

ANNA ZAMKOWSKA

MODEL NAUCZYCIELA WCZESNOSZKOLNEJ EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

WPROWADZENIE

Polityka edukacyjna Unii Europejskiej, poczynając od lat 90. zmierza jednoznacznie w kierunku włączenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w główny nurt szkoły ogólnodostępnej. Wskazaniem dla tego kierunku działań była przyjęta w 1994 roku Deklaracja z Salamanki (UNESCO, 1994), w której postulowano wdrożenie idei „edukacji dla wszystkich”, mającej przyczynić się do zmniejszenia marginalizacji i wykluczenia społecznych narażonych na skutki tych negatywnych procesów uczniów. W myśl Deklaracji każdemu dziecku, niezależnie od posiadanych przez niego możliwości, ale przy uwzględnieniu jego cech indywidualnych, zainteresowań, zdolności i potrzeb edukacyjnych, powinno się zapewnić możliwość kształcenia wraz z rówieśnikami sprawnymi. Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów powinny być zaspokojone w tzw. szkołach zwykłych, co wymaga przygotowania całej szkoły, a w szczególności pracującego z uczniami nauczyciela. Konieczność odpowiedniego przygotowania nauczycieli do edukacji włączającej jest podkreślana także w europejskich dokumentach wytyczających kształt polityki oświatowej. W zaktualizowanych strategicznych ramach europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia, opracowanych przez Komisję Unii Europejskiej (2008, s. 8), wskazuje się na to, że właśnie jakość pracy nauczycieli jest istotnym czynnikiem wpływającym na wyniki szkolne uczniów.

Szczególnie ważne są pierwsze doświadczenia edukacyjne uczniów rozpoczynających naukę szkolną. Ich podatność na kształtowanie prointegracyjnych

Dr hab. ANNA ZAMKOWSKA, prof. UTHRad. – Wydział Filologiczno-Pedagogiczny Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu; e-mail: a.zamkowska@uthrad.pl

postaw jest bowiem w tym okresie największa, a pozytywne rezultaty społecznej integracji uczniów z niepełnosprawnością są na tym etapie edukacji kluczowe dla ich dalszego rozwoju. Nie wdając się w dyskusję nad rzeczywistymi efektami edukacyjnymi omawianej formy kształcenia dla obu grup uczniów (zob. Zamkowska, 2009; Szumski, Smogorzewska, Karwowski, 2017) oraz postulatem pozostawienia jej jako opcji jedynie słusznej, należy przyznać, że jej wdrożenie w międzynarodowej polityce edukacyjnej stało się rzeczywistością, do której czynni i przyszli nauczyciele powinni być odpowiednio przygotowani.

W niniejszym artykule zaprezentowane zostaną, na tle europejskiego modelu kompetencji nauczyciela opartego o prointegracyjne wartości, klasyfikacje kompetencji wymaganych od nauczyciela klasy włączającej uczniów z niepełnosprawnością wraz z wynikami badań polskich wskazujących na poziom ich występowania u nauczycieli klas I-III szkół ogólnodostępnych. W zakończeniu zaprezentowano wnioski dla modelu kształcenia nauczycieli.

1. WARTOŚCI JAKO WYTYCZNA DO PRZYGOTOWANIA NAUCZYCIELI EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

Kluczowa rola wartości, jako źródła wytycznych dla kształtowania postaw proinkluzyjnych, została dostrzeżona na arenie międzynarodowej, wytyczając kierunek odpowiedniego przygotowania kadr nauczycielskich. W Światowym raporcie na temat niepełnosprawności, wydanym przez Międzynarodową Organizację Zdrowia w 2011 roku (s. 20), wyraźnie podkreśla się potrzebę ukształtowania u nauczycieli odpowiednich postaw i wartości, a nie tylko wyposażenia ich w niezbędną wiedzę i umiejętności potrzebne do pracy z uczniami.

Wartości te zostały określone w zapisach Artykułu 24 Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych (2006), który stanowi, iż osoby niepełnosprawne mają prawo do edukacji na zasadach równości i wolności od jakiegokolwiek formy dyskryminacji. Państwa zobowiązane są do zapewnienia systemu edukacji integracyjnej na wszystkich etapach kształcenia ukierunkowanego na takie wartości, jak: a) pełny rozwój ludzkiego potencjału, poczucia godności i własnej wartości oraz wzmocnienie poszanowania dla praw człowieka, fundamentalnych swobód i różnorodności członków rodziny ludzkiej; b) jak najpełniejszy rozwój osobowości, talentów i kreatywności, jak również intelektualny i fizyczny osób niepełnosprawnych; c) umożliwienie osobom niepełnosprawnym efektywnego uczestnictwa w wolnym społeczeństwie.

Zdaniem Anne-Lise Arnesen i wsp. (2009) w sektorze edukacji rozwiązania włączające współgrają z wartościami i zasadami obowiązującymi w demokratycznym społeczeństwie, takimi jak dostępność i jakość edukacji; równość i sprawiedliwość społeczna oraz wartości demokratyczne i pełne współuczestnictwo.

Także wśród autorów Raportu Europejskiej Agencji Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (2011), pt. „Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej – wyzwania i szanse”, panuje przekonanie, że z przyjętych wartości wynika prawo wszystkich uczniów do edukacji, realizowane najlepiej poprzez edukację integracyjną, która powinna się stać priorytetową formą kształcenia. Dane ze wszystkich działań, realizowanych w ramach projektu, wskazywały na konieczność interioryzacji przez przyszłych nauczycieli zarówno wskazanych wartości kluczowych, jak i wynikających z nich postaw. Analiza dobrych praktyk, zaprezentowanych w raporcie, pozwoliła na zarysowanie sylwetki efektywnego nauczyciela, który charakteryzuje się pewnym „stylem bycia” polegającym na empatycznym zauważaniu i nastawieniu na zaspokajanie potrzeby innych (Raport..., 2011, s. 38).

W „Profilu nauczyciela edukacji włączającej” (2012, s.15), będącym pokłosiem wyżej opisanego projektu, opisano cztery podstawowe wartości związane z procesem nauczania i uczenia się, mające doniosłe znaczenie dla pracy wszystkich nauczycieli w placówkach włączających, takie jak: docenianie różnorodności, wspieranie wszystkich uczniów, nastawienie na współpracę oraz indywidualny rozwój zawodowy (opisane szerzej w tab. 1).

Podsumowując powyższe rozważania można stwierdzić, że w kształtowaniu modelu nauczyciela edukacji włączającej wartościom przypisuje się rolę źródłową. Amanda Watkins i Verity Donnelly (2014, s. 82) popierają to następującymi argumentami:

- Edukację włączającą można postrzegać jako popartą wartościami równości, uczestnictwa, rozwoju i utrzymania społeczności oraz poszanowania różnorodności;
- Wartości, które posiada nauczyciel, są podstawowym wyznacznikiem jego działań;
- Wartości to zasady, które można wykazać w działaniach nauczyciela;
- Wartości te stanowią podstawę dla wszystkich nauczycieli do zdobywania wiedzy, rozwijania jej rozumienia i wdrażania umiejętności niezbędnych do pracy pedagogicznej w ramach edukacji włączającej.

2. PRZYKŁADY ZESTAWU KOMPETENCJI WYMAGANYCH OD NAUCZYCIELA EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ PRACUJĄCEGO W KLASIE WŁĄCZAJĄCEJ UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

W międzynarodowej i polskiej literaturze z zakresu pedagogiki specjalnej pojawiło się kilka propozycji modelu nauczyciela pracującego z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w edukacji integracyjnej/włączającej.

W opracowaniu „Profil nauczyciela edukacji włączającej” (2012) został zaprezentowany model oparty na wyłonieniu wieloaspektowych „obszarów kompetencji”. Każdy z tych obszarów odnosi się do podstawowych wartości, na których opiera się edukacja włączająca oraz odpowiadających im obszarów kompetencji nauczyciela, składających się z trzech elementów:

- postaw i przekonań, np. fundamentem edukacji jest przekonanie o tym, że wszyscy uczniowie są równi i mają równe prawa w demokratycznym państwie;
- wiedzy i zdolności rozumienia konkretnych sytuacji, np. przekonanie, że różne style uczenia się można wykorzystać do wspomagania procesu kształcenia się poszczególnych uczniów i grup rówieśniczych;
- umiejętności i uzdolnień, np. umiejętność znalezienia najlepszego w danej sytuacji podejścia do różnorodności.

Poniżej zaprezentowano wykaz wartości i odpowiadających im obszarów kompetencji.

Tabela 1. Wykaz wartości i odpowiadających im obszarów

Wartości	Obszary kompetencji obejmują:
1. Docenianie różnorodności – różnice pomiędzy uczniami uznaje się za zaletę i czynnik sprzyjający edukacji.	– koncepcję edukacji włączającej; – przekonania nauczycieli na temat różnic pomiędzy uczniami.
2. 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.
3. Nastawienie na współpracę – wszyscy nauczyciele uznają zasadniczą rolę pracy zespołowej i współdziałania.	– współpracę z rodzicami i rodzinami; – współpracę z szerokim gronem pracowników sektora oświaty.
4. 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.

Opracowano na podstawie „Profilu nauczyciela edukacji włączającej” (2012)

Propozycje zestawu cech kompetentnego nauczyciela wczesnoszkolnej edukacji włączającej, usytuowanego w ramach nurtu humanistycznego, można znaleźć także w polskiej literaturze przedmiotu. Jarosław Bąbka (2001, s. 95-107), uwzględniając specyfikę kształcenia integracyjnego, w zaproponowanym przez siebie modelu kompetencji nauczyciela, przyjął inne kryterium kategoryzacji, oparte na przygotowaniu nauczyciela do zaspokajania zróżnicowanych potrzeb uczniów i wyróżnił kompetencje niespecyficzne i specyficzne. Pierwsze z nich obejmują umiejętności interpersonalne i innowacyjne warunkujące skuteczną pracę każdego nauczyciela, w tym nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Kompetencje drugiego rodzaju wynikają ze specyfiki procesu wychowania i nauczania uczniów z niepełną sprawnością w warunkach integracji z ich sprawnymi rówieśnikami. J. Bąbka zaliczył do nich: wiedzę z zakresu pedagogiki specjalnej i psychologii klinicznej, kompetencje diagnostyczne i wychowawczo-dydaktyczne.

Anna Zamkowska (2009, s. 119-141), w opracowanej przez siebie propozycji modelu nauczyciela pracującego z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji, oparła się na charakterystyce poszczególnych rodzajów kompetencji nauczycielskich, wyróżniając:

- zasób wiedzy dotyczącej specyfiki rozwoju dziecka z danym rodzajem niepełnosprawności oraz psychospołecznych i edukacyjnych konsekwencji jego zaburzonego rozwoju;
- kompetencje diagnostyczne, polegające na umiejętności dokonywania wstępnej i bieżącej pozytywnej i funkcjonalnej diagnozy możliwości ucznia, nastawionej nie tylko na wykrywanie sfer zaburzeń, ale przede wszystkim na jego mocne strony, podejmowanej we współpracy ze specjalistami i rodzicami ucznia;
- kompetencje wychowawczo-dydaktyczne i innowacyjne, dotyczące umiejętności dostosowania przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego do indywidualnych potrzeb i możliwości rozwojowych ucznia oraz jego specjalnych uzdolnień, a także dokonywania oceny postępów ucznia z zastosowaniem nowatorskich rozwiązań dydaktycznych i strategii wychowawczych; umiejętności włączenia go do zespołu klasowego w roli aktywnego i akceptowanego członka oraz, jeśli zajdzie potrzeba, podniesienia kompetencji społecznych ucznia z niepełnosprawnością;
- cechy osobowe, w tym miłość do dziecka, życzliwość, otwartość na innych, cierpliwość, wytrwałość, pogodne usposobienie, dobra kontrola emocjonalna,

intuicja, kreatywność, zaangażowanie, zdyscyplinowanie i odpowiedzialność za swoją pracę;

– kompetencje interpersonalne, pomocne w zakresie współdziałania z różnymi partnerami (specjalistami pracującymi z dzieckiem, rodzicami ucznia z niepełnosprawnością) wymagające znajomości zasad i form współpracy, umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej oraz radzenia sobie z konfliktem, a także postawy otwartości, rozumienia i szanowania perspektywy partnerów oraz gotowości samooceny uczuć i postaw, mogących blokować proces współpracy.

Z kolei najnowsza wizja sylwetki absolwenta 5-letniego cyklu kształcenia, przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej, zawarta w propozycji nowego modelu kształcenia nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej opracowanej przez zespół działający przy MNiSZW (2018) uwzględnia różne role nauczyciela. Chociaż zostały one sformułowane w sposób dość ogólny, można je także odnieść do edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Propozycję własną prezentuję poniżej (kursywą zaznaczono proponowane dostosowania):

– refleksyjny praktyk, który potrafi analizować realizowaną przez siebie koncepcję pedagogiczną (co można odnieść do koncepcji *kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*), posiadaną wiedzę (także z zakresu *pedagogiki specjalnej*) oraz swoje kompetencje (również w zakresie *pracy z uczniem niepełnosprawnym*);

– ekspert od wspierania rozwoju dziecka (w tym z *niepełnosprawnością*), wyposażony w bogatą wiedzę psychopedagogiczną oraz dotyczącą praw dziecka (także *niepełnosprawnego*), pozwalającą na integralne ujęcie funkcjonowania uczniów (*o zróżnicowanych możliwościach*), z uwzględnieniem ich zasobów, jak i deficytów, umiejętnie planujący i realizujący proces dydaktyczno-wychowawczy wzmacniający autonomię i potrzebę samostanowienia wszystkich dzieci/uczniów (*w tym posiadających specjalne potrzeby edukacyjne*);

– spolegliwy opiekun charakteryzujący się gotowością do autentycznej troski o zrównoważony rozwój dziecka (*także niepełnosprawnego*);

– członek zespołu/ów – osoba efektywnie współpracująca z nauczycielami (także *ze specjalistami w zespole*), kooperatywnie ucząca się od innych i ucząca innych (umiejętność uczenia na podstawie doświadczenia innych, ale również dzielenia się własną wiedzą i negocjowania wspólnego rozumienia celów i zadań edukacyjnych, (w tym *przewidzianych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*).

Porównując prezentowane modele można zauważyć, że zostały skonstruowane w oparciu o różne koncepcje. Pierwsza z nich opiera się na wartościach, jako źródle innych obszarów kompetencji, druga – o przyjęty w literaturze zestaw kompetencji nauczycielskich z uwzględnieniem cech specyficznie wymaganych w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, trzecia z kolei wskazuje na role pełnione przez nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej pracującego z klasą o zróżnicowanych możliwościach i potrzebach rozwojowych.

3. PRZEGLĄD WYNIKÓW BADAŃ NAD KOMPETENCJAMI NAUCZYCIELI

Wyniki badań dotyczące zasobu kompetencji posiadanych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie pracy z uczniem z niepełnosprawnością w klasie włączającej wskazują na zróżnicowany poziom opanowania przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wspomnianych kompetencji (zob. Zamkowska, 2009; Szumski, 2010; Al-Khamisy, 2013; Uberman, Mach, 2016). Bardziej szczegółowo zrelacjonuję wyniki dwóch najnowszych doniesień badawczych opracowanych przez Danutę Al-Khamisy (2013) oraz Martę Uberman i Agnieszkę Mach (2016).

D. Al-Khamisy (2013) badała kompetencje nauczycieli klas I-III w kontekście modelu edukacji dialogu, tj. POZNANIA – ROZUMIENIA – BYCIA RAZEM. Stwierdziła, że respondenci posiadali niewystarczający poziom wiedzy na temat niepełnosprawności i specjalnych potrzeb edukacyjnych, zwłaszcza niedowidzenia; większy zaś na temat niepełnosprawności intelektualnej. Główną formą ich doskonalenia w tym zakresie były warsztaty i kursy. Nieco więcej niż połowa badanych nauczycieli deklarowała posiadanie kompetencji do opracowania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych oraz swój bezpośredni udział w ich konstruowaniu. Nauczyciele preferowali realizację programu wspólnego dla wszystkich oraz pracę indywidualną z uczniem z niepełnosprawnością nad wyrównaniem jego braków. Najczęściej wykorzystywali w pracy z nim karty pracy oraz plansze i pokazy, co wskazuje na rozumienie znaczenia zasady pogładowości oraz indywidualizacji pracy. Nauczyciele starali się kreować sytuacje dydaktyczne i wychowawcze do kształtowania w uczniach umiejętności „bycia razem” poprzez wykorzystanie strategii kooperacyjnej oraz wspólną pracę w małych grupach. Respondenci wskazali także na modelową sylwetkę nauczyciela pracującego w klasie włączającej, który prezentuje wysoki poziom wiedzy z zakresu różnych zaburzeń, a także metod i form pracy z uczniem

niepełnosprawnym, kompetencje osobowościowe, w szczególności cierpliwość, wytrwałość, opanowanie w działaniu, wyrozumiałość, spokój, chęć udzielania pomocy, tolerancję, empatię, a także umiejętność podejmowania decyzji oraz kompetencje w zakresie współpracy ze specjalistami.

Z kolei M. Uberman i A. Mach (2016) zbadały poczucie kompetencji zawodowych do pracy z uczniem z niepełnosprawnością u 103 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej pracujących w 19 szkołach ogólnodostępnych województw podkarpackiego i lubelskiego. Z badań wynika, że większość (75% nauczycieli) ocenia swoje kompetencje jako przeciętne, do niskiego poziomu kompetencji przyznało się 10% badanych, a jedynie 15% oceniło swoje kompetencje jako wystarczające do podejmowania efektywnej pracy dydaktyczno-wychowawczej i rewalidacyjnej z uczniem z niepełnosprawnością. Poniżej zaprezentuję szczegółowy wykaz wyników ujęty w formie tabelarycznej.

Tabela 2. Wyniki badań M. Uberman i A. Mach (2016) dotyczące kompetencji nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Kompetencje prakseologiczne
<ul style="list-style-type: none"> – Nauczyciele ocenili swoje kompetencje jako wysokie (44%) i przeciętne (42%); – Umiejętności opanowane najlepiej: interpretacja diagnozy specjalistycznej zawartej, np. w orzeczeniach czy opiniach, identyfikowanie trudności rozwojowych i edukacyjnych dziecka z niepełnosprawnością, przestrzeganie zasad pracy rewalidacyjnej, analizowanie mocnych i słabych stron ucznia z niepełnosprawnością, dostosowanie programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów z niepełnosprawnością, tworzenie/dostosowywanie pomocy dydaktycznych, dostosowanie otoczenia – Umiejętności opanowane najslabiej: przygotowanie do stosowania niestandardowych metod pracy z uczniem z niepełnosprawnością (np. języka migowego), projektowanie twórczych integralnych jednostek tematycznych z wykorzystaniem rozwiązań dydaktyki specjalnej.
Kompetencje komunikacyjne
<ul style="list-style-type: none"> – Nauczyciele ocenili swoje kompetencje jako przeciętne (75%) i wysokie (14%); – Umiejętności opanowane najlepiej: dostosowanie artykulacji do możliwości percepcyjnych ucznia z niepełnosprawnością; – Umiejętności opanowane najslabiej: rozwijania sprawności językowej, inicjowania sytuacji dydaktyczno-wychowawczych usprawniających zdolności komunikacyjne ucznia z niepełnosprawnością i modyfikowania przekazu językowego do możliwości poznawczych dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Kompetencje kreatywne
<ul style="list-style-type: none"> – Nauczyciele ocenili swoje kompetencje jako przeciętne (80%); – Umiejętności opanowane najlepiej: umiejętność rozwijania różnych form aktywności artystycznej dziecka z niepełnosprawnością oraz uczenie samodzielności w myśleniu tej grupy uczniów; – Umiejętności opanowane najsłabiej: wprowadzania niestandardowych działań podczas zajęć edukacyjnych.
Kompetencje współdziałania
<ul style="list-style-type: none"> – Nauczyciele ocenili swoje kompetencje jako przeciętne (69%) i wysokie (18%%); – Umiejętności opanowane najlepiej: współpraca z rodzicami dziecka; – Umiejętności opanowane najsłabiej: współpraca z innymi nauczycielami i specjalistami.
Kompetencje informatyczne
<ul style="list-style-type: none"> – Nauczyciele ocenili swoje kompetencje jako przeciętne (70%); – Umiejętności opanowane najlepiej: wykorzystują nowe technologie informatyczne w pracy edukacyjnej z uczniem z niepełnosprawnością; – Umiejętności opanowane najsłabiej: znajomość zasad działania i obsługi czy wykorzystania urządzeń wspomagających funkcjonowanie osób z uszkodzeniem słuchu lub wzroku.

4. ZAKOŃCZENIE. WYTYCZNE DLA TEORII I PRAKTYKI

Z omawianych w artykule koncepcji modelu nauczyciela edukacji włączającej oraz wyników najnowszych badań można wysnuć szereg wniosków dla kształtowania nowego modelu nauczyciela.

Po pierwsze, coraz większą wagę przykłada się do wartości, które stanowią źródło dla przekonań i postaw, kształtujących przyjętą przez nauczyciela i realizowaną w klasie koncepcję edukacji włączającej, postrzegania każdego ucznia jako osoby ze zróżnicowanymi możliwościami i potencjałem rozwojowym oraz do kształtowania prointegracyjnych postaw, wyrażanych w codziennym kontakcie z uczniami. Na kluczową rolę wartości i cech osobowych nauczyciela zwracali uwagę autorzy dokumentów międzynarodowych stanowiących wytyczne dla kształtowania modelu nauczyciela w krajach Unii, a także twórcy koncepcji naukowych (m.in. J. Bąbka, A. Zamkowska) oraz badani przez D. Al-Khamisy nauczyciele. Wartości powinny stanowić zatem podstawę do tworzenia modelu kompetencji nauczyciela włączającej edukacji wczesnoszkolnej.

Po drugie, chociaż w wymienionych klasyfikacjach zwraca się szczególną uwagę na zasób wiedzy nauczyciela i kompetencje realizacyjne (prakseologiczne), większą wagę należy przypisać rozumieniu zjawisk zachodzących

w klasie oraz refleksyjnemu wykorzystaniu wiedzy w praktyce szkolnej wraz z tworzeniem własnych pomysłów rozwiązań dla klasy i konkretnych sytuacji edukacyjnych. Wymaga to ciągłego doskonalenia zawodowego i refleksyjnej obserwacji własnej praktyki.

Po trzecie, praca w klasie włączającej z uczniami o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach oraz wymóg kształtowania w niej środowiska włączającego stanowi znaczne wyzwanie dla pojedynczego nauczyciela, stąd konieczne jest posiadanie przez niego kompetencji w zakresie komunikacji i współdziałania z innymi specjalistami, a zwłaszcza z pedagogiem specjalnym i członkami zespołu specjalistów funkcjonującego w szkole.

BIBLIOGRAFIA

- AL-KHAMISY, D. (2010). *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- ARNESEN, A-L., HADZHITHEODOULOU-LOIZIDOU, P., BİRZÉA, C., ESSOMBA, M. A., ALLEN, J. (red.) (2009). *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Strasbourg: Council of Europe.
- BĄBKA, J. (2001). *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych, założenia i rzeczywistość*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Deklaracja z Salamanki oraz Wytyczne do działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych (tłum. T. Gałkowski), mps. UNESCO 1994.
- EUROPEJSKA AGENCJA ROZWOJU EDUKACJI UCZNIÓW ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI (2012). *Profil nauczyciela edukacji włączającej*. Odense, Dania.
- EUROPEJSKA AGENCJA ROZWOJU EDUKACJI UCZNIÓW ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI (2011). *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej – wyzwania i szanse*. Odense, Dania.
- Konkluzje Rady i przedstawicieli rządów państw członkowskich zgromadzonych w Radzie z dnia 21 listopada 2008 w sprawie przygotowania młodzieży na wyzwania XXI wieku: program europejskiej współpracy w dziedzinie szkolnictwa, OJ 2008/C 319/08.
- Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych (2006), przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 13 grudnia 2006 r., rezolucją 61/106.
- Propozycja nowego modelu kształcenia nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej.
- Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, oprac. Zespół przy MNiSzW, 31 stycznia 2018 r.
- SZUMSKI, G. (2010). *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- SZUMSKI, G., SMOGORZEWSKA, J., KARWOWSKI, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33-54, <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004>.
- UBERMAN, M., MACH, A. (2016). Kompetencje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w szkole ogólnodostępnej w pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 35(3), 165-185.

- WATKINS, A., DONNELLY, V. (2014). Core Values as the Basis for Teacher Education for Inclusion. *Global Education Review*, 1(1), 76-92.
- WHO (2013). Światowy raport o niepełnosprawności – podsumowanie (tłum. polskie PFRON). *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, nr I/(6), 5-49.
- ZAMKOWSKA, A. (2009). *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*. Radom: Wydawnictwo Politechniki Radomskiej.

MODEL NAUCZYCIELA WCZESNOSZKOLNEJ EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

Streszczenie

Celem artykułu jest prezentacja wybranych modeli nauczyciela włączającej edukacji wczesnoszkolnej oraz wyników badań dotyczących ich implementacji. Szczególną uwagę zwrócono na uznanie wartości jako źródła kształtowania kompetencji nauczyciela i potrzebę posiadania przez niego kompetencji w zakresie zrozumienia złożonych sytuacji edukacyjnych, refleksyjnego na nie reagowania, rozwoju zawodowego i kreatywnego kształtowania środowiska klasy włączającej. Aby skutecznie pracować z uczniami o różnych umiejętnościach, konieczne jest opanowanie kompetencji komunikacyjnych i kompetencji umożliwiających efektywną współpracę z innymi partnerami, takimi jak nauczyciel wspomagający i członkowie zespołu specjalistów.

Słowa kluczowe: model nauczyciela; edukacja włączająca; edukacja wczesnoszkolna.

MODEL OF A TEACHER OF INCLUSIVE EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Summary

The aim of the paper is to present the selected models of Inclusive Early Childhood Education teacher as well as results of research on their implementation. Particular attention was paid to recognizing values as a source of shaping the teacher's competences and the need to acquire such competences as understanding complex educational situations, reflective response to them, professional development and creative shaping of the class environment. In order to work effectively with students with diverse abilities, it is necessary to master communication competences and competences enabling effective cooperation with other partners, such as a support teacher and members of a specialists' team.

Key words: model of a teacher; inclusive education; early education.