

Beata Rola

METODYKA PRACY DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEJ W ZRÓŻNICOWANEJ KLASIE NA ETAPIE EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Zrozumieć, wspierać, rozwijać



Fundusze Europejskie
dla Rozwoju Społecznego



Rzeczpospolita
Polska

Dofinansowane przez
Unię Europejską



Autorka: dr Beata Rola

Redakcja merytoryczna: Dominika Cieślikowska

Redakcja językowa: Elżbieta Hoffman

Korekta: Monika Niewielska

Projekt okładki i ilustracje: Michalina Walusiak

Skład: Anna Koprowska-Szewczyk

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa

tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

Publikacja dostępna na licencji Creative Commons

Uznanie Autorstwa 4.0.



Warszawa 2026

ISBN: 978-83-68752-02-1

DOI: 10.24131/9788368752021

Wzór cytowania:

Rola, B. (2026). *Zrozumieć, wspierać, rozwijać. Metodyka pracy dydaktyczno-wychowawczej w zróżnicowanej klasie na etapie edukacji wczesnoszkolnej*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Opracowanie powstało w ramach projektu „Wspieranie dostępności edukacji dla dzieci i młodzieży” finansowanego z Funduszy Europejskich dla Rozwoju Społecznego (FERS.01.06-IP.05-0002/23).

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

Wstęp	5
1. Stan badań nad efektywnymi strategiami pracy w zróżnicowanej klasie na etapie edukacji wczesnoszkolnej.....	6
2. Charakterystyka wybranych metod dydaktycznych w pracy z grupą zróżnicowaną.....	13
2.1. Metoda projektu.....	14
2.2. Uczenie się poprzez działanie (<i>action learning</i>)	18
2.3. Metoda stacji zadaniowych	22
2.4. Odwrócona klasa	28
2.5. Tutoring rówieśniczy	31
3. Praktyczne zastosowanie metod dydaktycznych w pracy z klasą zróżnicowaną – scenariusze zajęć	35
3.1. Edukacja polonistyczna	35
3.2. Edukacja matematyczna	41
3.3. Edukacja społeczna	46
3.4. Edukacja przyrodnicza	52
3.5. Edukacja plastyczna	60
3.6. Edukacja muzyczna	67
3.7. Edukacja fizyczna	71
4. Metody aktywizujące sprzyjające współpracy	76
4.1. Wzajemne poznanie siebie i budowanie wspólnoty	77
4.2. Akceptacja różnorodności	81
4.3. Komunikacja sprzyjająca współpracy.....	86
4.4. Rozwiązywanie konfliktów	89

5. Charakterystyka i wsparcie edukacyjne wybranych grup uczniów i uczennic wymagających zróżnicowanego oddziaływania	94
5.1. Uczniowie/uczennice w spektrum autyzmu	95
5.2. Uczniowie i uczennice z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim	102
5.3. Uczniowie i uczennice słabosłyszący	110
5.4. Uczniowie i uczennice z zaburzeniami zachowania	116
5.5. Uczniowie i uczennice zdolni	122
5.6. Uczniowie i uczennice z ryzykiem dysleksji	128
5.7. Uczniowie i uczennice z ADHD	135
6. Modele i formy współpracy nauczycieli i nauczycielek w środowisku zróżnicowanej klasy	142
Zakończenie	147
Bibliografia	149

Wstęp

Dynamiczne zmiany w systemie edukacji sprawiają, że nauczycielki i nauczyciele coraz częściej stają przed wyzwaniem pracy z uczniami i uczennicami o zróżnicowanych możliwościach intelektualnych, emocjonalnych i społecznych. To bogactwo doświadczeń i perspektyw, choć niezwykle cenne z punktu widzenia procesu nauczania, w praktyce wiąże się jednak z wieloma trudnościami organizacyjnymi i dydaktycznymi. Wymaga starannego planowania zajęć dostosowanych do różnych poziomów umiejętności, troski o integrację grupy, reagowania na problemy wychowawcze i emocjonalne, a jednocześnie konsekwentnego wspierania indywidualnego rozwoju każdego dziecka. Dlatego szczególnie istotne staje się poszukiwanie metod i narzędzi, które pozwalają prowadzić zajęcia odpowiadające zarówno na potrzeby całej klasy, jak i na możliwości poszczególnych uczniów i uczennic, tak aby edukacja była jednocześnie efektywna i satysfakcjonująca.

Niniejsza publikacja powstała jako odpowiedź na te wyzwania. Zawiera analizy wyników najnowszych badań nad efektywnymi strategiami nauczania, omówienia skuteczności wybranych metod wraz z przykładami scenariuszy zajęć oraz opisy działań sprzyjających budowaniu współpracy i wzmacnianiu motywacji osób uczących się. Ważne miejsce zajmuje również przedstawienie charakterystyki i potrzeb wybranych grup dzieci wymagających kształcenia specjalnego, a także propozycje indywidualnych form pomocy edukacyjnej i przykłady skutecznych modeli współpracy kadry pedagogicznej.

Mam nadzieję, że lektura tej publikacji będzie nie tylko inspiracją do refleksji nad wyzwaniami współczesnej szkoły, lecz także realnym wsparciem w codziennej pracy dydaktycznej i wychowawczej, pomagającym tworzyć edukację bardziej otwartą, twórczą i włączającą.



1. Stan badań nad efektywnymi strategiami pracy w zróżnicowanej klasie na etapie edukacji wczesnoszkolnej

Tradycyjne modele nauczania przez wiele lat opierały się na założeniu, że wszyscy uczniowie i uczennice powinni przyswajać treści w tym samym tempie, w identyczny sposób i osiągać podobne rezultaty. Podejście to, zakorzenione w dziewiętnastowiecznym systemie klasowo-lekcyjnym, pomijało zróżnicowany potencjał rozwojowy oraz indywidualne doświadczenia dzieci. Współczesne badania dowodzą natomiast, że znacznie większą skuteczność mają strategie elastyczne, które pozwalają łączyć dostosowanie nauczania do jednostkowych potrzeb ucznia z wykorzystaniem potencjału tkwiącego w różnorodności całej grupy.

Patel i Kim (2024) wskazują, że nauczyciele pracujący w klasach o zróżnicowanym poziomie zdolności uczniów i uczennic uznają dostosowywanie treści i metod za warunek efektywnego nauczania w edukacji specjalnej. Langelaan i współautorzy (2024) podkreślają, że kluczowym wyzwaniem XXI wieku jest odejście od jednolitego modelu dydaktyki na rzecz zróżnicowanego nauczania, w którym różnorodność osób uczących się stanowi nie przeszkodę, lecz zasób. Z kolei metaanaliza Goyibovej (2025) dowodzi, że stosowanie różnicowania pozwala ograniczać luki w osiągnięciach i sprzyja rozwojowi motywacji uczniów i uczennic w klasach heterogenicznych – czyli takich, w których osoby uczące się różnią się pod względem tempa uczenia się, poziomu rozwoju poznawczego, języka, środowiska społeczno-kulturowego czy potrzeb edukacyjnych.

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera koncepcja zróżnicowanego nauczania (*Differentiated Instruction – DI*), która w ostatnich dekadach stała się jednym z kluczowych kierunków innowacji pedagogicznych. Jej centralnym założeniem jest elastyczność – treści, proces, produkty i środowisko nauki projektowane są w taki sposób, aby uczniowie

i uczennice mogli osiągać wspólne cele różnymi drogami, adekwatnie do własnych potrzeb i możliwości (Tomlinson, 2014).

Kluczowym elementem DI jest różnicowanie treści, czyli planowanie materiału tak, by każda osoba ucząca się mogła realizować wspólny cel na odpowiednim dla siebie poziomie. Praktyką o szczególnym znaczeniu są zadania warstwowe, wielowariantowe, umożliwiające pracę w tempie i na poziomie zgodnym z aktualnymi możliwościami uczniów i uczennic.

Drugim filarem DI jest różnicowanie procesu, czyli metod i form uczenia się. Obejmuje ono m.in. elastyczne grupowanie dzieci – zespoły tworzone są w zależności od bieżących potrzeb, a nie według stałych kategorii „słabszych” i „lepszych” (Aubin, 2022). W takim układzie można stosować różne formy pracy: indywidualną, w parach, w grupach jednorodnych pod wybranym względem (np. pod względem gotowości czy zainteresowań) i heterogenicznych. Ważne jest jednak, że wszystkie te aktywności służą realizacji tego samego celu edukacyjnego.

Trzecim obszarem jest różnicowanie produktu, czyli sposobu, w jaki uczniowie i uczennice prezentują efekty swojej pracy – od tradycyjnych sprawdzianów i ćwiczeń, przez projekty twórcze, po działania praktyczne.

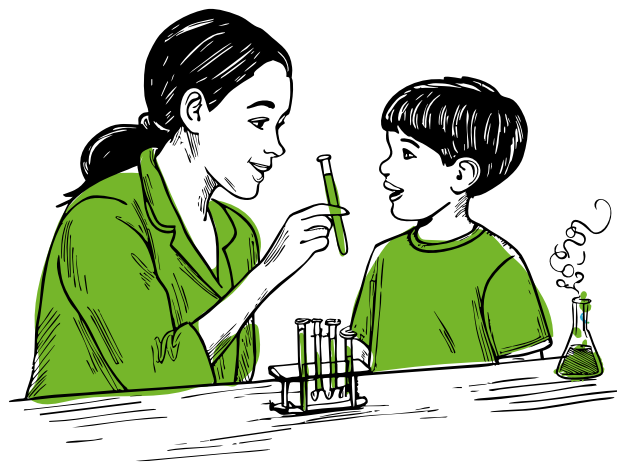
Ostatni filar DI stanowi różnicowanie środowiska uczenia się, które obejmuje tworzenie klimatu wspierającego, organizowanie przestrzeni sprzyjającej współpracy oraz zapewnianie dostępu do zróżnicowanych narzędzi i materiałów (Patel, Kim, 2024).



W tym ujęciu nakładają się na siebie dwa pojęcia, które często bywają ze sobą mylone lub traktowane jako synonimy: **indywidualizacja** i **różnicowanie**. Wyraźne rozróżnienie między nimi jest jednak ważne w praktyce edukacyjnej, gdyż pokazuje, na jakich poziomach organizacji dydaktyki nauczyciele i nauczycielki podejmują decyzje.

Indywidualizacja dotyczy pracy

z jednostką i zakłada projektowanie procesu dydaktycznego tak, aby każda osoba ucząca się mogła osiągnąć maksimum swoich możliwości. W tym modelu nauczycielki i nauczyciele diagnozują potencjał, trudności i mocne strony dziecka, a następnie prowadzą je indywidualną ścieżką, np. w ramach planu edukacyjno-terapeutycznego lub dodatkowego wsparcia.



Różnicowanie odnosi się do całej klasy i zakłada, że grupa osób uczących się jest wewnątrznie zróżnicowana, więc lekcja musi być elastyczna i wielotorowa. Nie oznacza to osobnego programu dla każdego, lecz takie planowanie zajęć, aby zawierały różne poziomy trudności, metody i formy pracy. Wszyscy dążą do osiągnięcia tego samego celu edukacyjnego, lecz w oparciu o zróżnicowane treści i na różne sposoby.



Indywidualizacja i różnicowanie nie są podejściami sprzecznymi, lecz wzajemnie się uzupełniającymi. Ich świadome łączenie stanowi we współczesnej edukacji konieczny warunek budowania elastycznego i spójnego środowiska dydaktycznego (Chrzanowska, 2022). Takie podejście umożliwia nauczycielom i nauczycielkom skuteczne reagowanie

na wyzwania wynikające z pracy w grupach zróżnicowanych, w których spotykają się osoby o odmiennych możliwościach, doświadczeniach i stylach uczenia się. Badania Edyburna (2023) potwierdzają, że komplementarne stosowanie indywidualizacji i różnicowania wyraźnie podnosi efektywność poznawczą, a równocześnie sprzyja integracji społecznej uczniów i uczennic.

Istotnym elementem nauczania w grupie zróżnicowanej jest rozwijanie u dzieci strategii metapoznawczych i samoregulacyjnych. Obejmują one umiejętności planowania własnych działań, monitorowania przebiegu pracy oraz oceniania jej efektów. Badania Dignath i Veenmana (2023) pokazują, że już dzieci w wieku 7–9 lat potrafią nabywać tego typu kompetencje, o ile nauczyciel systematycznie je modeluje i stwarza okazje do ich praktykowania. Metapoznanie ma charakter indywidualizacyjny (dotyczy sprawczości jednostki), ale można je świadomie integrować ze zróżnicowanym nauczaniem.

Nauczyciele i nauczycielki, projektując na przykład zadania o różnych poziomach trudności, dają dzieciom możliwość wyboru ścieżki pracy i refleksji nad jej przebiegiem. W ten sposób różnicowanie treści i procesu staje się narzędziem rozwijania umiejętności samoregulacyjnych w grupie. Szczególnie sprzyjają temu metody oparte na aktywnym uczeniu się, takie jak metoda projektu, *action learning* czy odwrócona klasa. Wszystkie one wymagają od uczniów planowania, monitorowania postępów i korygowania własnych strategii, a jednocześnie zakładają współpracę z rówieśnikami, co pozwala korzystać z różnorodnych stylów uczenia się obecnych w klasie. Wulan (2024) wykazała, że zastosowanie metapoznawczych strategii pracy w modelu klasy odwróconej znacząco poprawia zarówno rozumienie matematyczne, jak i zdolność samoregulacji.

Kolejnym krokiem wzmacniającym zróżnicowane nauczanie jest wykorzystanie uczenia kooperacyjnego (*cooperative learning*). To podejście dydaktyczne opiera się na pracy w małych grupach, w których uczniowie i uczennice wspólnie realizują zadanie, a sukces całego zespołu zależy od wkładu każdej osoby. Jak wskazują Johnson, Johnson i Holubec (2019), podstawowe zasady kooperacji obejmują pozytywną współzależność, indywidualną odpowiedzialność, bezpośrednią interakcję, rozwój umiejętności

społecznych oraz wspólną refleksję nad przebiegiem współpracy. Elementy te tworzą ramę, w której osoba ucząca się nie tylko pracuje nad własnym rozwojem, lecz także uczy się funkcjonować w zróżnicowanej grupie. Widać tu wyraźnie przenikanie dwóch perspektyw: indywidualnej, związanej z osobistym wysiłkiem i odpowiedzialnością, oraz zbiorowej, odnoszącej się do organizacji procesu w klasie. Praca w heterogenicznych zespołach sprzyja dostrzeganiu odmiennych punktów widzenia, wzmacnia umiejętność współdziałania z rówieśnikami o różnych kompetencjach i buduje kulturę współodpowiedzialności za proces uczenia się.

Uczenie kooperacyjne pozostaje w ścisłym związku z koncepcją zróżnicowanego nauczania. Z jednej strony umożliwia jednostce rozwój własnego potencjału w tempie dostosowanym do jej możliwości, z drugiej daje poczucie przynależności grupy, w której różnorodność staje się zasobem.

Badania potwierdzają szeroki potencjał uczenia kooperacyjnego jako strategii dydaktycznej. Boke i współautorzy (2025), analizując czterdzieści interwencji w edukacji fizycznej obejmujących blisko cztery tysiące uczniów, wykazali jego pozytywny wpływ na rozwój afektywny, fizyczny, poznawczy i społeczny. Podobne wyniki uzyskali Setiawan i in. (2025) w obszarze czytania krytycznego, a metaanaliza Tondoka i współpracowników (2024) dowiodła, że praca w grupach sprzyja budowaniu relacji międzygrupowych i redukowaniu uprzedzeń. Skuteczność tego podejścia potwierdzają również badania Yaşara i in. (2024), które wskazują na jego efektywność w edukacji przyrodniczej i matematycznej.

Dane z polskich raportów edukacyjnych pokazują, że pomoc rówieśnicza stanowi ważny element praktyki szkolnej. Ponad 62% uczniów w klasach I–III korzystało z pomocy kolegów i koleżanek, a niemal 78% taką pomoc oferowało (Jakubowska-Mirek, 2023). Interakcje tego rodzaju wspierają nie tylko rozwój poznawczy, lecz także kształtują kompetencje komunikacyjne i emocjonalne, ucząc zadawania pytań, uważnego słuchania i jasnego formułowania odpowiedzi (Lachowicz, 2023).

Coraz wyraźniej akcentuje się także znaczenie twórczej aktywności jako integralnego elementu edukacji. Metody oparte na sztuce i działaniach artystycznych nie powinny być traktowane jako dodatkowy lub marginalny komponent procesu dydaktycznego, lecz jako jego istotny składnik. Badania pokazują, że uczestnictwo w tego typu aktywnościach nie tylko zwiększa zaangażowanie uczniów i uczennic oraz wzmacnia ich poczucie własnej wartości, ale także rozwija umiejętności krytycznego myślenia i współpracy. Na przykład Li (2025) wykazał, że edukacja artystyczna poprawia kreatywne rozwiązywanie problemów i myślenie krytyczne, a Şenel i Dös (2024) udowodnili, że praca z obrazami i dyskusje pomagają uczniom i uczennicom lepiej formułować opinie i rozwijać refleksję nad estetyką. W Polsce Słomińska (2023) opisuje metody wspierające twórcze myślenie i kreatywne rozwiązywanie problemów już w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej — co potwierdza, że takie działania mogą być stosowane systemowo w ramach zróżnicowanego nauczania.

W kontekście zróżnicowanego nauczania twórcza aktywność dobrze ilustruje przenikanie się dwóch perspektyw: indywidualnej i grupowej. Z jednej strony umożliwia rozwój indywidualnego potencjału uczniów i uczennic, wzmacniając ich poczucie sprawczości i autonomii, z drugiej zaś realizuje się w pracy zespołowej, gdzie różnorodność doświadczeń i stylów uczenia się staje się źródłem inspiracji. W tym sensie edukacja artystyczna tworzy synergię, w której każda osoba może się rozwijać, a cała grupa korzysta z bogactwa wspólnych doświadczeń.

Podsumowanie

Zaprezentowane wyniki badań jednoznacznie pokazują, że różnicowanie i kooperacja nie są już traktowane jedynie jako dodatkowe elementy wspierające proces nauczania, lecz stanowią fundament nowoczesnej dydaktyki. Dzięki nim możliwe staje się tworzenie środowiska edukacyjnego, w którym różnorodność uczniów i uczennic postrzegana jest jako wartość, a nie bariera. Wskazuje to na wyraźny zwrot w refleksji pedagogicznej:

od sztywnego, jednolitego modelu kształcenia ku rozwiązaniom elastycznym, które integrują perspektywę jednostki i całej grupy.

Przywołane koncepcje i badania dowodzą, że skuteczność pracy w klasie zróżnicowanej nie sprowadza się do zastosowania pojedynczych metod, ale wymaga spójnego podejścia dydaktycznego. W jego centrum znajduje się nauczyciel lub nauczycielka, jednak nie jako wyłączny nadawca treści, lecz jako projektant sytuacji dydaktycznych, moderator procesów grupowych oraz przewodnik wspierający uczniów w rozwoju poznawczym i społecznym. Tak rozumiane podejście ukazuje, że metody edukacyjne powinny łączyć potrzeby indywidualne i zróżnicowane ścieżki rozwoju osób uczących się z wykorzystaniem potencjału różnorodności całej klasy.

Zarysowany w ten sposób stan badań tworzy ramy dalszych analiz. Umożliwia nie tylko lepsze zrozumienie sensu proponowanych metod i praktyk, lecz także wskazuje kierunek, w jakim powinny zmierzać poszukiwania dydaktyczne. Kolejna część opracowania poświęcona zostanie szczegółowej analizie zaprezentowanych metod i strategii, które ilustrują praktyczne zastosowanie tego nowoczesnego, elastycznego podejścia do nauczania.

2. Charakterystyka wybranych metod dydaktycznych w pracy z grupą zróżnicowaną

Kiedy mowa o metodach dydaktycznych, łatwo o poczucie swoistego chaosu. Wynika to z kilku powodów. Po pierwsze, dostępnych rozwiązań jest bardzo wiele, a każda metoda posiada swoje warianty i modyfikacje. Po drugie, nie funkcjonują one w izolacji, lecz są zawsze powiązane z treściami nauczania, celami lekcji, stylem pracy nauczycielek i nauczycieli. Trudności przysparza również ocena ich skuteczności, która nigdy nie jest jednoznaczna, gdyż zależy od wielu czynników: warunków pracy w klasie, klimatu wychowawczego czy indywidualnych predyspozycji dzieci. O powodzeniu edukacyjnym decyduje nie tyle sama metoda, ile sposób jej wykorzystania i umiejętność dostosowania do realiów klasy. A kiedy mamy do czynienia z grupą, w której uczniowie i uczennice prezentują zróżnicowane potrzeby poznawcze, emocjonalne i społeczne, całość procesu jeszcze bardziej się komplikuje.

Metaforą dobrze oddającą tę sytuację może być wspólna wyprawa, na przykład rowerowa. W grupie uczestników o różnych możliwościach fizycznych i tempie jazdy okazuje się, że nawet techniczne wsparcie nie niweluje wszystkich różnic. Jedni z łatwością utrzymują wysokie tempo i pokonują długie dystanse, inni potrzebują spokojniejszego rytmu, przerw i krótszych odcinków, aby czerpać satysfakcję z podróży.



Podobnie wygląda praca dydaktyczna w klasie zróżnicowanej. Nauczycielki i nauczyciele, niczym przewodnicy wyprawy, muszą uwzględniać różne tempo, odmienne zasoby i możliwości czy strategie uczenia się poszczególnych uczennic i uczniów. Jedni szybko przyswajają nowe treści, inni potrzebują więcej czasu na refleksję i utrwalenie materiału. Dlatego kluczowe staje się stosowanie rozwiązań, które łączą indywidualne potrzeby dzieci z koniecznością zachowania spójności całej grupy.

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabierają metody pracy, które stawiają uczennice i uczniów w centrum procesu edukacyjnego, angażując ich zarówno w rozwiązywanie wspólnych problemów, jak i w refleksję nad własnym doświadczeniem. Szczególnie istotne są metody, które należą do nurtu uczenia się przez doświadczenie (*experiential learning*), uznawanego za jeden z kluczowych paradygmatów współczesnej dydaktyki. W tym podejściu proces uczenia się przebiega w cyklu obejmującym cztery etapy: konkretne doświadczenie, refleksyjną obserwację, formułowanie pojęć i uogólnień oraz aktywne eksperymentowanie. Każdy z etapów zakłada indywidualne przeżycie i interpretację doświadczenia, które następnie zostaje pogłębione we wspólnej refleksji i działaniu. W ten sposób uczenie się równoważnie podkreśla znaczenie jednostki, jej emocji, spostrzeżeń i autonomicznych wyborów oraz grupy, która umożliwia wymianę, współpracę i konfrontację różnych perspektyw.

Ze względu na ograniczone możliwości organizacyjne szkoły oraz potrzebę łatwego wdrażania rozwiązań w codziennej praktyce dydaktycznej, w niniejszym opracowaniu skupiono się na kilku wybranych metodach, szczególnie przydatnych w pracy z klasą zróżnicowaną. Są to: metoda projektu, uczenie się poprzez działanie (*action learning*), stacje zadaniowe, tutoring rówieśniczy oraz odwrócona klasa. Choć różnią się one formą, wszystkie łączą aktywność jednostki z doświadczeniem grupowym, a jednocześnie pozwalają integrować indywidualizację nauczania z budowaniem wspólnoty uczących się.

2.1. Metoda projektu

Punktem wyjścia w metodzie projektu (*Project Based Learning*, PBL) jest autentyczny problem lub zadanie, które wymaga zbadania, rozwiązania bądź zinterpretowania. W toku realizacji projektu uczniowie i uczennice gromadzą informacje, analizują je i oceniają pod względem wiarygodności, a następnie wykorzystują w działaniach praktycznych. Ważnym elementem jest integracja wiedzy z różnych dziedzin, co sprzyja rozwojowi kompetencji międzyprzedmiotowych oraz pozwala dostrzegać powiązania między teorią a praktyką (Sterna, 2022).

Centralnym założeniem PBL jest traktowanie klasy jako zespołu, którego członkowie nie muszą uczyć się w identyczny sposób ani w tym samym tempie, lecz wspólnie angażują się w proces odkrywania, analizowania i tworzenia wiedzy. Kluczowa wartość tej metody tkwi we współpracy – rozumianej jako proces obejmujący formułowanie pytań, identyfikowanie problemów, planowanie działań, poszukiwanie i weryfikowanie informacji, a także refleksję nad przebiegiem pracy i osiągniętymi rezultatami. Dzięki temu projekt nie tylko pogłębia wiedzę merytoryczną, lecz także rozwija poczucie odpowiedzialności, umiejętności komunikacyjne oraz postawy empatyczne (Cieślik, 2021).

Skuteczna realizacja PBL wymaga strukturalizacji i nie sprowadza się do prostego zlecenia pracy w grupach ani do mechanicznego podziału zadań na niezależne fragmenty. Istotą jest proces wspólnego tworzenia i refleksji. W edukacji wczesnoszkolnej można wyróżnić kilka kluczowych zasad:

- wspólne ustalenie tematu lub pytania, na które grupa chce znaleźć odpowiedź,
- planowanie kolejnych kroków i podejmowanie decyzji razem,
- współpracę i wzajemne wspieranie się podczas działań,
- rozmowę o tym, jak wyglądała praca i jakie przyniosła efekty,
- przygotowanie wspólnego rezultatu, np. plakatu, makiety, albumu czy przedstawienia, który odzwierciedla wkład całej grupy (Cieślik, 2021).

Metoda projektu sprawdza się szczególnie dobrze w edukacji wczesnoszkolnej, ponieważ odpowiada na naturalne predyspozycje dzieci. Uczniowie i uczennice na tym etapie odznaczają się wysoką motywacją wewnętrzną, ciekawością poznawczą oraz silną potrzebą działania i eksploracji. Myślenie konkretno-wyobrażeniowe sprzyja uczeniu się przez bezpośrednie doświadczenie, obserwację i współdziałanie. Dzieci chętnie zadają pytania, testują hipotezy i podejmują próby pierwszych uogólnień. Ich rozwijające się myślenie logiczne i przyczynowo-skutkowe, a także rosnące umiejętności klasyfikowania, porównywania i wnioskowania stanowią solidną podstawę do pracy projektowej (Brzezińska i in., 2020).

Projekt stwarza także bezpieczną przestrzeń do doświadczania różnorodnych stanów emocjonalnych. Satysfakcja z osiągnięcia celu, radość z odkrywania, a także chwilowa frustracja czy konieczność przewyciężenia trudności stanowią cenne źródło rozwoju emocjonalnego i odporności psychicznej. W tym sensie metoda projektu odpowiada zarówno na potrzeby poznawcze, jak i społeczne oraz emocjonalne uczniów i uczennic (Cieślik, 2021). Ze względu na szerokie możliwości dostosowania, metoda projektu jest szczególnie polecana w pracy z grupami o zróżnicowanych potrzebach. Umożliwia bowiem elastyczne dopasowanie działań do:

- **poziomu umiejętności** – zadania mogą mieć formę podstawową lub rozszerzoną, tak aby uczniowie i uczennice o mniejszym doświadczeniu mogli ćwiczyć proste operacje, a bardziej zaawansowani rozwijać złożone strategie i krytyczne myślenie;
- **tempa pracy** – struktura projektowa pozwala osobom pracującym wolniej realizować mniejsze etapy w indywidualnym rytmie, a tym, którzy działają szybciej, podejmować dodatkowe wyzwania, pogłębiać temat lub wspierać kolegów i koleżanki;
- **zasobów językowych i komunikacyjnych** – uczniowie i uczennice mogą prezentować swoje pomysły w różnej formie: ustnie, pisemnie, poprzez rysunek, schemat, nagranie audio czy prezentację multimedialną. Szczególnie wspiera to dzieci z ograniczoną biegłością językową oraz uczniów wielojęzycznych;
- **potrzeb emocjonalnych i społecznych** – projekt daje możliwość dobrania ról zgodnych z mocnymi stronami i preferencjami (np. lider, obserwator, organizator materiałów, prezenter). Dzięki temu praca zespołowa wzmacnia poczucie przynależności, redukuje lęk przed oceną i rozwija kompetencje społeczne (Hattie, 2018).



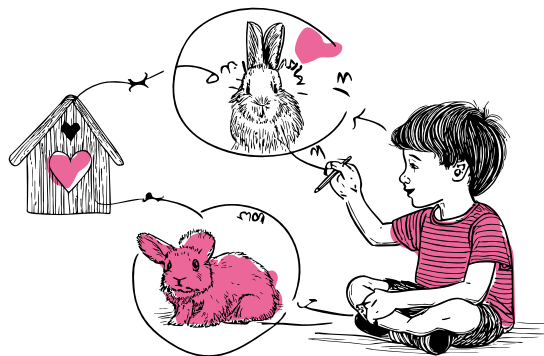
Aby metoda projektu mogła być skutecznie wdrażana, niezbędne są odpowiednio dobrane narzędzia dydaktyczne, które wspierają dzieci w planowaniu działań, monitorowaniu postępów i refleksji nad efektami pracy. Narzędzia dydaktyczne

rozumiane są tu szeroko – jako konkretne rozwiązania wizualne, które pomagają uczniom i uczennicom planować, realizować i podsumowywać zadania edukacyjne, wspierając współpracę i porządkujące proces uczenia się. Mimo, iż mają charakter pomocniczy, znacząco wpływają na to, czy uczniowie i uczennice potrafią w pełni zaangażować się w proces, czy rozumieją etapy zadania i czy potrafią współpracować (Kaminska, Olszta, 2021). W edukacji wczesnoszkolnej szczególnie dobrze sprawdzają się narzędzia wizualne i symboliczne, ponieważ odpowiadają na potrzeby dzieci w wieku myślenia konkretno-wyobrażeniowego.

Do najczęściej wykorzystywanych należą m.in.:

- **Mapy myśli** – pozwalają dzieciom porządkować informacje, tworzyć kategorie i wizualizować powiązania. Dzięki nim uczniowie i uczennice mogą wspólnie „rozrysować” temat projektu i lepiej zrozumieć, jakie obszary badań trzeba uwzględnić.
- **Schematy i diagramy** – wspierają analizę problemów i ułatwiają szukanie przyczyn oraz możliwych rozwiązań.
- **Karty ról i zadań** – pomagają uniknąć sytuacji, w której tylko jedna osoba dominuje w grupie, a reszta się wycofuje. Dzieci losują lub przydzielają sobie role (np. lider, notujący, strażnik czasu, prezenter), dzięki czemu każdy ma określone zadanie i czuje się potrzebny.
- **Tablice ewaluacyjne** – np. w formie „termometru satysfakcji” czy „licznika sukcesów” – pozwalają dzieciom ocenić własny wkład i zobaczyć, jak grupa idzie do przodu.
- **Kalendarz projektu** – w prosty sposób (np. w formie osi czasu lub planszy z polami do odhaczenia) pozwala dzieciom śledzić kolejne etapy i widzieć, jak małe zadania składają się na całość.
- **Tablica sukcesów** – miejsce, gdzie grupa zapisuje lub rysuje swoje osiągnięcia, nawet te drobne. Pomaga budować motywację i poczucie sprawczości (Józefowicz, Buchner, 2022).

Wszystkie te narzędzia pełnią funkcję pomostu między abstrakcyjnymi wymaganiami metody a konkretnymi działaniami, które dzieci mogą wykonać tu i teraz. Sprawiają, że projekt staje się nie tylko sposobem zdobywania wiedzy, ale też praktycznym ćwiczeniem współpracy, odpowiedzialności i wzajemnego wsparcia.



2.2. Uczenie się poprzez działanie (*action learning*)

Spośród różnych metod wpisujących się w nurt uczenia się przez doświadczenie (*experiential learning*), szczególnie wartościowa w pracy z dziećmi młodszymi wydaje się metoda uczenia się poprzez działanie – *action learning*. Polega ona na tym, że zespół wspólnie pracuje nad rozwiązaniem realnego problemu lub zadania, a jednocześnie uczy się poprzez refleksję nad samym procesem działania i współpracy. Istotą tej metody jest połączenie praktycznego działania z uczeniem się poprzez doświadczenie i refleksję. Uczniowie i uczennice uczestniczący w tego rodzaju zajęciach uczą się w sposób autentyczny, bezpośredni i osadzony w konkretnym działaniu. W edukacji wczesnoszkolnej można ją stosować w wersji uproszczonej, np. poprzez pracę w małych grupach nad zadaniem typu: „Jak sprawić, żeby nasza klasa była bardziej przyjazna?“, „Jak urządzić klasowy ogródek?“. Po zakończeniu działań dzieci rozmawiają nie tylko o efektach, ale też o tym, jak im się współpracowało, jakie trudności się pojawiły i co mogą poprawić w przyszłości. Sercem tej metody nie jest wytwarzanie określonych, mierzalnych produktów końcowych, lecz pogłębione rozumienie zjawisk i procesów wynikające z osobistego zaangażowania osoby uczącej się w sytuację zadaniową (Bałachowicz, 2022).

Pewnym problemem w realizacji metody uczenia się przez działanie (*action learning*) jest jej podobieństwo do metody projektu (*Project Based Learning* – PBL). Obie łączy aktywne zaangażowanie uczniów, praca nad realnymi zadaniami oraz oparcie procesu na współpracy. To sprawia, że bywają ze sobą utożsamiane, choć w rzeczywistości różnią się akcentami i celami.

Należy pamiętać, że metoda projektu koncentruje się na stworzeniu produktu końcowego – plakatu, makiety, albumu czy wystawy. Jej punktem wyjścia jest pytanie badawcze lub problem do zbadania, a praca ma charakter długofalowy i interdyscyplinarny. Uczniowie i uczennice planują kolejne kroki, gromadzą informacje, realizują zadania, a efekt końcowy prezentują innym. Nauczyciel lub nauczycielka pełni rolę organizatora i opiekuna procesu. Natomiast uczenie się poprzez działanie przebiega cyklicznie: analiza – działanie – refleksja – ponowne działanie. W centrum znajdują się pytania i rozmowa, które pomagają uczniom i uczennicom nie tylko znaleźć rozwiązanie, lecz także zrozumieć swoje reakcje i sposób współpracy. Nauczyciel lub nauczycielka pełni tu rolę facylitatora dbającego o równowagę między działaniem a refleksją.

Aby uczenie poprzez działanie było możliwe, uczniowie i uczennice muszą mieć poczucie bezpieczeństwa, sprawczości oraz odpowiedzialności za własny proces edukacyjny. W tym sensie autonomia i podmiotowe traktowanie dziecka stanowią fundament, bez którego metoda traci swoją istotę i nie prowadzi do głębokiego, trwałego uczenia się (Trzópek-Paszkiewicz, 2025).

Autonomia ucznia w edukacji wczesnoszkolnej nie oznacza pełnej samodzielności, lecz możliwość dokonywania wyborów w zakresie tematyki, materiałów, kolejności pracy czy sposobów realizacji zadań. Nawet proste decyzje, takie jak wybór kolejności wykonywania czynności, wzmacniają poczucie wpływu i odpowiedzialności. Wspieranie autonomii wymaga jednak odpowiedniej organizacji przestrzeni edukacyjnej, stylu komunikacji i kultury szkoły (Nowosad, Segiet, 2025).

Podmiotowość natomiast oznacza traktowanie dziecka jako aktywnego uczestnika procesu kształcenia, posiadającego prawo do podejmowania decyzji, wyrażania emocji oraz uczenia się w zgodzie z indywidualnym stylem i tempem. Włączanie uczniów i uczennic w planowanie działań oraz umożliwienie im ekspresji poprzez ruch, dźwięk, obraz czy twórczość wzmacnia poczucie znaczenia i zaangażowania (Trzópek-Paszkiewicz, 2025).

Istotnym elementem jest także refleksyjność, rozumiana jako zdolność do analizy własnych działań, decyzji i ich konsekwencji, która kształtuje się u dzieci przede wszystkim dzięki świadomie zadawanym pytaniom, stanowiącym integralny element tej metody (Klus-Stańska, 2019; Szyller, 2018).

Co istotne, te trzy wymiary – refleksyjność, autonomia i podmiotowość – nie odnoszą się wyłącznie do indywidualnych doświadczeń dziecka, lecz harmonijnie łączą się z pracą w grupie. Uczenie się poprzez działanie zakłada bowiem, że jednostka rozwija się dzięki rozwiązywaniu problemów i wymianie perspektyw (Brzezińska i in., 2020).

W klasach zróżnicowanych pełnią one funkcję kluczową. **Refleksyjność** pozwala dzieciom dostrzegać różne sposoby podejścia do tego samego zadania i uczyć, że różnice nie są zagrożeniem, lecz źródłem nowych pomysłów. **Autonomia** daje przestrzeń na realizację własnego stylu uczenia się, umożliwiając każdemu dziecku, niezależnie od poziomu zaawansowania, wniesienie swojego wkładu i odczuwanie sprawczości. **Podmiotowość** natomiast sprawia, że każde dziecko jest traktowane jako ważny uczestnik grupy, a jego emocje i możliwości są brane pod uwagę. W ten sposób różnorodność nie prowadzi do rywalizacji czy wykluczenia, lecz staje się zasobem, który wzmacnia proces uczenia się wszystkich uczniów i uczennic.

Przykładowo, nauczyciel lub nauczycielka proponuje dzieciom, aby wyobraziły sobie, jak mogłaby wyglądać szkoła za 20 lat.

- **Refleksyjność:** Każde dziecko zastanawia się najpierw indywidualnie i zapisuje (lub rysuje) jeden pomysł. Wspólna rozmowa pozwala dostrzec, że pomysły mogą być bardzo różne – od robotów nauczycieli po większe place zabaw – i każde z nich coś wnosi. Dzieci analizują, które rozwiązania są realistyczne, a które fantazyjne, ucząc się przy tym, że odmienne perspektywy mają wartość.
- **Autonomia:** Dzieci same decydują, w jakiej formie chcą przedstawić swój pomysł – mogą to być rysunki, makiety z klocków, krótka scenka lub opis słowny. Dzięki temu

uczniowie o różnych mocnych stronach (np. sprawniejsi plastycznie, ruchowo czy językowo) mają możliwość wyrażenia się w sposób dla nich naturalny.

- **Podmiotowość:** Nauczyciel/nauczycielka pilnuje, aby w prezentacji każde dziecko miało głos. Wówczas każda osoba współtworzy pomysł, a grupa uczy się, że wartością jest nie tylko efekt końcowy (plakat czy makietka), ale także to, że każda osoba mogła być wysłuchana i że jej pomysł miał znaczenie.

W efekcie dzieci uczą się, że różnorodność perspektyw jest siłą grupy, a jednocześnie odczuwają, że ich własny głos i sposób pracy są ważne i zauważone.

W pracy z klasą zróżnicowaną pojawiają się akcenty nastawione na włączanie wszystkich uczniów i uczennic w proces wspólnej analizy i refleksji, na przykład w odniesieniu do:

- **poziomu trudności zadań** – dla części osób problem może zostać uproszczony do obserwacji czy prostych działań praktycznych, podczas gdy inne mogą analizować jego przyczyny i proponować bardziej złożone rozwiązania,
- **tempa pracy** – uczniowie i uczennice pracujący wolniej powinni mieć wsparcie w uporządkowaniu obserwacji i sformułowaniu krótkich wniosków, natomiast szybsi mogą pełnić rolę wspierających moderatorów w grupach, którzy zadają pytania i pogłębiają refleksję,
- **zasobów językowych i komunikacyjnych** – refleksja nie zawsze musi mieć formę wypowiedzi pisemnej czy rozbudowanej dyskusji, zasobem językowym mogą być rysunki, schematy czy proste słowa-klucze uzupełniane w rozmowie grupowej,
- **potrzeb emocjonalnych i społecznych** – kluczowa jest gotowość do przyjmowania pytań i krytycznego spojrzenia – mniej pewni siebie mogą pracować w parach (gdzie czują się bezpiecznie), a osoby bardziej otwarte występować w rolach pytających i facylitatorów, co wzmacnia dynamikę grupy (Budniak, 2025).

W nauczaniu poprzez działanie doskonale sprawdzą się narzędzia dydaktyczne, które porządkują proces, ale jednocześnie zostawiają przestrzeń na autonomię.

Mogą to być np.:

- **gałązka logiczna** (*Jeżeli... to... ponieważ...*) – do formułowania hipotez i uzasadnień,
- **mapa problemu** – wizualizacja głównych trudności i ich przyczyn,
- **tablica pytań** – miejsce do zapisywania pytań do dalszej analizy,
- **rubryki refleksji** – krótkie karty z pytaniami typu: *Czego się nauczyłem/am?, Co było trudne?, Co mogę poprawić?,*
- **portfolio grupowe** – dokumentujące kolejne etapy pracy i wspólne wnioski.



Zastosowanie tej metody sprzyja budowaniu **kultury dialogu i współodpowiedzialności**, a jednocześnie pozwala na rozwój umiejętności poznawczych i społecznych.

Właśnie dlatego uczenie się poprzez działanie można uznać za jedną z najbardziej perspektywicznych metod pracy we współczesnej dydaktyce.

2.3. Metoda stacji zadaniowych

Metoda stacji zadaniowych jest aktywizującą metodą dydaktyczną, która opiera się na samodzielnym lub zespołowym wykonywaniu zadań rozmieszczonych w przestrzeni klasy. Jej specyfiką jest organizacja nauki w stacjach, czyli punktach z różnymi zadaniami, które uczniowie i uczennice realizują kolejno lub w wybranej kolejności. W edukacji wczesnoszkolnej metoda ta ma szczególne znaczenie, ponieważ odpowiada na podstawowe potrzeby rozwojowe dzieci w wieku 7–10 lat. Na tym etapie aktywność

ruchowa i zabawowa pełnią nie tylko funkcję ekspresyjną, lecz stanowią także kluczowy mechanizm uczenia się (Brzezińska i in., 2020).

Praca w stacjach umożliwia wykorzystanie różnorodnych form aktywności, co sprzyja wydłużeniu koncentracji uwagi, redukcji napięcia oraz utrzymaniu wysokiego poziomu zaangażowania osób uczących się. Każda stacja stanowi odrębną sytuację edukacyjną, różniącą się zadaniem, formą aktywności, składem uczestników bądź dominującym kanałem percepcyjnym. Częsta zmiana aktywności sprzyja podtrzymywaniu tzw. świeżości poznawczej. Z perspektywy neuropsychologii uczenia się regularne przełączanie się między zadaniami wymagającymi odmiennych operacji poznawczych pozwala dłużej utrzymać gotowość do pracy oraz zapobiega tzw. *uwagowemu wypaleniu*. Ponadto elementy ruchowe i działania manualne stymulują procesy poznawcze w tej grupie wiekowej (Martin, 2024).

Zadania w stacjach mogą być także dedykowane poszczególnym dzieciom, np. przygotowane w kopertach z podpisanym imieniem. Dzięki temu każda osoba otrzymuje materiał dopasowany do swojego poziomu umiejętności, tempa pracy czy zainteresowań, a jednocześnie pozostaje częścią zespołowego procesu uczenia się. Takie rozwiązanie wzmacnia poczucie bezpieczeństwa i sprawczości, ponieważ dziecko ma pewność, że zadanie zostało przygotowane specjalnie dla niego z uwzględnieniem dostosowania:

- **poziomu umiejętności** – uczniowie i uczennice mają możliwość wyboru między podstawową wersją ćwiczenia a jego rozszerzeniem, co pozwala na pracę adekwatną do ich aktualnych możliwości, np.: ułóż działanie dodawania na podstawie obrazka (wersja podstawowa), a następnie spróbuj zapisać zadanie tekstowe pasujące do tego działania (wersja rozszerzona);
- **tempa pracy** – osoby, które potrzebują więcej czasu mogą realizować zadania we własnym rytmie, bez poczucia presji, natomiast te pracujące szybciej otrzymują dodatkowe wyzwania, np. podpisz części drzewa na rysunku (wersja podstawowa), a jeśli skończysz wcześniej – zapisz trzy przykłady, jak ludzie korzystają z drzew (wersja dodatkowa);

- **zasobów językowych i komunikacyjnych** – stwarza się przestrzeń do komunikacji w języku ojczystym oraz do wspierania innych języków poprzez stosowanie modeli językowych, co ma szczególne znaczenie w klasach wielojęzycznych, np.: ułóż kolejność obrazków i opowiedz, co się wydarzyło – możesz to zrobić po polsku, a kluczowe słowa zapisać w innym języku, jaki znasz.
- **potrzeb emocjonalnych i społecznych** – w procesie pracy zespołowej wprowadza się elementy współpracy i podziału ról, kładąc nacisk na rozwijanie poczucia odpowiedzialności za wspólnie podejmowane działania, np.: jedna osoba zbiera materiały, druga notuje obserwacje, trzecia porządkuje wyniki, a czwarta opowiada o wnioskach klasie.

Stacje zadaniowe mogą być stosowane na różnych etapach procesu dydaktycznego, zarówno podczas wprowadzania nowego materiału, jak i jego utrwalania oraz sprawdzania opanowanych treści. Szczególnie efektywne okazują się w procesie powtórek, ponieważ umożliwiają aktywne i samodzielne odświeżanie wiadomości, angażując jednocześnie procesy poznawcze i emocjonalne osób uczących się (Martin, 2024). Regularne powracanie do treści w niewielkich porcjach sprzyja trwałemu zapamiętywaniu, a forma pracy w stacjach sprawia, że powtórka staje się atrakcyjna i zróżnicowana. Warto jednak zauważyć, że przygotowanie czterech różnych stacji tematycznych wymaga od nauczycieli i nauczycielek większego nakładu czasu, kreatywności i staranności niż tradycyjne formy pracy. Dlatego kluczowe jest zastosowanie strategii, które pozwolą połączyć wymagania związane z realizacją z praktyczną wykonalnością.

Przede wszystkim nie wszystkie stacje muszą być całkowicie nowe przy każdej lekcji. Część zadań można powtarzać w zmodyfikowanej wersji, zmieniając jedynie treść, ale zachowując tę samą formę. Na przykład:

- w stacji matematycznej dzieci raz rozwiązują działania z dodawania, a następnym razem z mnożenia, korzystając z tej samej planszy czy zestawu kart,

- w stacji językowej mogą opisywać różne obrazki według tego samego schematu zdań,
- w stacji przyrodniczej uzupełniają tabelę obserwacji – raz dotyczącą pogody, innym razem roślin w klasowym ogródku.

Po drugie, część stacji można projektować jako samodzielne lub półsamodzielne, tak aby uczniowie i uczennice mogli pracować z instrukcją krok po kroku, a nauczyciel lub nauczycielka pełnić funkcję osoby wspierającej i obserwującej.

Po trzecie, różnicowanie zadań nie musi oznaczać przygotowania zupełnie odmiennych materiałów. Wystarczy stworzyć jedno ćwiczenie w dwóch wersjach: podstawowej i rozszerzonej (np. zadania z mniejszą lub większą liczbą przykładów, krótszy lub dłuższy tekst do przeczytania), ale cała grupa wciąż pracuje w tej samej formule.

Dzięki temu metoda stacji przestaje być „czasochłonnym eksperymentem”, a staje się realnym narzędziem możliwym do stosowania regularnie. Co więcej, wraz z nabieraniem doświadczenia nauczycielki i nauczyciele mogą budować własną bazę materiałów, do której będą wracać, stopniowo ją modyfikując i rozwijając (Raźniak, 2020).

Przebieg pracy metodą stacji zadaniowych można podzielić na kilka etapów, które razem tworzą uporządkowaną, a jednocześnie elastyczną strukturę wspierającą uczenie się (Martin, 2024).

Przygotowanie dydaktyczne i organizacyjne

Na tym etapie nauczyciel lub nauczycielka określa temat zajęć oraz formułuje konkretne cele edukacyjne i wychowawcze. Dobiera odpowiednią liczbę stacji (najczęściej 4–6), tak aby każda odnosiła się do innego aspektu danego zagadnienia lub rozwijała inne umiejętności. Tworzy zadania o zróżnicowanym poziomie trudności i formie (manipulacyjne, logiczne, kreatywne, ruchowe) oraz przygotowuje niezbędne materiały. Ważnym elementem jest też zaplanowanie czasu pracy przy każdej stacji, zasad rotacji oraz formy dokumentowania wyników. Etap ten wymaga staranności i przewidywania potrzeb dzieci, także tych o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Wprowadzenie uczniów i uczennic w temat i zasady pracy

Wprowadzenie rozpoczyna się krótkim przedstawieniem celu zajęć i kontekstu tematycznego w sposób angażujący poznawczo i emocjonalnie. Osoba prowadząca zajęcia wyjaśnia, jak będą wyglądały stacje i w jaki sposób należy się między nimi przemieszczać. Ustalane są reguły dotyczące zachowania i komunikacji. Uczniowie i uczennice zostają podzieleni na grupy, pary lub pracują indywidualnie – w zależności od charakteru zadań i potrzeb klasy.

Realizacja zadań przy stacjach

Uczniowie i uczennice przystępują do pracy, wykonując kolejne zadania zgodnie z ustaloną rotacją. Każda grupa pracuje przy innej stacji, a po upływie określonego czasu (lub ukończeniu zadania) przemieszcza się do kolejnej. Dzieci pracują samodzielnie, w parach lub zespołowo, ucząc się organizacji pracy, współpracy, rozwiązywania problemów i komunikacji. Nauczycielka lub nauczyciel monitoruje przebieg zajęć, wspiera tam, gdzie to konieczne, ale przede wszystkim obserwuje uczniów i uczennice, zbierając informacje o ich postępach i trudnościach. Ten etap charakteryzuje się dużą dynamiką, różnorodnością aktywności oraz wysokim poziomem zaangażowania osób uczących się.

Podsumowanie i refleksja

Ostatnia faza służy utrwaleniu wiedzy i budowaniu metapoznawczej świadomości uczniów i uczennic. Wspólna rozmowa, wymiana wrażeń, omówienie zastosowanych strategii i napotkanych trudności pozwala dzieciom lepiej zrozumieć proces, który przeszły.

Uczniowie i uczennice mogą zaprezentować efekty swojej pracy, ocenić swoje zaangażowanie i funkcjonowanie w grupie, a także odnieść się do tego, co sprawiało im satysfakcję lub trudność. Nauczyciel lub nauczycielka kieruje refleksją w sposób wspierający i motywujący, budując na konkretnych doświadczeniach. Refleksja może mieć również charakter indywidualny – poprzez krótką autorefleksję pisemną lub rysunkową. Ten etap domyka proces uczenia się, wzmacnia poczucie sensu i sprawstwa oraz przygotowuje uczniów do podobnych form pracy w przyszłości.



Dodatkowe opcje:

- **Stacja odpowiedzi**

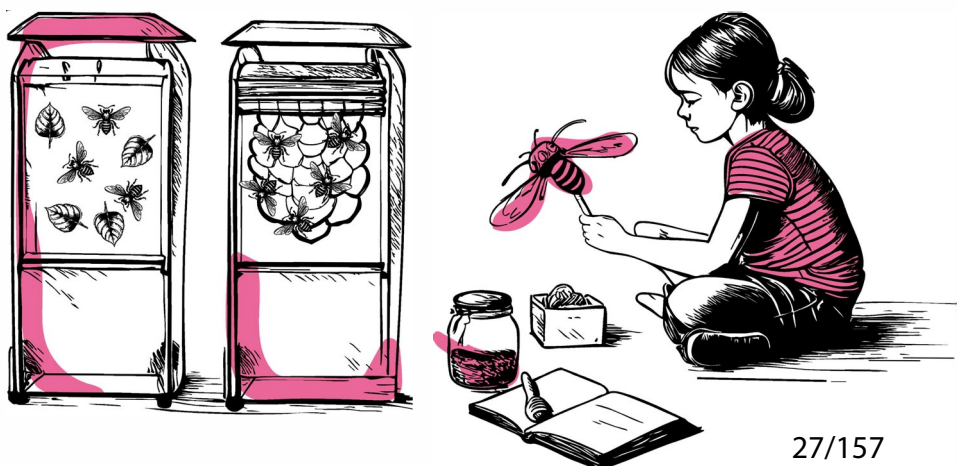
Uzupełnieniem tradycyjnych stacji może być przestrzeń, w której uczniowie i uczennice samodzielnie weryfikują poprawność wykonanych zadań. W zależności od tematu i poziomu klasy, może to być miejsce z kartami odpowiedzi, quizem, instrukcją autosprawdzenia lub porównaniem z modelem. Stacja ta rozwija umiejętność samokontroli, zwiększa świadomość ucznia/uczennicy w procesie uczenia się i pozwala na bieżąco identyfikować obszary wymagające dalszego rozwoju.

- **Stacja niespodzianka – przestrzeń zaskoczenia i emocji**

Wprowadzenie stacji niespodzianki do struktury lekcji to doskonały sposób na pobudzenie ciekawości poznawczej i wewnętrznej motywacji uczniów i uczennic. To stacja, której zawartość nie jest ujawniana przed zajęciami – pojawia się jako nieoczekiwany, intrygujący element wywołujący pozytywne emocje i zwiększający zaangażowanie. Może przybrać różnorodne formy: zagadki logicznej do rozwiązania w grupie, mini eksperymentu przyrodniczego, interaktywnego zadania dostępnego przez kod QR, zestawu zagadek multimedialnych lub twórczego wyzwania plastycznego bądź ruchowego. Ważne, by zawartość stacji była nie tylko atrakcyjna, ale też merytorycznie spójna z tematyką lekcji lub rozwijała kompetencje ogólne, takie jak logiczne myślenie, współpraca, kreatywność czy refleksja. Stacja niespodzianka może również pełnić funkcję integrującą klasę, jeśli zawiera zadanie wymagające współpracy, dzielenia się pomysłami czy wspólnego działania.

Dobór narzędzi w metodzie stacji zadaniowych jest silnie uzależniony od tematyki zajęć, wieku osób uczących się, dostępnych zasobów technologicznych oraz kreatywności osoby prowadzącej.

Nie istnieje jeden uniwersalny zestaw materiałów, który sprawdzi się w każdej klasie. Istotne jest



raczej to, by narzędzia sprzyjały aktywnemu uczeniu się, samodzielności i możliwości natychmiastowego sprawdzenia własnych umiejętności.

2.4. Odwrócona klasa

Metoda odwróconej klasy (*Flipped Classroom*) polega na odwróceniu tradycyjnej sekwencji uczenia się. W tym modelu faza zapoznania się z nowym materiałem odbywa się przed lekcją właściwą. W edukacji wczesnoszkolnej istotne jest jednak, by nie przenosić ciężaru tej pracy poza szkołę. Dzieci w młodszym wieku szkolnym nie zawsze dysponują wystarczającą samodzielnością ani wsparciem dorosłych. Dlatego wstępne poznawanie treści powinno odbywać się także na lekcji, np.: w krótkich blokach wprowadzających, podczas cyklu zajęć, na lekcjach komputerowych lub w formie prostych aktywności integrujących różne przedmioty. Dzięki temu wszyscy uczniowie i uczennice otrzymują równe szanse dostępu do materiału, a właściwe zajęcia stają się przestrzenią do aktywnego działania: dyskusji, pracy w grupach, rozwiązywania problemów i twórczych ćwiczeń. Czas takich zajęć jest przeznaczony na głębsze przetwarzanie i utrwalanie wiedzy, a osoby prowadzące zajęcia mogą pełnić rolę facylitatora, moderatora procesu uczenia się (Chudak, 2022).

W tradycyjnym modelu dominującą część lekcji zajmuje przekaz treści przez osobę prowadzącą, najczęściej w formie wykładu lub objaśnienia, podczas gdy działania osób uczących się, takie jak: ćwiczenia, refleksja, twórcze zastosowanie wiedzy są przesuwane poza czas lekcyjny. Metoda odwróconej klasy odwraca tę proporcję – punktem wyjścia staje się aktywizacja uczniów i uczennic poprzez doświadczenie, problem, materiał multimedialny lub pytanie badawcze, a dopiero w dalszej kolejności następuje systematyzacja wiedzy. Zmiana ta sprzyja budowaniu trwałych reprezentacji poznawczych, ponieważ treści teoretyczne zostają osadzone w kontekście indywidualnych doświadczeń osób uczących się (Dylak, 2013).

Przykład zastosowania tej metody w klasach I–III

W pierwszej fazie – wstępnego poznania treści – uczniowie i uczennice oglądają krótką animację przedstawiającą wzrost rośliny od nasionka do kwiatu. Osoba prowadząca zajęcia może zostawić dzieciom materiał filmowy do samodzielnego zapoznania się (np. gdy dysponuje komputerami lub tabletami, z którymi można pracować indywidualnie) lub ogląda film razem z dziećmi, ale prosi je o opisanie własnymi słowami, co zauważyły lub o samodzielne formułowanie pytań lub wniosków z obserwacji (np. „Co roślina pije?“, „Dlaczego potrzebuje światła?“). Dzieci otrzymują także dodatkowy czas i ewentualnie dodatkowe materiały do samodzielnego przejrzania i poszukiwania informacji we własnym tempie i zgodnie z własnymi zainteresowaniami np. korzystając z przygotowanego dla nich „pakietu startowego materiałów”. Druga faza odbywa się podczas właściwej lekcji i polega na przetwarzaniu materiału wyjściowego. Działania podejmowane przez dzieci stają się tu sposobem na poszukiwanie odpowiedzi na pytania i wątpliwości sformułowane w fazie pierwszej oraz na pogłębianie wcześniejszych obserwacji. Na przykład, w parach uczniowie i uczennice wysiewają nasiona do doniczek, w grupach układają obrazkowe historyjki przedstawiające etapy rozwoju roślin, a następnie wracają do zapisanych wcześniej pytań, starając się poprzez doświadczenie i dyskusję znaleźć pierwsze wyjaśnienia. Na tym etapie pojawia się wsparcie osoby prowadzącej, która pomaga uporządkować doświadczenia, towarzyszy dzieciom w poszukiwaniu odpowiedzi i modyfikuje tok lekcji zgodnie z ich potrzebami oraz zainteresowaniami.

Dzięki takiej organizacji treści poznane w fazie wstępnej zostają pogłębione poprzez działanie, dyskusję i współpracę. Nauczycielka lub nauczyciel nie pełni już roli nadawcy wiedzy, lecz staje się projektantem środowiska edukacyjnego, w którym każde dziecko ma możliwość indywidualnego rozwoju i aktywnego odkrywania.

Odwrócona klasa nie polega na zamianie ról nauczyciel – uczeń, a na zmianie schematu lekcji. Dzieci najpierw samodzielnie zapoznają się z tematem lekcji poprzez dostęp do materiałów i wskazówek,



pracując we własnym tempie, a na zajęciach właściwych utrwalają wiedzę lub ćwiczą umiejętności pod okiem nauczycielki lub nauczyciela. W ten sposób dzieci nie tylko stają się inicjatorami procesu poznawczego, lecz także aktywnymi obserwatorami i twórcami własnych ścieżek dociekania, które nadają kierunek dalszej pracy.

Badania empiryczne Hattiego (2018) wskazują, że metoda odwróconej klasy charakteryzuje się wysoką skutecznością w pracy dydaktycznej w zróżnicowanych środowiskach edukacyjnych. Jej potencjał szczególnie widoczny jest w odniesieniu do następujących obszarów:

- **poziom umiejętności** – uczniowie i uczennice o mniejszych kompetencjach mogą skupić się na treściach podstawowych i korzystać z dodatkowych objaśnień, natomiast osoby bardziej zaawansowane otrzymują materiały pogłębiające,
- **tempo pracy** – możliwość zatrzymywania i powtarzania materiałów zmniejsza obciążenie poznawcze u uczniów/uczennic pracujących wolniej, a osoby uczące się szybciej mogą w tym czasie realizować zadania rozwijające,
- **zasoby językowe i komunikacyjne** – różnorodne formy przekazu, takie jak nagrania wideo z napisami, infografiki czy słowniczki pojęć, wspierają osoby o ograniczonej biegłości językowej, w tym dzieci w klasach wielojęzycznych,
- **potrzeby emocjonalne i społeczne** – wcześniejsze przygotowanie na etapie wstępnym zwiększa poczucie kontroli nad nauką i redukuje lęk u mniej pewnych siebie uczniów i uczennic, natomiast praca w małych grupach rozwija współpracę, empatię i umiejętność konstruktywnej komunikacji.

Warto podkreślić, że wdrażanie metody odwróconej klasy wiąże się z konkretnymi wyzwaniem. Wymaga nie tylko zmiany w organizacji nauczania, lecz także przygotowania odpowiednich narzędzi dydaktycznych, które pozwalają uczniom i uczennicom aktywnie pracować z materiałem na dwóch lekcjach o innym charakterze. Przykładami takich narzędzi mogą być proste karty i schematy wizualne:

- **Karta pytań „Kto? Co? Gdzie?”** – w fazie wstępnej dzieci zapisują najważniejsze informacje na podstawie krótkiego filmu, ilustracji czy tekstu; na lekcji właściwej porównują odpowiedzi i uzupełniają szczegóły w parach.
- **Mapa skojarzeń „Wiosna”** – uczniowie przygotowują wstępne skojarzenia podczas różnych lekcji; w klasie, podczas zajęć zasadniczych, wspólnie je porządkują i klasyfikują według kategorii.
- **Schemat porównawczy (np. diagram Venna)** – dzieci uzupełniają cechy różnych kategorii, np.: ptaków i ssaków na podstawie materiału źródłowego podczas zajęć komputerowych; na lekcji zasadniczej analizują podobieństwa i różnice oraz wyciągają wnioski.

Taka organizacja nauki wymaga czasu, cierpliwości i konsekwencji. Wdrażając ją etapami i z uwzględnieniem możliwości osób uczących się nauczycielka lub nauczyciel tworzy warunki do świadomego i odpowiedzialnego uczenia się, które z czasem staje się naturalnym sposobem pracy ucznia i uczennicy.

2.5. Tutoring rówieśniczy

Tutoring rówieśniczy stanowi jedną z najbardziej wartościowych, wieloaspektowych i potwierdzonych badaniami metod wspierania procesu nauczania i uczenia się, zwłaszcza w edukacji wczesnoszkolnej. Polega na tym, że uczniowie i uczennice uczą się od siebie nawzajem w parach lub małych grupach, przy czym jedna osoba (tutor) wspiera drugą (tutee) w przyswajaniu wiedzy lub rozwijaniu określonych umiejętności. Relacja ta nie ma charakteru jednostronnego – korzyści czerpią obie strony. Osoba pełniąca rolę tutora utrwala i pogłębia swoją wiedzę, a jednocześnie rozwija kompetencje

komunikacyjne, społeczne i emocjonalne. Z kolei osoba otrzymująca pomoc uzyskuje spersonalizowane,



dostosowane do indywidualnych potrzeb wsparcie, które w klasach o dużym zróżnicowaniu bywa trudne do zapewnienia przez nauczyciela lub nauczycielkę (Brzezińska i in., 2020).

Z perspektywy psychologii rozwoju koncepcja ta doskonale wpisuje się w pojęcie strefy najbliższego rozwoju. W praktyce oznacza to, że dziecko, które samo nie byłoby w stanie rozwiązać danego zadania, z pomocą rówieśniczki lub rówieśnika stopniowo przyswaja nowe strategie działania i zaczyna je stosować samodzielnie. Wspólna aktywność – podczas pracy w stacjach zadaniowych, projektu czy ćwiczeń kooperacyjnych – tworzy przestrzeń, w której każdy uczeń i każda uczennica mogą rozwijać się „o krok dalej” niż pozwalają na to ich aktualne możliwości. W ten sposób strefa najbliższego rozwoju staje się fundamentem nie tylko indywidualnego postępu, ale także wzajemnej odpowiedzialności i wspólnotowego charakteru uczenia się.

W kontekście pracy z grupą zróżnicowaną tutoring rówieśniczy wykazuje szczególną skuteczność (Hattie, 2018). Wymaga to jednak wspierających działań dydaktycznych w następujących obszarach:

- **poziom umiejętności** – uczniowie/uczennice pełnią jasno określone role tutorów i podopiecznych. Realizują zadania z materiałami dydaktycznymi dostosowanymi do ich aktualnych kompetencji,
- **tempo pracy** – osoby uczące się wolniej zyskują możliwość pracy we własnym rytmie, w atmosferze akceptacji i wsparcia. Eliminowana jest presja wynikająca z porównań do szybszych rówieśników,
- **zasoby językowe i komunikacyjne** – wspólna praca sprzyja doskonaleniu struktury wypowiedzi i wzbogacaniu słownictwa. Uczniowie/uczennice ćwiczą poprawność gramatyczną oraz uczą się precyzyjnego formułowania myśli,
- **potrzeby emocjonalne i społeczne** – tutoring rówieśniczy wspiera budowanie klasy jako społeczności uczącej się. Relacje opierają się na wzajemnej pomocy, co sprzyja rozwojowi postaw prospołecznych, motywacji wewnętrznej i poprawie wyników całej grupy.

Jak wskazują badania, samo połączenie uczniów i uczennic w pary nie gwarantuje sukcesu tej metody. Jej powodzenie zależy od wielu dodatkowych czynników (Olszewski, Parys, 2023).

Pierwszym z nich jest właściwe przygotowanie uczestniczek i uczestników. Zarówno tutorzy, jak i uczniowie/uczennice wspierani powinni zostać wprowadzeni w istotę tej formy pracy. Niezbędne jest jasne określenie celów, nauczanie dzieci zasad współpracy, formułowania pytań, udzielania wskazówek oraz przyjmowania pomocy. Kluczowe jest podkreślenie, że rolą tutora nie jest ocenianie, lecz wspieranie i towarzyszenie w procesie uczenia się.

Drugim warunkiem jest odpowiedni dobór par lub grup. Nauczycielka i nauczyciel powinni świadomie zestawiać uczestników i uczestniczki nie tylko na podstawie poziomu wiedzy, lecz także z uwzględnieniem cech osobowościowych i stylów uczenia się. Nie zawsze najkorzystniejsze okazuje się łączenie uczniów zdolnych z osobą mającą trudności. Często lepsze efekty przynosi zestawienie osób o podobnym poziomie, ale różnym podejściu do pracy. Ważne jest również, aby w parze panowała atmosfera akceptacji i zaufania.

Kolejnym czynnikiem jest jasno określony cel pracy – tutoring powinien być ukierunkowany na osiągnięcie konkretnego rezultatu, na przykład opanowanie określonej umiejętności, rozwiązanie zadania czy przygotowanie się do sprawdzianu. Pomaga to utrzymać koncentrację i świadomie działać. Osoba prowadząca zajęcia powinna dostarczyć odpowiednie materiały wspierające, takie jak karty pracy, instrukcje krok po kroku, listy kontrolne czy pytania pomocnicze.

Nieodzownym elementem jest również stałe wsparcie i nadzór ze strony nauczycielek i nauczycieli. Choć tutoring zakłada uczenie się we współpracy z rówieśniczką lub rówieśnikiem, to ich rola pozostaje kluczowa. To oni obserwują przebieg pracy, reagują na trudności, udzielają informacji zwrotnej i wspierają uczniów i uczennice w rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych. Mogą również moderować proces, podsuwać strategie, zachęcać do autorefleksji i rozwiązywać ewentualne konflikty. Skuteczny tutoring rówieśniczy wymaga także budowania właściwej atmosfery

w klasie. Powinien on funkcjonować w środowisku opartym na wzajemnym zaufaniu, szacunku i otwartości. Uczniowie i uczennice muszą czuć się bezpiecznie zarówno w roli tutorów, jak i podopiecznych. W klasie nie powinno być miejsca na rywalizację czy wyśmiewanie błędów.

Istotna jest także regularność i systematyczność tej formy pracy. Jednorazowe zajęcia tutoringowe mogą przynieść pewne korzyści, jednak największe efekty pojawiają się wtedy, gdy są one realizowane w sposób cykliczny. Regularność sprzyja rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych, wzmacnia nawyki uczenia się i integruje pracę klasy. Nawet krótkie, ale systematycznie powtarzane sesje tutoringowe, konsekwentnie wpisane w rytm pracy szkoły, dają długofalowe rezultaty.

Ostatnim warunkiem skuteczności jest refleksja nad przebiegiem i efektami pracy. Po zakończonych zajęciach warto zachęcić osoby uczące się do dzielenia się doświadczeniami – wskazania, co się udało, co sprawiało trudności i czego się nauczyły zarówno w roli tutorek/tutorów, jak i uczennic/uczniów. Taka refleksja rozwija świadomość procesu uczenia się i umożliwia stopniowe doskonalenie współpracy (Sławińska, 2024).

W pracy z wykorzystaniem tutoringu rówieśniczego ważny jest także dobór odpowiednich narzędzi dydaktycznych. W przypadku edukacji wczesnoszkolnej narzędzia dydaktyczne powinny być proste, wizualne, konkretne i dostosowane do poziomu rozwojowego dzieci. Są to między innymi: karty ról (kto co robi?), karty komunikatów wspierających, karty kontrolne / checklisty do zadań, karty refleksji/emocji po pracy, zeszyt współpracy / dzienniczek tutoringowy, plansze z „zasadami dobrego tutora” i „zasadami dobrego ucznia”.

Kiedy wszystkie te warunki zostaną spełnione, tutoring staje się potężnym narzędziem nie tylko do przekazywania wiedzy, ale także do rozwijania kompetencji społecznych i emocjonalnych dzieci – szczególnie w zróżnicowanym środowisku edukacyjnym.

3. Praktyczne zastosowanie metod dydaktycznych w pracy z klasą zróżnicowaną – scenariusze zajęć



3.1. Edukacja polonistyczna

Temat zajęć: „Okiem wyobraźni” – stacje zadaniowe

Cele ogólne:

- Rozwijanie kompetencji interpretacyjnych poprzez pracę ze słowami kluczowymi.
- Kształtowanie umiejętności twórczego myślenia i wyobraźni w kontakcie z tekstem literackim.
- Doskonalenie umiejętności komunikacji, współpracy i wymiany doświadczeń w grupie.
- Rozwijanie świadomości emocjonalnej i językowej uczniów i uczennic.
- Wzmacnianie uważności podczas odbioru tekstu i sprzyjanie lepszemu zapamiętywaniu jego treści.

Cele szczegółowe

Uczeń/uczennica:

- potrafi na podstawie słów kluczowych tworzyć własne hipotezy dotyczące treści i zakończenia historii,
- formułuje pytania problemowe, rozwijając umiejętność krytycznego i dociekliwego myślenia,
- tworzy ilustracje i wizualizacje odzwierciedlające własną interpretację tekstu,
- rozpoznaje i nazywa emocje związane z odbiorem słów i potrafi je uzasadnić,

- porównuje efekty swojej pracy z oryginalnym tekstem, dzięki czemu uczy się uważnego czytania i lepiej zapamiętuje jego treść,
- współpracuje w zespole i przestrzega zasad pracy metodą stacji zadaniowych.

Przebieg zajęć

1. Powitanie i wprowadzenie do tematu (5 minut)

Nauczycielka lub nauczyciel wprowadza uczniów i uczennice w temat, zapowiadając, że dziś wcielą się w rolę „detektywów”. Ich zadaniem będzie, na podstawie kilku wybranych słów, odgadnąć treść opowieści. Osoba prowadząca przypomina, czym są słowa kluczowe, a następnie przedstawia plan zajęć, zaznaczając, że tym razem lekcja będzie przebiegała w inny sposób niż zwykle. Wyjaśnia, że sala została podzielona na cztery stanowiska, przy których przygotowano zadania oparte na słowach kluczowych.

Uczniowie i uczennice będą kolejno odwiedzać wszystkie stacje, pracując w zespołach i realizując przewidziane ćwiczenia. Na każdą stację przeznaczono około 5–8 minut, po czym na sygnał osoby prowadzącej zajęcia nastąpi rotacja grup. Podkreśla, że istotna jest nie tylko poprawność wykonania zadań, ale także współpraca, pomysłowość i wzajemne wsparcie. Zwieńczeniem lekcji będzie wspólna prezentacja wszystkich efektów pracy i ich porównanie z oryginalnym tekstem, co pozwoli sprawdzić, jak blisko osoby uczestniczące były do odkrycia właściwej historii.

2. Praca w grupach (35 minut)

Nauczycielka lub nauczyciel prezentuje uczniom i uczennicom 4–5 słów wybranych z tekstu. Słowa te powinny odnosić się do emocji, działań lub faktów, stanowiąc punkt wyjścia do tworzenia własnych hipotez dotyczących treści opowieści. Do momentu zakończenia ćwiczenia tekst jest znany tylko osobie prowadzącej.

Przykład słów: park, pudełko, czekał, zachód słońca, zapach.

Polecenie dla uczniów:**Stacja 1 – zilustruj**

Uczniowie i uczennice dostają zestaw słów: *park, pudełko, czekał, zachód słońca, zapach*.

Na ich podstawie tworzą wspólny rysunek, który opowiada krótką historię. Rysunek można wykonać na kartce papieru albo w prostej aplikacji, np. Paint lub Canva. Każda osoba uczestnicząca musi dołożyć swój fragment, np. narysować choćby mały detal albo podsunąć pomysł. Dzięki temu powstaje nie tylko wspólny rysunek, ale też wspólna opowieść, którą później grupa zaprezentuje pozostałym osobom.

Stacja 2 – Pytania detektywistyczne

Każde dziecko zapisuje pytania, które przychodzą mu do głowy po przeczytaniu słów: *park, pudełko, czekał, zachód słońca, zapach*. Mogą to być pytania o bohaterów, miejsce lub wydarzenia, np.: *Co jest w pudełku?, Kto czeka w parku?, Dlaczego wszystko dzieje się o zachodzie słońca?* Pytania można zapisać na kartce albo w prostej aplikacji, np. Padlet. Potem cała grupa dzieli się swoimi pomysłami, porównuje je i wybiera te najciekawsze.

Stacja 3 – Zakończenie historii.

Grupa dostaje zestaw krótkich zdań, w których znajdują się słowa: *park, pudełko, czekał, zachód słońca, zapach*. Każda osoba losuje zdanie, czyta po cichu, a następnie mówi, w którym miejscu opowieści mogłoby się ono znaleźć. Grupa układa zdania w kolejności tak, aby powstało zakończenie historii. Jeśli coś nie pasuje, dzieci mogą zmienić zdanie albo dodać własny pomysł.

Stacja 4 – Emocje i nastroje

Każde dziecko odczytuje swoje słowo i mówi, jakie uczucia mu się z nim kojarzą. Pomaga w tym „koło emocji” przygotowane przez nauczycielkę lub nauczyciela. Przykłady:

park – radość, spokój,

pudełko – ciekawość, zaskoczenie,

czekał – smutek, nuda,

zachód słońca – spokój, zachwyt,

zapach – przyjemność, radość.

Na zakończenie grupa tworzy wspólną planszę – każde słowo zostaje zapisane w centrum, a obok umieszczona jest wybrana emocja z koła.

Po skończeniu pracy osoba prowadząca zajęcia odczytuje tekst ([Załącznik nr 1](#)) lub, w zależności od tempa lekcji, robią to sami uczniowie i uczennice. Klasa wspólnie porównuje, która wersja pracy w zespołach była najbliższa oryginałowi, a które okazały się najbardziej zaskakujące. Taka analiza sprawia, że odbiór tekstu staje się uważniejszy – dzieci dostrzegają więcej szczegółów, lepiej zapamiętują treść, a poprzez przewidywanie i tworzenie własnych wizji uruchamiają mechanizm aktywnego przetwarzania informacji, co sprzyja głębszemu rozumieniu materiału.

3. Podsumowanie zajęć (5 minut)

Nauczycielka lub nauczyciel zaprasza uczniów do krótkiej rundy „Jeden wniosek” – chętni uczniowie i uczennice mówią jedno zdanie zaczynające się od:

Dzięki dzisiejszym zajęciom potrafię... lub Dzisiejsza praca nauczyła mnie...

KOMENTARZ METODYCZNY – adaptacja do zróżnicowanych potrzeb uczniów i uczennic:

Uczniowie/uczennice z trudnościami w czytaniu:

- podczas podziału na grupy powinni trafić przede wszystkim do stacji, które opierają się na aktywności wizualnej lub emocjonalnej,
- mogą korzystać z kart obrazkowych z podpisem.

Osoby szczególnie uzdolnione:

- po wykonaniu podstawowego zadania mogą otrzymać dodatkowe pytanie „bonusowe”, np. „Jak inaczej moglibyśmy nazwać te słowa kluczowe, żeby opowieść była bardziej tajemnicza?”,
- oprócz wspólnej pracy mogą stworzyć dodatkowy rysunek, w którym dodadzą własny, alternatywny wątek.



Uczniowie/uczennice w spektrum autyzmu lub z trudnościami sensorycznymi:

- powinni trafić do grupy z zadaniem odpowiadającym ich preferencjom (np. rysowanie zamiast stacji z emocjami),
- powinni mieć możliwość wcześniejszego zapoznania się ze słowami kluczowymi lub z uproszczoną wersją tekstu.

Uczniowie/uczennice z trudnościami w komunikowaniu się:

- korzystają z elementów komunikacji alternatywnej, używając wcześniej przygotowanych piktogramów,
- współpracują z nauczycielką lub nauczycielem współorganizującym, który zapisuje wypowiedzi ucznia lub uczennicy bądź udziela pomocy w ich przedstawieniu ustnym.

Dodatkowe wskazówki:

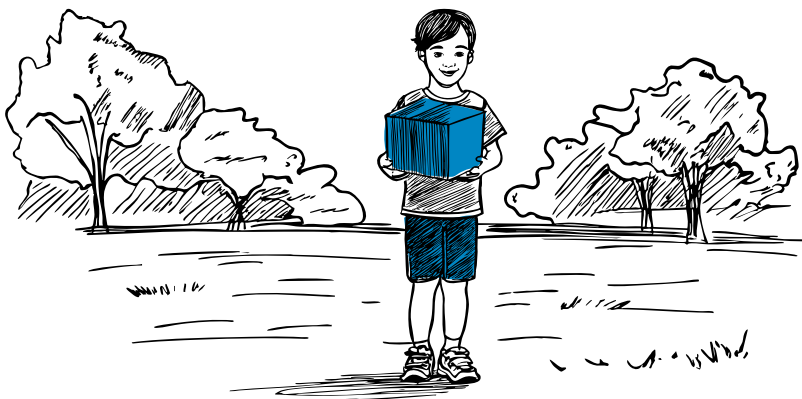
- Wybieraj teksty z wyraźną akcją i językiem bogatym w opisy emocji.
- Metodę warto powtarzać w cyklu lekcji, aby rozwijać różne strategie pracy z tekstem (wizualizacja, zadawanie pytań, przewidywanie).
- Prace uczniów i uczennic (rysunki, pytania, zakończenia) można zaprezentować na gazetce klasowej lub w wersji cyfrowej na platformie edukacyjnej.
- Ćwiczenie można stosować zarówno z fragmentami lektur, opowiadań, jak i tekstów stworzonych przez nauczycielkę lub nauczyciela.

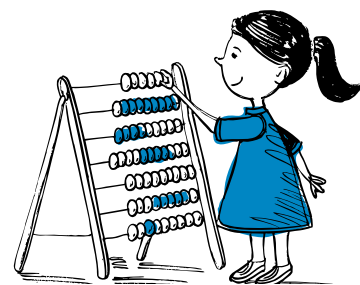
Załącznik 1. Opowiadanie „Niespodzianka w parku”

Było ciepłe, sierpniowe popołudnie. Słońce powoli chowało się za horyzontem, barwiąc niebo na pomarańczowo i różowo. W parku pachniało jaśminem, a po alejkach spacerowały rodziny z dziećmi. Pod wielkim dębem stał Michał. Czekał na swoją starszą siostrę, Kasię. W rękach trzymał niewielkie pudełko owinięte w kolorowy papier i przewiązane czerwoną wstążką. To nie był zwykły prezent – Michał przygotowywał go od kilku tygodni. Kasia miała dziś wyjątkowy dzień – wygrała konkurs plastyczny, w którym wzięło udział ponad sto dzieci z całej Polski! Jej rysunek, przedstawiający łąkę pełną kwiatów i motyli, zdobył pierwsze miejsce. Michał był z niej bardzo dumny i postanowił podarować jej coś, co będzie przypominało o tym sukcesie. Kiedy Kasia podeszła, Michał uśmiechnął się szeroko i wręczył jej paczuszkę. W środku znajdował się mały szkicownik z jej imieniem na okładce i zestaw kolorowych kredek.

– Żebyś mogła tworzyć jeszcze piękniejsze rysunki – powiedział.

Kasia przytuliła go mocno. Zachód słońca za ich plecami sprawił, że ta chwila wydawała się jeszcze piękniejsza. To był jeden z tych dni, które pamięta się przez całe życie.





3.2. Edukacja matematyczna

Temat zajęć: „Wycieczka marzeń” – odwrócona klasa

Cele ogólne:

- Rozwijanie umiejętności wykonywania obliczeń pieniężnych w sytuacjach praktycznych.
- Kształtowanie umiejętności współpracy i komunikacji w grupie.
- Rozwijanie kreatywności w rozwiązywaniu problemów.

Cele szczegółowe

Uczeń/uczennica:

- dobiera odpowiednią strategię rozwiązania zadania,
- wykonuje proste lub złożone działania matematyczne,
- potrafi zaprezentować wyniki swojej pracy w jasny sposób,
- korzysta z narzędzi TIK do wspierania pracy.

Przygotowanie (przed lekcją)

Przed realizacją zajęć z matematyki uczniowie i uczennice uczestniczą w lekcjach przygotowawczych, które pomogą im lepiej zrozumieć temat wycieczki i poznać potrzebne słowa. W ramach przygotowania:

- na zajęciach społecznych i przyrodniczych dzieci rozmawiają o tym, dokąd można pojechać na wycieczkę i co zwykle się wtedy robi oraz poznają słowa: transport, nocleg, jedzenie, bilety na atrakcje.
- na lekcji języka polskiego uczniowie/uczennice tworzą krótkie opowiadania pt. „Moja wymarzona wycieczka”, biorą udział w zabawie w pytania, np.: „Co spakujesz do plecaka?” lub czytają proste teksty o wycieczce (np. bajkę lub fragment opowiadania).

Przebieg zajęć

1. Powitanie i wprowadzenie do tematu (10 minut)

Nauczycielka lub nauczyciel zaprasza uczniów i uczennice do udziału w krótkim quizie online przygotowanym w aplikacji Kahoot lub Quizzz, którego celem jest sprawdzenie podstawowej wiedzy wstępnej na temat organizacji wycieczki. Po quizie rozpoczyna się rozmowa w klasie na temat: „Która część wycieczki może być najdroższa?”. Dzieci dzielą się swoimi pomysłami. Następnie osoba prowadząca zajęcia pokazuje na tablicy interaktywnej cztery główne kategorie kosztów: jedzenie, transport, nocleg, bilety na atrakcje. Wspólnie z dziećmi sprawdza, co należy do każdej kategorii (np. obiad – jedzenie, autobus – transport).

Na zakończenie wprowadzenia uczniowie i uczennice tworzą grupy zadaniowe. Każda z grup wybiera jedną kategorię kosztów wycieczki: jedzenie, transport, noclegi lub bilety na atrakcje. Zadaniem grup będzie policzenie i zaplanowanie wydatków w swojej części. Dopiero po zebraniu wyników wszystkich grup powstanie pełny kosztorys, czyli łączna suma potrzebna na organizację wycieczki.

2. Praca w grupach – (20 minut)

Każda grupa pracuje nad swoją kategorią kosztów (wyżywienie, transport, noclegi, bilety).

Praca przebiega w kilku krokach, które są zapisane na tablicy:

Praca samodzielna (ok. 5 minut): każda osoba w grupie dostaje zadanie zapisane prostymi słowami i rozwiązuje je sama w zeszycie lub na karcie. Może też skorzystać z kalkulatora.

Porównanie w grupie (ok. 5 minut): dzieci pokazują sobie nawzajem obliczenia, sprawdzają, czy mają takie same wyniki. Jeśli coś się nie zgadza, wspólnie zastanawiają się, gdzie jest błąd i jak go poprawić.

Rozwiązanie wspólne (ok. 10 minut): grupa wybiera lidera, który zapisuje ostateczny wynik i przedstawia go innym. Na tablicy interaktywnej dzieci uzupełniają swoją część planu wycieczki.

Przykładowe zadania dla grup:**Grupa I – Wyżywienie**

- Policz koszt obiadów dla 15 osób na 2 dni (1 obiad dziennie, 25 zł).
- Ile zapłacimy dodatkowo za obiad nauczyciela/nauczycielki?

Grupa II – Transport

- Wycieczka ma 400 km w obie strony. Na 200 km paliwo kosztuje 180 zł.
- Oblicz koszt całej trasy.
- Ile wyniesie koszt, jeśli autobus zrobi dodatkowy przejazd 100 km?

Grupa III – Noclegi

- 24 uczniów + 2 nauczycieli/nauczycielki i 2 noce, pokoje 2-osobowe po 90 zł za noc.
- Policz całkowity koszt noclegów.
- Ile zapłacimy za wszystkie noclegi tylko dla nauczycieli/nauczycielek?

Grupa IV – Bilety

- Muzeum (5 zł), kino (12 zł), park rozrywki (20 zł).
- Policz koszt wszystkich biletów (24 uczniów + 2 nauczycieli/nauczycielki).
- Ile kosztują bilety tylko dla nauczycieli/nauczycielek?

**3. Podsumowanie zajęć (15 minut)**

Po zakończeniu pracy w grupach nauczycielka lub nauczyciel zaprasza uczniów i uczennice do wspólnego uzupełnienia kosztorysu wycieczki. Każda grupa kolejno podaje swoje wyniki, a osoba prowadząca zajęcia wpisuje je na tablicy w przygotowaną tabelę. W ten sposób powstaje pełna kwota potrzebna na wyjazd. Następnie odbywa się

rozmowa podsumowująca. Nauczycielka lub nauczyciel zadaje pytania, które pomagają dzieciom spojrzeć na zadanie z szerszej perspektywy:

- „Która część wycieczki okazała się najdroższa?”
- „Co was najbardziej zaskoczyło w tych obliczeniach?”
- „Dlaczego ważne było, żeby każda grupa wykonała swoje zadanie?”

Uczniowie i uczennice dzielą się swoimi spostrzeżeniami. Dzięki temu widzą, że praca wszystkich grup była jednakowo ważna, a pełny plan wycieczki mógł powstać tylko dzięki współpracy całej klasy.

KOMENTARZ METODYCZNY – adaptacja do zróżnicowanych potrzeb uczniów i uczennic



Uczniowie/uczennice z trudnościami w matematyce:

- mogą dostać do pracy indywidualnej zadanie zawierające wzór rozwiązania podzielony na etapy, np. „liczba obiadów \times cena obiadu = koszt jedzenia”,
- mogą otrzymać kartoniki z cyframi potrzebnymi do rozwiązania i układają je w odpowiedniej kolejności, aby powstało pełne działanie,
- mogą liczyć na wsparcie nauczyciela/nauczycielki, który podchodzi i upewnia się, że dziecko rozumie treść zadania; zadaje pytania naprowadzające,
- mogą korzystać z kalkulatora w trudniejszych działaniach – ale zawsze muszą wyjaśnić, co obliczają i *dlaczego*.

Uczniowie/uczennice zdolni:

- dostają zadania z elementem szacowania kosztów w różnych wariantach (np. co się zmieni, jeśli liczba uczestników wzrośnie o 5 osób albo jeśli cena jednego biletu wzrośnie o 2 zł),
- mogą przeliczać koszty na euro lub dolary według aktualnego kursu (informacja o kursie może być podana przez nauczyciela/nauczycielkę lub wyszukana online),
- mogą samodzielnie wymyślić dodatkową atrakcję i oszacować jej koszty.

Uczniowie/uczennice w spektrum autyzmu lub z trudnościami sensorycznymi:

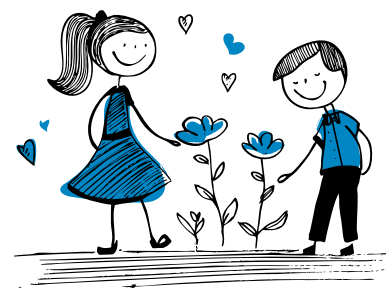
- powinni pracować w stałej, dobrze znanej parze lub małej grupie, aby zmniejszyć niepokój i ułatwić komunikację,
- warto zadbać, aby dostali karty pracy w czytelnej formie z wyraźnym podziałem na treść zadania i miejsce na obliczenia,
- powinni dostać zadania z kilkoma pytaniami pośrednimi.

Uczniowie/uczennice z trudnościami w komunikowaniu się:

- powinni dostać karty pracy z dużą czcionką, pogrubionymi liczbami i dodatkowymi ikonami obrazującymi kontekst (np. talerz przy zadaniu o wyżywieniu, autobus przy transporcie),
- powinni mieć możliwość odpowiadania gestem, poprzez zaznaczenie odpowiedzi na karcie lub wskazanie poprawnej wartości na tablicy interaktywnej.

Dodatkowe wskazówki:

- W miarę możliwości należy powiązać temat wycieczki z realnym miejscem, które klasa mogłaby odwiedzić – zwiększa to motywację.
- Wszystkie działania matematyczne przedstawiać w kontekście pieniężnym – uczniowie/uczennice chętniej liczą kwoty, które „mogliby wydać”.
- W trakcie podsumowania zwrócić uwagę na to, że każdy element kosztorysu był ważny – dzięki temu uczniowie/uczennice poczują sens swojej pracy.



3.3. Edukacja społeczna

Temat zajęć: „Klasowy piknik” – element metody projektu

Ze względu na to, że jednostka lekcyjna trwa 45 minut, przedstawiony scenariusz obejmuje pierwszy etap realizacji metody projektu. Uczniowie i uczennice koncentrują się na fazie planowania – wspólnie określają cel, rozpoznają możliwe przeszkody i zastanawiają się nad sposobami ich rozwiązania. Etap ten stanowi fundament dla dalszych działań projektowych.

Pełna realizacja projektu wymaga jednak kilku kolejnych spotkań. W następnych etapach uczniowie i uczennice będą wykonywać przydzielone zadania, stopniowo przygotowując się do prezentacji efektu końcowego.

Cele ogólne:

- Rozwijanie wrażliwości estetycznej i kreatywności uczniów.
- Kształtowanie postaw proekologicznych poprzez planowanie wydarzenia w kontakcie z przyrodą.
- Rozwijanie kompetencji komunikacyjnych, społecznych i cyfrowych uczniów w procesie organizacyjnym.

Cele szczegółowe

Uczeń/uczennica:

- potrafi zaplanować wydarzenie w oparciu o swoje pomysły i potrzeby grupy,
- wypowiada się pełnymi zdaniami, uzasadniając swoje wybory,
- współpracuje w grupie – planuje, dzieli się zadaniami, prezentuje efekty,

- korzysta z TIK (np. aplikacji do prezentacji lub wyszukiwania informacji) jako narzędzia pracy i prezentacji,
- zna i stosuje podstawowe zasady ochrony środowiska naturalnego podczas wydarzeń na świeżym powietrzu.

Przebieg zajęć (10 minut)

1. Powitanie i wprowadzenie do tematu (10 minut)

Osoba prowadząca zajęcia proponuje uczniom i uczennicom zorganizowanie klasowego pikniku z udziałem rodziców. Prezentuje zdjęcia przedstawiające pikniki, korzystając z tablicy interaktywnej. Wspólnie z dziećmi omawia ich charakter, np. poczęstunek, zabawy, wyścigi, konkursy. Uczniowie i uczennice podają pomysły na atrakcje, które mogłyby znaleźć się podczas ich pikniku.

W trakcie rozmowy nauczyciel lub nauczycielka zwraca uwagę na to, które pikniki odbywają się w harmonii z przyrodą, a które mogą jej szkodzić (np. śmieci, plastikowe naczynia). Pyta dzieci: „Jak sprawić, żeby nasz piknik był przyjemny, a jednocześnie przyjazny dla środowiska?”. Na tablicy online (np. Padlet), oprócz pomysłów na atrakcje, uczniowie i uczennice zapisują też pierwsze „pomysły ekologiczne”, np. wielorazowe bidony, segregacja odpadów, sprzątanie po zakończeniu.

2. Praca w grupach (25 minut)

Nauczycielka lub nauczyciel rozpoczyna część zasadniczą zajęć, wprowadzając wszystkie osoby uczące się w zasady pracy metodą projektu, wykorzystując „drzewko ambitnego celu”. Wyjaśnia, że zorganizowanie klasowego pikniku wymaga zaplanowania wielu działań. Należy przewidzieć trudności oraz znaleźć sposoby ich pokonania.

Aby ułatwić pracę, osoba prowadząca zajęcia przygotowuje elementy wizualne.

Każdy element jest przygotowany w formie kolorowych kart z [Załącznika nr 1](#), tak aby uczniowie i uczennice mogli je swobodnie przesuwac, układać i przypinać do tablicy lub dużego arkusza papieru.

Etapy pracy:

- Określenie celu – nauczyciel/nauczycielka umieszcza w centralnym punkcie chmurkę z napisem „Nasz klasowy piknik”.
- Wyszukiwanie przeszkód – uczniowie/uczennice podają możliwe trudności, nauczyciel/nauczycielka zapisuje je na „płatkach”.
- Szukanie rozwiązań – do każdej przeszkody uczniowie/uczennice proponują konkretne działania i zapisują je na „stopkach”.
- Budowanie planu – uczniowie/uczennice układają „płatki” i „stopki”, tworząc logiczną sekwencję od problemu do rozwiązania.

Wśród przeszkód pojawiają się również wyzwania ekologiczne, np. „Co zrobić, żeby nie zostawić śmieci?”, „Jak ograniczyć plastik?”, „Jak nie zaszkodzić roślinom?”. Uczniowie proponują rozwiązania: wielorazowe naczynia, worki do segregacji odpadów, wyznaczenie „eko-strażników” dbających o czystość miejsca.

Uczniowie i uczennice widzą drogę do realizacji celu przez pokonanie przeszkód (płatki) i wykonanie kolejnych kroków (stopki). Pozwala to w prosty sposób przejść od etapu planowania do przydzielania zadań i ustalania terminów.

3. Podsumowanie (10 minut)

Nauczycielka lub nauczyciel zbiera propozycje, analizuje z klasą każdy punkt planu i ustala terminy realizacji zadań. Wszystkie osoby uczestniczące wspólnie tworzą makietę planu pikniku na dużym arkuszu, przyklejając „płatki” i „stopy” w odpowiednich miejscach.

Klasa wspólnie tworzy „Kodeks Zielonego Pikniku” – zestaw prostych zasad chroniących środowisko, np. „segregujemy odpady”, „używamy naczyń wielorazowych”, „dbamy o rośliny i zwierzęta”. Dzieci ilustrują zasady rysunkami, które później mogą być wykorzystane jako część zaproszenia dla rodziców.

KOMENTARZ METODYCZNY – adaptacja do zróżnicowanych potrzeb uczniów i uczennic



Uczniowie/uczennice z trudnościami w nauce:

- dostają zadania o mniejszej złożoności – np. przygotowanie talerzyków, ułożenie serwetek, zebranie koców po pikniku,
- mogą dostać pomoc wizualną – karty działań z obrazkami i prostymi podpisami, które ułatwiają zrozumienie zadania,
- dostają instrukcje dotyczące działania w projekcie – krok po kroku – przekazywane ustnie i/lub zapisane na tablicy.

Uczniowie/uczennice zdolni:

- dostają dodatkowe wyzwania – opracowanie szczegółowego harmonogramu działań, zaproponowanie nowych, kreatywnych atrakcji pikniku,
- dostają zadania twórcze – przygotowanie graficznego plakatu lub cyfrowej prezentacji promującej wydarzenie.

Uczniowie/uczennice w spektrum autyzmu:

- dostają zadania indywidualne lub w małych grupach – z możliwością wyboru roli wymagającej mniejszej ilości interakcji społecznych,
- mają czas na adaptację – możliwość wcześniejszego zapoznania się z materiałami lub zadaniami.

Uczniowie/uczennice z trudnościami w komunikowaniu się:

- korzystają z alternatywnych form wypowiedzi – przedstawienie pomysłu w formie rysunku, układanki obrazkowej lub prezentacji wizualnej,
- dostają instrukcje formułowane w prostych, krótkich zdaniach,
- dostają materiały wizualne – duże, czytelne ilustracje oraz piktogramy ułatwiające zrozumienie zadania do wykonania.

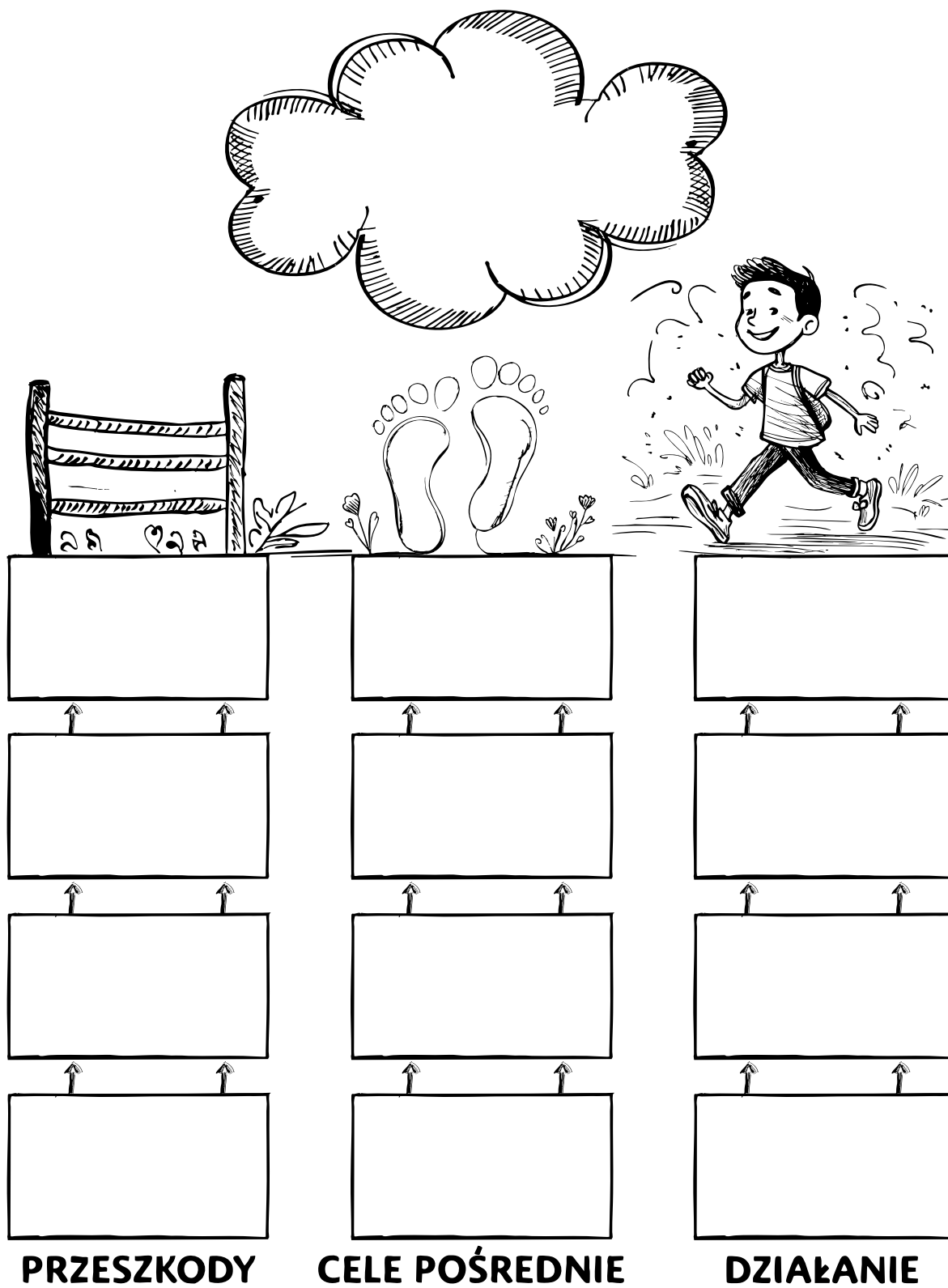
Dodatkowe wskazówki:

Warto zadbać o zróżnicowanie zadań pod względem trudności – przygotować listę działań tak, aby każde dziecko, niezależnie od poziomu umiejętności, mogło się zaangażować. Mogą to być zarówno zadania wymagające planowania i koordynacji (np. ustalenie harmonogramu imprezy), jak i prostsze czynności manualne (np. przygotowanie serwetek, ustawienie koców).

- Połączenie z plastyką – część zajęć można przeznaczyć na wykonanie zaproszeń, plakatów informacyjnych lub dekoracji piknikowych (girlandy, ozdobne tabliczki z nazwami stoisk).
- Współpraca międzyklasowa – można zaprosić uczniów z młodszych lub starszych klas do udziału w jednej części przygotowań, co zwiększy integrację społeczności szkolnej.
- Uwzględnienie zasad bezpieczeństwa – w trakcie planowania omówić kwestie bezpieczeństwa podczas pikniku (opieka dorosłych, zasady korzystania ze sprzętu sportowego, porządkowanie miejsca po imprezie).



Załącznik 1. Drzewko ambitnego celu



3.4. Edukacja przyrodnicza



Temat zajęć: „Śladami kropel” – tutoring rówieśniczy

Cele ogólne:

- Poznanie etapów obiegu wody w przyrodzie.
- Rozwijanie umiejętności obserwacji i wyciągania wniosków.
- Kształtowanie postawy proekologicznej i szacunku dla zasobów wody.

Cele szczegółowe

- Uczeń/uczennica:
- potrafi nazwać etapy obiegu wody w przyrodzie,
- rozumie zależność między słońcem, parowaniem, chmurami i opadami,
- potrafi ułożyć proces w kolejności przy pomocy ilustracji lub schematu,
- korzysta z narzędzi TIK do poznawania i utrwalania wiedzy.

Przebieg zajęć

1. Powitanie – „Spotkanie z Kropelką Wody” (5 minut)

Osoba prowadząca zajęcia włącza krótki filmik animowany (np. „Paxi – Cykl hydrologiczny” dostępny na YouTube), który w przystępny sposób przedstawia dzieciom obieg wody w przyrodzie. Po zakończeniu seansu nauczyciel/nauczycielka zadaje proste pytania klasie:

- „Gdzie widzieliście wodę w filmie?”
- „Co się z nią działo?”
- „Czy woda może zniknąć i wracać?”

Dzieci odpowiadają krótkimi zdaniami, dzieląc się spontanicznie zapamiętanymi z filmu informacjami. Nauczycielka lub nauczyciel podsumowuje: „Kropelka Wody odbywa długą podróż – zmienia się, ale nigdy nie znika. Dzisiaj dowiemy się więcej o jej wędrówkach i o tym, dlaczego jest tak ważna dla nas wszystkich.”

2. Praca w grupach (30 minut)

Osoba prowadząca zajęcia wyjaśnia: „Dzisiaj będziemy uczyć się w dwóch krokach. Najpierw każdy z was sam spróbuje samodzielnie znaleźć odpowiedź, a potem podzielicie się swoimi pomysłami w grupie. Dzięki temu każdy wniesie coś od siebie, a razem zrozumiemy temat jeszcze lepiej.” Następnie nauczyciel lub nauczycielka łączy dzieci w małe zespoły (4–5 osób), dbając o to, aby w każdej grupie znalazły się osoby o różnych umiejętnościach.

Indywidualna praca z tekstem (ok. 10 min)

Nauczycielka lub nauczyciel rozdaje każdemu dziecku ten sam fragment tekstu, który opisuje obieg wody w przyrodzie ([Załącznik 1](#)). Dzieci czytają go indywidualnie, w ciszy, każde we własnym tempie. Kiedy wszyscy zapoznają się z treścią, osoba prowadząca zajęcia zaprasza grupy do wylosowania kopert z „tajemniczym pytaniem”. Jedna z osób głośno odczytuje pytanie, a pozostałe osoby z jej grupy upewniają się, że wszyscy dobrze je rozumieją. Następnie każdy uczeń/uczennica wraca do swojego tekstu i podkreśla w nim te informacje, które mogą pomóc w udzieleniu odpowiedzi. Wszyscy wspólnie porównują zaznaczone fragmenty i ustalają odpowiedź na wylosowane pytanie problemowe.

Propozycje „tajemniczych pytań”:

- „Skąd bierze się para wodna?”
- „W jaki sposób unosi się w powietrze?”
- „Dlaczego para wodna zamienia się w chmury?”
- „Co sprawia, że z chmur zaczyna padać deszcz?”

Wymiana wiedzy między grupami (ok. 15 min)

Kiedy wszystkie grupy ustalą odpowiedzi na swoje pytanie, przychodzi czas na wymianę wiedzy. Każda z grup wybiera swojego rzecznika, czyli osobę, która będzie przekazywać informacje dalej. Rzecznicy odchodzą od swoich stolików i kolejno odwiedzają inne grupy. Osoba z pierwszej grupy przechodzi w prawo – do grupy drugiej. Rzecznik drugiej grupy idzie w prawo do grupy trzeciej. Rzecznik trzeciej grupy idzie do grupy czwartej, a rzecznik czwartej grupy wraca do pierwszej.

W każdej nowej grupie przedstawiciele opowiadają, jaką odpowiedź udało się znaleźć ich zespołowi. Grupy słuchają, zapamiętują informacje i mogą zadawać pytania.

Po chwili rzecznicy ponownie przesuwiają się w prawo, odwiedzając kolejne grupy.

W tym samym czasie uczniowie i uczennice pozostający w grupach słuchają uważnie i starają się zapamiętać nowe wiadomości od przychodzących przedstawicieli. W ten sposób wiedza krąży po całej klasie, aż każda grupa pozna odpowiedzi na wszystkie pytania problemowe.

Powrót do grup i podsumowanie (ok. 5 min)

Gdy wszystkie rundy wymiany się zakończą, rzecznicy wracają do swoich macierzystych grup. Teraz każdy zespół sprawdza, czy posiada już pełny zestaw informacji. Uczniowie i uczennice porównują notatki i upewniają się, że wszyscy w grupie rozumieją omawiane zagadnienia. Dzięki temu każde dziecko, niezależnie od tego, nad którym pytaniem pracowało na początku, zna już wszystkie odpowiedzi i może spojrzeć na obieg wody w przyrodzie jako na całość.

3. Podsumowanie – (10 minut)

Na zakończenie lekcji uczniowie i uczennice otrzymują karty pracy z pustym schematem obiegu wody w przyrodzie i rysunkami z opisami faz (Załączniki 2 i pocięte 2a). Ich zadaniem jest dopasowanie rysunków i podpisów (Załącznik 2a) do odpowiednich etapów cyklu. Po czasie na pracę indywidualną, nauczycielka lub nauczyciel wyświetla ten sam schemat na tablicy interaktywnej (Załącznik 2) i wspólnie z całą klasą uzupełnia

kolejne elementy. Dzieci zgłaszają swoje propozycje, a osoba prowadząca zajęcia wstawia elementy schematu w odpowiednich miejscach. Dzięki temu każda osoba ma możliwość sprawdzenia własnej pracy i porównania jej z ustaleniami całej klasy (Końcowy efekt pracy – Załącznik 3).

Podczas podsumowania osoba prowadząca zajęcia zwraca uwagę, że schemat powstał dzięki wspólnej pracy wszystkich – najpierw indywidualnej, potem grupowej i międzygrupowej. Podkreśla, że tak jak kropla wody jest częścią większego obiegu, tak każda osoba wniosła swój wkład w stworzenie pełnego obrazu wiedzy.

KOMENTARZ METODYCZNY – adaptacja do zróżnicowanych potrzeb uczniów i uczennic:



Uczniowie/uczennice z trudnościami w nauce:

- dostają objaśnienia w formie ilustracji przedstawiającej obieg wody.

Uczniowie/uczennice zdolni:

- mogą przygotować dodatkowe rysunki lub rozszerzyć opowieść o inne zjawiska (śnieg, grad),
- otrzymują wersję trudniejszą układanki – brak podpisów.

Uczniowie/uczennice w spektrum autyzmu:

- mają możliwość pracy w mniejszej, stałej grupie,
- dostają dłuższy czas na wykonanie ćwiczeń, możliwość wycofania się z części aktywności grupowych.

Uczniowie/uczennice z trudnościami w komunikowaniu się:

- pracują na materiale wizualnym na etapie uzupełniania kart pracy.

Dodatkowe wskazówki:

- można połączyć lekcję z plastyką – stworzyć wspólny plakat „Podróż Kropelki Wody”.

Załącznik 1. Obieg wody w przyrodzie

Pod wpływem ciepła słonecznego powierzchnia mórz i oceanów nieustannie paruje.

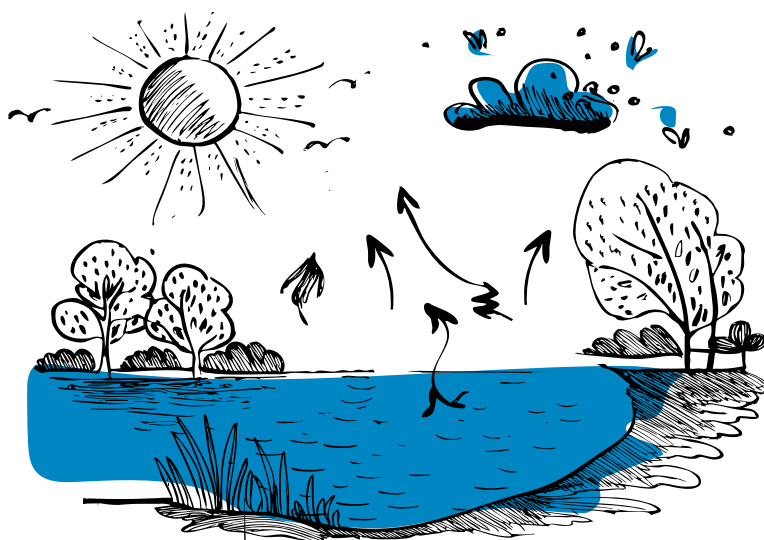
Woda zmienia stan skupienia i masy pary wodnej mieszają się z powietrzem.

Przy dostatecznie dużej wilgotności powietrza następuje skraplanie pary wodnej do postaci małych kropelek, które grupują się w widoczne skupienia – chmury.

W wyniku ochładzania na niewielkich wysokościach powietrza zawierającego parę wodną powstają mgły. Chmury, niesione wiatrem, przemieszczają się nad powierzchnią lądów mórz i oceanów. W określonych warunkach drobniutkie kropelki łączą się ze sobą w większe krople i opadają na ziemię jako deszcz, śnieg lub grad. Ziemia wchłania opady atmosferyczne i gromadzi je w postaci wód gruntowych. W niektórych miejscach

wody gruntowe wydostają się na powierzchnię i tak powstają źródła. Z nich biorą początek strumyki, te z kolei łączą się ze sobą w większe strumienie i rzeki, które wpadają do morza lub oceanu.

W ten sposób zamyka się obieg wody w przyrodzie. Proces zaczyna się od nowa.

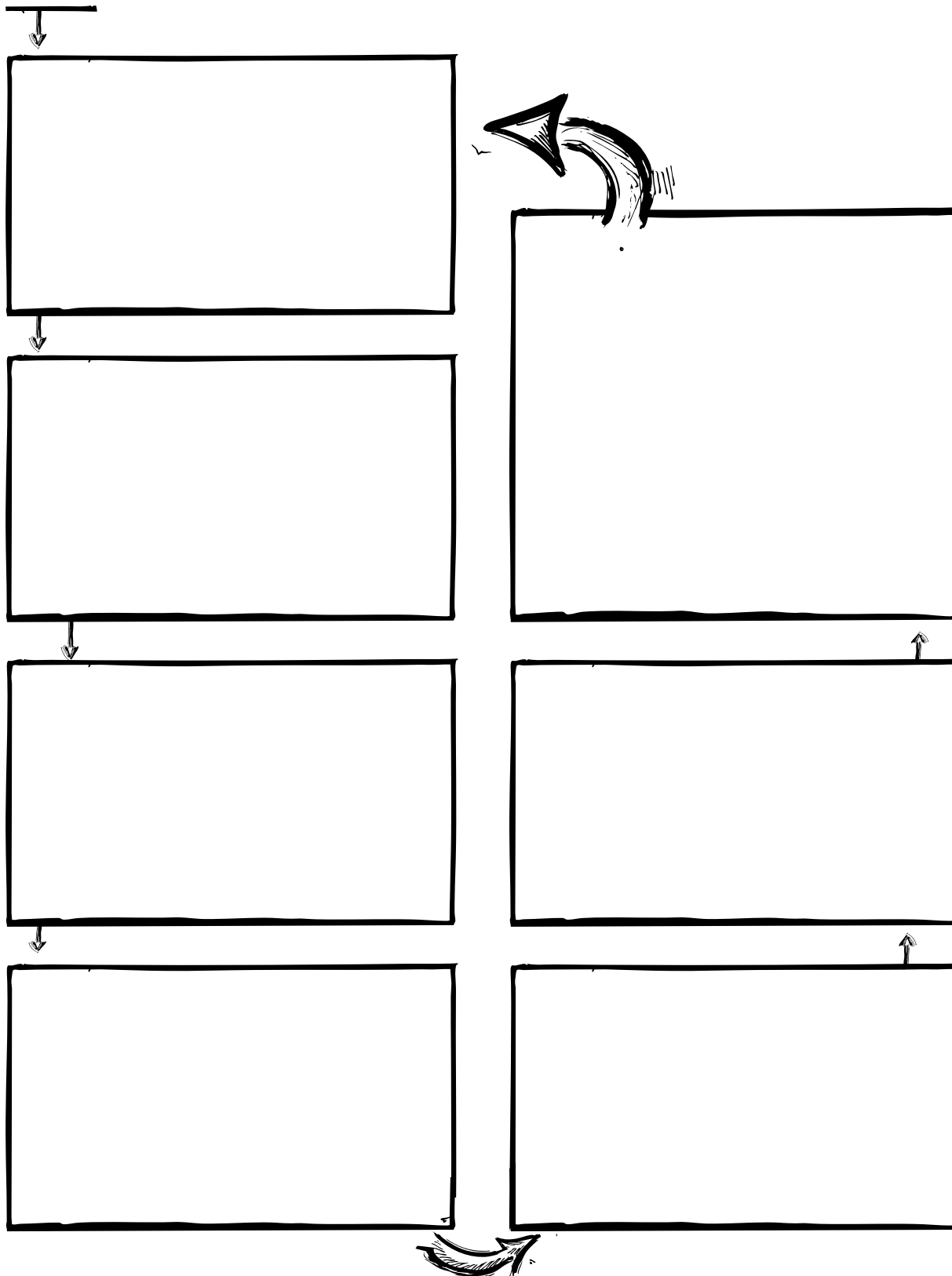


Załącznik 2. Schemat obiegu wody – karta pracy dla ucznia

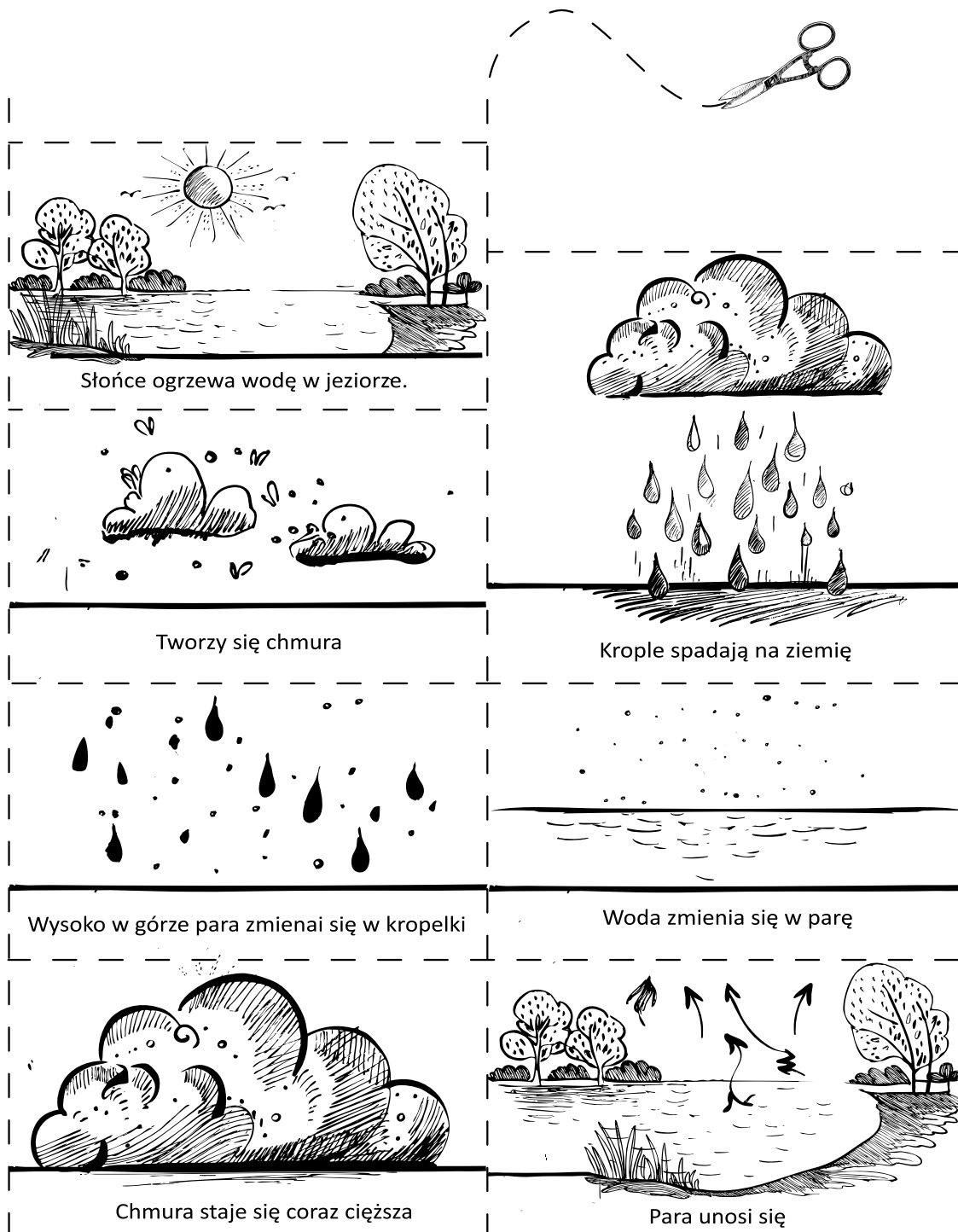
Schemat obiegu wody

Zadanie: Uzupełnij wszystkie elementy schematu obiegu wody w przyrodzie.

Jeżeli...



Załącznik 2a. Schemat obiegu wody – rysunki z opisami do wycięcia

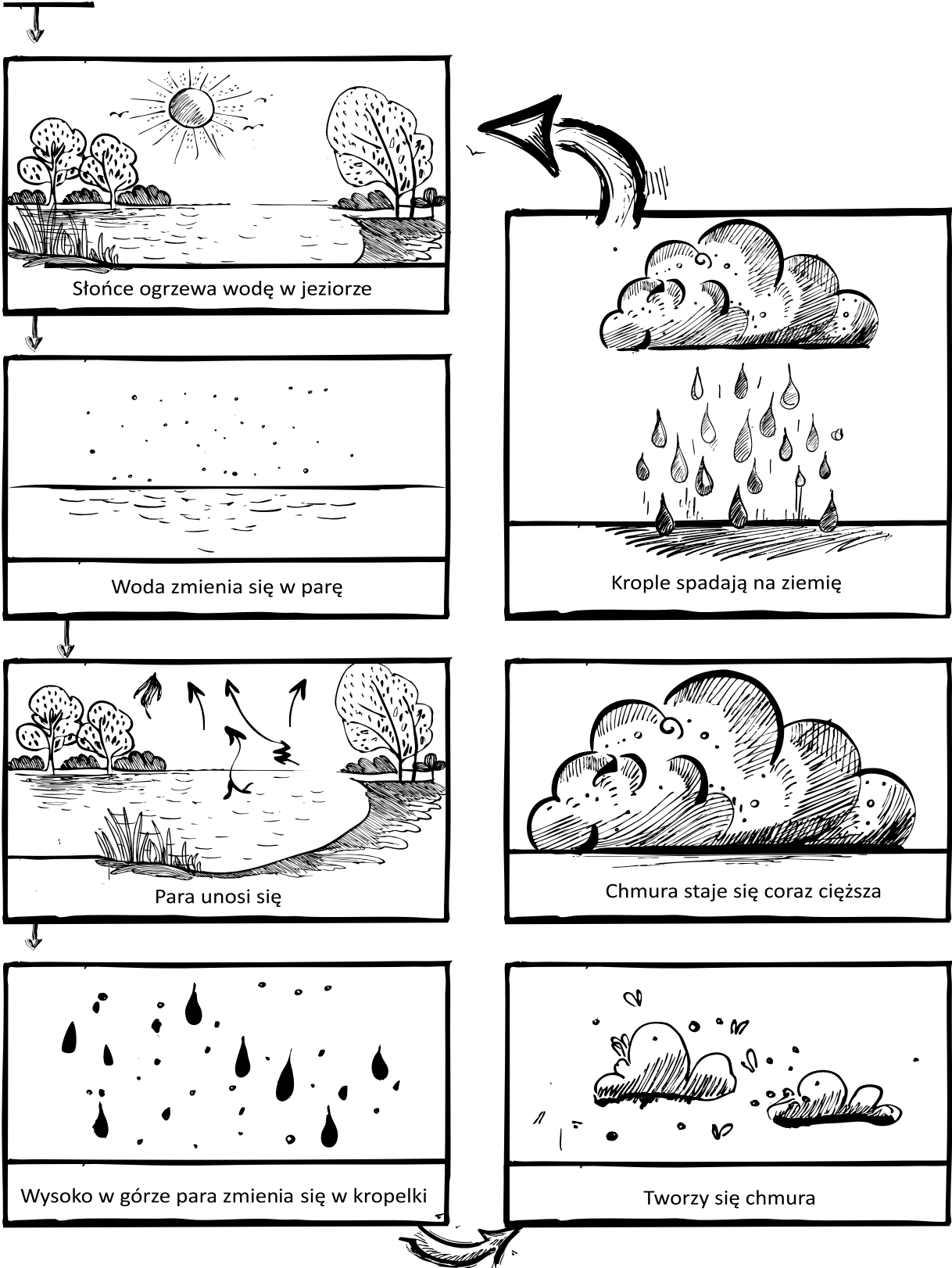


Załącznik 3. Schemat obiegu wody – końcowy efekt pracy

Schemat obiegu wody

Zadanie: Uzupełnij wszystkie elementy schematu obiegu wody w przyrodzie.

Jeżeli...





3.5. Edukacja plastyczna

Temat zajęć: „Odczarujmy krajobrazy” – uczenie się poprzez działanie

Cele ogólne:

- Rozwijanie wrażliwości estetycznej i kreatywności uczniów i uczennic.
- Kształtowanie postaw proekologicznych poprzez kontakt ze sztuką i światem przyrody.
- Rozwijanie kompetencji komunikacyjnych, społecznych i cyfrowych osób w procesie twórczym.

Cele szczegółowe

Uczeń/uczennica:

- rozpoznaje środowiska przyrodnicze: łąkę, pole i las,
- nazywa charakterystyczne rośliny i zwierzęta występujące w tych środowiskach,
- potrafi tworzyć pracę plastyczną inspirowaną światem natury,
- wypowiada się pełnymi zdaniami na temat swojej pracy i doświadczeń,
- współpracuje w grupie – planuje, dzieli się zadaniami, prezentuje efekty,
- korzysta z TIK (technologii informacyjno-komunikacyjnych) jako narzędzia pracy i prezentacji,
- zna i stosuje podstawowe zasady ochrony środowiska naturalnego.

Przebieg zajęć

1. Powitanie i wprowadzenie do tematu (10 minut)

Nauczycielka lub nauczyciel wita dzieci, zaprasza do kręgu i pokazuje ilustracje trzech środowisk przyrodniczych: las, łąka i pole. Prosi dzieci, by przypomniwały sobie miejsca, w których czują się dobrze, i odpowiedziały:

- „W jakich miejscach czujesz się dobrze? Dlaczego?”
- „Co widzisz, słyszysz, czujesz, kiedy jesteś w takim miejscu?”

Dzieci dzielą się swoimi skojarzeniami, a osoba prowadząca zajęcia zapisuje wspólnie zgromadzone słowa (nazwy roślin, zwierząt, elementy krajobrazu) na tablicy lub w aplikacji typu Padlet – w trzech kolumnach: las, łąka, pole.

2. Praca w grupach – „Odczarujmy krajobraz” (20 minut)

Uczniowie i uczennice zostają połączeni w 2–3-osobowe grupki. Każda grupa otrzymuje inny fragment krajobrazu w formie niedokończonych ilustracji. Na kartce lub ekranie znajdują się jedynie fragmentaryczne, przypadkowe kształty, urwane linie, zarysy konturów czy pojedyncze formy pozbawione kontekstu. Krajobraz nie przedstawia żadnego konkretnego miejsca, stanowi raczej otwartą, niedopowiedzianą kompozycję, która czeka na interpretację i dopełnienie ([Załącznik 1](#)).

Grupy mogą być tworzone zgodnie z preferencjami osób uczących się związanymi ze sposobem wykonywania pracy. Jedni chętniej rysują, inni wolą kolorować, a jeszcze inni skupiają się na planowaniu czy opisywaniu koncepcji. Dzięki temu wszyscy uczestnicy i uczestniczki mają możliwość wyboru aktywności odpowiadającej ich mocnym stronom, a współpraca w zespole sprzyja wzajemnej wymianie pomysłów i wzbogaceniu ostatecznego efektu.

Zadanie uczniów i uczennic polega na „odczarowaniu” tego miejsca, czyli twórczym przekształceniu abstrakcyjnych fragmentów w pełną, spójną przestrzeń. Dzieci mają za zadanie „dopowiedzieć” ten świat – dorysować, dokleić lub cyfrowo stworzyć to, co ich zdaniem powinno się tam znaleźć, aby miejsce ożyło i nabrało sensu.

3. Podsumowanie zajęć (15 minut)

Po zakończeniu pracy twórczej każda grupa ma okazję zaprezentować swoją „odczarowaną” ilustrację przed całą klasą. Prezentacja nie polega jedynie na opisie obrazka, ale przyjmuje formę krótkiej wyprawy w wyobraźni. Każda z grup staje się „przewodnikiem po swoim świecie”, a dzieci zachęcane są do używania języka emocji, metafor i porównań.

Alternatywne sposoby prezentacji prac:

- Wizytówka ilustrowanego miejsca – po prezentacji każda grupa nadaje swojej ilustracji nazwę (np. Las Spokojności, Pole Skrzących Kamieni, Łąka Żółtego Wiatru).
- Hasło promujące podróż w to miejsce, np. „Odpocznij od hałasu, odwiedź Krainę Ciszy!” lub „Tylko tu zobaczysz prawdziwą twarz natury”.
- Głos z offu – jedna osoba może czytać opis, podczas gdy reszta grupy „pokazuje” krajobraz ruchem, gestem lub dźwiękiem.
- Spacer po „wystawie” jak wizyta w galerii sztuki – każda grupa stoi przy swoim dziele, a inni uczniowie/uczennice mogą zadawać pytania, komentować lub głosować na krajobraz, który najbardziej chcieliby odwiedzić.

KOMENTARZ METODYCZNY – adaptacja do zróżnicowanych potrzeb uczniów i uczennic:

Uczniowie/uczennice z trudnościami edukacyjnymi (np. z obniżoną sprawnością manualną, trudnościami w koncentracji lub percepcji wzrokowej):

- mogą korzystać z gotowych ilustracji, naklejek lub szablonów, które ułatwią im wykonanie pracy plastycznej,
- mogą pracować w parach z osobą wspierającą, co poprawi ich komfort i pozwoli włączyć się w działania grupy,
- mogą skorzystać z przykładowego wzorca krajobrazu, przygotowanego wcześniej przez osobę prowadzącą zajęcia, jako inspiracji lub punktu wyjścia do modyfikacji



- powinni mieć możliwość dokończenia pracy w kolejnym bloku lekcyjnym lub podczas zajęć świetlicowych,
- mogą skorzystać z „kąćka spokojnej pracy”, gdzie mogą wyciszyć się i samodzielnie dopracować swoje ilustracje, bez presji czasu.

Uczniowie/uczennice zdolni:

- mogą dodać do ilustracji elementy fabularne lub symboliczne, np. ukryte zwierzęta, opowieści o mieszkańcach krajobrazu,
- mogą przygotować cyfrową wersję pracy, wzbogaconą o własny komentarz dźwiękowy, narrację lub efekty dźwiękowe,
- warto zachęcać ich do zadawania innym dzieciom pytań po prezentacji, rozwijając tym samym ich kompetencje społeczne i refleksję estetyczną.

Uczniowie/uczennice w spektrum autyzmu lub z trudnościami sensorycznymi:

- mogą potrzebować bardziej uporządkowanej przestrzeni roboczej, jasnego planu działania, krótkich i prostych instrukcji,
- mogą potrzebować konkretnych pytań kierunkujących zamiast otwartych pytań narracyjnych (np. „Jakie zwierzę chciałbyś dodać?” zamiast „Co czujesz, patrząc na krajobraz?”).

Uczniowie/uczennice z trudnościami w komunikowaniu się

Zajęcia zakładają różnorodne formy ekspresji – werbalną, plastyczną i ruchową, które pozwalają na skuteczne uczestnictwo dzieci z różnym poziomem kompetencji językowych.

Uczniowie/uczennice z ograniczonym zasobem słownictwa (np. dzieci

z doświadczeniem migracji) **mogą:**

- korzystać z obrazkowych plansz komunikacyjnych lub tablic z symbolami (np. PCS – *Picture Communication Symbols*, czyli po polsku „Obrazkowy System Komunikacji” – zbiór prostych symboli graficznych, które wizualnie przedstawiają znaczenie słów, zwrotów

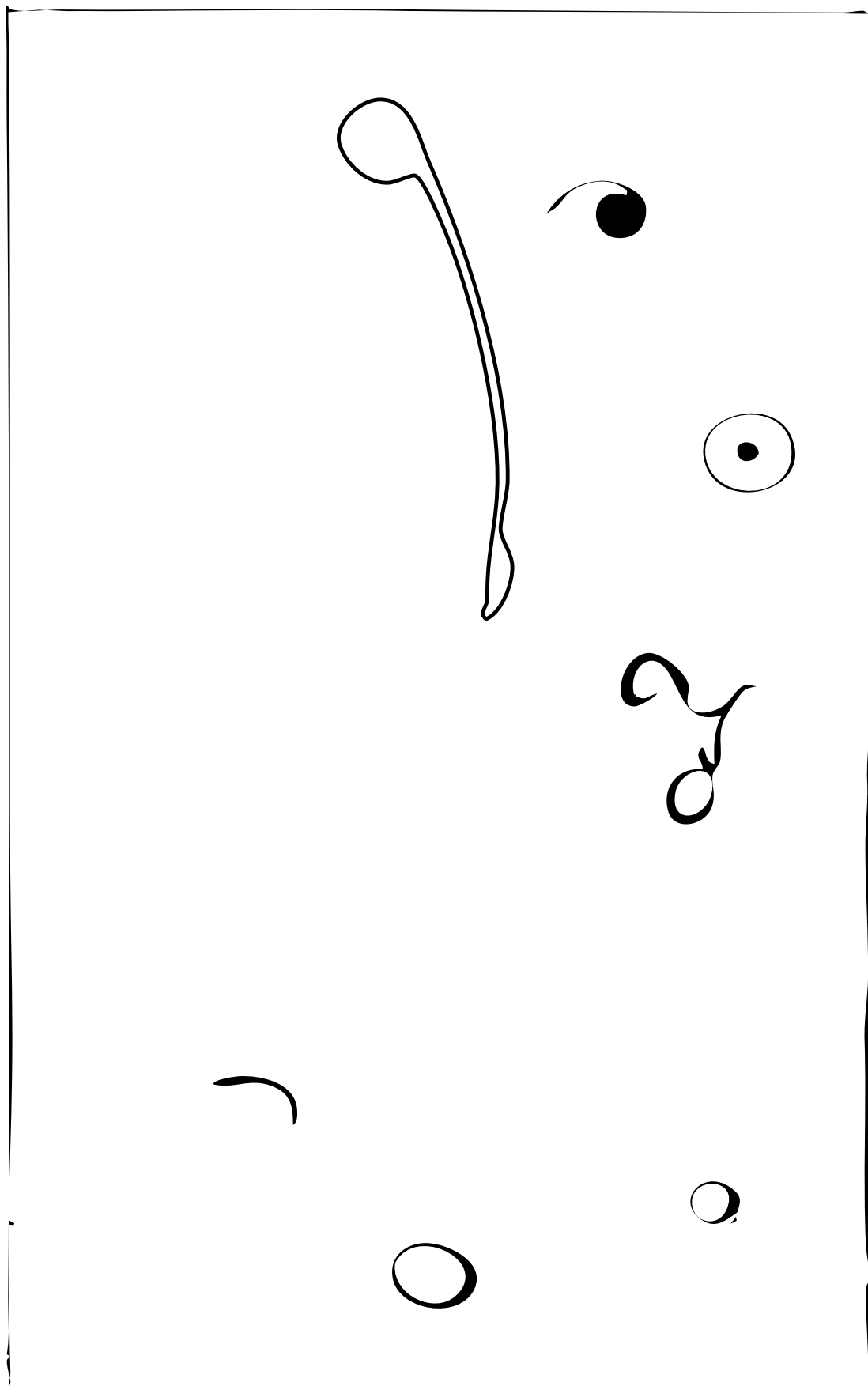
czy pojęć, służący do komunikacji alternatywnej i wspomagającej osoby niemówiące lub z ograniczoną mową),

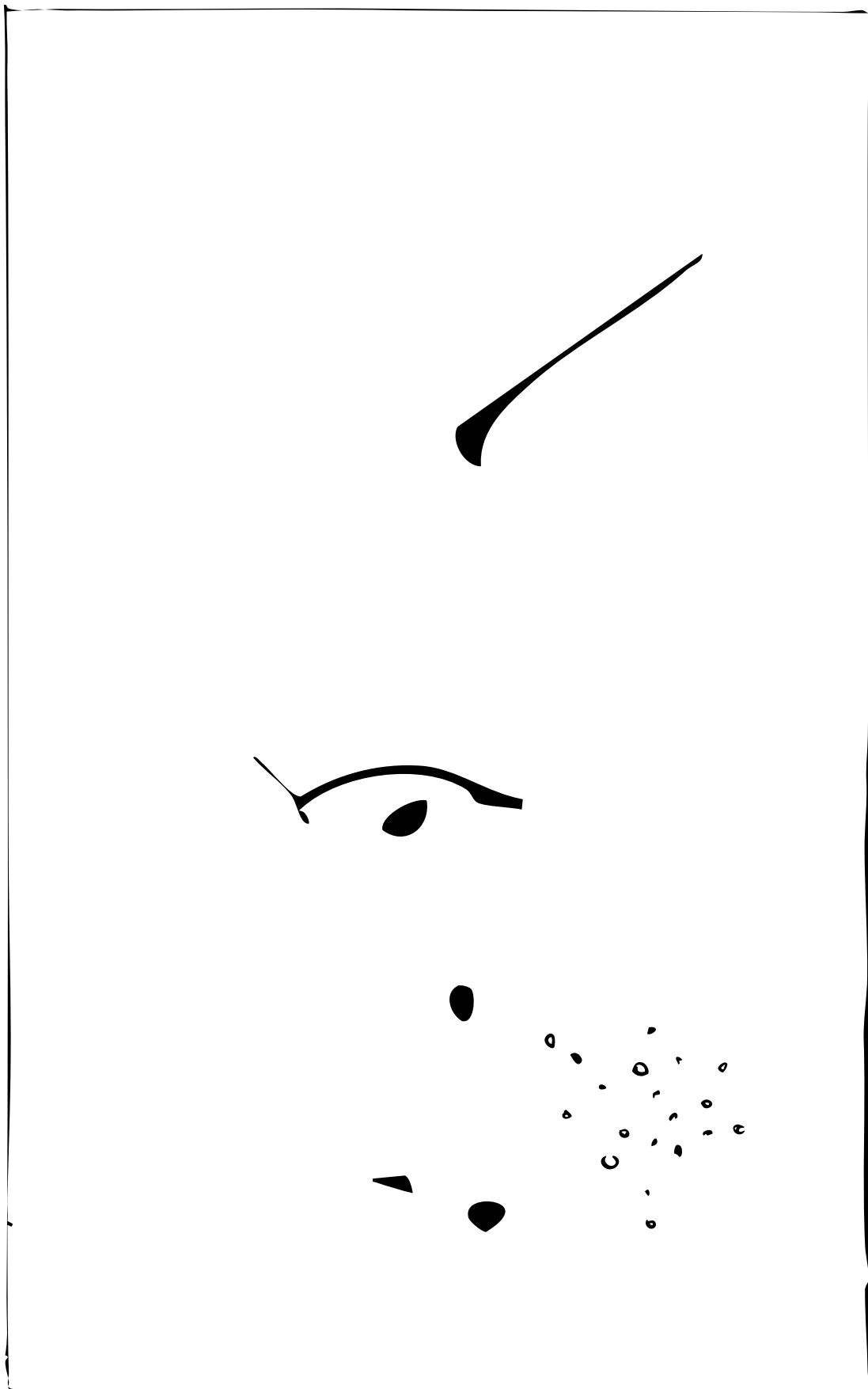
- wypowiadać się w duecie z nauczycielem/nauczycielką lub kolegą/koleżanką, którzy formułują ich myśli pełnymi zdaniami.

Dodatkowe wskazówki

- Zajęcia warto kontynuować w ramach projektu klasowego lub szkolnego – np. stworzyć galerię prac pod hasłem „Odczarowane krajobrazy” lub przygotować wystawę z opisami uczniów.
- Efekty zajęć (zdjęcia, nagrania wypowiedzi, skany prac) mogą być udostępnione rodzicom lub społeczności szkolnej na platformie internetowej klasy.
- Całość scenariusza doskonale nadaje się do integracji z edukacją przyrodniczą, plastyczną, społeczną i cyfrową – warto uwzględnić go również w planowaniu międzyprzedmiotowym.

Załącznik 1. Karty pracy: krajobrazy







3.6. Edukacja muzyczna

Temat zajęć: „Od gestu do tańca” – uczenie się poprzez działanie

Cele ogólne:

- Rozwijanie ekspresji ruchowej i poczucia rytmu.
- Poznawanie różnych stylów muzycznych i ich charakterystycznych cech.
- Współpraca w grupie przy tworzeniu wspólnego układu choreograficznego.

Cele szczegółowe

Uczeń/uczennica:

- rozpoznaje i nazywa wybrane style muzyczne (np. pop, muzyka klasyczna, jazz, muzyka ludowa),
- potrafi dostosować ruch i gest do tempa oraz charakteru muzyki,
- współpracuje z innymi przy tworzeniu krótkiej choreografii,
- potrafi zaprezentować efekt swojej pracy przed publicznością.

Przebieg zajęć

1. Powitanie i wprowadzenie do tematu (5 minut)

Nauczycielka lub nauczyciel zaprasza osoby uczące się do ustawienia się w kole. Włącza w tle dowolną, radosną melodię o umiarkowanym tempie. Po kolei każdy uczeń/uczennica pokazuje własny gest lub ruch, który wykonuje w rytm muzyki (może być to klaśnięcie, obrót, tupnięcie, machnięcie ręką itp.). Reszta klasy powtarza ruch pokazany przez daną osobę. Nauczycielka lub nauczyciel zaprasza wszystkich do pracy w grupach, podczas której będą wykorzystywane zaproponowane przez dzieci gesty.

2. Praca w grupach (30 minut)

Krok 1 – podział na grupy i wybór stylów muzycznych (5 minut)

Nauczyciel/nauczycielka łączy dzieci w 3–4 grupy. Każdej grupie przydziela inny styl muzyczny, np.:

- pop – energiczny, rytmiczny, łatwy do tańczenia,
- muzyka klasyczna – elegancka, spokojniejsza, z płynnymi ruchami,
- jazz – swobodny, z elementami improwizacji,
- muzyka ludowa – żywa, skoczna, z charakterystycznymi krokami.

Do każdego stylu nauczycielka lub nauczyciel przygotowuje krótki fragment muzyczny (30–60 sekund).

Krok 2 – wykorzystanie gestów z rundy wstępnej (10 minut)

Każda grupa odtwarza tylko gesty osób należących do swojej grupy z etapu wstępnego (np. jeśli w grupie są Janek, Ola i Basia, to ich gesty staną się podstawą tworzonej choreografii).

Zadanie polega na ułożeniu krótkiej choreografii do przydzielonego fragmentu muzyki, z wykorzystaniem tych gestów, ale dostosowując je do tempa i charakteru danego stylu. Można dodać powtórzenia, zmiany kierunku, ustawienie w rzędzie lub kole.

Ważne jest, aby każdy uczeń i uczennica mieli swój udział oraz odpowiedzialność. Bez gestu któregokolwiek z uczestników choreografia nie będzie pełna. Dzięki temu dzieci uczą się, że w grupie każdy jest potrzebny, a wspólny efekt powstaje tylko wtedy, gdy wszyscy ze sobą współpracują, słuchają się nawzajem i łączą pomysły. W ten sposób ruch i taniec stają się nie tylko formą ekspresji, lecz także okazją do praktycznego doświadczenia, czym jest efektywna współpraca.

Krok 3 – próby i przygotowanie pokazu (10 minut)

Grupy ćwiczą swoje układy. Osoba prowadząca zajęcia wspiera podpowiedziami dotyczącymi tempa i synchronizacji z muzyką. Uczniowie i uczennice mogą zdecydować, w jakiej kolejności zaprezentują swoje propozycje choreograficzne (np. najpierw szybkie utwory, potem wolne).

Krok 4 – pokaz choreografii (5 minut)

Każda grupa prezentuje swój fragment przed klasą. Nauczycielka lub nauczyciel przed każdym występem zapowiada styl muzyczny, który będzie można rozpoznać w ruchu i muzyce.

3. Podsumowanie zajęć (5 minut)

Wspólne wykonanie choreografii wybranej grupy. Osoba prowadząca zajęcia podkreśla, że w muzyce i tańcu nie ma złych rozwiązań – ważna jest kreatywność i wycucie rytmu.

KOMENTARZ METODYCZNY – adaptacja do zróżnicowanych potrzeb uczniów i uczennic



Uczniowie/uczennice z trudnościami ruchowymi:

- mogą wykonywać gesty w pozycji siedzącej lub w ograniczonym zakresie ruchu,
- mogą skupiać się wyłącznie na pracy rąk, ramion, głowy lub mimice zamiast ruchu całego ciała,
- w choreografii mogą pełnić funkcję osoby pokazującej gesty, które reszta grupy powtarza.

Uczniowie/uczennice zdolni:

- mogą dodać do choreografii elementy akrobatyczne lub taneczne, które znają z zajęć dodatkowych (np. obroty, podskoki, kroki taneczne),
- mogą zaprezentować dodatkową wersję choreografii w innym tempie lub z innym układem przestrzennym.

Uczniowie/uczennice w spektrum autyzmu:

- mogą wycofać się z części pokazu i wykonywać ruchy w mniejszym, bezpiecznym kręgu,
- powinni otrzymać jasny, przewidywalny plan zadania – najlepiej zapisany w formie piktogramów lub punktów na tablicy,
- mogą wybrać, czy chcą stać w pierwszym rzędzie czy z tyłu podczas prezentacji.

Uczniowie/uczennice z trudnościami w komunikowaniu się:

- mogą wyrażać się wyłącznie ruchem, bez konieczności opowiadania o swoim układzie,
- mogą przygotować swój gest wcześniej w domu i zaprezentować go bez zmian,
- mogą mieć obok siebie partnera, który w razie problemów powtórzy gest w ich imieniu.

Dodatkowe wskazówki dla nauczyciela/nauczycielki

- Przydzielając style muzyczne, dobieraj je tak, aby każda grupa miała fragment utworu o wyraźnym rytmie i tempie – ułatwia to synchronizację ruchów.
- Zachęcaj do improwizacji, ale dawaj także proste przykłady ruchów, by uczniowie i uczennice mieli punkt wyjścia.
- Podczas prób nagradzaj pomysłowość i współpracę, nie tylko techniczne wykonanie choreografii.
- Można zaprosić innego nauczyciela/nauczycielkę lub dzieci z innej klasy jako publiczność – zwiększy to motywację do starannego wykonania.
- Jeśli w klasie są uczniowie lub uczennice nieśmiali, pozwól im zacząć pokaz w większej grupie lub z mniej eksponowanej pozycji.
- Jeśli klasa nie jest jeszcze dobrze zintegrowana i wystąpienie przed publicznością mogłoby być dla dzieci trudne lub krępujące, nauczyciel lub nauczycielka może zastosować rozwiązanie dostosowane do klimatu grupy. Jedną z możliwości jest aranżacja przesłony z białego płótna (np. zasłony, prześcieradła, półprzezroczystej firany) oraz częściowe zaciemnienie sali. Pokaz odbywa się wtedy zza przesłony – dzieci tańczą lub poruszają się w jej tle, a na materiale widoczne są tylko ich cienie. Takie rozwiązanie pozwala stopniowo oswajać się z ekspozycją społeczną, a jednocześnie wprowadza do zajęć element kreatywny i atrakcyjny. Warto także rozważyć inne opcje organizacyjne dopasowane do dynamiki klasy, tak aby każde dziecko mogło czuć się bezpiecznie i komfortowo.



3.7. Edukacja fizyczna

Temat zajęć: „Kosmiczny tor przeszkód” – stacje zadaniowe

Cele ogólne:

- Rozwijanie wrażliwości zmysłowej i koordynacji ruchowej poprzez aktywność fizyczną.
- Kształtowanie wyobraźni przestrzennej i ekspresji ruchowej.
- Wzmacnianie współpracy w grupie oraz rozwoju społecznego i komunikacyjnego uczniów i uczennic.

Cele szczegółowe

Uczeń/uczennica:

- aktywnie uczestniczy w ćwiczeniach ruchowych o charakterze sensorycznym,
- rozwija integrację zmysłów (dotyku, wzroku, słuchu, równowagi),
- wykonuje zadania wymagające kontroli ciała i orientacji przestrzennej,
- współpracuje z rówieśnikami w pokonywaniu toru przeszkód,
- wypowiada się na temat swoich doznań i preferencji sensorycznych,
- korzysta z TIK jako formy wspierającej naukę i refleksję.

Przebieg zajęć:

1. Powitanie i wprowadzenie do tematu (15 minut)

Nauczycielka lub nauczyciel przedstawia temat: „Dziś wyruszamy w podróż kosmiczną! Na każdej planecie, którą odwiedzimy, wasze ciało będzie musiało zmierzyć się z innym wyzwaniem zmysłowym”.

Na ekranie tablicy interaktywnej pojawia się zdjęcie Sławosza Uznańskiego-Wiśniewskiego w kombinezonie astronauty. Nauczyciel/nauczycielka opowiada prostymi słowami: „To Sławosz Uznański-Wiśniewski. Jest inżynierem i astronautą. Niedawno wrócił

z kosmicznej misji na Międzynarodowej Stacji Kosmicznej. Przez prawie trzy tygodnie pracował w kosmosie – prowadził eksperymenty, badał, jak nasze ciało i zmysły działają w stanie nieważkości. Może ktoś z was też kiedyś polecą na taką misję?”

Osoba prowadząca zajęcia kontynuuje: „Wyruszymy dziś śladami astronautów – odwiedzimy własne, wymyślone planety. Każda planeta przetestuje inny wasz zmysł: słuch, dotyk, równowagę... Na każdej będziecie musieli ruszyć się inaczej, poczuć coś nowego. Gotowi? Startujemy!”

Tor przeszkód – „Misja międzyplanetarna” (20 minut)

Dzieci wcielają się w rolę międzygalaktycznych podróżników, którzy wyruszają na misję badawczą, odwiedzając różne planety w nieznanym zakątku kosmosu. Każda planeta to osobna stacja zadaniowa, która aktywizuje inny zmysł – równowagę, słuch, dotyk, koordynację czy orientację przestrzenną. Dzieci poruszają się w małych grupach, rotacyjnie przechodząc od jednej stacji do drugiej, zgodnie z wyznaczoną kolejnością.

Na **Planecie Równowagi** uczestnicy mają za zadanie przejść po wąskiej ścieżce lub linii, starając się utrzymać równowagę, niosąc jednocześnie woreczek na głowie. Ruch wymaga skupienia i kontroli ciała, co wzmacnia świadomość proprioceptywną.

Na **Planecie Dźwięków** dzieci słuchają krótkich dźwięków odtwarzanych z tabletu lub odtwarzacza. Mogą to być na przykład uderzenia w bębenek, klaskanie, gwizdki czy dźwięki instrumentów. W każdym dźwięku ukryty jest ruch: bębenek oznacza tupnięcie nogą, klaskanie – klaśnięcie nad głową, gwizdek – podskok, dzwonek – obrót wokół własnej osi, a tupnięcie jako dźwięk – wykonanie przysiadu. Zadaniem dziecka jest odtworzenie ruchów w takiej samej kolejności, w jakiej zostały usłyszane. Sekwencje mogą składać się z dwóch, trzech, a nawet czterech dźwięków. Czasami w kodzie pojawia się cisza – to szczególny sygnał oznaczający „zamrożenie”, czyli stanięcie w całkowitym bezruchu.

Na **Planecie Miękkości** dzieci zdejmują buty i przechodzą boso po przygotowanej ścieżce sensorycznej. Pod stopami czują różne faktury – miękkie gąbki, szorstki ryż,

sypki piasek, chłodne tkaniny. Celem jest uważne odczuwanie i opisywanie wrażeń dotykowych. Ta aktywność usprawnia zmysł dotyku i wycisza.

Na **Planecie Szybkości** dzieci poruszają się dynamicznie, pokonując slalom między pachołkami, podając piłkę, przeskakując przez przeszkody lub wykonując inne zadania ruchowe wymagające szybkości i zwinności. Stacja ta pobudza układ nerwowo-ruchowy i pozwala wyładować nadmiar energii.

Na **Planecie Ciemności** uczestnicy zakładają opaski na oczy i poruszają się po krótkim wyznaczonym torze, słuchając wskazówek prowadzącego lub kolegi z grupy. Ta stacja szczególnie angażuje zmysł słuchu i zaufania do innych, ucząc orientacji w przestrzeni bez użycia wzroku.

Cała aktywność utrzymana jest w atmosferze zabawy i odkrywania. Grupy przechodzą przez wszystkie stacje w rotacji, co pozwala każdemu dziecku doświadczyć wszystkich form aktywności i wrażeń sensorycznych.

Na zakończenie można przeprowadzić krótkie podsumowanie – zapytać dzieci, która planeta była najciekawsza, gdzie było najłatwiej, a gdzie najtrudniej, i które zmysły były najbardziej aktywne.



3. Podsumowanie i relaksacja (10 minut)

Po intensywnej podróży przez galaktykę dzieci kładą się wygodnie na matach, na plecach, z zamkniętymi oczami, jeśli jest to dla nich komfortowe. W sali panuje półmrok lub przytłumione światło. Z głośników płyną spokojne, kosmiczne dźwięki – mogą to być odgłosy przypominające szum przestrzeni, echo planetarnego wiatru, łagodne pulsowanie.

Prowadzący mówi powoli, cichym i kojącym głosem, wprowadzając dzieci w stan odprężenia. Może to brzmieć tak:

„Właśnie bezpiecznie wylądowaliśmy z powrotem na Ziemi po naszej międzyplanetarnej misji. Przez chwilę leżymy spokojnie, pozwalając ciału odpocząć. Poczujcie, jak wasze stopy dotykają maty. Czy czujecie, że wasze ręce są ciężkie i spokojne? Czy słyszycie dźwięki dookoła – bardzo ciche, jakby dochodziły z daleka? Oddychajcie spokojnie. Wdech... i długi, powolny wydech...”

Cała relaksacja dobiega końca w atmosferze spokoju i uważności. Po jej zakończeniu każdy wraca do rzeczywistości w swoim tempie. Spotkanie można zakończyć symbolicznym gestem lub podziękowaniem za wspólną podróż.

KOMENTARZ METODYCZNY – adaptacja do zróżnicowanych potrzeb uczniów i uczennic



Uczniowie i uczennice o mniejszych możliwościach motorycznych (np. dzieci z trudnościami równowagi, koordynacji):

- mogą przejść skróconą trasę ze zmodyfikowanymi przeszkodami (np. można zastąpić slalom spokojnym marszem),
- na Planecie Równowagi zamiast chodzenia po linii mogą przejść po szerokiej macie,
- w ćwiczeniach wymagających kontaktu z różnymi fakturami mogą korzystać z butów (przy nadwrażliwości).

Uczniowie/uczennice ponadprzeciętnie sprawni ruchowo:

- mogą dostać dodatkowe wyzwania, np. pokonanie całego toru na czas, z zamianą kierunku ruchu, z włączeniem pracy w parach,
- mogą przejść większą liczbę przystanków (można dodać „Planety specjalne”: np. Planetę Skoków, Planetę Cienia itd.).

Uczniowie/uczennice w spektrum autyzmu lub z trudnościami sensorycznymi

W przypadku dzieci z nadwrażliwością dotykową (typową np. dla niektórych dzieci w spektrum autyzmu) kontakt z określonymi fakturami (piasek, ryż) może powodować

dyskomfort. Warto wtedy zaproponować alternatywne rozwiązania (np. rękawiczki, tkaniny zamiast sypkich materiałów).

Każdą stację należy dokładnie zaplanować i sprawdzić, czy:

- elementy sensoryczne nie są ostre, zbyt chłodne lub niebezpieczne,
- przejścia między stacjami są wyraźne i logiczne,
- ścieżki ruchu są jasno wyznaczone – np. szarfami, taśmami lub obrazkami „planet”.

Warto wcześniej zapoznać dzieci z zasadami bezpieczeństwa, np.: „Nie biegamy między planetami”, „Pomagamy sobie nawzajem”, „Zatrzymujemy się na znak”.

Uczniowie/uczennice z trudnościami w komunikowaniu się

W trakcie aktywności dzieci mają możliwość wypowiedzenia się werbalnie, ale nie jest to wymagane. Wiele działań ma charakter niewerbalny lub ekspresyjny (ruch, gest, pokazanie emocji ciałem). Uczniowie i uczennice z trudnościami komunikacyjnymi mogą:

- odpowiadać ruchem lub mimiką,
- korzystać z obrazków lub symboli (np. kart z narysowanymi działaniami lub zmysłami),
- działać w parze z osobą wspierającą, która wypowiada się w ich imieniu.

W zadaniu „Jestem kosmitą z planety...” zachęca się dzieci do pracy w grupie, dzięki czemu nawet mniej komunikatywne dzieci mogą uczestniczyć poprzez naśladowanie ruchów grupy.

Dodatkowe wskazówki:

- Elastyczność formy: zajęcia można przeprowadzić również na świeżym powietrzu, adaptując „planety” do warunków naturalnych (np. trawa, piasek, patyki – z kontrolą bezpieczeństwa).
- Możliwość dokumentowania: uczniowie/uczennice mogą zrobić zdjęcia stacji lub swojej pozy (za zgodą), a potem stworzyć cyfrowy album lub animację z „podróży przez kosmos”.
- Zajęcia mają duży potencjał terapeutyczny i integracyjny – można je stosować również w grupach mieszanych, rewalidacyjnych czy w klasach integracyjnych.

4. Metody aktywizujące sprzyjające współpracy

Planowanie procesu dydaktycznego często koncentruje się na doborze metod podnoszących wyniki nauczania. Tymczasem metody aktywizujące, obok funkcji *stricte* dydaktycznej, pełnią także ważną rolę wychowawczą – sprzyjają kształtowaniu współpracy i budowaniu motywacji wewnętrznej uczniów. To właśnie poczucie wspólnoty, bezpieczeństwa i sprawczości sprawia, że dzieci chętniej podejmują wysiłek, angażują się w zadania i odkrywają radość uczenia się.

Każda klasa stanowi małą społeczność, w której spotykają się różne osobowości, doświadczenia i zainteresowania. Ta różnorodność, choć bywa źródłem trudności, przy odpowiednim ukierunkowaniu staje się siłą napędową rozwoju i źródłem autentycznej motywacji do działania (Szumski, 2020). Wspólne zadania, możliwość wyboru, współdecydowanie i dostrzeganie sensu aktywności sprawiają, że uczniowie i uczennice uczą się nie tylko dla ocen, lecz przede wszystkim dla siebie. Tego rodzaju motywacja wewnętrzna stanowi fundament samodzielnego uczenia się i przygotowuje do rozwoju przez całe życie (Skałbana, Bidziński, 2021).

W niniejszym rozdziale przedstawione zostaną scenariusze zajęć bazujące na metodach aktywizujących i ćwiczeniach wychowawczych wspierających integrację klasy, rozwijające umiejętność współpracy i wzmacniające motywację wewnętrzną uczniów i uczennic. Analiza koncentruje się wokół czterech kluczowych zagadnień: poznania siebie, akceptacji różnorodności, komunikacji sprzyjającej współpracy oraz konstruktywnego rozwiązywania konfliktów. Każde z nich odpowiada na podstawowe potrzeby dzieci – potrzebę bycia zauważonym i akceptowanym, potrzebę przynależności do grupy, możliwość swobodnego wyrażania własnych myśli oraz umiejętność radzenia sobie w sytuacjach spornych. To właśnie te elementy decydują o jakości relacji w klasie, poczuciu bezpieczeństwa i sprawczości, a w konsekwencji o gotowości do podejmowania wysiłku edukacyjnego. Program wychowawczy oparty na tych filarach nie tylko rozwija kompetencje społeczne, lecz także tworzy środowisko, w którym dzieci chcą się uczyć i aktywnie uczestniczyć w życiu klasy.

4.1. Wzajemne poznanie siebie i budowanie wspólnoty

„Niezwykła biblioteka”

W proponowanym scenariuszu literatura staje się impulsem do działania – punktem wyjścia do dyskusji i prac plastycznych, które pozwalają uczniom i uczennicom lepiej się poznać, docenić różnorodność oraz rozwijać umiejętność współpracy.

Przebieg zajęć

Na zajęciach dzieci poznają nowego bohatera literackiego. Nauczycielka lub nauczyciel stopniowo, podczas kolejnych lekcji, czyta fragmenty wybranej książki, zwracając uwagę na cechy i zachowania postaci – zarówno te, które są jej atutem, jak i te, które pokazują słabości czy lęki. Uczniowie i uczennice zastanawiają się, co bohater lubi robić, jakich ma przyjaciół, czego się obawia, a także z czym sobie nie radzi.

Każda obserwacja staje się punktem wyjścia do rozmowy o samych uczniach i uczennicach. Dzieci odnoszą cechy bohatera do własnych doświadczeń i szukają podobieństw oraz różnic. Przykładowo, jeśli postać lubi spacerować po łące, opowiadają, jak oni sami spędzają wolny czas. Takie porównania pomagają dostrzec, że każdy człowiek ma inne upodobania i mocne strony, a różnorodność jest wartością.

Po każdym fragmencie dzieci wykonują prace plastyczne, w których przedstawiają swoje zainteresowania, marzenia i cechy. Zebrane karty układają się w osobistą książkę o wszystkich uczniach i uczennicach. Następnie dzieci samodzielnie projektują tytuł, okładkę i składają swoje prace w formie małej książeczki o sobie.

Kiedy wszystkie książki są gotowe, trafiają na wspólną klasową półkę. Powstaje w ten sposób „niezwykła biblioteczka”, dzięki której uczniowie i uczennice mogą lepiej się poznać i docenić unikalność każdej z osób. W kolejnym tygodniu cała klasa wspólnie wybiera jedną z książek i czyta ją na forum. Dzięki temu każdy uczeń/uczennica ma

szansę stać się bohaterem zajęć i opowiedzieć swoją historię. W czasie wolnym dzieci spontanicznie sięgają po książeczki innych, wymieniają się wrażeniami, a nawet mogą je wypożyczać do domu, by pokazać rodzinie. W ten sposób biblioteka nie jest tylko klasową dekoracją, ale żywą przestrzenią rozwijającą się dzięki aktywności uczniów.

Aby urozmaicić projekt, osoba prowadząca zajęcia proponuje wprowadzanie dodatkowych elementów – do książek można dołączyć własnoręcznie wykonane zakładki, krótkie dedykacje dla czytelników albo specjalne strony z pytaniami, na których można dopisywać odpowiedzi. Warto również stworzyć wspólny dziennik biblioteczny, w którym dzieci zapisują tytuły przeczytanych książek kolegów i koleżanek, dodając rysunek lub komentarz, co najbardziej im się spodobało.

Uczniowie i uczennice mogą też w parach lub grupach tworzyć krótkie opowiadania inspirowane książkami rówieśników, np.: wymyślać dalsze losy albo alternatywne zakończenia historii. Dzięki temu rozwijają swoją kreatywność i uczą się korzystać z pomysłów innych jako źródeł inspiracji.

Dzięki takiemu podejściu projekt nie kończy się wraz z powstaniem książek, lecz staje się długofalowym procesem – buduje poczucie wspólnoty, daje przestrzeń do wyrażania siebie, uczy szacunku dla odmienności i rozwija nawyk czytania oraz dzielenia się myślami.



„Razem silniejsi”

Uczniowie i uczennice poprzez symboliczne doświadczenie i ekspresję plastyczną uczą się, że nawet proste działanie, np.: z użyciem patyczków, może stać się punktem wyjścia do rozmowy o wartości wspólnoty, budowania więzi w klasie oraz twórczego wyrażania siebie.

Przebieg zajęć

Zajęcia rozpoczynają się na świeżym powietrzu. Każde dziecko otrzymuje cienki patyczek i próbuje go złamać. Nie sprawia to nikomu trudności. Następnie nauczycielka lub nauczyciel prosi dzieci o przyniesienie po jeszcze jednym patyczku. Wszystkie patyczki zostają zebrane, związane w mocny pęk i ponownie przekazane uczniom i uczennicom, aby spróbowali je przełamać. Tym razem okazuje się to niemożliwe. Rozmowa, która następuje po ćwiczeniu, dotyczy symboliki tego doświadczenia. Pojedynczy człowiek może być kruchy i podatny na złamanie, tak jak jeden patyczek. Jednak gdy ludzie trzymają się razem i wzajemnie wspierają, stają się silni i odporni, tak jak wiązka patyczków, której nie da się przełamać.

Nauczycielka lub nauczyciel podkreśla, że ta siła płynie ze współpracy, zaufania i jedności. Wiazka patyczków, którą stworzyły wszystkie dzieci, zostaje później przeniesiona do klasy i ustawiona w widocznym miejscu, na przykład na biurku w klasie lub na specjalnie przygotowanej półce. Ma ona codziennie przypominać, jak ważne jest bycie razem i troska o innych.

Po zakończeniu pierwszej części zajęć uczniowie i uczennice podają sobie ręce i wspólnie zastanawiają się, co może być symbolicznym „sznurkiem” łączącym ich tak jak sznurek, który związał patyczki. Padają propozycje, takie jak: przyjaźń, pomoc, wspólna zabawa, dobre słowo czy troska. Wybrane słowa zostają wyeksponowane w klasie jako hasła klucze wzmacniające wspólnotę.

Ćwiczenie oparte na symbolice (wiązka patyczków, „sznurek” łączący grupę) może być trudne do interpretacji dla uczniów lub uczennic myślących dosłownie, np. w spektrum autyzmu. Dlatego warto zróżnicować aktywności i zaproponować im bardziej konkretne formy pracy. Zamiast skupiać się na metaforze, dzieci mogą:

- wspólnie stworzyć regulamin zachowań budujących wspólnotę (np. „pomagamy sobie”, „mówimy do siebie uprzejmie”, „dzielimy się zabawkami”),
- zilustrować konkretne sytuacje współpracy i pomocy w klasie,
- opracować listę czynności, które wzmacniają poczucie bezpieczeństwa w grupie.

Dzięki temu wszystkie dzieci – zarówno te, które lepiej czują się w pracy na symbolach, jak i te, które potrzebują jasnych, namacalnych przykładów – mogą aktywnie uczestniczyć w zajęciach i czerpać z nich wartościowe doświadczenia.

4.2. Akceptacja różnorodności

„Żywa fotografia”

Dzieci, poprzez przedstawianie scenek z życia klasy, uczą się współpracy, odkrywają swoje miejsce w grupie i rozwijają umiejętność wyrażania wartości w sposób prosty i bliski codziennym doświadczeniom.

Przebieg zajęć

Nauczycielka lub nauczyciel łączy dzieci w 4–5-osobowe zespoły. Można to zrobić w sposób losowy (np. poprzez losowanie karteczek w kolorach odpowiadających poszczególnym grupom), co sprzyja integracji uczniów i uczennic, albo w sposób celowy, dbając o to, by w każdej grupie znalazły się dzieci o różnymmm temperamencie i możliwościach. Warto też upewnić się, że w zespołach nie dominują osoby szczególnie ekspansywne, aby każdy uczeń/uczennica mieli przestrzeń do włączenia się w działanie.

Każda grupa otrzymuje jedno hasło, np.: *pomoc, dzielenie się, życzliwość, współpraca, uważne słuchanie.*

Zadaniem dzieci jest przygotowanie krótkiej scenki w formie stop-klatki – tak, jakby ktoś zrobił zdjęcie w momencie, gdy w klasie dochodzi do współpracy lub okazania życzliwości.

Osoba prowadząca zajęcia wyjaśnia, że fotografia ma przedstawiać konkretną sytuację z życia szkolnego. Dobrze, by wszystkie dzieci wzięły udział w scenie. Może to być np.:

- wspólne podnoszenie rozsypanych kredek,
- podzielenie się kanapką na przerwie,
- pomoc koledze przy tablicy,
- zaproszenie kogoś do zabawy,
- słuchanie koleżanki, stojąc naprzeciwko niej.

Uczniowie i uczennice w grupach ustalają, jaką scenę chcą zaprezentować i jak ustawią swoje ciała, aby było to widoczne dla innych. Mogą włączyć gesty, mimikę, a nawet rekwizyty znajdujące się w klasie. Po przygotowaniu stop-klatki grupa może nadać swojej scenie tytuł np.: „Razem łatwiej”, „Pomocna dłoń”, „Słucham, bo to ważne”.

Każda grupa kolejno prezentuje swoją fotografię, zatrzymując się w bezruchu na kilka sekund. W tym czasie reszta klasy obserwuje i próbuje odgadnąć, co przedstawia dana scena. Następnie grupa podaje tytuł swojej fotografii. Po prezentacji wszystkich grup nauczyciel lub nauczycielka zaprasza do rozmowy:

- Jak Wam się porozumiewało? Jak szukaliście pomysłów? Co było w tym trudne, a co łatwe? Co było przyjemne, a co nieprzyjemne?
- Czy udało się zadbać o to, by każdy miał swoje miejsce i rolę? Jak o to dbaliście? Jak można o to zadbać następnym razem?

Na zakończenie nauczyciel lub nauczycielka podkreśla, że współpraca w klasie opiera się na drobnych, codziennych gestach, które budują atmosferę zaufania i wspólnoty. Można także zebrać tytuły grup na dużym plakacie – tak, by powstała klasowa „Galeria współpracy”.



Komentarz metodyczny:

Praca technikami dramowymi powinna być poprzedzona krótkimi rozgrzewkami, które ułatwiają uczniom wejście w aktywność i zmniejszają napięcie związane z wystąpieniami przed grupą. Rozgrzewki dramatyczne rozwijają spontaniczność, koncentrację i współdziałanie, a także przygotowują emocjonalnie do właściwego zadania.



Przykład rozgrzewki:

„**Most pomocnej dłoni**”. Uczniowie i uczennice chodzą swobodnie po sali. Na sygnał osoby prowadzącej zajęcia zatrzymują się, podają rękę najbliższej osobie i tworzą „most”. Kolejna osoba może przejść pod tym mostem. Ćwiczenie uczy spontanicznej współpracy i pokazuje, że wspólny gest może stworzyć coś nowego.

„**Życzliwy gest**”. Dzieci ustawiają się w kręgu. Jedna osoba wchodzi do środka i pokazuje prosty gest okazywania życzliwości (np. uśmiech, podanie ręki, machnięcie). Reszta grupy powtarza go równocześnie. Następnie kolejna osoba proponuje nowy gest. To ćwiczenie wprowadza atmosferę akceptacji i podkreśla wagę drobnych sygnałów w budowaniu wspólnoty.

„**Stop-klatka emocji**”. Nauczycielka lub nauczyciel czyta krótkie hasła: *kłótnia, pogodzenie się, przyjaźń*. Zadaniem uczniów jest, na umówiony sygnał (np. klaśnięcie), zatrzymanie się w pozycji, która oddaje sens danego słowa. Ćwiczenie w prosty sposób przygotowuje do późniejszego tworzenia „fotografii” – dzieci uczą się zatrzymywać ruch i wyrażać treść za pomocą ciała.

„**Łańcuch życzliwości**”. Jedno dziecko zaczyna, podchodząc do innego i wykonując wobec niego drobny gest współpracy lub pomocy (np. udaje, że podaje ołówek, podnosi książkę). Osoba obdarowana kontynuuje ten gest wobec kolejnej osoby, a zabawa trwa, aż każdy zostanie włączony w łańcuch. To ćwiczenie wzmacnia ideę, że wspólnota tworzy się z prostych, codziennych zachowań.

„Wartościowe bajki”

Uczniowie i uczennice, korzystając ze storytellingu i twórczej ekspresji, wspólnie tworzą opowieści, dzięki czemu uczą się akceptacji różnorodności, rozumienia wartości oraz przenoszenia ich w realia codziennego życia.

Przebieg zajęć

Dzieci łączą się w małe zespoły, najlepiej 3-4-osobowe. Każda grupa losuje hasło związane z jedną z ważnych wartości, takich jak: *szacunek, akceptacja, integracja, odwaga* czy *przyjaźń*. Aby pobudzić wyobraźnię, nauczycielka lub nauczyciel rozdaje również ilustracje przedstawiające sytuacje, w których te wartości są obecne – może to być wspólna zabawa dzieci, dzielenie się zabawkami, gest przyjaźni albo pomoc koledze/koleżance. Na tej podstawie uczniowie i uczennice mają przygotować krótką opowieść, w której wybrana wartość odgrywa główną rolę.

Aby każde dziecko miało realny udział, grupy pracują w prostym podziale ról. Jedna osoba odpowiada za narrację i opowiada główny wątek, inna wnosi pomysły dotyczące wydarzeń i rozwoju akcji, a kolejna zajmuje się stroną plastyczną – rysuje ilustracje.

Role w grupach mogą być przydzielane na dwa sposoby. Osoba prowadząca zajęcia przypisuje je poszczególnym uczniom i uczennicom, gdy chce zadbać o równowagę w zespole, albo dzieci losują je samodzielnie, co dodaje elementu zabawy i spontaniczności. Wybór sposobu zależy od struktury grupy i poziomu samodzielności uczniów i uczennic. Dzięki temu każdy otrzymuje jasno określoną funkcję i ma swój wkład w efekt końcowy.

Historie mogą mieć różną formę: krótkiej bajki, wesołej scenki z życia szkoły albo fantastycznej opowieści, w której bohaterowie muszą wykazać się daną wartością. Po zakończeniu pracy grupy prezentują swoje historie klasie.

Następnie nauczycielka lub nauczyciel zaprasza osoby uczestniczące do refleksji: co było łatwe, a co trudne we współpracy, jak pomogły różne role i czego nauczyła ich przygotowana historia o życiu w klasowej wspólnotcie. Dzieci są zachęcane, by podać swoje przykłady z życia – opisują sytuacje, w których doświadczyły szacunku, pomogły komuś, były odważne, potrafiły się z kimś pogodzić lub poczuły się częścią grupy.

4.3. Komunikacja sprzyjająca współpracy

„Żądanie czy potrzeba?”

Podczas zajęć uczniowie i uczennice wezmą udział w dyskusji grupowej. Będą formułować własne wypowiedzi, ucząc się rozróżniać żądania od potrzeb oraz odkrywając, jak język wpływa na wzajemne porozumienie.

Przebieg zajęć

Przed rozpoczęciem aktywności osoba prowadząca zajęcia przypomina zasady dobrej współpracy i komunikacji, np.: „mówimy po kolei”, „słuchamy innych do końca”, „szanujemy odmienne zdanie”.

Dzieci pracują w grupach i otrzymują zestaw kart (około 30) z ilustracjami przedstawiającymi różne sytuacje i rzeczy, z którymi obcuja na co dzień. Wśród nich znajdują się obrazki słodyczy, roweru, telewizora, nowych zabawek czy gier komputerowych, ale także jedzenia, picia, snu, higieny, rodziny, spotkań z bliskimi czy dbania o środowisko.

Można też wprowadzić prostą strukturę – np. każda osoba w grupie po kolei wybiera jedną kartę i uzasadnia swój wybór, a dopiero potem cała grupa podejmuje decyzję. Dzięki temu dzieci mają jasne ramy działania, co zmniejsza ryzyko sporów i pozwala każdemu zaangażować się w rozmowę.

Następnie każda grupa wybiera dziesięć kart, które uważa za najważniejsze. Potem musi ograniczyć wybór do ośmiu, a na końcu do pięciu. Ta selekcja zmusza uczniów i uczennice do dyskusji i wspólnego uzasadniania, dlaczego dana karta powinna pozostać. Po kilku rundach okazuje się, że na końcu zostają przede wszystkim ilustracje symbolizujące prawdziwe potrzeby, takie jak jedzenie, picie, spanie, zdrowie czy rodzina.

W ramach podsumowania nauczycielka lub nauczyciel inicjuje rozmowę o różnicy między żądaniami a potrzebami. Można posłużyć się prostym schematem:

- Żądanie: „Chcę dokładnie to!” (np. lody czekoladowe).
- Potrzeba: „Chcę się ochłodzić i zjeść coś dobrego”.
- Co jeszcze mogłoby spełnić tę potrzebę?
- Jakie inne rozwiązania moglibyśmy wymyślić?



Dzięki temu uczniowie i uczennice zauważają, że potrzeby są czymś głębszym i szerszym niż pojedyncze żądanie. Żądanie ma tylko jedną odpowiedź, a potrzeba otwiera drzwi do wielu rozwiązań. Nauczycielka lub nauczyciel podkreśla, że język potrzeb brzmi spokojniej, ułatwia współpracę i sprawia, że druga osoba chętniej słucha i szuka porozumienia, podczas gdy żądania brzmią ostro i często zamykają rozmowę. W ten sposób uczniowie i uczennice uczą się, że mówienie językiem potrzeb pomaga unikać kłótni i sprzyja lepszemu porozumieniu zarówno w domu, jak i w szkole.

„Kosmiczny język”

Podczas zajęć dzieci uczą się, że porozumienie to nie tylko mówienie, ale także uważność na drugą osobę i umiejętność odczytywania sygnałów pozawerbalnych.

Przebieg zajęć

Dzieci pracują w 3–4-osobowych grupach. Każda grupa otrzymuje kartkę i zestaw flamastrów. Pierwsza osoba rysuje jedno koło i dwie kreski, a następnie przekazuje flamaster kolejnej. Ta dodaje swój zestaw – koło i dwie kreski – przy czym może dorysować je do już istniejącego elementu albo stworzyć nowy fragment rysunku obok. Kolejne osoby robią to samo. W ten sposób kartka krąży w grupie, a rysunek staje się coraz bogatszy.

Żelazna zasada polega na tym, że dzieci nie mogą się ze sobą porozumiewać słowami – mają jedynie domyślać się intencji kolegów lub koleżanek, patrząc na ich rysunki. Dzięki temu rozwijają uważność, wyobraźnię i umiejętność interpretowania działań innych.

Kiedy ostatnia osoba kończy swoją turę, kartka wraca do pierwszej i cykl zaczyna się od nowa. Można wtedy zmienić kolor flamastra, ale reguła pozostaje ta sama: tylko jedno koło i dwie kreski na turę.

Na zakończenie grupa wspólnie ogląda powstały obraz i próbuje go nazwać lub opowiedzieć historię, którą przedstawia.

Wersja trudniejsza

Uczniowie i uczennice mogą komunikować się słownie, ale na specjalnych zasadach: kolejni członkowie grupy odpowiadają na ustalone pytania, tworząc razem opowieść do rysunku. Pierwsza osoba mówi, **kto** pojawia się na ilustracji, druga określa, **co** robi, następna – **kiedy**, kolejna – **gdzie**, a ostatnia – **jak** to się dzieje. W ten sposób powstaje wspólna, często zabawna i fantastyczna historia.

4.4. Rozwiązywanie konfliktów

„Zobacz to z innej strony”

Zajęcia uczą otwartości na cudzy punkt widzenia, a wczuwanie się w doświadczenia innych staje się podstawą prawdziwego zrozumienia trudnej sytuacji.

Przebieg zajęć

Na początku zajęć osoba prowadząca ustawia w środku klasy kilka zabawek lub maskotek, każdą zwróconą w inną stronę. Dzieci siadają wokół i uważnie obserwują.

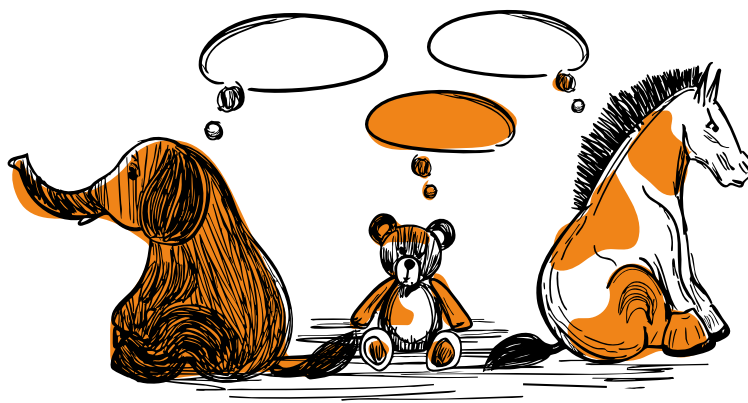
Zadaje pytania:

- Kogo widzi słoń?
- Kogo widzi koń?
- Kogo widzi miś?

Uczniowie i uczennice szybko zauważają, że odpowiedzi są różne, bo każda maskotka „patrzy” w inną stronę. Nauczycielka lub nauczyciel podsumowuje, że tak samo jest w życiu: **każdy z nas może widzieć tę samą sytuację inaczej, zależnie od swojego miejsca i punktu widzenia.**

Następnie przynosi aparat fotograficzny lub tablet/telefon z aparatem. Najpierw sam lub sama pokazuje, jak wygląda zdjęcie wykonane z różnych miejsc – z boku, z przodu, z góry. Dzieci zauważają, że choć obiekt (np. zabawka) jest ten sam, obraz różni się w zależności od punktu widzenia.

Następnie dzieci wcielają się w rolę fotografów. Mogą robić zdjęcia zabawkom ustawionym w różnych pozycjach – z przodu, z tyłu, z boku.



Po wykonaniu zdjęć nauczycielka lub nauczyciel wyświetla je lub drukuje i wspólnie z dziećmi omawia:

- Co pokazują zdjęcia?
- Dlaczego zabawka na jednym zdjęciu wygląda inaczej niż na drugim?
- Z której strony zrobiono to zdjęcie?
- Co nam daje obejrzenie różnych zdjęć/zabawki z różnych stron?

Dzieci szybko dochodzą do wniosku, że obiekt jest ten sam, ale **wygląda różnie w zależności od tego, skąd się na niego patrzy.**

Kolejnym krokiem jest odczytanie przez osobę prowadzącą zajęcia dwóch krótkich tekstów – zapisków z pamiętnika Małgosi i Eli. Dziewczynki opisują tę samą sytuację, ale każda widzi ją inaczej.

Pamiętnik Małgosi:

Dzisiaj na lekcji pani dała nam zabawę w szyfry. Byłam z Elą. Ja szybko rozwiązałam zadanie, a Ela wciąż miała trudności. Kiedy zobaczyłam, że trzyma kartkę do góry nogami, zaczęłam się śmiać. Ela zdenerwowała się i powiedziała, że woli się bawić, a nie czytać takie głupie kartki.

Pamiętnik Eli:

Byłam w grupie z Małgosią. Nie lubię z nią pracować, bo zawsze myśli, że jest najmądrzejsza. Zadanie było trudne, a ja jeszcze czytam powoli. Nie chciałam, żeby ktoś się dowiedział, więc udawałam, że próbuję. Ale Małgosią się zaśmiała. Zrobiło mi się przykro i trochę się na nią rozgniewałam.

Po wysłuchaniu pamiętników dzieci rozpoczynają rozmowę. Padają pytania:

- Co robiła Małgosią? Co czuła? Co robiła Ela? Co czuła?
- Dlaczego dziewczynki inaczej przeżywały tę samą sytuację?
- Co się dzieje, gdy oceniamy kogoś zbyt szybko?
- Co można zrobić, by lepiej rozumieć innych?

Dzieci odkrywają, że **tak jak maskotki patrzyły w różne strony, tak i ludzie patrzą na tę samą sytuację z różnych perspektyw**. Aby się porozumiewać, trzeba spróbować zobaczyć różne rzeczy lub zdarzenia oczami drugiej osoby.

Na zakończenie w klasie pojawia się hasło, które przypomina wszystkim, że przyjaźń i współpraca wymagają zrozumienia perspektywy drugiej osoby.

Propozycje:

- Każdy patrzy inaczej, razem widzimy więcej.
- Zanim się pokłócisz – posłuchaj kolegi.
- Patrz oczami przyjaciela.
- Dogadamy się, gdy spróbujemy się zrozumieć.
- Wspólna zabawa zaczyna się od słuchania.

„Tęcza porozumienia”

Zajęcia uczą umiejętności przewidywania konsekwencji własnych działań oraz kształtują postawę odpowiedzialności, wskazują na konieczność poszukiwania różnych rozwiązań oraz dostrzegania wartości wspólnoty.

Przebieg zajęć

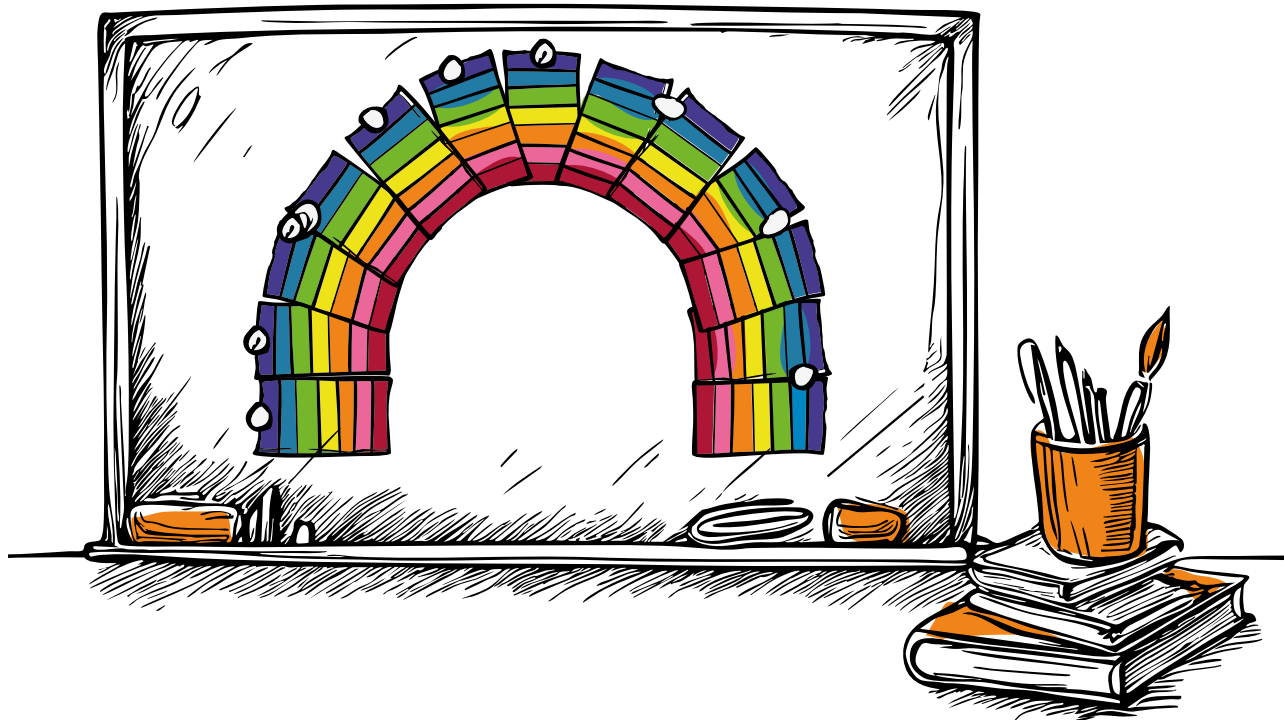
Na początku zajęć uczniowie i uczennice przygotowują wspólną tęczę. Każda osoba otrzymuje kartkę A4 oraz zestaw pasków w kolorach tęczy. Zadaniem dzieci jest przyklejenie ich w odpowiedniej kolejności. Dzięki temu wszystkie kartki są takie same. Kiedy prace zostaną ukończone, wszystkie kartki zostają połączone i przyklejone na ścianie. Powstaje wielka, barwna tęcza, która tworzy harmonijną całość, ponieważ kolory układają się dokładnie tak samo na każdej kartce. Poszczególne fragmenty są podpisane imionami uczniów, aby każdy mógł odnaleźć swoje miejsce w klasowej tęczy ([Załącznik 2](#)).

Tęcza staje się **symbolem wspólnoty i współpracy**. W przypadku konfliktu, nauczycielka lub nauczyciel zdejmują fragmenty tęczy osób zaangażowanych w spór. Kolory znikają, a całość traci swój urok. To wyraźny sygnał, że konflikt osłabia grupę i zabiera klasie jej wspólne piękno. Wtedy rozpoczyna się rozmowa z uczniami. Dzieci w klasie **wspólnie generują pomysły**, jak można rozwiązać konflikt, biorąc pod uwagę potrzeby obu stron. Uczniowie i uczennice, którzy byli w sporze, słuchają propozycji i wybierają takie rozwiązanie, które jest dla nich możliwe do przyjęcia. Następnie deklarują konkretne działania, które podejmą, aby naprawić sytuację.

Dopiero wtedy, gdy obie strony zgadzają się z rozwiązaniem i podejmują pierwsze kroki do jego realizacji, fragmenty tęczy wracają na swoje miejsce. Kiedy wszystkie kolory znów tworzą pełną całość, a dzieci odczuwają satysfakcję, że to dzięki ich wysiłkowi i odpowiedzialności tęcza znów rozbłysła pełnym blaskiem.

Ćwiczenie uczy, że **konflikt jest częścią życia, ale można go rozwiązywać tak, by nikt nie czuł się przegrany**. To również przypomnienie, że wspólnota jest silna tylko wtedy, gdy każdy dba o swoje relacje i o dobro grupy.

Załącznik 2. Wizualizacja tęczy



5. Charakterystyka i wsparcie edukacyjne wybranych grup uczniów i uczennic wymagających zróżnicowanego oddziaływania

Zakres zagadnień dotyczących uczniów i uczennic ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi jest bardzo szeroki, dlatego w niniejszym opracowaniu skupiono się jedynie na tych grupach, z którymi nauczycielki i nauczyciele najczęściej spotykają się w szkołach ogólnodostępnych. Należą do nich m.in. uczniowie i uczennice w spektrum autyzmu, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim lub niepełnosprawnością słuchu, z zaburzeniami zachowania, ryzykiem dysleksji, ADHD czy trudnościami adaptacyjnymi, a także dzieci zdolne. Wszystkie te grupy potrzebują odmiennych wyzwań i możliwości pełnego rozwijania swojego potencjału.

Przedstawiony opis ma charakter ogólny i odnosi się do najczęściej spotykanych sytuacji w praktyce szkolnej. Zwraca uwagę zarówno na mocne strony osób uczących się, jak i na trudności, z którymi się zmagają, co ułatwia trafniejsze rozpoznawanie ich potrzeb oraz planowanie skutecznych działań dydaktycznych i wychowawczych. Przy każdej prezentowanej grupie warto pamiętać, że konkretne osoby z tych grup są unikalnymi i wyjątkowymi jednostkami, a nasilenie poszczególnych cech będzie się znacząco różnić u poszczególnych uczniów i uczennic. Wyzwania mogą mieć różną skalę, bowiem każde dziecko i nastolatek będzie rozwijał się w indywidualny i niepowtarzalny sposób.

Pamiętajmy, że uczniowie i uczennice są różnorodni i zróżnicowani pod względem osobowości, temperamentu, na wymiarze płci, środowiska z jakiego pochodzą, statusu ekonomicznego i dostępu do wsparcia oraz sytuacji rodzinnej. Wszystkie te czynniki wpływają na ich sposób funkcjonowania w klasie. Zróżnicowane potrzeby edukacyjne opisane w tej pracy odwołują się do najbardziej typowych i najczęściej spotykanych

aspektów, nazywają pewne schematy, do których nie można zredukować żadnej z życiowych sytuacji, które są zazwyczaj dużo bardziej zniuansowane.

Celem opracowania nie jest stworzenie zamkniętego katalogu wyzwań i rozwiązań, lecz zainspirowanie do dalszych poszukiwań metod, które pozwolą każdemu dziecku w pełni uczestniczyć w procesie edukacyjnym i rozwijać swój potencjał. Wykorzystanie inspiracji i rekomendacji z tego materiału może się przyczynić nie tylko jednostkowo, rozwijając szanse pojedynczego dziecka z konkretnej grupy. Wdrożenie rozwiązań przyczyni się do lepszego rozwoju wielu uczniów i uczennic, także tych, którzy i które nie mają postawionej diagnozy ani nie wykazują pojedynczych cech kryterialnych żadnego zaburzenia. Dzięki zastosowaniu poszczególnych propozycji i uważności na zróżnicowanie potrzeb wzrasta efektywność pracy we współczesnej szkole.

5.1. Uczniowie/uczennice w spektrum autyzmu

Jednym z najbardziej przejrzystych sposobów przedstawiania objawów autyzmu jest tzw. *triada zaburzeń*, obejmująca trzy kluczowe obszary: komunikację, relacje społeczne oraz nietypowe zachowania. Choć rozwój i sposób funkcjonowania dziecka w spektrum autyzmu mogą przybierać bardzo zróżnicowaną formę i trzeba pamiętać, że objawy mogą różnić się znacznie nasileniem, to właśnie te trzy sfery najczęściej mogą stać się źródłem trudności, zarówno dla samej osoby, jak i dla jej otoczenia. Pracując z uczniami i uczennicami z tej grupy warto zawsze dostrzegać także potencjał indywidualny poszczególnej osoby.

Komunikacja

Zaburzenia komunikacji, zarówno werbalnej, jak i niewerbalnej, należą do najbardziej charakterystycznych cech spektrum autyzmu. Mogą one przybierać różne nasilenie – od całkowitego braku reakcji na mowę po subtelne różnice w sposobie wypowiedzania się. Jednym z wczesnych sygnałów bywa brak reakcji na dźwięki, który niekiedy jest

mylony z głuchotą. Często towarzyszy temu nadwrażliwość słuchowa prowadząca do silnych reakcji na zwyczajne odgłosy otoczenia. U części dzieci mowa nie rozwija się wcale lub pojawia się z dużym opóźnieniem, a komunikacja ogranicza się wówczas do gestów bądź prostych wokalizacji. Gdy mowa jest obecna, może występować echolalia, czyli powtarzanie zasłyszanych słów lub fraz bez pełnego rozumienia ich znaczenia. Natomiast osoby mówiące płynnie nierzadko posługują się nietypowym stylem wypowiedzi. Ich mowa bywa monotonna, rozwlekła lub przybiera formę mentorską. Wypowiedzi często są logiczne i spójne, ale pozbawione ekspresji, empatii czy dostosowania do potrzeb rozmówcy. Jednocześnie mocną stroną wielu uczniów lub uczennic w spektrum jest bogaty zasób słownictwa, swobodne posługiwanie się językiem formalnym oraz umiejętność jasnego i uporządkowanego formułowania myśli. Część tych osób chętnie zabiera głos i dzieli się swoimi przemyśleniami, przy mniejszym lęku przed ekspozycją społeczną. Cechy te szczególnie ujawniają się podczas wystąpień publicznych lub prezentowania wiedzy w obszarze ich zainteresowań, kiedy precyzja, koncentracja na faktach i niezależność od emocjonalnych sygnałów społecznych mogą stać się wyraźnym atutem (Pisula, 2021).

Relacje społeczne

Uczniowie i uczennice w spektrum autyzmu często doświadczają trudności w inicjowaniu i podtrzymywaniu kontaktów interpersonalnych. Niekiedy sprawiają wrażenie obojętnych lub wycofanych, co wynika z ograniczonych zdolności do interpretowania zasad współpracy, intencji oraz emocji innych osób. Nie oznacza to jednak braku potrzeby nawiązywania relacji, choć bywa tak błędnie interpretowane. Wchodząc w interakcje, osoby te mogą przejawiać nietypowe zachowania, takie jak unikanie kontaktu wzrokowego, brak odwzajemniania gestów ekspresyjnych czy udzielanie odpowiedzi odbiegających od oczekiwań rozmówcy. Jednocześnie cechuje je wysoki poziom szczerości, lojalności i konsekwencji w działaniu. Potrafią być wierni przyjętym zasadom, odporni na presję grupy oraz otwarcie wyrażać własne poglądy. W środowisku szkolnym, przy odpowiednim zrozumieniu i akceptacji ze strony nauczycielek

i nauczycieli oraz rówieśników i rówieśniczek, cechy te mogą stać się istotnym atutem, sprzyjającym budowaniu autentycznych i trwałych relacji (Zasępa i in., 2025).

Nietypowe zachowania

Jednym z charakterystycznych przejawów funkcjonowania osób w spektrum autyzmu jest obecność zachowań powtarzalnych oraz silne przywiązanie do ustalonych schematów i rutyn. Nawet drobne modyfikacje w codziennym harmonogramie mogą prowadzić do dezorganizacji, napięcia emocjonalnego lub reakcji frustracyjnych. Często obserwuje się tzw. zachowania stymulacyjne (*stimming*), obejmujące powtarzające się ruchy, takie jak machanie rękami, obracanie się wokół własnej osi czy manipulowanie przedmiotami. Pełnią one funkcję samoregulacyjną i pomagają w redukcji napięcia oraz kontroli pobudzenia. Typowe jest również występowanie wąskich, lecz niezwykle intensywnych zainteresowań, którym uczniowie i uczennice mogą poświęcać znaczną część swojej uwagi.

Znaczącą rolę w obrazie tej grupy osób uczących się odgrywają zaburzenia przetwarzania bodźców sensorycznych. U niektórych uczniów i uczennic występuje nadwrażliwość przejawiająca się nietolerancją głośnych dźwięków, określonych faktur, intensywnych zapachów czy bliskiego kontaktu fizycznego. Inni natomiast poszukują silnych wrażeń sensorycznych, angażując się w aktywności takie jak kołysanie ciała, dotykanie różnych powierzchni czy długotrwałe wpatrywanie się w źródła światła.

U części dzieci stwierdza się również specyficzne zaburzenia percepcji wzrokowej obejmujące ograniczone pole widzenia lub nietypową selektywność odbioru bodźców. Mogą one koncentrować się jedynie na obiektach znajdujących się w centralnym polu widzenia, pomijając elementy peryferyjne bądź odwrotnie – skupiać uwagę na szczegółach na obrzeżach obrazu, ignorując jego centralną część. W niektórych przypadkach postrzegany obraz może być fragmentaryczny, rozmazany lub trudny do zinterpretowania, co przekłada się na orientację w przestrzeni, efektywność procesów poznawczych oraz zdolność koncentracji uwagi (Tokaj, 2024).

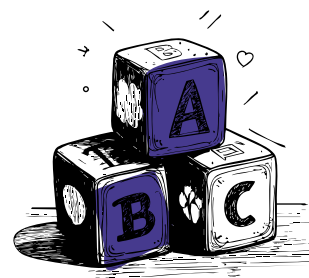
Funkcje poznawcze i sposób przetwarzania informacji

Z perspektywy edukacyjnej istotne jest uwzględnienie funkcjonowania tzw. centralnej koherencji, czyli zdolności do integrowania pojedynczych informacji w spójny, całościowy obraz rzeczywistości. U osób neurotypowych mechanizm ten działa w sposób automatyczny, umożliwiając między innymi rozumienie kontekstu wypowiedzi, odczytywanie ironii czy właściwe interpretowanie intencji rozmówcy.

U uczniów i uczennic w spektrum autyzmu często występuje tzw. słaba centralna koherencja, polegająca na koncentrowaniu uwagi na szczegółach przy jednoczesnym pomijaniu ogólnego sensu. Skutkiem tego mogą być trudności w analizie i interpretacji tekstów literackich, rozumieniu wieloetapowych poleceń czy adekwatnym reagowaniu w złożonych sytuacjach społecznych. Taki sposób przetwarzania informacji, choć wiąże się z określonymi wyzwaniami, posiada również istotne walory. Uczniowie i uczennice w spektrum autyzmu często charakteryzują się ponadprzeciętną spostrzegawczością, precyzją w analizie oraz logicznym i uporządkowanym sposobem myślenia. Cechy te są szczególnie wartościowe w naukach ścisłych, technicznych i przyrodniczych. Wyróżnia ich także doskonała pamięć do faktów, dat czy obrazów, a także zdolność do myślenia obrazowego, sprzyjająca rozumieniu skomplikowanych pojęć i zależności.

Często prezentują oryginalne podejście do problemów, potrafiąc formułować niestandardowe, a jednocześnie trafne rozwiązania. W sytuacjach, gdy temat wzbudza ich autentyczne zainteresowanie, są w stanie w pełni się zaangażować, rozwijając nie tylko wiedzę, lecz również umiejętności językowe i społeczne. Właściwie ukierunkowane wsparcie pedagogiczne pozwala przekształcić te predyspozycje w znaczący potencjał edukacyjny (Pisula, 2021).

Zasady wsparcia dla uczniów i uczennic w spektrum autyzmu



Dziel lekcję na 10–15-minutowe sekwencje.

Dzięki wyraźnemu podziałowi materiału i systematycznemu podsumowaniu, nauczyciel lub nauczycielka pomaga osobie uczącej się „złożyć” fragmenty wiedzy w sensowną, uporządkowaną strukturę. To działanie wspiera procesy myślenia, interpretowania i ogólnego rozumienia treści edukacyjnych.

Stosuj komunikaty wzbogacone o obrazki, gesty lub symbole.

Wizualne wsparcie języka zwiększa zrozumienie, pozwala kojarzyć słowa z konkretnym kontekstem oraz ułatwia zapamiętywanie.

Modeluj prawidłowe wypowiedzi.

Pokazuj wzorce odpowiedzi lub komunikatów, np. „Proszę, mogę pożyczyć?”. Uczeń lub uczennica uczy się nie tylko formy, ale też kontekstu użycia.

Zadbaj o jasny przekaz – przed rozmową nawiąż kontakt wzrokowy.

Przed przekazaniem informacji należy upewnić się, że dzieci są skoncentrowane na nadawcy komunikatu, gdyż brak zaangażowania uwagi może uniemożliwić efektywny odbiór treści.

Komentuj mimikę, gesty i ton głosu.

Przykład: „Zobacz, on się uśmiecha – pewnie się cieszy!”. Takie uwspólnianie znaczeń pomaga uczniowi lepiej rozumieć emocje innych i reagować społecznie adekwatnie.

Wyjaśniaj dosłownie idiomy, powiedzenia i metafory.

Stwórz z uczniem lub uczennicą „słownik metafor”. Wiele osób w spektrum interpretuje język dosłownie, co powoduje trudności ze zrozumieniem metafor. Utrwalaj te wyrażenia poprzez zabawę i działanie.

Modyfikuj teksty edukacyjne tak, aby bohaterami byli uczniowie/uczennice w spektrum autyzmu.

Taka forma pomaga osobie uczącej się lepiej utożsamić się z treścią i zrozumieć tekst bez konieczności wchodzenia w cudzą, abstrakcyjną perspektywę.

Ćwicz naprzemiennność w rozmowie.

Wprowadzaj działania typu: „teraz ty, teraz ja” – to nie tylko umiejętność czekania na swoją kolej, ale też uwzględniania reakcji rozmówcy i zrozumienia, że inni mogą mieć inne zdanie lub emocje.

Ustal czas rozmowy, jeśli dotyczy zainteresowań ucznia/uczennicy.

W przypadku rozmów dotyczących obszarów szczególnego zainteresowania ucznia/uczennicy, warto z góry określić czas ich trwania. Pozwala to utrzymać strukturę interakcji, zapobiega nadmiernemu wydłużaniu wypowiedzi oraz ułatwia płynne przejście do innych, mniej atrakcyjnych dla ucznia, lecz niezbędnych z perspektywy edukacyjnej, treści.

Twórz przewidywalne, uporządkowane środowisko pracy.

Stała struktura lekcji, jasne zasady i rutyny dają uczniowi/uczennicy poczucie bezpieczeństwa i zmniejszają lęk przed porażką (Osękowska i in., 2025; Pisula, 2021, Tokaj, i in., 2004).

TIK w pracy z uczniami i uczennicami w spektrum autyzmu

Dla wielu uczniów i uczennic w spektrum autyzmu, zwłaszcza niemówiących lub posługujących się ograniczonym zasobem słów, istotnym wsparciem jest komunikacja wspomagana i alternatywna (AAC – *Augmentative and Alternative Communication*), która obejmuje systemy i metody wspierające osoby niemówiące lub z ograniczoną mową, pozwalające im na komunikowanie się za pomocą znaków graficznych, gestów lub dotyku. Zastosowanie odpowiednich



narzędzi pozwala na wyrażanie potrzeb, uczuć i opinii, co znacząco poprawia komfort funkcjonowania w środowisku szkolnym i społecznym. W tym obszarze szczególne znaczenie mają technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK). Ułatwiają one nie tylko lepsze rozumienie języka, lecz także rozwój samodzielności, kompetencji społecznych i umiejętności uczenia się. Odpowiednio dobrane aplikacje i programy wspierają redukcję stresu w kontaktach interpersonalnych, pozwalają lepiej radzić sobie w sytuacjach społecznych, a dzięki atrakcyjnej formie, interaktywnej, wizualnej i dźwiękowej sprzyjają koncentracji i motywacji do nauki (Czechowska, Majkowska, 2020).

Poniżej przedstawiono propozycje wsparcia dydaktycznego, ujęte w trzech kategoriach: aplikacje i strony edukacyjne, gry i narzędzia aktywizujące oraz programy do tworzenia materiałów edukacyjnych.

Tabela 1.

KATEGORIA	NARZĘDZIE/APLIKACJA	OPIS
Aplikacje i strony edukacyjne	Bodymaker Opensymbol	Tworzenie tablic komunikacyjnych z symbolami PCS (Picture Communication Symbols), czyli zestawów prostych, obrazkowych symboli, z możliwością personalizacji zestawów dla konkretnego ucznia/uczennicy.
	Pictello Mam swój świat eyefeel	Wsparcie rozumienia sytuacji społecznych, struktury wypowiedzi i komunikacji; idealne do tworzenia historyjek społecznych.
	Vocaroo	Szybkie nagrywanie poleceń głosowych, które uczeń/uczennica może odtworzyć w dowolnym momencie.
	Mosaika	Aplikacja, która pomaga rozpoznawać emocje.

KATEGORIA	NARZĘDZIE/APLIKACJA	OPIS
Gry i narzędzia ktywizujące	Przyjazne Emocje eyeLearn	Nauka rozpoznawania emocji i strategii samoregulacji; możliwość personalizacji ćwiczeń.
	ThisIsSand	Relaksacyjna aplikacja do zabawy kolorem i strukturą; wspiera wyciszenie i samoregulację emocjonalną.
	Eduzabawy	Wybór prostych gier edukacyjnych z wykorzystaniem prostych wizualizacji, takich jak: krzyżówki, diagramy, quizy itp.
Tworzenie materiałów edukacyjnych	Movie Maker PhotoStory3	Proste programy do tworzenia filmów edukacyjnych z udziałem ulubionych tematów ucznia.
	PowerPoint Google Slides	Tworzenie prezentacji krok po kroku, instrukcji z grafiką i dźwiękiem; przydatne w nauce proceduralnej.
	canva.com/pl_pl/	Intuicyjne narzędzie do przygotowania kart pracy, plakatów i notatek wizualnych; sprzyja prostocie i estetyce przekazu.

Źródło: opracowanie własne – Beata Rola.

5.2. Uczniowie i uczennice z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim

Funkcjonowanie uczniów i uczennic z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim charakteryzuje się odmiennym profilem rozwoju poznawczego, społeczno-emocjonalnego oraz adaptacyjnego, w porównaniu z przebiegiem rozwoju typowym dla rówieśników. Trudności te nie eliminują jednak możliwości uczestnictwa w procesie kształcenia ogólnodostępnego, choć wymagają odpowiedniego dostosowania treści, metod oraz form pracy. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że specyfika funkcjonowania tej grupy uczniów przejawia się przede wszystkim w wolniejszym tempie uczenia się, ograniczonej

zdolności do myślenia abstrakcyjnego, a także w trudności z generalizowaniem i przenoszeniem zdobytych umiejętności na nowe sytuacje (Chrzanowska, 2021).

Niezwykle istotne jest dogłębne poznanie nie tylko obszaru funkcjonowania poznawczego, lecz także społeczno-emocjonalnego, gdyż właśnie on w znacznym stopniu determinuje jakość uczestnictwa uczniów i uczennic w życiu klasy i szerszej społeczności szkolnej. Często potrzebują oni dodatkowego wsparcia w zakresie budowania relacji, rozumienia norm społecznych czy radzenia sobie w sytuacjach wymagających samodzielności. Właściwe rozpoznanie tych potrzeb pozwala na trafne planowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego, dobór adekwatnych metod i środków dydaktycznych oraz organizowanie środowiska szkolnego w taki sposób, aby sprzyjało ono poczuciu bezpieczeństwa, motywacji i aktywnemu uczestnictwu.

Warto by nauczycielki i nauczyciele stosowali strategie dydaktyczne oparte na indywidualizacji wymagań, stopniowaniu trudności, wykorzystywaniu różnorodnych kanałów przekazu (werbalnych, wizualnych, praktycznych), a także konsekwentnym wzmacnianiu pozytywnym. Istotne jest również dostrzeganie i uwzględnienie mocnych stron osób uczących się, takich jak konkretne zainteresowania, pamięć mechaniczna czy umiejętności praktyczne, które mogą stanowić fundament dalszego rozwoju (Całek, i in. 2023).

Funkcjonowanie poznawcze

Funkcjonowanie poznawcze uczniów i uczennic z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim cechuje się przede wszystkim przewagą myślenia konkretno-obrazowego i sytuacyjnego. Operacje logiczne ujawniają się głównie w postaci podstawowych umiejętności porządkowania, szeregowania i klasyfikowania. Ograniczenia w zakresie rozumienia symboli, schematów czy pojęć liczbowych często skutkują trudnościami w nauce matematyki oraz przedmiotów wymagających rozumowania logicznego (Myśliński, 2024).



Proces uczenia się wymaga licznych powtórzeń, ponieważ zaburzenia mogą pojawiać się na każdym jego etapie: od odbioru informacji, poprzez ich przetwarzanie i przechowywanie, aż po wykorzystanie wiedzy w nowych sytuacjach. Pamięć w dużej mierze opiera się na zapamiętywaniu mechaniczno-werbalnym, przy jednocześnie ograniczonej zdolności do logicznego porządkowania materiału. Myślenie bywa schematyczne, a formułowane sądy często mają charakter pochopny i niepewny, co utrudnia analizę zadań, rozwiązywanie problemów oraz transfer wiedzy do nowych kontekstów.

Dodatkowo występują trudności w zakresie percepcji wzrokowej i słuchowej, szczególnie w analizie i syntezie bodźców, rozpoznawaniu relacji przestrzennych i chronologicznych. Rozwój mowy postępuje wolniej, nierzadko z towarzyszącymi wadami artykulacyjnymi, ubogim zasobem słów i problemami w konstruowaniu wypowiedzi. Uczniowie i uczennice mogą mieć trudności z rozumieniem komunikatów oderwanych od kontekstu, zdań złożonych, metafor, idiomów oraz treści wieloznacznych. Umiejętności czytania i pisanie często są obciążone licznymi błędami, a rozumienie tekstu często ogranicza się do poziomu dosłownego, bez uchwycenia sensu ogólnego (Chrzanowska, 2021; Myśliński, 2024).

Pomimo występujących trudności poznawczych, uczniowie i uczennice z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim posiadają wiele zasobów, które sprzyjają ich rozwojowi i uczeniu się. Cechuje ich konkretne i praktyczne podejście do rzeczywistości, co pozwala im dobrze funkcjonować w sytuacjach wymagających działania, obserwacji i naśladownictwa. Uczenie się przez doświadczenie, pokaz i działanie stanowi dla nich skuteczny sposób przyswajania wiedzy.

Dzieci te często wykazują dużą spostrzegawczość w sytuacjach znanych i dobrze oswojonych, a także motywację do nauki, zwłaszcza gdy zadania są dostosowane do ich możliwości i mają wyraźny, praktyczny cel. Wielu uczniów z tej grupy ma dobrze rozwiniętą pamięć mechaniczną oraz umiejętność zapamiętywania wzrokowego i słuchowego materiału powtarzanego w stałych schematach. Potrafią efektywnie

korzystać z utrwalonych sposobów działania i nabytych umiejętności, zwłaszcza w codziennych, rutynowych sytuacjach. Często odznaczają się zaangażowaniem emocjonalnym, życzliwością, otwartością wobec innych oraz gotowością do pomocy, co pozytywnie wpływa na atmosferę w grupie i wzmacnia poczucie wspólnoty.

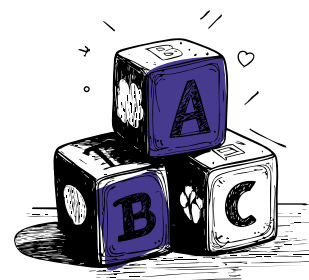
Funkcjonowanie społeczno-emocjonalne

Zachowania uczniów i uczennic z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim bywają nieadekwatne do wieku rozwojowego. Trudności mogą oznaczać mniej elastyczne dostosowywanie się do zmian, przewidywanie skutków działań oraz kontrolowanie ekspresji emocji. Ograniczona zdolność interpretowania subtelnych sygnałów społecznych i rozpoznawania intencji innych osób utrudnia niektórym dzieciom z tej grupy nawiązywanie i utrzymywanie relacji. Reakcje emocjonalne często mają dużą intensywność i bywają trudne do regulacji. W sytuacjach stresowych mogą przyjmować formę zachowań agresywnych, płaczu lub wycofania. Obniżona samoocena, w połączeniu z trudnościami edukacyjnymi, zwiększa ryzyko poczucia izolacji (Chrzanowska, 2021; Ramik-Mażewska, 2024).



Mocne strony obejmują otwartość emocjonalną, spontaniczność, lojalność oraz łatwość nawiązywania więzi z osobami dorosłymi. Silna potrzeba przynależności sprzyja podejmowaniu aktywności w życiu klasy, jeśli zapewnione jest odpowiednie wsparcie. Preferowanie znanych schematów działania i rutyny daje poczucie bezpieczeństwa oraz wspiera proces przyswajania wiedzy. Docenianie wysiłku i zauważanie nawet drobnych osiągnięć zwiększa motywację, a jasne zasady i konstruktywne podejście nauczycielek i nauczycieli pozwalają na systematyczne osiąganie postępów oraz wzmacnianie pozytywnego obrazu własnej osoby (Całek i in., 2023).

Zasady wsparcia dla uczniów i uczennic z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim



Stosuj proste, konkretne komunikaty.

Unikaj języka wieloznacznego i złożonych poleceń. Mów jasno, krótko i w prostych zdaniach. Sprawdzaj, czy osoba ucząca się zrozumiała polecenie, najlepiej prosząc o jego powtórzenie własnymi słowami. Pracując z całą grupą, staraj się kierować polecenia bezpośrednio do danej osoby.

Dziel materiał na małe, możliwe do opanowania porcje.

Podawaj informacje etapami, z częstymi przerwami na utrwalenie. Dzieci szybciej przyswajają wiedzę, gdy nie są nią przytłoczone.

Powtarzaj wiadomości regularnie.

Powtórzenie pomaga utrwalić materiał w pamięci długotrwałej. Stosuj różne formy: ustne, pisemne, graficzne, praktyczne. Łącz nowo poznaną wiedzę z już utrwaloną, np.: *Dziś mówimy o trójkątach. Trójkąty to figury geometryczne, podobnie jak kwadraty, o których mówiliśmy wczoraj.*

Stosuj metody aktywizujące i naukę przez działanie.

Uczniowie i uczennice z niepełnosprawnością intelektualną lepiej przyswajają wiedzę przez doświadczenie, w tym poprzez zabawy dydaktyczne, ćwiczenia praktyczne, scenki, pracę z materiałem konkretnym.

Korzystaj z pomocy wizualnych i graficznych.

Plansze, schematy, obrazki, mapy myśli, zdjęcia czy kolorowe notatki ułatwiają zrozumienie i zapamiętanie informacji.

Dostosuj tempo pracy do możliwości ucznia/uczennicy.

Uczeń lub uczennica może potrzebować więcej czasu na wykonanie zadania, przeczytanie tekstu czy napisanie notatki. Unikaj pośpiechu i presji czasu.

Stosuj pomocnicze wskazówki.

Mogą one przyjmować formę: fiszek dydaktycznych, podpowiedzi słownych, przemyślanych ściągawek, które pomagają osobie przejść przez kolejne etapy zadania, unikając zagubienia i frustracji.

Doceniaj wysiłek, nie tylko efekt końcowy.

Chwal za zaangażowanie, próbę wykonania zadania, wytrwałość. Motywacja ucznia osoby uczącej się, gdy czuje się akceptowana i zauważona.

Zadawaj pytania wspierające myślenie konkretno-logiczne.

Odwołuj się do przykładów z życia codziennego, wykorzystuj doświadczenia ucznia/uczennicy. Unikaj zadań wymagających myślenia abstrakcyjnego bez uprzedniego przygotowania.

Zapewnij wsparcie emocjonalne i społeczne.

Pomagaj w relacjach z rówieśnikami, ucz wprost zasad współpracy, empatii i komunikacji. Dostrzeż emocje ucznia i reaguj na jego trudności z wyrozumiałością (Żółkowska, Parafiniuk, 2023).

TIK w pracy z uczniem i uczennicą z niepełnosprawnością intelektualną

Zastosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) w edukacji uczniów i uczennicy z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim staje się obecnie jednym z kluczowych elementów procesu dydaktycznego i rewalidacyjnego. Narzędzia cyfrowe nie tylko wspierają przyswajanie wiedzy, lecz także umożliwiają indywidualizację nauczania, dostosowanie tempa pracy i poziomu trudności zadań do realnych możliwości ucznia lub uczennicy oraz zapewniają natychmiastową informację zwrotną. Dzięki temu proces uczenia się staje się elastyczniejszy, a jednocześnie bardziej motywujący. Szczególne znaczenie mają interaktywne formy ćwiczeń, które angażują różne modalności percepcyjne: wzrokową,



słuchową i kinestetyczną. Takie podejście sprzyja lepszemu zapamiętywaniu, rozwijaniu umiejętności analizy i syntezy oraz transferowi wiedzy do nowych sytuacji. Ponadto TIK wspiera rozwój samodzielności osób uczących się i pozwala im uczyć się w warunkach sprzyjających poczuciu sukcesu, co ma istotne znaczenie dla kształtowania pozytywnej motywacji i poczucia własnej wartości. Warto podkreślić, że narzędzia cyfrowe oferują także możliwość atrakcyjnego wizualnego i dźwiękowego opracowania treści dydaktycznych, co ułatwia uczniom i uczennicom koncentrację i zrozumienie materiału (Całek i in., 2021; Bednarska, 2020).

Poniżej zestawiono wybrane aplikacje, programy i strony internetowe, które mogą stanowić wsparcie w pracy dydaktycznej i rewalidacyjnej z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

Tabela 2.

KATEGORIA	NARZĘDZIE / APLIKACJA	OPIS
Aplikacje i strony edukacyjne	LearningApps	Interaktywne ćwiczenia, gry edukacyjne i quizy.
	Wordwall	Tworzenie prostych zadań: memory, dopasowywania, testy, krzyżówki.
	Jigsaw Planet	Puzzle online wspierające koncentrację i logiczne myślenie.
	Genially	Tworzenie interaktywnych prezentacji i materiałów dydaktycznych.
	Necio	Zabawy w Internet. Strona ułatwiająca samodzielne korzystanie z Internetu dla najmłodszych.

KATEGORIA	NARZĘDZIE / APLIKACJA	OPIS
Gry i narzędzia aktywizujące	PuzzleFactory	Puzzle tematyczne z podziałem na poziomy trudności.
	Kiddoland	Gry i zabawy edukacyjne dla najmłodszych.
	Buliba	Zabawy edukacyjne dla młodszych uczniów.
	Matzoo	Gry matematyczne z prostymi instrukcjami i dostosowanym poziomem trudności zadań. Istotnym czynnikiem warunkującym efektywność edukacji uczniów i uczennic słabosłyszących jest zatem organizacja procesu kształcenia, obejmująca nie tylko dostosowanie metod i form pracy dydaktycznej, ale także zapewnienie odpowiednich warunków akustycznych, korzystanie z technologii wspierających (np. systemów FM, czyli urządzeń wspomagających słyszenie, które przesyłają dźwięk bezpośrednio od osoby mówiącej do aparatu słuchowego lub implantu ślimakowego, eliminując szumy tła i ułatwiając komunikację w hałaśliwym otoczeniu) oraz rozwijanie u tej grupy dzieci umiejętności kompensacyjnych. Równie ważne jest budowanie klimatu akceptacji i współpracy w klasie, tak aby osoby te mogły w pełni uczestniczyć w życiu społecznym szkoły i czerpać korzyści z kontaktów rówieśniczych.
	PisuPisu	Językowe zabawy edukacyjne dostosowane do różnych poziomów umiejętności i poziomów edukacyjnych.

KATEGORIA	NARZĘDZIE / APLIKACJA	OPIS
Tworzenie materiałów edukacyjnych	PowerPoint	Tworzenie prezentacji z grafiką i dźwiękiem.
	Word	Tworzenie materiałów tekstowych.
	Paint/GIMP	Proste narzędzie graficzne. Darmowy edytor grafiki rastrowej.
	Remove.bg	Usuwanie tła ze zdjęć, łatwe przygotowanie pomocy wizualnych.
	WordArt	Tworzenie kolorowych chmur wyrazowych.

Źródło: opracowanie własne – Beata Rola.

5.3. Uczniowie i uczennice słabosłyszący

Uczniowie i uczennice słabosłyszący to osoby z częściową utratą słuchu, zachowujące zdolność odbierania bodźców akustycznych w różnym zakresie. Stopień i charakter niedosłuchu determinują zróżnicowany obraz funkcjonowania, przy czym rozwój poznawczy w większości przypadków mieści się w granicach normy. Ograniczenia w percepcji słuchowej mają jednak istotny wpływ na rozwój języka, sposób komunikowania się, a także uczestnictwo w środowisku szkolnym i społecznym.

W literaturze podkreśla się, że trudności uczniów i uczennic słabosłyszących wynikają nie tylko z samego ubytku słuchu, ale również z warunków akustycznych otoczenia, jakości stosowanych aparatów lub implantów słuchowych oraz kompetencji komunikacyjnych otoczenia. Brak pełnego dostępu do informacji dźwiękowej może powodować opóźnienia w rozwoju mowy, ograniczenia w zakresie rozumienia wypowiedzi złożonych, trudności w przetwarzaniu informacji językowej w szybkim tempie oraz problemy w opanowywaniu języka pisanego (Domagała-Zyśk, Karpińska-Szaj, 2011).

Funkcjonowanie poznawcze i komunikacyjne

Utrudniony odbiór informacji dźwiękowych modyfikuje przebieg procesów uczenia się. Szczególne trudności dotyczą przyswajania języka mówionego, rozumienia dłuższych wypowiedzi oraz uchwycenia sensu rozmowy w warunkach hałasu lub podczas interakcji grupowych. Rozwój mowy może przebiegać wolniej i charakteryzować się zniekształceniami. Często występują trudności w artykulacji i konstruowaniu poprawnych gramatycznie wypowiedzi. Zasób leksykalny bywa ograniczony, co utrudnia precyzyjne wyrażanie się, szczególnie w odniesieniu do tematów mniej znanych. Zrozumienie przekazu jest zwykle większe w przypadku wypowiedzi krótkich, prostych i osadzonych w wyraźnym kontekście sytuacyjnym (Krasowicz-Kupis, 2020). W komunikacji werbalnej istotną rolę pełni odczytywanie mowy z ust, które wymaga jednak znacznego wysiłku koncentracyjnego i może prowadzić do szybkiego zmęczenia. Wiele uczniów i uczennic łączy tę umiejętność z wykorzystaniem posiadanej percepcji słuchowej oraz obserwacją kontekstu sytuacyjnego. W zależności od środowiska rodzinnego i szkolnego stosowany bywa także język migowy lub alfabet palcowy. Ograniczenia w percepcji słuchowej sprzyjają rozwojowi zwiększonej koncentracji wzrokowej oraz wrażliwości na bodźce wizualne i ruchowe. Dzieci słabosłyszące zwykle wnikliwie obserwują mimikę, gesty oraz mowę ciała, kompensując w ten sposób niedobory informacji akustycznej (Domagała-Zyśk, Karpińska-Szaj, 2011).



Funkcjonowanie emocjonalno-społeczne

W sferze społeczno-emocjonalnej istotnym wyzwaniem jest ryzyko izolacji wynikające z trudności komunikacyjnych, szczególnie w sytuacjach grupowych. Ograniczona możliwość pełnego uczestnictwa w rozmowach i zabawach z rówieśnikami może prowadzić do wycofania i redukcji spontanicznych interakcji. Uczniowie i uczennice słabosłyszący



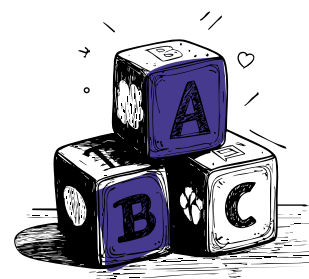
często napotykają trudności w interpretacji treści zależnych od tonu głosu, intonacji, żartów czy ironii, co bywa źródłem nieporozumień. Świadomość ograniczeń w porozumiewaniu się może prowadzić do obniżenia samooceny, frustracji i lęku społecznego. W sytuacjach niezrozumienia lub poczucia pominięcia możliwe są reakcje w postaci wycofania, milczenia lub gwałtownego napięcia emocjonalnego.

Pomimo tych trudności uczniowie i uczennice słabosłyszący wykazują silną potrzebę kontaktów społecznych. W sprzyjających warunkach chętnie angażują się w działania grupowe, a poczucie akceptacji i bezpieczeństwa wzmacnia ich aktywność. Często cechuje ich wysoka wytrwałość, spostrzegawczość i umiejętność interpretowania sygnałów niewerbalnych. Relacje oparte na zaufaniu i wzajemnym zrozumieniu stanowią dla nich istotne źródło wsparcia oraz motywacji do dalszego rozwoju (Krasowicz-Kupis, 2020).

Zasady wsparcia dla uczniów i uczennic słabosłyszących

Wykorzystuj napisy, wizualizacje i notatki graficzne.

Dzieci słabosłyszące mogą mieć trudności z rozumieniem pojęć oderwanych od rzeczywistości, szczególnie jeśli nie zostały one wcześniej wyjaśnione przy użyciu materiału wizualnego. Dlatego warto najpierw „oswoić” temat poprzez odniesienie do konkretnych sytuacji, a dopiero potem przejść do uogólnień.



Wspieraj pytania materiałem graficznym – planszą, rysunkiem, schematem.

Jeśli to możliwe, zapisuj treści na tablicy, pokazuj prezentacje z tekstem lub ilustracjami. Ułatwia to uczniom i uczennicom zrozumienie pytania i przygotowanie odpowiedzi.

Umożliwiaj korzystanie z pomocy technicznych.

Zapewnij możliwość korzystania z aparatu słuchowego, implantu ślimakowego czy systemu FM, jeżeli takimi dysponuje. Zwracaj uwagę, czy sprzęt działa prawidłowo.

Stosuj jasną, wyraźną artykulację, bez przesadnego spowalniania mowy.

Mów w sposób naturalny, ale wyraźnie. Nie spowalnij nadmiernie wypowiedzi –

sztuczne tempo może utrudnić zrozumienie. Zachowuj rytm i intonację, bo to ułatwia odbiór przekazu i emocji.

Zapewnij dobrą widoczność swojej twarzy.

Upewnij się, że Twoja twarz – a zwłaszcza usta – jest dobrze widoczna. Unikaj stania tyłem do ucznia lub uczennicy, a także zakrywania ust ręką lub długopisem. W klasie zadbaj o oświetlenie tak, by twarz była wyraźna, a źródło światła nie raziło w oczy osoby słabosłyszącej.

Wspieraj emocjonalnie i buduj pozytywną samoocenę.

Uczniowie i uczennice słabosłyszący mogą czuć się niepewnie w sytuacjach werbalnych. Dlatego każde pytanie traktuj jako okazję do wzmocnienia – pochwal próbę odpowiedzi, nawet jeśli nie jest w pełni trafna. Takie podejście buduje zaufanie i motywację do dalszego uczenia się.

Umożliwaj pracę w małych grupach, przy zredukowanym hałasie.

Hałas w klasie bardzo utrudnia osobom słabosłyszącym odbiór mowy. Organizując pracę w małych zespołach lub parach, w cichym otoczeniu, tworzysz warunki do spokojnego przetwarzania informacji i aktywnego uczestniczenia w rozmowie (Krasowicz-Kupis, 2020; Łoskot, 2025).

TIK w pracy z uczniami i uczennicami słabosłyszącymi

Dla tej grupy uczniów i uczennic technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) stanowią nie tylko atrakcyjne urozmaicenie procesu dydaktycznego, lecz przede wszystkim realne narzędzie wyrównywania szans edukacyjnych. Dzięki nim możliwe jest stworzenie warunków, w których dzieci z ograniczoną percepcją słuchową uzyskują pełniejszy dostęp do treści programowych i komunikacji w środowisku szkolnym. Szczególne znaczenie ma tu wykorzystanie elementów wizualnych, napisów, interaktywnych form przekazu



i materiałów multimedialnych, które kompensują ograniczenia w odbiorze mowy i wspierają przyswajanie wiedzy.

Technologie cyfrowe umożliwiają osobom słabosłyszącym nie tylko zrozumienie i utrwalenie materiału dydaktycznego, ale również rozwijanie samodzielności, doskonalenie kompetencji językowych – zwłaszcza w zakresie języka pisanego – oraz budowanie umiejętności komunikacyjnych. Ich dodatkową wartością jest możliwość personalizacji, czyli dostosowania poziomu trudności, sposobu prezentacji treści oraz rodzaju zadań do indywidualnych potrzeb i preferencji osoby uczącej się. Dzięki temu TIK sprzyja wzmacnianiu motywacji, poczucia sprawczości i aktywnego uczestnictwa w procesie nauki.

W literaturze podkreśla się także znaczenie wykorzystania TIK w kształtowaniu kompetencji społecznych uczniów i uczennic niedosłyszących. Dostęp do interaktywnych platform, gier edukacyjnych czy aplikacji sprzyja integracji, pozwala na udział w aktywnościach grupowych i ułatwia komunikację rówieśniczą. Tym samym technologie wspierają nie tylko rozwój poznawczy, lecz także poczucie przynależności i pewności siebie w środowisku klasowym (Czechowska, Majkowska, 2020; Bednarska, 2020).

Poniżej przedstawiono przykłady rozwiązań dydaktycznych do pracy z uczniami i uczennicami słabosłyszącymi, ujęte w trzech kategoriach: aplikacje i strony edukacyjne, gry i narzędzia aktywizujące oraz programy do tworzenia materiałów.

Tabela 3.

KATEGORIA	NARZĘDZIE / APLIKACJA	OPIS
Aplikacje i strony edukacyjne	Eduelo	Platforma z quizami, grami i filmami edukacyjnymi, dostępna w wersji z napisami.
	Squla	Aplikacja dla klas 1–6 z animacjami i grami przyjaznymi uczniom z trudnościami w odbiorze mowy.
	Ninateka EDU	Serwis edukacyjny z materiałami filmowymi i tekstowymi, często z napisami.
	Polska Inspiruje	Zadania edukacyjne wspomagane pisаныmi instrukcjami.
	Memozor	Gry i ćwiczenia logiczne wspierające koncentrację i zapamiętywanie.
	Ginger	Gry i ćwiczenia dostosowane do różnych poziomów funkcjonowania – zadania wspierające logiczne myślenie, pamięć i umiejętności językowe.
	papunet	Materiały i gry edukacyjne koncentrujące się na alternatywnych i wspomagających metodach komunikacji oraz dostępności.
Tworzenie materiałów edukacyjnych	canva.com/pl_pl/	Tworzenie infografik, plakatów i materiałów wizualnych.
	genially.com/	Tworzenie interaktywnych prezentacji, gier i plansz edukacyjnych.
	wordwall.net	Tworzenie interaktywnych gier (memory, dopasowywanie) dostępnych z napisami.

Źródło: opracowanie własne – Beata Rola.

5.4. Uczniowie i uczennice z zaburzeniami zachowania

Zaburzenia zachowania to termin diagnostyczny odnoszący się do złożonego zespołu problemów emocjonalnych i wychowawczych, które dotyczą ogólnego funkcjonowania dzieci i młodzieży. Objawiają się one trudnymi postawami i reakcjami, często aspołecznymi, szkodliwymi zarówno dla otoczenia, jak i dla samej osoby, której dotyczą. Grupa ta jest wysoce zróżnicowana pod względem rodzaju i nasilenia problemów, a także ich uwarunkowań. Wspólnym elementem pozostaje jednak obecność wzorców postępowania odbiegających od przyjętych norm społecznych i szkolnych. Mogą one przyjmować formę zachowań jawnych, takich jak impulsywność, agresja, bunt czy prowokacyjność, ale także mniej widocznych, np. wycofania, bierności i izolowania się od rówieśników. Redukowanie tego obrazu wyłącznie do deficytów wychowawczych lub świadomego łamania zasad jest błędne. W wielu przypadkach u ich podstaw leżą bowiem złożone czynniki środowiskowe, emocjonalne, rozwojowe i neurobiologiczne, obejmujące m.in. współwystępowanie zaburzeń neurorozwojowych, takich jak ADHD lub spektrum autyzmu, ale także doświadczenia przemocy, zaniedbania czy przewlekłego stresu (Wachowiak, Rudnik, 2020).

Funkcjonowanie poznawcze

W obrazie funkcjonowania poznawczego często widoczne są problemy z koncentracją uwagi, planowaniem działań i przewidywaniem konsekwencji własnych zachowań. Myślenie bywa impulsywne i fragmentaryczne, co utrudnia analizę sytuacji, rozwiązywanie problemów oraz uczenie się na podstawie doświadczeń. Ograniczona elastyczność poznawcza prowadzi do schematycznych reakcji, a niska zdolność kontroli poznawczej sprzyja szybkiemu przechodzeniu od bodźca do reakcji, bez refleksji nad jej skutkami (Kołakowski, 2024).



Uczniowie i uczennice z zaburzeniami zachowania posiadają także zasoby poznawcze, które warto dostrzegać i wykorzystywać w procesie edukacyjnym. Wśród tych zasobów można wymienić dobrą orientację w sytuacjach społecznych oraz szybkość reagowania w bieżących wydarzeniach. Wiele z nich przejawia kreatywność, zwłaszcza w zadaniach wymagających rozwiązywania problemów praktycznych.

Osoby te potrafią sprawnie funkcjonować w warunkach dynamicznych, a ich naturalna potrzeba ruchu i aktywności może stać się atutem, jeśli zostanie odpowiednio ukierunkowana. Chętnie angażują się w działania o charakterze praktycznym, które pozwalają im wykorzystać własną inicjatywę i energię.

Niektóre osoby z tej grupy wykazują również rozwinięte zdolności komunikacyjne. Są ekspresyjne, spontaniczne i potrafią trafnie argumentować swoje stanowisko. Wnoszą do pracy w klasie żywiołowość, pomysłowość i autentyczność, które – przy odpowiednim wsparciu i jasno określonych zasadach – sprzyjają tworzeniu ciekawszych, bardziej angażujących lekcji.

Funkcjonowanie emocjonalno-społeczne

Jednym z kluczowych deficytów jest ograniczona zdolność do regulacji emocji. Reakcje bywają gwałtowne, nieadekwatne do sytuacji i nacechowane wysokim poziomem impulsywności.



Obserwuje się niski próg tolerancji na frustrację, lęk czy poczucie porażki. Brak skutecznych strategii radzenia sobie sprzyja uruchamianiu mechanizmów obronnych, takich jak agresja, prowokacja, opór czy unikanie. W dłuższej perspektywie prowadzi to do utrwalania błędnych wzorców reagowania, które utrudniają adaptację w środowisku szkolnym i rodzinnym (Kołakowski, 2024). Problemy emocjonalne bezpośrednio przekładają się na relacje społeczne. Kontakty z rówieśnikami i dorosłymi często charakteryzują się wysokim poziomem napięcia, konfliktami i obustronnym brakiem zrozumienia. W relacjach z innymi ta grupa dzieci nierzadko wykazuje nieufność, wrogość i trudności we współpracy. Ważnym elementem obrazu funkcjonowania jest także

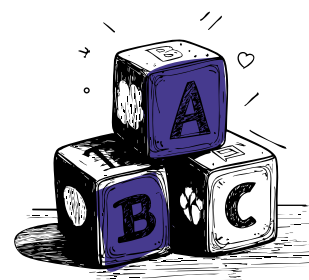
zniekształcony obraz własnej osoby – niska samoocena, brak wiary we własną skuteczność i przekonanie o wrogim, niesprawiedliwym świecie. Takie postrzeganie rzeczywistości sprzyja powstawaniu postawy obronnej i prowokowania negatywnych reakcji otoczenia, które potwierdzają ich utrwalone przekonania (Kauffman, Landrum, 2021).

Wśród zasobów w sferze rozwoju emocjonalno-społecznego warto wymienić dużą wrażliwość emocjonalną oraz potrzebę tworzenia więzi, szczególnie z osobami, które okazują im zrozumienie i konsekwentne wsparcie. Uczniowie i uczennice często wykazują się empatią wobec osób, z którymi czują się bezpiecznie, oraz gotowością do pomocy, jeśli otrzymują jasne wskazówki i pozytywne wzmocnienie. W sprzyjających warunkach potrafią nawiązywać relacje oparte na zaufaniu, współpracy i lojalności. Cechuje ich duża potrzeba przynależności do grupy, która właściwie ukierunkowana może stać się czynnikiem motywującym do pozytywnych zachowań i konstruktywnego zaangażowania.

Ponadto uczniowie i uczennice z zaburzeniami zachowania często posiadają rozwinięte poczucie sprawiedliwości i silną wrażliwość na doświadczaną krzywdę. W środowisku, które zapewnia im jasne zasady i poczucie bezpieczeństwa, mogą wykazywać się odpowiedzialnością i gotowością do współpracy. Odpowiednio wspierani rozwijają umiejętność refleksji nad własnym zachowaniem, a pozytywne relacje z dorosłymi mogą stać się dla nich punktem wyjścia do kształtowania dojrzałości emocjonalnej i społecznej.

Efektywna praca z uczniami i uczennicami przejawiającymi zaburzeniami zachowania wymaga uwzględniania ich potrzeb emocjonalnych i społecznych, a nie jedynie koncentrowania się na eliminowaniu przejawów trudnych zachowań. Nauczycielka lub nauczyciel powinien postrzegać te zachowania jako komunikaty wskazujące na potrzebę bezpieczeństwa, akceptacji, wsparcia czy kontroli nad sytuacją. Interwencje szkolne powinny obejmować nie tylko egzekwowanie norm i stosowanie konsekwencji, lecz przede wszystkim systematyczne budowanie relacji opartych na empatii, zaufaniu i przewidywalności. Tworzenie klimatu akceptacji i bezpieczeństwa staje się warunkiem koniecznym do modyfikacji zachowań problemowych, wzmacniania pozytywnych postaw i rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych (Kołakowski, Pisula, 2024).

Zasady wsparcia dla uczniów i uczennic z zaburzeniami zachowania



Pomagaj uczniowi lub uczennicy zrozumieć siebie, swoje emocje i zachowania.

Pracuj na trzech poziomach: poznawczym (zrozumienie), emocjonalnym (odreagowanie) i behawioralnym (reakcja). Wspierasz w ten sposób naukę nowych, konstruktywnych reakcji modyfikując wzorce zachowań i postaw.

Diagnostuj szczegółowo problemy emocjonalne i społeczne dziecka.

Na podstawie wnikliwej obserwacji wyznaczaj jasne i realistyczne cele pracy wychowawczej lub terapeutycznej. Dostosowuj metody oddziaływań do wieku, płci oraz indywidualnych cech osobowości ucznia lub uczennicy.

Wzmacniaj poczucie przynależności do grupy.

Organizuj zajęcia integracyjne i ćwiczenia budujące zaufanie. Ucz współdziałania, komunikacji oraz rozpoznawania emocji, zarówno własnych, jak i innych osób.

Stosuj techniki terapeutyczne i socjoterapeutyczne.

Wykorzystuj arteterapię, np. plastykoterapię, filmoterapię, muzykoterapię, bajkoterapię oraz socjodramę (odgrywanie ról, improwizacje, inscenizacje problemów grupowych). Twórz przestrzeń do twórczego działania, przeżywania i poszukiwania nowych rozwiązań.

Wprowadzaj elementy zabawy i humoru.

Redukuj napięcie i wzmacniaj pozytywne emocje. Używaj symbolicznych rekwizytów, takich jak „czapka niewidka”, „guzik wyciszenia” czy „tęczowe okulary”, aby ułatwić wyrażanie przeżyć i pobudzać wyobraźnię.

Prowadź trening umiejętności interpersonalnych.

Ukierunkowuj działania na rozwijanie komunikacji, asertywności i umiejętności udzielania informacji zwrotnej. Pomagaj dziecku w wyrażaniu emocji i potrzeb oraz w stawianiu granic w sposób szanujący siebie i innych.

Twórz atmosferę bezpieczeństwa, zrozumienia i akceptacji.

Towarzysz dziecku w procesie zmiany. Wspieraj je w trudnościach i systematycznie wzmacniaj jego mocne strony (Kołakowski, Pisula, 2024).

TIK w pracy z uczniami i uczennicami z zaburzeniami zachowania

Technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) w pracy z tą grupą dzieci odgrywają rolę znacznie szerszą niż jedynie narzędzia dydaktycznego. Przede wszystkim wspierają rozwój emocjonalny i społeczny, a także budują poczucie bezpieczeństwa i akceptacji. Dzięki nim możliwe jest tworzenie sytuacji edukacyjnych, które prowadzą do szybkiego osiągnięcia widocznych rezultatów, co wzmacnia motywację wewnętrzną, poczucie skuteczności oraz gotowość do podejmowania dalszych wyzwań.



Uczniowie i uczennice z tej grupy bardzo często mają w swojej historii edukacyjnej doświadczenia licznych niepowodzeń, co prowadzi do niskiej samooceny, braku wiary we własne możliwości i niechęci wobec szkoły. Zastosowanie TIK pozwala minimalizować presję rywalizacji oraz stwarza przestrzeń do indywidualizacji nauczania – dzieci mogą pracować we własnym tempie, wybierać atrakcyjne dla siebie formy aktywności i doświadczać poczucia sukcesu. Interaktywne aplikacje i programy nie tylko rozwijają kompetencje poznawcze i umiejętności praktyczne, lecz także sprzyjają kształtowaniu pozytywnych doświadczeń edukacyjnych, które stają się fundamentem zmiany postaw wobec uczenia się (Kołakowski, Pisula, 2024).

Nie mniej istotny jest wymiar społeczny zastosowania TIK. Gry i aplikacje online umożliwiają bezpieczne uczestnictwo w działaniach zespołowych, rozwijają umiejętności komunikacyjne, a także uczą przestrzegania reguł i współpracy. Narzędzia multimedialne, takie jak bajki terapeutyczne czy kreatory opowieści, mogą pełnić funkcję wsparcia emocjonalnego – pomagają w rozpoznawaniu, nazywaniu i regulowaniu emocji, a także w rozwijaniu empatii. Dzięki atrakcyjnej formie oraz wysokiemu poziomowi

interaktywności uczniowie i uczennice doświadczają większego zaangażowania i satysfakcji z nauki, co pozytywnie wpływa na ich postawę wobec szkoły oraz relacje z rówieśnikami (Czechowska, Majkowska, 2020; Bednarska 2020).

Poniżej zestawiono przykładowe narzędzia i zasoby dydaktyczne, które mogą być wykorzystywane w pracy uczniami i uczennicami przejawiającymi zaburzenia zachowania. Zostały one pogrupowane w trzy kategorie: aplikacje i strony edukacyjne, gry i narzędzia aktywizujące oraz programy do tworzenia materiałów edukacyjnych.

Tabela 4.

KATEGORIA	NARZĘDZIE/ APLIKACJA	OPIS
Aplikacje i strony edukacyjne	Eduelo	Platforma edukacyjna z quizami i zadaniami zgodnymi z polską podstawą programową.
	Moodpress	Aplikacja pomagająca śledzić emocje; może integrować się z urządzeniami noszonymi.
	Funbrain Jr.	Gry angażujące dzieci w rozwiązywanie problemów, rozwijające logiczne myślenie i umiejętność radzenia sobie z trudnościami.
	Calm	Aplikacja pozwalająca na wyciszenie emocji.
	Mosaika	Aplikacja pozwalająca odkodować emocje.
	Gry edukacyjne	Gry te wspierają rozwój poznawczy, motoryczny i społeczny, a także pomagają w budowaniu niezależności i pewności siebie.

KATEGORIA	NARZĘDZIE/ APLIKACJA	OPIS
Gry i narzędzia aktywizujące	Minecraft	Gra pozwalająca dzieciom na wyrażanie siebie, rozwijanie wyobraźni i kreatywności, a także interakcję z innymi graczami.
	GoNoodle	Gry oferują ćwiczenia ruchowe i gry, które pomagają dzieciom w radzeniu sobie z emocjami.
	LearningApps	Interaktywne ćwiczenia i gry edukacyjne do pracy indywidualnej i grupowej.
	Bajki terapeutyczne, np. Imagine Stories	Interaktywne bajki edukacyjno-terapeutyczne.
	Autodraw	Aplikacja pozwalająca na samodzielne kreatywne tworzenie prac plastycznych.
Tworzenie materiałów edukacyjnych	genially.com	Tworzenie interaktywnych prezentacji, <i>escape roomów</i> i gier sytuacyjnych.
	canva.com/pl_pl/	Projektowanie plakatów, grafik, kart pracy i dzienników emocji.
	Storyjumper	Tworzenie książek online i opowieści terapeutycznych.
	Komiksy, np. Pixton	Kreator komiksów edukacyjnych i terapeutycznych.

Źródło: opracowanie własne – Beata Rola.

5.5. Uczniowie i uczennice zdolni

Uczniowie i uczennice zdolni wyróżniają się na tle rówieśników ponadprzeciętnymi możliwościami w zakresie funkcji poznawczych, twórczych, a w niektórych przypadkach również emocjonalnych. W potocznym odbiorze bywają postrzegani jako osoby pracowite, osiągające wysokie wyniki w nauce, niewymagające szczególnych oddziaływań

wychowawczych oraz spełniające oczekiwania dorosłych. Psychologiczne ujęcie zdolności wskazuje jednak, że obejmują one znacznie szerszy wymiar, związany z wysokim poziomem inteligencji, potencjałem twórczym oraz możliwościami funkcjonowania w wielu dziedzinach – naukowych, artystycznych, społecznych i przywódczych (Holsinger, 2020).

Funkcjonowanie poznawcze

Dzieci zdolne w szybkim tempie przyswajają nowe informacje, posługują się bogatym i precyzyjnym słownictwem, a także wykazują łatwość w formułowaniu i porządkowaniu myśli.



Często interesują się zagadnieniami wykraczającymi poza podstawę programową, samodzielnie sięgają po literaturę naukową lub popularnonaukową, a także potrafią rozumieć treści o wysokim stopniu złożoności. Ich wypowiedzi charakteryzują się logiczną spójnością, precyzją argumentacji i zdolnością do proponowania nieszablonowych rozwiązań problemów. Szczególnie istotnym aspektem funkcjonowania poznawczego jest twórczość. Przejawia się ona w oryginalności i elastyczności myślenia, zdolności generowania licznych, często innowacyjnych rozwiązań oraz wysoko rozwiniętej wyobraźni, zwłaszcza wizualno-przestrzennej. Dzięki temu uczniowie i uczennice zdolni swobodnie operują obrazami umysłowymi i potrafią stosować je w nowych kontekstach. Aktywność twórcza nie ogranicza się wyłącznie do obszarów artystycznych, lecz obejmuje również procesy uczenia się, rozwiązywania problemów i strategii myślenia (Holsinger, 2020). Zdolności mogą mieć charakter ogólny lub specjalistyczny. W drugim przypadku szczególne predyspozycje ujawniają się w wybranych dziedzinach, takich jak matematyka, muzyka, sport, sztuka czy języki obce. Wówczas konieczne staje się stworzenie odpowiednich warunków do pogłębiania zainteresowań i rozwijania potencjału, gdyż standardowe procedury dydaktyczne mogą okazać się niewystarczające (Kapuścińska-Kozakiewicz, 2022). Rozwinięte potrzeby poznawcze mogą przejawiać się w licznych pytaniach, także wykraczających poza treść zajęć, jakie zadają osobom dorosłym, co może wydłużać i utrudniać płynny przebieg

prowadzonej lekcji. Nadmierne koncentrowanie się na jednej dziedzinie wiedzy czy formie aktywności może powodować zaniedbywanie innych zajęć i obowiązków.

Funkcjonowanie emocjonalno-społeczne

Oprócz ponadprzeciętnych możliwości poznawczych, uczniowie i uczennice zdolni prezentują także charakterystyczne cechy w sferze społecznej i emocjonalnej. Nierzadko cechuje ich wytrwałość, ciekawość poznawcza, otwartość na nowe doświadczenia oraz wysoki poziom zaangażowania w działania zgodne z zainteresowaniami. W obliczu trudności wykazują determinację, traktując przeszkody jako wyzwania wymagające przewyciężenia (Kruszyńska, 2023). Jednocześnie zdarza się, że intensywność przeżyć emocjonalnych, duża wrażliwość na bodźce środowiskowe i krytyczne spojrzenie na rzeczywistość mogą prowadzić do poczucia niezrozumienia ze strony rówieśników, a nawet do trudności w relacjach społecznych. Niektórzy uczniowie i uczennice zdolni doświadczają dysonansu między wysokim poziomem rozwoju intelektualnego a adekwatnością umiejętności społecznych, co bywa określane jako asynchronia rozwojowa. Może to skutkować izolacją, poczuciem osamotnienia lub frustracją wynikającą z braku możliwości wyrażenia swojego potencjału w grupie rówieśniczej. Osoby ze szczególnymi uzdolnieniami wykazują znaczną niezależność w swoich opiniach i działaniach. Mogą być nadmiernie krytyczne wobec otoczenia, rówieśników, nauczycieli, przez co łatwo mogą utracić ich sympatię. Nierzadko przejawiany krytycyzm wobec własnej osoby wiąże się z wysokimi ambicjami osoby uzdolnionej, potrzebą sukcesów i osiągnięć, których także oczekuje najbliższe środowisko ucznia zdolnego. Niemożność sprostania tym wymaganiom może powodować frustrację, obniżenie samooceny, zachwianie wiary we własne możliwości. W efekcie wysoki poziom możliwości intelektualnych może prowadzić do zakłóceń w emocjonalnym i społecznym funkcjonowaniu – stąd potrzeba roztoczenia opieki nad tymi osobami.



Pełny rozwój potencjału uczniów i uczennic zdolnych wymaga zatem uwzględnienia nie tylko ich możliwości intelektualnych i twórczych, lecz także potrzeb emocjonalnych i społecznych. Optymalne środowisko edukacyjne powinno oferować wsparcie merytoryczne, emocjonalne i społeczne ze strony nauczycielek i nauczycieli, rodziny oraz rówieśników, a także stwarzać atmosferę bezpieczeństwa, zaufania i swobody twórczej. Tylko w takich warunkach zdolności mogą być konstruktywnie rozwijane i przekładane na trwałe osiągnięcia oraz satysfakcję z własnej aktywności (Dudziak-Czajkowska, Marchwian, 2020).

Zasady wsparcia dla uczniów i uczennic zdolnych

Wprowadzaj różnorodne metody pracy.

Oferuj bardziej złożone treści, angażujące projekty, a także wyzwania intelektualne, które pobudzają do refleksji i działania.

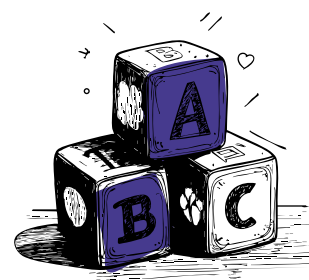
Nie chodzi jedynie o proponowanie „trudniejszych zadań”, ale o realne dostosowanie treści tego, co dla dziecka jest wartościowe, co je rozwija i motywuje.

Zachęcaj do samodzielności i odpowiedzialności.

Stopniowo wprowadzaj w umiejętność organizowania własnej pracy, podejmowania decyzji i ponoszenia za nie konsekwencji. Samodzielność nie oznacza pozostawienia osoby uczącej się samej sobie, ale raczej traktowanie jej jako podmiotu, który potrafi kierować swoim procesem uczenia się, jeśli tylko dostanie odpowiednie narzędzia i wsparcie.

Stymuluj ciekawość poznawczą.

Zdolni uczniowie i uczennice bardzo często zadają pytania, szukają związków, interesują się tematami wykraczającymi poza program. Zachęcaj ich zatem do abstrahowania, syntetyzowania, analizowania, transformowania, generowania metafor czy stosowania odległych skojarzeń i analogii.



Wspieraj emocje.

Pamiętaj o uważności na emocjonalne potrzeby uczniów i uczennic, pomagaj im w radzeniu sobie ze stresem i pokazuj, że popełnianie błędów jest naturalną częścią procesu uczenia się.

Buduj kompetencje społeczne.

Organizuj takie sytuacje edukacyjne, które sprzyjają współpracy, uczą empatii, komunikacji i rozwiązywania konfliktów. Zdolne dzieci nie zawsze łatwo odnajdują się w grupie, bywają samotne, niezrozumiane, czasem wycofane.

Zapewnij dostęp do zajęć dodatkowych.

Zajęcia takie jak projekty edukacyjne, koła zainteresowań czy programy rozwijające talenty są przestrzenią do rozwijania pasji, zdobywania nowych doświadczeń oraz uczenia się w sposób naturalny i inspirujący.

Współpracuj z rodzicami.

Dialog między szkołą a domem powinien być otwarty na wspólne planowanie ścieżki edukacyjnej dziecka lub nastolatka (Kapuścińska-Kozakiewicz, 2021).

TIK w pracy z uczniami i uczennicami zdolnymi

Technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) w edukacji dzieci zdolnych są nie tylko narzędziem wspierającym realizację podstawy programowej, lecz także środkiem umożliwiającym znaczące poszerzanie i pogłębianie treści edukacyjnych. Dzięki nim uczniowie i uczennice uzyskują dostęp do zaawansowanych materiałów dydaktycznych, interaktywnych baz wiedzy oraz platform e-learningowych, które pozwalają na eksplorację zagadnień wykraczających poza standardowy program nauczania.



TIK stwarzają przestrzeń do samodzielnego poszukiwania informacji, rozwijania zainteresowań oraz podejmowania aktywności badawczej i projektowej. Uczniowie i uczennice zdolni mogą dzięki nim realizować własne pomysły, tworząc prezentacje,

filmy, infografiki czy interaktywne projekty multimedialne. Tego rodzaju działania wspierają pogłębianie wiedzy merytorycznej, rozwijają umiejętności krytycznego myślenia, twórczego rozwiązywania problemów oraz organizacji własnego procesu uczenia się.

Warto podkreślić, że technologie cyfrowe sprzyjają także kształtowaniu kompetencji miękkich, takich jak komunikacja czy umiejętność pracy zespołowej. W przypadku dzieci zdolnych, które często odczuwają niedostatek wyzwań w tradycyjnym systemie nauczania, TIK pełnią dodatkowo funkcję motywującą, wzmacniają poczucie sprawczości i umożliwiają realizację indywidualnych pasji (Czechowska, Majkowska, 2020; Łukasiewicz-Wieleba, 2021).

Poniżej przedstawiono przykłady wykorzystania TIK w pracy z uczniami i uczennicami zdolnymi, uporządkowane w trzech kategoriach: aplikacje i strony edukacyjne, gry i narzędzia aktywizujące oraz programy do tworzenia materiałów dydaktycznych.

Tabela 5.

KATEGORIA	NARZĘDZIA/ APLIKACJE	OPIS
Aplikacje i strony edukacyjne	Dyktanda.pl	Ćwiczenia z różnych obszarów edukacyjnych rozwijające kompetencje edukacyjne.
	Storyjumper	Narzędzie do wspólnego z uczniami tworzenia książek online i opowieści terapeutycznych.
	Drawing for children	Aplikacja do rysowania neonami dla najmłodszych, umożliwiająca tworzenie zabawnych obrazków z różnych narzędzi i naklejek.
	Zgadnij co to?	Gra wymagająca interpretacji znanego powiedzenia z wykorzystaniem zasobów językowych; układanie z liter lub słowa.

KATEGORIA	NARZĘDZIA/ APLIKACJE	OPIS
Gry i narzędzia aktywizujące	Google Play np.: Homescapes	Google Play oferuje wiele gier, spośród których można wybrać wartościowe, inspirujące, rozwijające inwencję i logiczne myślenie.
	Logikoland	Gra logiczna z zadaniami często przypominających te, jakie widzimy na testach inteligencji.
	Shadowmatic	Zabawa z wyobraźnią, wymagająca nietypowego podejścia do powszechnie znanych przedmiotów
	World Rescue	Gra dotyczy dbania o naszą planetę. Wymaga dużych zasobów wiedzy i uczy wielu perspektyw. Gra pokazuje też, jak diametralnie różne mogą być problemy, z jakimi spotykają się ludzie z różnych krajów.
Tworzenie materiałów edukacyjnych	genially.com	Tworzenie interaktywnych prezentacji, escape roomów, gier sytuacyjnych i animacji.
	canva.com/pl_pl/	Projektowanie plakatów, grafik, kart pracy, dzienników emocji i materiałów terapeutycznych.
	wordwall.net	Gry edukacyjne (memory, dopasowywanie, quizy), pomocne w nauce zasad, wartości i emocji.
	learningapps.org	Interaktywne ćwiczenia i aplikacje edukacyjne do pracy indywidualnej i grupowej.

Źródło: opracowanie własne – Beata Rola.

5.6. Uczniowie i uczennice z ryzykiem dysleksji

Dzieci z ryzykiem dysleksji to uczniowie i uczennice, u których już na wczesnym etapie rozwoju można zaobserwować trudności w obszarze językowym, poznawczym i motorycznym. Chociaż formalne rozpoznanie dysleksji możliwe jest dopiero po kilku latach nauki szkolnej, pierwsze symptomy sugerujące jej prawdopodobieństwo mogą być identyfikowane już w wieku przedszkolnym. Dysleksja ma podłoże neurobiologiczne

i wiąże się z nieprawidłowościami w przetwarzaniu informacji językowych, zwłaszcza fonologicznych, co wpływa na rozwój umiejętności czytania i pisania (Krasowicz-Kupis, 2020; Bednarska, 2024).

Funkcjonowanie poznawcze

W obszarze poznawczym dzieci z ryzykiem dysleksji często prezentują opóźniony rozwój mowy, ograniczony zasób słownictwa oraz trudności w artykulacji wyrazów o złożonej strukturze. Typowe są problemy w różnicowaniu głosek podobnych brzmieniowo, a także deficyty w analizie i syntezie fonemowej, które stanowią podstawę nabywania umiejętności czytania i pisania. Trudności obejmują także znajomość liter, pamięć słuchową i werbalną oraz orientację przestrzenną, co utrudnia naukę czytania ze zrozumieniem i poprawnego pisania. Podczas prób pisania dzieci te często mylą litery o podobnym brzmieniu lub kształcie, pomijają je albo zmieniają ich kolejność. Deficyty obejmują również sprawność grafomotoryczną – pismo bywa nieczytelne, o zaburzonej proporcji i kierunku. Problemy te mogą się nasilać, jeśli w środowisku domowym dziecko nie otrzymuje wystarczającej stymulacji językowej lub wsparcia edukacyjnego (Bednarska, 2024).



Funkcjonowanie emocjonalno-społeczne

Trudności w nauce czytania i pisania oddziałują na sferę poznawczą oraz rozwój społeczno-emocjonalny. Dzieci z ryzykiem dysleksji często doświadczają frustracji, poczucia bezradności i obniżonej samooceny, wynikających z niepowodzeń edukacyjnych i porównań z rówieśnikami. Mogą przejawiać niechęć do podejmowania zadań językowych, unikać sytuacji wymagających głośnego czytania czy prezentowania własnych prac. W środowisku szkolnym nierzadko spotykają się z niezrozumieniem lub etykietowaniem jako „nieuważne” czy „mało pracowite”, co dodatkowo obciąża ich



obraz siebie. To z kolei może prowadzić do wycofania społecznego, izolacji od grupy, a u niektórych dzieci – do zachowań buntowniczych i oporu wobec szkoły. Pozytywną stroną jest to, że wiele uczniów i uczennic z ryzykiem dysleksji wykazuje wysoki poziom kreatywności, myślenia obrazowego i zdolności manualnych, które mogą stanowić zasób w budowaniu poczucia skuteczności i sprzyjać lepszemu funkcjonowaniu emocjonalnemu, jeśli zostaną odpowiednio zauważone i wzmocnione (Bednarska, 2024).

Chociaż diagnoza dysleksji rozwojowej jest zazwyczaj stawiana dopiero w okresie edukacji wczesnoszkolnej lub później, kluczowe znaczenie ma wczesna identyfikacja dzieci z grupy ryzyka. Pozwala na wdrożenie ukierunkowanych działań profilaktycznych i terapeutycznych, które znacząco zwiększają szanse edukacyjne osoby uczącej się i ograniczają narastanie problemów emocjonalnych i społecznych. Skuteczna interwencja wymaga współpracy nauczycielek i nauczycieli, specjalistów i specjalistek oraz rodziców w systematycznej obserwacji dziecka w różnych kontekstach edukacyjnych i wychowawczych.

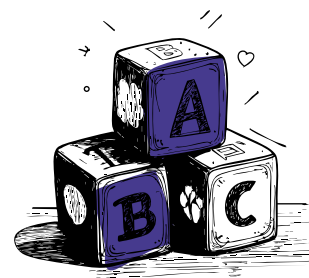
Zasady wsparcia dla uczniów i uczennic z ryzykiem dysleksji

Stosuj jasny i prosty język.

W komunikacji warto unikać trudnych słów, długich zdań i zbyt szybkiego tempa mówienia. Mówienie wyraźnie, w spokojnym rytmie i z podkreśleniem najważniejszych treści pomaga osobie z dysleksją w odbiorze informacji.

Stosuj powtórzenia i wsparcie wizualne.

Nowe pojęcia czy instrukcje warto utrwalać poprzez powtarzanie oraz pokazywanie – za pomocą obrazków, symboli czy kolorowych etykiet. Pomocne są też skojarzenia i proste techniki pamięciowe.



Sprawdzaj zrozumienia.

Zamiast zakładać, że dziecko wszystko zrozumiało, należy upewnić się, że dotarł do niego przekaz. Pomocne może być poproszenie go o powtórzenie informacji własnymi słowami.

Przygotowuj dziecko na ważne treści.

Dobłą praktyką jest informowanie ucznia lub uczennicy, że zaraz padnie coś istotnego. Pomaga to skupić uwagę i zmniejsza ryzyko przeoczenia kluczowych wiadomości.

Umożliwiaj wypowiedzi we własnym tempie.

Dzieci z trudnościami językowymi często potrzebują więcej czasu, by coś powiedzieć. Warto pozwolić im mówić bez pośpiechu i wspierać ich wypowiedzi – nawet jeśli są niepełne lub zawierają błędy.

Modeluj wypowiedzi.

Zamiast bezpośrednio poprawiać błędną wypowiedź, lepiej powtórzyć ją w poprawnej wersji w formie odpowiedzi lub komentarza. To wspiera rozwój językowy bez wywoływania frustracji.

Zadawaj pytania.

Dzieci z trudnościami językowymi lepiej radzą sobie z pytaniami zamkniętymi lub z wyborem odpowiedzi niż z pytaniami otwartymi. Odpowiednio sformułowane pytania zwiększają szansę na sukces.

Nauczaj poprzez aktywność i zabawę.

Ćwiczenia przypominające zabawę z wykorzystaniem ruchu, rymowanek, gier, materiałów multimedialnych są znacznie bardziej efektywne niż nauka oparta na suchych poleceniach i kartach pracy.

Podkreślaj postępy.

Zamiast skupiać się na błędach, warto zauważać nawet drobne osiągnięcia dziecka. Wzmacnianie pozytywne, pochwały i motywujące komunikaty zwiększają skuteczność uczenia się (Rafał-Uniewska, 2021).

TIK w pracy z uczniami i uczennicami z ryzykiem dysleksji



Technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) stanowią istotne wsparcie w edukacji uczniów z ryzykiem dysleksji, u których tradycyjne metody nauczania czytania, pisania, zapamiętywania i koncentracji często okazują się niewystarczające. Z uwagi na neurobiologiczne podłoże trudności, dzieci te wymagają systematycznego treningu funkcji poznawczych, ze szczególnym uwzględnieniem analizy i syntezy fonemowej, percepcji wzrokowo-słuchowej, pamięci operacyjnej oraz sprawności grafomotorycznej. W tym zakresie TIK umożliwia wykorzystanie angażujących, multisensorycznych form pracy, łączących elementy wizualne, dźwiękowe i interaktywne. Takie podejście sprzyja nie tylko przyswajaniu wiedzy, lecz także skutecznemu utrwalaniu nowych treści (Czechowska, Majkowska, 2020).

Zaletą narzędzi cyfrowych jest także możliwość indywidualizacji nauki. Uczniowie i uczennice mogą pracować we własnym tempie, otrzymując natychmiastową informację zwrotną. W przypadku dzieci z ryzykiem dysleksji ma to szczególne znaczenie, ponieważ ogranicza frustrację, zwiększa poczucie sukcesu i pozwala utrzymać motywację do dalszej pracy. Odpowiednio dobrane aplikacje, gry edukacyjne i materiały multimedialne umożliwiają ćwiczenie kluczowych umiejętności, takich jak analiza fonologiczna, ortografia, płynność czytania, a także logiczne myślenie i koncentracja. Warto podkreślić, że TIK wspiera nie tylko proces poznawczy, lecz także społeczno-emocjonalny. Atrakcyjna forma pracy, bazująca na grach, rywalizacji lub współpracy, buduje pozytywne doświadczenia edukacyjne, co ma szczególne znaczenie dla osób zmagających się z poczuciem niepowodzeń i niską samooceną. Dzięki narzędziom cyfrowym uczniowie i uczennice zyskują możliwość pracy w warunkach sprzyjających poczuciu bezpieczeństwa i sprawczości, a jednocześnie mają okazję rozwijać umiejętności współpracy i komunikacji w grupie rówieśniczej (Bednarska, 2020).

Poniżej zaprezentowano wybrane narzędzia i zasoby dydaktyczne, które mogą być wykorzystywane w pracy z uczniami i uczennicami z ryzykiem dysleksji.

Tabela 6.

KATEGORIA	NARZĘDZIE/ APLIKACJA	OPIS
Aplikacje i strony edukacyjne	Matific	Nauka matematyki poprzez krótkie, interaktywne gry; pomaga utrzymać uwagę dzięki podziałowi na małe kroki.
	Khan Academy Kids	Nauka ogólna (język, matematyka, nauki przyrodnicze) z uwzględnieniem indywidualnego tempa pracy.
	GoNoodl	Ruchowe gry edukacyjne i ćwiczenia wspomagające regulację emocji i koncentrację.
Gry i narzędzia	Kahoot!	Quizy indywidualne lub grupowe w dynamicznej formie angażującej uczniów.
	Toca Boca Life World	Symulacje i odgrywanie scenek wspierające rozwój społeczny i kreatywność.
Narzędzia do tworzenia materiałów edukacyjnych	Mentimeter!	Tworzenie anonimowych ankiet, chmur wyrazów i głosowań w czasie rzeczywistym.
	Padlet	Cyfrowa tablica do wspólnego gromadzenia pomysłów i materiałów.
	Canva Edu	Tworzenie atrakcyjnych wizualnie kart pracy, plakatów i materiałów dydaktycznych.

KATEGORIA	NARZĘDZIE/ APLIKACJA	OPIS
Aplikacje i strony edukacyjne	Imaginestories	Tworzenie tekstów do czytania, bajki dla dzieci. Możliwość dostosowania do indywidualnych potrzeb odbiorcy.
	Squla.pl	Interaktywna platforma edukacyjna z grami i quizami z języka polskiego.
	Pszczółka	Interaktywne, zabawne ćwiczenia pomagają dzieciom w czytaniu, pisaniu i liczeniu.
	Wordwall	Terapia dysleksji. Zestaw gier i ćwiczeń do wykorzystania indywidualnie lub do zajęć w grupie.
Gry i narzędzia aktywizujące	Dyktanda.net	Zabawy z ortografią.
	Eduterapeutica	Multimedialne narzędzia wspierające uczniów i uczennice ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.
	Logiclike	Gra wspomagające myślenie matematyczne, ważne w profilaktyce dysleksji.
	SuperKid	Ćwiczenia utrwalające wiedzę, w tym pisownię trudnych wyrazów.
	Printoteka	Zestaw kart pracy do wykorzystania z uczniami i uczennicami z trudnościami w czytaniu i pisaniu.
Narzędzia do tworzenia materiałów edukacyjnych	genially.com	Tworzenie interaktywnych prezentacji, quizów językowych.
	canva.com/pl_pl/	Projektowanie kart pracy, plansz językowych, plakatów dydaktycznych; wersja polska.
	learningapps.org	Narzędzie do tworzenia i rozwiązywania ćwiczeń interaktywnych (dopasowywanie, uzupełnianie luk) z polskimi treściami.

Źródło: opracowanie własne – Beata Rola.

5.7. Uczniowie i uczennice z ADHD

Współczesna szkoła coraz częściej mierzy się z rosnącą liczbą uczniów i uczennic prezentujących złożone trudności w zakresie funkcjonowania emocjonalnego, behawioralnego i adaptacyjnego. Szczególne miejsce zajmują w tej grupie dzieci z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD). ADHD istotnie różnicuje krajobraz neuroróżnorodności. To jedno z najczęściej występujących zaburzeń neurorozwojowych, w którym struktury mózgu, zwłaszcza w okolicy czołowej, rozwijają się wolniej lub mniej efektywnie. Może to znacząco oddziaływać na życie szkolne i społeczne dzieci i nastolatków z ADHD. Charakterystycznymi cechami są nadmierna ruchliwość, impulsywność, trudności w utrzymaniu koncentracji oraz szybkie zniechęcanie się do zadań wymagających wysiłku poznawczego. Deficyty regulacji emocji, labilność nastroju i niska tolerancja na frustrację mogą skutkować gwałtownymi wybuchami złości, zachowaniami agresywnymi bądź wycofaniem z relacji społecznych. U części osób uczących się współwystępują zaburzenia lękowe i obniżony nastrój, które zwiększają podatność na stres i ryzyko marginalizacji. Trudności adaptacyjne ujawniają się w niechęci do zmian, lęku przed nowymi sytuacjami oraz oporze wobec wymagań środowiska. Objawy te różnicują się w zależności od płci – u dziewcząt częściej mają charakter wewnętrzny (internalizacyjny) i bywają błędnie interpretowane jako nieśmiałość, natomiast u chłopców częściej przejawiają się w formie zachowań zewnętrznych, co sprzyja szybszemu rozpoznaniu (Bednarska, 2024).

Funkcjonowanie poznawcze

Uczniowie i uczennice z ADHD często wykazują deficyty uwagi selektywnej, podtrzymywanej i podzielnej. Zdarza się, że trudniej im skupić się przez dłuższy czas i kontynuować zadanie do końca. Ich sposób uczenia się może przebiegać w sposób mniej systematyczny. Przystawają informacje wybiórczo, a zapamiętywanie wymaga licznych powtórzeń i dodatkowych bodźców wspierających. Myślenie uczniów i uczennic z tej grupy



charakteryzuje się impulsywnością. Zdarza im się odpowiadać szybko, często bez refleksji i analizy konsekwencji. Trudność może im sprawiać planowanie, organizacja pracy własnej oraz przewidywanie skutków działań. Obserwuje się także problemy w zakresie pamięci roboczej, które przekładają się na trudności w rozwiązywaniu zadań wieloetapowych czy zapamiętywaniu instrukcji. W konsekwencji dzieci te mogą osiągać wyniki poniżej własnych możliwości intelektualnych, co prowadzi do zaniżonej samooceny i spadku motywacji (Kołakowski, Pisula, 2024). Do mocnych stron osób z ADHD należą z kolei: wielozadaniowość, gotowość do podejmowania nowych aktywności, duże pokłady energii, zmysł obserwacji. Jeśli zadania są atrakcyjne i pociągające poznawczo dla ucznia lub uczennicy z ADHD, potrafią oni poświęcać się im z dużą determinacją. Stan intensywnego skupienia (tzw. hiperfokus), w którym osoba jest całkowicie pochłonięta zadaniem, to z jednej strony duży zasób, ale też wyzwanie, gdyż może prowadzić do ignorowania innych bodźców, potrzeb, obowiązków lub relacji.

Funkcjonowanie emocjonalno-społeczne

W obszarze emocjonalnym najczęściej obserwuje się trudności w regulacji nastroju i kontroli impulsów. W reakcji na różne sytuacje uczniowie i uczennice mogą reagować gwałtownie i z nadmierną intensywnością emocji. Niska tolerancja na frustrację prowadzi do wybuchów złości, rezygnacji z podejmowanych zadań lub zachowań prowokacyjnych. U części dzieci pojawiają się również objawy lękowe, obniżony nastrój i poczucie porażki, co dodatkowo utrudnia funkcjonowanie w szkole. Jednak uczniowie i uczennice z ADHD potrafią także wykazać się wrażliwością na bodźce emocjonalne oraz wyczuwać nastroje w grupie i emocje poszczególnych osób. Mają też duże pokłady współczucia i empatii.

Na płaszczyźnie społecznej dzieci z ADHD często mają kłopot z nawiązywaniem i podtrzymywaniem relacji. Impulsywność, przerywanie wypowiedzi, brak cierpliwości w oczekiwaniu na swoją kolej czy łamanie zasad zabawy sprawiają, że więzi rówieśnicze bywają nietrwałe, a one same postrzegane są jako konfliktowe. To z kolei rodzi ryzyko



izolacji, odrzucenia lub przyjmowania roli „klasowego prowokatora” (Gondek, 2024). Z kolei ich wyjątkowa kreatywność, pasja i spontaniczność mogą zostać dostrzeżone jako wzbogacające relacje. Doświadczenie bycia „innym” kształtuje empatię. W sytuacjach stresowych lub nieprzewidzianych potrafią wykazać się dużą odpornością, szybko wymyślając nowe strategie, a ich umiejętność widzenia świata z innej perspektywy często prowadzi do oryginalnych rozwiązań.

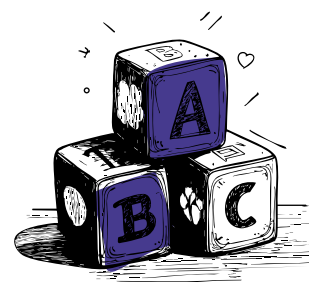
Dodatkowo u osób z ADHD może pojawić się niechęć do zmian, opór wobec nowych sytuacji oraz chroniczny sprzeciw wobec dorosłych, zwłaszcza w przypadku współwystępowania zaburzeń opozycyjno-buntowniczych. W takich sytuacjach mogą pojawiać się konflikty, naruszanie zasad i demonstracyjne lekceważenie norm społecznych (Wachowiak, Rudnik, 2020).

Uczniowie i uczennice z ADHD wymagają wsparcia wieloaspektowego i indywidualnie dostosowanego. Skuteczna praca z tą grupą opiera się na jasno określonych regułach, przewidywalności i konsekwencji działań, przy jednoczesnym budowaniu relacji opartych na empatii i akceptacji. Wsparcie powinno koncentrować się na wzmacnianiu kompetencji, rozwijaniu umiejętności samoregulacji oraz tworzeniu środowiska, które sprzyja poczuciu bezpieczeństwa i umożliwia odnoszenie sukcesów.

Zasady wsparcia dla uczniów i uczennic z ADHD

Stwórz bezpiecznie przewidywalne środowisko.

Dzieci neuroatypowe potrzebują jasno określonych ram, procedur i zasad, które są spójne i konsekwentnie stosowane. Stosuj jasne komunikaty i przypominaj zasady – nie tylko i nie zawsze werbalnie. Dodatkowe komunikaty werbalne mogą bowiem prowadzić do natłoku myśli. Korzystaj z kart z zasadami, procedurą wykonania zadania krok po kroku czy wskazówkami, które można umieścić na blacie ławki i na nie zerknąć lub je wskazać w odpowiednim momencie. Warto wykorzystywać wizualne harmonogramy dnia oraz narzędzia (zegary, klepsydry) pozwalające uczniowi/uczennicy samodzielnie monitorować upływ czasu.



Skutecznie wydawaj polecenia i strukturyzuj pracę.

Kluczowe jest używanie prostego i jednoznacznego języka, dzielenie zadań na małe kroki oraz zwracanie uwagi na czas, którego odczuwanie bywa zaburzone („teraz robimy..., potem możesz...”). Odwołuje się to do koncepcji *strefy najbliższego rozwoju* Lwa Wygotskiego, zgodnie z którą uczeń/uczennica najlepiej uczy się, gdy zadania są nieco trudniejsze od tych, które potrafi wykonać samodzielnie, ale możliwe do zrealizowania przy wsparciu nauczycielek i nauczycieli lub rówieśników.

Stosuj pozytywne wzmocnienia i pochwały.

Wzmocnienia pozytywne są silnym narzędziem zmiany zachowań. Należy wzmocniać nie tylko efekt końcowy, ale także wysiłek i pożądane strategie działania. Stosuj pochwały opisowe oraz systemy żetonowe – zbieranie punktów za konkretne zachowania, nawet po małych kawałkach pracy.

Wspieraj regulację emocji i redukcję napięcia.

Wykorzystuj narzędzia do rozpoznawania, nazywania i regulowania emocji. Przykładem jest „Złota minuta” – czas na wyciszenie się lub codzienne rytuały relaksacyjne, np. ćwiczenia oddechowe, koło emocji.

Dostosowuj przestrzeń i otoczenie edukacyjne.

Zmiana może mieć duży wpływ na zachowanie. Wystarczy drobna modyfikacja środowiska, aby zapobiec wybuchom lub dekoncentracji, np.: siedzenie z dala od źródeł rozproszeń, udostępnienie „kącika wyciszenia”, ograniczenie liczby bodźców wizualnych w miejscu pracy dziecka.

Projektuj różnego rodzaju zadania.

Oferuj zajęcia wykorzystujące ruch (w trakcie pracy przy biurku oraz przemieszczanie się po sali). Umożliwiaj wykonywanie zadań związanych z rozwiązywaniem problemów nie tylko „w głowie”, ale także poprzez manipulację obiektami w rękach (klocki, pacynki, symbole). Zachęcaj do korzystania z kreatywności przy opracowywaniu odpowiedzi. Zapraszaj do aktywności pożytkujących spontaniczność i charyzmę. Korzystaj z quizów

i zabaw (także bazujących na nowych technologiach) doceniających spostrzegawczość i będących przerywnikiem monottonnych zadań.

Wypracuj sposoby przywoływania uwagi i wzmacniania koncentracji.

Stosuj komunikaty werbalne, ale i niewerbalne wspomagające skupienie i przypominające o powrocie do zadania, dziel pracę na krótkie interwały i dawaj listy kontrolne do zaznaczania wykonanych części, wykorzystuj sygnały dźwiękowe (timery, melodyjki, instrumenty muzyczne) w celu przywołania uwagi uczniów.

Rozwijaj umiejętności społeczne.

Umiejętności społeczne, takie jak współpraca, czekanie na swoją kolej, rozwiązywanie konfliktów są niezbędne dla funkcjonowania w grupie. Ich brak często leży u podstaw zachowań opozycyjnych. Odgrywaj scenki „co zrobić, gdy ktoś cię zdenerwuje”, wspólnie ustal zasady w klasie, wzmacniaj za konkretne zachowania społeczne np. „pomogłeś koledze – to było super!”.

Współpracuj z rodziną i specjalistami.

Kluczowe jest ujednoczenie podejścia i konsekwencja. Wprowadź dzienniczek zachowań do komunikacji szkoła – dom. Wspólnie ustalaj cele i zasady nagradzania/korygowania zachowań (Bednarska, 2024; Gondek, 2024).

TIK w pracy z uczniami i uczennicami z ADHD i trudnościami adaptacyjnymi

W pracy z uczniami i uczennicami neuroróżnorodnymi i/lub doświadczającymi trudności emocjonalno-behawioralnych szczególnie istotne staje się wykorzystanie narzędzi, które odpowiadają na ich zróżnicowane potrzeby edukacyjne i wychowawcze. Często mają problemy z regulacją emocji, kontrolą impulsów, koncentracją uwagi czy adaptacją do wymagań szkolnych. Niepowodzenia i częste sytuacje konfliktowe obniżają ich motywację do nauki, poczucie własnej wartości i wiarę we własne możliwości. Technologie informacyjno-



-komunikacyjne (TIK) mogą w istotny sposób wspierać proces edukacji i rewalidacji tej grupy uczniów, dostarczając narzędzi zwiększających zaangażowanie, sprzyjających redukcji napięcia emocjonalnego i wzmacniających poczucie sukcesu (Czechowska, Majkowska, 2020).

Atrakcyjna, interaktywna i wizualna forma aplikacji edukacyjnych pozwala uczniom i uczennicom doświadczać pozytywnych rezultatów w krótkim czasie, co działa motywująco i zmniejsza frustrację. Powtarzalna i przewidywalna struktura wielu aplikacji buduje poczucie bezpieczeństwa oraz ułatwia organizację pracy, szczególnie w przypadku uczniów, którzy mają trudności w radzeniu sobie ze zmianą i nowymi sytuacjami. TIK wspiera także rozwój społeczno-emocjonalny – umożliwia wyrażanie siebie w sposób alternatywny, ułatwia komunikację z nauczycielami i rówieśnikami, a w przypadku dzieci nieśmiałych stwarza bezpieczne warunki do aktywności (Bednarska, 2020).

Poniżej zestawiono przykładowe narzędzia i zasoby dydaktyczne, które mogą być wykorzystane w pracy z tą grupą uczniów i uczennic. Podzielono je na trzy kategorie: aplikacje i strony edukacyjne, gry i narzędzia aktywizujące oraz programy do tworzenia materiałów edukacyjnych.

Tabela 7.

KATEGORIA	NARZĘDZIE/ APLIKACJA	OPIS
Aplikacje i strony edukacyjne	Matific	Nauka matematyki poprzez krótkie, interaktywne gry; pomaga utrzymać uwagę dzięki podziałowi na małe kroki.
	Khan Academy Kids	Nauka ogólna (język, matematyka, nauki przyrodnicze) z uwzględnieniem indywidualnego tempa pracy.
	GoNoodle	Ruchowe gry edukacyjne i ćwiczenia wspomagające regulację emocji i koncentrację.
Gry i narzędzia aktywizujące	Kahoot!	Quizy indywidualne lub grupowe; dynamiczna forma angażująca uczniów.
	Toca Boca Life World	Symulacje i odgrywanie scenek wspierające rozwój społeczny i kreatywność.
Narzędzia do tworzenia materiałów edukacyjnych	mentimeter.com/app	Tworzenie anonimowych ankiet, chmur wyrazów i głosowań w czasie rzeczywistym.
	padlet.com/	Cyfrowa tablica do wspólnego gromadzenia pomysłów i materiałów.
	canva.com/pl_pl/	Tworzenie atrakcyjnych wizualnie kart pracy, plakatów i materiałów dydaktycznych.

Źródło: opracowanie własne – Beata Rola.

6. Modele i formy współpracy nauczycieli i nauczycielek w środowisku zróżnicowanej klasy

Kluczowym warunkiem skutecznego wsparcia uczniów i uczennic jest współpraca nauczycielek i nauczycieli ze specjalistami i specjalistkami pracującymi w szkole. Choć ramy organizacyjne takiej współpracy wyznaczają przepisy prawa, jej efektywność nie zależy wyłącznie od uwarunkowań formalnych. Kluczowe znaczenie mają relacje interpersonalne, jakość komunikacji oraz gotowość do wspólnego rozwiązywania problemów. O tym, czy współpraca w klasie włączającej staje się realnym wsparciem dla osób uczących się, decydują nie formalne zapisy, lecz codzienne praktyki współdziałania, wzajemny szacunek i podejście partnerskie.

Wspólna praca może być realizowana w różnych formach organizacyjnych, dostosowanych do specyfiki klasy, charakteru przedmiotu i przede wszystkim do potrzeb uczniów i uczennic. W najbardziej dynamicznych i angażujących modelach, takich jak nauczanie równoległe i stacje zadaniowe, nauczyciele i nauczycielki aktywnie uczestniczą w prowadzeniu zajęć. W nauczaniu równoległym klasa zostaje podzielona na dwie grupy, a nauczyciele/nauczycielki w tym samym czasie przekazują te same treści. Takie rozwiązanie zwiększa interakcje, pozwala lepiej dostosować metody do potrzeb klasy oraz zmniejsza liczbę dzieci pozostających pod opieką jednej z osób prowadzących zajęcia.

Z kolei stacje zadaniowe umożliwiają pracę w mniejszych grupach nad różnorodnymi treściami lub aktywnościami, a uczniowie i uczennice rotacyjnie przechodzą między stanowiskami bądź wykonują samodzielne zadania. Oba modele szczególnie dobrze sprawdzają się w sytuacjach, gdy kluczowe jest elastyczne dostosowanie treści i form pracy do zróżnicowanych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych.

Rzadziej stosowane jest tzw. nauczanie zespołowe. Uchodzi za najbardziej zaawansowaną formę współpracy. Polega na równoczesnym nauczaniu przez dwoje nauczycieli, którzy wspólnie prezentują treści, wzajemnie się uzupełniają i wspierają. Ten model pozwala na stosowanie kreatywnych, interaktywnych metod pracy i może znacząco zwiększyć zaangażowanie uczniów i uczennic. Wymaga jednak wysokiego poziomu zaufania, wzajemnego zrozumienia, spójności stylów pracy i dużego nakładu czasu poświęconego na wspólne planowanie. Jako model wymagający wielu zasobów, rekomenduje się jego okazjonalne stosowanie – np. podczas zajęć integracyjnych lub projektowych.

Model, w którym role nauczycielek lub nauczycieli są nierównomiernie rozłożone, zakłada, że odpowiedzialność dydaktyczna spoczywa przede wszystkim na jednej z osób, podczas gdy druga pełni funkcję wspierającą. Choć takie rozwiązanie może być przydatne w sytuacjach wymagających stałego wsparcia dziecka, niesie ze sobą ryzyko sprowadzenia roli pedagoga specjalnego do funkcji asystenta, a nawet utrwalania stereotypów dotyczących uczniów i uczennic ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Z tego względu model ten powinien być stosowany jedynie okazjonalnie. Może jednak znaleźć uzasadnienie w działaniach diagnostycznych, ewaluacyjnych lub w procesie doskonalenia warsztatu pracy.

Interesującym rozwiązaniem jest nauczanie alternatywne, w którym jedna osoba prowadzi lekcję z większością uczniów i uczennic, podczas gdy druga pracuje równolegle z mniejszą grupą, wymagającą intensywniejszego wsparcia. Forma ta daje możliwość lepszego dostosowania metod nauczania, jednak może prowadzić do niezamierzonej stygmatyzacji uczniów i uczennic z niepełnosprawnościami, którzy zostają oddzieleni od grupy rówieśniczej. Dlatego również ten model powinien być stosowany okazjonalnie z dużą uważnością i refleksją pedagogiczną.

Skuteczna współpraca wymaga przestrzegania kilku zasad:

- Zasada właściwego rozumienia niepełnosprawności – oznacza przyjęcie założenia, że bogactwo różnic między uczniami i uczennicami jest naturalną cechą procesu edukacyjnego, a nie odstępstwem od normy.
- Zasada rzetelnego poznania ucznia lub uczennicy – wspólne gromadzenie i analiza danych o uczniu, w tym konsultacje z rodzicami, nauczycielami/nauczycielkami przedmiotowymi oraz specjalistami/specjalistkami.
- Zasada racjonalnego wyboru – dotyczy doboru metod, form pracy i treści nauczania dostosowanych do indywidualnych potrzeb uczniów i uczennic.
- Zasada dobrej komunikacji – wymaga regularnej, otwartej, szczerzej i niehierarchicznej komunikacji. Spotkania zespołów, wspólne planowanie IPET, konsultacje w ramach bieżących sytuacji klasowych powinny odbywać się cyklicznie i z jasno określonym celem.
- Zasada działania „jednym frontem” – wszystkie osoby pracujące z uczniem lub uczennicą powinny stosować wspólnie ustalone strategie, unikać wzajemnego podważania swoich działań i dążyć do spójności przekazów.
- Zasada skutecznego działania – działania zespołu muszą być zorientowane na konkretne, mierzalne efekty w obszarze edukacyjnym, społecznym i emocjonalnym. (Narkun-Jakubińska, i in., 2024).

Czynniki zakłócające efektywną współpracę nauczycieli/ nauczycielek i specjalistów/specjalistek

Pomimo rosnącej świadomości znaczenia współpracy w środowisku zróżnicowanej klasy, praktyka szkolna pokazuje, że codzienne funkcjonowanie zespołów składających się z nauczycielek i nauczycieli, specjalistów i specjalistek wciąż napotyka liczne trudności. Mają one charakter organizacyjny i interpersonalny, a ich źródła są złożone. Wynikają zarówno z ograniczeń systemowych, jak i z uwarunkowań kultury instytucjonalnej oraz poziomu kompetencji poszczególnych członków zespołu.

Jedną z najczęściej identyfikowanych przeszkód jest brak wystarczającej przestrzeni czasowej przeznaczonej na wspólne planowanie działań edukacyjnych i wychowawczych. Nauczyciele/nauczycielki oraz specjaliści/specjalistki, funkcjonując w ramach napiętych harmonogramów zajęć dydaktycznych, często nie dysponują możliwością regularnych spotkań w celu omówienia sytuacji ucznia lub uczennicy, analizy efektów udzielanego wsparcia czy podjęcia wspólnych decyzji. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest fragmentaryzacja działań, co utrudnia spójną realizację założeń indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych (IPET).

Kolejnym istotnym wyzwaniem są różnice w podejściu do osób uczących się oraz odmiennosc stylów pracy członków zespołu. Nauczyciele i nauczycielki przedmiotowi koncentrują się zazwyczaj na realizacji podstawy programowej i osiągnięciach edukacyjnych, podczas gdy pedagodzy specjaliści i psychologowie skupiają się w większym stopniu na aspektach rozwojowych, emocjonalnych i społecznych. Choć różnorodność perspektyw jest cenna w kontekście podejścia holistycznego, brak odpowiedniej koordynacji może prowadzić do niespójności działań i napięć interpersonalnych.

W wielu przypadkach problemem pozostaje brak jednoznacznego określenia ról oraz zakresu odpowiedzialności poszczególnych nauczycieli i specjalistów w odniesieniu do konkretnej osoby uczącej się. Niejasność w kwestii, kto odpowiada za podjęcie decyzji dotyczącej danej formy wsparcia, a kto jedynie realizuje ustalenia, generuje chaos organizacyjny i obniża efektywność pracy. Jasne zdefiniowanie ról i sprecyzowanie wzajemnych oczekiwań powinno stanowić nieodzowny element każdego działania zespołowego, lecz nie zawsze znajduje to odzwierciedlenie w praktyce szkolnej.

Niedostateczne kompetencje komunikacyjne również stanowią poważną barierę. Współpraca oparta na partnerstwie, szacunku i otwartości wymaga nie tylko dobrej woli, lecz także umiejętności prowadzenia konstruktywnego dialogu, wyrażania opinii w sposób asertywny, a jednocześnie uwzględniający potrzeby innych. Deficyty w tym obszarze mogą skutkować tłumionymi konfliktami, nieefektywną wymianą informacji czy

unikaniem wspólnego podejmowania decyzji (Chrzanowska, Szumski, 2019).

Kluczowym czynnikiem ograniczającym jakość współpracy jest także niedostateczne wsparcie systemowe, zarówno w wymiarze organizacyjnym, jak i psychospołecznym. W wielu szkołach brakuje rozwiązań instytucjonalnych umożliwiających regularne działania zespołowe (np. wyodrębnionych godzin współpracy w planie pracy nauczycielek i nauczycieli) oraz mechanizmów wzmacniających kulturę zaufania i otwartości. Często nie funkcjonują formalne procedury dotyczące efektywnej komunikacji, a relacje zawodowe cechuje hierarchiczność, utrudniająca budowanie rzeczywistego partnerstwa (Narkun-Jakubińska i in., 2024).

W konsekwencji kluczowym wyzwaniem pracy w środowisku zróżnicowanej klasy jest dziś nie tyle samo uświadamianie potrzeby współpracy, ile tworzenie warunków sprzyjających trwałemu i autentycznemu rozwojowi tej współpracy. Wymaga to systemowego wsparcia organizacyjnego, przejrzystych procedur komunikacyjnych oraz budowania kultury zaufania w środowisku szkolnym.

Zakończenie

Edukacja wczesnoszkolna, budowana na idei współpracy, dialogu i uczenia się poprzez doświadczenie, stanowi fundament rozwoju dziecka nie tylko w wymiarze poznawczym, lecz także społecznym i emocjonalnym. Zaprezentowany materiał miał na celu wskazanie, że uczenie się w tym okresie nie sprowadza się do gromadzenia informacji, lecz przede wszystkim opiera się na wspólnym działaniu, wzajemnym inspirowaniu się oraz na traktowaniu różnic jako wartości, które ubogacają grupę i otwierają ją na nowe rozwiązania.

Opisane metody pracy wskazują na znaczenie aspektów edukacyjnych, które prowadzą do kształtowania umiejętności funkcjonowania we wspólnocie, słuchania i bycia słyszany, wyciągania wniosków z własnych doświadczeń, a także brania odpowiedzialności za siebie i innych. Współpraca i otwartość na cudzą perspektywę nie stanowią tu dodatku do procesu uczenia się, lecz jego istotę i oś organizującą.

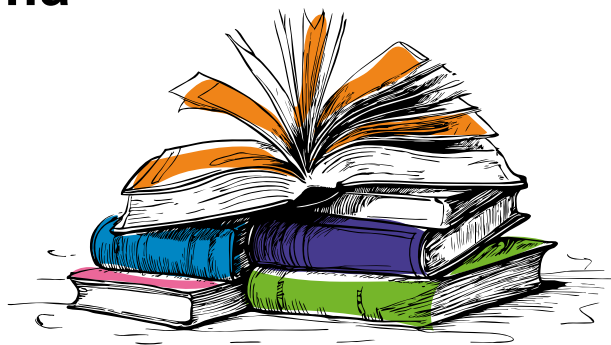
Równocześnie nie mniej ważnym filarem edukacji włączającej pozostaje różnicowanie i dostosowywanie treści, metod pracy, sposobów weryfikacji uczenia się i środowiska w taki sposób, aby każda osoba mogła rozwijać indywidualny potencjał. Zapewnienie osobom o różnym tempie pracy, zainteresowaniach, poziomie umiejętności, zasobach językowych czy potrzebach emocjonalnych możliwości rozwijania indywidualnego potencjału sprawia, że proces uczenia się staje się bardziej dostępny i satysfakcjonujący dla wszystkich. W ten sposób różnicowanie i współpraca tworzą komplementarne podejścia, które wzajemnie się wzmacniają.

Przybliżenie praktycznych rozwiązań dydaktycznych, scenariuszy zajęć oraz charakterystyki uczniów i uczennic ze zróżnicowanymi potrzebami miało na celu realne wsparcie nauczycieli i nauczycielek w codziennej pracy. Podkreślenie znaczenia współpracy w wymiarze zawodowym przypomina natomiast, że proces kształcenia jest wspólną drogą, w której każdy uczestnik i uczestniczka wnosi coś wartościowego.

Wspólne działanie pozwala osiągnąć więcej niż jednostkowy wysiłek, ułatwia pokonywanie trudności, rozwija umiejętność rozwiązywania problemów i daje satysfakcję z dzielenia się wiedzą.

Mam nadzieję, że przedstawione propozycje będą nie tylko źródłem inspiracji, ale również praktycznym wsparciem w codziennym planowaniu i prowadzeniu zajęć. Liczę na to, że staną się punktem wyjścia do dalszych poszukiwań i rozwoju edukacji coraz bardziej włączającej, otwartej i twórczej – takiej, w której każde dziecko ma szansę odnaleźć własne miejsce, czerpać radość z uczenia się i wzrastać we wspólnocie z innymi.

Bibliografia



Aubin, P. (2022). *Flexible grouping in primary education: Reducing inequalities through adaptive teaching*. *Journal of Educational Research*, 115(3), 245–262.

Bałachowicz, J. (2022). Edukacja do naprawy. Na marginesie raportu: *Poza horyzont: Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce (2020)*. *Wychowanie w Rodzinie*, 26(1), 107–122. Uniwersytet Wrocławski.

Bałachowicz, J., Zbróg, Z. (2024). Wybrane problemy polskiej pedagogiki i edukacji wczesnoszkolnej. W S. M. Kwiatkowski (Red.), *Edukacja szkolna z perspektywy nauk pedagogicznych* (s. 9–37). Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Bednarska, N. (Red.). (2020). *Dziecko – media – rozwój: O konsekwencjach obecności mediów w życiu dziecka*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Bednarska, N., Aleksandrowicz-Obzejta, K. (2024). *PoMoc w ADHD. Jak wspierać dziewczęta i kobiety z ADHD*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Boke, H., Tan, Y., Li, X. (2025). Effects of cooperative learning in physical education: A meta-analysis of intervention studies. *Physical Education Review*, 44(1), 55–74.

Brzezińska, A., Półtoraczyk, K., Reksnis, J., Starczewska-Kaczmarek, A., Wilczyńska, S. (2020). *Kompetencje emocjonalne i społeczne dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Wydawnictwo Nauk Społecznych i Humanistycznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

Budniak, A. (2025). *Edukacja społeczna dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym. Vademecum*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Cahyono, B. (2025). *The role of the teacher as a learning facilitator in early education*. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104–112.

Całek, G., Niedbalski, J., Raław, M., Sałkowska, M., Sztobryn-Giercuszkiewicz, J., Żuchowska-Skiba, D. (red.) (2023). *Niepełnosprawność i edukacja* (Monografia). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Całek, G., Niedbalski, J., Raław, M., Żuchowska-Skiba, D. (red.). (2021). *Wirtualizacja życia osób z niepełnosprawnościami* [Monografia]. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Chang, L., Kim, J., Alvarez, M. (2025). Peer tutoring in early literacy and numeracy: A meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 62, 14–29.

Chrzanowska, I. (2021). *Pedagogika specjalna wobec wyzwań współczesności*. Wydawnictwo ABC.

Chrzanowska, I. (2022). Edukacja włączająca przez pryzmat doświadczeń nauczycieli w edukacji zdalnej uczniów z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z zaburzeń, zakłóceń rozwoju w integracyjnych i ogólnodostępnych formach kształcenia. *Studia z Teorii Wychowania*, 13(3 (40)), 45–63.

Chrzanowska, I., Szumski, G. (red.). (2019). *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (Seria Naukowa, tom 7). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Chudak, T. (2022). Model glottodydaktyczny odwróconej klasy (flipped classroom) w warunkach szkoły językowej. *e-mentor*, 3(95), 22–31. Cieślik, A. (red.). (2021). *Projekty w edukacji wczesnoszkolnej: Poradnik*. Oficyna Edukacyjna.

Czechowska, Z., Majkowska, J. (2020). *TIK na specjalne zamówienie, czyli jak efektywnie wykorzystywać technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji i terapii uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (Wydanie I). Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Dignath, C., Veenman, M. (2023). Metacognitive instruction in primary education: A systematic review. *Learning and Instruction*, 83, 101–119.

Domagała-Zyśk, E., Karpińska-Szaj, K. (2011). *Uczeń/uczennica z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej: Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Dudziak-Czajkowska, B., Marchwian, A. (2020). Jak znaleźć złoty środek? Praca z uczniami o zróżnicowanych możliwościach. *Sygnal*, 2020(2), 14–16.

Dylak, S. (red.). (2013). *Strategia kształcenia wyprzedzającego*. [Data dostępu: 24.04.2024].

Edyburn, D. (2023). *Differentiated instruction in diverse classrooms: Evidence-based practices*. New York, NY: Routledge.

Foster, A. (2023). Digital platforms and student agency in early childhood classrooms. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 39(2), 112–124.

Gondek, T. (2024). *Diagnostyka i postępowanie terapeutyczne u dorosłych z ADHD*. Rekomendacje Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego.

Goyibova, R. (2025). Tailoring instruction for diverse learner needs: Benefits and challenges of differentiated instruction. *International Journal of Education and Pedagogy Studies*, 7(1), 45–58. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11786651>

Hattie, J. (2018). *Widoczne uczenie się dla nauczycieli*. Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Holsinger, B. (2020). *Szkoła geniuszy* (A. Celińska, tłum.). Prószyński i S-ka.

Jakubowska-Mirek, A. (2023). *Raport o pomocy rówieśniczej w klasach I–III*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. (2019). *Cooperation in the classroom* (9th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

- Józefowicz, J., Buchner, H. (2022). *Metoda projektu. Podręcznik*. Centrum Nauki przez Doświadczenie.
- Juszkiewicz, M., Socha, A. (2024). *Zróźnicowane grupy jako narzędzie wychowawcze i dydaktyczne*. Wydawnictwo Naukowe UP.
- Kaim, A., Gugniwicz, P. (2017). *Edukacja bez wykluczenia. ABC wsparcia dla dzieci z rodzin zagrożonych wykluczeniem społecznym. Informator dla nauczycieli i nauczycielek*. Fundacja Przestrzenie Dialogu.
- Kaminska, B., Olszta, K. (2021). Współczesne środki dydaktyczne i ich zastosowanie w działalności dydaktyczno-muzycznej szkolnictwa ogólnokształcącego. *Muzyka – Historia – Teoria – Edukacja*, 10, 121–132.
- Kapuścińska-Kozakiewicz, J. (2021). Praca z dzieckiem zdolnym. *Życie Szkoły*, 2021(6), 45–50.
- Kapuścińska-Kozakiewicz, J. (2022). Asynchronia rozwojowa u dzieci zdolnych. *Życie Szkoły*, 2022(4), 11–14.
- Karlberg, P. (2025). School-wide positive behavior interventions in Swedish schools: The role of classroom climate. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(1), 45–62.
- Kauffman, J. M., Landrum, T. J. (2021). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (12th ed.). Pearson.
- Kellam, S., Rebok, G., Jalongo, N., Mayer, L. (2011). The long-term effects of classroom behavior games on educational outcomes. *Prevention Science*, 12(1), 89–97.
- Klus-Stańska, D. (red.). (2019). *Anty(edukacja) wczesnoszkolna*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kołąkowski, A. (red.). (2024). *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Kołąkowski, A., Pisula, A. (2024). *Sposób na trudne dziecko. Przyjazna terapia behawioralna* (wyd. 3). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Krasowicz-Kupis, G. (2019). *Nowa psychologia dysleksji*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krasowicz-Kupis, G. (2020). Zaburzenia mowy i komunikacji. W I. Grzegorzewska, L. Cierpiątkowska, A. R. Borkowska (red.), *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (s. 354–367). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kruszyńska, E. (2023). Postrzeganie uczniów zdolnych przez nauczycieli klas I–III w Polsce. Wstępne wyniki badań empirycznych. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 16(1), 238–257.
- Lachowicz, K. (2023). Rozwijanie kompetencji komunikacyjnych dzieci w klasach I–III. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 18(2), 33–49.
- Langelaan, S., van Geel, M., Volman, M. (2024). Differentiating instruction: Understanding the key elements, opportunities, and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 136, 104375. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104375>
- Li, J. (2025). Arts education and its role in enhancing cognitive and critical thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 48, 101535.
- Liljedahl, P. (2020). *Building thinking classrooms in mathematics: 14 teaching practices for enhancing learning*. Corwin Press.
- Luo, L., Zhang, W., Andersson, H. (2024). Classroom climate and student engagement: Evidence from international comparative studies. *Teaching and Teacher Education*, 130, 104–115.
- Łoskot, M. (2025). *Zajęcia z uczniami słabosłyszącymi: Gotowe scenariusze do różnych etapów edukacji*. Forum Media Polska.

- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2021). Nowe technologie w edukacji uczniów zdolnych. W A. Bogaj (red.), *Przyszłość polskiej szkoły. Alert pedagogiczny* (s. 80–92). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Martin, R. (2024). *Metody efektywnej nauki. Praktyczny podręcznik*. Sensus.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. (2016). *Przygody innego – bajki w edukacji międzykulturowej*. Białystok: Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Fundacja Dialog.
- Myśliński, D. (2024). *Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Narkun-Jakubińska, Z., Smogorzewska, J., Trębacz-Ritter, A., Wołowicz, A., Szumski, G. (2024). *Współpraca nauczycieli w klasie włączającej: Od teorii do praktyki edukacyjnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Nguyen, T. (2025). Student-centered learning and shared responsibility: A study on collaborative classrooms. *Journal of Early Childhood Education Research*, 14(1), 65–82.
- Nowosad, I., Segiet, W. (2025). *Autonomia szkoły*. Difin.
- Obidniak, D. (2011). *Czytanki o edukacji. Dyskryminacja*. ZNP.
- Ocot, A. (2023). Wybrane aspekty pracy grupowej w edukacji wczesnoszkolnej – akcent na współpracę, komunikację i efekty zrozumienia materiału. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 18(2), 45–58.
- Olszewski, S., Parys, K. (2023). W poszukiwaniu rozwiązań przydatnych w edukacji włączającej – tutoring rówieśniczy [In search of solutions useful in inclusive education – peer tutoring]. *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, 43, 123–144.

Osełkowska, E., Malik, N., Skalny, M., Dąbek, M. (2025). Funkcjonowanie psychospołeczne dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu: metody i formy wsparcia. Studium przypadku *Niepełnosprawność*, (2), 111–129.

Öztürk, M. (2023). From intention to implementation: Challenges in cooperative learning practices. *International Journal of Educational Development*, 97, 102–114.

Patel, D., Kim, N. (2024). Differentiated instruction in mixed-ability classrooms: Experiences of special education teachers. *Psychological Research in Individuals with Exceptional Needs*, 2(3), 13–20.

Patel, D., Kim, N. (2024). *Differentiated Instruction in Mixed-Ability Classrooms: Experiences of Special Education Teachers*. *Psychological Research in Individuals with Exceptional Needs*, 2(3), 13–20.

Pisula, E. (2021). *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia* (wyd. zaktualizowane). Gdańsk: Harmonia.

Rafał-Uniewska, J. (2021). *Strategie działań wobec dziecka z grupy ryzyka dysleksji*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Ramik-Mażewska, I. (2024). Ubóstwo relacyjne jako kategoria badawcza społecznej nieobecności osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, 2(2024), 9–21.

Raźniak, A. (2020). Kameleon na macie, czyli kodowanie metodą stacji zadaniowych. *Języki Obce w Szkole*, (2), 93–100.

Romero, S. (2025). Peer-assisted learning in multilingual classrooms: Enhancing language acquisition. *Language Learning Journal*, 53(2), 220–235.

Sawyer, R. K. (2019). *The creative classroom: Innovative teaching for 21st century learners*. New York, NY: Teachers College Press.

Şenel, E., Döş, B. (2024). Exploring the integration of artful thinking routines in primary education: Enhancing critical thinking through visual arts. *Journal of Educational Research and Practice*, 14(2), 55–72.

Setiawan, B., Arifin, L., Zhang, P. (2025). Cooperative learning in critical reading instruction: A meta-analysis. *Journal of Literacy Research*, 57(1), 101–120.

Shaywitz, S. E. (2018). *Pokonać dysleksję*. Harmonia Universalis.

Skałbiana, B., Bidziński, K. (2021). *Szkoła ogólnodostępna w procesie stawania się placówką włączającą*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Sławińska, M. (2024). Tutoring rówieśniczy (peer tutoring) w szkolnych sytuacjach edukacyjnych. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 4, 17–27.

Słomińska, M. (2023). Twórcze podejście do nauczania i wspieranie rozwoju twórczego myślenia dzieci. *Zeszyty Cywilizacyjne*, 17(2), 45–61.

Sterna, D. (2022). 5 pytań na temat wykorzystania metody projektu w nauczaniu. Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej – Oś Świata.

Szulc, A. (2025). *Ewaluacja relacyjna*. Wydawnictwo: Edukatorium Marzena Żylińska.

Szumski, G. (2020). *Edukacja włączająca w szkołach ogólnodostępnych*. Wydawnictwo PWN.

Szyller, A. (2018). Bezrefleksyjna codzienność refleksyjnych uczniów, czyli polska edukacja wczesnoszkolna z podręcznikiem w tle. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 40(1), 50–60.

Taniewicz, B. (2023). *Akademia pomysłów: pakiet na zajęcia z uczniami z autyzmem i z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Nowa Era.

TOC dla edukacji: <https://www.toc.edu.pl/narzedzia-toc/>, dostęp: 18.09.2025.

Tokaj, M. (2024). Wiedza na temat zaburzeń ze spektrum autyzmu (ASD) i opinia rodziców neurotypowych rówieśników dzieci z ASD dotycząca kształcenia inkluzyjnego. *Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej*, 1(17), 280–296.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

Tondok, E. (2024). Cooperative learning and social inclusion: Evidence from diverse classrooms. *International Review of Education*, 70(4), 487–506.

Trzópek-Paszkiwicz, J. (2025). *Środowisko społeczne a dobrostan i podmiotowość uczniów. Wyzwania dla przywództwa edukacyjnego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Twardowski, A. (2020). *Tutoring rówieśniczy w edukacji wczesnoszkolnej*. Wydawnictwo Naukowe UAM.

Vogl, K., Pekrun, R., Loderer, K. (2020). Technology-enhanced learning and student motivation: Integrating affective and cognitive perspectives. *Learning and Instruction*, 67, 101–117.

Wachowiak, J., Rudnik, M. (2020). *Uczeń z zaburzeniami psychicznymi w szkole*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Wieliczko, R., Pełczyńska-Lotos, M. (2011). *Tuż pod moim nosem*. Wydawnictwo Petit.

Yaşar, M., Demir, S., Kaplan, R. (2024). Cooperative learning in science and mathematics education: An international study. *International Journal of STEM Education*, 11(1), 22–34.

Zasępa, E., Siedler, A., Idczak-Paceś, E., Jean Saad, D., Zębrowska, I. (2025). *Autyzm. Jakość życia dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i jej uwarunkowania*. Difin.

Żółkowska, T., Parafiniuk, A. (2023). Wsparcie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w edukacji włączającej: Wybrane obszary analizy z perspektywy koncepcji Roberta Schalocka. *Roczniki Pedagogiczne*, 15(2), 33–49.