

Uniwersytet Radomski im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu.  
Wydział Filologiczno-Pedagogiczny

PIOTR NOGAJ

ORCID: 0009-0003-9446-4171

p.nogaj@urad.edu.pl

KINGA ŁAGOWSKA

ORCID: 0000-0002-9682-2687

k.lagowska@urad.edu.pl

---

*Współnauczanie we włączającej szkole wiejskiej a poczucie  
własnej skuteczności nauczycieli*

---

Co-Teaching in an Inclusive Rural School and Teachers' Sense of Self-Efficacy

PROPOZYCJA CYTOWANIA: Nogaj, P., Łagowska, K. (2026). Współnauczanie we włączającej szkole wiejskiej a poczucie własnej skuteczności nauczycieli. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 39(1), 129–151. DOI: 10.17951/j.2026.39.1.129-151

ABSTRAKT

Edukacja włączająca stawia przed nauczycielami liczne wyzwania, zwłaszcza w szkołach na terenach wiejskich, gdzie zasoby, możliwości działania i wsparcie bywają ograniczone. W takich warunkach współpraca pomiędzy nauczycielami nabiera szczególnego znaczenia jako czynnik wspomagający skuteczne nauczanie. Decyzja o wyborze środowiska badania wynikała z ograniczonej liczby doniesień badawczych dotyczących analizowanego tematu. Przedmiotem badań była współpraca pomiędzy nauczycielem klasy i nauczycielem współorganizującym kształcenie w klasie inkluzyjnej na etapie edukacji wczesnoszkolnej w szkołach wiejskich oraz poziom ich samoskuteczności w aspekcie edukacji włączającej. Celem badań było określenie zależności pomiędzy częstotliwością podejmowania współpracy w realizacji zadań przez obu nauczycieli a ich poczuciem własnej skuteczności. Badania przeprowadzono w okresie od lutego do marca 2025 r. z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego. W tym celu wykorzystano autorską skalę *Współpraca Nauczycieli w Klasach I–III Szkoły Podstawowej* oraz polską adaptację skali *Poczucie Samoskuteczności Nauczycieli w Edukacji Włączającej* (TEIP). W badaniu wzięło udział 66 nauczycieli ze szkół powiatu radomskiego realizujących edukację włączającą. Wyniki pokazują, że częste, wspólne działania obu nauczycieli w obszarach związanych z diagnozą, planowaniem i monitorowaniem wsparcia, edukacją i terapią oraz wychowaniem skutkuje ich wysokim poziomem własnej skuteczności.

Wnioski z badań wskazują na potrzebę superwizji dla nauczycieli w zakresie współnauczania oraz szkoleń obejmujących zagadnienie współpracy pomiędzy współnauczycielami w zakresie doradztwa pedagogicznego dla rodziców. Rekomenduje się, aby dyrektorzy szkół wyznaczali w planie zajęć nauczycieli warunki i czas umożliwiające wspólne planowanie lekcji.

**Słowa kluczowe:** współnauczanie; poczucie własnej skuteczności; edukacja wczesnoszkolna; edukacja włączająca; szkoła wiejska

## WSPÓŁPRACA NAUCZYCIELI W KLASIE WŁĄCZAJĄCEJ

Polityka oświatowa Unii Europejskiej ma na celu dążenie do kształcenia w jednej klasie uczniów z niepełnosprawnościami z uczniami pełnosprawnymi. Jednym z pierwszych europejskich aktów prawnych wyznaczających kierunek zmian jest Deklaracja z Salamanki z 1994 r. Promowana jest w niej tzw. edukacja dla wszystkich. W myśl tej zasady każdy uczeń powinien mieć prawo do pobierania nauki w ogólnodostępnych placówkach przy jednoczesnym zaspokojeniu indywidualnych potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami (UNESCO, 1994). Jak podaje Zaorska (2022), edukacja włączająca wymaga od szkół dostosowania programu nauczania, metod pracy oraz infrastruktury szkolnej w taki sposób, aby żaden z uczniów nie czuł się wykluczony.

W celu zaspokojenia specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów w szkołach ogólnodostępnych zatrudniani są nauczyciele współorganizujący kształcenie. W polskim systemie oświaty możliwe jest to w sytuacji, gdy w klasie ogólnodostępnej kształcą się uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera, i/lub dzieci z niepełnosprawnościami sprzężonymi (Rozporządzenie, 2017). Działanie obu nauczycieli w klasie włączającej określane jest jako *co-teaching*, a w literaturze polskojęzycznej nazywane jest współnauczaniem (Giebułtowska, 2011). Friend i in. (2010) definiują je jako partnerstwo nauczyciela klasy i pedagoga specjalnego dążące do wsparcia wszystkich uczniów. Jak podkreślają Magiera i Zigmond (2005), współnauczanie to szczególny rodzaj współpracy dwóch lub więcej pedagogów, którzy są współodpowiedzialni za nauczanie i wychowanie zróżnicowanej grupy uczniów.

W polskich szkołach nauczyciel współnauczający z nauczycielem klasy zwyczajowo zwany jest nauczycielem wspomagającym (Celuch, 2019). Szczegółowy wykaz jego zadań podaje Soszyńska (2021). Pełna realizacja wielu z nich możliwa jest jedynie dzięki kooperacji nauczyciela współorganizującego kształcenie z nauczycielem klasy. Jak podają Szkolak-Stępień i Vaškevič-Buś (2017), współpraca pomiędzy nauczycielami powinna mieć wielowymiarowy zakres, obejmujący kwestie organizacyjne, dydaktyczne oraz wychowawcze. Zamkowska i Nogaj (2024) wyodrębniają cztery kategorie zadań współnauczycieli: 1) zadania diagnostyczno-planistyczne, obejmujące wstępną ocenę potrzeb i możliwości uczniów

ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz wspólne ustalenie podejmowanych działań; 2) zadania o charakterze organizacyjnym, skupione na wypełnianiu dokumentacji oraz dbaniu o wystrój sali lekcyjnej; 3) zadania dydaktyczne, polegające na wspólnym prowadzeniu lekcji, analizie postępów edukacyjnych uczniów oraz ich wspólnym ocenianiu; 4) zadania wychowawcze, dotyczące monitorowania i analizy zachowań uczniów wraz z redukowaniem negatywnych postaw wychowanków. Mofield (2020) również podkreśla, że współpraca obu pedagogów powinna koncentrować się na wspólnym planowaniu, nauczaniu dostosowanym do potrzeb uczniów wymagających wsparcia oraz modelowaniu postaw dzieci.

Współdziałanie obu pedagogów można dostrzec już podczas opracowywania dokumentacji, co nauczyciele robią zazwyczaj razem (Zaorska, 2022). Z mniejszą intensywnością natomiast przygotowują wspólnie lekcje. Częściej stosują mniej wymagające i mniej intensywne praktyki współpracy, takie jak wymiana materiałów dydaktycznych i informacji związanych z treściami kształcenia (Pozas, Letzel-Alt, 2023). Nauczyciele pracujący w klasach włączających wyrażają chęć regularnego spotykania się, aby planować przyszłe zajęcia, ale podkreślają, że barierą, która utrudnia im realizację tego zadania, jest trudność w wygospodarowaniu wolnego czasu (Shin, Lee, McKenna, 2016). Postulują zatem, aby w planach lekcji współnauczycieli zarezerwować czas, kiedy to będą mogli wspólnie organizować przebieg zajęć (Scruggs, Mastropieri, McDuffi, 2007).

Współpraca podczas planowania lekcji umożliwia właściwe wypełnienie kolejnego zadania, jakim jest wspólne prowadzenie zajęć. W literaturze przedmiotu wyodrębniono kilka modeli współnauczania (Cook, Friend, 2005, za: Szumski, 2022). Najbardziej zaawansowanym jest wspólne nauczanie. W tym modelu nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej i pedagog specjalny mają w klasie te same obowiązki i są współodpowiedzialni za przeprowadzenie lekcji. Współpraca pomiędzy nauczycielami wykorzystującymi w praktyce ten model charakteryzuje się płynną wymianą ról. Sprawia to, że często trudno określić, który nauczyciel jest odpowiedzialny za prowadzenie zajęć, a który za wspieranie uczniów wymagających pomocy (Nevin, Thousand, Villa, 2006). Współdziałanie w klasie obu nauczycieli, bez względu na stosowany model współpracy, daje im większą możliwość kontroli efektów pracy uczniów i udzielania im wsparcia w sytuacji, gdy tego potrzebują (Muijs, Reynolds, 2003, za: Chrzanowska, Szumski, 2019). Najczęściej korzystają z niego nauczyciele, dla których istotny jest rozwój zawodowy. Czują się oni współodpowiedzialni za przebieg zajęć, w tym za wspólne ocenianie pracy uczniów (Pancsofar, Petroff, 2016). Finalizacją działań współnauczycieli powinno być codzienne omawianie lekcji, w tym analiza i rozwiązywanie pojawiających się problemów natury edukacyjnej i wychowawczej (Soszyńska, 2021). Współnauczyciele w wyniku zaistnienia trudnych sytuacji w klasie mają możliwość kontaktowania się z pracownikami instytucji zewnętrznych, np. z nauczycielami placówek specjalnych. Pomimo to nauczyciele ze szkół

wiejskich i miejskich niechętnie korzystają z pomocy specjalistów ze szkół specjalnych (Gajdzica, Bełza-Gajdzica, 2021).

Istnieją zróżnicowane poglądy na temat pozycji nauczyciela współorganizującego kształcenie w relacji z nauczycielem klasy. Jak podają Pancsofar i Petroff (2016), nauczyciel zatrudniony w celu współorganizowania kształcenia często zajmuje podrzędną pozycję w stosunku do nauczyciela klasy. Odmienne spostrzeżenia mają amerykańscy badacze. Z badań King-Sears, Jenkins i Brawand (2020) wynika, że współnauczyciele zajmują porównywalną pozycję w klasie. Przyczyną różnic w przebiegu i jakości współpracy pomiędzy nauczycielem klasy a nauczycielem wspomagającym może być dobór współnauczycieli. Indywidualne cechy charakteru, takie jak np. otwartość na wspólne działanie oraz umiejętności komunikacyjne, pozytywnie wpływają na efektywność podejmowanych wspólnych działań (Gajdzica, 2022).

#### PRZEKONANIE O WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI NAUCZYCIELI W EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

Bandura (1977, 1997) przekonanie o własnej skuteczności określił mianem procesu poznawczego, w którym ludzie budują przekonania o swojej zdolności do działania na danym poziomie osiągnięć. Poczucie własnej skuteczności definiowane jest jako „wiara człowieka w jego zdolności kontrolowania wydarzeń, które go dotyczą, oraz wiara w jego możliwości motywowania samego siebie, mobilizowania jego potencjału poznawczego oraz odpowiednich zachowań potrzebnych do skutecznego wypełniania zadań” (Bańka, 2005, s. 12). Istnieją cztery źródła przekonania o własnej skuteczności: osiągnięcia w wykonywaniu zadań (*mastery experiences*), doświadczenia pomocne (*vicarious experiences*), perswazja słowna (*social persuasion*), pobudzenie emocjonalne (*physiological and emotional states*) (Bandura, 2007). Największe znaczenie w kształtowaniu się poczucia własnej skuteczności przypisano pierwszemu czynnikowi, związanemu z doświadczaniem sukcesów. Warto zaznaczyć, że można wyróżnić uogólnione przekonanie o własnej skuteczności, które jest zgeneralizowanym przewidywaniem dotyczącym posiadania kompetencji i zdolności podejmowania działania w sytuacjach wyzwań (Łaguna, 2010). W odróżnieniu od specyficznego przekonania o własnej skuteczności, nie odnosi się ono do konkretnej dziedziny aktywności (Łaguna, 2010). Z kolei specyficzne przekonanie o własnej skuteczności dotyczy wybranych obszarów aktywności oraz jest określone dla zadania i sytuacji (Łaguna, 2010), np. przekonanie o własnej skuteczności nauczycielskiej czy poczucie własnej skuteczności u nauczycieli w edukacji inkluzyjnej. To indywidualna ocena tego, czy posiada się specyficzne umiejętności potrzebne do wykonania określonego rodzaju zadania (Dembo, 1997).

Przekonanie o własnej skuteczności nauczyciela definiowane jest jako ocena posiadanych przez niego zdolności do osiągania pożądaných rezultatów własnej

pracy dydaktycznej i wychowawczej pomimo napotykanych trudności (Tschanen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001, za: Hreciński, 2016). Konstrukty ten ma związek z motywacją i osiągnięciami pedagogów, ale także wpływa na wyniki uczniów (Morris, Usher, Chen, 2017). Jest to zasób osobisty ułatwiający nauczycielom efektywne radzenie sobie ze stresem, korelujący negatywnie z depresją czy wypaleniem zawodowym (Baka, 2017).

Poczucie własnej skuteczności u nauczycieli w edukacji inkluzyjnej można zdefiniować jako przekonania dotyczące zdolności do nauczania zróżnicowanej grupy uczniów uczących się w tej samej klasie oraz zdolności do współpracy z innymi pedagogami, specjalistami i rodzicami (Malinen, 2013, za: Narkun, Smogorzewska, 2019). Dotychczasowe badania dotyczą m.in. porównania poziomu samoskuteczności nauczycieli w różnych państwach (Malinen, Savolainen, Xu, 2012; Savolainen i in., 2012; Yada, Savolainen, 2017) czy określenia poziomu samoskuteczności nauczycieli w edukacji włączającej głównie na obszarach miejskich (Narkun, Smogorzewska, 2019). Z badań tych wynika, że nauczyciel o wysokim poczuciu własnej skuteczności w edukacji włączającej będzie uważał się za zdolnego do podjęcia i realizacji edukacji inkluzyjnej w praktyce (Narkun, Smogorzewska, 2019), ale nie gwarantuje to powodzenia w rzeczywistych działaniach (Sharma, Loreman, Forlin, 2011, za: Narkun, Smogorzewska, 2019). Ogólnie uzyskiwane efekty można lepiej przewidywać na podstawie opisywanego przeświadczenia niż na podstawie wiedzy, umiejętności czy poprzednich osiągnięć (Łaguna, 2010). Przy niskim poczuciu własnej skuteczności nauczyciel może postrzegać siebie jako osobę pozbawioną zasobów koniecznych do efektywnego nauczania zróżnicowanej grupy uczniów (Narkun, Smogorzewska, 2019).

## ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ

Zarówno teoretyczne założenia dotyczące współpracy nauczyciela klasy i nauczyciela współorganizującego kształcenie oraz poczucia samoskuteczności nauczycieli w edukacji włączającej, jak i przeprowadzone badania dowodzą złożoności tych zagadnień. Wskazują także na brak badań dotyczących poczucia własnej efektywności współnauczycieli pracujących na obszarach wiejskich i ich zależności od wspólnie realizowanych zadań. Celem przeprowadzonego badania była analiza związku pomiędzy zadaniami (diagnostyczno-planistycznymi i monitorowaniem wsparcia, edukacyjno-terapeutycznymi i wychowawczymi) wykonywanymi we współpracy przez nauczyciela klasy i nauczyciela wspomagającego a ich poczuciem własnej skuteczności w kontekście edukacji włączającej na etapie edukacji wczesnoszkolnej w szkołach wiejskich.

Postawiono trzy problemy badawcze sformułowane w postaci następujących pytań:

1. Jakie zadania we współpracy realizują nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i nauczyciele współorganizujący kształcenie pracujący we włączających klasach I–III w szkołach wiejskich?
2. Jaki jest poziom własnej skuteczności badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli współorganizujących kształcenie w kontekście edukacji włączającej?
3. Czy istnieje istotna zależność pomiędzy zadaniami wykonywanymi przez współnauczycieli a ich poczuciem własnej skuteczności?

W badaniu wykorzystano autorską skalę *Współpraca Nauczycieli w Klasach I–III Szkoły Podstawowej*. Skala składa się z kilku części, ale na potrzeby analizy wykorzystano tylko odpowiedzi respondentów dotyczące pytań o częstotliwość wykonywania zadań nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i nauczyciela współorganizującego we współpracy. Pytania zamknięte zostały pogrupowane w następujące bloki: zadania diagnostyczno-planistyczne i monitorowanie wsparcia, zadania edukacyjno-terapeutyczne, zadania wychowawcze. Kafeteria odpowiedzi składała się z 5-stopniowej skali Likerta: *nigdy, rzadko, czasami, często, zawsze*. Skala posiada dobre właściwości psychometryczne ( $\alpha = 0,871$ ).

To samo grono respondentów zostało poproszone o wypełnienie kwestionariusza *Poczucia Samoskuteczności Nauczycieli w Edukacji Włączającej* (TEIP) (Sharma i in., 2011, za: Narkun, Smogorzewska, 2019;  $\alpha = 0,89$ ) w opracowaniu Narkun i Smogorzewskiej (2019;  $\alpha = 0,93$ ). Respondenci zostali poproszeni o samoocenę swoich kompetencji z zakresu edukacji włączającej w aspekcie kształcenia, współpracy i zarządzania zachowaniami. Kafeteria odpowiedzi składała się z sześciu wariantów (1 – *zdecydowanie się nie zgadzam*, 2 – *nie zgadzam się*, 3 – *raczej się nie zgadzam*, 4 – *raczej się zgadzam*, 5 – *zgadzam się*, 6 – *zdecydowanie się zgadzam*).

Badanie zostało przeprowadzone metodą tradycyjną (papier–ołówki) w okresie od lutego do marca 2025 r. Prośba o możliwość realizacji badań w placówkach została skierowana do dyrektorów ogólnodostępnych szkół podstawowych zlokalizowanych na terenach wiejskich powiatu radomskiego, w których kształcą się uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego i gdzie zatrudniają się nauczycieli współorganizujących kształcenie. Po otrzymaniu zgody dyrekcji o wypełnienie kwestionariuszy poproszono nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli współorganizujących kształcenie pracujących na pierwszym etapie edukacyjnym w tych placówkach. Otrzymano łącznie 66 odpowiedzi respondentów – nauczycieli klas ogólnodostępnych lub integracyjnych. Wszystkie poddano analizie. Najliczniejszą grupę stanowili pedagodzy, których staż pracy wynosił powyżej 10 lat (65,15%), natomiast najmniej licznie reprezentowana była grupa nauczycieli ze stażem pracy poniżej 5 lat (16,67%). Ponad połowa ankietowanych (53,03%) to pedagodzy posiadający najwyższy stopień awansu zawodowego. Nauczyciele z innym stopniem niż nauczyciel dyplomowany byli prawie równomiernie reprezentowani. Odsetek udziału nauczycieli początkujących, kontraktowych oraz mianowanych w odniesieniu do

liczby wszystkich odpowiadających wahał się od 13,64% do 18,18%. Ponad połowa ankieterowanych pedagogów (53,03%) posiadała wykształcenie wyższe magisterskie uprawniające do pracy na zajmowanym stanowisku. Pozostali respondenci byli absolwentami studiów podyplomowych (45,45%) lub studiów licencjackich (1,52%). Szczegółowe dane na temat próby badawczej zawiera tabela 1.

Tabela 1. Charakterystyka grupy badawczej

Kategorie opisu grupy		<i>N</i>	Procent
Stanowisko	nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej	31	46,97
	nauczyciel współorganizujący kształcenie	35	53,03
Staż pracy	poniżej 5 lat	11	16,67
	od 5 do 10 lat	12	18,18
	powyżej 10 lat	43	65,15
Staż we wspólnauczaniu	poniżej 5 lat	41	62,12
	od 5 do 10 lat	11	16,67
	powyżej 10 lat	14	21,21
Stopień awansu zawodowego	nauczyciel początkujący	9	13,64
	nauczyciel kontraktowy*	10,10	15,15
	nauczyciel mianowany	12	18,18
	nauczyciel dyplomowany	35	53,03
Ukończone studia uprawniające do pracy na zajmowanym stanowisku	studia licencjackie	1	1,52
	studia uzupełniające magisterskie	8	12,12
	studia licencjackie i uzupełniające magisterskie	12	18,18
	studia jednolite magisterskie	15	22,73
	studia podyplomowe	30	45,45

\* Stopień nauczyciela kontraktowego został zniesiony w nowym modelu awansu zawodowego od 1 września 2022 r., ale zgodnie z przepisami przejściowymi ustawy nowelizującej (Ustawa, 2022) zachowują go nauczyciele, którzy uzyskali ten stopień przed reformą (maksymalnie do 31 sierpnia 2027 r.).

Źródło: opracowanie własne.

Ze względu na zastosowanie skali porządkowej dane opisano za pomocą liczb (*N*) i wartości procentowych. Do analizy zależności pomiędzy zadaniami wykonywanymi we współpracy a poczuciem własnej skuteczności w aspekcie edukacji włączającej wykorzystano test *chi*-kwadrat, a do analizy poziomu tej zależności test *V* Cramera i *Fi* Yule'a. Istotność statystyczną różnic wyrażono jako wartość *p*, która stanowi najniższy poziom istotności, przy którym hipoteza zostaje odrzucona. Różnice uznaje się za istotne dla  $p < 0,05$ . Do analizy statystycznej wyników wykorzystano pakiet Statistica.

## WYNIKI BADAŃ

W tej części przedstawiono odpowiedzi uzyskane za pomocą badań ankietowych przeprowadzonych wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli współorganizujących kształcenie na temat ich współpracy. Najpierw zaprezentowano wyniki dotyczące częstotliwości realizacji przez współpracujących nauczycieli trzech kategorii zadań: diagnostyczno-planistycznych i monitorowania wsparcia, edukacyjno-terapeutycznych oraz wychowawczych. Następnie opisano wyniki analizy poczucia samoskuteczności badanych, aby na końcu wskazać, czy istnieje zależność pomiędzy tymi zmiennymi.

W tabeli 2 zamieszczono wyniki dotyczące częstotliwości realizacji zadań diagnostyczno-planistycznych i monitorowania wsparcia podejmowanych we współpracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i nauczyciela współorganizującego kształcenie w szkole wiejskiej.

Tabela 2. Częstotliwość realizacji zadań diagnostyczno-planistycznych i monitorowania wsparcia podejmowanych we współpracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i nauczyciela współorganizującego kształcenie w szkole wiejskiej ( $N = 66$ , 100%)

Zadania diagnostyczno-planistyczne i monitorowanie wsparcia	Nigdy	Rzadko	Czasami	Często	Zawsze
	<i>N</i> (%)	<i>N</i> (%)	<i>N</i> (%)	<i>N</i> (%)	<i>N</i> (%)
Dokonujemy wstępnej oceny potrzeb i możliwości uczniów z niepełnosprawnościami	–	1 (1,51)	1 (1,51)	22 (33,33)	42 (63,65)
Współpracujemy w zespole nad opracowywaniem i modyfikacją WOPFU i IPET-u oraz pozostałą dokumentacją związaną z planowaniem i monitorowaniem wsparcia	–	–	3 (4,55)	9 (13,64)	54 (81,81)
Ustalamy wstępne zasady współpracy	–	1 (1,51)	1 (1,51)	16 (24,24)	48 (72,74)
Informujemy rodziców o potrzebach, postępach i trudnościach uczniów	–	–	1 (1,51)	22 (33,33)	43 (65,16)
Udzielamy rodzicom rad i wskazówek dotyczących postępowania z dzieckiem	–	–	3 (4,55)	30 (45,45)	33 (50)
Konsultujemy się ze specjalistami z instytucji zewnętrznych, np. poradni psychologiczno-pedagogicznej, poradni specjalistycznej, placówek kształcenia specjalnego	3 (4,55)	5 (9,09)	20 (30,30)	22 (33,33)	16 (22,73)

Objaśnienie: WOPFU – Wielospecjalistyczna Ocena Poziomu Funkcjonowania Ucznia; IPET – Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny.

Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i nauczyciele współorganizujący kształcenie pracujący na pierwszym etapie edukacji w ogólnodostępnych lub

integracyjnych szkołach na terenach wiejskich większość zadań z kategorii diagnostyczno-planistycznych i monitorowania wsparcia wykonują zawsze we współpracy. Największy odsetek respondentów (81,81%) wskazał, że zawsze wspólnie dokonuje opracowania i modyfikacji WOPFU oraz IPET-u. Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że współnauczyciele często (33,33%) lub czasami (30,30%) konsultują się ze specjalistami z instytucji zewnętrznych, np. poradni psychologiczno-pedagogicznej, poradni specjalistycznej czy placówek kształcenia specjalnego.

W tabeli 3 zamieszczono wyniki badań dotyczących częstotliwości realizacji zadań edukacyjno-terapeutycznych podejmowanych we współpracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i nauczyciela współorganizującego kształcenie w szkole wiejskiej.

Tabela 3. Częstotliwość realizacji zadań edukacyjno-terapeutycznych podejmowanych we współpracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i nauczyciela współorganizującego kształcenie w szkole wiejskiej ( $N = 66$ , 100%)

Zadania edukacyjno-terapeutyczne	Nigdy	Rzadko	Czasami	Często	Zawsze
	$N$ (%)	$N$ (%)	$N$ (%)	$N$ (%)	$N$ (%)
Spotykamy się, by wspólnie planować przebieg lekcji	3 (4,55)	10 (15,15)	13 (19,70)	33 (50)	7 (10,60)
Stosujemy zasady projektowania uniwersalnego w tworzeniu dostępnego środowiska edukacyjnego	–	1 (1,51)	14 (21,21)	33 (50)	18 (27,28)
Uzgadniamy dostosowanie lekcji do potrzeb uczniów	–	–	6 (9,09)	14 (21,21)	46 (69,70)
Przygotowujemy dla uczniów z niepełnosprawnościami zadania, ćwiczenia, karty pracy i sprawdziany	2 (3,03)	–	8 (12,12)	26 (39,39)	30 (45,46)
Włączamy cele edukacyjno-terapeutyczne do przebiegu lekcji	–	1 (1,51)	5 (7,58)	28 (42,42)	32 (48,49)
Na bieżąco dostosowujemy metody i formy pracy do potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami	–	–	1 (1,51)	10 (15,15)	55 (83,34)
Stosujemy strategię uczenia się we współpracy	–	–	3 (4,55)	29 (42,42)	35 (53,03)
Pomagamy uczniom z niepełnosprawnościami podczas pracy na lekcji	–	–	–	3 (4,55)	63 (95,45)
Pomagamy wszystkim uczniom potrzebującym pomocy	–	–	1 (1,51)	11 (16,67)	54 (81,82)
Oceniamy na bieżąco postępy uczniów w nauce	–	–	–	13 (19,70)	53 (80,30)
Analizujemy na bieżąco problemy dydaktyczne uczniów i sposoby ich rozwiązywania	–	–	2 (3,03)	13 (19,70)	51 (77,27)

Źródło: opracowanie własne.

Większość nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli współorganizujących kształcenie wykonuje zadania o charakterze edukacyjno-terapeutycznym we współpracy. Zdecydowana większość respondentów (95,45%) zawsze razem pomaga uczniom z niepełnosprawnościami podczas pracy na lekcji. Blisko 8 na 10 badanych nauczycieli przyznało, że wspólnie na bieżąco dostosowują metody i formy pracy do potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami (83,34%), wspierają wszystkich uczniów potrzebujących pomocy w czasie lekcji (81,82%) oraz oceniają ich postępy w nauce (80,30%). Połowa badanych nauczycieli często spotykała się, aby planować przebieg lekcji, choć blisko 40% ankietowanych nie robiło tego regularnie. Co drugi respondent przyznał, że często współpracuje z drugim nauczycielem w zakresie stosowania zasad projektowania uniwersalnego w tworzeniu dostępnego środowiska edukacyjnego.

W tabeli 4 zamieszczono wyniki respondentów dotyczące częstotliwości realizacji zadań o charakterze wychowawczym podejmowanych we współpracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i nauczyciela współorganizującego kształcenie w szkole wiejskiej.

Tabela 4. Częstotliwość realizacji zadań wychowawczych podejmowanych we współpracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i nauczyciela współorganizującego kształcenie w szkole wiejskiej ( $N = 66$ , 100%)

Zadania wychowawcze	Nigdy	Rzadko	Czasami	Często	Zawsze
	$N$ (%)	$N$ (%)	$N$ (%)	$N$ (%)	$N$ (%)
Wspólnie ustalamy zasady zachowania obowiązujące w klasie	3 (4,55)	3 (4,55)	9 (13,64)	22 (33,33)	29 (43,93)
Uświadamiamy klasę o potrzebach i możliwościach uczniów z niepełnosprawnościami	1 (1,51)	2 (3,03)	6 (9,09)	25 (37,88)	32 (48,49)
Kształtujemy wspólnie pozytywny klimat klasy	–	–	–	17 (25,76)	49 (72,24)
Analizujemy na bieżąco problemy wychowawcze uczniów i sposoby ich rozwiązywania	–	–	2 (3,03)	6 (9,09)	58 (87,88)
Kształtujemy współpracę pomiędzy rodzicami uczniów sprawnych i uczniów z niepełnosprawnościami	1 (1,51)	1 (1,51)	4 (6,06)	31 (46,97)	29 (43,95)

Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i nauczyciele współorganizujący kształcenie z włączających klas szkół wiejskich współpracują w zakresie wykonywania zadań wychowawczych. Blisko 9 na 10 pedagogów (87,88%) zawsze wspólnie analizowało problemy wychowawcze pojawiające się w klasie i szukało sposobów ich rozwiązywania. Współnauczyciele dążyli również

do kształtowania pozytywnego klimatu klasy. Co siódmy pedagog (72,24%) zawsze współpracował z drugim współnauczycielem podczas realizowania tego zadania.

Kolejne trzy tabele zawierają podsumowanie deklaracji respondentów dotyczących trzech aspektów poczucia ich własnej skuteczności w edukacji włączającej: kształcenia (zob. tabela 5), współpracy (zob. tabela 6) oraz zarządzania zachowaniami (zob. tabela 7).

Tabela 5. Przekonanie o własnej skuteczności w edukacji włączającej w aspekcie kształcenia\*

Przekonanie o własnej skuteczności w edukacji włączającej w aspekcie kształcenia	Raczej się nie zgadzam	Raczej się zgadzam	Zgadzam się	Zdecydowanie się zgadzam
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Potrafię korzystać z różnych strategii oceniania (np. ze zmodyfikowanych sprawdzianów)	1 (1,51)	9 (13,64)	27 (40,91)	29 (43,94)
Potrafię przedstawić alternatywne wyjaśnienie lub podać inne przykłady, kiedy uczniowie nie rozumieją treści lekcji	–	2 (3,03)	29 (43,94)	35 (53,03)
Potrafię przygotować zadania edukacyjne dostosowane do indywidualnych potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami		3 (4,55)	25 (37,88)	38 (57,57)
Potrafię trafnie ocenić, czy uczniowie zrozumieli to, czego ich nauczałem/am		9 (13,64)	37 (56,06)	20 (30,03)
Potrafię dobrać odpowiednie zadania także dla bardzo zdolnych uczniów	1 (1,51)	9 (13,64)	24 (36,36)	32 (48,49)
Potrafię zorganizować pracę uczniów w parach lub małych grupach	1 (1,51)	1 (1,51)	22 (33,33)	42 (63,65)

\* Żaden z ankietowanych nie wskazał odpowiedzi „zdecydowanie się nie zgadzam” lub „nie zgadzam się”.

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku twierdzeń dotyczących przekonania o własnej skuteczności w edukacji włączającej odnoszących się do kształcenia najwięcej osób badanych wskazało, że zdecydowanie potrafią zorganizować pracę uczniów w parach lub małych grupach (63,65%). Ponad połowa respondentów zdecydowanie oceniła siebie jako osoby kompetentne w przygotowaniu zadań edukacyjnych dostosowanych do indywidualnych potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami oraz w podawaniu alternatywnych wyjaśnień lub przykładów w przypadku braku zrozumienia treści lekcji. W twierdzeniach dotyczących umiejętności korzystania z różnych strategii oceniania oraz doboru odpowiednich zadań dla bardzo zdolnych uczniów dominowały odpowiedzi wskazujące na zdecydowaną zgodę z tymi przekonaniem – taką odpowiedź wskazała prawie połowa osób badanych. Z kolei respondenci zapytani o umiejętność trafnej oceny zrozumienia przez uczniów nauczanych

treści najczęściej wybierali odpowiedź „zgadzam się” (56,06%), co odróżnia ją od poprzednio opisanych twierdzeń dotyczących przekonania o własnej skuteczności w kształceniu w klasach włączających, gdzie dominowały wskazania „zdecydowanie zgadzam się”.

Tabela 6. Przekonanie o własnej skuteczności w edukacji włączającej w aspekcie współpracy\*

Przekonanie o własnej skuteczności w edukacji włączającej w aspekcie współpracy	Raczej się nie zgadzam	Raczej się zgadzam	Zgadzam się
	N (%)	N (%)	N (%)
Potrafię doradzić rodzicom, jak wspierać dziecko, aby radziło sobie w szkole	3 (4,55)	28 (42,42)	35 (53,03)
Potrafię współpracować z innymi osobami (drugim nauczycielem, członkiem personelu) w nauczaniu uczniów z niepełnosprawnościami w klasie	–	3 (4,55)	63 (95,45)
Potrafię przekonać rodziców, by zaangażowali się w działalność szkolną swoich dzieci z niepełnosprawnościami	1 (1,51)	11 (16,67)	54 (81,82)
Potrafię sprawić, że rodzice czują się komfortowo, przychodząc do szkoły	–	13 (19,70)	53 (80,30)
Potrafię współpracować z innymi profesjonalistami (np. terapeutą, logopedą) podczas przygotowywania IPET-u dla uczniów z niepełnosprawnościami	2 (2,29)	13 (19,70)	51 (78,01)
Znam przepisy dotyczące edukacji włączającej i potrafię o nich kompetentnie informować innych	2 (3,03)	6 (9,09)	58 (87,88)

\* Żaden z ankietowanych nie wskazał odpowiedzi „zdecydowanie się nie zgadzam”, „nie zgadzam się” lub „zdecydowanie się zgadzam”.

Źródło: opracowanie własne.

Większość nauczycieli oceniła siebie jako osoby kompetentne w roli nauczyciela edukacji włączającej w zakresie współpracy. W każdym twierdzeniu dominowały odpowiedzi „zgadzam się”. Niemal wszyscy badani (95,45%) wskazali, że posiadają umiejętność współdziałania z innymi nauczycielami w nauczaniu uczniów z niepełnosprawnościami. Niemal 80% nauczycieli uznało, że potrafią współpracować z innymi specjalistami przy tworzeniu IPET-u dla uczniów z niepełnosprawnościami. Zdecydowana większość respondentów wyraziła przekonanie o skuteczności w posługiwaniu się przepisami dotyczącymi edukacji włączającej oraz kompetentnym informowaniu o tym innych. Ponad 80% respondentów postrzegало siebie jako osoby zdolne do zaangażowania rodziców dzieci z niepełnosprawnościami w działalność szkolną oraz do tworzenia warunków, w których czują się oni komfortowo w szkole. Ponad połowa nauczycieli była przekonana o własnej skuteczności w zakresie doradzania rodzicom, jak wspierać dziecko w szkole.

Tabela 7. Przekonanie o własnej skuteczności w edukacji włączającej w aspekcie zarządzania zachowaniami\*

Przekonanie o własnej skuteczności w edukacji włączającej w aspekcie zarządzania zachowaniami	Zdecydowanie się nie zgadzam	Nie zgadzam się	Raczej się nie zgadzam	Raczej się zgadzam	Zgadzam się
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Potrafię zapobiegać zachowaniom zakłócającym spokój w klasie, zanim się one pojawią	–	–	–	17 (25,76)	49 (74,24)
Potrafię eliminować zachowania zakłócające spokój w klasie	–	1 (1,51)	14 (9,24)	33 (50)	18 (39,25)
Umiem uspokoić ucznia, który przeszkadza lub jest głośny	–	–	6 (9,09)	14 (9,24)	46 (81,67)
Umiem wyegzekwować od uczniów przestrzeganie reguł obowiązujących w klasie	2 (3,03)	–	8 (12,12)	26 (39,39)	30 (45,46)
Potrafię radzić sobie z uczniami, którzy zachowują się agresywnie	–	1 (1,51)	5 (7,58)	28 (42,43)	32 (48,48)
Potrafię jasno przedstawić moje oczekiwania wobec zachowania ucznia	–	–	1 (1,51)	10 (15,15)	55 (83,34)

\* Żaden z ankietowanych nie wskazał odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam”.

Źródło: opracowanie własne.

Większość nauczycieli dobrze oceniła swoje umiejętności w zakresie własnej skuteczności w edukacji włączającej w aspekcie zarządzania zachowaniami uczniów. Przeważająca część ankietowanych potrafiła jasno przedstawić swoje oczekiwania wobec zachowania ucznia (83,34%) oraz uspokoić ucznia, który przeszkadza lub jest głośny (81,67%). Zróżnicowane odpowiedzi nauczycieli dostrzeżono w odniesieniu do umiejętności eliminowania zachowań zakłócających spokój w klasie. Połowa nauczycieli wskazała stwierdzenie „raczej się zgadzam”, ale ponad 10% respondentów uznało, że nie posiadają takiej umiejętności. Podobnie rozbieżne odpowiedzi dotyczą kompetencji nauczycieli polegających na egzekwowaniu przestrzegania przez uczniów reguł obowiązujących w klasie. Większość pedagogów (84,85%) stwierdziła, że dobrze radzi sobie w sytuacjach wymagających takich interwencji. Była jednak grupa nauczycieli (15,15%), którzy wskazali na trudności w tym zakresie.

Dokonano również analizy zależności pomiędzy zadaniami diagnostycznymi i monitorowaniem wsparcia wykonywanymi we współpracy a poziomem samoskuteczności w kontekście edukacji włączającej. Wyniki zamieszczono w tabeli 8, przy czym uwzględniono tylko te odpowiedzi, w których wykazano istotną statystycznie zależność.

Tabela 8. Analiza zależności pomiędzy zadaniami diagnostyczno-planistycznymi i monitorowania wsparcia wykonywanymi we współpracy a poziomem samoskuteczności w kontekście edukacji włączającej (test  $\chi^2$  Pearsona)

Zadania diagnostyczno-planistyczne i monitorowanie wsparcia	Poziom samoskuteczności w kontekście edukacji włączającej			
	kształcenie	współpraca	zarządzanie zachowaniami	ogółem
Współpracujemy w zespole nad opracowywaniem i modyfikacją WOPFU i IPET-u oraz pozostałą dokumentacją związaną z planowaniem i monitorowaniem wsparcia	0,030* ( $\chi^2 = 6,967$ , $df = 2$ , $V_c = 0,606$ )	n.i.	n.i.	n.i.
Informujemy rodziców o potrzebach, postępach i trudnościach uczniów	n.i.	n.i.	n.i.	0,040* ( $\chi^2 = 6,429$ , $df = 2$ , $V_c = 0,802$ )
Udzielamy rodzicom rad i wskazówek dotyczących postępowania z dzieckiem	0,041* ( $\chi^2 = 6,351$ , $df = 2$ , $V_c = 0,578$ )	n.i.	n.i.	n.i.

Objaśnienie: \*\*\*  $p < 0,001$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$ ; n.i. – brak istotnych różnic; WOPFU – Wielospecjalistyczna Ocena Poziomu Funkcjonowania Ucznia; IPET – Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny.

Źródło: opracowanie własne.

Istnieje istotna silna zależność pomiędzy przekonaniem o własnej skuteczności w kontekście edukacji włączającej a informowaniem rodziców o funkcjonowaniu dziecka. Z kolei przekonanie o własnej skuteczności dotyczące kształcenia wykazało istotną umiarkowaną zależność z zadaniami z kategorii diagnostyczno-planistyczno-monitorujących, polegającymi na współpracy w zespole nad opracowywaniem i modyfikacją dokumentacji z obszaru wsparcia oraz udzielania rodzicom rad i wskazówek dotyczących postępowania z dzieckiem.

Tabela 9 zawiera dane dotyczące wyników analizy zależności pomiędzy kolejną kategorią zadań współnauczycieli a przekonaniem o własnej skuteczności w kontekście edukacji włączającej. Uwzględniono tylko te odpowiedzi, w których zależność okazała się statystycznie istotna.

Wykazano silną zależność pomiędzy przekonaniem o własnej skuteczności w kontekście edukacji włączającej (ogólna ocena) a wybranymi zadaniami edukacyjno-terapeutycznymi, takimi jak bieżąca ocena postępów uczniów w nauce oraz analiza problemów dydaktycznych uczniów wraz z ich rozwiązaniami. Istnieje także umiarkowana zależność pomiędzy tymi samymi zadaniami a przekonaniem o własnej skuteczności w kontekście kształcenia. Dodatkowo odnotowano zależność o umiarkowanej sile pomiędzy przekonaniem o własnej skuteczności

a wspólnym dostosowaniem lekcji do potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami. Umiarkowana zależność wystąpiła także pomiędzy wspólną realizacją celów edukacyjno-terapeutycznych w czasie lekcji a poczuciem skuteczności nauczycieli w zarządzaniu zachowaniami uczniów.

Tabela 9. Analiza zależności pomiędzy zadaniami edukacyjno-terapeutycznymi wykonywanymi we współpracy a poziomem samoskuteczności w kontekście edukacji włączającej (test  $\chi^2$  Pearsona)

Zadania edukacyjno-terapeutyczne	Poziom samoskuteczności w kontekście edukacji włączającej			
	kształcenie	współpraca	zarządzanie zachowaniami	ogółem
Uzgadniamy dostosowanie lekcji do potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami	0,031* ( $\chi^2 = 6,967$ , $df = 2$ , $V_c = 0,606$ )	0,025* ( $\chi^2 = 11,125$ , $df = 4$ , $V_c = 0,515$ )	n.i.	n.i.
Włączamy cele edukacyjno-terapeutyczne do przebiegu lekcji	n.i.	n.i.	0,006** ( $\chi^2 = 17,790$ , $df = 6$ , $V_c = 0,596$ )	n.i.
Oceniamy na bieżąco postępy uczniów w nauce	0,008** ( $\chi^2 = 6,967$ , $df = 1$ , $Fi = 0,606$ )	n.i.	n.i.	0,011* ( $\chi^2 = 6,429$ , $df = 1$ , $Fi = 0,802$ )
Analizujemy na bieżąco problemy dydaktyczne uczniów i sposoby ich rozwiązywania	0,031* ( $\chi^2 = 6,967$ , $df = 2$ , $V_c = 0,606$ )	n.i.	n.i.	0,040* ( $\chi^2 = 6,429$ , $df = 2$ , $V_c = 0,802$ )

Objaśnienie: \*\*\*  $p < 0,001$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$ ; n.i. – brak istotnych różnic.

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 10 zamieszczono wyniki analizy zależności pomiędzy wspólnym wykonywaniem zadań wychowawczych a poziomem samoskuteczności nauczycieli w kontekście edukacji włączającej. Uwzględniono tylko te odpowiedzi, w których zależność okazała się istotna statystycznie.

Tabela 10. Analiza zależności pomiędzy zadaniami wychowawczymi wykonywanymi we współpracy a poziomem samoskuteczności w kontekście edukacji włączającej (test  $\chi^2$  Pearsona)

Zadania wychowawcze	Poziom samoskuteczności w kontekście edukacji włączającej			
	kształcenie	współpraca	zarządzanie zachowaniami	ogółem
Wspólnie ustalamy zasady zachowania obowiązujące w klasie	0,034* ( $\chi^2 = 10,385$ , $df = 4$ , $V_c = 0,739$ )	n.i.	0,023* ( $\chi^2 = 17,789$ , $df = 8$ , $V_c = 0,596$ )	n.i.

Wspólnie kształtujemy pozytywny klimat klasy	n.i.	n.i.	n.i.	0,011* ( $\chi^2 = 6,429$ , $df = 1$ , $F_i = 0,802$ )
Analizujemy na bieżąco problemy wychowawcze uczniów i sposoby ich rozwiązywania	n.i.	n.i.	n.i.	0,040* ( $\chi^2 = 6,429$ , $df = 2$ , $V_c = 0,802$ )

Objaśnienie: \*\*\*  $p < 0,001$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$ ; n.i. – brak istotnych różnic.

Źródło: opracowanie własne.

Stwierdzono istotną silną zależność pomiędzy ogólnym poziomem samoskuteczności w kontekście edukacji włączającej a wybranymi zadaniami wychowawczymi wykonywanymi wspólnie przez nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i nauczyciela współorganizującego kształcenie w szkołach wiejskich, takimi jak wspólne kształtowanie pozytywnego klimatu klasy oraz analizowanie na bieżąco problemów wychowawczych uczniów i sposobów ich rozwiązywania. Nauczyciele oceniający siebie jako osoby zdolne do podejmowania i realizacji edukacji inkluzyjnej chętniej i skuteczniej współpracują ze sobą w sytuacji pojawiania się zachowań niepożądanych u uczniów oraz są bardziej zaangażowani w działania sprzyjające budowaniu pozytywnego klimatu i relacji w klasie. Dostrzeżono również zależność pomiędzy wspólnym ustaleniem zasad obowiązujących w klasie a poziomem skuteczności współnauczycieli w zakresie kształcenia i zarządzania zachowaniami uczniów. Wyższy poziom samoskuteczności nauczycieli wiąże się z większą gotowością do wspólnego ustalania zasad klasowych i ich konsekwentnego egzekwowania.

Na podstawie przeprowadzonego badania sformułowano następujące wnioski:

1. Najwyższy poziom współpracy badanych współnauczycieli w zadaniach z zakresu diagnozy, planowania i monitorowania wsparcia dotyczy wypełniania dokumentacji oraz ustalania zasad współpracy.
2. Nauczyciele współpracują ze sobą podczas wykonywania zadań edukacyjno-terapeutycznych, szczególnie w zakresie dostosowania materiałów i pomagania uczniom z niepełnosprawnościami podczas pracy na lekcji.
3. Współnauczyciele klas szkół wiejskich współpracują w zakresie wykonywania zadań wychowawczych. Najwyższy poziom współpracy występuje podczas analizy problemów wychowawczych uczniów i sposobów ich rozwiązywania.
4. Nauczyciele oceniają siebie jako osoby kompetentne w kształceniu uczniów klas włączających w aspekcie kształcenia, współpracy oraz zarządzania zachowaniami uczniów.
5. Nauczyciele oceniający siebie jako osoby zdolne do podejmowania i realizacji edukacji inkluzyjnej chętniej podejmują się wspólnej realizacji

zadań ze wszystkich kategorii: diagnostyczno-planistycznych i monitorowania wsparcia, edukacyjno-terapeutycznych oraz wychowawczych.

### ZAKOŃCZENIE, DYSKUSJA I WNIOSKI

Przeprowadzone badanie pozwoliło scharakteryzować współpracę pomiędzy nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej i nauczycielem współorganizującym kształcenie we włączającej klasie szkoły wiejskiej. Nauczyciele określili, z jaką częstotliwością wykonują wspólnie zadania diagnostyczno-planistyczne i monitorowanie wsparcia, edukacyjno-terapeutyczne oraz wychowawcze. Najbardziej zaawansowaną współpracę w czasie wykonywania zadań z zakresu diagnozy, planowania i monitorowania wsparcia dostrzeżono w obszarze wypełniania dokumentacji oraz ustalania zasad współpracy. Podobne wyniki uzyskała Zaorska (2022), której badania zostały przeprowadzone na grupie 28 nauczycieli z ogólnodostępnej szkoły podstawowej pracujących z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Ponad trzy czwarte pedagogów (82%) współpracowało ze sobą w czasie tworzenia indywidualnych programów edukacyjnych, natomiast prawie wszyscy badani brali wspólnie aktywny udział w ich ewaluacji. Największe zróżnicowanie wyników dotyczy konsultacji ze specjalistami z instytucji zewnętrznych. Ponad połowa nauczycieli współpracowała ze sobą regularnie w trakcie realizacji tego obowiązku. Pozostali jednak robili to niesystematycznie lub wcale. Może to wynikać z ograniczeń czasowych, kadrowych i organizacyjnych. Gajdzica i Bełza-Gajdzica (2021) podkreślają, że idea tej współpracy nie uzyskała w pełni uznania w polskich warunkach kulturowych.

Nauczyciele współpracują ze sobą podczas wykonywania zadań edukacyjno-terapeutycznych. Ich wspólne działanie widoczne jest zwłaszcza w zakresie dostosowania materiałów i pomagania uczniom z niepełnosprawnościami podczas pracy na lekcji. Współnauczyciele wspierają również uczniów bez niepełnosprawności oraz razem oceniają postępy wszystkich uczniów w nauce. Wyniki te pokazują właściwe zrozumienie idei edukacji włączającej przez współnauczycieli, która koncentruje się zarówno na wsparciu uczniów z niepełnosprawnościami, jak i bez niepełnosprawności przez obu pedagogów bez względu na to, jaką pełnią rolę w klasie. Uzyskane wyniki są odmienne od doniesień z badań Szumskiego (2022), z których wynika, że uczniowie z niepełnosprawnościami w czasie lekcji mogą uzyskać głównie wsparcie od nauczyciela współorganizującego kształcenie.

Wykazano również wysoką częstotliwość współpracy w zakresie wykonywania zadań edukacyjno-terapeutycznych. Największa rozbieżność wypowiedzi dotyczyła pytania o wspólne planowanie przebiegu lekcji. Część pedagogów zadeklarowała, że zajmują się tym sporadycznie lub wcale. Taka sytuacja może wynikać z dominującej roli nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w nauczaniu

oraz z mnogości innych zadań. Wniosek dotyczący braku czasu na wspólne planowanie jest zgodny z wynikami badań Shin i in. (2016).

Współnauczyciele klas szkół wiejskich współpracują w zakresie wykonywania zadań wychowawczych. Czują się odpowiedzialni za wspólne rozwiązywanie problemów związanych z zachowaniem dzieci oraz dbają o kształtowanie pozytywnego klimatu klasy.

Przekonanie o własnej skuteczności w edukacji włączającej było określane w odniesieniu do trzech obszarów: kształcenia, współpracy oraz zarządzania zachowaniami. Nauczyciele ocenili siebie jako osoby kompetentne w kształceniu uczniów klas włączających. Podobny wniosek sformułowały Narkun i Smogorzewska (2019), które badały tożsame zagadnienie. Analiza wyników ujawniła wysoką jakość nauczania w polskich klasach włączających. Autorki podkreślają, że wysokie poczucie własnej skuteczności nauczycieli skutkuje większym zaangażowaniem pedagogów w prowadzenie zajęć, dzięki czemu uczniowie uzyskują lepsze wyniki w nauce.

Wysoka ocena własnych możliwości jest szczególnie widoczna w organizacji pracy uczniów w parach lub małych grupach, przygotowaniu zadań edukacyjnych dostosowanych do indywidualnych potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami, a także podawaniu alternatywnych wyjaśnień lub przykładów w przypadku braku zrozumienia treści lekcji. Największym wyzwaniem dla nauczycieli pracujących w klasach włączających okazała się trafna ocena faktycznego zrozumienia przez podopiecznych nauczanych treści. Może to wynikać z ograniczonego czasu lekcyjnego oraz mnogości potrzeb związanych z różnymi niepełnosprawnościami uczniów. To sprawia, że w codziennej pracy nauczyciela szczególnie istotne są kompetencje związane z umiejętnością wyboru właściwych metod nauczania, uważną pracą z uczniami oraz planowaniem czasu na ewaluację zrozumienia treści.

Nauczyciele ocenili siebie jako osoby kompetentne również w obszarze współpracy, zwłaszcza w zadaniach polegających na umiejętności współdziałania z innymi nauczycielami w nauczaniu uczniów z niepełnosprawnościami. Wyniki sugerują też, że pedagodzy czują się mniej pewnie w roli doradczej wobec rodziców, co wydaje się bardziej wymagające. Z badań Narkun i Smogorzewskiej (2019) również wynika, że nauczyciele napotykają pewne trudności w realizacji zadań z obszaru współpracy. Autorki jednak stwierdziły, że dotyczy to kwestii planowania i projektowania działań, a nie problemów w doradzaniu rodzicom.

Ostatni oceniany obszar dotyczył zarządzania zachowaniami. Nauczyciele postrzegali siebie jako osoby skuteczne w obszarze zarządzania zachowaniami w klasach włączających. Przede wszystkim potrafią jasno przedstawić swoje oczekiwania wobec zachowania ucznia oraz uspokoić go, kiedy przeszkadza lub jest głośny. Niemniej nie zawsze potrafią w pełni wyeliminować zachowania zakłócające spokój w klasie, co może wynikać ze specyfiki zaburzeń uczniów.

Dodatkowo dokonano analizy związku pomiędzy zadaniami wykonywanymi we współpracy a poczuciem własnej skuteczności w kontekście edukacji włączającej. Z analiz wynika, że nauczyciele oceniający siebie jako osoby zdolne do podejmowania i realizacji edukacji inkluzyjnej chętniej podejmują się wspólnej realizacji zadań ze wszystkich kategorii: diagnostyczno-planistycznych i monitorowania wsparcia, edukacyjno-terapeutycznych oraz wychowawczych. Przekonanie o własnej skuteczności w kontekście edukacji włączającej ułatwia przekazywanie rodzicom informacji o funkcjonowaniu dziecka w szkole, a zwłaszcza o jego potrzebach, postępach i trudnościach (kategoria zadań diagnostyczno-planistyczno-monitorujących). Badania potwierdzają, że osoby z wysokim przekonaniem o własnej skuteczności są bardziej zaangażowane w kontaktach z innymi pracownikami oraz rodzicami (Hoover-Dempsey, Bassler, Brissie, 1987, za: Nar-kun, Smogorzewska, 2019).

Ogólna ocena skuteczności własnej w kontekście edukacji włączającej wiąże się z bieżącym monitorowaniem postępów w nauce oraz analizą problemów edukacyjnych wraz z poszukiwaniem adekwatnych rozwiązań (kategoria zadań edukacyjno-terapeutycznych). Jest to zgodne z badaniami innych autorów, z których wynika, że nauczyciele o wysokim poczuciu własnej skuteczności są bardziej zaangażowani w proces dydaktyczny (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, Hoy, 1998). Z kolei wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024 przeprowadzonego na grupie nauczycieli klas V–VIII szkoły podstawowej, zatrudnionych w szkołach ogólnodostępnych, dowodzą, że polscy nauczyciele odznaczają się wysoką aktywnością w podnoszeniu kwalifikacji w zakresie pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (84% pedagogów uczestniczyło w działaniach rozwojowych z tego zakresu w 2023 r., natomiast średnia europejska wynosiła 56%; zob. Paczuska, 2025). Regularne uczestnictwo nauczycieli w formach doskonalenia zawodowego skupionych wokół pracy w klasie włączającej pozytywnie wpływa na ich poczucie własnej skuteczności w tej roli, co skutkuje wysokim zaangażowaniem we wspólne wypełnianie zadań edukacyjno-terapeutycznych. Wysokie przekonanie o własnej skuteczności związane z kształceniem, współpracą i zarządzaniem zachowaniami sprzyja angażowaniu się we wspólne realizowanie zadań związanych z planowaniem, prowadzeniem i analizą odbytych lekcji. Stwarza to warunki do efektywnego prowadzenia zajęć, w tym udzielania profesjonalnego wsparcia uczniom.

Ogólny poziom samoskuteczności w kontekście edukacji włączającej wiąże się z wybranymi zadaniami wychowawczymi, takimi jak wspólne kształtowanie pozytywnego klimatu klasy oraz analizowanie na bieżąco problemów wychowawczych uczniów i sposobów ich rozwiązywania, wykonywanymi wspólnie przez nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i nauczyciela wspomagającego. Współnauczycielom z wysokim poziomem samoskuteczności zależy na utrzymaniu właściwej atmosfery w klasie, stąd we współpracy dążą do rozwiązania pojawiających

się problemów wynikających z niewłaściwych zachowań uczniów. Warto w tym miejscu przytoczyć badania innych autorów (Chacon, 2005, za: Kulawska, 2017), z których również wynika, że nauczyciele wysoko oceniający własną skuteczność w pracy zawodowej dobrze radzą sobie w rozwiązywaniu problemów wychowawczych pojawiających się w klasie. Badania Kulawskiej (2017) przeprowadzone na grupie 44 nauczycieli klas początkowych wskazują, że nauczyciele najwyższą skuteczność osiągają w zakresie umiejętności wychowawczych.

Ograniczeniem opisanego badania własnego jest niewielka liczebność próby oraz ograniczony zasięg terytorialny, co nie pozwala na dokonanie generalizacji wyników, a jedynie na wskazanie pewnych tendencji i obszarów potrzeb. Ze względu na deklaracyjny charakter badania (wysokie wyniki mogą wskazywać na brak obiektywnej oceny) istnieje potrzeba triangulacji źródeł, np. w postaci obserwacji współpracy nauczycieli podczas lekcji.

Jak wynika z przeprowadzonego badania, większość zadań o charakterze diagnostyczno-planistyczno-monitorującym, edukacyjno-terapeutycznym oraz wychowawczym nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i nauczyciele współorganizujący kształcenie, pracujący w klasach włączających szkół wiejskich, wykonują we współpracy. Im wyższe przekonanie o własnej skuteczności w edukacji włączającej, tym większe zaangażowanie we wspólne wykonywanie zadań. Ma to szereg implikacji praktycznych:

1. Uczniowie mają zapewnioną odpowiednią opiekę oraz większą możliwość uzyskania profesjonalnego wsparcia. Współpraca dwóch pedagogów w klasie zapewnia lepszą efektywność prowadzonych zajęć. Lekcja może przebiegać bez zakłóceń, nawet gdy uczeń potrzebuje dodatkowych wyjaśnień, które może mu udzielić drugi nauczyciel obecny w sali.
2. Warto rozważyć potrzebę organizacji superwizji nauczycieli w zakresie współnauczania oraz szkoleń dla pedagogów, obejmujących zagadnienie współpracy pomiędzy współnauczycielami w zakresie doradztwa pedagogicznego dla rodziców.
3. Rekomenduje się wdrażanie kandydatów na nauczycieli do stosowania współnauczania w przyszłej pracy zawodowej poprzez akcentowanie kompetencji dotyczących współpracy w programach zajęć akademickich.
4. Zaleca się, aby dyrektorzy szkół stwarzali warunki organizacyjno-techniczne do wspólnego planowania zajęć, np. dostęp do sprzętu komputerowego umożliwiającego przygotowanie materiałów, kończenie lekcji przez współnauczycieli o tej samej porze pozwalające na regularne spotkania.
5. Ważne jest tworzenie kultury współpracy, opartej na pozytywnej postawie wobec współnauczania, otwartej komunikacji oraz wspólnej odpowiedzialności za nauczanie w jednej klasie.

## BIBLIOGRAFIA

- Baka, Ł. (2017). Norweska Skala Poczucia Własnej Skuteczności Nauczycieli. Psychometryczne właściwości polskiej wersji narzędzia. *Medycyna Pracy*, 68(6), 743–755.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. DOI: 10.1037/0033-295X.84.2.191.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: PWN.
- Bańka, A. (2005). *Poczucie samoskuteczności. Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej*. Poznań–Warszawa: Print-B.
- Celuch, M. (2019). *Nauczyciel wspomagający w szkole, przedszkolu, ośrodku*. Warszawa: Wiedza i Praktyka.
- Chrzanowska, I., Szumski, G. (red.). (2019). *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Dembo, M. (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa: WSiP.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, A., Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27.
- Gajdzica, Z. (2022). Absent or Neglected Forms from Polish Schools of Supporting Teachers in Inclusive Education. *Studia z Teorii Wychowania*, 13(3), 13–27. DOI: 10.5604/01.3001.0016.1122.
- Gajdzica, Z., Belza-Gajdzica, M. (2021). Współpraca miejskich i wiejskich szkół ogólnodostępnych z placówkami specjalnymi. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 40(4), 263–274. DOI: 10.17951/lrp.2021.40.4.263-274.
- Giebułtowska, J. (2021). Team teaching – doświadczenie wspólnauczania. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 34(1), 45–55. DOI: 10.17951/j.2021.34.1.45-55.
- Hreciński, P. A. (2016). Polskie opracowanie krótkiej wersji Skali Poczucia Skuteczności Nauczycielskiej (TSES) Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy. *Testy Psychologiczne w Praktyce i Badaniach*, 2(1), 19–35. DOI: 10.14746/tppb.2016.1.2.
- King-Sears, M. E., Jenkins, M. C., Brawand, A. (2020). Co-Teaching Perspectives from Middle School Algebra Co-Teachers and Their Students with and Without Disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 427–442. DOI: 10.1080/13603116.2018.1465134.
- Kulawska, E. (2017). Poczucie własnej skuteczności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. *Forum Pedagogiczne*, 7(2), 237–252. DOI: 10.21697/fp.2017.2.17.
- Łaguna, M. (2010). *Przekonania na własny temat i aktywność celowa. Badania nad przedsiębiorczością*. Gdańsk: GWP.
- Magiera, K., Zigmund, N. (2005). 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*, 20(2), 79–85. DOI: 10.1111/j.1540-5826.2005.00123.
- Malinen, O., Savolainen, H., Xu, J. (2012). Beijing In-Service Teachers' Self-Efficacy and Attitudes Towards Inclusive Education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526–534. DOI: 10.1016/j.tate.2011.12.004.
- Mofield, E. L. (2020). Benefits and Barriers to Collaboration and Co-Teaching: Examining Perspectives of Gifted Education Teachers and General Education Teachers. *Gifted Child Today*, 43(1), 20–33. DOI: 10.1177/1076217519880588.
- Morris, D. B., Usher, E. L., Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the Sources of Teaching Self-Efficacy: A Critical Review of Emerging Literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795–833. DOI: 10.1007/s10648-016-9378-y.

- Narkun, Z., Smogorzewska, J. (2019). Studying Self-Efficacy Among Teachers in Poland Is Important: Polish Adaptation of the Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) Scale. *Exceptionality Education International*, 29(2), 110–126. DOI: 10.5206/eei.v29i2.9405.
- Nevin, A. I., Thousand, J. S., Villa, R. A. (2006). The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. *Theory Into Practice*, 45(3), 239–248. DOI: 10.1207/s15430421tip4503\_6.
- Paczuska, K. (red.). (2025). *Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie. Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024*. Warszawa: IBE–PIB.
- Pancsofar, N., Petroff, J. G. (2016). Teachers' Experiences with Co-Teaching as a Model for Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1043–1053. DOI: 10.1080/13603116.2016.1145264.
- Pozas, M., Letzel-Alt, V. (2023). Teacher Collaboration, Inclusive Education and Differentiated Instruction: A Matter of Exchange, Co-Construction, or Synchronization? *Cogent Education*, 10(2), 1–13. DOI: 10.1080/2331186X.2023.2240941.
- Rozporządzenie (2017). 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 (t.j. Dz.U. 2020, poz. 1309).
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., Malinen, O. (2012). Understanding Teachers' Attitudes and Self-Efficacy in Inclusive Education: Implications for Pre-Service and In-Service Teacher Education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68. DOI: 10.1080/08856257.2011.613603.
- Scruggs, T., Mastropieri, M. A., McDuffi, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416. DOI: 10.1177/001440290707300401.
- Shin, M., Lee, H., McKenna, J. M. (2016). Special Education and General Education Preservice Teachers' Co-Teaching Experiences: A Comparative Synthesis of Qualitative Research. *International Journal of Inclusive Education*, 20, 91–107.
- Szkolak-Stępień, A., Vaškevič-Buš, J. (2017). Współpraca nauczycieli w kontekście ewaluacji zewnętrznej szkół i placówek oświatowych województwa małopolskiego. W: I. Oetkiewicz (red.), *Szkola jako organizacja ucząca się? Perspektywa ewaluacji zewnętrznej* (s. 141–153). Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Soszyńska, K. (2021). Rola i znaczenie nauczyciela wspomagającego w procesie terapii uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy*, 21(14), 39–65. DOI: 10.34739/sn.2021.21.04.
- Szumski, G. (2022). Współnauczanie w polskich szkołach podstawowych – model współpracy i korzyści dla uczniów. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 610(5), 54–65. DOI: 10.5604/01.3001.0015.8632.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248. DOI: 10.2307/1170754.
- UNESCO (1994). *Deklaracja z Salamanki oraz Wytyczne do działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*. Maszynopis.
- Ustawa (2022). Ustawa z dnia 5 sierpnia 2022 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2022, poz. 1730).
- Yada, A., Savolainen, H. (2017). Japanese In-Service Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education and Self-Efficacy for Inclusive Practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222–229. DOI: 10.1016/j.tate.2017.02.005.
- Zamkowska, A., Nogaj, P. (2024). Cooperation of Special Education Teachers with the General Teacher in Primary Schools: A Survey of Polish Teachers. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 13, 397–417. DOI: 10.16926/eat.2024.13.24.

Zaorska, M. (2022). Współpraca nauczycieli oraz nauczycieli specjalistów w kontekście efektywności edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 610(5), 66–76. DOI: 10.5604/01.3001.0015.8633.

## ABSTRACT

Inclusive education poses numerous challenges for teachers, especially in rural schools, where resources, opportunities for action, and support are often limited. In such conditions, cooperation between teachers becomes particularly important as a factor supporting effective teaching. The decision to choose this research environment was based on the limited number of research reports on the subject. The study examined cooperation between the class teacher and the co-teacher in an inclusive classroom at the early school education stage in rural schools, and their level of self-efficacy in terms of inclusive education. The research aimed to determine the relationship between the frequency of cooperation between both teachers in the performance of tasks and their sense of self-efficacy. The research was conducted between February and March 2025 using a diagnostic survey method. For this purpose, we used our own scale, *Teacher Cooperation in Grades 1–3 of Primary School*, and the Polish adaptation of the scale *Teacher Efficacy for Inclusive Practice* (TEIP). Sixty-six teachers from schools in the Radom district that provide inclusive education participated in the study. The results show that frequent joint action by both teachers in areas related to diagnosis, planning and monitoring of support, education and therapy, and upbringing results in a high level of self-efficacy. The findings of the study point to the need for supervision for teachers in the area of co-teaching and training covering the issue of cooperation between co-teachers in the area of educational counselling for parents. It is recommended that school principals set conditions and time in the teachers' timetable to enable joint lesson planning.

**Keywords:** co-teaching; self-efficacy; early childhood education; inclusive education; rural school