

Ewa Domagała-Zyśk

**Kształcenie nauczycieli w kontekście edukacji uczniów ze
specjalnymi potrzebami edukacyjnymi –
przeгляд doświadczeń zagranicznych**

Raport opracowany w ramach projektu Ministerstwa Edukacji Narodowej pn. Wspieranie edukacji włączającej w Polsce (*Supporting the improvement of quality inclusive education in Poland*), realizowanego w ramach Programu Wsparcia Reform Strukturalnych Komisji Europejskiej we współpracy z Europejską Agencją do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*).

Proponowany sposób cytowania:

Proponowany sposób cytowania: Domagała-Zyśk E. (2019). Kształcenie nauczycieli w kontekście edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – przeгляд badań. Warszawa: MEN.

ISBN: 978-83-933580-5-2

Wysoko wykwalifikowani nauczyciele stanowią podstawowe ogniwo efektywnej edukacji włączającej. To od siły ich pozytywnej postawy wobec włączenia oraz kompetencji zawodowych zależy, czy szkoła będzie miejscem wzrostu i rozwoju wszystkich uczniów, także tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – czy też polem walki o niespójne interesy, w której nie ma wygranych, a najczęściej strat ponoszą dzieci i młodzież.

Niniejszy raport przedstawia przegląd badań naukowych oraz doświadczeń zagranicznych dotyczących kształcenia nauczycieli przygotowującego do edukacji włączającej. Podstawą analiz były teksty naukowe wyszukane w bazach recenzowanych tekstów naukowych dostępnych online (Ebsco, ProQuest, ERIC, ScienceDirect – Elsevier, JSTOR, Google Scholar) opublikowane w latach 2000-2018, zawierające w tytułach słowa kluczowe „teacher education” oraz „inclusion”, „inclusive”, „special needs” i „disability”. W raporcie skorzystano także z wyników projektu Europejskiej Agencji pt. *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji inkluzyjnej TE4I*, realizowanego w latach 2009-2012. W sumie analizie poddano 102 teksty z czasopism naukowych oraz 16 raportów i dokumentów.

1. Edukacja włączająca

Kształcenie nauczycieli dla włączającego systemu edukacji powinno przede wszystkim zakładać takie samo rozumienie pojęcia „włączenie” przez wszystkich uczestników tego procesu: kandydatów do zawodu nauczyciela, pracowników uczelni wyższych kształcących kadry nauczycielskie, administrację publiczną odpowiadającą za edukację, dyrektorów szkół i placówek oświatowych rekrutujących nowych pracowników i oceniających tych, którzy już pracują, rodziców uczniów (zarówno tych ze specjalnymi potrzebami, jak też tych bez takich potrzeb) oraz dzieci i młodzież w różnym wieku, ze zróżnicowanymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi. W literaturze spotyka się wiele definicji edukacji włączającej, najczęściej jednak przywoływane są te zaproponowane przez UNESCO oraz European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE, Europejską Agencję do Spraw Specjalnych Potrzeb i Kształcenia Włączającego). Zaprezentowano je poniżej:

- Edukacja włączająca to „proces, w którym szkoła odpowiada na zróżnicowane potrzeby wszystkich uczniów poprzez zwiększanie ich udziału w procesie uczenia się, kulturze i życiu społecznym oraz zmniejsza poziom wykluczenia edukacyjnego. Na proces ten składają się zmiany i modyfikacje w zakresie treści, podejść, struktur i strategii edukacyjnych. Edukacja obejmuje wszystkie dzieci w danym wieku. Obowiązkiem państwa jest zapewnienie edukacji wszystkim dzieciom” (UNESCO 2005).
- Edukacja włączająca to „proces, którego celem jest oferowanie wysokiej jakości edukacji wszystkim uczniom, w postawie szacunku dla różnorodności uczniów, ich różnorodnych potrzeb i możliwości oraz charakterystycznych cech funkcjonowania

każdego ucznia. Edukacja włączająca uwzględnia także oczekiwania ucznia i społeczności lokalnej związane z edukacją oraz zwalcza wszelkie przejawy dyskryminacji (UNESCO IBE 2008, 18).

- Edukacja włączająca to “systemowe podejście zapewniania wysokiej jakości edukacji w szkołach ogólnodostępnych. Edukacja włączająca zaspakaja efektywnie poznawcze i społeczne potrzeby wszystkich uczniów w społeczności lokalnej” (EASNIE 2015).
- Edukacja włączająca stawia za cel wyposażenie uczniów w kompetencje niezbędne do stworzenia w przyszłości włączającego społeczeństwa, czyli społeczeństwa, w którym osoby niezależnie od różnic m. in. w stanie zdrowia, sprawności, pochodzeniu, wyznaniu są pełnoprawnymi członkami społeczności, a ich różnorodność postrzegana jest jako cenny zasób rozwoju społecznego i cywilizacyjnego (EASNIE 2015).
- Edukacja włączająca opiera się na uznaniu prawa każdego człowieka (szczególnie dzieci i młodzieży) do edukacji o wysokiej jakości. Odnosi się do następujących wartości (EASNIE 2012, 8-9):
 1. Docenianie różnorodności uczniów
 2. Wspieranie każdego ucznia w osiągnięciu postępów w nauce
 3. Nastawienie na współpracę z innymi profesjonalistami i rodzicami
 4. Docenianie wartości własnego rozwoju zawodowego i uczenia się przez całe życie.

Początki edukacji włączającej sięgają lat 90-tych. W roku 1990 w czasie światowej konferencji „Edukacja dla wszystkich” w Jomtien w Tajlandii ujawniono liczbę dzieci z niepełnosprawnościami wykluczonych z systemów szkolnych i wskazano na potrzebę rozwijania edukacji włączającej (UNESCO 1990). Żądanie to zostało powtórzone na światowej konferencji UNESCO w roku 1994 w Deklaracji z Salamanki, podpisanej przez przedstawicieli 92 państw (UNESCO 1994). Niezwykle ważnym krokiem w rozwoju edukacji włączającej było zapisanie prawa do niej w artykule 24 Konwencji o prawach osób z niepełnosprawnościami (CRPD 2006), podpisanej przez Polskę w 2012 r. Konwencja zobowiązuje państwa do zbudowania takiego systemu kształcenia nauczycieli, który przygotowuje każdego nauczyciela do pracy z grupami o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach (w tym ze specjalnymi potrzebami/ niepełnosprawnością) w szkołach włączających.

2. Podstawowe założenia kształcenia nauczycieli edukacji włączającej

Współczesny nauczyciel szkoły ogólnodostępnej potrzebuje znacznie szerszego niż dawniej zestawu kompetencji, zarówno osobowych, społecznych jak i dydaktycznych. Obecnie oddziały klasowe są znacznie bardziej heterogeniczne, sytuacja społeczna zmienia się dynamicznie, a technologie dostarczają wciąż nowych narzędzi służących poznawaniu świata i komunikacji. Zmiany te wymagają nie tylko nowego modelu kształcenia nauczycieli, ale akceptacji przez nauczycieli konieczności stałego uczenia się (*life-long learning*), także w

obszarze pracy w szkołach ogólnodostępnych z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Edukacja włączająca powoduje, że zmienia się znacząco rola nauczyciela: nie jest on już „nauczycielem przedmiotu”, ale „nauczycielem ucznia” - i to każdego ucznia, z całym bogactwem jego możliwości, ale i potrzeb. W kontekście pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi konieczne jest zatem, aby absolwenci kierunków nauczycielskich kończyli je z przekonaniem o zasadności prawa każdego ucznia do edukacji o wysokiej jakości oraz z ukształtowaną, dojrzałą postawą wobec osób z niepełnosprawnościami – pozbawioną zarówno poniżającej ucznia litości, jak też nadmiernych i nierealistycznych oczekiwań. Postawa taka wyrasta z biopsychospołecznego rozumienia niepełnosprawności. Niepełnosprawność rozumiana jest nie w kategoriach kary, winy czy nieszczęścia determinującego egzystencję osoby, ale jako przejaw różnorodności funkcjonowania osób oraz sytuacja wyznaczająca konieczność tworzenia warunków do godnego i sprawczego życia osób z niepełnosprawnościami w środowisku szkolnym, zawodowym czy społecznym. W szeregu analizowanych publikacji pojawia się krytyka nie tylko tradycyjnego i medycznego modelu niepełnosprawności, ale także „ableizmu”. Ableizm rozumiany jest jako kultura promująca dominację osób sprawnych nad tymi z niepełnosprawnością, czego przejawem mogą także być np. nieumiejętnie prowadzone zajęcia z zakresu poznawania niepełnosprawności, prowadzące nie do lepszego zrozumienia kondycji osoby z niepełnosprawnością, ale do budowania poczucia wyższości wobec nich i wdzięczności losowi za bycie osobą sprawną (Lalvani, Broderick 2013).

Przekonanie nauczyciela o jego gotowości i dobrym przygotowaniu do nauczania jest kluczowym elementem efektywności jego działań (Ruppar, Neeper, Dalsen 2016). Nauczyciel, który jest przekonany o braku kompetencji do nauczania uczniów ze SPE, będzie zwolennikiem edukacji segregacyjnej i będzie oczekiwał, że to specjaliści poprowadzą edukację ucznia ze SPE.

Jak zauważają Takala i in. (2012), powodzenie edukacji włączającej zależy od tego, czy nauczyciele poczują się „współwłaścicielami” podejścia włączającego, przyjmą je jako swoje. Kompetencje nauczyciela edukacji włączającej powinny obejmować zarówno wiedzę teoretyczną, jak też praktyczne umiejętności prowadzenia zajęć w grupach zróżnicowanych. Nauczyciel w szkole włączającej powinien być przekonany o potrzebie edukacji o wysokiej jakości dla każdego ucznia, mieć wysokie standardy etyczne i życzliwość dla uczniów ze specjalnymi potrzebami.

Nauczyciel powinien także mieć na uwadze cel edukacji – jest nim zarówno osobisty rozwój danego ucznia, ale także przygotowanie go do podjęcia edukacji na wyższych etapach lub pracy zawodowej i w konsekwencji – samodzielnego życia. Kształcenie kompetencji praktycznych, potrzebnych uczniom ze SPE w ich dorosłym, jak najbardziej samodzielnym,

życiu, powinno być jednym z ważniejszych elementów realizowanego przez ucznia indywidualnego planu edukacyjnego. Badania pokazują, że zwłaszcza w odniesieniu do ucznia z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością, nauczyciele podkreślają wyższość celów społecznych nad edukacyjnymi (Cameroon, Cook 2013, badania 14 uczniów i ich nauczycieli w USA).

Nauczyciel szkoły włączającej każdego dnia współpracuje z innymi specjalistami zajmującymi się dzieckiem (personalem medycznym, specjalistami z zakresu psychologii i pedagogiki, terapeutami, asystentami, tłumaczami języka migowego itp.). Nabycie umiejętności współpracy, zarówno z innymi nauczycielami, specjalistami oraz rodzicami jest postrzegane jako kluczowy element kształcenia nauczycieli (Goldstein, Warde, Rody 2013).

Podstawowym dokumentem wyznaczającym treści i formy pracy nauczyciela jest podstawa programowa. Na jej podstawie nauczyciel tworzy program nauczania dla danej klasy, modyfikując i dostosowując ją do ew. specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Analiza tego dokumentu oraz zakres możliwych adaptacji i dostosowań zawartych w niej treści nauczania powinien się więc stać jednym z istotnych elementów kształcenia nauczycieli. Wskazują na to także doświadczenia innych państw, m.in. Portugalii (EASNIE 2015).

Zasady kształcenia nauczycieli do edukacji włączającej (EASNIE 2015):

1. Współcześnie różnorodność uczniów jest normą.
2. Nauczyciel w szkole ogólnodostępnej jest nauczycielem wszystkich uczniów – także tych ze specjalnymi potrzebami lub niepełnosprawnością. Każdy uczeń może kiedyś potrzebować specjalnej uwagi nauczyciela (np. w sytuacji choroby, trudności rodzinnych czy osobistych).
3. Rolą nauczyciela jest wspieranie każdego ucznia w uczeniu się – to nie jest „zadanie dodatkowe”, lecz niezbędny element każdego działania.
4. Kluczowe dla pracy nauczyciela w zróżnicowanych oddziałach klasowych jest:
 - dostosowywanie i modyfikowanie podstawy programowej,
 - tworzenie programów nauczania dostosowanych do potrzeb uczniów,
 - uwzględnianie zasad uniwersalnego projektowania w pracy z uczniem,
 - elastyczne zasady oceniania pracy ucznia,
 - systematyczna ewaluacja własnej pracy jako nauczyciela każdego z uczniów,
 - budowanie własnych zasobów pracy z uczniem ze SPE w czasie szkoleń i warsztatów,
 - współpraca ze specjalistami,
 - współpraca z rodzicami.
5. Nauczyciel powinien być badaczem rzeczywistości szkolnej i korzystać z wyników badań naukowych w swojej pracy.

Rekomendacje dotyczące zmian w kształceniu nauczycieli do edukacji włączającej (EASNIE 2015):

1. Rekrutacja na studia nauczycielskie najlepszych kandydatów, w tym kandydatów pochodzących z różnych środowisk oraz kandydatów z niepełnosprawnością.
2. Konieczne są badania efektywności różnych modeli kształcenia nauczycieli.
3. Wsparcie potrzebne jest także pracownikom uczelni kształcącym nauczycieli.
4. Konieczna jest bliska współpraca szkół i uczelni wyższych.
5. Reforma międzysektorowa.

Ważne jest doprecyzowanie i ujednoczenie języka używanego w edukacji uczniów ze SPE.

3. Kształcenie uniwersyteckie nauczycieli

Jakość kształcenia nauczycieli jest przedmiotem stałego zainteresowania wszystkich uczestników procesu uczenia się i nauczania, zgodnie z przekonaniem, że jakość systemu edukacji nie będzie nigdy wyższa niż jakość pracujących w nim nauczycieli.

W raporcie przeprowadzonym przez firmę Kinsey (Mourshed, Chijioko., Barber 2007), w którym badano 20 najlepszych systemów edukacyjnych na świecie (według klasyfikacji OECD - PISA), wskazywane są 3 czynniki zapewniające wysoką jakość edukacji:

- 1) wybór najlepszych kandydatów do zawodu nauczyciela.
- 2) kształcenie umożliwiające, że studenci staną się efektywnymi nauczycielami.
- 3) dbanie o to, by system edukacyjny mógł zapewnić możliwie najlepszą edukację każdemu dziecku.

Na studia nauczycielskie w krajach o najlepszych systemach edukacyjnych przyjmowani są więc studenci, którzy osiągają najlepsze wyniki rekrutacyjne: dla przykładu jest to 10% najlepszych kandydatów w Finlandii. Od kandydatów wymagane są wysokie kompetencje akademickie w zakresie czytania, pisanie i matematyki, dobre kompetencje interpersonalne, chęć do nieustannego uczenia się oraz motywacja do bycia nauczycielem. W raporcie nie stwierdzono zależności między wydatkami na edukację i liczebnością klas a wynikami uczniów - zwiększenie wydatków i zmniejszenie liczby uczniów w klasach nie zwiększało wyników osiągniętych przez uczniów.

Kolejny istotny raport na temat jakości kształcenia nauczycieli przygotował John Furlong (2015) profesor z Uniwersytetu Oksfordzkiego. Po kilku latach badania zagadnienia jakości nauczania przedstawia w swoim raporcie następujące cechy najlepszych systemów kształcenia nauczycieli:

1. Na studia nauczycielskie przyjmowani są tylko najlepsi kandydaci.
2. Programy kształcenia oparte są na wynikach naukowych badań edukacyjnych.

3. Programy nauczania na studiach nauczycielskich zapewniają silne powiązanie teorii i praktyki edukacyjnej tak, aby studenci mogli zrozumieć i doświadczyć związku między treściami poznawanymi na uczelni a praktyką szkolną.
4. Konieczny jest silny związek między kształceniem przyszłych nauczycieli w ramach studiów oraz doskonaleniem zawodowym nauczyciela.
5. Programy kształcenia nauczycieli powinny być poddawane stałej ewaluacji oraz być przedmiotem badań naukowych.

Badania dotyczące kształcenia nauczycieli do pracy w szkołach włączających wskazują, że kształcenie wstępne w zakresie edukacji włączającej powinno być obowiązkowym elementem edukacji każdego kandydata na nauczyciela, niezależnie od nauczanego przedmiotu i etapu edukacyjnego.

W większości teksów dotyczących kształcenia nauczycieli w kontekście uczniów ze SPE pojawia się informacja o oddzielnym przedmiocie (przedmiotach), który dotyczy zagadnienia niepełnosprawności/ specjalnych potrzeb edukacyjnych. Studenci nie tylko poznają - w ramach zajęć - zagadnienia związane z poszczególnymi niepełnosprawnościami, ale także uczą się strategii włączania uczniów z niepełnosprawnościami do oddziałów klasowych w ramach lekcji i innych zajęć, dyskutują nad zagadnieniami ogólnymi dotyczącymi tożsamości osób z niepełnosprawnością i modelami wsparcia. Ważne jest także słownictwo używane w placówkach edukacyjnych, dlatego przyszli nauczyciele powinni opanować niedyskryminujące słownictwo którym będą posługiwać się w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami (Asby 2012).

Nauczyciele, którzy realizowali w czasie studiów zajęcia z edukacji włączającej, prezentują bardziej pozytywne postawy wobec włączania uczniów z niepełnosprawnościami, także tych z głębszą niepełnosprawnością intelektualną - takie są np. wyniki badań wśród 125 nauczycieli w Finlandii (Jahnukainen, Korhonen 2003). Zmianę postaw studentów kierunków nauczycielskich w USA (116 badanych) na bardziej pro-włączające, po serii zajęć dotyczących niepełnosprawności, zaobserwowano także w badaniach w USA (Lechtenberger i in. 2012). Sharma i Sokal (2015) badali postawy wobec edukacji włączającej, lęk przed uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i poczucie skuteczności 88 studentów kierunków nauczycielskich (w tym 60 z Kanady i 28 z Australii). Wyniki wskazują, że po zajęciach z zakresu edukacji uczniów ze SPE (30 godzin w Kanadzie i 18 godzin w Australii), postawy przyszłych nauczycieli stały się bardziej pozytywne, zmniejszyło się poczucie lęku i zwiększyło poczucie własnej sprawczości w zakresie nauczania uczniów ze SPE. Zmiany w postawach studentów z UK (n=107) zaobserwowano także w badaniach referowanych przez Mintza (2007). W jednym projekcie (Tait, Purdie 2000) po zbadaniu 1626 studentów w jednym z australijskich uniwersytetów, którzy w ramach studiów nauczycielskich uczestniczyli w szeregu zajęć z zakresu edukacji uczniów z niepełnosprawnościami, stwierdzono jedynie minimalne różnice w postawach wobec osób z niepełnosprawnościami, prezentowanych

przez studentów na początku i pod koniec rocznego kursu. Autorzy wskazują, że postawy studentów kształtowane są nie tylko poprzez zajęcia na uczelni, ale także ich osobiste doświadczenia i przekonania.

Oprócz oddzielnego przedmiotu dotyczącego pracy z uczniami ze SPE ważne jest, aby podejście włączające było obecne w całym procesie kształcenia przyszłych nauczycieli – nie powinien to być jedynie wyizolowany przedmiot, podczas gdy na innych zajęciach, np. z dydaktyki ogólnej, studenci nauczeni są w duchu pedagogiki segregacyjnej (por. np. doświadczenia cypryjskie opisane w artykule Symeonidou i Phtiaka 2014). Elementy podejścia włączającego obecne są także w metodyce nauczania każdego przedmiotu na studiach nauczycielskich, np. w Austrii (EASNIE 2015), na Malcie (Bartolo 2010). Skuteczność takiego rozwiązania rekomendują także Lechtenberger i in. (2012) na podstawie swoich badań wśród studentów kierunków nauczycielskich w USA (116 osób).

Jest kwestią oczywistą, że nauczyciele powinni być wyposażeni w kompetencje dydaktyczne pozwalające im na prowadzenie zajęć w zróżnicowanych grupach uczniowskich i mieć gotowość do poszerzania tych kompetencji wraz z pojawianiem się u uczniów nowych potrzeb i możliwości edukacyjnych. W przygotowaniu dydaktycznym warto więc korzystać z modelu projektowania uniwersalnego w uczeniu się, modelu dydaktyki zróżnicowanej (Tomlinson, Imbean 2010, Gilham, Tompkins 2016), modelu uczenia się opartego na doświadczaniu i badaniu *experiential learning* (Kolb 1984) czy *inquiry based learning* (Jardine 2012), wspólne nauczanie jednego zespołu klasowego przez parę nauczycieli (*co-teaching, shared teaching*, EASNIE 2015).

Istotne znaczenie mają praktyki nauczycielskie, które powinny dostarczać okazji do pracy z uczniem ze SPE – podkreślają to doświadczenia z Niemiec, Austrii, Irlandii, Francji (EASNIE 2015). Praktyka powinna być poprzedzona zajęciami dotyczącymi niepełnosprawności, które mogą być bardziej efektywne, jeśli prowadzone są przez dwie osoby: wykładowcę oraz nauczyciela – praktyka. W trakcie praktyki student pod kierunkiem nauczyciela-praktyka powinien rozpoznać i nazwać potrzeby i możliwości ucznia, uczestniczyć w tworzeniu indywidualnego planu edukacyjnego, oceniać funkcjonowanie ucznia, wspierać go w trakcie procesu uczenia się i w zakresie rozwijania kompetencji społecznych. Następnie w uczelni studenci powinni mieć możliwość przekazywania swojego doświadczenia i dokonywania jego analizy i ewaluacji wspólnie z innymi studentami i prowadzącymi zajęcia. Badani przez Golder, Jones, Quinn (2009) w UK studenci (29 osób) wskazywali, że tak przygotowana praktyka dała im większą pewność siebie w kontakcie z uczniami z niepełnosprawnością. Potwierdzają to także wyniki badań Melekoglu (2013) przeprowadzone w Turcji wśród 86 studentów kierunków nauczycielskich: osobisty kontakt przyszłych nauczycieli z uczniami ze SPE może obniżyć ich poczucie lęku przed uczniami z niepełnosprawnościami i zwiększyć ich motywację do nauczania każdego ucznia. Rozwiązania takie rekomendują także Lechtenberger i in. (2012).

Praktyki powinny odbywać się w specjalnie dobranych placówkach – swego rodzaju „klinikach edukacyjnych” (EASNIE 2015). Pewna część praktyk studenckich (nauczycielskich) powinna także odbywać się w placówkach specjalnych (por. Lawson 2015), co pozwoli przyszłym nauczycielom podejmować bardziej odpowiedzialne decyzje dotyczące wyboru placówki dla ich uczniów.

Wymiar praktyk nauczycielskich w niektórych krajach jest stosunkowo duży – np. w UK i Irlandii wynosi 120 dni (Lawson 2015), we Włoszech – 900 godzin (Ashby 2012). W niektórych programach kształcenia nauczycieli w zakresie nauczania włączającego w USA studenci spędzają w czasie 15-miesięcznego kursu 4 dni w tygodniu w szkole, nauczając wspólnie ze swoim mentorem uczniów ze SPE zarówno w klasach jak i w kontakcie indywidualnym (Naraian, Schlessinger 2017).

Badani przez Lawson studenci kierunków nauczycielskich w UK przyznawali, że praktyki w większym stopniu niż zajęcia na uczelni kształtowały ich podejście do pracy z uczniami ze SPE (Lawson 2015), co oznacza, że absolwenci kończący studia nauczycielskie mogą mieć różne kompetencje i postawy związane z doświadczeniami z praktyk – wysoce prowłączające lub też odwrotnie – zniechęcające ich do włączania uczniów ze SPE. Szczególnie cennym doświadczeniem dla studentów kierunków nauczycielskich może być praktyka spersonalizowana (Norwich, Nash 2011), polegająca na tym, że studenci kierunków nauczycielskich przez rok prowadzi diagnozę i edukację jednego ucznia ze SPE, pod opieką wykładowcy oraz szkolnego koordynatora ds. SPE. Badania wśród 550 studentów, którzy zrealizowali taki program w UK (Norwich, Nas 2011), potwierdziły, że jest to skuteczny sposób przygotowania kandydatów do zawodu nauczyciela w szkołach włączających, dający nauczycielom duże poczucie własnej skuteczności.

Ważne są osobiste kontakty i spotkania z osobami z niepełnosprawnością, przedstawicielami stowarzyszeń oraz prowadzenie zajęć dla przyszłych nauczycieli przez osoby z niepełnosprawnością (Lechtenberger i in. 2012). Ważne jest także, aby uczelnie kształcące nauczycieli edukacji włączającej same były środowiskami włączającymi, gdzie studiują także osoby z niepełnosprawnościami i gdzie panuje „kultura włączająca” (Bartolo 2010). Spotkania z osobami z niepełnosprawnością zazwyczaj odbywają się poza uniwersytetem w formie wizyt w instytucjach edukacyjnych, warsztatach terapii zajęciowej i innych. To sprawia, że uczelnie pozostają placówkami „segregacyjnymi”, gdzie rzadko spotyka się osoby z niepełnosprawnościami, zwłaszcza z niepełnosprawnością intelektualną. Doświadczenia kanadyjskie wskazują, że obecność osób z niepełnosprawnością intelektualną na uczelni i ich uczestnictwo w niektórych starannie wybranych zajęciach (np. z zakresu poznawania przez przyszłych nauczycieli technik plastycznych, teatralnych, czy w zajęciach wspierających rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych) może mieć istotny wpływ na postrzeganie przez nauczycieli możliwości osób z niepełnosprawnością intelektualną (NI) oraz kształtowania się postaw i kompetencji nauczycieli. Wintle (2012) opisuje pozytywne

doświadczenia związane z takim projektem, wskazując na obopólne korzyści – udział w takich programach nie tylko wspiera proces edukacji nauczycieli, lecz także podnosi kompetencje społeczne i emocjonalne biorących w nich udział osób z niepełnosprawnościami. Pozytywny związek między osobistymi kontaktami z osobami z niepełnosprawnościami, a afirmującymi postawami wobec osób z niepełnosprawnościami, gotowością do włączania uczniów ze SPE do klas ogólnodostępnych i poczuciem gotowości do nauczania tej grupy uczniów zaobserwowali w badaniach 118 nauczycieli Dessemontet, Morin i Crocker (2014).

4. Kształcenie ciągłe

Edukacja nauczycieli to wieloletni proces, zakładający zarówno kształcenie na studiach wyższych (Initial Teacher Training, ITT), jak też późniejsze doskonalenie zawodowe (Continual Professional Training, CPT) przez wszystkie lata pracy nauczycielskiej. Wszyscy nauczyciele powinni mieć możliwość stałego doksztalania się w zakresie edukacji włączającej (EASNIE 2015).

Kształcenie przyszłych nauczycieli w ramach studiów nie jest w stanie zapewnić pełnego przygotowania nauczyciela do edukacji inkluzyjnej (Symeonidou, Phtia 2014). W raporcie firmy Kinsey zauważono, że w skutecznych systemach edukacyjnych nauczyciele poświęcają co najmniej 10% czasu pracy na kształcenie i rozwój zawodowy. Doświadczenia międzynarodowe wskazują także, że w kształceniu zawodowym nauczycieli odchodzi się od szkoleń „statycznych”, opartych na przekazie słownym, wykładowym, na rzecz bardziej interaktywnych metod pracy, np. wspólnego uczenia się, *joint practice development*. Każdy nauczyciel powinien mieć indywidualny plan doksztalania się – warsztaty/ szkolenia w zakresie edukacji włączającej powinny stanowić konieczny element takiego planu.

Cechy kształcenia ciągłego nauczycieli (EASNIE 2015):

- uczenie się poprzez współpracę i do współpracy,
- systematyczność i regularność szkoleń,
- łączenie teorii z praktyką,
- koncentracja na różnorodnych efektach uczenia się uczestników - wiedzy, umiejętnościach, kompetencjach społecznych,
- możliwość spotkań nauczycieli ze szkół ogólnodostępnych i specjalnych,
- konieczne są badania efektywności szkoleń i ich związku z jakością pracy szkoły/ kompetencjami nauczycieli.

Polskie badania nad postawami nauczycieli w odniesieniu do edukacji włączającej (por. przegląd za: Domagała-Zyśk 2018) pokazują, że w zdecydowanej większości wyrażają oni chęć doskonalenia się w zakresie pracy z uczniem ze SPE. Jest to niewątpliwie potencjał, który powinien zostać jak najlepiej wykorzystany. Niestety, dotychczasowe doświadczenia

nauczycieli wskazują, że pomimo udziału w licznych kursach i warsztatach, nie czują się oni przygotowani do prowadzenia zajęć z uczniami ze SPE. Należy przypuszczać, iż dzieje się tak dlatego, że szkolenia te nie mają charakteru systemowego, zawierają treści dotyczące wyizolowanych zagadnień związanych z funkcjonowaniem ucznia ze SPE, natomiast nie wyposażają nauczycieli w kompetencje potrzebne do włączania uczniów ze SPE w regularny rytm pracy klasy na danej lekcji czy zajęciach.

Efektywność uczenia się przez całe życie uwarunkowana jest systematycznością działań, bliską współpracą między instytucjami oferującymi doskonalenie nauczycieli, współpracę z uniwersytetami i lokalnymi władzami (Furlong 2015). Dobrze sprawdzają się programy opieki (mentoring) starszych nauczycieli nad tymi dopiero wchodzącymi do zawodu (EASNIE 2015).

5. Nauczyciele nauczycieli

W kształceniu nauczycieli w zakresie edukacji włączającej konieczna jest bardzo bliska współpraca środowisk uczelni, szkół ogólnodostępnych i specjalnych (Lawson 2015, Norwich, Nash 2011). Konieczne jest umożliwienie wykładowcom na kierunkach nauczycielskich prowadzenia badań i stałej obecności w środowiskach szkolnych, jak również poszerzenia zakresu doświadczeń związanych z pracą z uczniem ze SPE (Furlong 2015, Bartolo 2010).

Wykładowcy na kierunkach nauczycielskich powinni być osobami (Furlong 2015):

- z doświadczeniem pracy w szkole,
- aktywnymi badawczo,
- o umiejętnościach opracowania programów nauczania na podstawie faktów i danych (*evidence based programmes*),
- stale dokształcającymi się i uczestniczącymi w szkoleniach, zarówno w zakresie specjalnych potrzeb/ niepełnosprawności, jak też nowoczesnych metod dydaktyki zróżnicowanej.

Podsumowanie

Włączenia nie zbudują nauczyciele o postawach segregacyjnych, unikający współpracy, nastawieni tylko na własny rozwój i sukces. W pracy nauczyciela włączającego ważne są kompetencje społeczne: umiejętność pracy w zespole, zdolność do refleksji w praktyce, pozytywne nastawienie do życia, przekonanie, że każdy uczeń może uczyć się i osiągać sukcesy. Ważna jest także dobra znajomość metodyki nauczania, psychologii rozwoju ucznia i uczenia się. Istotne znaczenie mają także szkolenia/ zajęcia budujące zespół nauczycielski – teatr, drama, wspólne działania w czasie wolnym (Mapping 2014).

Analiza wyników badań naukowych, tekstów naukowych, raportów oraz międzynarodowych dokumentów dotyczących kształcenia nauczycieli do edukacji włączającej pozwala na sformułowanie następujących rekomendacji:

1. Zagadnienie nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnością, powinny stanowić element kształcenia ogólnego każdego nauczyciela, zarówno w formie oddzielnych przedmiotów, jak również w zakresie włączania tych zagadnień w treści nauczania innych przedmiotów.
2. Przyszli nauczyciele potrzebują wysokich kompetencji dydaktycznych w nauczaniu grup zróżnicowanych, w tym w zakresie projektowania uniwersalnego w nauczaniu.
3. Przyszli nauczyciele powinni charakteryzować się wysokim poziomem kompetencji społecznych w zakresie kontaktu z osobami z niepełnosprawnościami i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wymaga to nie tylko przekazu wiedzy, lecz także kształtowania postaw w duchu wartości humanistycznych.
4. Na etapie przygotowania do zawodu szczególne znaczenie ma praktyka nauczycielska i osobisty kontakt z uczniami z niepełnosprawnościami/ specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.
5. Kształcenie do edukacji włączającej odbywa się także w formie stałego doskonalenia w trakcie pracy nauczycielskiej, zarówno poprzez bieżące konsultacje koleżeńskie oraz wsparcie ze strony specjalistów, jak też szkolenia (szczególnie organizowane przez uczelnie), aktualizujące wiedzę i pozwalające nabywać nowe kompetencje.
6. Istotna jest gotowość nauczyciela do stałej współpracy z rodzicami ucznia i innymi specjalistami.

Bibliografia

- Ainscow M., Cesar M. (2006). *Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda*. European Journal of Psychology of Education, XXI(3), s. 231-238.
- Ashby Ch. (2012). *Disabilities studies and inclusive teacher preparation: a socially just path for teacher education*. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 37, s. 2, 89-99.
- Bartolo P.A. (2010). *The process of teacher education for inclusion: the Maltese experience*. Journal of Research in Special Educational Needs, 10, s. 1, 139-148.
- Cameron D.L., Cook B.G. (2013). *General education teachers' goals and expectations for their included students with mild and severe disabilities*. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities 48, s. 1, 18-30.
- Deppler J. (2006). *Improving inclusive practices in Australian schools: Creating conditions for university-school collaboration in inquiry*. European Journal of Psychology of Education, XXI(3), s. 347-360.
- Dessemontet R.S., Morin D., Crocker A.G. (2014). *Exploring the relations between in-service training, prior contacts and teachers' attitudes towards persons with intellectual disability*. International Journal of Disability, Development and Education 6, s. 1, 16-26.
- Domagała-Zyśk E. (2018). *Uczniowie z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych w polskich badaniach naukowych. Część I – artykuły z polskich czasopism naukowych 2013-2017*. Warszawa: MEN.
- Domagała-Zyśk E. (2019, in press). *Integral development of students with special educational needs in inclusive education*. Paedagogia Christiana.
- Donnelly V., Watkins A. (2011). *Teacher education for inclusion in Europe*. Prospects, 41, s. 341-353.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2010). *Teacher education for inclusion: International Literature Review*. Odense: EASNIE.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2010). *Teacher education for inclusion: Key policy messages*. Odense: EASNIE.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2011). *Teacher education for inclusion across Europe- challenges and opportunities*. Odense: EASNIE.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012). *Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers*. Odense: EASNIE.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015). *Empowering teachers to promote inclusive education. A case study of approaches to training and support for inclusive teacher practice*. Odense: EASNIE.

Forlin Ch. (2006). *Inclusive education in Australia ten years after Salamanca*. European Journal of Psychology of Education, XXI (3), s. 265-277.

Furlong J. (2015). *Teaching tomorrow's teachers. Options for the future of initial teacher education in Wales*. Oxford: University of Oxford Department of Education.

Gilham Ch.M., Tomkins J. (2016). *Inclusion reconceptualized: pre-service teacher education and disability studies in education*. Canadian Journal of Education, 39 (4), s. 1-26.

Golder G., Jones N., Quinn E.E. (2009). *Strengthening the special educational needs element of initial teacher training and education*. British Journal of Special Education, 36(4), s. 183-190.

Goldstein P., Warde B., Rody C. (2013). *Students with disabilities in general education classrooms: implications for teacher preparation programs*. Teacher Education and Practice 26(3), s. 554-568.

Hollenweger J., Pantić N., Florian L. (2015). *Tool to upgrade teacher education practices for inclusive education*. European Union/Council of Europe.

Jahnukainen M., Korhonen A. (2003). *Integration of students with severe and profound intellectual disabilities into the comprehensive school system: teachers' perceptions of the education reform in Finland*. International Journal of Disability, Development and Education 50(2), s. 169-180.

Jardine D. (2012). *Pedagogy left in peace: cultivating free spaces in teaching and learning*. London: Continuum.

Kolb D.A. (1984). *Experiential learning: experience as a source of learning and development*. Eaglewood Cliffs: Prentice Hall.

Lalvani P., Broderick A.A. (2013). *Institutionalized Ableism and the misguided „Disability Awareness Day”: Transformative pedagogies for teacher education*. Equity and Excellence in Education 46, s. 468-483.

Lawson H. (2015). *Teacher education and special educational needs – policy landscapes and impetuses*, s. 147-153.

Lechtenberger A., Griffin-Shirley N., Sokolosky S., Zhon L., Mullins F.E. (2012). *General education preservice teachers perception of including students with disabilities in their classrooms*. International Journal of Special Education 27(3), s. 100-107.

Mapping existing quality inclusive education training programmes within South East Europe region. Report in the project Regional support for inclusive education. (2014). European Union/Council of Europe/ The University of Edinburgh/ PH Zurich

Melekoglu M.A. (2013). *Examining the impact of interaction project with students with special needs on development of positive attitude and awareness of general education teachers towards inclusion.* Educational Sciences: Theory and Practice, 13(2), s. 1067-1074.

Mintz J. (2007). *Attitudes of primary initial teacher training students to special educational needs and inclusion.* Support for Learning, 22, s. 1, 3-8.

Mourshed M., Chijioko Ch., Barber M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top.* McKinsey and Company. wyd. polskie: *Jak najlepiej doskonałone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze?* CEO.

Naraian S., Schlessinger S. (2017). *When theory meets the „Reality of reality”. Reviewing the sufficiency of the social model of disability as the foundation for teacher preparation for inclusive education.* Teacher Education Quarterly, 4, s. 81-100.

Norwich B., Nash T. (2011). *Preparing teachers to teach children with special educational needs and disabilities: the significance of a national PGCE development and evaluation project for inclusive teacher education.* Journal of Research i Special Educational Needs, 11, s. 1, 2-11.

Pantić N., Florian L. (2015). *Developing teachers as agents of inclusion and social justice.* Education Inquiry, 6, s. 3, 333-351.

Rada Europe (2009). *Council conclusions on the development of the professional development of teachers and school leaders.* <https://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2015098%202009%20INIT>

Ruppar A.L., Neeper L.S., Dalsen J. (2016). *Special education teachers' perceptions of preparedness to teach students with severe disabilities.* Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 41, s. 4, 273-286.

Sharma U., Sokal L. (2015). *The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: an international comparison.* Journal of Research in Special Educational Needs 15, s. 4, 276-284.

Symeonidou S., Phtiaka H. (2014). *„My colleagues wear blinkers... If they were trained, they would understand better”. Reflections on teacher education on inclusion in Cyprus.* Journal of Research in Special Educational Needs 14, s. 2, 110-119.

Tait K., Purdie N. (2000). *Attitudes towards disability: teacher education for inclusive environments in an Australian university.* International Journal of Disability, Development and Education 47, s. 1, 25-38.

Takala M., Hausstatter R.S., Ahl A., Head G. (2012). *Inclusion seen by student teachers in special education" differences among Finnish, Norwegian and Swedish students*. European Journal of Teacher Education 35, s. 3, 305-325.

UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All*. Jomtien: UNESCO.

UNESCO (1994). *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. ED-94/WS/18. Paris: UNESCO.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2017). *Accountability in the Polish education system: Country case study prepared for the 2017/8 Global Monitoring Report*.

UNICEF (2012). *The right of children with disabilities to education: a rights-based approach to inclusive education*. Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEECIS).

Wintle J. (2012). *A multiple perspective case study of a young adult with intellectual disabilities participating in a pre-service teacher education class*. Exceptionality Education International 22, s. 1, 37-54.