny cel edukacyjny, jakim jest zapewnienie wszystkim uczniom równych szans na sukces. Rekomendacje przedstawione w tej sekcji mają na celu inspirowanie praktyków i decydentów do dalszego doskonalenia współpracy, aby edukacja inkluzyjna stała się rzeczywistością w każdej polskiej szkole.

Bibliografia

- Apanel D., *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego osób z niepełnosprawnością w Polsce w latach 1989–2014*, Kraków 2016.
- Appelt K., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005.
- Bogdanowicz M., *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Psychologia Wychowawcza” 1992, nr 3.
- Booth T., Ainscow M., *Przewodnik po edukacji włączającej. Rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, www.olimpiadyspecjalne.pl/sites/default/files/olimpiadyspecjalne/simplepage/attachments/2012edukacjaawlaczajaca.pdf [20.07.2020].
- Brzezińska A., Jabłoński S., Ziółkowska B., *Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne*, „Edukacja” 2014, nr 2(127).
- Cook L., Friend M., *Co-teaching: Guidelines for creating effective practices*, “Focus on Exceptional Children” 1995, t. 28, nr 3.
- Darling-Hammond L., *The flat world and education: How America’s commitment to equity will determine our future*, New York 2010.
- Fullan M., *The new meaning of educational change*, wyd. 4, New York 2007.
- Głodkowska J., *Inclusive education in Poland: Patterns of special didactics* [w:] *Inclusive Pedagogical Practices Amidst a Global Pandemic*, red. J. Głodkowska, B. Marcinkowska, E. Wojdyła, Cham 2020.
- Głodkowska J., *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić* [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 2010.
- Jardzioch A.B., *Edukacja włączająca w Polsce*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2017, nr 3.
- Jas M., Jarosińska M., *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, Warszawa 2010.
- Knopik T., *Diagnoza funkcjonalna. Planowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, Warszawa 2018.
- Kołodziejek I., *Indywidualizacja nauczania jako odpowiedź na zróżnicowane potrzeby edukacyjne wszystkich uczniów* [w:] *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2017.
- Kuhn T.S., *Struktura rewolucji naukowych*, Warszawa 2001.
- Lechta V., *Pedagogika inkluzyjna* [w:] *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwowski, Gdańsk 2010.
- Marcinkowska B., *Effectiveness of individual educational and therapeutic programs in Poland*, „Pedagogika Specjalna” 2012, t. 1, nr 2.
- Mazur P., Solecka B., *Koncepcja nakładek uwzględniających specjalne potrzeby edukacyjne (SPE)*

⁶² Tamże.

- w programach nauczania i scenariuszach zajęć/lekcji, Warszawa 2019.
- Mittler P., *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*, London 2000.
- Mouchritsa M., Kazanopoulos S., Romero A., Garay U., *Collaboration between general and special education teachers in inclusive classrooms: A review of the literature*, "Journal of Education and Practice" 2021, t. 12, nr 6.
- Ober K.M., Twardowski A., Pierson M.R., *Inclusive education in Poland: Policies, practices, and perspectives [w:] Including Learners with Low-Incidence Disabilities (International Perspectives on Inclusive Education, t. 5)*, Leeds 2015.
- Papuda-Dolińska B., *Realizacja koncepcji inkluzji edukacyjnej w szkołach planu jenajskiego – doświadczenia holenderskie [w:] Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych źródełnicowań*, red. N. Starik, A. Zduniak, Poznań 2012.
- Paulsruud D., Nilholm C., *Teaching for inclusion: A review of research on the cooperation between regular teachers and special educators*, "International Journal of Inclusive Education" 2023, t. 27, nr 4.
- Sahlberg P., *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?*, New York 2011.
- Schön D.A., *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York 1983.
- Sochacka K., *Specjalne potrzeby i specyficzne trudności [w:] Z problematyki kształcenia językowego (t. 4)*, red. E. Awramiuk, Białystok 2012.
- Speck O., *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Gdańsk 2013.
- Szczepkowska K., *Edukacja włączająca w szkole – szanse i wyzwania*, Warszawa 2019.
- Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2013.
- Trochimiał B., Gosk U., *Evaluating the effectiveness of special needs education in Poland*, „Edukacja Specjalna” 2012, t. 3, nr 1.
- UNESCO, *Edukacja dla wszystkich*, www.unesco.pl/edukacja/edukacja-dla-wszystkich [20.07.2020].
- UNESCO, *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Paris 2005.
- UNESCO, *Pięć kluczowych przesłań dla edukacji włączającej. Od teorii do praktyki*, www.europeanagency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_PL.pdf [20.07.2020].
- Vygotsky L.S., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1978.
- Wiszejko-Wierzbicka D., *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania” 2012, nr 3(4).
- Zacharuk T., *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum” 2011, nr 1(20).
- Zacharuk T., *Włączająca edukacja [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku (t. 7)*, red. J. Pilch, Warszawa 2008.
- Zacharuk T., *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Siedlce 2008.

A common goal: collaboration between the co-organizing teacher and other subject teachers

Abstract

This article examines the importance of collaboration between the co-organizing teacher and subject teachers in the context of inclusive education, which responds to the growing needs of students with special educational needs (SEN). Drawing on theoretical foundations such as Vygotsky's (1978) zone of proximal development theory and Friend and Cook's (1995) co-teaching models, it highlights the crucial importance of collaborative pedagogy for ensuring effective teaching and

holistic student development. Practical forms of collaboration, such as co-teaching and adapting teaching methods, are discussed, which enable better support for students with SEN and increase whole-class engagement. An analysis of barriers such as lack of time, differences in pedagogical approaches, and systemic constraints indicates the need for strategies such as regular lesson planning, professional training, and institutional support. The article illustrates these issues with hypothetical examples from the Polish educational context, showing how collaboration can improve teaching quality and build an inclusive school environment. The conclusions emphasize the need for further research on the effectiveness of collaboration in the Polish education system and the implementation of systemic solutions, such as financing training and teaching resources. The aim of the article is to inspire teachers, policymakers, and researchers to promote a culture of collaboration that supports equal opportunities in education.

Keywords: teacher collaboration, inclusive education, co-teaching teacher, co-teaching, special educational needs, pedagogical collaboration

Mariusz Antoniak, mgr, nauczyciel mianowany, nauczyciel języka niemieckiego, nauczyciel współ-organizujący proces kształcenia oraz wicedyrektor szkoły policealnej w Łodzi.