

ANNA ZAMKOWSKA

PRZYGOTOWANIE PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI
DO EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ
– WYTYCZNE MIĘDZYNARODOWE I KIERUNKI ZMIAN

WPROWADZENIE

Zmiany w obszarze zarówno pedagogiki specjalnej jako nauki, jak i w przygotowaniu przyszłych nauczycieli pracujących z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zarysowują się w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej, szczególnie wyraźnie w przeciągu ostatnich kilku lat. B. Papuda-Dolińska (2019) ujęła główne kierunki tych zmian w perspektywie trzech odsłon. Odsłona pierwsza polega na poszerzeniu przedmiotu pedagogiki specjalnej. Dotychczas przyjęte kategorie niepełnosprawności uznaje się za nieprzydatne, a pojęcie normy zostaje poszerzone, obejmując swym zasięgiem grupę uczniów o bardzo zróżnicowanych potrzebach. Odsłona druga polega na zuniifikowaniu metodyk kształcenia specjalnego i utworzeniu jednej wspólnej metodyki elastycznie indywidualizowanej stosownie do możliwości i potrzeb wszystkich uczniów. Wyodrębnianie potrzeb grupowych, jako specyficznych dla określonej kategorii uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, uznaje się nawet za czynnik utrudniający wdrażanie edukacji włączającej, realizowanej w ramach jednego wspólnego procesu dydaktycznego i jednej wspólnej przestrzeni edukacyjnej. Bardziej przydatne, z punktu widzenia nowego podejścia, wydaje się raczej określenie indywidualnych i grupowych potrzeb uczniów. Odsłona trzecia dotyczy utraty przez pedagogów specjalnych monopolu na wiedzę specjalistyczną. Rozpoznanie specjalnych potrzeb i możliwości uczniów oraz dostosowanie do nich procesu dydaktyczno-wy-

Dr hab. ANNA ZAMKOWSKA, prof. UTH – Katedra Pedagogiki i Psychologii, Wydział Filologiczno-Pedagogiczny Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu; adres do korespondencji: ul. Malczewskiego 22, 26-600 Radom; e-mail: a.zamkowska@uthrad.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4794-1946>.

chowawczego, realizowanego z całą klasą, powinno znajdować się bowiem w zakresie kompetencji każdego nauczyciela włączających klas.

Na konieczność zapewnienia wysokiego poziomu przygotowania nauczycieli edukacji włączającej wskazywano wielokrotnie zarówno w literaturze krajowej, jak i zagranicznej ostatnich lat (m.in. Florian, 2019; Forlin i Chambers, 2011; Troll i in., 2019; Al-Khamisy, 2010; Plichta, 2013; Chrzanowska, 2019; Chrzanowska i Szumski, 2019; Jachimczak, 2019; Domagała-Zyśk, 2020). W dokumencie UNESCO (2020b, s. 1) pt. *Inclusive teaching: Preparing all teachers to teach all students*, wytyczającym politykę międzynarodową w tym obszarze, podkreślony został wymóg przygotowania nauczycieli do nauczania wszystkich bez wyjątku uczniów, niezależnie od ich indywidualnych możliwości i potrzeb rozwojowych i edukacyjnych. Nauczyciele mają być promotorami zmian zmierzających do szerokiego wdrożenia edukacji włączającej. Edukacji włączającej, jak czytamy w raporcie, nie można bowiem urzeczywistnić, jeśli nauczyciele nie są przygotowani do pełnienia roli promotorów zmian, posiadających wartości, wiedzę i postawy, które pozwolą każdemu uczniowi na odniesienie sukcesu. Nauczanie włączające wymaga od nauczycieli otwartości na pracę ze zróżnicowaną grupą uczniów, a także przekonania, że każdy uczeń, niezależnie od tego jakie możliwości przejawia, posiada zdolność do uczenia się, pewien zasób umiejętności i doświadczeń, indywidualnych możliwości, predyspozycji i zdolności. Proinkluzyjne postawy, metody i profesjonalizm nauczycieli muszą być, w myśl raportu, traktowane priorytetowo w przygotowaniu przyszłych kadr. Polska jest jednym z krajów, którego dotyczą powyżej zarysowane wymagania. Celem artykułu jest wskazanie na stan przygotowania systemów edukacyjnych do spełnienia tych wymogów, model kształcenia przyszłych kadr proponowany w rozwiązaniach polskiego prawa oświatowego, a także na wyniki wybranych polskich i międzynarodowych badań poświęconych przygotowaniu nauczycieli do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W zakończeniu zwrócono uwagę na konsekwencje wprowadzanych zmian.

1. WYTYCZNE MIĘDZYNARODOWE I KRAJOWE

Na potrzebę odpowiedniego przygotowania nauczycieli do edukacji włączającej wskazują wyniki raportów międzynarodowych, m.in. Międzynarodowego Badania TALIS (2018) i Raportu *Inclusive teaching: Preparing all teachers to teach all students*, opracowanego przez UNESCO (2020b). Jak

wynika z Międzynarodowego Badania TALIS (Teaching and Learning International Survey) opublikowanego w 2018 roku (s. 21-22) w latach 2013-2018 odnotowano zarówno jeden z najwyższych wzrostów w zakresie korzystania nauczycieli z różnych form rozwoju zawodowego odnoszącego się do tego obszaru, jak i największy wzrost potrzeb zgłaszanych przez nich (22%) odnośnie do tego typu szkoleń. 32% dyrektorów szkół biorących udział w badaniu TALIS twierdzi, że zapewnienie wysokiej jakości nauczania w ich szkole jest utrudnione z powodu braku nauczycieli zdolnych do nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ten niedobór należy do problemów najczęściej zgłaszanych przez dyrektorów szkół.

Także z badań zamieszczonych w raporcie UNESCO (2020b, s. 1) wynika, że w większości krajów objętych badaniem czynni nauczyciele wskazują na brak odpowiedniego szkolenia dotyczącego problematyki specjalnych potrzeb edukacyjnych. Ich wypowiedzi są często podszyte wątpliwościami dotyczącymi zarówno przygotowania do sprostania postawionemu przed nimi wyzwaniu, jak i gotowości systemu edukacji do udzielenia im odpowiedniego wsparcia. We wspomnianym raporcie apeluje się zatem o zapewnienie czynnym nauczycielom odpowiednich szkoleń, wsparcia, odpowiednich warunków pracy i autonomii do podejmowania w klasie działań zapewniających wsparcie każdego ucznia w osiągnięciu sukcesu.

Jak wynika z badań I. Chrzanowskiej (2019, s. 238-241) 61% polskich nauczycieli ogólnodostępnych klas planuje poszerzyć swoje kwalifikacje zawodowe, głównie z powodu braku umiejętności i/lub wiedzy z zakresu pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ponad 79% badanych stwierdziło, że studia dobrze przygotowały ich do pracy zawodowej, wykazywało jedynie potrzebę podnoszenia jej jakości.

Analiza przeprowadzona na potrzeby światowego raportu monitorującego edukację globalną wykazała, że 61% ze 168 krajów zapewnia nauczycielom szkolenia w zakresie edukacji włączającej (UNESCO, 2020b, s. 2). Trzy czwarTE zweryfikowanych, czyli 101 ze 134, programów studiów przygotowujących do pracy przyszłych nauczycieli zawiera informacje dotyczące tej kwestii. Spośród nich 49 wyraźnie wymienia ich cel, jakim jest zapewnienie szkolenia nauczycieli w zakresie edukacyjnej inkluzji, rozumianej jako włączenie do środowiska szkolnego wszystkich uczniów (UNESCO, 2020b, s. 5). Odpowiednie przygotowanie nauczycieli powinno zatem obejmować różne aspekty nauczania włączającego wszystkich uczniów, w tym zagadnienia dotyczące metod nauczania i zarządzania klasą, metod oceniania efektów uczenia się, a także współpracę w wielospecjalistycznych zespołach. Powinno się również

zapewniać nowym nauczycielom pomoc we włączeniu zdobytych podczas studiów umiejętności w swoją praktykę pedagogiczną (UNESCO, 2020c, s. 20).

W większości krajów doskonalenie zawodowe nauczycieli w zakresie przygotowania do edukacji włączającej koncentrowało się dotychczas na przygotowaniu do pracy z określonymi grupami uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (Hayes i in., 2018). W różnym stopniu kształcono do szeroko pojętej edukacji włączającej, rozumianej jako praca ze zróżnicowaną grupą uczniów.

Na różnicę między przygotowaniem nauczycieli do kształcenia integracyjnego i inkluzyjnego wskazuje L. Florian (2019). Zdaniem tej autorki, programy – przygotowujące przyszłych nauczycieli do kształcenia integracyjnego – zazwyczaj koncentrują się na sposobach radzenia sobie z wyzwaniami związanymi z edukacją różnych grup uczniów posiadających specjalne potrzeby. Florian odnosząc się krytycznie do tego podejścia stwierdza, że moduły kształcenia dotyczące pedagogiki specjalnej podkreślają różnice występujące między uczniami i w konsekwencji wzmacniają te same podziały, które tworzą bariery dla ich rzeczywistej integracji (Florian, 2019). By uniknąć tych konsekwencji, przygotowanie nauczycieli do pracy w klasach inkluzyjnych powinno ich wyposażyć w taką wiedzę, umiejętności i postawy, aby potrafili pracować ze zróżnicowaną grupą uczniów, udostępniając szereg opcji każdemu uczniowi, zamiast oferować zestaw zróżnicowanych opcji tylko niektórym z nich (Florian i Spratt, 2013).

Także w najnowszym Światowym Raporcie na temat edukacji (2020c, s. 11) podkreśla się, że edukacyjnej inkluzji nie sposób osiągnąć pracując osobno z każdą grupą uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ponadto, system kształcenia nauczycieli, który uwzględnia ich przygotowanie do pracy ze zróżnicowaną grupą uczniów, a nie wybranymi grupami uczniów o specyficznych potrzebach, pozwala na bardziej efektywne wykorzystanie zasobów szkół (Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2011).

Autorzy Światowego Raportu na temat edukacji (2020c, s. 11) rekomendują zatem by przygotowania do edukacji włączającej nie traktować jako zagadnienia specjalistycznego, ale raczej jako podstawowy element kształcenia nauczycieli. Przygotowanie nauczycieli do pracy w klasie inkluzyjnej nie powinno być traktowane jako przedmiot specjalistyczny, skupiający się na nauczaniu określonych grup uczniów. Odpowiednie treści powinny zostać włączone do całego programu kształcenia. Badania nad kształceniem nauczycieli w zakresie edukacji włączającej sugerują bowiem, że bardziej korzystne jest uczynienie edukacji włączającej podstawowym elementem ogólnego przygo-

towania nauczycieli, a nie tematem specjalistycznym realizowanym w ramach oddzielnych przedmiotów (Kim, 2011; Rouse i Florian, 2012).

Globalne standardy kształcenia przyszłych nauczycieli inkluzyjnych szkół identyfikują trzy domeny i standardy wymaganych od nich kompetencji: wyposażanie w wiedzę i umiejętność jej rozumienia, praktyka nauczania oraz relacje zachodzące w ramach procesu kształcenia. Podkreśla się przy tym konieczność zaangażowania nauczycieli w promowanie edukacji włączającej o wysokiej jakości, które ma odbywać się z korzyścią dla wszystkich uczniów, nauczycieli i całej społeczności szkolnej (Education International i UNESCO, 2019).

W Europie, przy projektowaniu i wdrażaniu programów kształcenia nauczycieli, kierowano się „Profiłem nauczyciela edukacji włączającej” opracowanym przez Europejską Agencję Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami w roku 2012. Dokument ten określa osiem obszarów kompetencji wymaganych od nauczycieli, do których zaliczono: rozumienie koncepcji edukacji włączającej; postrzeganie różnicy pomiędzy uczniami jako atutu oraz wspieranie wszystkich uczniów w sferze rozwoju poznawczego, społecznego i emocjonalnego, a także umiejętności praktycznych. W profilu zidentyfikowano cztery podstawowe wartości i powiązane z nimi obszary kompetencji (Tabela 1).

Tabela 1. Wykaz wartości i odpowiadających im obszarów

Wartości	Obszary kompetencji obejmują:
Docenianie różnorodności – różnice pomiędzy uczniami uznaje się za zaletę i czynnik sprzyjający edukacji.	koncepcję edukacji włączającej; przekonania nauczycieli na temat różnic pomiędzy uczniami;
Wspieranie wszystkich uczniów – nauczyciele spodziewają się, że każdy uczeń dokona znaczących postępów w nauce.	wspomaganie każdego ucznia w procesie opanowania treści przedmiotowych, nabywania umiejętności społecznych i rozwoju emocjonalnego; stosowanie skutecznych metod nauczania w klasach, do których uczęszczają uczniowie o zróżnicowanych potrzebach;
Nastawienie na współpracę – wszyscy nauczyciele uznają zasadniczą rolę pracy zespołowej i współdziałania.	współpracę z rodzicami i rodzinami; współpracę z szerokim gronem pracowników sektora oświaty.
Indywidualny rozwój zawodowy – nauczanie opiera się na uczeniu się; nauczyciele biorą na siebie odpowiedzialność uczenia się przez całe życie.	Przekonania: nauczyciele to praktycy wyciągający wnioski z dotychczasowych doświadczeń; początkowy etap kształcenia jest punktem wyjścia do kształcenia ustawicznego i doskonalenia zawodowego.

Źródło: XXX(2019, s. 96); opracowano na podstawie „Profil nauczyciela edukacji włączającej” (2012).

Zakłada się, że wpajanie wyżej wskazanych wartości, takich jak: docenianie różnorodności uczniów, wspieranie wszystkich uczniów, współpraca z innymi partnerami i zaangażowanie nauczycieli we własny rozwój zawodowy, powinno zaowocować przygotowanymi nauczycielami, którzy mają wysokie oczekiwania wobec wszystkich uczniów i potrafią pomóc im w osiągnięciu sukcesu w sferze edukacyjnej i społecznej.

Odnosząc powyższe wytyczne, wynikające z dokumentów międzynarodowych, do wydanych przez MNiSW standardów kształcenia przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (Dz.U 25.07.2019 r., poz. 1450) należy stwierdzić, że uwzględniono w nich kwestię edukacji włączającej w szerokim zakresie. Główne cele przygotowania przyszłych nauczycieli dotyczą zagadnienia edukacji włączającej, a także sposobów realizacji zasady inkluzji oraz praw dziecka i osób z niepełnosprawnością. Wyodrębniono blok poświęcony dziecku i uczniowi ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi w przedszkolu i klasach I-III szkoły podstawowej, a także blok dotyczący organizacji pracy przedszkola i szkoły z elementami prawa oświatowego i praw dziecka oraz kultury przedszkola i szkoły, w tym w zakresie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnościami. Ponadto, w treściach innych bloków znajdują się odniesienia do pracy z grupą uczniów o zróżnicowanych potrzebach, czego dowodem są zapisy dotyczące:

- Ogólnych efektów uczenia się:

- „W zakresie umiejętności absolwent potrafi [...] identyfikować spontaniczne zachowania dzieci lub uczniów jako sytuacje wychowawczo-dydaktyczne i wykorzystywać je w procesie edukacji oraz realizacji celów terapeutycznych” (s. 33);

- „W zakresie kompetencji społecznych absolwent jest gotów do [...] pracy w zespole, pełnienia w nim różnych ról oraz współpracy z nauczycielami, pedagogami, specjalistami, rodzicami lub opiekunami dzieci lub uczniów i innymi członkami społeczności przedszkolnej, szkolnej i lokalnej” (s. 34).

- W bloku C. Wspierania rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym zakłada się, że absolwent:

- „zna i rozumie [...] C.W2. możliwości wykorzystania w codziennej praktyce edukacyjnej różnorodnych sposobów organizowania środowiska uczenia się i nauczania, organizację środowiska wychowawczego przy uwzględnieniu specyficznych potrzeb i możliwości poszczególnych dzieci, uczniów lub grup, a także potrzebę wykorzystywania w pracy z dzieckiem lub uczniem informacji uzyskanych na jego temat od specjalistów, w tym psychologa, logopedy, pedagoga, lekarza oraz rodziców lub opiekunów” (s. 46);

– „potrafi [...] C.U1. kształtować bezpieczne i przyjazne edukacyjne środowisko rozwoju dzieci lub uczniów, z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb, możliwości i uzdolnień dziecka lub ucznia, z nastawieniem na osobowy i podmiotowy rozwój”;

– „potrafi [...] C.U4. planować, realizować i oceniać efekty spersonalizowanych strategii i programów kształcenia i wychowania z nastawieniem na integralny rozwój dziecka lub ucznia”;

– „potrafi [...] C.U5. organizować zabawy i zajęcia stymulujące aktywność poznawczą dzieci lub uczniów, wspólnotowe i kooperacyjne uczenie się, angażujące emocjonalnie, motywacyjnie i poznawczo wszystkie dzieci lub uczniów, wspierać ich adaptację do uczenia się we wspólnocie oraz identyfikować spontaniczne zachowania dzieci lub uczniów jako sytuacje wychowawczo-dydaktyczne i wykorzystywać je w procesie edukacji” (s. 46-47).

W Standardach używane są pojemne treściowo określenia „dzieci i uczniowie ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi” oraz „uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnościami”. Grupa uczniów posiadających specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne została określona szeroko głównie z uwzględnieniem wyników diagnozy nozologicznej (m.in. autystyczne spektrum zaburzeń, mózgowo porażenie dziecięce), ale też wskazaniem na wybrany obszar trudności (dzieci/uczniowie z trudnościami związanymi z nabywaniem umiejętności arytmetycznych). Zapisy efektów, zawarte w Standardach, wskazują na wykorzystanie modelu biopsychospołecznego niepełnej sprawności, który obejmuje nie tylko poziom organizmu (nazewnictwo wynikające z diagnozy medycznej), ale także aktywności i uczestnictwa (indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne). Mimo reprezentacji treści związanych z edukacją włączającą standardy nie w pełni odzwierciedlają jej idee, wyróżniając grupy uczniów z niepełnosprawnością i wyodrębniając blok przedmiotów poświęconych zaspokojeniu ich potrzeb.

Także, zdaniem autorów obecnie przygotowywanego Modelu „Edukacja dla wszystkich” (2020, s. 20), zapisy te nie korespondują w wystarczającym stopniu z wymaganiami dokumentów międzynarodowych i wymagają zmian. We wspomnianym modelu wyraźnie zauważa się odzwierciedlenie tendencji międzynarodowych. Po pierwsze, podkreślono w nim, że wysoka jakość kształcenia przyszłych nauczycieli i ciągły rozwój zawodowy nauczycieli czynnych są warunkami wysokiej jakości nauczania. Po drugie, wymagane jest takie przygotowanie przyszłych nauczycieli by byli oni przekonani o posiadaniu kompetencji pozwalających im odpowiadać na zróżnicowane

potrzeby uczniów. Po trzecie, kształcenie nauczycieli „powinno koncentrować się na włączającym podejściu pedagogicznym, opartym na odejściu od idei oferty specjalistycznej jako odpowiedzi na indywidualne trudności w uczeniu się na rzecz kształcenia, które skupia się na poszerzaniu możliwości włączenia każdej osoby uczącej się w społeczność uczącą się” („Edukacja dla wszystkich”, 2020, s. 20).

2. PRZYKŁADY BADAŃ DOTYCZĄCYCH PRZYGOTOWANIA PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

Zarówno z badań międzynarodowych, jak i polskich wynika, że podejście całościowe, polegające na łączeniu przygotowania teoretycznego z wyposażeniem w kompetencje praktyczno-moralne (m.in. interpretacyjne, komunikacyjne) i techniczne (m.in. metodyczne), jest najbardziej oczekiwane przez przyszłych nauczycieli inkluzyjnych klas (m.in. Plichta, 2012; Chrzanowska, 2019; Chrzanowska i Szumski, 2019; Jachimczak, 2019).

Badania O. AlMahdi i H. Bukamal (2019) ujawniły, że kandydaci na nauczycieli wskazywali na potrzebę zapewnienia im więcej możliwości bezpośredniej interakcji z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i ich nauczania podczas zajęć szkolnych; potrzebowali również większego przygotowania i wiedzy na temat polityki edukacyjnej dotyczącej tej kwestii. Nie wszyscy kandydaci na nauczycieli czuli się pewni swojej wiedzy i umiejętności w kontaktach z tą grupą uczniów. Chociaż postawy kandydatów na nauczycieli były generalnie pozytywne wobec tych uczniów, respondenci przejawiali jednak obawy co do włączenia do klasy ogólnodostępnej dzieci wykazujących agresywne zachowania lub wymagających specjalnych technologii komunikacyjnych.

Zdaniem S. Rakap, O. Cig i A. Parlak-Rakap (2017) skuteczna realizacja edukacji włączającej zależy głównie od nastawienia nauczycieli do dzieci ze specjalnymi potrzebami i ich włączenia do swoich klas. Celem przeprowadzonych przez nich badań było ustalenie wpływu dwóch przedmiotów przygotowujących ich do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na (1) ogólne nastawienie kandydatów na nauczycieli przedszkolnych do idei edukacji włączającej; (2) ich gotowość do pracy z dziećmi ze znaczną niepełnosprawnością intelektualną, fizyczną i zaburzeniami zachowania w klasach włączających oraz (3) ich poziom komfortu w interakcji z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jeden przedmiot dostarczał teoretycznych

podstaw do pracy ze wskazanymi grupami uczniów, a drugi zapoznawał przyszłych nauczycieli ze strategiami nauczania w klasie włączającej. Wyniki pokazały, że oba przedmioty pozytywnie wpłynęły na postawy kandydatów na nauczycieli, ich gotowość do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także na deklarowany poziom komfortu w relacji z nimi, jednak znacznie większy był wpływ drugiego z nich.

Potrzebę przygotowania przyszłych nauczycieli do sytuacji trudnych zauważył O'Neill (2016), który zaproponował przyszłym nauczycielom jednosemestralny kurs poświęcony radzeniu sobie z trudnymi zachowaniami w klasie włączającej. Badania wykazały istotny wzrost poziomu wiedzy, umiejętności i pewności siebie w zarządzaniu klasą i zachowaniem u studentów po ukończeniu tego kursu.

B. Troll i in. (2019) uznali, że skutecznym sposobem przygotowania przyszłych nauczycieli do edukacji włączającej jest wprowadzenie do programu nauczania nowych treści dotyczących pracy w zróżnicowanej klasie. Celem ich projektu badawczego był pomiar efektywności wprowadzenia do treści metodyk różnych przedmiotów (matematyki, wychowania fizycznego, muzyki i nauk ścisłych) elementów związanych z edukacją włączającą. Badanie wykazało, że wprowadzone zmiany miały pozytywny wpływ na rozwój kompetencji nauczycieli przygotowujących się do podjęcia pracy w ramach edukacji włączającej.

Z kolei G. Theoharis i J. Causton Theoharis (2011) efektywnie wprowadzili do programu przygotowania przyszłych nauczycieli szkół ogólnodostępnych i specjalnych wspólny szablon planowania lekcji, przydatny w pracy nauczyciela edukacji włączającej.

Na niewystarczający poziom przygotowania przyszłych nauczycieli oraz potrzebę wdrażania odpowiednich rozwiązań zwrócili uwagę także autorzy polskich opracowań. I. Chrzanowska i G. Szumski (2019, s. 57) wskazują na to, że przyszli nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w większym stopniu podczas studiów nabywają kompetencji związanych z edukacją włączającą niż nauczyciele przedmiotowi. Autorzy wskazują na konieczność wyposażenia przyszłych nauczycieli w proinkluzyjne postawy, przekonanie o samoskuteczności, a także kompetencje metodyczne i organizacyjne potrzebne do skutecznego nauczania w klasach włączających. Wskazują na potrzebę wyposażenia studentów w niezbędne narzędzia pracy w zróżnicowanej klasie, takie jak m.in.: narzędzia diagnozy funkcjonalnej (Domagała-Zyśk, Knopik i Osza, 2018; Domagała-Zyśk i Knopik, 2020), zasady projektowania uniwersalnego (Domagała-Zyśk, 2020), strategia uczenia się we współpracy,

udzielania informacji zwrotnej, wykorzystanie narzędzi technologii komunikacyjnej (Chrzanowska i Szumski, 2019; Jachimeczak, 2019).

ZAKOŃCZENIE

Jak wynika z zaprezentowanych powyżej rozważań obecna polityka oświatowa zmierza jednoznacznie w kierunku przyjęcia koncepcji edukacji włączającej, opartej na modelu społecznym. Do takiej rzeczywistości edukacyjnej powinni być przygotowani zarówno czynni, jak i przyszli nauczyciele ogólnodostępnych szkół. Z raportów międzynarodowych i badań polskich wynika jednak niepokój nauczycieli dotyczący możliwości sprostania wymogom pracy w wysoce zróżnicowanej klasie przy braku adekwatnego wyposażenia w wiedzę dotyczącą specjalnych potrzeb edukacyjnych i strategii pracy w klasie złożonej z uczniów o wysoce zróżnicowanych możliwościach. Ponadto, z badań przyszłych nauczycieli wynika, że istotne dla ich przygotowania jest zarówno kształtowanie postaw wobec edukacji włączającej i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak i merytoryczno-praktyczne przygotowanie do pracy w klasie włączającej, obejmujące zapoznanie ze specyfiką specjalnych potrzeb, jak i strategiami radzenia sobie z wyzwaniami o charakterze dydaktycznym i wychowawczym.

Przed nauczycielem stawia się zatem wysokie wymagania posiadania specjalistycznej wiedzy i umiejętności w zakresie wysoce zróżnicowanych potrzeb, w tym także pracy w klasie z uczniami, których potrzeby mogą być złożone i wymagające specjalistycznego podejścia. Kwestia potrzeby posiadania specjalistycznej wiedzy dotyczącej różnych rodzajów zaburzeń jest jednak, jak zauważa Forlin (2019), niezgodna z ideą edukacji włączającej. Pojawia się zatem pewna kontrowersja odnośnie do zakresu merytorycznego programu przygotowania przyszłych nauczycieli inkluzyjnych klas.

Współczesne podejście, odzwierciedlone w dokumentach międzynarodowych, oparte jest na założeniu, że specjalistyczna wiedza dotycząca specjalnych potrzeb edukacyjnych związana jest z krytykowanym modelem medycznym, stanowi źródło społecznego naznaczenia i przeszkadza w osiągnięciu celów edukacji włączającej. Postuluje się zatem odejście od kategoryzacji dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i oparty na niej przedmiotów, realizowanych w ramach studiów, na rzecz przygotowania przyszłych nauczycieli do rozpoznawania i zaspokajania zróżnicowanych potrzeb wszystkich uczniów. Kwestia indywidualnych różnic zarówno

w procesie diagnozy potrzeb i możliwości uczniów, jak i podjęcia spersonalizowanych działań jest jednak nadal obecna. Zróżnicowanie postrzegane jest jako walor, który ubogaca doświadczenia edukacyjne i społeczne uczniów, a także doświadczenia pedagogiczne nauczyciela. Od kwestii pojęć, wskazujących na różnice, nie sposób zatem całkowicie odejść, istotne jest bowiem raczej to, by nie miały one naznaczającego charakteru.

Czy zatem słuszną jest rezygnacja z przygotowania przyszłych nauczycieli w ramach specjalistycznych przedmiotów poświęconych pedagogice specjalnej, prowadzonych przez specjalistów zajmujących się tą problematyką? Czy przy braku tej wiedzy diagnoza potrzeb i możliwości uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dokonana przez nauczycieli, byłaby pełna i wystarczająca do opracowania programu edukacyjnego zaspokajającego ich potrzeby?

Biorąc pod uwagę powyżej zasygnalizowane wątpliwości bardziej uzasadnione wydaje się kompleksowe podejście do programu studiów, oparte na przyjętym w Polsce modelu biopsychospołecznym, wskazującym na potrzebę rozpoznania potrzeb i możliwości jednostki na wszystkich poziomach jej funkcjonowania (organizmu, jednostki i społecznym) oraz konstruowanie na tej podstawie planu oddziaływań dydaktyczno-wychowawczo-terapeutycznych (WHO, 2009). Opierając się na tych założeniach wydaje się słuszne wyposażenie przyszłych nauczycieli nie tylko w kompetencje związane z pracą ze zróżnicowaną grupą uczniów, ale także kompetencje poznawcze, obejmujące wiedzę o różnych rodzajach specjalnych potrzeb edukacyjnych, ich etiologii, różnych typowych i specyficznych objawach (Al-Khamisy, 2010, s. 150, Jachimczak, 2019, s. 142) oraz realizacyjne związane z praktycznymi umiejętnościami pracy z uczniem z danym rodzajem specjalnych potrzeb, a co z tego wynika zachowanie w toku studiów przedmiotów związanych z pedagogiką specjalną, prowadzonych przez nauczycieli akademickich z dorobkiem naukowym i doświadczeniem praktycznym dotyczącym tych kwestii (por. Jachimczak, 2019, s. 143).

BIBLIOGRAFIA

- AL-KHAMISY, D. (2010). *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- ALMAHDI, O., BUKAMAL, H. (2019). Pre-Service Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education During Their Studies in Bahrain Teachers College. *SAGE Open*, July-September, 1-14.

- CHRZANOWSKA I., SZUMSKI G. (2019). Kompetencje zawodowe – jakie wyzwania? W: I. CHRZANOWSKA, G. SZUMSKI (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 54-61). Warszawa: Wyd. FRSE.
- CHRZANOWSKA, I. (2019). *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- DOMAGAŁA-ZYŚK, E. (2020). Projektowanie uniwersalne w inkluzyjnej edukacji uczniów ze spektrum autyzmu. Strategie i rekomendacje. W: A. PROKOPIAK (red.), *Osoby ze spektrum autyzmu w biegu życia* (s. 139-158). Lublin: Wyd. UMCS.
- DOMAGAŁA-ZYŚK, E., KNOPIK, T. (2020). Functional Diagnosis as a Strategy for Implementing Inclusive Education in Poland. *Revista Brasileira de Educacao Especial*, 26(2), 203-220.
- DOMAGAŁA-ZYŚK, E., KNOPIK, T., OSZWA, U. (2018). Znaczenie diagnozy funkcjonalnej w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Roczniki Pedagogiczne*, 10(46), 77-90.
- Education International and UNESCO (2019). *Global Framework of Professional Teaching Standards*. Brussels: Education International and UNESCO.
- Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się (2020). Warszawa. MEW_wersja_pelna.pdf (wartowiedziec.pl) (dostęp 30.03.2021).
- Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (2012). Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej: Profil nauczyciela edukacji włączającej. Dania, Odense. Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej - PROFIL NAUCZYCIELA EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ (european-agency.org) (dostęp 30.03.2021).
- Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (2011). Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej w Europie: Wyzwania i szanse. Dania Odense. AGENCY REPORT – STANDARD FORMATS (european-agency.org) (dostęp 30.03.2021).
- FLORIAN, L. (2019). Preparing Teachers for Inclusive Education. In: M. PETERS (eds.), *Encyclopedia of Teacher Education*. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_39-1 (dostęp 30.03.2021).
- FLORIAN, L., SPRATT, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-35.
- FORLIN, C., CHAMBERS, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32.
- JACHIMCZAK, B. (2019). Nauczyciel w edukacji włączającej. W: I. CHRZANOWSKA, G. SZUMSKI (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 138-159). Warszawa: Wyd. FRSE.
- KIM, J.R. (2011). Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 355-377.
- O'NEILL, S. (2016). Preparing Preservice Teachers for Inclusive Classrooms: Does Completing Coursework on Managing Challenging Behaviours Increase Their Classroom Management Sense of Efficacy? *Australasian Journal of Special Education*, 40(2), 117-140. doi:10.1017/jse.2015.10.
- PAPUDA-DOLIŃSKA, B. (2019). Kształcenie nauczycieli do edukacji włączającej w Polsce. *Forum Oświatowe*, 31(2), 61-79.
- PLICHTA, P. (2012). Przygotowanie nauczycieli do edukacji włączającej – kontekst europejski. W: D. PODGÓRSKA-JACHNIK (red.), *Dobre praktyki pedagogiczne szansą innowacyjnej edukacji* (s. 101-117). Łódź: WN WSP.

- RAKAP, S., CIG, O. AND PARLAK-RAKAP, A. (2017). Preparing preschool teacher candidates for inclusion: impact of two special education courses on their perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17, 98-109.
- ROUSE, M., FLORIAN, L. (2012). *The Inclusive Practice Project: Final Report*. Aberdeen: UK, University of Aberdeen.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r., w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela Dz.U. z 2.08.2019., poz. 1450. Załącznik nr 2. Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy I-III szkoły podstawowej).
- SCHLEICHER, A. (2018). TALIS Insights and Interpretations. Teaching and Learning International Survey TALIS2018_insights_and_interpretations.pdf (oecd.org) (dostęp 30.03.2021).
- Światowa Organizacja Zdrowia. (2009). Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia. Microsoft Word – ICF Polish version.doc (cez.gov.pl) (dostęp 31.03.2021).
- THEOHARIS, G., CAUSTON-THEOHARIS, J. (2011). Preparing pre-service teachers for inclusive classrooms: revising lesson planning expectations. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 743-761.
- TROLL, B., BESSER, M., ABELS, S., AHLERS, M., GREVE, S., LEISS, D., SÜBENBACH, J. (2019). Preparing Pre-service Teachers for Inclusive Education: Analyzing the Status Quo and Comparing the Effect of Different Types of Subject-Specific Learning Opportunities (ss. 537-559). In: D. KOLLOSCH, R. MARCONE, M. KNIGGE, M. PENTEADO, O. SKOVSMOSE (eds.), *Inclusive Mathematics Education*. Springer, Cham, https://doi.org/10.1007/978-3-030-11518-0_31 (dostęp 30.03.2021).
- UNESCO. (2020a). Global Education Monitoring Report Summary 2020: Inclusion and education: All means all. Paris Inclusion and Education: Global Education Monitoring Report (unesco.org) (dostęp 30.03.2021).
- UNESCO. (2020b). Inclusive teaching: Preparing all teachers to teach all students: Global Education Monitoring Report Policy, Paper 43, October. Inclusive teaching: Preparing all teachers to teach all students: Global Education Monitoring Report (unesco.org) (dostęp 30.03.2021).
- UNESCO. (2020c.) Światowy raport nt. edukacji – streszczenie, 2020: Włączanie i edukacja: dla wszystkich, bez wyjątku. Światowy raport nt. edukacji – streszczenie, 2020: Włączanie i edukacja: dla wszystkich, bez wyjątku – UNESCO Digital Library (dostęp 30.03.2021).
- ZAMKOWSKA, A. (2019). Model nauczyciela wczesnoszkolnej edukacji włączającej. *Roczniki Pedagogiczne*, 11(47)2, 93-103.

PRZYGOTOWANIE PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI DO EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ
– WYTYCZNE MIĘDZYNARODOWE I KIERUNKI ZMIAN

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest ukazanie zmian, jakie zachodzą w obszarze przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy w szkołach ogólnodostępnych z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Omówiono kierunki zmian zawarte w najnowszych raportach międzynarodowych i w polskim modelu edukacji dla wszystkich. Nowe postulaty stanowią wyzwanie dla nauczycieli

zgłaszających potrzebę doksztalcenia w tym zakresie. Zmian wymagają programy kształcenia przyszłych nauczycieli, tak by przygotowały ich do pracy ze zróżnicowaną grupą uczniów. Postuluje się by w przygotowaniu akademickim: 1) uwzględnić kompleksowe podejście do programu studiów, oparte na modelu biopsychospołecznym; 2) w ramach przedmiotów związanych z pedagogiką specjalną, prowadzonych przez nauczycieli akademickich z dorobkiem naukowym i doświadczeniem praktycznym z tego obszaru, wyposażyć przyszłych nauczycieli nie tylko w kompetencje związane z pracą ze zróżnicowaną grupą uczniów, ale także kompetencje poznawcze, obejmujące wiedzę o różnych rodzajach specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz kompetencje realizacyjne związane z praktycznymi umiejętnościami pracy z uczniem z danym rodzajem specjalnych potrzeb.

Słowa kluczowe: przygotowanie nauczycieli; edukacja włączająca; specjalne potrzeby edukacyjne.

PREPARING FUTURE TEACHERS FOR INCLUSIVE EDUCATION
– INTERNATIONAL GUIDELINES AND DIRECTIONS OF CHANGES

SUMMARY

The aim of the paper is to point at the changes that are taking place in the area of preparing preservice teachers to work in inclusive schools with students with special educational needs. The directions of changes included in the latest international reports and in the Polish model of education for all were discussed. The new postulates constitute a challenge for teachers reporting a need for further education in this field. The educational programs of preservice teachers require changes so that they prepare them to work with a diverse group of students. It is postulated that in the academic preparation: 1) a comprehensive approach to the study program, based on the biopsychosocial model, should be taken into account, 2) as part of subjects related to special education, conducted by academic teachers with scientific achievements and practical experience in this area, preservice teachers should be equipped not only with competences related to working with a diverse group of students, but also cognitive competences, including knowledge about various types of disabilities and their specific educational needs as well as implementation competences related to the practical skills of working with students with various types of special needs.

Keywords: teacher preparation; inclusive education; special educational needs.