

**KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI  
PRZYGOTOWUJĄCE DO EDUKACJI  
WŁĄCZAJĄCEJ**

Wyzwania i szanse





**KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI  
PRZYGOTOWUJĄCE DO EDUKACJI  
WŁĄCZAJĄCEJ W EUROPIE  
– Wyzwania i szanse**

**Europejska Agencja Rozwoju Edukacji  
Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami**



Lifelong Learning Programme

Dokument powstał przy wsparciu Dyrekcji Generalnej do spraw Edukacji i Kultury przy Komisji Europejskiej:  
[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm)

Przedstawione w niniejszej publikacji poglądy odzwierciedlają wyłącznie stanowiska Partnerów Projektu Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za umieszczoną w tym dokumencie zawartość merytoryczną ani za sposób jej użycia.

Redakcja: Verity Donnelly, pracownik Agencji

Szczególny wkład w przygotowanie niniejszego dokumentu wnieśli nominowani przez poszczególne kraje eksperci krajowi, za co należą się im specjalne podziękowania.

Dozwala się cytowanie fragmentów niniejszego dokumentu pod warunkiem umieszczenia dokładnego adresu bibliograficznego. Prosimy o stosowanie następującej noty bibliograficznej: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (2011) *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej – wyzwania i szanse*, Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami

ISBN (wersja drukowana): 978-87-7110-200-0

ISBN (wersja elektroniczna): 978-87-7110-221-5

© **European Agency for Development in Special Needs Education 2011**

Sekretariat  
Østre Stationsvej 33  
DK-5000 Odense C Denmark  
Tel: +45 64 41 00 20  
[secretariat@european-agency.org](mailto:secretariat@european-agency.org)

Biuro w Brukseli  
3 Avenue Palmerston  
BE-1000 Brussels Belgium  
Tel: +32 2 280 33 59  
[brussels.office@european-agency.org](mailto:brussels.office@european-agency.org)

[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)



## SPIS TREŚCI

<b>PRZEDMOWA</b> .....	<b>5</b>
<b>1. WSTĘP</b> .....	<b>7</b>
1.1 Metodologia przyjęta przy realizacji Projektu Agencji: „Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej” .....	8
1.1.1 <i>Rezultaty projektu</i> .....	9
1.2 Raport podsumowujący projekt: „Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej” .....	11
1.2.1 <i>Cele raportu</i> .....	12
1.2.2 <i>Przykłady rozwiązań praktycznych z poszczególnych krajów</i> .....	13
1.2.3 <i>Struktura raportu</i> .....	13
<b>2. KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI W KONTEKŚCIE EUROPEJSKIM I MIĘDZYNARODOWYM – DISKUSJE WOKÓŁ EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ</b> .....	<b>15</b>
<b>3. CHARAKTERYSTYKA POCZĄTKOWEGO ETAPU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI</b> .....	<b>21</b>
3.1 Struktura początkowego etapu kształcenia nauczycieli .....	21
3.1.1 <i>Wymagania stawiane kandydatom na nauczycieli</i> .....	23
3.1.2 <i>Przedstawiciele mniejszości</i> .....	24
3.2 Treści programowe na początkowym etapie kształcenia nauczycieli ..	25
3.2.1 <i>Ocenianie</i> .....	27
3.3 Sposób organizacji początkowego kształcenia nauczycieli.....	28
3.3.1 <i>Kursy oddzielne i zintegrowane</i> .....	30
3.3.2 <i>Kursy jednolite</i> .....	35
3.4 Postawy i wartości na początkowym etapie kształcenia nauczycieli ...	37
3.5 Podsumowanie .....	39
<b>4. PRAKTYKI ZAWODOWE</b> .....	<b>40</b>
4.1 Podsumowanie .....	48
<b>5. WYKŁADOWCY NA KIERUNKACH NAUCZYCIELSKICH</b> .....	<b>50</b>
5.1 Rozwój zawodowy .....	53
5.2 Podsumowanie .....	55
<b>6. KOMPETENCJE NAUCZYCIELI</b> .....	<b>56</b>



6.1 Ocenianie kompetencji.....	61
6.2 Podsumowanie .....	62
<b>7. KONTROLA JAKOŚCI PROGAMÓW STUDIÓW PEDAGOGICZNYCH I MONITORING ROZWOJU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI.....</b>	<b>64</b>
7.1 Podsumowanie .....	68
<b>8. SZERSZE RAMY SYSTEMOWEGO WSPARCIA DLA MODELU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI PROMUJĄCEGO EDUKACJĘ WŁĄCZAJĄCĄ .....</b>	<b>69</b>
8.1 Kluczowe pojęcia .....	69
8.2 Holistyczny zasięg polityki społecznej wspomagającej wszystkich uczniów.....	71
8.3 Z czego rozliczane są szkoły.....	73
8.4 Podsumowanie .....	74
<b>9. KLUCZOWE PROBLEMY I WYZWANIA .....</b>	<b>76</b>
9.1 Problemy związane z kształceniem nauczycieli.....	76
9.1.1 <i>Rekrutacja i utrzymanie się w zawodzie .....</i>	<i>76</i>
9.1.2 <i>Wykładowcy kształcący nauczycieli.....</i>	<i>78</i>
9.1.3 <i>Współpraca ze szkołami.....</i>	<i>80</i>
9.1.4 <i>Zmiana oparta na faktach.....</i>	<i>81</i>
9.1.5 <i>Kompetencje nauczycieli.....</i>	<i>81</i>
9.2 Problemy polityki oświatowej w szerszej perspektywie.....	83
9.2.1 <i>Terminologia .....</i>	<i>83</i>
9.2.2 <i>Identyfikacja uczniów z dodatkowymi potrzebami.....</i>	<i>83</i>
9.2.3 <i>Wsparcie dla wszystkich uczniów.....</i>	<i>84</i>
9.2.4 <i>Konflikty interesów .....</i>	<i>85</i>
<b>10. REKOMENDACJE DOTYCZĄCE POLITYKI I PRAKTYKI W ZAKRESIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI .....</b>	<b>88</b>
10.1 Rekomendacje w zakresie kształcenia nauczycieli.....	88
10.2 Rekomendacje w zakresie szerszej polityki edukacyjnej .....	92
<b>UWAGI KOŃCOWE .....</b>	<b>96</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>98</b>
<b>UCZESTNICY PROJEKTU.....</b>	<b>106</b>



---

## PRZEDMOWA

Podczas ceremonii ogłoszenia przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) *Światowego Raportu o Niepełnosprawności* w Nowym Jorku w czerwcu 2011r., podkreśliłem zasadniczą rolę nauczycieli: „O edukacji włączającej możemy dyskutować na różnych płaszczyznach: pojęciowej, polityki oświatowej, normatywnej lub badawczej, ale – koniec końców – to nauczyciel musi dać sobie radę w klasie, w której spotyka różne dzieci! To nauczyciel wprowadza w życie zasady edukacji włączającej. Jeżeli nauczyciel nie potrafi uczyć zróżnicowanej grupy w oddziale szkoły ogólnodostępnej, wszystkie dobre intencje, na których opiera się edukacja włączająca, okazują się bezwartościowe. Tak więc zadaniem na przyszłość pozostaje opracowanie odpowiednich programów nauczania oraz kształcenie nauczycieli tak, by radzili sobie z różnorodnością.”

Agencja rozpoczęła realizację niniejszego projektu w roku 2009 z myślą o tym, by zbadać, jak kształcenie kierunkowe przygotowuje wszystkich nauczycieli szkół ogólnodostępnych do uczenia „włączającego”. W projekt zaangażowanych było pięćdziesięciu pięciu ekspertów z 25 krajów: Austrii, Belgii (obu wspólnot językowych: flamandzko- i francuskojęzycznej), Cypru, Czech, Danii, Estonii, Finlandii, Francji, Hiszpanii, Holandii, Irlandii, Islandii, Litwy, Luksemburga, Łotwy, Malty, Niemiec, Norwegii, Polski, Portugalii, Słowenii, Szwajcarii, Szwecji, Węgier i Wielkiej Brytanii (Anglii, Irlandii Północnej, Szkocji i Walii).

W grupie ekspertów znaleźli się decydenci – odpowiedzialni za politykę w zakresie kształcenia nauczycieli i edukacji włączającej – oraz wykładowcy szkolący nauczycieli szkół ogólnodostępnych i specjalnych. W realizację projektu zaangażowani byli przedstawiciele innych zainteresowanych tematem stron: praktykanci, nauczyciele i władze szkół, przedstawiciele samorządów lokalnych oraz organizacji pozarządowych, uczniowie i rodzice. Agencja pragnie im wszystkim podziękować za cenny wkład, jaki wnieśli w niniejszy projekt. (Dodatkowe informacje oraz dane kontaktowe ekspertów znajdują się w załączonej liście Uczestników Projektu.)

Niniejszy raport stanowi syntezę bardziej szczegółowych raportów krajowych dotyczących polityki i praktyki w zakresie kształcenia nauczycieli przygotowującego do edukacji włączającej, które przygotowały kraje uczestniczące w projekcie. Wykorzystano w nim



także dwa zestawienia przygotowane w ramach projektu: przegląd prac badawczych oraz rozwiązań systemowych, a także informacje zebrane podczas 14 wizyt studyjnych, które miały na celu zapoznanie się z ciekawymi rozwiązaniami praktycznymi oraz wypracowanie rekomendacji służących dalszemu rozwojowi edukacji włączającej. Projekt zaowocuje także opracowaniem *Profilu nauczyciela włączającego*, który przedstawi zarys obszarów kompetencji niezbędnych do tego, by przygotować wszystkich nauczycieli do pracy w placówkach włączających, z uwzględnieniem wszystkich form różnorodności. Mamy nadzieję, że niniejszy raport oraz *Profil* przyczynią się znacząco do rozwoju kształcenia nauczycieli przygotowanych do edukacji włączającej w całej Europie.

## **Cor Meijer**

Dyrektor

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami





## 1. WSTĘP

Zagadnienie kształcenia nauczycieli znajduje się wśród priorytetów polityki prowadzonej w Europie i na świecie; coraz bardziej docenia się też rolę nauczycieli – a zatem i kształcenia nauczycieli – w procesie tworzenia bardziej włączającego systemu edukacji.

*Światowy raport o niepełnosprawności* (2011) podkreśla, że „właściwe kształcenie nauczycieli szkół ogólnodostępnych jest niezwykle ważne, gdyż ma im zapewnić poczucie kompetencji i umiejętności niezbędne do nauczania grup uczniów o zróżnicowanych potrzebach”; następnie *Raport* zwraca uwagę na potrzebę ukierunkowania kształcenia nauczycieli na postawy i wartości, a nie jedynie umiejętności i wiedzę (s. 222).

Pod koniec roku 2007 przedstawiciele krajów członkowskich Europejskiej Agencji Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (Agencji) spotkali się, aby przedyskutować zagadnienia związane z tematyką kształcenia nauczycieli przygotowującego ich do edukacji włączającej, który to obszar znajduje się wśród priorytetów badawczych Agencji od roku 2009.

W następstwie dyskusji, po uwzględnieniu aktualnych priorytetów na szczeblu europejskim oraz na szczeblach krajowych w każdym z krajów członkowskich, podjęto decyzję, by skoncentrować się na zasadniczym pytaniu: w jaki sposób można przygotować wszystkich nauczycieli do edukacji włączającej na początkowym etapie ich kształcenia?

Pierwszy zarys projektu wspominał o „nauczycielach szkół ogólnodostępnych i nauczycielach przedmiotowych”; później jednak postanowiono rozszerzyć tę grupę odnosząc się do „wszystkich nauczycieli”. Uczestnicy projektu mieli bowiem głębokie przekonanie, iż każdy nauczyciel powinien być przygotowany do wzięcia odpowiedzialności za wszystkich uczniów w swojej klasie. Uznano także, że wielu nauczycieli będzie wymagało wsparcia w nabywaniu potrzebnych do tego celu umiejętności.

Celem trwającego trzy lata projektu było zbadanie, jakie kluczowe umiejętności, zakres wiedzy, postawy i system wartości potrzebne są każdemu, kto rozpoczyna pracę nauczyciela, niezależnie od przedmiotu, specjalizacji i grupy wiekowej, którą będzie uczyć, czy też rodzaju szkoły, w jakiej będzie pracować.



Celem projektu było zebranie informacji na temat najlepszych rozwiązań w zakresie polityki i praktyki oświatowej, które wspomagają rozwój kształcenia nauczycieli przygotowującego ich do edukacji włączającej. Na tej podstawie sformułowano:

- Rekomendacje dla instytucji kształcących nauczycieli;
- Rekomendacje dla podmiotów odpowiedzialnych za politykę oświatową (decydentów);
- Przykłady innowacyjnych rozwiązań w tym zakresie.

Ponieważ kraje członkowskie Agencji poprosiły również o informacje dotyczące kompetencji, postaw oraz standardów, jakich należy oczekiwać od wszystkich nauczycieli pracujących w placówkach włączających, jednym z kluczowych rezultatów niniejszego projektu jest *Profil nauczyciela edukacji włączającej*. Został on opracowany na podstawie informacji dostarczonych przez poszczególne kraje, a następnie uzgodniony na szczeblu europejskim. Dalsze informacje na ten temat zawarte zostały w punkcie 1.1.

Niniejszy raport przedstawia metodologię projektu oraz kontekst, w jakim osadzone jest kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej w całej Europie. Zawiera on podsumowanie danych z raportów cząstkowych nadesłanych przez kraje uczestniczące w projekcie, wymienione w Przedmowie do niniejszego dokumentu. Choć w projekcie uczestniczyło 25 państw, nadesłano 29 raportów cząstkowych, w tym odrębne dla belgijskich wspólnot flamandzko- i francuskojęzycznych, a także dla każdej z części składowych Wielkiej Brytanii: Anglii, Irlandii Północnej, Szkocji i Walii.

### **1.1 Metodologia przyjęta przy realizacji Projektu Agencji: „Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej”**

Po dokonaniu obydwu wspomnianych wcześniej zestawień: przeglądu dokumentów z obszaru polityki międzynarodowej oraz literatury przedmiotu opublikowanej od roku 2000 (wyniki obu przeglądów dostępne są na stronie internetowej: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>), przeprowadzona została wstępna ankieta na temat kluczowych problemów i wyzwań, jakie wiążą się z kształceniem nauczycieli przygotowującym do edukacji włączającej. Następnie w



badaniu ankietowym zebrano bardziej szczegółowe dane dotyczące polityki i praktyki w tym zakresie. Ankiety wypełnili eksperci nominowani przez poszczególne kraje uczestniczące w projekcie.

Spotkanie inauguracyjne projekt odbyło się w Dublinie w październiku 2009 roku. Kolejne miało miejsce w Zurychu we wrześniu 2010 roku. Oba te spotkania stanowiły nie tylko doskonałą okazję do nawiązywania cennych kontaktów, lecz także pozwoliły wszystkim ekspertom krajowym współuczestniczyć zarówno w przygotowaniu projektu, jak i w opracowaniu jego wyników.

W roku 2010 odbyły się wizyty studyjne w 5 krajach, a w roku 2011 – w dalszych 9. Przyczyniły się one istotnie do realizacji projektu, umożliwiając ekspertom krajowym i przedstawicielom władz oświatowych dyskusję nad kluczowymi zagadnieniami oraz, co szczególnie ważne, kompetencjami „nauczyciela włączającego”. Szczegółowe informacje na temat wszystkich wizyt studyjnych w poszczególnych krajach znaleźć można na specjalnej stronie internetowej: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-study-visits>

Realizację projektu wspierała Grupa Doradcza Projektu wyłoniona spośród członków Rady Przedstawicieli Krajowych Agencji, Koordynatorów Krajowych oraz pracowników Agencji, których wspierał dodatkowo ekspert zewnętrzny, Kari Nes z Norwegii. W trakcie realizacji projektu Grupa Doradcza w poszerzonym składzie spotykała się wielokrotnie z przedstawicielami Dyrekcji Generalnej Komisji Europejskiej ds. Edukacji i Kultury (*ang. European Commission Directorate-General for Education and Culture – DG-EAC*), Centrum Badań Edukacyjnych i Innowacji OECD (*ang. Organisation for Economic Co-operation and Development Centre for Educational Research and Innovation – OECD-CERI*), oraz Międzynarodowym Biurem Edukacji UNESCO (*ang. UNESCO International Bureau of Education – IBE*). Spotkania te miały zapewnić spójność Projektu z innymi inicjatywami europejskimi i międzynarodowymi na tym polu.

### **1.1.1 Rezultaty projektu**

Obok wspomnianych już zestawień dokumentów określających politykę oświatową oraz przeglądu literatury badawczej, wśród rezultatów projektu znalazły się następujące opracowania:



- Raporty dotyczące kształcenia przygotowującego nauczycieli do edukacji włączającej z 29 krajów. Wszystkie pobrać można ze strony internetowej: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>. Raporty krajowe sporządzono według jednego wzorca, co ułatwia poszukiwanie określonych informacji w raportach z różnych krajów;
- „Matryca”, czyli dokument pokazujący, jak dane pozyskane w trakcie realizacji projektu przekładają się na rekomendacje zawarte w niniejszym raporcie podsumowującym. W „Matrycy” wykazano, jak informacje z przeglądu literatury przedmiotu i zestawienia dokumentów z obszaru polityki oświatowej, a także z raportów krajowych i wizyt studyjnych wpłynęły na kształt poszczególnych rekomendacji przedstawionych w ostatnich rozdziałach niniejszego raportu. Dokument ten dostępny jest pod następującym adresem internetowym: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion> ;
- *Profil nauczyciela edukacji włączającej* został opracowany w ramach projektu na podstawie przeprowadzonych badań, informacji pozyskanych z poszczególnych państw, oraz, co szczególnie ważne, na bazie dyskusji, jakie odbyły się w gronie ekspertów projektu i przedstawicieli władz oświatowych podczas wizyt studyjnych. 9 wizyt studyjnych, które odbyły w roku 2011, służyło przede wszystkim weryfikacji i zatwierdzeniu ostatecznego kształtu *Profilu nauczyciela edukacji włączającej*.

*Profil* przedstawia zarys obszarów kompetencji, który można wykorzystać w dowolnym programie kształcenia nauczycieli (tzn. niezależnie od wieku studentów, poziomu, sektora, czy też metody i sposobu kształcenia). Wymienione w nim obszary kompetencji należy kształtować już na początkowym etapie kształcenia nauczycieli (PEKN); powinny one stanowić fundament do dalszego rozwoju zawodowego. *Profil* opiera się na uzgodnionym zestawie podstawowych wartości, którymi powinien wykazywać się każdy nauczyciel edukacji włączającej odpowiadający za kształcenie wszystkich uczniów. Obszary te obejmują:

- Docenianie różnorodności: różnice pomiędzy uczniami uznaje się za zaletę i czynnik sprzyjający edukacji;



- Wspieranie wszystkich uczniów: nauczyciele spodziewają się, że każdy uczeń zrobi znaczące postępy;
- Współpraca z innymi: wszyscy nauczyciele uznają zasadniczą rolę pracy zespołowej i współdziałania;
- Osobisty rozwój zawodowy: nauczanie polega na uczeniu się – nauczyciele biorą na siebie odpowiedzialność uczenia się przez całe życie.

Dla każdego obszaru kompetencji zdefiniowano zestaw postaw i przekonań oraz zakres wiedzy i umiejętności. Sam profil został skonstruowany na tyle szeroko, by umożliwić poszczególnym krajom zaadaptowanie go do lokalnego kontekstu, po konsultacjach ze wszystkimi zainteresowanymi stronami. Więcej informacji na temat *Profilu* znaleźć można na stronie internetowej projektu: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>

W ramach realizacji projektu powstał także niniejszy raport podsumowujący, w którym – wykorzystując wszystkie informacje zebrane w trakcie jego realizacji – przedstawiono kluczowe wyniki dotyczące kształcenia przygotowującego nauczycieli do edukacji włączającej w Europie.

## **1.2 Raport podsumowujący projekt: „Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej”**

Zespół powołany przy Agencji do pracy nad projektem zdawał sobie sprawę z tego, że raporty EURYDICE Eurybase stanowią doskonałe źródło na temat edukacji w Europie, w tym także początkowego etapu kształcenia nauczycieli. Raporty EURYDICE Eurybase znaleźć można pod adresem: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php)

Zespoły krajowe złożone z członków Rady Przedstawicieli Agencji i Koordynatorów Krajowych oraz ekspertów wypełniły ankiety służące zebraniu informacji na temat kształcenia przygotowującego nauczycieli do edukacji włączającej, które miały poszerzyć wiedzę zawartą w Eurybase, a nie ją duplikować. Respondentów poproszono o skomentowanie definicji edukacji włączającej, a także krajowej polityki oświatowej oraz tych zasad, które w szczególności wpływają na kształcenie nauczycieli w kierunku edukacji włączającej w ich kraju. Ankiety zawierały także pytania o przykłady



innowacyjnych rozwiązań w zakresie polityki i praktyki oświatowej w obszarze kształcenia nauczycieli przygotowanych do pracy w placówkach włączających. Ankieta dostępna jest na stronie projektu *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej* (TE4I) pod następującym adresem: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>


Tak pozyskane informacje stanowiły podstawowe źródło danych, na podstawie których opracowano niniejszy raport. Z powodu różnic kulturowych oraz odmiennego rozumienia edukacji włączającej, informacje z raportów krajowych przywoływane są w niniejszym raporcie przede wszystkim po to, by podkreślić wspólne doświadczenia i najważniejsze problemy, a także w celu dokonania analizy istniejących różnic i wskazania, jaka płynie z nich nauka na przyszłość.

Należy także zauważyć, że przeprowadzane ostatnio w większości krajów Europy reformy szkolnictwa wyższego spowodowały, że w sektorze tym zaszły istotne zmiany od czasu, gdy wypełniana była nasza ankieta.

### **1.2.1 Cele raportu**

Raport służyć ma następującym celom:

- Nakreśleniu trendów, jakie rysują się w poszczególnych krajach, wskazaniu podobieństw i różnic pomiędzy systemami, z uwzględnieniem odmienności kontekstów oraz przy wykorzystaniu informacji pozyskanych z innych niż ankiety źródeł – tj. przeglądu literatury przedmiotu oraz wizyt studyjnych;
- Identyfikacji kluczowych problemów i wspólnych wyzwań, jakie na drodze do kształcenia przygotowującego nauczycieli do edukacji włączającej stają przed władzami oświatowymi oraz instytucjami odpowiedzialnymi za pierwszy etap przygotowania zawodowego nauczycieli w kontekście panujących w danym kraju uwarunkowań;
- Rozpowszechnieniu informacji na temat innowacyjnych rozwiązań i sposobów pokonywania przeszkód na drodze do zmiany polityki i praktyki na polu kształcenia nauczycieli;
- Opracowaniu rekomendacji dla obszaru początkowego kształcenia nauczycieli oraz szerszej polityki oświatowej na



---

podstawie danych zebranych na poziomie krajowym i europejskim oraz przeprowadzonych badań.

### **1.2.2 Przykłady rozwiązań praktycznych z poszczególnych krajów**

Wiele krajów podało przykłady rozwiązań praktycznych w zakresie kształcenia nauczycieli; na niektóre z nich będziemy się powoływać w dalszej części raportu aby uwypuklić najważniejsze zagadnienia. Ponieważ rozwiązania praktyczne różnią się nawet w ramach jednego kraju, podane przykłady nie zawsze ilustrują rozwiązania typowo i powszechnie w nim stosowane.

Wybrane przykłady, na które pragniemy zwrócić szczególną uwagę, przedstawione zostały w oddzielnych ramkach w rozdziałach 2,3,5 i 6; ilustrują one innowacyjne rozwiązania w zakresie początkowego kształcenia nauczycieli. W zamierzeniu mają one pobudzić myślenie skierowane na poszukiwanie takiego modelu kształcenia nauczycieli, który pozwoli początkującym nauczycielom sprostać wszystkim różnorodnym potrzebom, z jakimi spotkają się oni we współczesnej szkole. Krótsze przykłady rozwiązań krajowych przywoływane są w całym tekście raportu.

### **1.2.3 Struktura raportu**

W raporcie słowo „uczeń” używane jest przede wszystkim w odniesieniu do dzieci i młodzieży w wieku szkolnym, podczas gdy wyrażenia „student przygotowujący się do zawodu nauczyciela”, „student” i „student PEKN” odnoszą się do osób aktualnie kształcących się na kierunkach nauczycielskich i pedagogicznych. Wyrażenie „kształcenie nauczycieli” jest preferowane wobec „szkolenia nauczycieli”; chcemy w ten sposób podkreślić fakt, iż nauczyciele potrzebują pogłębionej nauki i refleksji, które pozwolą im rozwinąć wiedzę i zrozumienie konieczne do nabycia odpowiednich umiejętności.

Kolejny rozdział niniejszego raportu poświęcony jest omówieniu wspólnych wyzwań, na które wskazały kraje członkowskie oraz publikacje europejskie i międzynarodowe. Następnie przedstawione zostało podsumowanie przyjętych w różnych krajach rozwiązań w zakresie kształcenia przygotowującego nauczycieli do edukacji włączającej, w odniesieniu do takich elementów, jak: najważniejsze cechy systemu kształcenia, plany studiów, sposób oceniania, wykładowcy i ich kompetencje. Analiza wyników raportu została



---

przedstawiona w rozdziale poświęconym kluczowym problemom i wyzwaniom. Rozdział ten poprzedza rekomendacje stanowiące odpowiedź na wskazane wcześniej problemy i służące rozwojowi kształcenia przygotowującego nauczycieli do edukacji włączającej.



---



## 2. KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI W KONTEKŚCIE EUROPEJSKIM I MIĘDZYNARODOWYM – DYSKUSJE WOKÓŁ EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

Niniejszy rozdział przedstawia wybrane wyzwania, jakie napotykają wszystkie kraje na drodze do bardziej włączającego systemu edukacji, a w szczególności – kluczowe problemy związane z takim kształceniem nauczycieli, które lepiej przygotowuje nauczycieli do pracy w placówkach włączających.

W wielu krajach używa się dziś terminu „włączenie” w odniesieniu do szerokiego grona uczniów zagrożonych wykluczeniem, a nie jedynie do dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE). Podczas 48 sesji *Międzynarodowej konferencji w sprawie kształcenia* wydano rekomendacje zalecające podmiotom odpowiedzialnym za politykę oświatową uznanie faktu, iż „edukacja włączająca jest ciągłym procesem, który zmierza do zapewnienia wysokiej jakości edukacji dla wszystkich, jednocześnie respektując różnorodność oraz zróżnicowanie potrzeb i umiejętności, cech i oczekiwań edukacyjnych uczniów i społeczności, eliminując wszelkie formy dyskryminacji” (UNESCO-IBE 2008, s. 3).

Jak wynika zarówno z prac naukowych jak i raportów krajowych zebranych w ramach Projektu, kluczowym problemem pozostaje nadal kwestia terminologii. Ainscow i wsp. (2006) zdając sobie sprawę ze złożoności tematu zaproponowali następującą klasyfikację obejmującą sześć sposobów ujmowania edukacji włączającej; wszystkie one w mniejszym lub większym stopniu obecne są w raportach krajowych. Oto one:

- Edukacja włączająca rozumiana jako troska o uczniów niepełnosprawnych i innych, u których rozpoznano „specjalne potrzeby edukacyjne”;
- Edukacja włączająca jako odpowiedź na wykluczanie uczniów ze względów dyscyplinarnych;
- Edukacja włączająca obejmująca wszystkie grupy zagrożone wykluczeniem;
- Edukacja włączająca rozumiana jako budowanie „szkoły dla wszystkich”;
- Edukacja włączająca jako „edukacja dla wszystkich”;




- Edukacja włączająca rozumiana jako systemowe podejście do edukacji i społeczeństwa.

Haug (2003) wskazuje na dwa sposoby definiowania tego pojęcia: jeden dotyczy światopoglądu i systemu wartości, podczas gdy drugi dotyczy tego, jak te idee przekładają się na praktykę edukacyjną (tzn. podnoszenie poziomu współuczestnictwa, zaangażowania i demokratyzacji, przynoszących korzyść wszystkim uczniom)

Niektóre kraje wcielają w życie ideę szkoły dla wszystkich, podczas gdy inne nadal koncentrują się przede wszystkim na uczniach niepełnosprawnych, uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz tych, których zachowanie może zaburzać funkcjonowanie klasy. W tych krajach, gdzie nadal używa się terminu „integracja”, debaty koncentrują się na tym, czy uczniów z SPE należy kierować do szkół specjalnych, czy ogólnodostępnych. Raport krajowy z Węgier przywołuje dyskusję dotyczącą tego, czy „szkoła dla wszystkich” oznacza umieszczenie wszystkich uczniów „pod jednym dachem” w szkole ogólnodostępnej, czy też zaangażowanie we „wspólny wysiłek uczenia się”, które to rozumienie nie wyklucza istnienia szkół specjalnych.

Nieliczne kraje zaczęły zastępować terminologię związaną ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnością pojęciami odwołującymi się do barier edukacyjnych i idei pełnego uczestnictwa. Norwich (2010) stwierdza, że termin „specjalne potrzeby edukacyjne” został wprowadzony po to, by porzucić myślenie w kategoriach deficytów, a bardziej skupić się na wspomaganie nauczania i zapewnieniu szans edukacyjnych. Niestety, pomimo większej uwagi poświęcanej sposobom oceniania i środowisku nauczania, w dalszym ciągu bardzo często dominuje podejście skupiające się na brakach i negatywnych etykietkach. W roku 1993 Ayers napisał: „W akcie nauczania ukierunkowanym na człowieka wszelkie próby zdefiniowania kategorii sprawiają, że mierzymy niżej, zaburzają nasze widzenie i sprowadzają na manowce nasze intencje. Etykiety [...] są jak soczewki, które skupiają się na poszczególnych deficytach, podczas gdy my musimy patrzeć na dziecko z różnych perspektyw, pozwalających dostrzec nieustannie zmieniające się mocne strony dziecka” (s. 228).

Naukkarinen (2010) zwraca uwagę na to, że nauczyciele powinni dostrzegać w uczniach przejawy „wielorakich inteligencji i zróżnicowanych stylów uczenia się w różnych ich aspektach, a nie



---

przypisywać dzieci do konkretnych kategorii” (s. 190). Takie spojrzenie pozwala wypracować model „kontinuum środków wsparcia”, który zastąpi model edukacji specjalnej oparty na kategoryzacji i specjalizacji. Należy kłaść nacisk zarówno na pełne współuczestnictwo w lekcjach jak i proces sam uczenia się, odchodząc od praktyki wyprowadzania uczniów z klasy na specjalistyczne zajęcia mające na celu „naprawienie” przejawianych przez nich trudności. Pijl (2010) wskazuje na to, że sposób myślenia diagnozami medycznymi, którego część stanowi kształcenie nauczycieli w kierunku pedagogiki specjalnej, może sam z siebie prowadzić do częstszej kwalifikacji uczniów do placówek specjalnych, podobnie jak i niedostateczna wiara nauczyciela we własne siły, brak przekonania, że sprostą on zróżnicowanym potrzebom uczniów. Niemniej jednak coraz powszechniej dostrzega się potrzebę zastąpienia wspomaganie „kompensacyjnego” innym modelem, poprzez zmianę sposobu nauczania i uczenia się oraz poświęcenie większej uwagi środowisku nauczania tak, by zwiększyć możliwości placówek edukacyjnych.

Sliwka (2010) opisuje paradygmat odchodzenia od grup jednorodnych (homogenicznych) do zróżnicowanych (heterogenicznych) a następnie – różnorodnych. Terminologia ta powoli przyjmuje się w całej Europie. Wedle tego scenariusza na początku różnice pomiędzy uczniami są ignorowane, następnie – odbierane jako problem, z którym trzeba sobie poradzić, a na końcu – postrzegane jako zaleta lub szansa. W pierwszym przypadku (homogeniczności) uważa się, że uczniowie są do siebie podobni i traktuje się wszystkich tak samo. W drugim przypadku (heterogeniczności) dostosowuje się środowisko nauczania w odpowiedzi na różnice pomiędzy uczniami, podczas gdy w przypadku trzecim (różnorodności) – uznaje się, że różnice otwierają jednostkom nowe możliwości i stwarzają okazje do uczenia się od siebie nawzajem. Choć raporty z 9 krajów odwołują się do pojęć heterogeniczności, a jeszcze szerzej stosowane jest pojęcie „różnorodności”, zmiana słownictwa niekoniecznie przekłada się na zmianę sposobu myślenia.

Ujednolicenie terminologii wewnątrz poszczególnych krajów oraz, na ile to możliwe, na poziomie międzynarodowym, byłoby ważnym krokiem wspomagającym rozwój edukacji włączającej i większej spójności społecznej w Europie. Równie ważne jest lepsze zrozumienie sposobu myślenia, na gruncie którego te wchodzące do



użycia pojęcia wyrosły, np. język, który pozwala porzucić „opiekuńczą” perspektywę na niepełnosprawność na rzecz podejścia opartego na prawach człowieka. Zagadnienie terminologii zostało szerzej przedstawione w rozdziale 8 niniejszego raportu.


Aby stworzyć spójną terminologię i zapewnić holistyczne podejście do tworzenia polityki oświatowej potrzebna jest szeroka debata, która pozwoliłaby porozumieć się wszystkim najważniejszym stronom co do kluczowych wartości i zasad. Arnesen i wsp. (2009) wskazują, że w sektorze edukacji rozwiązania włączające współgrają z następującymi wartościami i zasadami:

- Dostępność i jakość edukacji;
- Równość i sprawiedliwość społeczna;
- Wartości demokratyczne i pełne współuczestnictwo;
- Równowaga pomiędzy jednością wspólnoty a różnorodnością.

Wysiłki zmierzające do uwzględnienia różnorodnych wartości oraz rozwiązania dylematu pomiędzy stosowaniem „zwykłych” rozwiązań (służących zaspokajaniu potrzeb ogółu dzieci oraz budowaniu poczucia przynależności i akceptacji), oraz rozwiązań „zindywidualizowanych” (mających zaspokoić potrzeby jednostek), prowadzą do pytań o to, jak włączająca ma być polityka oświatowa. Minnow (1990) ujął to następująco: „W jakim momencie różne traktowanie jednostek uwypukla odmiennosc a tym samym stygmatyzuje je i upośledza? Kiedy zaś traktowanie wszystkich jednakowo okazuje się brakiem wrażliwości na istniejące różnice, co także prowadzi do stygmatyzacji i upośledzenia?” (s. 20)

Powyższy problem wiąże się z wieloma innymi: Gdzie powinny uczyć się dzieci? Czego powinny się uczyć (jakie mają być treści programowe)? Jak powinny to robić (jakie należy stosować metody pedagogiczne)? Napięcia wokół tych zagadnień zostały szerzej omówione w rozdziale 8.

Należy przy tym zauważyć, że istnieje pewna grupa dzieci i młodzieży z bardzo złożonymi potrzebami, której przedstawiciele niemal w każdej sytuacji wymagają wsparcia. W takich przypadkach imperatywem edukacji włączającej staje się jak najszersze zakreślenie granic samodzielności oraz zapewnienie każdemu młodemu człowiekowi nawiązania satysfakcjonujących



---

więzi społecznych dzięki budowaniu sieci wsparcia w społecznościach lokalnych.

*Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych* ONZ stała się motorem zmian sytuacji społecznej dzieci i młodzieży niepełnosprawnych; choć jednak wiele państw podpisało i ratyfikowało *Konwencję* – Unia Europejska przyjęła zarówno samą *Konwencję*, jak i Protokół Opcjonalny (por. <http://www.un.org/disabilities/>) – faktem pozostają znaczące rozbieżności w interpretacji terminu „edukacja włączająca” oraz tego, co oznaczać ma ona w praktyce.

Artykuł 24 *Konwencji* stwierdza, że edukacja włączająca zapewnia najlepsze środowisko kształcenia dla dzieci niepełnosprawnych, pozwala pokonać istniejące bariery i przełamać stereotypy. *Konwencja* podkreśla potrzebę przygotowania wszystkich nauczycieli do pracy w placówkach włączających, który to postulat popiera wiele innych dokumentów europejskich ze względu na rosnące zróżnicowanie uczniów we współczesnych szkołach.

Niedawno opublikowane *Konkluzje Rady w sprawie społecznego wymiaru kształcenia i szkolenia* (Rada Unii Europejskiej 2010) postulują, by systemy edukacji i szkoleń w Europie zapewniały z jednej strony równy dostęp do edukacji, z drugiej zaś – jej wysoką jakość, a także uwzględniały kluczowe znaczenie poprawy wyników nauczania oraz podnoszenia kompetencji dla wzrostu ekonomicznego i konkurencyjności gospodarki, jak również dla ograniczania ubóstwa i większej spójności społecznej.

W ten sposób podkreślono znaczenie polityki całościowej, sprzyjającej współpracy pomiędzy różnymi podmiotami, oraz zapewniającej spójność działań we wszystkich obszarach. Garcia-Huidobro (2005) zwraca uwagę na to, że wszystkie zasadnicze decyzje polityczne powinny być oparte o zasadę równości; nie należy jej stosowania ograniczać do pobocznych obszarów decyzji politycznych nastawionych na korygowanie tych skutków polityki strategicznej, które nie współgrają z logiką sprawiedliwości i zapobiegania nierówności.

OECD (2007) zwraca uwagę na dwa wymiary równości w edukacji: bezstronność, która każe zapewnić, by sytuacja osobista lub społeczna nie stały się przeszkodą w realizacji potencjału edukacyjnego jednostki, oraz włączanie, które każe zapewnić podstawowe minimalne standardy edukacyjne wszystkim uczącym



się. OECD w swoim dokumencie stwierdza, że edukacja włączająca stanowi dobre rozwiązanie z następujących powodów:

- Z praw człowieka wynika konieczność zapewnienia wszystkim osobom szansy rozwoju swoich możliwości i pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Długoterminowe koszty społeczne i finansowe niepowodzeń szkolnych są bardzo wysokie;
- Osoby niezdolne do uczestniczenia w życiu społecznym i gospodarczym generują wyższe obciążenia w zakresie ochrony zdrowia, zasiłków dla bezrobotnych, świadczeń rodzinnych i ubezpieczeń społecznych;
- Rosnące zjawisko migracji stawia nowe wyzwania w obszarze spójności społecznej w wielu krajach; inne z kolei borykają się z długotrwałymi problemami integracji społecznej mniejszości. Równość w dostępie do edukacji sprzyja spójności społecznej i wzrostowi zaufania.

Dobrym podsumowaniem tego rozdziału wydaje się cytat z Bartona (1997): „Edukacja włączająca to sposób odpowiedzi na różnorodność; oznacza ona wsłuchanie się w nieznaną głość, przyjęcie postawy otwartości, zapewnienie wszystkim możliwości decydowania o własnym losie, oraz mądre cieszenie się tym, co nas różni” (s. 234).

W dalszej części naszego Raportu zostaną omówione kluczowe kwestie związane z budowaniem systemu kształcenia nauczycieli, który zapewni absolwentom takie umiejętności, wiedzę i zrozumienie, ukształtuje takie postawy i zaszczepi takie wartości, by mogli oni spełnić te szczytne cele. Dodatkowe informacje na temat wszystkich przytoczonych w kolejnych rozdziałach przykładów znaleźć można w poszczególnych raportach krajowych na następującej stronie internetowej: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>



### 3. CHARAKTERYSTYKA POCZĄTKOWEGO ETAPU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

W niniejszym rozdziale omówione zostaną te najważniejsze cechy systemów kształcenia nauczycieli w krajach członkowskich Agencji, które przygotowują do edukacji włączającej, a także przedstawiona zostanie analiza struktury i treści programów (planów) nauczania w instytucjach odpowiadających za pierwszy etap kształcenia nauczycieli.

#### 3.1 Struktura początkowego etapu kształcenia nauczycieli

W początkowej fazie realizacji projektu za jeden z priorytetów respondenci naszej ankiety uznali przeprowadzenie przeglądu systemów kształcenia nauczycieli z myślą o lepszym przygotowaniu studentów do edukacji włączającej i połączeniu programów pedagogiki ogólnej i specjalnej. Coraz powszechniej dostrzega się zmianę roli nauczyciela, która pociągają za sobą konieczność zasadniczej reformy sposobu przygotowania adeptów pedagogiki do wypełniania swoich zawodowych obowiązków. Raport z Litwy stwierdza: „W społeczeństwie opartym na wiedzy rola nauczyciela zmienia się: przestaje on być skarbnicą wiedzy, stając się organizatorem procesu nauczania, twórcą sytuacji sprzyjających uczeniu się, doradcą uczniów, ich partnerem i mediatorem pomiędzy nimi a różnymi nowoczesnymi źródłami informacji” (s. 4).

Informacje zawarte w raportach krajowych wskazują, że istnieje szeroki wachlarz programów, od których przyszedł nauczyciel może rozpocząć kształcenie zawodowe. Programy te różnią się między sobą tak zawartością, jak i czasem trwania. Choć reformy podjęte w ramach Procesu Bolońskiego prowadzą stopniowo do ujednoczenia formalnych aspektów systemów szkolnictwa wyższego, to długość początkowego etapu kształcenia nauczycieli bywa bardzo różna: od 2 lat 5,5 roku. Większość krajów wymaga jednak 3-4 letnich studiów licencjackich, a niektóre – 4-5 letnich studiów magisterskich (m.in. Finlandia, Portugalia, Islandia, Francja i Hiszpania). Jest to niewątpliwie właściwy kierunek rozwoju; wydłużenie studiów wpływa pozytywnie na status zawodu nauczyciela oraz pozwala przeznaczyć więcej czasu na naukę i praktyki zawodowe. Należy pamiętać, że nie da się stworzyć bardziej włączającego podejścia do edukacji poprzez „dołożenie” dodatkowych treści programowych.





Istnieją dwa zasadnicze modele początkowego kształcenia nauczycieli: „równoległy”, w którym student realizuje jednocześnie kierunek zgodny z przedmiotem nauczania w szkole oraz nabywa wiedzę i umiejętności pedagogiczne, oraz „szeregowy”, w którym student najpierw kończy kierunek zgodny z określonym przedmiotem szkolnym, a następnie realizuje oddzielny kurs poświęcony pedagogice, dydaktyce, metodom nauczania, itp.


Warto tu odnotować, że Hiszpania odchodzi od modelu: dyplom uczelni plus krótki „aktualizujący” kurs pedagogiczny dla nauczycieli szkół ponadpodstawowych, na rzecz studiów magisterskich. Krok ten podjęto ze względu na wysoki odsetek osób rezygnujących z dalszej nauki. Także we Francji planowane jest przejście z modelu szeregowego na model równoległy. W Niemczech kształcenie nauczycieli realizowane jest w dwu etapach: studia kierunkowe na uczelni wyższej poprzedzają szkolenie z pedagogiki i dydaktyki.

W niektórych krajach kształcenie nauczycieli odbywa się w instytucjach szkolnictwa wyższego, które nie posiadają statusu uniwersytetu, mają jednak prawo wydawania dyplomów. Jednakże np. Francja zdecydowała niedawno, że całe kształcenie nauczycieli odbywać się będzie na uniwersytetach na poziomie studiów magisterskich, na których większy nacisk kładzie się na treści przedmiotowe. Istnieją duże rozbieżności pomiędzy przyjętymi w różnych krajach strukturami programów studiów, ich zawartością oraz liczbą wymaganych godzin praktyk w szkołach. W dalszej części raportu różnice te zostaną szczegółowo omówione.

W nielicznych krajach pracuje się nad modelem „szybkich ścieżek” kształcenia nauczycieli lub szkoleniami odbywanymi w ramach zatrudnienia. Realizowany w Anglii program „Teach First” (Najpierw ucz) oferuje „zdolnym absolwentom z dużą motywacją” możliwość rozwoju zdolności przywódczych oraz umiejętności ponaddziedzinowych w trakcie dwuletniego kursu. Podobne programy przygotowywane są w Niemczech, Estonii oraz na Łotwie. Większość programów kształcenia nauczycieli zachowuje jednak tradycyjny model studiów dziennych z obowiązkowymi praktykami w szkołach.

Coraz bardziej powszechne zastosowanie technologii i informacyjno-komunikacyjnych w kształceniu na odległość lub programach mieszanych (stosujących obok metod tradycyjnych narzędzia internetowe) daje możliwość tworzenia bardziej elastycznej oferty





---

oraz pozwala wpłynąć na treść nauczania wszystkich przedmiotów. Kształcenie na odległość oraz e-learning wprowadza się w szczególności tam, gdzie położenie geograficzne lub niska gęstość zaludnienia utrudniają dostęp do uczelni wyższych lub utrudniają otwarcie kierunków ze względu na kłopoty z rekrutacją. Należy bliżej zbadać, jaki potencjał niosą ze sobą wspomniane nowe technologie w zakresie poprawy dostępności szkoleń oraz większego zróżnicowania grupy zawodowej nauczycieli.

### **3.1.1 Wymagania stawiane kandydatom na nauczycieli**

We wszystkich krajach od kandydatów na nauczycieli wymaga się odpowiednio wysokich wyników końcowych na świadectwie szkoły ponadgimnazjalnej, lub odpowiednio wysokich ocen z obowiązujących w danym kraju egzaminów. Litwa wprowadziła niedawno „test motywacyjny”, który ma pomóc w selekcji kandydatów na nauczycieli. W niektórych krajach obowiązują egzaminy państwowe dopuszczające do wykonywania zawodu nauczyciela, jednak badania, które przeprowadził niedawno Menter i wsp. (2010) dowodzą, że wielu aspektów skutecznego nauczania nie da się wiarygodnie przewidzieć na podstawie wyników osiąganych na studiach. Wniosek ten wydaje się także popierać przegląd literatury przedmiotu oraz raporty krajowe zebrane w ramach Projektu – wszystkie te dokumenty podkreślają znaczenie, jakie dla budowy edukacji włączającej mają, obok wiedzy i umiejętności, postawy, wartości i przekonania. To ich poziom najtrudniej ocenić, nawet podczas rozmowy kwalifikacyjnej, podobnie zresztą jak predyspozycji warunkujących rozwijanie wymaganych kompetencji. Potrzebne są zatem dalsze badania nad metodami selekcji kandydatów na nauczycieli.

Nawet w krajach takich jak Finlandia, w których zawód nauczyciela cieszy się dużym poważaniem społecznym i kandydaci współzawodniczą o miejsca na studiach, nie ma żadnych gwarancji, że studenci, którzy osiągają najlepsze wyniki w nauce staną się najskuteczniejszymi nauczycielami. Należy brać pod uwagę dotychczasowe doświadczenia kandydatów w pracy z uczniami o różnorodnych potrzebach edukacyjnych oraz ich przekonania na ten temat, a także referencje wystawione przez doświadczonych specjalistów potwierdzające, że kandydat posiada predyspozycje kluczowe dla pracy w placówkach włączających.



Wymagania stawiane kandydatom w wieku dojrzałym i osobom niepełnosprawnym są znacznie bardziej elastyczne; w ich przypadku można uwzględnić wcześniej zdobyte kwalifikacje i doświadczenie. Niemniej jednak w niektórych raportach krajowych z troską wspomina się o tym, że obowiązujące kryteria mogą dyskryminować pewne mniejszości, wbrew powszechnej zgodzie co do tego, iż skład grona pedagogicznego powinien w większym stopniu odzwierciedlać rzeczywisty skład społeczny populacji.

Artykuł 24 *Konwencji praw osób niepełnosprawnych ONZ (2006)* wymaga, by Państwa – Strony *Konwencji* „[podjęły] odpowiednie działania i zatrudni[ły] nauczycieli, w tym nauczycieli niepełnosprawnych, wykwalifikowanych w zakresie języka migowego i/lub pisma Braille’a [...]” (s. 21). Część państw (np. Cypr, Niemcy, Francja, Irlandia i Szwecja) deklaruje, że rozpoczęło działania zmierzające do realizacji tego zobowiązania.

### **3.1.2 Przedstawiciele mniejszości**

Spośród 29 raportów krajowych, jedynie 7 podaje oficjalne dane na temat liczby studentów i nauczycieli wywodzących się z grup mniejszościowych. W niektórych państwach możliwość pozyskiwania informacji na ten temat jest ograniczona, szczególnie, gdy dotyczą one orientacji seksualnej.

Większość z tych krajów, które nie podają oficjalnych danych na temat mniejszości, przywołuje jednak w raportach przekonanie o zbyt małym udziale osób niepełnosprawnych oraz przedstawicieli mniejszości etnicznych zarówno w grupie studentów kierunków nauczycielskich jak i wśród samych nauczycieli; tak samo przedstawia się sytuacja z wykładowcami pedagogiki.

W niektórych państwach podejmowane są wysiłki zmierzające do zwiększenia liczby mężczyzn na kierunkach nauczycielskich, w szczególności – edukacji wczesnoszkolnej, oraz do większego zróżnicowania grupy zawodowej nauczycieli. Choć jednak powszechnie uznaje się znaczenie obecności różnorodnych wzorców osobowych w gronie pedagogicznym dla rozwoju nauczania włączającego, wiele jeszcze pozostaje do zrobienia, zanim usunięte zostaną bariery, jakie w wielu państwach ograniczają dostęp na studia na kierunkach nauczycielskich.



### **3.2 Treści programowe na początkowym etapie kształcenia nauczycieli**

W niektórych krajach treści kształcenia na kierunkach nauczycielskich określa ustawa. W innych ustawowo zapisano obszary kompetencji, jakich powinien nabyć student, decyząc co do szczegółowej zawartości programów pozostawiając poszczególnym uczelniom. Są wreszcie państwa, które w ogóle nie wtrącają się w zawartość programów akademickich. Prowadzi to nieuchronnie do różnic nie tylko pomiędzy różnymi krajami, ale także wewnątrz nich. Coraz silniejsza staje się też tendencja, by studenci sami współdecydowali o kształcie programów studiów.

W większości krajów w programach studiów znajdują się przedmioty kierunkowe (obowiązkowe) i dodatkowe, przedmioty kształcenia ogólnego, w tym pedagogika, psychologia, filozofia, itd., oraz praktyki w szkołach. Programy studiów różnią się w zależności od przedziału wiekowego dzieci, z którymi ma w przyszłości pracować nauczyciel; z wielu raportów wynika, że kształcenie nauczycieli szkół ponadpodstawowych bardziej koncentruje się na wiedzy przedmiotowej, podczas gdy studenci edukacji wczesnoszkolnej więcej czasu poświęcają pedagogice.

Kilka raportów krajowych przyznaje, że nie wystarcza czasu na przerobienie całego materiału, z jakim powinien zapoznać się student na początkowym etapie kształcenia. Autorzy raportu z Malty wskazują, że z tego powodu trudno będzie wprowadzić „dodatkowe” treści związane z edukacją włączającą i pracą ze zróżnicowanymi grupami uczniów, w szczególności do programów kształcenia nauczycieli szkół ponadpodstawowych.

Rozwiązaniem tego problemu może być wprowadzenie takiego modelu studiów, w którym wspomniane treści zostaną wkomponowane w istniejące programy, a kierunki oferowane w ramach danej uczelni będą ze sobą spójnie powiązane.

Badania ze Szkocji wskazują, że kształcenie wszystkich grup nauczycieli powinno odbywać się według wspólnego programu, niezależnie od przedziału wiekowego uczniów. Pomysł ten opiera się na przekonaniu, że nauczyciele powinni być przede wszystkim nauczycielami dzieci, a nie przekazywaczami wiedzy przedmiotowej, niemniej jednak wielu specjalistów z dziedziny może uznać go za kontrowersyjny.



Dane z ankiet zebranych w ramach projektu wskazują, że mniej niż 50% z 43 niemieckich uniwersytetów prowadzących studia dla nauczycieli nauczania początkowego oferuje kursy poświęcone edukacji włączającej. Także pilotażowe badanie na Litwie wykazało, że jedynie 31% uczelni prowadzących studia pedagogiczne miało w swoich programach treści związane z specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i/lub edukacją włączającą; odniesienia do tej tematyki znajdują się przede wszystkim w programach skierowanych do adeptów nauczania początkowego.

Dania wraz z kilkoma innymi państwami dostrzega dylemat, na który wskazuje raport szwedzki: tematyka zróżnicowanych grup uczniów oraz edukacji włączającej nadal omawiana jest zwykle w ramach programów pedagogiki specjalnej, a nie programów skierowanych do przyszłych nauczycieli szkół ogólnodostępnych. Autorzy przyznają, że dodanie tematyki edukacji włączającej do wszystkich programów studiów niesie ze sobą pewne ryzyko – wpływ takiego posunięcia może być ograniczony, a dobór tematyki – całkiem przypadkowy. Autorzy mają też świadomość, iż działania pedagogiczne potrzebne w różnych rodzajach niepełnosprawności wymagają pewnej wiedzy specjalistycznej. Niemniej jednak zarówno dane z dostępnych badań jak i większość opinii ekspertów każe przychylić się do stanowiska, że na dłuższą metę naszym celem powinno być stworzenie programów, które przygotowują wszystkich nauczycieli do pracy ze wszystkimi dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Raport hiszpański zwraca uwagę na to, że wiele programów nauczania poświęconych edukacji włączającej dotyczy „ewolucji edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami i integracji uczniów z SPE w szkołach”, nie zaś szeroko rozumianego problemu zróżnicowania potrzeb uczniów. Podobną myśl wyraził Gultig (1999), cytowany w przeglądzie literatury przedmiotu. Stwierdził on mianowicie, że kształcenie nauczycieli wpada często w pułapkę skupiania się na szczegółach, np. omawiania praw człowieka, zamiast tego, na czym polega ich rzeczywiste stosowanie w szkole. Z drugiej strony, na co zwraca uwagę Haug (2003), wykładowcy i studenci powinni zaznajomić się z argumentami i rozwiązaniami, jakie dotąd stosowano i odrzucono w poszukiwaniu modelu „szkoły dla wszystkich”, gdyż uodporni ich to na „populistyczną retorykę polityczną” (s. 111).



### **3.2.1 Ocenianie**

Początkowe kształcenie nauczycieli w coraz większym stopniu opiera się na aktywizujących metodach nauczania, dlatego też należałoby odpowiednio dostosować sposoby oceniania pracy studentów i odbywanych przez nich praktyk w szkołach. W coraz większym stopniu studenci kierunków nauczycielskich dokonują samooceny własnej pracy i nauki, a także uczestniczą w ocenie pracy kolegów i koleżanek. Ocenianie dotyczy zarówno zadań akademickich jak i praktyk szkolnych, a „ocenianie służące uczeniu się” zachęca studentów do refleksji nad własną pracą i jej wynikami oraz stawiania sobie (jeśli to konieczne z pomocą mentora) celów w dalszej nauce i rozwoju umiejętności. Harris i Lázár (2011) podkreślają znaczenie wspólnej refleksji: „Trudno jest wskazać kolejny cel, jeśli nie wiemy, w jakim punkcie znajdują się nasi studenci” (s. 105).

Hattie (2009) zauważa, że bardzo ważna jest wiedza o tym, co i jak studenci rozumieją, dzięki której możemy wprowadzać stopniowe zmiany. Tego rodzaju rozwiązania zastosowane w procesie kształcenia nauczycieli mogą służyć za dobry wzór bardziej włączającej edukacji w szkołach.

W niektórych krajach (np. we Francji, Malcie i Irlandii Północnej (Wielkiej Brytanii)) do zbierania informacji na temat postępów studentów we wszystkich obszarach kompetencji używa się portfolio. Portfolio zawiera przykładowe prace i przemyślenia studenta dotyczące studiów oraz odbytych praktyk; może ono koncentrować się na wybranych aspektach pracy nauczyciela (np. „miękkich” umiejętnościach nabywanych podczas staży w szkołach), które trudno jest ocenić w ramach sformalizowanych zadań, testów czy egzaminów. Metoda portfolio skłania studentów do pytań o przyczyny, i mocniej angażuje ich w myślenie krytyczne. Jednocześnie trzeba zauważyć, że takie sposoby oceniania wymagają więcej wysiłku ze strony prowadzącego; wykładowcy często sami muszą nabyć nowe umiejętności, wiedzę i doświadczenia, aby je stosować.

W kolejnej sekcji omówione zostaną różne podejścia do kształcenia przygotowującego nauczycieli do edukacji włączającej oraz podane przykłady praktyki w tym zakresie przytoczone w raportach krajowych.



### 3.3 Sposób organizacji początkowego kształcenia nauczycieli

W niniejszej sekcji oprzemy się na klasyfikacji najważniejszych sposobów organizacji początkowego etapu kształcenia nauczycieli, jaką zaproponowali Pugach i Blanton (2009). Autorzy wyróżniają m.in. kursy oddzielne lub „osobne”, kursy „zintegrowane” opracowane wspólnie przez pracowników wydziałów pedagogiki ogólnej i specjalnej, oraz kursy „jednolite”, które na początkowym etapie przygotowują przyszłych nauczycieli wszystkich specjalności do przyjęcia odpowiedzialności za proces nauczania wszystkich dzieci niezależnie od ich potrzeb edukacyjnych, wyposażając studentów w odpowiednie umiejętności, wiedzę oraz właściwe kształtując ich postawę. W okresie przejściowym, zanim uda się zbudować model łączony, warto zawrzeć treści dotyczące edukacji włączającej w osobnych modułach kształcenia (oddzielnych kursach) albo też opracować kursy zintegrowane, stwarzając tym samym okazję do współpracy pomiędzy wydziałami. Wszystkie te kroki wymagają dokładnego planowania; trzeba np. wziąć pod uwagę czas trwania takich kursów oraz przemyśleć sposób, w jaki będą one powiązane z pozostałymi przedmiotami, tak aby treści przekazane w ramach osobnych modułów wpłynęły na sposób myślenia i styl pracy przyszłych nauczycieli.

Przegląd 29 raportów nadesłanych przez poszczególne kraje pokazuje, że mniej niż 10% z nich oferuje specjalizację w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE) na początkowym etapie kształcenia nauczycieli. Co prawda w większości przypadków w ramach niektórych przedmiotów wprowadza się zagadnienia związane z zaspokajaniem zróżnicowanych potrzeb uczniów, różnią się one jednak bardzo między sobą; niektóre skupiają się głównie na SPE i niepełnosprawności, inne zaś – na różnorodnych potrzebach, jakie mogą wykazywać wszyscy uczniowie. Jeżeli dodatkowo weźmiemy pod uwagę brak jednolitej terminologii, nie trudno będzie zrozumieć, dlaczego obraz sytuacji w tym obszarze nie rysuje się jasno. Większość raportów przyznaje jednak, że treści takich kursów oferowanych w ramach PEKN dobierane są nieco przypadkowo, i rzadko kiedy bywają powiązane z innymi obszarami kształcenia. Czas przeznaczony na kursy związane z edukacją włączającą też bywa bardzo różny, od 1-2 modułów do dłuższych kursów, które mogą nawet stanowić obowiązkowy element programu studiów.





Badanie, jakie na potrzeby niniejszego projektu przeprowadzono na początku roku 2010 w Islandii, objęło ponad 200 kursów oferowanych na studiach pedagogicznych, które podzielono na pięć różnych kategorii:

- Kurs w większości poświęcony edukacji włączającej. Są to kursy poświęcone tej tematyce; opierają się na ideach edukacji włączającej a dotyczą przede wszystkim metod nauczania w takim modelu kształcenia. Znalaziono dwa kursy mieszczące się w tej kategorii;
- Kurs częściowo poświęcony edukacji włączającej. Są to kursy zawierające odniesienia do idei edukacji włączającej wpisane w treści kształcenia. Znalaziono dziesięć kursów mieszczących się w tej kategorii;
- Kurs pośrednio poruszający zagadnienia edukacji włączającej. Kursy tego typu poruszają problem różnorodności widziany z wielu różnych perspektyw, choć edukacja włączająca nie jest wspomniana w ogóle, lub rzadko kiedy. Znalaziono 20 kursów należących do tej kategorii;
- Kurs bez odniesień do edukacji włączającej. Opis kursu nie wskazuje na to, by w jego trakcie kładziono nacisk na zróżnicowane grupy uczniów, edukację włączającą, wielokulturową, lub uczniów ze specjalnymi potrzebami. Do tej kategorii zalicza się większość kursów oferowanych na studiach pedagogicznych;
- Kurs poświęcony specjalnym potrzebom edukacyjnym lub edukacji wielokulturowej. Są to kursy specjalistyczne, wprowadzające w zagadnienie niepełnosprawności i specjalnych potrzeb edukacyjnych lub wielokulturowości. Znalaziono dwa kursy z tej kategorii.

Ramka przedstawiająca badania z Islandii pokazuje, jak przedstawiana może być problematyka edukacji włączającej/zróżnicowania uczniów w programach studiów; autorzy wskazują, że powyższe modele lepiej jest interpretować jako punkty na kontinuum, a nie jako zupełnie różne podejścia do tego tematu.

Potrzeba dalszych badań aby ustalić, jaki wpływ każdy z tych trzech modeli wywiera na spójność programu studiów oraz proces przyswajania wiedzy i umiejętności; warto także zastanowić się, jaki jest wpływ współpracy pomiędzy wydziałami i wykładowcami pedagogiki specjalnej i ogólnej na przekonania i nastawienie samych wykładowców do idei włączenia wszystkich uczniów w ramach szkół



ogólnodostępnych. Być może jest tak, że niektórzy wykładowcy hołdują „tradycyjnemu” spojrzeniu na kształcenie nauczycieli, w związku z czym wszystkie kursy podejmujące tematykę edukacji włączającej i zróżnicowania uczniów pozostają „kwiatkami do kożucha”, bez większego wpływu na sposób myślenia kadry naukowej i studentów. Niemniej jednak część raportów krajowych wskazuje na to, że oddzielne kursy pomagają jednak podnieść świadomość w zakresie potencjalnych nierówności w szkołach oraz dostarczają okazji do dyskusji na związane z tym problemem tematy.



Czasami trudno jest wyrokować o zawartości merytorycznej kursu ze względu na język użyty w jego opisie. W Austrii na przykład określenie edukacja włączająca znajduje się w programach jedynie czterech uczelni; pomimo tego większość instytucji kształcących nauczycieli uwzględnia w swoich programach tematykę różnorodności, edukacji włączającej, indywidualizacji, promocji talentów, metod nauczania opartych na projektach oraz skoncentrowanych na uczniach. W Danii używa się powszechnie określenia „zróżnicowanie uczniów”, a nie – edukacja włączająca.

Problem ten dobrze ilustruje także przykład szwajcarskich rekomendacji krajowych dotyczących treści programowych związanych z SPE na początkowym etapie kształcenia nauczycieli (COHEP, 2008). Wykraczają one poza tradycyjne rozumienie SPE/niepełnosprawności, i zawierają: podstawowe zagadnienia SPE; zagadnienia związane ze zróżnicowaniem uczniów; praktykę pracy zespołowej, rozwój szkoły oraz zmiany organizacyjne w kierunku placówki włączającej. Treści te powinny stanowić 5% programów studiów dla nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych.

### **3.3.1 Kursy oddzielne i zintegrowane**

W kilku krajach wprowadzono kursy lub moduły, które mają wspierać praktyczne wprowadzanie edukacji włączającej. Choć wiele z nich to kursy oddzielne, to jednak większość oparta jest na współpracy pomiędzy wydziałami lub ich pracownikami. Kursy te pozwalają utrwalić pojęcia i idee omawiane na różnych zajęciach i wykładach, słuszniej więc traktować je jako punkt na kontinuum niż osobną kategorię. Dlatego niniejsza sekcja poświęcona będzie zarówno kursom oddzielnym, jak i zintegrowanym. Świetnie pokazuje to następujący przykład z Hiszpanii:





---

Autonomiczny Uniwersytet w Madrycie opracował obowiązkowy kurs (6 pkt. Europejskiego Systemu Transferu i Akumulacji Punktów – ECTS): „Psycho-pedagogiczne podstawy edukacji włączającej”, który studenci muszą zaliczyć w drugiej połowie studiów na kierunku edukacja wczesnoszkolna. Kurs ten przyjmuje perspektywę opartą na idei zróżnicowania uczniów, a nie opieki nad szczególną ich grupą; został pomyślany tak, by ugruntować określone pojęcia, procedury i wartości edukacji włączającej, z jakimi studenci zapoznają się w ramach innego kursu: „Edukacji na rzecz równości i społeczeństwa obywatelskiego” (6 pkt. ECTS).

Kurs koncentruje się na trzech aspektach edukacji włączającej zgodnie z definicją UNESCO (2005): obecności, uczenia się i pełnego uczestnictwa. Szczególna uwaga poświęcona jest uczniom ze specjalnymi potrzebami i tym wywodzącym się ze środowisk imigracyjnych. Treści obejmują zasady Uniwersalnego Planu Nauczania (CAST 2008) oraz pokonywania przeszkód na drodze do uczenia się rzeczy istotnych.

Metody nauczania zastosowane do realizacji kursu mają być zgodne z jego przesłaniem oraz wyrabiać w studentach pedagogiki poczucie odpowiedzialności za własne postępy w kształceniu się. W trakcie kursu studenci spisują dziennik uczenia się oraz budują e-portfolio. Cały proces nauczania i uczenia się wspomagany jest e-platformą Moodle, co ma zachęcić studentów do uczestnictwa zgodnego z indywidualnym procesem uczenia się.

Ustalono trzy wskaźniki służące ocenianiu: jeden odnosi się do „wiedzy” (odzwierciedlonej w pracy na zajęciach, testach i ewaluacjach), kolejny do „umiejętności praktycznych i organizacyjnych” (odzwierciedlonych w jakości zgromadzonego e-portfolio oraz wypełnianiu zobowiązań związanych z wykonaniem uzgodnionych prac oraz dotrzymywaniem terminów), wreszcie trzeci wskaźnik związany jest z „umiejętnością bycia w grupie i uczestnictwa w zajęciach” (odzwierciedloną w aktywności podczas dyskusji prowadzonych w przestrzeni realnej lub wirtualnej na forum internetowym).

W podobnym duchu uczelnie skupione wokół Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) w Paryżu oferują trwający 2 lata 80 godzinny kurs poświęcony „Wieloaspektowemu podejściu do zróżnicowania społecznego”. Szwedzka uczelnia Borås ma w swoim programie studiów pedagogicznych kurs za 7.5 pkt. ECTS:




„Perspektywy edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami”; kurs ten poglądowo przedstawia rolę edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami w kontekście budowania „szkoły dla wszystkich”. Podczas kursu omawiane są zagadnienia związane z włączaniem/wykluczaniem uczniów oraz normą/odmiennością; porusza się także znaczenie nabycia przez wszystkich nauczycieli umiejętności „kształcenia specjalnego”. Na Łotwie wszyscy studenci PEKN uczestniczą w kursie wprowadzającym do edukacji specjalnej. W ramce poniżej przedstawiony jest program z Wielkiej Brytanii (Irlandii Północnej) mający za zadanie pomóc nauczycielom pracującym z uczniami wywodzącymi się z różnych kręgów kulturowych i językowych.

Aby wyjść naprzeciw nowym wyzwaniom, jakie stają przed nauczycielami w sytuacji, gdy muszą oni jednocześnie zrozumieć różnice kulturowe i religijne oraz pracować z uczniami, dla których angielski nie jest językiem ojczystym, jedna z instytucji oferująca studia pierwszego stopnia na kierunkach pedagogicznych przygotowała kurs składający się z dwu części: jedna poświęcona jest zrozumieniu różnorodności, a druga – pracy z uczniami, dla których angielski jest językiem dodatkowym.

Kurs składa się z szeregu wykładów, seminariów i warsztatów prowadzonych przez wykładowców uczelni oraz specjalistów zewnętrznych. Uczestnicy nabywają kompetencje w wielu obszarach, m.in. uczą się jak kształtować swoją postawę zawodową (troszcząc się o wszystkich uczniów), jak reagować na kontekst społeczny, kulturowy i językowy. Wypracowują także umiejętności w zakresie edukacji specjalnej i włączającej oraz praktycznych aspektów nauczania (np. planowanie i przygotowanie lekcji, współpraca z innymi osobami dorosłymi, wzmacnianie bezpiecznego i motywującego środowiska szkolnego, zastosowanie różnych strategii nauczania i oceniania).

W Niemczech Uniwersytet w Kolonii oferuje kursy poświęcone edukacji włączającej, w trakcie których studenci pedagogiki ogólnej i specjalnej współpracują ze sobą w trakcie praktyk w szkołach, prac kursowych oraz w procesie oceniania. Podobny, nastawiony na współpracę model przyjął Uniwersytet w Siegen. W ramach programu: „Grundschule-Forderschule – Gemeinsamer Unterricht” (Szkoła podstawowa – szkoła specjalna – szkoła włączająca) studenci edukacji wczesnoszkolnej i szkolnej mogą odwiedzać



---

szereg szkół ogólnodostępnych i specjalnych poznając punkt widzenia pracowników różnych specjalności, a także uczestniczyć w seminariach i dyskusjach.


W Norwegii wprowadzono nowy obowiązkowy kurs (60 pkt ECTS) zatytułowany „Pedagogika i umiejętności potrzebne w pracy z uczniami”. Kurs ten trwa przez trzy lata PEKN, i ma na celu pogłębienie wiedzy przedmiotowej, kompetencji metodycznych i umiejętności radzenia sobie z problemami w relacjach międzyludzkich i społecznych. Dodatkowo studenci piszą pracę licencjacką (15 ECTS) na temat związany z umiejętnościami potrzebnymi w pracy z uczniami.

W podanym poniżej przykładzie studenci PEKN pracują z osobami niepełnosprawnymi oraz opracowują koncepcje do wykorzystania przez lokalne szkoły.

Na Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Cypryjskiego studentom PEKN przedstawia się zarys teoretyczny badań nad niepełnosprawnością. Słuchaczy zachęca się do dostrzegania związków pomiędzy treściami przedmiotowymi a zagadnieniami edukacji włączającej, co w przyszłości pomoże im rozwijać takie metody nauczania, które budują kulturę otwartości na osoby niepełnosprawne i kształtują pozytywne nastawienie do ich obecności w szkole.

Ponieważ kultura otwartości na osoby niepełnosprawne nie została uwzględniona w krajowych ramach kształcenia (nie wspominają o niej także podręczniki), wspomniany kurs skłania nauczycieli do krytycznego myślenia oraz twórczego łączenia wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych a także do upowszechniania społecznego modelu niepełnosprawności, w miejsce modelu medycznego i opiekuńczego.

W ramach kursu studenci zapoznają się z pracami osób niepełnosprawnych, które analizowane są pod kątem ich zastosowania w praktyce nauczania. Od czasu do czasu do udziału w zajęciach zapraszane są osoby niepełnosprawne, z którymi studenci mogą porozmawiać na temat ich życia codziennego i zawodowego. Studentów pedagogiki zachęca się do nawiązywania kontaktów z organizacjami pracującymi na rzecz osób niepełnosprawnych, aby w ten sposób mogli oni poszerzyć swoją



wiedzę, a także do współpracy z lokalnymi szkołami, w których mogą zastosować opracowane przez siebie programy interwencji. Kurs oferowany jest w ramach specjalności edukacja wczesnoszkolna.

Badania wskazują, że oddzielne kursy lub moduły poświęcone uczniom z SPE i innym mniejszościom mogą wzmacniać poczucie, że są to „inne” dzieci. Skutkiem tego nauczyciele niekiedy utwierdzają się w przekonaniu, że nie są w stanie uczyć pewnych grup uczniów bez ukończenia specjalistycznych kursów. Z drugiej strony wiele raportów krajowych wskazuje, że takie kursy wpływają jednak pozytywnie na poziom wiedzy i umiejętności oraz postawy studentów, co przekłada się na ich podejście do innych przedmiotów, a w przyszłości – także na praktykę nauczania.

Następujący przykład ze Szwajcarii pokazuje, jak wykorzystuje się e-learning do przekazywania niezbędnej wiedzy i umiejętności z dziedziny edukacji włączającej.

„Platforma nauczania: włączająca edukacja specjalna” to nieobowiązkowy kurs oferowany na Uniwersytecie Pedagogicznym w Zurychu, łączący metodę „studium przypadku” oraz „blended learning”, które pozwalają stworzyć realistyczny kontekst nauczania. Na platformie e-learningowej studenci PEKN zapoznają się z przypadkami uczniów z SPE przedstawionymi w formie opisów, dokumentów, filmów wideo i wywiadów. Studenci odgrywają rolę zespołu szkolnego pracującego z uczniem. Mają oni za zadanie opracować Indywidualny Plan Nauczania oraz wskazać formy wsparcia, jakich ich podopieczny będzie w szkole potrzebował. Studenci razem ze swoimi wykładowcami – trenerami omawiają i oceniają wyniki własnej pracy. Podczas kursu studenci nabywają wiedzę z zakresu: SPE, pracy zespołowej i współpracy z innymi specjalistami, diagnozy pedagogicznej i oceniania wspierającego proces uczenia się, tworzenia indywidualnych planów nauczania, różnicowania i indywidualizacji metod nauczania.

W Niemczech na Uniwersytecie w Bielefeld otwarto kierunek licencjacki i magisterski: zintegrowana edukacja specjalna. Ma to pomóc w przezwyciężeniu ścisłego podziału pomiędzy kształceniem w zakresie pedagogiki ogólnej i specjalnej. Wiedza z zakresu pedagogiki specjalnej zawarta jest w kursie poświęconym „teorii pedagogicznej”. Kurs opiera się na interdyscyplinarnych porównaniach różnych perspektyw; w jego trakcie omawiane są zagadnienia zróżnicowania grup uczniów, różnorodności i



odmienności. Kierunek: „Zintegrowana edukacja specjalna” skupia się na procesie uczenia się oraz rozwoju emocjonalnym i społecznym, starając się przygotować nauczycieli do pracy w „szkole dla wszystkich”.


### **3.3.2 Kursy jednolite**

W wielu krajach podejmowane są starania, by treści związane z edukacją włączającą obecne były we wszystkich kursach na kierunkach nauczycielskich.

W Finlandii podstawy edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami są przedmiotem obowiązkowym na wszystkich kierunkach pedagogicznych, choć zawartość merytoryczna tych kursów jest różna na różnych uczelniach. Zazwyczaj obejmują one omówienie rozpoznawania i klasyfikacji różnych potrzeb uczniów oraz związanych z nimi interwencji pedagogicznych. Przyszli nauczyciele stają się świadomi, że ich zawodowym obowiązkiem jest wspomagać rozwój poznawczy i społeczny uczniów. Od nauczycieli oczekuje się nabycia umiejętności współpracy z różnymi instytucjami, rodzicami, dla których powinni być wsparciem, oraz świadomości własnej roli w wyrównywaniu szans społecznych. Studenci uczą się także realizacji programu nauczania w zróżnicowanej grupie uczniów zgodnie z zasadami uniwersalnego planu nauczania. Kształcenie nauczycieli w całości opiera się na koncepcji nauczyciela – badacza, który przy odpowiednim wsparciu stale dokonuje refleksji, analizuje własne metody pracy i odpowiednio je modyfikuje.

W Wielkiej Brytanii (Irlandii Północnej), program PEKN ma na celu rozwijanie potencjału studentów, poszerzanie ich wiedzy w zakresie SPE i najlepszych praktyk, oraz wzmocnienie umiejętności pracy z każdym uczniem, niezależnie od jego możliwości. Kursy mają charakter jednolity, co oznacza, że na wszystkich kursach PEKN studentów zachęca się do uwzględniania indywidualnych potrzeb każdego ucznia i odpowiedniego planowania lekcji. Dodatkowo oferowane są osobne kursy i moduły poświęcone w całości zagadnieniom szczegółowym związanym z polityką oświatową i praktyką nauczania uczniów z SPE.

Literatura naukowa wskazuje, że spójność i skuteczność modelu jednolitego zależy od szczegółowego planowania i współpracy pomiędzy wydziałami. Poniższy przykład z Wielkiej Brytanii (Szkocji) pokazuje, w jaki sposób uczelnie mogą taki model wprowadzać.




Uniwersytet w Aberdeen otrzymał od rządu Szkocji fundusze (2006-10) na opracowanie nowych metod kształcenia nauczycieli przygotowującego do edukacji włączającej, dzięki którym absolwenci kierunków nauczycielskich: (1) posiadaliby większą świadomość i lepsze zrozumienie problemów edukacyjnych i społecznych, które wpływają na proces uczenia się dzieci, a także (2) mieli wypracowane strategie radzenia sobie w obliczu takich problemów. Projekt ten uwzględniał szerszą perspektywę edukacji włączającej oraz zagrożenia wykluczeniem związanego z migracją, mobilnością, barierą językową, przynależnością etniczną oraz „dziedzicznym” ubóstwem.

Reforma programów PEKN w Aberdeen opierała się na trzech kluczowych założeniach. Pierwsze (1) to przekonanie, że wyzwanie edukacji włączającej polega na respektowaniu różnic między ludźmi oraz reagowaniu na nie w taki sposób, który włącza a nie wyklucza uczniów ze zwyczajnych form aktywności, jakie mają na co dzień miejsce w klasie. Drugie (2) zakłada, że przekonania zawarte w punkcie (1) znajdują wyraz w wysiłku nauczyciela zmierzającym do poszerzania wachlarza aktywności dostępnych wszystkim uczniom, a nie wymyślania „zadań dodatkowych” lub „innych” od tych, które wykonują pozostali uczniowie. Jest to złożone wyzwanie pedagogiczne, którego realizacja zależy od (3) zmiany sposobu myślenia o nauczaniu i uczeniu się. Należy odejść od stosowania metod, które są dobre dla większości uczniów i uzupełniane o zadania „dodatkowe” czy „specjalne” przeznaczone dla uczniów z różnymi trudnościami. Zamiast tego lekcje powinny być tak zaplanowane, by stwarzały możliwość uczenia się i uczestniczenia w życiu klasy wszystkim uczniom (Florian i Rouse, 2009). Wzajemne powiązanie wszystkich trzech założeń można wyrazić jako interakcję pomiędzy tym co nauczyciel „wie”, co „robi” i w co „wierzy”. Takie praktyczne ujęcie tematu pasuje do koncepcji rozwoju zawodowego zaproponowanej przez Shulmana (2007), który mówi o ćwiczeniu głowy (wiedza), ręki (umiejętności praktyczne) i serca (postawy i przekonania).

W praktyce idee te stały się fundamentem reformy programu podyplomowego studium pedagogicznego. Także treści programowe

czteroletnich studiów licencjackich na kierunku pedagogika są spójne z tymi założeniami. Model zaproponowany przez Projekt Edukacji





Włączającej zachęca studentów pedagogiki do szerszego rozumienia własnej odpowiedzialności za nauczanie dzieci.

Powyższe przykłady ilustrują, jak odbywa się rozwój kształcenia nauczycieli przygotowującego do edukacji włączającej dzięki wzbogaceniu oferty studiów o kursy, które poszerzają wiedzę na temat kluczowych zagadnień edukacji włączającej, pedagogiki oraz metod nauczania wychodzących naprzeciw zróżnicowanym potrzebom uczniów. Ewolucyjne zmiany systemu kształcenia nauczycieli rozpoczynające się wprowadzaniem osobnych modułów poświęconych edukacji włączającej mają prowadzić do systemu, w którym wszyscy studenci pedagogiki realizują ten sam program przygotowujący ich do pracy ze wszystkimi uczniami. Będzie to jednak wymagało większej współpracy pomiędzy wykładowcami specjalizującymi się w tym zagadnieniu i ich kolegami z innych wydziałów. Potrzebna jest także szersza reforma, która sprawi, że wszystkie instytucje szkolnictwa wyższego same dawać będą przykład skutecznych praktyk włączających, a przekaz co do kluczowych obszarów, jaki otrzymują studenci, będzie spójny.

### **3.4 Postawy i wartości na początkowym etapie kształcenia nauczycieli**

Wiele raportów krajowych podkreśla znaczenie kształtowania postaw i wartości w procesie przygotowania zawodowego nauczycieli. Jak zauważa Forlin (2010), edukacja włączająca wpływa bezpośrednio na system wartości nauczyciela, każąc mu zrewidować najgłębsze przekonania co do tego, co jest słuszne i sprawiedliwe.

Ryan (2009) zbadał postawy absolwentów pedagogiki przed podjęciem pracy w zawodzie i zdefiniował postawę jako wielowymiarową cechę, na którą składają się: nastawienie poznawcze (przekonania i wiedza) wpływające na działania (zachowanie) oraz afekty (emocje).

W licznych raportach zwraca się uwagę na rolę, jaką w zmianie nastawienia nauczycieli odgrywają pozytywne doświadczenia. Choć jednak kształcenie nauczycieli wydaje się mieć wpływ na postawy, wartości i przekonania, to niewiele krajów podaje przykłady skutecznych metod służących takim zmianom. Dane ze wszystkich działań podjętych w ramach projektu Agencji świadczą o tym, że zasadnicze znaczenie dla edukacji włączającej ma pewien sposób



bycia, którego nie da się przekazać poprzez suchą wiedzę czy ująć jako punkt na liście kompetencji nauczyciela.

Na Uniwersytecie Karola w Pradze studenci łączący kierunek edukacja specjalna z innymi przedmiotami (przygotowujący się do pracy w placówkach ogólnodostępnych) wspólnie pracują nad projektem „Wchodzimy w to z wami”.

Ponieważ kształcenie nauczycieli do edukacji włączającej jest bardziej skuteczne wówczas, gdy opiera się na konkretnych przykładach, a nie jedynie abstrakcyjnych opisach, studenci pedagogiki używają środków transportu miejskiego jako (a) osoba na wózku inwalidzkim oraz (b) asystent osoby niepełnosprawnej. Dzięki temu nabywają oni szereg umiejętności: uczą się rozwiązywać problemy praktyczne, komunikować i współpracować z innymi, dokonywać refleksji nad sobą samym, być bardziej elastycznym, oraz rozpoznawać zachowania i postawy nieetyczne lub z innego powodu niepożądane.

Studenci poznają w ten sposób bariery fizyczne i społeczne, z którymi na co dzień borykają się osoby niepełnosprawne. Dzięki zapisywaniu swoich spostrzeżeń stają się adwokatami praw osób niepełnosprawnych, a swoje bezpośrednie doświadczenia mogą spożytkować tworząc bardziej włączające środowiska w szkołach i klasach, w których będą kiedyś pracować.

Wytyczne austriackiego Ministerstwa Edukacji stwierdzają co następuje:

„Jednym z najważniejszych celów kształcenia nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów jest skłonienie ich do krytycznego spojrzenia i refleksji nad własną postawą wobec niepełnosprawności i przekonania na jej temat, dzięki czemu będą oni mogli pokonać w sobie skłonność do dzielenia uczniów na grupy zależnie od ich możliwości.

Każdy student powinien zapoznać się z relewantnymi paradygmatami pojęciowymi i rozwiązaniami praktycznymi w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami oraz ewolucją podejścia do tego zagadnienia w historii pedagogiki. Studentów należy zachęcać do własnych przemyśleń nad fundamentalnymi pytaniami etycznymi, jakie łączą się z każdym z paradygmatów, oraz do dokonywania przemyślanych wyborów w sferze wartości” (Feyerer, Niedermair i Tuschel 2006, s. 16).





Raport z Austrii pokazuje, w jaki sposób treści programowe oraz metody nauczania wykorzystane w ramach interdyscyplinarnego modułu poświęconemu „włączaniu” mogą pozytywnie wpływać na postawy studentów pedagogiki wobec edukacji wspólnej dla dzieci zdrowych i niepełnosprawnych. Podczas trwania projektu poświęconego budowaniu samoświadomości, jaki zorganizowało Kolegium Nauczycielskie w Salzburgu, studenci potwierdzili trwałość zmian własnego stosunku do osób niepełnosprawnych.

### **3.5 Podsumowanie**

W niniejszym rozdziale zarysowany został trend w kierunku jednolitych kursów obowiązkowych wykładanych na wszystkich kierunkach studiów przygotowujących nauczycieli do pracy ze wszystkimi grupami wiekowymi dzieci i młodzieży. Trend ten może między innymi oznaczać wzrost wymagań z zakresu pedagogiki wobec nauczycieli przedmiotowych uczących w szkołach ponadpodstawowych.

Jak wskazują przykłady przytoczone w raportach krajowych, można skutecznie wprowadzić do programów treści przedmiotowe, które podnoszą świadomość studentów pedagogiki w zakresie zróżnicowanych potrzeb uczniów – nie tylko uczniów ze specjalnymi potrzebami i niepełnosprawnych, ale także wielu innych, zagrożonych niepowodzeniami szkolnymi i wykluczeniem.

Przykłady te każą też zwrócić uwagę na potrzebę zacieśnienia współpracy wewnątrz uczelni oraz szerszego uwzględnienia tematyki „włączenia” we wszystkich przedmiotach wykładowych. Raporty kładą także nacisk na konieczność zapewnienia studentom bezpośrednich doświadczeń oraz okazji do interakcji i dyskusji, które mogą wpłynąć na zmianę ich postaw i systemu wartości. Jak wskazuje Richardson (1996), postawy i przekonania bywają „odizolowane” w umyśle od wzorców zachowań, przez co zdarza się, że nauczyciel popiera sprawiedliwość społeczną i równość szans, zarazem przecząc tym ideałom w praktyce nauczania. Dlatego tak ważne są idee i przekonania studentów oraz rozwiązywanie napięć, jakie mogą pojawiać się pomiędzy systemem wartości a nabywanymi przez adeptów pedagogiki metodami nauczania.




## 4. PRAKTYKI ZAWODOWE

Praktyki zawodowe odbywane w szkołach stanowią kluczowy składnik studiów w zakresie nauczania początkowego. Ilość czasu spędzanego w szkołach przez przyszłych nauczycieli jest jednak różna w poszczególnych krajach. Niektóre kraje przesuwają się wyraźnie w kierunku modelu kształcenia opartego w większym stopniu na doświadczeniach praktycznych, w innych natomiast przeważa opinia, iż tego rodzaju podejście prowadzić może do wykształcenia swoistych „nauczycieli-rzemieślników”, którym brakować będzie podstawowej wiedzy teoretycznej – wiedzy, którą dostarczyć powinny kursy stanowiące zasadniczą część programu studiów wyższych.

Systemy studenckich praktyk zawodowych różnicują się też pod względem metody typowania placówek, w których praktyki te mają się odbywać. W kilku krajach stosuje się system scentralizowany, jednak w większości pozostawia się studentom możliwość indywidualnych uzgodnień w tej materii. Dla przykładu, studenci nauczania początkowego w Islandii odbywają trzyletnie praktyki w jednej szkole, powiększając stopniowo zasób doświadczeń związanych z tą właśnie placówką. W większości państw studenci zachęceni są do nabywania doświadczeń w różnych miejscach i w różnych warunkach

W Wielkiej Brytanii (Anglii), krajowa agencja ds. kontroli placówek edukacyjnych, Ofsted (2008) uznała różnorodność placówek, w których studenci zobowiązani są odbyć praktyki zawodowe, za kluczowy czynnik gwarantujący jakość kształcenia w zakresie nauczania początkowego. W wielu krajach odnotowuje się trudności związane z zapewnieniem studentom dostępu do placówek oferujących odpowiednio wysoką jakość świadczeń edukacyjnych, w szczególności do szkół kształtujących standardy nauczania włączającego. Fakt ten stanowi główną przeszkodę na drodze do skutecznego zespolenia teorii i praktyki.

W celu zapewnienia studentom możliwości bezpośredniego kontaktu z uczniami o różnorodnych potrzebach edukacyjnych, praktyki zawodowe organizowane są niekiedy w szkołach specjalnych bądź też innych placówkach pomocy środowiskowej. W innych krajach praktyki zawodowe odbywane na terenie szkoły uzupełniane są



---

szkoleniami angażującymi studentów w gry symulacyjne, tak jak w następującym przykładzie.

Ponieważ praktyki zawodowe ze swej natury nie dają możliwości zmierzenia się ze skomplikowanymi sytuacjami życia codziennego, na Łotwie, studenci nabywają umiejętności właściwego oceniania, podejmowania decyzji oraz reagowania w różnych sytuacjach przy pomocy gier fabularnych, oraz analizę konkretnych przypadków. Studenci nauczania początkowego odnoszą się do przedstawionych faktów i starają się przeanalizować omawiane sytuacje z różnych punktów widzenia, poszukując stosownych argumentów i starając się odkryć motywację działania wszystkich zaangażowanych osób. Każdy ma możliwość przedyskutowania własnych poglądów oraz obrony zajmowanych przez siebie stanowisk.

Dla przykładu, tematem dyskusji może stać się następująca sytuacja:

Matka ośmioletniego chłopca z uszkodzeniem słuchu poruszającego się na wózku pojawia się w szkole rejonowej w kwietniu i prosi o przyjęcie dziecka do szkoły począwszy od września. Studenci ustalają, jakie osoby powinny być zaangażowane w tę sytuację (nauczyciele, rodzice, dyrektor szkoły, pracownicy socjalni, inni specjaliści) oraz jakie kwestie należy rozważyć w celu zapewnienia realizacji potrzeb edukacyjnych dziecka. W trakcie dyskusji należy rozpatrzyć możliwe trudności oraz zaproponować odpowiednie rozstrzygnięcia biorące pod uwagę dziecko, jego rodziców, szkołę, kolegów i koleżanki z klasy dziecka, a także całe środowisko szkolne oraz ewentualne przeszkody utrudniające dziecku fizyczny dostęp do szkoły.

W ramach tego typu aktywności studenci nauczania początkowego mają okazję odświeżyć sobie wiedzę na temat różnego typu zaburzeń oraz zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych poszczególnych uczniów. Rozwijają także umiejętności rozwiązywania konfliktów, podejmowania decyzji, artykułowania i obrony własnego punktu widzenia, a także pracy w zespole, wymagającej udziału innych specjalistów. Co ważne, studenci uświadamiają też sobie fakt, iż nauczyciel nie jest w stanie rozwiązać wszystkich problemów we własnym zakresie – musi on wiedzieć, gdzie szukać pomocy i nie wstydzić się o tę pomoc prosić.


Studenci hiszpańscy otrzymują w ramach praktyk zawodowych “podwójne” wsparcie w postaci nadzoru dydaktycznego: ze strony



szkoły sprawuje go zawodowy opiekun-metodyk, monitorujący i oceniający pracę studentów zgodnie ze standardowymi kryteriami zatwierdzonymi przez uczelnie wyższe, natomiast ze strony uczelni – opiekun naukowy, którego zadaniem jest zarówno monitorowanie studenckich praktyk zawodowych, jak też zachęcanie studentów do podejmowania refleksji na temat procesu nauczania w szkole oraz dokonywanie końcowej oceny ich praktycznych umiejętności.

Wydaje się oczywiste, iż w celu osiągnięcia maksymalnych korzyści ze studenckich praktyk zawodowych konieczne jest rozwinięcie bliskich relacji między instytucjami szkolnictwa wyższego a szkołami. Przedstawiony poniżej opis relacji pochodzący z Finlandii ilustruje konieczność takiej współpracy.

W fińskim systemie kształcenia nauczycieli teoria i praktyka są ze sobą ściśle powiązane. Na koniec każdego roku studiów, po zakończeniu wyznaczonych na dany etap kształcenia kursów teoretycznych, studenci nauczania początkowego odbywają 5-6 tygodniowe praktyki zawodowe. Nauczyciele zatrudnieni w szkołach współpracujących z poszczególnymi uczelniami – nauczyciele praktycy, jak również nauczyciele akademicy, nadzorują realizację studenckich praktyk zawodowych. Ich głównym celem jest wytworzenie odpowiedniej płaszczyzny współpracy między poszczególnymi nauczycielami, oraz poszerzenie perspektywy na problem nauczania w klasach o zróżnicowanym składzie uczniów. Aby nabyć bezpośrednio doświadczenia związane z nauczaniem zespołowym, studenci przeprowadzają również zajęcia razem ze swoimi kolegami lub koleżankami. Podczas praktyk lub też po ich zakończeniu organizowane są na uczelni seminaria o charakterze pedagogicznym bądź dydaktycznym. W trakcie seminariów studenci dokonują analizy własnych doświadczeń związanych z nauczaniem oraz poznawaniem poszczególnych placówek szkolnych. Refleksję nad nabytym doświadczeniem uważa się za istotny element kształcenia zawodowego nauczycieli. Studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela zapoznają się z teorią pedagogiczną w celu zbudowania solidnych fundamentów własnych umiejętności praktycznych, a także uświadomienia sobie własnej postawy wobec procesu kształcenia oraz własnej tożsamości zawodowej. Tego rodzaju podejście pozostaje w zgodzie z uznaniem praktyk zawodowych za proces dwukierunkowy, który nie tylko umożliwia przyszłym nauczycielom pełne zrozumienie wiedzy teoretycznej



nabytej w trakcie studiów, ale też wpływa na sposób zgłębiania nowych elementów tej wiedzy oraz odpowiedniego ich wykorzystania.

Również w Islandii wprowadzono w życie ideę wzorcowych szkół „stowarzyszonych”, które za pośrednictwem zatrudnionych w nich nauczycieli włączają się w „pedagogiczną społeczność” nauczycieli-praktyków oraz akademickich opiekunów naukowych, a tym samym biorą czynny udział w procesie kształcenia przyszłych kadr nauczycielskich. Postawa taka umożliwia nauczycielom coraz głębsze uświadamianie sobie znaczenia działań podejmowanych przez nich w poszczególnych sytuacjach, analizowanie przyczyn leżących u ich podłoża, a w konsekwencji pełniejsze rozpoznanie teoretycznych podstaw tychże działań.

Na Uniwersytecie Maltańskim wdrożony został specjalny moduł programowy, umożliwiający zdobycie 4 punktów ECTS, a dotyczący tematyki właściwego traktowania problemu różnorodności występującej w społeczności uczniowskiej. Studenci oceniani są na podstawie wyników projektu realizowanego przez nich w trakcie 6-cio tygodniowych praktyk zawodowych. W ramach projektu studenci mają za zadanie rozpoznać ucznia bądź też grupę uczniów z różnego rodzaju uzdolnieniami i potrzebami. Muszą również opracować, przeprowadzić oraz należycie ocenić cztery lekcje uwzględniające owe zróżnicowane uwarunkowania procesu kształcenia, jak również sporządzić zwięzłe sprawozdanie na temat własnych działań, adresowane do pozostałych studentów. Część wykładowa modułu obejmuje wstępne omówienie kwestii dotyczących otwartości na różnorodność potrzeb uczniów, prawa jednostki do wysokiej jakości świadczeń edukacyjnych oraz zróżnicowanych form nauczania, jak również analizę problematyki związanej z indywidualnymi planami kształcenia. Wielu studentów nauczania początkowego przyznaje, iż w trakcie projektu udaje się im przezwyciężyć obawy związane z pracą z uczniami ze specjalnymi potrzebami, wymagającymi zastosowania specjalnych metod nauczania, a także nabrać odpowiedniej dozy pewności siebie, koniecznej do podjęcia takiej pracy. Realizacja modułu prowadzi też do skutecznego włączenia w społeczność uczniowską osób, które w innych okolicznościach mogłyby zostać w taki czy inny sposób wykluczone z własnej grupy rówieśniczej, a także do poprawy współpracy z rodzicami uczniów oraz kadrami wspomagającą.



Przykład ten uwypukla potrzebę wypracowania zintegrowanych metod kształcenia kadr nauczycielskich, w ramach których instytucje zajmujące się kształceniem przyszłych nauczycieli współpracują z placówkami szkolnymi, w których studenci odbywają praktyki zawodowe. Celem takiej współpracy jest podtrzymywanie dialogu na temat rozwoju profesjonalnych kompetencji studentów odbywających kolejne tygodnie praktyk w szkołach.



W ramach niektórych programów kształcenia nauczycieli realizowanych na Litwie, studenci zobowiązani są do wzięcia udziału w praktykach polegających na obserwacji i analizie procesu nauczania na samym początku studiów. Wysyłani są oni na kilka tygodni do wyznaczonych szkół, gdzie mają okazję obserwować, poddawać analizie oraz dyskusji różnego typu sytuacje praktyczne. Praktyki polegające na obserwacji procesu nauczania stanowią również element studiów pedagogicznych w innych krajach (np. w Austrii lub na Łotwie). Wymóg odbywania takich praktyk pozostaje w zgodzie z wynikami badań przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych (Darling-Hammond i inni, 2005), w myśl których kandydaci na nauczycieli powinni zdobywać stosowne doświadczenia od samego początku studiów pedagogicznych. Wczesne doświadczenia praktyczne stanowią kontekst ułatwiający skuteczne opanowanie poszczególnych teorii oraz pomagający studentom dostrzec ich znaczenie.

W niektórych krajach wyznaczony jest plan stopniowego rozwijania u studentów umiejętności pedagogicznych w oparciu o praktyki zawodowe odbywane przez nich w trakcie każdego roku studiów

Wprowadzona w Danii w roku 2007 Ustawa o kształceniu nauczycieli zatrudnianych w duńskich szkołach powszechnych (Folkeskole) określa specyficzne kompetencje pedagogiczne, które należy nabyć podczas praktyk szkolnych trwających ponad 24 tygodnie (odpowiednik 36-ciu punktów ECTS) w ramach czteroletniego programu studiów. Każdego roku kładzie się nacisk na odmienny aspekt podstawowych kompetencji nauczyciela:

- 1 – Zawodowa tożsamość nauczyciela, kultura szkolna i pedagogiczna;
- 2 – Cele, treści i ocena procesu kształcenia;
- 3 – Współpraca z innymi a środowisko edukacyjne;
- 4 – Profesjonalny proces kształcenia.





---

Podobny model stosowany jest w Norwegii, gdzie w poszczególnych latach studiów kładzie się nacisk na konkretne tematy: rok 1 – Rola nauczyciela i zasady dydaktyki; rok 2 – Zróżnicowanie potrzeb uczniów; lata 3 i 4 – Szkoła jako organizacja i środowisko profesjonalnego kształcenia; współpraca z rodzicami i innymi podmiotami.

W roku akademickim 2011/12 wprowadzany jest na Uniwersytecie w Oslo nowy obowiązkowy kurs akademicki. W ramach tego kursu studenci kształceni będą w zakresie matematyki, pedagogiki oraz jednego dodatkowego przedmiotu; odbędą również szkolenie z zakresu ICT. Kurs wprowadzono w odpowiedzi na pogorszącą się sytuację dzieci używających języków mniejszości narodowych w wyższych klasach szkolnictwa podstawowego. Uczniowie stają wówczas przed wyzwaniem o większym stopniu trudności ze względu na konieczność opanowania umiejętności czytania ze zrozumieniem. Kurs połączony jest z praktykami szkolnymi, odbywanymi przez studentów przez cztery tygodnie w semestrze wiosennym.

Przed rozpoczęciem praktyk studenci uczęszczają na wykłady poświęcone podstawowym umiejętnościom z zakresu poszczególnych dziedzin odpowiadających przedmiotom szkolnego programu nauczania. Ich zadaniem staje się następnie opracowanie pod nadzorem pracowników uczelni konspektu lekcji, mającej na celu rozwijanie u uczniów określonych umiejętności podstawowych. Lekcja adresowana ma być zarówno do uczniów posługujących się językiem norweskim jako językiem ojczystym, jak i do dzieci wywodzących się z mniejszości narodowych. Na koniec, w ramach odbywanych przez siebie szkolnych praktyk zawodowych, nadzorowanych bezpośrednio przez wykładowców macierzystej uczelni, studenci-praktykanci przeprowadzają przygotowane wcześniej zajęcia w klasach o kulturowo zróżnicowanym składzie uczniów.

Kurs ten rozwija u studentów zdolność odpowiednio szerokiego rozumienia interdyscyplinarnej natury „podstawowych umiejętności” z zakresu poszczególnych dziedzin, a także wagi współpracy z innymi nauczycielami, zmierzającej do skutecznego rozwijania u uczniów wspomnianych podstawowych umiejętności. Studenci nauczania początkowego mają również okazję, by w oparciu o wyniki badań



naukowych zrozumieć, w jak występujący wśród uczniów brak umiejętności czytania ze zrozumieniem wpływa na osiągnięte przez nich wyniki z poszczególnych przedmiotów – dotyczy to wszystkich uczniów, jednak w szczególności uczniów, dla których język norweski jest językiem obcym. Rzeczą istotną jest również zapewnienie studentom-praktykantom możliwości wykorzystania w sposób aktywny wszelkiego rodzaju kompetencji językowych i kulturowych, które uczniowie wywodzący się z różnorodnych mniejszości wnoszą ze sobą do konkretnego środowiska klasowego.


Mimo, iż główny nacisk położony jest tym przypadku na konieczność opanowania przez uczniów zestawu podstawowych umiejętności z zakresu poszczególnych dziedzin, schemat funkcjonowania opisanego modułu programowego stanowi przykład skutecznego „zintegrowania” różnorodnych treści nauczania, w ramach wykładów z poszczególnych przedmiotów. Pomaga on zrozumieć w sposób pełniejszy interdyscyplinarną naturę umiejętności podstawowych, a także uświadamia rolę współpracy między nauczycielami.

W Wielkiej Brytanii (Anglii) materiały dydaktyczne przeznaczone do wykorzystania w ramach studiów z zakresu nauczania początkowego oraz szkoleń ukierunkowanych na rozwój zawodowy nauczycieli dostarczane są przez Szkolną Agencję ds. Szkoleń i Rozwoju (Training and Development Agency for Schools) (TDA) <http://www.tda.gov.uk/>

Materiały przeznaczone dla uczelni kształcących specjalistów z zakresu nauczania początkowego obejmują zestaw podstawowych instrukcji, informacje dotyczące najważniejszych założeń edukacji włączającej, materiały video oraz wskazania na temat sposobów hospitacji zajęć lekcyjnych. Pomoce dydaktyczne wytworzone z myślą o jednorocznym programie studiów podyplomowych zawierają informacje na temat zasadniczej problematyki studiów, a także zadanie przeznaczone do indywidualnego wykonania przez każdego studenta. Zadanie to jest obowiązkowe i polega na 6-8 godzinnej pracy z jednym uczniem, u którego zidentyfikowano trudności w uczeniu się lub też określoną postać niepełnosprawności.

Wykonanie zadania sprowadza się do przeprowadzenia obserwacji, sporządzenia raportu na temat ucznia, opracowania planu nauczania oraz jego zastosowania pod nadzorem szkolnego koordynatora ds.





SPE a także koordynatora ds. szkoleń początkowych, odpowiedzialnego za realizację programu studiów podyplomowych na terenie szkoły, w której odbywają się studenckie praktyki zawodowe.

Kompetencje rozwijane w ramach programu obejmują umiejętność wdrażania spersonalizowanych metod nauczania i uczenia się, zdolność inspirowania pozytywnego sposobu myślenia, umiejętność budowania relacji z uczniami z SPE/uczniami niepełnosprawnymi oraz umiejętność praktycznego zastosowania wiedzy z zakresu nauczania. Beneficjentami programu okazują się być wszystkie osoby weń zaangażowane: nauczyciele, studenci nauczania początkowego, jak również sami uczniowie.

Raporty z poszczególnych krajów, jak również publikacje wyników badań, które uwzględnione zostały w niniejszym projekcie, wskazują na zasadność opracowania przejrzystej siatki pojęciowej, mogącej ułatwić studentom zespolenie ze sobą teoretycznego i praktycznego aspektu studiów z zakresu nauczania początkowego. Jeśli zadanie to nie zostanie wykonane, rzeczywista szkolna praktyka może nadal wywierać większy wpływ na konkretne działania edukacyjne, niż teoretyczne wytyczne artykułowane w placówkach szkolnictwa wyższego. Biorąc pod uwagę występujące w większości krajów trudności w zapewnieniu studentom praktyk w placówkach szkolnych świadczących wysokiej jakości świadczenia edukacyjne, praktyka ta może okazać się niesprzyjająca dla rozwoju edukacji włączającej.

W Wielkiej Brytanii (Irlandii Północnej) akademicki komponent programu studiów pedagogicznych uzupełniany jest o praktyki w szkołach, w ramach których studenci dokonują analizy oraz oceny własnych działań. W ostatnim roku praktyk zawodowych studenci – praktykanci podejmują ścisłą współpracę z wychowawcą klasy, nauczycielem wspomagającym i innymi specjalistami w celu precyzyjnego rozpoznania potrzeb edukacyjnych jednego z uczniów. Ich głównym zadaniem podczas praktyk staje się skuteczne włączenie owego ucznia w proces dydaktyczny. Zobowiązani są też do sporządzania dokumentacji na temat optymalnych form wsparcia odpowiadających priorytetowym potrzebom ucznia oraz uwzględnienia w niej wpływu różnorodnych zaburzeń/form niepełnosprawności na proces uczenia się. Wymagane jest ustalenie konkretnych celów planowanych działań, zaś pod koniec praktyk



formułowana jest ocena ich realizacji. Projekt ten – w opinii studentów-praktykantów – jest dla nich wielkim wyzwaniem, stanowiąc zarazem niezwykle wartościowy element ostatniego roku praktyk zawodowych. Uświadamiają sobie oni dzięki niemu, iż nawet przy braku rozległych doświadczeń, specjalistycznej wiedzy czy też wyszukanych pomocy dydaktycznych możliwe jest zapewnienie każdemu uczniowi życzliwego przyjęcia w środowisku klasowym oraz obudzenie w nim poczucia pełnej przynależności do grupy w charakterze jej wartościowego członka. Kompetencje rozwijane w ramach projektu obejmują umiejętności wypełniania przez nauczyciela ról promotora praktyk włączających, partnera w działaniach realizowanych wspólnie z innymi nauczycielami, specjalisty-badacza, osoby wspomagającej proces uczenia się, specjalisty od doboru odpowiednich strategii dydaktycznych, a także arbitra, osoby sprawującej nadzór nad procesem dydaktycznym oraz osoby oceniającej postępy uczniów.

Niezwykle istotną rolę okazuje się też odgrywać poziom i rodzaj wsparcia zapewnianego studentom-praktykantom oraz nadzoru nad ich działaniami w ramach szkolnych praktyk zawodowych. Przytoczone wyżej przykłady uwypuklają konieczność ścisłej współpracy między instytucjami szkolnictwa wyższego, a szkołami, w których odbywają się praktyki studenckie, jak również zapewnienia właściwych szkoleń dla członków personelu szkoły zaangażowanych w nadzór nad owymi praktykami. Kroki tego rodzaju muszą zostać podjęte w celu zagwarantowania zgodności między przekazem komunikowanym pod adresem studentów-praktykantów podczas prowadzonych przez nich zajęć oraz dyskusji teoretycznych, a treścią uwag artykułowanych przez nauczycieli i doświadczonych specjalistów pracujących w szkole.

#### **4.1 Podsumowanie**

W rozdziale tym poddano analizie rolę praktyk zawodowych odbywanych przez studentów studiów pedagogicznych. Jak piszą Hagger and Macintyre (2006): “czegokolwiek muszą nauczyć się studenci studiów pedagogicznych gdy idzie o ich przyszłą pracę w szkole, powinni się tego nauczyć na terenie szkoły” (str. 65).

Mimo, iż pojawiają się trudności w znalezieniu dla potrzeb studenckich praktyk właściwych placówek szkolnych realizujących na odpowiednim poziomie działania o charakterze włączającym, raporty



z poszczególnych krajów pełne są przykładów innowacyjnych projektów, w ramach których starannie wypracowany schemat nabywania przez studentów doświadczeń praktycznych, połączony z wysoką jakością wsparcia, oferowanego im przez osoby kompetentne, zapewnia studentom możliwość skutecznego sforsowania wszelkich barier między teorią a praktyką nauczania. Działania te stanowią też dla nich okazję, by poddać refleksji swoje własne przekonania i systemy wartości, jak i rozpocząć pracę nad rozwijaniem umiejętności niezbędnych do zaspokojenia zróżnicowanych potrzeb poszczególnych uczniów. Rozdział podejmuje też kwestię koniecznych zmian systemowych. Powinny one zostać zaplanowane na szeroką skalę, a objąć m.in. rozwój szkolnictwa włączającego oraz oferty szkoleń i innych form rozwoju zawodowego kadry nadzorującej studenckie praktyki zawodowe z ramienia szkoły oraz innych osób zajmujących się kształceniem przyszłych nauczycieli. Problemy te omówione są szczegółowo w kolejnych rozdziałach.



---

## 5. WYKŁADOWCY NA KIERUNKACH NAUCZYCIELSKICH


Raport wzajemnego uczenia się (wykładowca/nauczyciel-wykładowca/nauczyciel) w zakresie kształcenia nauczycieli (Komisja Europejska, czerwiec 2010) definiuje osobę kształcącą nauczycieli jako „każdą osobę aktywnie wspomagającą (sformalizowany) proces kształcenia studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela i nauczycieli” (s. 3). Definicja ta obejmuje zarówno wykładowców kierunków pedagogicznych (PEKN) jak i studiów podyplomowych i innych programów doskonalenia zawodowego.

Jak wskazuje powyższa definicja, wykładowcy kierunków nauczycielskich stanowią grupę bardzo zróżnicowaną. W niniejszym projekcie koncentrujemy się przede wszystkim na wykładowcach pracujących w instytucjach szkolnictwa wyższego, choć treści w nim zawarte można w większości z powodzeniem odnieść do metodyków/trenerów pracujących w szkołach i innego typu placówkach.

W niektórych krajach wykładowcy kierunków pedagogicznych zatrudnieni na uczelniach muszą wykazać się wysokimi kwalifikacjami naukowymi (stopień magistra lub doktora) w swojej dziedzinie. Coraz powszechniej za dodatkowy atut uznaje się bogate doświadczenie w nauczaniu, w tym nauczaniu zróżnicowanych grup uczniów. Z prac podjętych w ramach programu działania Komisji Europejskiej promującego wzajemne uczenie się wynika jednak, że w wielu państwach nie ma ustalonych kryteriów kwalifikacyjnych dla wykładowców kierunków nauczycielskich, a grupa ta dopiero zbliża się w tym względzie do innych dyscyplin uniwersyteckich.

Snoek, Swenne i van der Klink (2009) poddali analizie dokumenty określające politykę w zakresie kształcenia nauczycieli na szczeblu międzynarodowym, by znaleźć jedynie nieliczne odniesienia do kwalifikacji zawodowych osób odpowiedzialnych za kształcenie nauczycieli. Autorzy postulują w związku z tym opracowanie programu przygotowania do wykonywania zawodu wykładowcy oraz różnych form kształcenia ustawicznego po to, by podnieść status grupy zawodowej osób odpowiedzialnych za kształcenie nauczycieli.

Informacje zebrane w ramach niniejszego projektu Agencji pokazują, że od wykładowców zatrudnionych na uczelniach oferujących studia w zakresie edukacji specjalnej wymaga się czasem odpowiednich



---

kwalifikacji i doświadczenia w pracy w szkole, podczas gdy tego typu wymogi rzadko kiedy stawiane są wykładowcom pedagogiki ogólnej.

W Austrii wykładowcy pedagogiki muszą wykazać się siedmioletnim stażem pracy w zawodzie nauczyciela, dzięki czemu mają za sobą doświadczenia z niektórymi zjawiskami istotnymi dla edukacji włączającej (np. problemami z zachowaniem, dziećmi i młodzieżą ze środowisk imigracyjnych, dziećmi szczególnie uzdolnionymi). Inne kraje wymagają, by doświadczenia w pracy w szkołach były świeże i dotyczyły wykładanego obszaru wiedzy. Wymóg aktualnych doświadczeń najlepiej chyba realizowany jest przez te instytucje szkolnictwa wyższego, których wykładowcy stale uczą w powiązanych z macierzystą uczelnią „szkołach wzorcowych” (tak jest np. w Finlandii).

Zakres współpracy pomiędzy wykładowcami pedagogiki ogólnej z kolegami specjalizującymi się w SPE/niepełnosprawności lub zróżnicowaniu uczniów także przedstawia się bardzo różnie. W większości państw współpraca ta ma charakter nieformalny, choć w niektórych – np. na Malcie – podejmowane są kroki zmierzające do nadania jej charakteru oficjalnego. W innych krajach przyjmuje się do pracy wykładowców posiadających kwalifikacje zarówno w zakresie pedagogiki ogólnej, jak i specjalnej, co ma pomóc w budowaniu pomostów między tymi dziedzinami.

Raporty wspominają o przeszkodach natury praktycznej, które pojawiają się np. wówczas, gdy wykładowcy na co dzień ze sobą nie współpracują. Także lokalizacja i przestrzeń, w których odbywają się zajęcia, mogą wpływać na poziom współpracy. Raport z Austrii zauważa, że z powodu trudności natury finansowej związanych z „podwójnym zatrudnieniem”, wiele uczelni angażuje się jedynie w modele ograniczonej współpracy.

Panuje powszechna zgoda co do tego, że wszyscy wykładowcy kierunków nauczycielskich powinni sami sprawdzić skuteczność metod, których uczą innych, oraz poszerzyć repertuar używanych narzędzi nauczania. Jak wskazuje raport z Wielkiej Brytanii (Irlandii Północnej): „Metody nauczania stosowane podczas zajęć na kierunkach pedagogicznych powinny uczyć współpracy, zachęcać do namysłu i dyskusji”.

Boyd i wsp. (2007) twierdzą, że początkującym wykładowcom pewne problemy sprawiać może przejście z restrykcyjnego środowiska



nauczania (jaki reprezentuje wiele szkół) do środowiska bardziej otwartego, w którym ma miejsce szersza współpraca, występuje więcej okazji do namysłu i rozwoju osobistego oraz poszerzania zainteresowań zawodowych. Swennen i van der Klink (2009) zauważają z kolei, iż nauczyciele, którzy rozpoczynają pracę na uczelniach wyższych, w istocie rozpoczynają pracę w nowym zawodzie, który wymaga w szczególności kompetencji z zakresu metapoziomu nauczania (tj. umiejętności nauczania o nauczaniu).

Najlepiej, aby wykładowcy kierunków nauczycielskich sami stanowili przykład nauczania włączającego dla swoich studentów; Burns i Shadoian-Gersing (2010) zauważają jednak słusznie, że może to być trudne, gdyż jedynie nieliczni przedstawiciele obecnego pokolenia nauczycieli i wykładowców mają za sobą doświadczenie pracy w placówce włączającej.

Także autorzy raportu hiszpańskiego są przekonani, że największy wpływ na przyszłość kształcenia pedagogicznego oraz podniesienie umiejętności pracy w placówkach włączających wśród nauczycieli będą miały te metody nauczania i zasady, które wykładowcy sami zastosują w czasie zajęć ze studentami. Dobrze jest, gdy wykładowca:

- Okazuje akceptację i szacunek dla różnic pomiędzy studentami oraz traktuje istniejące odmienności jako element wzbogacający prowadzone zajęcia;
- Rozeznaje, z jakiego poziomu startuje każdy ze studentów, oraz jaka jest ich znajomość tematu, nad którym mają pracować, zanim wprowadzi nowe obszary wiedzy lub omówi określone zagadnienia;
- Zachęca studentów do aktywnego uczestnictwa w procesie uczenia się, uwzględniając różne umiejętności, style uczenia się i poziom motywacji studentów;
- Stara się wykorzystywać możliwości zróżnicowania treści nauczania, daje studentom możliwość wyboru różnych sposobów wykazania się zdobytą wiedzą;
- Stosuje różnorodne metody oceniania, gromadzi materiały świadczące o postępach i umiejętnościach studentów;



- Stosuje metody oparte na pracy w grupach i współpracy studentów jednocześnie uwzględniając odpowiedzialność każdego z nich za własne postępy;
- Posługuje się środkami technologii komunikacyjno-informacyjnej aby ułatwić studentom dostęp i uczestnictwo w procesie uczenia się;
- W sposób widoczny stosuje się do wartości etycznych uznających prawo każdego do wysokiej jakości kształcenia;
- Zawsze i przy pomocy wszystkich środków wspiera krytyczną refleksję nad przekonaniem i postawami wobec różnorodności oraz namysł nad tym, jak kształtować je w placówkach włączających.

W podobnym duchu raport krajowy z Islandii zwraca uwagę na to, jak ważne jest, by wykładowcy kierunków nauczycielskich sami dawali dobry przykład pracując i ucząc tak, jak chcieliby, aby w przyszłości pracowali i uczyli ich studenci, oraz prezentując różnorodne metody pedagogiki włączającej. Na Uniwersytecie Islandzkim wszystkim studentom kierunków nauczycielskich oferowany jest jako przedmiot do wyboru kurs poświęcony edukacji włączającej wykładany wspólnie przez pracownika Uniwersytetu oraz nauczyciela ze szkoły stosującej zasady włączające. W czasie kursu studenci zapoznają się z zasadami układania planów nauczania oraz tworzenia środowiska sprzyjającego nauce zróżnicowanej grupy uczniów.

W coraz większym stopniu zajęcia na uczelniach wychodzą poza formy tradycyjnego wykładu czy seminarium i uwzględniają potrzebę dyskusji i refleksji, współpracy z kolegami, wykładowcami i innymi osobami. W Polsce stosuje się metody aktywnie angażujące studentów, takie jak filmowanie zajęć do późniejszej analizy i gry fabularne. W większości krajów bardziej sformalizowane metody wykładu uzupełniane są pracą samodzielną i uczeniem się poprzez rozwiązywanie problemów. Do metod innowacyjnych należą zasady „modelowania” takie jak uniwersalny program nauczania oraz różne sposoby prezentacji treści nauczania, zachęcania do aktywnego uczestnictwa i wyrażania swoich poglądów.

## **5.1 Rozwój zawodowy**

W wielu krajach uczelnie starają się zapewnić możliwość rozwoju zawodowego wykładowcom kierunków nauczycielskich. Przybiera to





różne formy: oferowania sformalizowanych kursów certyfikowanych, dostarczanie informacji, umożliwianie uczestnictwa w konferencjach krajowych i międzynarodowych oraz udziału w projektach badawczych. Większość możliwości doskonalenia zawodowego skierowana jest do wykładowców szkół wyższych, a nie osób odpowiadających za kształcenie nauczycieli na terenie szkół (metodyków).

W Estonii wszystkie uczelnie oferują kursy „nauczanie w szkolnictwie wyższym”, które poruszają temat zróżnicowania społecznego. „Programme Eduko” obejmuje także działania z zakresu kształcenia ustawicznego kadry nauczycielskiej, którą zachęca się do udziału w kursach i konferencjach, seminariach, szkołach letnich i zimowych dotyczących różnych aspektów doskonalenia zawodowego. Z kolei na Litwie, Centrum Kompetencji Nauczycieli opracowało w roku 2008 wytyczne dotyczące szkolenia metodyków i trenerów pracujących w szkołach.


W Szwecji wykładowcy kierunków pedagogicznych rozwijają swoje umiejętności dzięki ścisłym kontaktom ze szkołami, między innymi podczas opieki nad praktykami studenckimi oraz w trakcie prowadzonych badań naukowych. W Belgii (wspólnocie flamandzkojęzycznej) wykładowcy kierunków nauczycielskich w sposób szczególny cenią sobie badania w działaniu i współpracę w ramach programu „licencjat po licencjacie” (drugie studia licencjackie ze specjalizacją zawodową) na kierunku „Specjalne potrzeby edukacyjne” realizowanym w ramach tej samej instytucji.

Równie ważną rolę na początkowym etapie kształcenia nauczycieli odgrywa kierownictwo szkoły oraz zatrudnieni w niej metodycy (mentorzy); także tym osobom należy zapewnić odpowiednie możliwości doskonalenia zawodowego.

W większości krajów poszczególni przedstawiciele kadry kształcącej nauczycieli należą do organizacji krajowych i międzynarodowych oraz biorą udział w projektach i zespołach badawczych. Mimo tego sposób doboru wykładowców nie opiera się na spójnym systemie, a doskonalenie zawodowe ma często charakter przypadkowy. Przeprowadzone ostatnio badania (Boyd et al., 2006; Murray, 2005) wskazują, że wykładowcy kierunków nauczycielskich rozpoczynający pracę w tym zawodzie często nie mogą liczyć na pełne przygotowanie do tej roli, a czasem bywa ono wręcz niewystarczające; często odbywa się ono na wydziałach w sposób



---



nieformalny. Aby poprawić kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej należy zatem wypracować systemowe rozwiązania zapewniające właściwy dobór wykładowców na kierunkach nauczycielskich, a następnie właściwą ścieżkę ich doskonalenia zawodowego, szczególnie w zakresie zaspokajania zróżnicowanych potrzeb uczniów w jednej klasie.

## **5.2 Podsumowanie**

Pomiędzy krajami europejskimi istnieją znaczące różnice w zakresie kwalifikacji i doświadczeń wymaganych od wykładowców kierunków nauczycielskich; różnie też kształtują się role odgrywane przez wykładowców oraz możliwości współpracy pomiędzy wydziałami i naukowcami. Taki stan rzeczy może wpływać na opracowywanie kursów służących propagowaniu edukacji włączającej. Ani w przypadku wykładowców szkół wyższych, ani metodyków pracujących w szkołach, nie można mówić o spójnej polityce określającej zasady doboru kadry i perspektywy doskonalenia zawodowego. Jest to obszar wymagający szybkiej interwencji, która pozwoli rozwinąć jak dotąd mało zauważany, a istotny, zawód nauczyciela nauczycieli (Komisja Europejska, 2010, s. 1).



## 6. KOMPETENCJE NAUCZYCIELI

Ponad 75% krajów uczestniczących w niniejszym projekcie podaje opisy standardów kształcenia nauczycieli lub ich kompetencji. W większości obowiązują one na terenie całego kraju, a nawet zapisane są ustawowo, choć w niektórych wypadkach mają charakter niezobowiązujących wytycznych. W nielicznych państwach obszary kompetencji i standardy kształcenia nie są uzgadniane na poziomie centralnym; zamiast tego każda uczelnia otrzymuje wskazania od właściwych władz regionalnych lub krajowych. Niezależnie od istnienia dokumentów określających standardy kształcenia i pożądane kompetencje nauczycieli, w praktyce w wielu krajach pozostawia się uczelniom swobodę kształtowania i prowadzenia kursów przedmiotowych. Streszczenie informacji krajowych na temat PEKN oraz kształcenia kompetencji służących edukacji włączającej znaleźć można na stronie internetowej: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

Snoek i wsp. (2009) stwierdzają, że „naczelnym priorytetem pozostaje opracowanie na poziomie krajowym jasnych i zwięzłych dokumentów lub profili określających, co przyszły nauczyciel powinien wiedzieć i umieć” (s. 2). Podczas przeprowadzonych w ramach projektu dyskusji niektórzy eksperci wyrazili pogląd, że wraz z rozwojem wolnorynkowych systemów edukacji, które pozwalają szkołom kontraktować szkolenia u różnych usługodawców, kwestia wprowadzenia uzgodnionych obszarów kompetencji staje się coraz bardziej paląca. Zależy od niej bowiem utrzymanie spójności w rozwoju polityki i praktyki w obszarze kształcenia nauczycieli oraz późniejszej oceny jej skuteczności.

Określenia: „kompetencje” i „standard” nie są synonimiczne. W ramach niniejszego projektu eksperci uzgodnili ich następujące definicje:

- Przez standardy rozumie się zbiór wskaźników, wedle których ocenia się studentów kierunków pedagogicznych, nauczycieli i programy kształcenia nauczycieli, a które określają ostateczne wyniki uzyskane po zakończeniu danego programu kształcenia;
- Przez kompetencje rozumie się rozwijane w czasie umiejętności, którymi w coraz doskonalszym stopniu wykazują się studenci i




nauczyciele w różnych kontekstach i sytuacjach. To kompetencje stanowią fundament PEKN i podstawę dalszego doskonalenia zawodowego.

Omówione w sekcji 3.3. zagadnienie modelu kształcenia nauczycieli (kursy oddzielne, zintegrowane i jednolite) nie pozostaje bez wpływu na sposób sformułowania standardów i kompetencji nauczyciela. W niektórych krajach odniesienia do edukacji włączającej znajdują się przede wszystkim w ogólnych standardach i profilach kompetencji opracowanych dla PEKN, w innych zaś obowiązują bardziej szczegółowe wytyczne określające wymagania, których spełnienie wspomaga zrozumienie zasad edukacji włączającej. Tu znów pojawia się wcześniej omówiony dylemat, czy wpisanie zagadnień edukacji włączającej w ogólny profil kompetencji nie doprowadzi do ich rozmycia, choć niewątpliwie model jednolity jest ideałem, do którego należy dążyć.

W Portugalii zasady edukacji włączającej uznaje się za integralną część kultury kraju. Dlatego też kompetencji w tym zakresie wymaga się od wszystkich nauczycieli szkół podstawowych i nie są one osobno wyszczególnione. Wśród oczekiwanych kompetencji znajdują się:

- Opracowywanie planów nauczania w placówkach włączających w sposób łączący wiedzę naukową z innymi umiejętnościami tak, by wspomagać proces uczenia się;
- Organizowanie, rozwijanie i ewaluacja procesu nauczania w oparciu o konkretną analizę danej sytuacji, a więc przy uwzględnieniu zróżnicowania wiedzy, umiejętności i doświadczeń, jakie posiadają uczniowie na początku danego etapu edukacji lub w jej trakcie;
- Rozwijanie zainteresowania innymi ludźmi i odmiennymi kulturami oraz szacunek dla nich; zachęcanie do nauki języków obcych z wykorzystaniem wszystkich dostępnych środków;
- Zachęcanie do aktywnego uczestnictwa, współpracy i solidarności pomiędzy uczniami, respektowanie edukacji demokratycznej.

We Francji opracowano zestaw 10 umiejętności, które powinien posiadać każdy nauczyciel. Szczegółowe omówienie tych aspektów, które odnoszą się do rozwoju edukacji włączającej, znajduje się we francuskim raporcie krajowym.




Kolegium Nauczycielskie Edukacji Początkowej we flamandzkojęzycznej wspólnocie Belgii przeprowadziło badania, które miały określić najważniejsze obszary kompetencji, jakimi powinni wykazywać się nauczyciele edukacji włączającej w szkole podstawowej. Badania te miały stać się podstawą reformy programu kształcenia. Początkowo badacze koncentrowali się na kompetencjach związanych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jednak w końcowej fazie projektu przestano uważać je za kluczowe dla edukacji włączającej, natomiast za znaczące uznano następujące obszary kompetencji (w szczególności zaś ostatni punkt, który odnosi się przede wszystkim do postawy zawodowej): troska o dobro uczniów; zróżnicowanie programu nauczania; wsparcie i ocenianie (najlepiej w trakcie lekcji); ściślejsza komunikacja z rodzicami; współpraca z pozostałymi pracownikami szkoły i przedstawicielami innych instytucji; ciekawość, myślenie krytyczne, elastyczność oraz poczucie odpowiedzialności.

Raport z Norwegii stwierdza, że „w przyszłości rozpoczynający pracę nauczyciele nie tylko powinni potrafić rozpoznać specjalne potrzeby swoich uczniów i podjąć odpowiednie kroki, aby ich wspomóc [...]. Od nauczycieli należy oczekiwać tego, by wychodzili naprzeciw trudnościom w uczeniu się każdego z uczniów, by tym trudnościom zapobiegali oraz dostosowywali sposób nauczania do możliwości i wymagań każdego dziecka, dbając o dobrą atmosferę klasy włączającej” (s. 5). Studenci kierunków pedagogicznych w Norwegii muszą znać cele kształcenia, podstawy prawne i etyczne systemu edukacji oraz prawa ucznia.

W Austrii kompetencje uważa się za przymioty osobiste niezbędne do skutecznego radzenia sobie w różnych sytuacjach; można wyróżnić ich aspekty poznawcze, metapoznawcze oraz motywacyjne. Obszary kompetencji nauczyciela, jakich oczekuje się w edukacji włączającej, zostały opublikowane w specjalnym dokumencie Ministerstwa Edukacji (Feyerer i in., 2006). Zawierają one następujące elementy:

- Zróżnicowanie i indywidualizacja nauczania; edukacja skoncentrowana na uczniu;
- Stosowanie i przygotowywanie pomocy dydaktycznych, kształtowanie środowiska nauczania;
- Ocenianie, informacja zwrotna i ewaluacja osiągnięć uczniów;

- 
- Współpraca z innymi nauczycielami, rodzicami i specjalistami z innych dziedzin;
  - Poddawanie refleksji wyznawanych wartości, postaw i działań, oraz gotowość do pracy nad ich zmianą;
  - Nauczanie uwzględniające kwestie wielokulturowości, płci, oraz praca z uczniami szczególnie uzdolnionymi;
  - Samodzielne doskonalenie zawodowe poprzez poszukiwanie nowych rozwiązań i nabywanie doświadczeń;
  - Przestrzeganie procedur zapewniających wysoką jakość i rozwój szkoły (np. przy pomocy wskaźników edukacji włączającej);
  - Zachowanie dobrych relacji ze wszystkimi partnerami szkoły pozwalające na pozytywne kształtowanie opinii publicznej.

Siedem szkockich uniwersytetów (Wielka Brytania) współpracowało przy opracowaniu Ram Edukacji Włączającej, których zadaniem jest podniesienie standardów kształcenia nauczycieli edukacji początkowej. Dokument ten podkreśla znaczenie ciągłości rozwoju ścieżki zawodowej nauczyciela. Także w Anglii, Irlandii Północnej i Walii standardy, które spełnić muszą wszyscy nauczyciele, obejmują większość z opisanych wcześniej kompetencji.

Profil Kompetencji Zawodowych Nauczyciela (2007) na Litwie wyróżnia cztery ich obszary: kompetencje kulturowe, zawodowe, ogólne i specjalistyczne. W większości pokrywają się one z opisanymi wcześniej w tym raporcie, przy czym dokument litewski dodatkowo wspomina o potrzebie:

- Uznania znaczenia, jakie w procesie edukacji odgrywa środowisko rodzinne dziecka oraz wyznawane w rodzinach systemy wartości;
- Nauczania dzieci zgodnie z humanistycznym systemem wartości;
- Kształtowania środowiska szkolnego na fundamencie tolerancji i współpracy.

W Republice Czeskiej, np. na Uniwersytecie Karola w Pradze, oferowane są kursy uczące lepszej współpracy z rodzicami. W innych krajach, takich jak Słowenia, promuje się ideę pracy w zespołach interdyscyplinarnych, w jeszcze innych – zaprasza się przedstawicieli instytucji zewnętrznych do współprowadzenia kursów. W Estonii na Uniwersytecie w Tartu studenci PEKN w ramach obowiązkowego kursu „Komunikacja pedagogiczna” poznają



sposoby nawiązywania kontaktu z dziećmi i rodzicami z różnych środowisk poprzez działania wymagające partnerskiego traktowania i komunikacji. Dzięki temu rozwijają umiejętność podchodzenia do różnorodności z otwartością i sercem oraz zmienionym nastawieniem.

Zarówno przegląd literatury przedmiotu, raporty krajowe, jak i wizyty studyjne wskazują, że w przypadku wszystkich nauczycieli krytyczna refleksja nad sobą samym stanowi kluczowy obszar kompetencji. Obejmuje on w szczególności:

- Otwartość umysłu (chęci, by „dowiedzieć się więcej” i poszukiwać lepszych rozwiązań), odpowiedzialność (przewidywania skutków własnych działań dla szans życiowych uczniów) i oddanie w pracy;
- Osąd oparty na rzetelnym wywiadzie i badaniach – refleksję w działaniu i refleksję nad działaniem (Schön, 1983);
- Kreatywne łączenie dostępnych metod nauczania i uczenia się oraz kwestionowanie „zastanych prawd” (Pollard i wsp., 2005).

Podczas wizyt studyjnych, które w ramach projektu odbyły się w roku 2011, podkreślano, że nauczyciele muszą sami określić przesłanki własnych działań, wspierani w tym przez kierownictwo szkoły i przedstawicieli organów nadzoru pedagogicznego, którzy powinni zachęcać do „swobody zawodowej” i poszukiwania rozwiązań innowacyjnych uwzględniających zróżnicowanie w grupie nauczycieli.

Lauriala (2011) wyraża przekonanie, iż złożoność sytuacji w klasie wymaga od nauczyciela podejmowania „wyjątkowych i autentycznych” sposobów działania. Nauczyciele muszą więc jednocześnie rozwijać swoją tożsamość zawodową i wiedzę oraz własne teorie pedagogiczne.

W podobnym duchu Sciberras (2011) pisze, że zaszczepienie filozofii włączającej w szkołach wymaga respektowania różnorodności w gronie pedagogicznym oraz stworzenia środowiska, które pozwala jednostkom na twórcze rozwijanie własnego potencjału. Autorka uważa także, iż nauczyciel, który czuje się doceniony i wspierany w swoich indywidualnych poczynaniach zawodowych, z większym prawdopodobieństwem zaangażuje się w



tworzenie i podtrzymywanie włączającego środowiska we własnej klasie.

## 6.1 Ocenianie kompetencji

Do tego, by ocenić wpływ, jaki na początkowy etap kształcenia nauczycieli wywierają dokumenty opisujące profile i obszary kompetencji, potrzeba wprowadzić jednolite sposoby ewaluacji osiągnięć zawodowych. Taka zmiana wymagała będzie prawdopodobnie nowych metod i umiejętności ze strony wykładowców kierunków nauczycielskich, którzy będą musieli zadbać o odpowiedni poziom kompetencji absolwentów oraz określenie potrzeb dalszego rozwoju początkującego nauczyciela.

Warford (2011) przykłada do kształcenia nauczycieli wypracowane przez Wygockiego (1986) pojęcie strefy najbliższego rozwoju wskazując, że rozwój zawodowy można wspierać określając dystans pomiędzy tym, co kandydaci do zawodu nauczyciela potrafią zrobić sami, a tym, czego mogą dokonać z pomocą strategicznie zaplanowanego wsparcia ze strony osób bardziej doświadczonych.

Program nauczania Kolegium Nauczycielskiego w Górnej Austrii wprowadza rozróżnienie pomiędzy następującymi obszarami kompetencji: umiejętnym przekazywaniem wiedzy (kompetencje nauczycielskie); nawiązywaniem dobrych relacji z uczniami (kompetencje wychowawcze); zdobywaniem sukcesów w życiu (zawodowym) (kompetencje osobiste); aktywnym zaangażowaniem w życie szkoły (kompetencje służące rozwojowi szkoły). Kompetencje związane z różnorodnością znajdują się w każdym z tych obszarów.

Wykładowcy kierunków pedagogicznych wyróżnili następujące etapy nabywania tych kompetencji:

- Proste naśladowanie;
- Trzymanie się instrukcji;
- Transfer umiejętności i uogólnianie;
- Przejęcie pełnej kontroli nad procesem.

Pracownicy Kolegium rozumieją, że nie wszyscy studenci startują „od zera”, a poszczególne poziomy kompetencji studenci mogą osiągać w różnym czasie. Przedstawione powyżej etapy ilustrują





rosnącą autonomię działań nauczyciela i zdolność do refleksji opartej na podbudowie teoretycznej oraz unikanie „mechanicznego” stosowania posiadanych kompetencji. Celem jest stworzenie trwałego mechanizmu interakcji pomiędzy wiedzą i praktyką dzięki zastosowaniu programowych treści teoretycznych w praktyce tak szybko, jak jest to możliwe oraz zachęcaniu do namysłu, który zapobiega biernemu przyswajaniu wiedzy, bez przekładania jej na sytuacje życiowe. Ponieważ kompetencji nie można bezpośrednio obserwować, podstawą ich oceny jest zachowanie stanowiące wyraz ich opanowania.

Jansma (2011) porównuje kompetencje zawodowe do góry lodowej; widzimy jedynie jej wierzchołek (obrazujący działania nauczyciela). Pod powierzchnią spoczywa podstawa złożona z przymiotów osobistych nauczyciela, przekonań i postaw związanych z wykonywanym zawodem oraz zestaw umiejętności opartych na wiedzy i odpowiedzialności.

## 6.2 Podsumowanie

Podsumowując, jak wynika z większości raportów krajowych, do kluczowych kompetencji nauczyciela niezbędnych dla rozwoju edukacji włączającej, zalicza się zazwyczaj:

- Zdolność do refleksji nad własnym procesem kształcenia, ciągle poszukiwanie nowych informacji pomocnych w pokonywaniu przeszkód i wprowadzaniu innowacyjnych metod nauczania;
- Dbałość o dobro uczniów, przyjmowanie na siebie odpowiedzialności za zaspokajanie wszystkich potrzeb edukacyjnych uczniów się oraz udzielenie im niezbędnego wsparcia, troska o pozytywny etos pracy i dobre relacje z innymi;
- Współpraca z innymi osobami (specjalistami i rodzicami) służąca ocenianiu i planowaniu ciekawego programu nauczania, który wychodzi naprzeciw zróżnicowanym potrzebom uczniów, troska o równe traktowanie i przestrzegania praw człowieka;
- Stosowanie szerokiego wachlarza „włączających” metod nauczania dostosowanych do celów lekcji, wieku uczniów, poziomu ich umiejętności i rozwoju, a następnie ocenianie wyników nauczania i skuteczności zastosowanych narzędzi;





- 
- Troska o kształcenie językowe w środowiskach wielojęzycznych oraz postrzeganie zróżnicowania kulturowego jako zalety.

Opracowanie dokumentów opisujących obszary kompetencji należy uznać za działanie o kapitalnym znaczeniu dla początkowego etapu kształcenia nauczycieli. Dodatkowo dokumenty takie wspomagają doskonalenie zawodowe oparte na silnym przekonaniu i przywiązaniu do zasad edukacji włączającej. Moran (2009) sugeruje, że jedynie poprzez rozwój kompetencji i odkrywanie ich głębszego znaczenia, wykładowcy i studenci kierunków nauczycielskich „uświadamiają sobie własną tożsamość i wyznawane wartości oraz zasadnicze znaczenie, jakie odgrywają one w przygotowaniu i kształtowaniu przyszłych obywateli demokratycznego społeczeństwa” (s. 8).



## **7. KONTROLA JAKOŚCI PROGRAMÓW STUDIÓW PEDAGOGICZNYCH I MONITORING ROZWOJU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI**

W większości krajów oferta programowa poszczególnych uczelni w zakresie nauczania początkowego poddawana jest ocenie w ramach procedur akredytacyjnych. Procedury te przeprowadzane są przez odpowiednie instytucje centralne oraz/lub ministerstwa edukacji. Gwarancję wysokiej jakości oferty edukacyjnej zapewnić może przeprowadzanie wizytacji przez instytucje zewnętrzne (takie jak np. Ofsted w Anglii) oraz zaangażowanie owych instytucji przy przeprowadzaniu procedur ewaluacyjnych i egzaminów. Inne metody zapewniania jakości obejmują: akredytację programów nauczania przez instytucje zewnętrzne, dokonujące (zwykle raz w roku) oceny wyników osiągniętych przez studentów studiów pedagogicznych za pośrednictwem wyznaczonych egzaminatorów zewnętrznych, wewnętrzne procedury zatwierdzania i ewaluacji oferty kursów programowych, jak również wewnętrzne procedury samooceny i poprawy jakości nauczania.

Działająca w Irlandii Rada ds. Nauczania sporządziła niedawno listę kryteriów i wskazań dotyczących działalności uczelni wyższych mających w ofercie studia z zakresu nauczania początkowego. Tego typu interwencja w proces oceniania i akredytacji programów kształcenia nauczycieli różni się od standardowych, akademickich procedur akredytacyjnych, mających zastosowanie w stosunku do owych programów. Akademicki system akredytacji odnosi się do tych cech programu studiów wyższych, które czynią zeń wystarczającą podstawę do przyznania realizującym go studentom dyplomu potwierdzającego zdobycie wyższego wykształcenia. Akredytacja zawodowa w jakiegokolwiek dziedzinie poświadcza, iż określony program kształcenia przygotowuje studentów w sposób skuteczny do wykonywania danego zawodu

System gwarancji jakości może być też oparty – tak jak w Estonii – na procedurach auto-ewaluacji. Ciąta doradcze w stosunku do instytucji tworzących programy studiów z zakresu nauczania początkowego (Rady Programowe) składają się z przedstawicieli wszystkich interesariuszy, włączywszy w to również środowiska studentów i pracodawców. Odpowiadają one za ocenę efektywności określonych programów kształcenia, a także za opracowanie planów




strategicznych. Raport przygotowany w Estonii podkreśla jednak, iż przy opracowywaniu i ocenie akademickich kursów z zakresu nauczania początkowego należy w większym stopniu uwzględniać głos pracodawców. Raporty pochodzące z innych krajów wskazują również na konieczność angażowania osób niepełnosprawnych przy planowaniu programów studiów.

Podczas gdy coraz częstszą praktyką przy ocenianiu wartości poszczególnych programów kształcenia staje się zasięganie opinii absolwentów odpowiednich kierunków czy też nowo-kwalifikowanych nauczycieli (np. poprzez badania sondażowe lub ankiety), w bardzo niewielu krajach prowadzi się systematyczny monitoring rozwoju karier zawodowych nowych nauczycieli. Do rzadkości należą również takie metody oceniania programów kształcenia w zakresie nauczania początkowego, które uwzględniają szczególną rolę praktyk włączających, bądź też skupiają się na technikach kształtowania u studentów postawy otwartości na różnorodne potrzeby uczniów.

W ramach Projektu Praktyk Włączających realizowanego w Wielkiej Brytanii (Szkocji) przeprowadzono monitoring rozwoju zawodowego grupy nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie. Celem badania było ustalenie rzeczywistych konsekwencji reform zainicjowanych poprzez Projekt. W chwili obecnej w Belgii (we wspólnocie flamandzkojęzycznej) opracowuje się instrumenty umożliwiające śledzenie karier zawodowych byłych studentów poszczególnych uczelni. W celu właściwego ukierunkowania procesu zmian w systemie edukacji potrzebne jest bardziej rygorystyczne podejście do kwestii oceny programów nauczania, jak również monitoringu rozwoju zawodowego nowych nauczycieli, z możliwym uwzględnieniem wspólnie opracowanego zestawu kompetencji, traktowanych jako podstawa orzeczeń na temat promocji odpowiedniej jakości praktyk włączających.

Niektóre placówki szkolnictwa wyższego w Irlandii otrzymują informację zwrotną na temat jakości własnej oferty edukacyjnej w sposób nieformalny, a mianowicie od swoich własnych absolwentów zwracających się do macierzystych uczelni z prośbą o poradę, bądź też biorących udział w seminariach organizowanych w celu umożliwienia im przedstawienia własnych przemyśleń na temat rzeczywistej wartości wiedzy zdobytej przed podjęciem pracy zawodowej oraz podzielenia się refleksją na temat wyzwań i



doświadczeń związanych z pierwszym rokiem spędzonym w szkole. W raporcie przygotowanym przez jedną z uczelni wspomina się o niedawnym zdarzeniu, polegającym na swoistym „powrocie” na macierzystą uczelnię – w trakcie pierwszego roku pracy zawodowej – grupy absolwentów, biorących udział w serii spotkań poświęconych specjalnym potrzebom edukacyjnym oraz różnorodnym formom wspierania edukacji włączającej. Efektem tych spotkań było zorganizowanie przez nowo-wykwalfikowanych nauczycieli (w polskim systemie oświaty – nauczycieli stażystów) specjalnego kursu letniego adresowanego do innych absolwentów, a poświęconego problemom z którymi początkującym nauczycielom przyszło się zmierzyć w pierwszym roku pracy zawodowej.

Wykładowcy pracujący na Uniwersytecie w Tampere w Finlandii zaprosili niedawno swoich studentów do dyskusji na temat edukacji włączającej. Podobne dyskusje odbyły się z udziałem absolwentów, nauczycieli z długim stażem pracy oraz grupy badaczy. Celem spotkań było opracowanie nowego kursu o nazwie „Różnorodność w edukacji”.

Uczelnie wyższe prowadzące studia z zakresu nauczania początkowego w Wielkiej Brytanii (Walii) zobowiązane są do przygotowania dla każdego ze swoich studentów specjalnego „Profilu wejścia na ścieżkę kariery zawodowej”. Podstawowym celem opracowania tego Profilu jest dostarczenie studentowi odpowiedniego wsparcia w momencie przechodzenia z etapu kształcenia na uczelni na etap zapoznawania się z rzeczywistymi warunkami pracy w szkole. Rozpoczynający pracę nauczyciele mają obowiązek przekazać swój Profil nauczycielom odpowiedzialnym za ich wprowadzenie do szkoły – specjalnie wyznaczonym nauczycielom, których zadaniem jest wspieranie swych młodszych kolegów w momencie podejmowania przez nich pierwszej pracy w szkole. Przypisany każdemu z nauczycieli stażystów Profil ułatwia im w początkowych stadiach kariery skoncentrowanie się w na własnych osiągnięciach i celach, podjęcie współpracy z innymi w celu omówienia strategii skutecznego rozwoju zawodowego oraz rozpoznanie związków między wiedzą teoretyczną wyniesioną ze studiów, a praktyką dydaktyczną stosowaną w szkołach, w których zdobywają swe pierwsze doświadczenia zawodowe.

W szeregu krajów (np. w Austrii, Danii, Szwecji, Wielkiej Brytanii (Anglii)) podkreślana jest rola szkolnych nauczycieli-metodyków czy



też mentorów. W krajach tych organizowane są specjalne szkolenia dla osób pełniących tę kluczową rolę w systemie edukacji. W Norwegii wczesny etap edukacji szkolnej leży w obszarze odpowiedzialności władz lokalnych, które zajmują się organizacją programów szkoleniowych z zakresu metodyki na terenie szkół. Uczelnie pedagogiczne poproszone zostały o przygotowanie specjalnego programu studiów zaocznych (o wartości 30 punktów ECTS) adresowanego do nauczycieli pragnących zostać metodykami. Program ten umożliwi przyszłym nauczycielom-metodykom zdobycie stosownych kwalifikacji. Wyraża się również nadzieję, iż wzbudzi on wśród nauczycieli zainteresowanie własnym rozwojem zawodowym, ukierunkowanym na podnoszenie jakości nauczania.

Opublikowana w roku 2009 w Norwegii tzw. Biała Karta zwraca uwagę na poważny problem związany z odsetkiem studentów kierunków pedagogicznych porzucających studia, jak również z dużą liczbą nauczycieli rezygnujących z pracy w zawodzie. Jak pisze się w dokumencie:

„Doświadczenie i badania wskazują, iż nagła konfrontacja z rzeczywistością pracy w szkole połączona z koniecznością przejęcia pełnej odpowiedzialności za proces nauczania może się okazać dla nowych nauczycieli traumatyczna. Praktyczne doświadczenia związane z nauczaniem, zdobyte w trakcie studiów pedagogicznych, nabywane są w całkowicie bezpiecznym kontekście, u boku wysoko wykwalifikowanych instruktorów. W odróżnieniu od studenta-praktykanta, nauczyciel rozpoczynający samodzielną pracę musi działać bez żadnych „zabezpieczeń”. Nic więc dziwnego, iż wiele osób nie wytrzyma stresu związanego z tego typu wyzwaniem” (str. 7).

Jednym z celów reformy systemu kształcenia nauczycieli staje się więc ułatwienie nowym nauczycielom rozpoczęcia kariery zawodowej, a także zapewnienie im możliwości ciągłego rozwijania kompetencji. Nowi nauczyciele otrzymają stosowne wsparcie ze strony wykwalifikowanego i doświadczonego metodyka, służące wzmocnieniu ich zawodowych i praktycznych kwalifikacji oraz ułatwiające im wypracowanie odpowiedniej dozy pewności siebie poprzez zapewnienie dostępu do całościowego zasobu wiedzy i doświadczenia nagromadzonych w ramach funkcjonowania wspólnoty szkolnej. Tego rodzaju systemowe rozwiązania mogą dać



nowym nauczycielom możliwość stałego pogłębiania znajomości realiów szkoły poprzez dyskusje na temat zaobserwowanych różnic między praktyką nauczania, a kluczowymi elementami wiedzy teoretycznej nabytej podczas studiów. Mogą się one także przysłużyć ograniczeniu strat w zasobach kadrowych szkół, związanych z odchodzeniem nauczycieli z zawodu, oraz podnieść ogólny poziom nauczania.

Rodzi to pytanie o sposób rozumienia pojęcia jakości nauczania. Czy nauczycieli należy oceniać jedynie na podstawie wyników w nauce ich uczniów? A jeśli powinno się brać pod uwagę i poddawać ocenie szerszy zakres osiągnięć uczniów, to w jaki sposób należy owe osiągnięcia opisywać i jak dokonywać ich pomiaru? Konieczne są dalsze badania nad tymi kwestiami w celu wyjaśnienia, jak w praktyce wygląda jakość nauczania w placówkach włączających.

## **7.1 Podsumowanie**

W niniejszym rozdziale poddano analizie problematykę związaną z zapewnianiem wysokiej jakości kształcenia na studiach pedagogicznych oraz monitorowaniem rozwoju karier zawodowych młodych nauczycieli. Rzeczą oczywistą wydaje się być konieczność wprowadzenia bardziej rygorystycznych i usystematyzowanych metod oceny merytorycznej programów studiów oraz monitorowania rozwoju zawodowego młodych nauczycieli. Rozwiązania te powinny współgrać z pozytywnym nastawieniem do kształcenia ustawicznego i stałej krytycznej refleksji nad własnymi działaniami, które powinno cechować wszystkie osoby związane z systemem kształcenia nauczycieli.



## 8. SZERSZE RAMY SYSTEMOWEGO WSPARCIA DLA MODELU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI PROMUJĄCEGO EDUKACJĘ WŁĄCZAJĄCĄ

Wiele z kwestii dotyczących europejskiego i międzynarodowego kontekstu kształcenia nauczycieli omówionych w rozdziale drugim niniejszego raportu poruszonych zostało również w raportach krajowych. Zostaną one teraz omówione bardziej szczegółowo.

W szeregu krajów istnieją rozwiązania prawne, które wspierają edukację włączającą; w innych wypracowano strategie i plany działania mające charakter ogólnych wytycznych w tej dziedzinie. W coraz większym stopniu zaznacza się również wpływ *Konwencji praw osób niepełnosprawnych ONZ*.

W większości krajów wprowadzone właśnie zostały – bądź też są obecnie wprowadzane – istotne zmiany w obszarze polityki edukacyjnej oraz wytycznych programowych. Za zmianami tymi stoją następujące czynniki:

- Zaniepokojenie słabymi wynikami osiąganymi przez uczniów w testach ogólnokrajowych oraz międzynarodowych procedurach porównawczych, takich jak PISA;
- Rosnący problem utraty motywacji do nauki wśród uczniów szkół średnich, jak również wczesnych odejść za szkoły;
- Zmieniająca się sytuacja demograficzna oraz rosnąca liczba uczniów wywodzących się ze środowisk zróżnicowanych kulturowo i lingwistycznie;
- Konieczność rewizji programów nauczania w celu uwzględnienia w nich priorytetowych wyzwań, takich jak promocja spójności społecznej czy też przeciwdziałanie skutkom aktualnej sytuacji ekonomicznej.

Następny rozdział dotyczyć będzie kilku najważniejszych kwestii stanowiących przedmiot aktualnych debat, w ramach których poszukuje się właściwych sposobów rozwiązania powyższych problemów.

### 8.1 Kluczowe pojęcia

Przy sporządzaniu opisu ogólnych uwarunkowań wpływających na rozwój modelu kształcenia nauczycieli z uwzględnieniem edukacji





włączającej a także – co ważniejsze – szerokiego kontekstu polityki społecznej dotyczącej tychże kwestii, autorzy około jednej trzeciej krajowych raportów wziętych pod uwagę w niniejszym projekcie przytaczają określoną definicję edukacji włączającej. W kilku przypadkach nie stosuje się pojęcia „edukacji włączającej”, ale jego zamienniki, takie jak „szkoła dla wszystkich” (Szwecja), „otwartość na różnorodność” (Hiszpania), czy też „różnicowanie świadczeń” (Dania). Poszczególne kraje znajdują się też na różnych etapach jeśli chodzi o odchodzenie od stosowania terminu „integracja”. Termin ten, jak to zostało pokazane w rozdziale drugim niniejszego raportu, był w głównej mierze kojarzony z kwestiami dotyczącymi przyjmowania uczniów niepełnosprawnych do szkół rejonowych, najczęściej z podkreśleniem indywidualnych zaburzeń dziecka, a nie ograniczeń środowiska szkolnego.

Mimo iż wiele krajów zdecydowało się na wprowadzenie do użycia pojęcia „edukacja włączająca” oraz przyjęło jego szeroką interpretację (np. zgodną z propozycją UNESCO, 2009), wciąż jeszcze pojawiają się znaczne różnice w jego rozumieniu, a w konsekwencji również wiążące się z tymi różnicami odmienne sposoby działania. Z treści raportów wynika, iż w poszczególnych krajach coraz wyraźniej zaznacza się obecność terminologii skoncentrowanej wokół pojęcia „heterogeniczności”. Poszczególne kraje znajdują się też na różnych etapach drogi w kierunku przyjęcia paradygmatu różnorodności.

Terminologia, którą stosuje się przy kategoryzowaniu uczniów, powinna zostać poddana rewizji, uwzględniającej potrzebę jej przesunięcia w kierunku obszarów pojęciowych akcentujących fakt przewycięzania indywidualnych ograniczeń ucznia. Światowy Raport na temat Niepełnosprawności (2011) stwierdza: „[...] przypisywanie dzieci do określonych kategorii za pomocą terminów stosowanych w różnorodnych systemach edukacyjnych może mieć negatywne konsekwencje w postaci stygmatyzacji, odrzucenia przez rówieśników, niskiej samo-oceny uczniów, obniżenia poziomu oczekiwań oraz ograniczenia szans edukacyjnych”. (str. 215).

Brak definicyjnych uzgodnień odnośnie kluczowych terminów wykorzystywanych przy opisie procesu kształcenia pozostaje ciągłym wyzwaniem; kwestia ta zostaje podniesiona w sposób bezpośredni w raporcie przygotowanym w Słowenii. Również francuski raport zawiera odniesienie do problemu użycia języka: wskazuje on, iż





pomimo wprowadzenia zmian terminologicznych, w samej treści pojęć wykorzystywanych w dziedzinie edukacji nie nastąpiły istotne zmiany. Raport przygotowany w Hiszpanii stwierdza: „w trakcie rozmów na temat edukacji włączającej wielu nauczycieli reprezentujących różne poziomy systemu oświaty ma często na myśli jedynie ‘uczniów ze specjalnymi potrzebami oraz szczególne narzędzia stosowane w procesie ich kształcenia’, podczas gdy otwartość na różnorodność potrzeb uczniów powinna być stałym wyróżnikiem wszelkiego typu działalności oświatowej.”

Tego typu nieporozumienia odzwierciedlają istotne różnice w pojmowaniu społecznych celów i funkcji procesu kształcenia, a także różnice w warstwie ideologicznej, stanowiącej podłoże określonego typu zachowań. Mogą one wywierać głęboki wpływ na możliwość rozwijania spójnej i przejrzystej polityki społecznej wspierającej ideę edukacji włączającej.

## **8.2 Holistyczny zasięg polityki społecznej wspomagającej wszystkich uczniów**

W sposób coraz bardziej wyraźny zarysowuje się konieczność wypracowania holistycznej i szeroko ugruntowanej polityki społecznej w dziedzinie edukacji. Rośnie świadomość faktu, iż edukacji włączającej nie da się wypromować w izolacji od pozostałych elementów systemu oświaty i że wymaga ona wprowadzenia określonego typu zmian systemowych. W szczególności wymagane jest zintensyfikowanie współpracy między wszystkimi instytucjami, w których podejmowane są kluczowe decyzje, a także zaadoptowanie modelu działania „angażującego wszystkich członków rządu” odpowiedzialnego za strategię polityki społecznej na terenie danego kraju – rozwiązania postulowanego w dokumentach OECD (2010).

Przyjęte w Portugalii rozwiązania prawne (49/2005) określają prawo do edukacji i ustawicznego kształcenia jako gwarancję całościowego rozwoju jednostki oraz krok w kierunku bardziej demokratycznego systemu społecznego. Edukacja włączająca, zasady równości oraz zapobieganie dyskryminacji wsparte są też ustawowo w Hiszpanii, gdzie w roku 2006 przegłosowano w trybie wymagającym większości kwalifikowanej ustawę o bardzo silnym ładunku normatywnym. Również we Francji przyjęte w roku 2005 przepisy (2005/02) wspierają ideę równości praw i szans społecznych wszystkich



obywateli, jak również możliwość uczestniczenia w życiu społecznym osób niepełnosprawnych.

Już w roku 1976, Norwegia wprowadziła jednolite ustawodawstwo dla szkół ogólnodostępnych i specjalnych; opublikowany niedawno raport „Prawo do nauki” podkreśla znaczenie nawiązywania relacji z innymi, pełnego uczestnictwa oraz indywidualizacji kształcenia wszystkich uczniów.

Część istotnych zasad odnoszących się do edukacji włączającej oraz kształcenia nauczycieli znaleźć można w rekomendacjach krajowych rekomendacjach Szwajcarskiej Konferencji Rektorów Uczelni Pedagogicznych (COHEP, 2008). Znajdziemy w nich m.in. uznanie faktu, iż szkoły ogólnodostępne są placówkami, w których odbywać się ma edukacja włączająca otwarta na wszystkie dzieci, a nauczyciele takich szkół zobowiązani są do profesjonalnego i kompetentnego działania w takim środowisku.

W Niemczech Stała Konferencja Ministrów Edukacji i Kultury Landów Niemieckich (KMK) w strategicznym dokumencie (z kwietnia 2010 roku) stwierdza, że „wszyscy nauczyciele powinni być przygotowani i odpowiednio wyszkoleni, aby pracować wedle zasad edukacji włączającej ze wszystkimi uczniami [...] i nabyć kompetencje niezbędne do radzenia sobie z różnymi przejawami różnorodności” (s. 4).

Aby wprowadzić w życie tego rodzaju politykę i praktykę w oświacie wspierając równocześnie rozwój bardziej włączającej edukacji, w ocenie wszystkich krajów należy zrozumieć znaczenie, jakie odgrywają różne systemy wartości oraz pozytywne nastawienie środowiska szkolnego oraz lokalnego. Raport z Islandii stwierdza, że jednym z celów, jakie należy stawiać uczniom, jest zrozumienie różnorodności kultur spotykanych w Islandii i na całym świecie oraz nauczenie się tolerancji. Autorzy uznają, iż trudno wyobrazić sobie, by uczniowie mogli osiągnąć powyższe cele, gdy środowiska szkolne oraz stosowane metody dzielą uczniów, a oni sami nie spotykają się z przejawami różnorodności. Co więcej, jeżeli takie elementy nieobecne są na początkowym etapie kształcenia nauczycieli, również trudno będzie przygotować studentów pedagogiki na spotkanie z różnorodnością.

Istniejący obecnie w wielu krajach podział na szkoły dla szczególnych grup uczniów w sposób nieunikniony wpływa na



kształcenie nauczycieli. Program nauczania, sposób oceniania oraz metody pedagogiczne muszą być projektowane tak, by wesprzeć proces uczenia się dzieci z różnorodnymi potrzebami, pracującymi na różnych poziomach w ramach jednej klasy. Należy też zapewnić, by szerzej rozumiane potrzeby uczniów – w tym społeczne i zdrowotne – zostały zaspokojone we współpracy z innymi instytucjami.

W wielu raportach krajowych pojawia się postulat szerszej współpracy i wspólnej ścieżki edukacyjnej dla specjalistów pracujących z dzieckiem, gdyż takie rozwiązanie pozwoliłoby budować bardziej włączający system nauczania. Niedawna reforma w Niemczech także koncentrowała się wokół wspólnych działań i lokalnej współpracy dla dobra uczniów, uwzględniając w tym uczenie się poza szkołą.

Raport Agencji *Wczesna interwencja – Postępy i rozwój w dziedzinie 2005–2010* zaleca poprawę koordynacji świadczeń, pogłębianie wzajemnego zrozumienia pomiędzy specjalistami oraz ustalenia wspólnych standardów ewaluacji wraz z holistycznym wsparciem dla rodzin, udzielanym w ramach spójnej polityki w obszarach: wczesnej interwencji, opieki nad dzieckiem, zatrudnienia, pomocy społecznej, itd.

Choć niniejszy projekt dotyczy przede wszystkim początkowego etapu kształcenia nauczycieli, wielu ekspertów krajowych zwróciło uwagę na potrzebę stworzenia spójnego systemu kształcenia ustawicznego i możliwości rozwoju zawodowego nauczycieli i dyrektorów szkół obejmującego wszystkie sektory oświaty oraz niwelującego istniejące różnice. Irlandzka Rada Nauczycieli stworzyła dokument opisujący ścieżkę rozwoju nauczyciela; wskazuje on na formalne oraz nieformalne działania służące pogłębianiu wiedzy i własnemu rozwojowi, które podejmują pedagodzy w trakcie kariery zawodowej. Ścieżka ta obejmuje początkowy etap kształcenia, podjęcie pracy w zawodzie, wczesny i ustawiczny rozwój zawodowy, a także wsparcie dla nauczycieli z długim stażem; każdy z tych etapów przechodzi płynnie w następny, oraz jest dynamicznie powiązany z pozostałymi.

### **8.3 Z czego rozliczane są szkoły**

Ewolucja w kierunku bardziej włączającego modelu edukacji wymaga namysłu nad obowiązującymi obecnie rozwiązaniami w zakresie



odpowiedzialności szkoły za jakość kształcenia. W niektórych raportach krajowych stwierdza się, iż wymaganie wysokich wyników nauczania nie wzmacnia rozwiązań włączającym a wręcz może im szkodzić. Jak zauważa w swojej pracy Meijer (2003), rozdźwięk pomiędzy presją na wysokie osiągnięcia a sytuacją uczniów zagrożonych wykluczeniem stale się powiększa. Forlin (2010) zwraca z kolei uwagę na trudności, jakie napotykają nauczyciele w sytuacji, gdy polityka władz oświatowych zachęca do rozwijania edukacji włączającej, a jednocześnie wymaga, by szkoły stale poprawiały wyniki, jakie ich uczniowie otrzymują na tradycyjnych sprawdzianach i egzaminach.

Moran (2009) sugeruje, iż wykładowcy kierunków nauczycielskich bywają „zbyt pochłonięci wypełnianiem zaleceń i defensywnym poszukiwaniem bezpiecznych rozwiązań gdy starają się wypełnić obowiązujące standardy” (s. 3) Tymczasem powinni oni rozumieć swoją pracę w szerszym kontekście pamiętając o tym, że nauczanie powinno stanowić fragment demokratycznego dialogu opartego na wartościach, świadomości kontekstu społecznego i orientacji etycznej (Sachs, 2003).

Wyniki raportu UNESCO *Przepaści edukacyjne* (Willms, 2006) pokazują, że dobre wyniki szkoły oraz równe traktowanie można ze sobą pogodzić. Zalecenia polityki oświatowej w *Rekomendacjach UNESCO dotyczących Edukacji włączającej* wskazują na dwa istotne aspekty jakości – rozwój poznawczy ucznia i rolę edukacji w szerzeniu wartości i postaw obywatelskiej odpowiedzialności oraz rozwój twórczy i emocjonalny. Właśnie tak szeroko zarysowaną perspektywę należy przyjmować podejmując decyzje o tym jak mierzyć jakość kształcenia nauczycieli i edukacji jako takiej.

## 8.4 Podsumowanie

Niniejszy rozdział przedstawia zarys szerokich ram polityki oświatowej niezbędnych do dalszego rozwoju kształcenia przygotowującego nauczycieli do edukacji włączającej. Jak widać z zaprezentowanych w nim treści, kluczowe problemy przedstawiają się bardzo podobnie we wszystkich krajach uczestniczących w projekcie Agencji. W tym rozdziale w sposób szczególny zwrócono uwagę na następujące kwestie:



- 
- Potrzebę ujednoczenia terminologii dotyczącej edukacji włączającej i różnorodności oraz dokładnego zrozumienia idei leżących u jej podstaw;
  - Holistycznej i spójnej polityki i rozwiązań systemowych oraz lepszej współpracy pomiędzy różnymi specjalistami;
  - Sprecyzowania kryteriów oceny jakości pracy szkoły, oraz rozwiązania rysującego się konfliktu pomiędzy wysokimi wymaganiami dotyczącymi wyników nauczania a możliwością ich realizacji w systemie edukacji włączającej.



## 9. KLUCZOWE PROBLEMY I WYZWANIA

W niniejszym rozdziale prezentujemy podsumowanie kluczowych problemów i wyzwań w obszarze PEKN, na jakie zwracają uwagę raporty krajowe. Wybór zagadnień poparty jest wynikami najnowszych badań naukowych oraz kontekstem europejskiej i międzynarodowej polityki oświatowej, co zostało szerzej omówione w rozdziale 2. Na przedstawionej w dalszej części analizie oparte są opisane w rozdziale 10 rekomendacje.


### 9.1 Problemy związane z kształceniem nauczycieli

Wprowadzanie bardziej innowacyjnego modelu kształcenia nauczycieli wiąże się z licznymi wyzwaniami, które, jak to ujął Bates (2005), wyrastają na gruncie oczekiwań politycznych, standardów urzędowych, i żądań płynących z interesów różnych grup społecznych. W niniejszym rozdziale omówimy część kluczowych problemów, które należy rozwiązać, jeżeli chcemy, by w modelu kształcenia nauczycieli nastąpiły istotne i trwałe zmiany.

#### 9.1.1 Rekrutacja i utrzymanie się w zawodzie

Kwestia liczby nauczycieli oraz utrzymania się ich w zawodzie przedstawia się bardzo różnie w różnych częściach Europy. W jednej grupie krajów, do której zaliczają się Francja i Niemcy, liczba osób chętnych do zdobycia zawodu nauczyciela przewyższa liczbę dostępnych miejsc pracy. W Finlandii i Irlandii również nie ma kłopotu z rekrutacją nauczycieli, a w Austrii absolwentów pedagogiki jest więcej niż wolnych etatów w szkołach. W drugiej grupie sytuacja przedstawia się inaczej – władzom z trudem udaje się zebrać chętnych do studiowania kierunków pedagogicznych, a następnie obsadzić istniejące wakaty dobrze wykwalifikowaną kadrą; rekrutacja nauczycieli, w szczególności matematyki i innych przedmiotów ścisłych w szkołach ponadpodstawowych, stanowi prawdziwe wyzwanie.

Profil wiekowy grupy zawodowej nauczycieli stanowi także problemem, ponieważ wielu jej przedstawicieli w przeciągu 10 lat osiągnie wiek emerytalny. Dlatego też w licznych systemach oświatowych nauczycieli na wielu stanowiskach zastępują przedstawiciele zawodów pokrewnych, odgrywający różne role w szkole (Moon, 2007).



---

Nie wystarczy jednak wypełnić wolnych etatów; chodzi o to, by przyciągnąć do zawodu osoby wyznające określony system wartości, charakteryzujące się określoną postawą, zakresem kompetencji i wiedzy. Badania, jakie przeprowadzili Auguste i wsp. (2010) wskazują, że najlepsze na świecie systemy edukacji rekrutują nauczycieli spośród najlepszych absolwentów utrzymując stabilną równowagę pomiędzy wysoką selektywnością i doskonałymi warunkami zatrudnienia; na takie rozwiązanie stać jedynie nieliczne państwa w Europie.

W krajach takich jak Niemcy czy Francja status nauczycieli jako urzędników służby cywilnej zapewnia stabilność i bezpieczeństwo. W niektórych rejonach Wielkiej Brytanii aby zachęcić nauczycieli przedmiotowych do podjęcia pracy w szkołach ponadpodstawowych potrzebne były dodatkowe bonusy finansowe. Wydaje się, że na poziomie szkoły podstawowej problemy z doбором kadry są znacznie mniejsze, być może dzięki temu, że za PEKN w większości krajów europejskich odpowiadają instytucje szkolnictwa wyższego. Fakt ten podniósł status nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Niewątpliwie jednak potrzebna byłaby głębsza analiza czynników wpływających na liczbę nauczycieli chętnych do pracy w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych aby lepiej kształtować politykę w tym zakresie.

Moran (2009) uważa, że nauczyciele powinni odbudować swój status i szacunek społeczny, przywracając wizerunek pedagoga jako czołowego intelektualisty, nie zaś jedynie „dostawcy cudzych pomysłów”. Autorka konkluduje: „Ci, którzy skupiają się wyłącznie na metodach nauczania i standardach kształcenia, a nie angażują się wcale w wielkie problemy społeczne i moralne swoich czasów, wzmacniają upośledzony wizerunek nauczyciela i zawodu, który wykonuje” (s. 15).

Niezbędne są także dalsze badania nad procesem rekrutacji na studia PEKN. W jaki sposób należy uwzględniać wartości i postawy potencjalnych nauczycieli? To oczywiste, że wymagania kwalifikacyjne i testy nie dostarczają na ten temat żadnych informacji (patrz rozdz. 2.1); również rozmowy kwalifikacyjne dotyczą często wąskiej tematyki. Skoro Artykuł 24 *Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych* ONZ wymaga, by państwa-sygnatariusze podjęły środki zapewniające zatrudnianie nauczycieli





niepełnosprawnych, w jaki sposób zrealizować ten postulat na etapie procesu rekrutacji?

Moon (2007) podkreślając potrzebę spójnej polityki w tym obszarze stawia 10 kluczowych pytań. Trzy z nich najbardziej istotne z punktu widzenia niniejszego projektu, brzmią następująco:

- Czym powinna się charakteryzować polityka edukacyjna na szczeblu regionalnym i krajowym, aby skutecznie wpływać na liczbę chętnych do pracy w zawodzie nauczyciela, ich utrzymanie się w tej profesji oraz przebieg doskonalenia zawodowego?
- Jak budować rozwiązania systemowe w XXI wieku, uwzględniające zaangażowanie nauczycieli w proces podejmowania decyzji?
- Czy można zdefiniować zbiór uprawnień, który w XXI wieku zapewniałby powszechny szacunek nauczycielom i uznanie odgrywanej przez nich roli zawodowej we wszystkich jej aspektach?


Raport UNESCO i Międzynarodowej Organizacji Pracy z roku 2010 także podkreśla znaczenie nauczycieli stwierdzając, że „[...] niedoinwestowanie nauczycieli jest krótkowzrocznością, i ostatecznie obraca się przeciwko dobrostanowi ekonomicznemu i społecznemu” (s. 4). Podobnie uchylanie się od rekrutacji bardziej zróżnicowanych kandydatów do zawodu nauczyciela może zniweczyć wysiłki na rzecz szerszych zmian społecznych.

### **9.1.2 Wykładowcy kształcący nauczycieli**

Wykładowcy kształcący nauczycieli odgrywają ważną rolę w zapewnieniu dobrze przygotowanych kadr nauczycielskich. Pomimo to w wielu krajach Europy brakuje jasnej polityki określającej kompetencje, jakie powinni oni posiadać, sposób ich rekrutacji i szkolenia.

Swennen i van der Klink (2009) sugerują, że wielu początkujących wykładowców kierunków pedagogiki przejawia trudności w dostosowaniu się do oczekiwań, jakie stawia się wobec procesu kształcenia nauczycieli na uczelniach wyższych. W szczególności trudno im dostosować metody nauczania do pracy z osobami dorosłymi. Wedle autorów należałoby także pomyśleć o wprowadzeniu nowych wykładowców w metodologię badań naukowych i publikacji. Cochran-Smith (2005) stwierdza z kolei, że

---



„symbiotyczny” charakter podwójnej roli – badacza i praktyka – wzbogaca proces kształcenia nauczycieli.

Boyd i wsp. (2007) proponują, by proces wprowadzania wykładowców kierunków nauczycielskich w tajniki zawodu trwał trzy lata, podczas których adepci mieliby czas na spotkania z menadżerami i mentorami przygotowującymi ich do nowej roli i wyjaśniającymi zasady pracy ze studentami PEKN. Byłyby to także czas kontaktów ze szkołami i współuczestnictwa w badaniach naukowych. W swojej wcześniejszej pracy Cochran-Smith (2004) wskazuje, że wielu wykładowców pedagogiki nie przeszło nigdy przez doświadczenie zmiany wywołanej kształceniem się, które wydaje się niezbędne do przełamania konserwatywnych założeń, na których opiera się wiele programów kształcenia nauczycieli; dlatego potrzebują pomocy przy wprowadzeniu w problematykę rasizmu, różnorodności i sprawiedliwości społecznej w systemie edukacji.

Przygotowanie nowych nauczycieli do nauczania „włączającego” wymaga znacznie więcej, niż tylko dodania do programu studiów kursu czy modułu poświęconego temu zagadnieniu; wykładowcy kierunków nauczycielskich muszą stać się ekspertami w zakresie trudnych tematów, sami też powinni przemyśleć własny system wartości i prezentowane postawy. Sposób prowadzenia zajęć powinien stanowić przykład zastosowania w praktyce prezentowanych idei, np. dzięki zapewnieniu indywidualizacji i zróżnicowaniu treści oraz formy kursów w zależności od profilu słuchaczy: ich wieku, doświadczenia, pochodzenia społecznego, przynależności kulturowej i językowej czy niepełnosprawności. Należy przy tym pamiętać, że studenci pedagogiki także różnią się między sobą jeżeli chodzi o wyznawane wartości, prezentowane postawy, doświadczenia i poglądy na temat „skutecznego” nauczania; wszystkie te czynniki należy brać pod uwagę i pozytywnie wykorzystać w pracy ze słuchaczami. Istotny wpływ na pracę wykładowców mieć będą także postulowane zmiany sposobów oceniania na kierunkach nauczycielskich; będą one wymagały oceny poziomu kompetencji kandydatów do zawodu nauczyciela oraz, co szczególnie istotne, wskazania, jak powinno przebiegać ich dalsze doskonalenie zawodowe.

Rozważając problematykę zmian w systemie kształcenia nauczycieli z meta-perspektywy, Haug (2003) zwraca uwagę na to, że charakteryzuje się on stabilną kulturą kolektywną, która wolno



reaguje na zachodzące zmiany. Autor twierdzi dalej, iż nie da się przy pomocy prostych środków rozwinąć umiejętności, wiedzy i zrozumienia, jakich potrzebują nauczyciele; przygotowanie nauczycieli do wieloletniej pracy w zawodzie powinno objąć znacznie szerszą perspektywę oraz przyjąć metody bardziej uniwersalne od stosowanych obecnie na obowiązkowym etapie kształcenia. Jak zauważa Haug: „nie wolno pominąć znaczenia [szkół włączających] dla kształcenia nauczycieli ani jemu zaprzeczać pod pretekstem pragmatyzmu lub z powodu przekonania o krótkotrwałej popularności tej idei” (s. 98).

### **9.1.3 Współpraca ze szkołami**

Praktyki w placówkach oświatowych stanowią kluczowy element każdego programu studiów nauczycielskich; bardzo wiele zależy od tego, jak układa współpraca pomiędzy uczelnią a szkołami. Jednym z modeli takiej kooperacji są wspomniane wcześniej szkoły wzorcowe (np. w Finlandii), w których pracują wykładowcy kierunków nauczycielskich, dzięki czemu praktyka nauczania opiera się na badaniach naukowych.

Sieci współpracy i środowiska tworzone m.in. przez grupy szkół w kooperacji z wykładowcami uczelni wyższych mogą zapewnić nowym nauczycielom właściwe informacje pomocne w ocenie ich sposobu postępowania. Dzięki takim sieciom z kolei początkujący pedagodzy mogą przekazać uwagi na temat zawartości merytorycznej programów studiów oraz najważniejszych wyzwań, z jakimi spotykają się w szkole. Poza dzieleniem się najlepszymi praktykami, sieci wsparcia służyć mogą także rozpowszechnianiu rozwiązań innowacyjnych oraz podnoszeniu jakości edukacji i wprowadzaniu reform. Jako takie powinny mieć charakter organiczny i poziomy (a nie hierarchiczny) oraz nieustannie się rozwijać aby poszerzać kontakty i modyfikować sposób myślenia zaangażowanych w nie osób.

Taka współpraca i kolejalny charakter mogą w rezultacie stanowić pomoc dla wykładowców kierunków nauczycielskich wspomagając ich w rozwijaniu własnych umiejętności pedagogicznych oraz wprowadzaniu elastycznych metod oceniania (np. portfolio). Badania w działaniu dotyczące edukacji włączającej prowadzone zespołowo na terenie szkoły we współpracy z uczelniami wyższymi powinny stać się jedną ze ścieżek rozwoju zawodowego wykładowców pedagogiki.



### **9.1.4 Zmiana oparta na faktach**

Jak zauważono w dokumencie OECD (2010), brakuje zakrojonych na dużą skalę badań i danych empirycznych na temat kształcenia nauczycieli; do podobnych wniosków doszli autorzy przeglądu stanu badań nad szkolnictwem wyższym w Wielkiej Brytanii (Szkocji) (Menter i wsp. 2010). Badania te są potrzebne, gdyż racjonalne zmiany można wprowadzać jedynie w oparciu o rzetelne dane. Przykłady podane w tym raporcie uwypuklają wybrane aspekty, które należałoby poddać analizie naukowej, m.in.:

- Efektywność różnych ścieżek kształcenia nauczycieli;
- Różne metodologie kształcenia nauczycieli i sposoby opracowywania programów studiów PEKN;
- Rola kursów odrębnych, zintegrowanych i łączonych; rozpoznanie najlepszych strategii ewolucyjnego dochodzenia do jednolitego modelu kształcenia PEKN przygotowującego wszystkich nauczycieli do różnorodności w środowisku szkolnym.

Wśród innych zagadnień wartych zbadania należy wymienić: dobór kadry nauczycielskiej, monitorowanie pracy początkujących nauczycieli, specjalizacja i rozwój zawodowy zarówno nauczycieli, jak i osób odpowiadających za ich kształcenie (wykładowców i innych).

Należy rozważyć zastosowanie obszarów kompetencji jako narzędzia ułatwiającego porozumienie co do tego, jak powinna wyglądać „wysokiej jakości” edukacja włączająca oraz jak najlepiej przygotować nauczycieli do posługiwania się efektywnymi metodami nauczania. Kompetencje zdobywane w procesie kształcenia stanowią dynamiczne połączenie wiedzy, umiejętności, zrozumienia i zdolności, i jako takie są trudne do obiektywnej oceny. Z tego powodu kształcenie w oparciu o obszary kompetencji będzie wymagało wprowadzenia zmian także w zakresie metod oceniania, co z kolei nie pozostanie bez wpływu na rozwój zawodowy wykładowców kierunków nauczycielskich.

### **9.1.5 Kompetencje nauczycieli**

W trakcie realizacji niniejszego projektu Agencji panowała powszechna zgoda co do tego, jakich kompetencji potrzebują początkujący nauczyciele aby podjąć się odpowiedzialności za wszystkich uczniów w swoich klasach, panując jednocześnie nad



procesem nauczania i zachowaniem dzieci. Obok wiedzy przedmiotowej nauczyciele potrzebują wiedzy na temat rozwoju dzieci i młodzieży oraz umiejętności pedagogicznych, takich jak podejście konstruktywne, uczenie się oparte na rozwiązywaniu problemów oraz uczenie się zespołowe. Wspomniane metody pozwalają dać wszystkim uczniom możliwość wyboru oraz szansę dostępu do informacji i ich przyswojenia, a także różnorodnej reakcji na poznawane treści.

Nauczyciele powinni też zrozumieć, że sami przez całe życie będą się uczyć. Muszą nauczyć się poszukiwania informacji i posługiwania się wynikami badań naukowych. Umiejętności interpersonalne oraz dobre zrozumienie, na czym polega współdziałanie, stanowią fundament do współpracy z innymi, w tym specjalistami i rodzicami, którzy pomagają dobrze rozpoznać potrzeby ucznia.

Nauczyciele powinni odchodzić od modelu pracy indywidualnej do współpracy zespołowej i widzieć swoją rolę jako wnoszenie wkładu w pracę całej wspólnoty szkolnej. Początkowe kształcenie nauczycieli powinno wpływać na ich postawy i system wartości kształtowany, przynajmniej w pewnym stopniu, w interakcjach z osobami o zróżnicowanych potrzebach. Należy przy tym zadbać, by były to jakościowo dobre doświadczenia, poddane wnikliwej dyskusji, wsparte odpowiednimi lekturami i badaniami; opiekunowie z odpowiednim doświadczeniem, przekonaniem do sprawy i specjalistyczną wiedzą, powinni w tym wspierać studentów.

Wraz ze wzrostem liczby uczniów w szkołach włączających, należy się spodziewać, że znajdzie to odzwierciedlenie w liczbie studentów pedagogiki, którzy mają za sobą bezpośrednio i pozytywne doświadczenia z tym modelem edukacji. To z kolei podniesie z czasem jakość nauczania włączającego, gdy ci studenci sami rozpoczną pracę w zawodzie, stając się wzorami do naśladowania, nauczycielami, mentorami dla innych studentów i początkujących nauczycieli. Oczywiście należy zadbać o odpowiedni poziom wiedzy specjalistycznej, bez której trudno będzie zaspokoić złożone potrzeby niektórych uczniów.

Gromadzenie doświadczenia i wiedzy w ramach szerszej zmiany systemowej pomoże zatem zapewnić wysoką jakość kształcenia nauczycieli i praktyk studenckich oraz zmniejszyć przepaść pomiędzy teorią i praktyką.



## **9.2 Problemy polityki oświatowej w szerszej perspektywie**

### **9.2.1 Terminologia**

Wszystkie państwa zaangażowane w niniejszy projekt podkreślają, że jeden z kluczowych problemów stanowi terminologia używana w kontekście edukacji włączającej oraz różnorodności. W miarę jak poszerza się zasięg definicji „edukacji włączającej” widać wyraźnie, że za zmianą językową nie zawsze podąża zmiana praktyki nauczania. Jest to szczególnie widoczne w odniesieniu do niepełnosprawności; język opisujący ten obszar ma charakter wysoce emotywny i niesie ze sobą utrwalone kulturowo „ukryte” znaczenia i skojarzenia (np. odniesienia do modelu opiekuńczego i medycznego oraz koncepcji „integracji”). Prace nad wdrożeniem *Konwencji praw osób niepełnosprawnych ONZ*, niedawno ratyfikowanej przez Unię Europejską oraz poszczególne państwa powinny wspierać proces zmian na tym polu.

Języka służącego do opisu edukacji włączającej nie da się rozdzielić od fundamentalnych przekonań na temat natury i celów edukacji jako takiej oraz sprawiedliwości społecznej. Zagadnienie terminologii powinno więc stać się przedmiotem poważnych dyskusji, aby zapobiec ewentualnym negatywnym wpływom języka stosowanego do opisu edukacji włączającej na prowadzoną w tym obszarze politykę – refleksja taka powinna stać się stałym elementem procesu zmian systemowych. Jeżeli język opisujący edukację będzie w dalszym ciągu promował „rozdzielność” określonych grup społecznych podkreślając „różnice” pomiędzy nimi, polityka w zakresie edukacji włączającej przyjmie najprawdopodobniej formę „nakładek” na stary system, odległy od idei włączenia.

### **9.2.2 Identyfikacja uczniów z dodatkowymi potrzebami**

Opisane wcześniej problemy językowe nie pozostają bez wpływu na identyfikację uczniów, którzy potrzebują dodatkowego wsparcia; w rezultacie obserwuje się znaczące różnice w stosowanych metodach i procedurach, często związanych ze skomplikowanymi drogami finansowania świadczeń. „Nadmiar inicjatyw”, biurokratyczne systemy oraz nieelastyczne wymogi proceduralne mogą utrudniać wprowadzenie edukacji włączającej. Jak zauważa Meijer (2003), obserwowane pomiędzy państwami dysproporcje w procentowym udziale uczniów otrzymujących diagnozę specjalnych potrzeb edukacyjnych wydają się być związane z regulacjami



administracyjnymi i finansowymi oraz przyjętymi procedurami, nie zaś z częstością występowania różnych rodzajów SPE w danej populacji. Właśnie takie regulacje i procedury pochłaniają czas, zasoby i energię, utrudniając wprowadzenie edukacji włączającej.

W wielu krajach należne uczniom świadczenia i formy wspomagania zależą od postawionej im diagnozy i kategoryzacji; nie stosuje się tam kontinuum świadczeń zaspokajających zróżnicowane potrzeby poszczególnych dzieci. Należy kłaść nacisk na rozwój form wspomagania udzielanego uczniom w klasie, a nie wymagającego „oddzielenia” dziecka od rówieśników.

McGrady i wsp. (2001) poddali analizie przebieg życia uczniów, u których zdiagnozowano „trudności w uczeniu się” by dojść do wniosku, że kategoryzacje potrzeb edukacyjnych mają sens o tyle tylko, o ile pomagają otoczeniu zrozumieć naturę potrzeb edukacyjnych dziecka i wypracować skuteczne strategie radzenia sobie z trudnościami w nauce, problemami psychologicznymi i społecznymi.


Na dłuższą metę zmiany sposobu identyfikacji potrzeb uczniów będą musiały oprzeć się na klarownym systemie przekonań i wartości oraz kluczowych pojęciach i terminologii przekładającej się na praktykę, takiej jak np. „etyka dla każdego” (Hart i wsp., 2006). W systemach takich nie zakłada się z góry, jakie „zdolności” ma uczeń, i jakie postępy są w jego zasięgu; wysiłki skupiają się na tym, by poszerzać możliwości wszystkich dzieci.

### **9.2.3 Wsparcie dla wszystkich uczniów**

Jak zaleca *Światowy raport o niepełnosprawności* (2011), „systemy edukacji powinny odejść od tradycyjnych zasad pedagogicznych i przyjąć metody bardziej skoncentrowane na uczniach, które zakładają, że każda jednostka posiada zdolność uczenia się oraz indywidualny styl nauki” (s. 220).

Dobre praktyki nauczania są jednakowe dla wszystkich uczniów, wymagają jednak twórczego myślenia oraz wysokich oczekiwań co do poszerzenia „możliwości uczenia się” każdego z nich. Potrzebne są metody elastyczne i interaktywne, które wspomagają aktywne współuczestnictwo i proces uczenia się każdego dziecka, umożliwiając wszystkim dostrzec relewantne informacje, zrozumieć je i przetworzyć, a następnie w różny sposób wyrazić swoje przekonania.





---

Zgodnie z tymi zasadami instytucje kształcące nauczycieli powinny „wierzyć”, że studenci mają potencjał, by stać się skutecznymi nauczycielami „włączającymi”. Tym, co jest kluczowe w przypadku wszystkich uczących się – dzieci, młodzieży i studentów – jest wyrobienie w sobie nastawienia na „wzrastanie” (Dweck, 2006), a także poczucie bezpieczeństwa pozwalające odkrywać nowe idee a błędy traktować jako okazję do nauczenia się czegoś nowego.

Początkujący nauczyciele powinni dobrze rozumieć złożone procesy nauczania i uczenia się i znać czynniki wpływające na ich przebieg. Muszą też wiedzieć, że wszyscy uczniowie powinni być aktywnie zaangażowani tak, aby widzieli sens uczenia się, a nie byli jedynie pasywnymi odbiorcami ściśle określonych w programie „dawek wiedzy”.

Alexander (2008) twierdzi, że pojęcia „pedagogika” należy używać tak, by jego „konotacje obejmowały zarazem akt nauczania, wartości, dostępne dane, teorie i historie zbiorowości, które na nią wpływają, ją kształtują i wyjaśniają”. Wedle autora jest „słowo, które każe nam się odwrócić od ciasnego pragmatyzmu zadowolającego się tym, że „coś działa” i wejść w przestrzeń idei i argumentów” (s. 173).

Aby zrozumieć różnorodność i wprowadzić edukację włączającą nauczyciele powinni rozpoznać wartości, jakimi się kierują w relacjach z innymi ludźmi. Rodriguez (2010) uważa, że nauczyciel musi zrozumieć, iż pod wieloma względami niczym się nie wyróżnia od przeciętnego człowieka, zarazem jednak pewne cechy dzieli z przedstawicielami określonych mniejszości, a inne stanowią całkowicie indywidualne rysy charakterystyczne dla niego jako jednostki. W ten sposób należy następnie myśleć o wszystkich uczniach, co pozwoli ich lepiej zrozumieć oraz zaspokoić ich ogólne, indywidualne i specjalne potrzeby.

#### **9.2.4 Konflikty interesów**

Niewiele osób skłonnych byłoby podważać potrzebę wysokich standardów nauczania obejmujących wszystkich uczniów. Należy jednak zastanowić się, jakie wartości i założenia kryją się za „standardami” w różnych krajach. Jeżeli docenia się jedynie wąskie spektrum „zdolności”, to sprzyja to utrwalaniu się rozmaitych kategoryzacji i klasyfikacji a utrudnia tworzenie środowiska szkolnego, w którym każdy może odnieść sukces. Nauczyciele muszą nauczyć się podważać powszechne przekonania na temat



źródeł niepowodzeń szkolnych oraz zastanawiać się nad tym, w jaki sposób system oświaty odzwierciedla nierówności społeczne i sam czasem je utrwała. Nie powinni też zgadzać się na ograniczony – lub ograniczający – program nauczania dla żadnego dziecka (Abu El-Haj and Rubin, 2009).

Carini (2001) postuluje, by uznać „człowieczeństwo i docenianie człowieczeństwa” jako punkt wyjścia dla edukacji; podkreśla także, iż wszyscy uczniowie powinni być „twórcami i wykonawcami, aktywnymi podmiotami w otaczającym ich świecie” (s. 20). Przyjęcie takiej perspektywy wymaga zmiany w metodologii oceniania oraz mierników i sposobów ewaluacji zarówno uczniów, jak i nauczycieli.

Niektóre kraje ograniczają mechanizmy zewnętrznego monitorowania osiągnięć uczniów ze względów na problemy związane z zarządzaniem oraz potencjalny konflikt pomiędzy koncentrowaniem się na wynikach w nauce zamiast na szerzej rozumianych osiągnięciach, które bliższe są zasadom edukacji włączającej. Niewątpliwie szkoły powinny wypracować efektywne systemy kontroli jakości; muszą jednak znaleźć równowagę pomiędzy spełnianiem wymogów zewnętrznych a możliwie najlepszym wspieraniem rozwoju każdego ucznia.

Kształcenie nauczycieli musi przygotowywać studentów do postrzegania uczniów niezależnie od narzucanych kategoryzacji oraz opisywania procesu uczenia się i jego rezultatów, które nie zawsze znajdują adekwatne odzwierciedlenie w testach i sprawdzianach, a jednocześnie precyzyjniej oddają możliwości ucznia i pomagają w dalszym toku edukacji. Zagadnienie to zostało szerzej omówione w publikacji Agencji *Ocenianie w placówkach włączających* (2007). Należy zrewidować „terminologię oceniania” oraz wypracować podejścia pedagogiczne, które dostrzegają wszystkich uczniów, a nie tylko „średnią populacyjną”.

Studenci kierunków pedagogicznych muszą być przygotowani do tworzenia i realizacji programów nauczania, które kwestionują nierówności strukturalne i „konkurencyjność edukacji”. Jak podkreśla Ivatts (2011), należy poszerzyć bazę społeczną odpowiedzialną za decyzje dotyczące tego, jaki zakres wiedzy, zrozumienia i umiejętności jest potrzebny dzieciom i młodzieży oraz jakie wartości należy przekazać młodemu pokoleniu.” Autor ten uważa, że takie podejście z jednej strony pomogłoby poszerzyć demokratyczne uczestnictwo, z drugiej zaś – zapobiec tworzeniu programów



nauczania opartych na współzawodnictwie, z którymi wiąże się ryzyko ujęcia „najważniejszego przesłania [edukacji włączającej] w schemat „rubryczek” do zastosowania” (s. 35).

W swoim dokumencie OECD (2011) zwraca uwagę na to, że podniesienie wyników w nauce osiąganym przez najslabszych uczniów nie musi odbywać się kosztem tych najlepszych. Jak wskazują wyniki raportu PISA, państwa, które znajdują się w czołówce rankingu lub najwyraźniej poprawiły swoje wyniki charakteryzują się tym, że stawiają sobie jasne i ambitne cele, monitorują postępy uczniów, zapewniają szkołom szerszą autonomię, obejmują jednym programem nauczania wszystkich 15-latków, inwestują w przygotowanie i rozwój zawodowy nauczycieli oraz wspomagają najslabsze placówki i najslabszych uczniów.

Istnieje rzecz jasna potencjalne ryzyko konfliktu pomiędzy zaspokajaniem potrzeb wszystkich uczniów a oczekiwaniem, by wszyscy spełniali jednakowe standardy, niemniej jednak nauczyciele powinni dążyć do tego, by zapewnić wszystkim młodym ludziom możliwości rzeczywistego uczenia się, a nie jedynie oferować im szanse na poddanie się ocenie w ramach zewnętrznych sprawdzianów i egzaminów, które nie mają dla nich większego znaczenia.

Przedstawione w następnym rozdziale rekomendacje stanowią próbę odpowiedzi na powyższe problemy. Zostały one opracowane na podstawie analizy rozwiązań aktualnie stosowanych w systemach kształcenia nauczycieli w całej Europie, zgodnie z tym, jak przedstawili je eksperci krajów członkowskich Agencji, oraz w oparciu o rezultaty spotkań i dyskusji, jakie odbyły się w ramach projektu.



---

## 10. REKOMENDACJE DOTYCZĄCE POLITYKI I PRAKTYKI W ZAKRESIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Potrzebne są dalsze zmiany systemu kształcenia nauczycieli obowiązującego na wielu europejskich uczelniach, które pozwolą skutecznie przygotować nauczycieli na różnorodność, z jaką spotkają się w szkole włączającej. Przedstawione w tym raporcie przykłady innowacyjnych rozwiązań pokazują, jak instytucje szkolnictwa wyższego mogą same rozpocząć proces wdrażania rozwiązań włączających w trosce o lepsze przygotowanie studentów do pracy w placówkach stosujących taki model edukacji. Warto obserwować zachodzące na tym polu zmiany, aby wykorzystać je do prowadzenia działań zalecanych w przedstawionych w tym raporcie rekomendacjach.

Rekomendacje raportu zostały podzielone na dwie grupy. W pierwszej z nich znalazły się zalecenia związane bezpośrednio z kształceniem nauczycieli; są więc one skierowane przede wszystkim do specjalistów pracujących w tym sektorze. Trzeba jednak pamiętać, że trudno będzie skutecznie przeprowadzić reformę kształcenia nauczycieli bez zmian systemowych obejmujących cały system oświaty, a nawet sektory pokrewne.

W drugiej grupie znalazły się rekomendacje skierowane do decydentów, na których spoczywa odpowiedzialność za stworzenie spójnych ram systemowych pozwalających na wprowadzenie zmian niezbędnych do kształcenia nauczycieli w duchu włączającym.

### 10.1 Rekomendacje w zakresie kształcenia nauczycieli

Należy poszukiwać skutecznych metod, które pozwolą zwiększyć rekrutację kandydatów na kierunki nauczycielskie oraz zredukować liczbę studentów rezygnujących ze studiów na tych kierunkach; jednocześnie trzeba także wypracować metody, dzięki którym wzrośnie odsetek nauczycieli wywodzących się z różnych grup społecznych, w tym nauczycieli niepełnosprawnych.

Jak wskazują najnowsze badania, testy umiejętności nie stanowią rzetelnego narzędzia selekcji kandydatów na studia nauczycielskie; co więcej, także przy pomocy testów i rozmów kwalifikacyjnych trudno jest ocenić, czy kandydat posiada cechy pożądane w zawodzie nauczyciela.



Aby usprawnić proces selekcji kandydatów na kierunki nauczycielskie, a także zredukować liczbę studentów porzucających studia pedagogiczne oraz nauczycieli rezygnujących z wykonywania zawodu, należy:

- Zbadać proces selekcji kandydatów na studia z perspektywy różnorodności; należy pamiętać, że ostatecznym celem jest większe zróżnicowanie kadry nauczycielskiej służące podniesieniu świadomości kulturowej i zrozumienia problematyki niepełnosprawności w gronie pedagogów. Będzie to także służyło wzbogaceniu pracy szkół o różne perspektywy, a uczniom zapewni szerszy wachlarz wzorców do naśladowania;

- Zbadać, jaki jest status społeczny nauczycieli, oraz w jaki sposób można go podnieść poprzez popularyzację kształcenia ustawicznego i ustanowienie standardów akademickich na wzór tych, które obowiązują inne grupy zawodowe. Należy budować wizerunek nauczycieli jako krytycznie myślących profesjonalistów, stale podnoszących swoje kwalifikacje i stosujących w pracy najnowsze osiągnięcia naukowe. Trzeba się natomiast wystrzegać wszelkich kroków, które redukują nauczyciela do roli „podwykonawcy” a proces nauczania sprowadzają do stosowania narzuconego schematu.

Niezbędne są badania dotyczące efektywności różnych ścieżek kształcenia nauczycieli, sposobu organizacji studiów pedagogicznych, ich zawartości merytorycznej i metod wykładu, które pozwolą lepiej zrozumieć, w jaki sposób można najskuteczniej rozwijać kompetencje nauczycieli potrzebne w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach.

W chwili obecnej dysponujemy jedynie ograniczoną liczbą danych, na których można by oprzeć reformy systemu kształcenia przygotowującego nauczycieli do edukacji włączającej. Przyjęcie modelu opartego na kompetencjach będzie wymagało zmian w zakresie zawartości merytorycznej kursów oraz metod nauczania i oceniania stosowanych na początkowym etapie kształcenia nauczycieli. Dlatego potrzebne są rzetelne, długookresowe badania obejmujące następujące zagadnienia:

- Efektywność różnych ścieżek kształcenia nauczycieli; np. 3/4/5 – letnich studiów licencjackich/magisterskich, studiów podyplomowych, „szybkich ścieżek” kształcenia oraz programów opartych na



doświadczeniu w szkołach, przygotowujących nauczycieli wszystkich grup wiekowych i wszystkich specjalności;

- Sposób organizacji początkowego etapu kształcenia nauczycieli; zastosowanie kursów oddzielnych, zintegrowanych i jednolitych, strategię ewolucyjnej zmiany modelu kształcenia: od osobnych modułów poprzez większą współpracę środowisk akademickich i kursy zintegrowane, aż do stworzenia programów jednolitych;

- Zdefiniowanie obszarów kompetencji gwarantujących wysoką jakość edukacji włączającej służące ocenie efektywności kształcenia nauczycieli i pracy początkujących pedagogów;

- Skuteczność różnych metod kształtowania kompetencji studentów kierunków nauczycielskich (t.j. wyznawanych przez nich wartości, prezentowanych postaw, posiadanych umiejętności i wiedzy oraz zrozumienia), poprzez treści programowe, metody nauczania i oceniania, przygotowujące do pracy w edukacji włączającej.


Należy zadbać o rozwój „grupy zawodowej” wykładowców kształcących nauczycieli poprzez bardziej odpowiedni dobór kadr, doskonalsze metody profesjonalnego przygotowania nauczycieli akademickich oraz ustawiczne doskonalenie zawodowe.

Należy podnieść prestiż wykładowców kierunków pedagogicznych na uczelniach wyższych oraz innych osób odpowiedzialnych za szkolenie nauczycieli (np. na terenie szkoły) powołując na te stanowiska kandydatów wykazujących się odpowiednimi kwalifikacjami i wiedzą. Powinno się także zadbać o dalszy rozwój współpracy pomiędzy wydziałami w ramach uczelni wyższych, a także pomiędzy samymi wykładowcami. Dzięki takiej kooperacji pozytywne nastawienie do pracy ze zróżnicowanymi grupami słuchaczy oraz wiedza, jak takie grupy prowadzić, przełoży się na spójny, jednolity dla całej uczelni sposób przygotowania do edukacji włączającej, w którym wszystkie kursy będą się odwoływać do tych samych pojęć.

Potrzebne są dalsze działania służące:

- Wypracowaniu sformalizowanych procedur przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela akademickiego w ramach procesu kształcenia ustawicznego;

- Poszukiwaniu rozwiązań, które zapewnią wykładowcom akademickim możliwość stałego nabywania aktualnych i istotnych



---

doświadczeń w uczeniu dzieci i młodzieży, np. dzięki współpracy ze szkołami włączającymi, możliwościom udziału w badaniach w działaniu, czy też zastosowania wyników badań naukowych w praktyce; z drugiej strony także nauczyciele zatrudnieni w szkołach powinni mieć możliwość udziału w akademickich projektach badawczych;

- Zbadaniu, jakie implikacje niesie ze sobą wprowadzenie modelu opartego na kompetencjach dla nauczycieli akademickich, którzy będą musieli nabyć wiedzę i umiejętności pozwalające ocenić, w jakim stopniu studenci opanowali określone kompetencje, oraz zaplanować dalszy proces ich kształcenia a następnie wspomóc studentów w doskonaleniu tych obszarów, które uznają za kluczowe.

Potrzebna jest stała współpraca pomiędzy szkołami i uczelniami kształcącymi nauczycieli, której owocem będą dobre modele praktyki nauczania oraz wzorcowe środowiska szkolne, w którym odbywać się będą nauczycielskie praktyki studenckie.

Ponieważ studenckie praktyki w szkołach stanowią istotną część programów PEKN, ich organizacja powinna opierać się na dobrym zrozumieniu podstaw teoretycznych, które pomoże pogodzić teorię z praktyką. Praktyki nie powinny stać się schematycznym „wypełnianiem rubryczek” odpowiadających tym umiejętnościom, które najłatwiej zaobserwować i zmierzyć. Wprowadzenie kształcenia opartego na kompetencjach może ułatwić efektywne ocenianie uczącego w rzeczywistych, codziennych sytuacjach. Warto przyjrzeć się bliżej modelowi szkół wzorcowych, ponieważ z jednej strony pomaga on wykorzystać wyniki badań w praktyce nauczania, z drugiej zaś – pozwala wykładowcom pielęgnować własne umiejętności pedagogiczne. Potrzebne są dalsze działania mające na celu:

- Zbadanie skuteczności różnych modeli dydaktycznych (np. przewagi modelu równoległego nad szeregowym, skuteczności spiralnego układu treści przy wprowadzaniu kluczowych pojęć), które pozwoli umotywić wprowadzane założenia teoretyczne.

- Określenie cech skutecznego nadzoru metodycznego i uczenia się przez pośrednictwo w procesie doskonalenia zawodowego; badanie to powinno objąć również postawy, wartości, umiejętności i kompetencje metodyków/mentorów zatrudnionych w szkołach i na uczelniach.





- Wyjaśnienie roli, jaką w rozwoju świadomości studentów i nabywaniu przez nich określonych umiejętności mogą potencjalnie odgrywać ukierunkowane praktyki w szkołach specjalnych wsparte dyskusją nad kluczowymi zagadnieniami edukacji włączającej. Przy założeniu, że wprowadzanie edukacji włączającej przebiega ewolucyjnie, takie rozwiązanie byłoby wstępem do dalszego rozwoju kompetencji włączających; należy pamiętać, że w wielu krajach trudno obecnie znaleźć szkoły włączające, do których można skierować studentów.

- Zbadanie, jakie możliwości drzemą w sieciach współpracy zrzeszających nauczycieli – wykładowców oraz innych organizacjach, które mogą podzielić się praktycznymi doświadczeniami lub udostępnić kontakty do innych osób i instytucji, szerząc wiedzę i pogłębiając zrozumienie zagadnienia różnorodności.

## **10.2 Rekomendacje w zakresie szerszej polityki edukacyjnej**

Poniższe rekomendacje skierowane są do wszystkich instytucji kształtujących politykę edukacyjną, a nie jedynie tych odpowiadających za szkolnictwo specjalne czy problemy związane z niepełnosprawnością. Za rozwój bardziej włączającego systemu edukacji wspólnie odpowiadają wszyscy decydenci z sektora oświaty, a w szczególności władze odpowiedzialne za kształcenie nauczycieli. Edukacja włączająca powinna więc na stałe wpisać się w ich myślenie strategiczne.

Potrzebna jest szersza reforma systemowa, która umożliwi rozwój szkół włączających i rozwój kształcenia przygotowującego nauczycieli do edukacji włączającej.

Coraz powszechniej docenia się znaczenie roli nauczyciela, trzeba więc także kształcenie nauczycieli zaliczyć do zadań priorytetowych. Kształcenie nauczycieli nie odbywa się jednak w próżni. Aby je zmienić, potrzebna jest reforma całego systemu, która wymagać będzie zaangażowania i silnego przywództwa ze strony władz reprezentujących wiele różnych sektorów oraz wszystkich interesariuszy związanych z edukacją. Tylko taka współpraca międzysektorowa może przerwać zamknięte koło, w którym przyszli nauczyciele uczą się wedle starych wzorców, i umożliwić studentom wykształcenie takich postaw i systemu wartości, na których opiera się nauczanie włączające.



Dalsze działania powinny koncentrować się na następujących zadaniach:

- Wypracowaniu międzysektorowej polityki popularyzującej edukację włączającą jako kluczowy element bardziej włączającego społeczeństwa;
- Wdrażaniu działań opartych na odbywającej się na wielu szczeblach współpracy różnych instytucji, które promują holistyczne podejście do zaspokajania potrzeb uczniów i ich rodzin.

W ramach reformy należy doprecyzować i ujednoczyć język używany w odniesieniu do edukacji włączającej i różnorodności.

Kategoryzacja i etykietowanie uczniów zachęca do ich porównywania i budowania hierarchii; może to obniżyć oczekiwania wobec dziecka, a w rezultacie odbić się negatywnie na jego nauce. Działania powinny koncentrować się na uzgodnieniu spójnej terminologii i sposobu jej użycia. Potrzebne są następujące posunięcia:

- Odejście od takich sposobów kategoryzacji i etykietowania dzieci i młodzieży, które mogą sugerować, że uczniowie z grup zagrożonych wykluczeniem potrzebują uczyć się „osobnym tokiem” lub w placówkach innych niż ogólnodostępne;
- Reforma systemu oświaty, która pomoże wszystkim nauczycielom i kluczowym specjalistom dobrze zrozumieć założenia, na których opierają się różne terminologie, oraz płynące z nich implikacje;
- Promowanie takiego spojrzenia na ucznia, które dostrzega w nim wiele wyjątkowych i zmieniających się tożsamości. Nauczyciele powinni być przygotowani do tego, by w profesjonalny sposób wyjść naprzeciw zróżnicowanym potrzebom, z jakimi spotykają się w szkołach w całej Europie.

Należy wprowadzić rozwiązania systemowe, które pozwolą stworzyć mechanizmy szerokiego wsparcia dla nauczycieli i pomogą im sprostać wszystkim różnorodnym potrzebom swoich uczniów.

Na możliwie wczesnym etapie należy poprzez aktywną ewaluację określić, jakiego wsparcia potrzebować będą wszyscy uczniowie, a następnie zapewnić im potrzebną pomoc w sposób, który umożliwi wszystkim pełną aktywność w klasie, szkole, i szerszym otoczeniu społecznym. Takie postępowanie wymagać będzie:



- Większej zdolności szkół do zaspokajania szerszego wachlarza zróżnicowanych potrzeb i udzielania wsparcia wszystkim uczniom należącym do lokalnej społeczności.

- Zagwarantowania uczniom z bardziej złożonymi potrzebami skutecznego wspomaganie opartego na fachowej wiedzy; doradcy nauczyciela/pedagodzy specjali i inni specjaliści (w tym nauczyciele obecnie zatrudnieni w szkołach specjalnych i ośrodkach metodycznych) powinni być obecni w klasie, aby dzielić się swoją wiedzą i pomóc wszystkim nauczycielom w zdobyciu nowych umiejętności.

Te kryteria oceny jakości pracy szkoły, które wpływają na pracę nauczycieli, powinny uwzględniać znaczenie szerszych osiągnięć uczniów, ściślej związanych z zasadami edukacji włączającej.

Rozwój bardziej włączającej polityki i praktyki oświatowej może potencjalnie pozostawać w konflikcie z wąsko rozumianym naciskiem na wyniki nauczania. Należy precyzyjnie wskazać, na jakich wartościach opierają się systemy edukacji, oraz ustanowić takie „mierniki” jakości, które będą tym wartościom odpowiadały. Rozważając szerszy wpływ edukacji na życie społeczne należy zadać sobie kluczowe pytanie: „Jaka edukacja dla jakiego społeczeństwa?”. Władze kształtujące politykę oświatową powinny:

- Wziąć pod uwagę *Konkluzje Rady dotyczące społecznego wymiaru edukacji i szkoleń* (Council of Ministers (Rada Ministrów przy Komisji Europejskiej), 2010) oraz znaleźć metody pomiaru i ewaluacji szerokiego spektrum rezultatów kształcenia, uwzględniające fakt, że podnoszenie poziomu osiągnięć uczniów ma zasadnicze znaczenie dla walki z ubóstwem i szerzenia spójności społecznej.

- Uwzględnić rolę wszystkich nauczycieli i wykładowców kierunków nauczycielskich w upowszechnianiu idei edukacji włączającej, a także dostrzec i wesprzeć – poprzez spójną politykę długoterminową na szczeblu międzynarodowym, europejskim i krajowym – działania zmierzające do jej wprowadzenia w powiązanych ze sobą obszarach: szkolnictwa wyższego, programów nauczania w szkołach, metod nauczania i oceniania oraz kryteriów oceny jakości pracy szkoły.

Pozostaje mieć nadzieję, że przedstawione w tym rozdziale rekomendacje staną się impulsem do dalszych dyskusji i nowych pomysłów na to, jak wprowadzać kształcenie przygotowujące



---

nauczycieli do edukacji włączającej. Zagadnienie to ma bowiem kapitalne znaczenie dla rozwoju bardziej włączających systemów edukacji w Europie.



## UWAGI KOŃCOWE

Każda reforma kształcenia nauczycieli powinna być częścią szerszej zmiany systemowej zmierzającej do stworzenia bardziej włączającego systemu edukacji. Wraz ze wzrostem zrozumienia roli, jaką odkrywa kształcenie nauczycieli, rośnie także świadomość tego, że polityka i praktyka w tym obszarze wymagają podejścia holistycznego, opartego na współpracy pomiędzy różnymi sektorami.

Należy pamiętać, że zagadnienia związane z kształceniem nauczycieli są niezwykle złożone. Jak wskazuje Dyson (2005), najwyższa pora porzucić dyskusje wokół uproszczonych dychotomii taki jak: teoria/praktyka, zawód/rzemiosło, umiejętności/wiedza, szkolenia/edukacja, zatrudniony w szkole/zatrudniony na uczelni. Nadszedł czas, by przejść do kolejnego etapu budowania nowego modelu kształcenia nauczycieli w oparciu o współpracę, akceptację różnorodności, skuteczną komunikację i dzielenie się posiadanymi zasobami. Powodzenie tego projektu zależy od tego, czy zasady edukacji włączającej wpiszą się na stałe w sposób myślenia decydentów i innych interesariuszy, w szczególności dyrektorów placówek oświatowych, oraz czy staną się one elementem trwale umocowanym w kulturze danego społeczeństwa i jego szkołach.

Obliczona na dużą skalę zmiana zabiera dużo czasu; dlatego tak ważna jest spójna, długofalowa polityka, która działa skuteczniej niż ciągłe, fragmentaryczne reformy. We wstępie do publikacji Rady Europy (Council of Europe) *Teacher Education for Change* (2011), Ólafsdóttir stwierdza, że „[nasze] systemy edukacji nadal odtwarzają zastane wzory [...], które każą skupiać się przede wszystkim na przekazywaniu wiedzy i przygotowaniu do zatrudnienia, zapominając o tym, iż wśród zadań edukacji znajdują się także: przygotowanie do bycia aktywnym obywatelem, rozwój osobisty, a w dłuższej perspektywie życiowej – posiadanie szerokiej i bogatej wiedzy ogólnej” (s. 8).

Zyski, jakie płyną z bardziej włączającego modelu edukacji, wiążą się z realizacją wielu innych priorytetów, takich jak sprawiedliwość czy spójność społeczna, i mają trwały charakter. Co więcej, inwestycja w edukację wczesnoszkolną i bardziej włączający system oświaty okaże się z pewnością bardziej racjonalnym wydatkowaniem funduszy niż krótkotrwałe inicjatywy, w zamierzeniu mające



„wyrównać szanse” lub doraźnie wspomóc pewne zmarginalizowane grupy.

Na zorganizowanej w ramach projektu konferencji w Zurychu (wrzesień 2010), jeden z mówców plenarnych, Tony Booth, stwierdził, że edukacja włączająca to „spójny system rozwoju edukacji i społeczeństwa”. Jak podkreślił, musimy lepiej zrozumieć różne perspektywy na edukację włączającą, aby wszyscy zainteresowani mogli dokonywać właściwych wyborów. Na pewno odnosi się to do nauczycieli, a także wszystkich odpowiedzialnych za ich kształcenie, gdyż odgrywają oni ważną rolę w formowaniu myślenia i metod działania przyszłych pedagogów.

Huber (2011) pisze: „Jeśli chcemy sprostać wyzwaniom, jakie stają dziś przed naszym globalnym światem, edukacja, jaką oferujemy, musi w pełni rozwijać potencjał wszystkich obywateli naszych zróżnicowanych demokracji, tak, aby mogli oni swoją wiedzą i doświadczeniem przyczynić się do dalszego postępu. To już nie jest „pobożne życzenie” humanistów, to konieczność warunkująca przetrwanie naszych demokracji” (s. 146).

W roku 2005 OECD argumentowało, że rozwiązaniem, które może potencjalnie przynieść największą korzyść w zakresie poprawy jakości szkolnictwa, jest podniesienie „jakości” nauczycieli. Współpracujący w ramach niniejszego projektu przedstawiciele władz i specjaliści pokazują, że można dalej rozwinąć ten argument: przygotowanie nauczycieli na spotkanie z różnorodnością może być tym rozwiązaniem, które wywrze największy wpływ na rozwój bardziej włączającego społeczeństwa.

Wizja bardziej sprawiedliwego systemu edukacji wymaga nauczycieli posiadających kompetencje niezbędne do zaspokojenia zróżnicowanych potrzeb uczniów. Należy mieć nadzieję, że niniejszy raport i zawarte w nim pomysły staną się źródłem inspiracji do dalszych poszukiwań najlepszej drogi do wysokiej jakości edukacji obejmującej wszystkich uczniów.



## BIBLIOGRAFIA

- Abu El Haj, T. R. i Rubin, B.C. (2009) Realizing the equity-minded aspirations of de-tracking and inclusion: Towards a capacity-oriented framework for teacher education. *Curriculum Enquiry*, 39 (3), 435-463, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. i Smith, R. (2006) *Improving Schools: Developing Inclusion*. London: Routledge
- Alexander, R. (2008) *Essays on pedagogy*. London: Routledge
- Arnesen, A., Allen, J. i Simonsen, E. (red.) (2009) *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Strasbourg: Council of Europe
- Auguste, B., Kihn, P. i Miller, M. (2010) *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching*. Mc. Kinsey & Company
- Ayers, W. (1993) *To teach: The journey of a teacher*. New York: Teachers College Press
- Barton, L. (1997) Inclusive Education: Romantic, Subversive or Realistic. *Inclusive Education*, 3 (1), 231-242
- Bates, R. (2005) An anarchy of cultures: The politics of teacher education in new times. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (3), 231-241
- Boyd, P., Baker, I., Harris, K., Kynch, C. i McVittie, E. (2006) Working with multiple identities: supporting new teacher education tutors in Higher Education, in Bloxham, S., Twiselton, S. i Jackson, A. (red.) *Challenges and Opportunities: developing learning and teaching in ITE across the UK*. ESCalate 2005 Conference Proceedings, Higher Education Academy. Wersja elektroniczna dostępna pod adresem: [www.escalate.ac.uk/2419](http://www.escalate.ac.uk/2419) (dostęp: kwiecień 2011)
- Boyd, P., Harris, K. i Murray, J. (2007) *Becoming a teacher educator: Guidelines for the induction of newly appointed lecturers in Initial Teacher Education*. Higher Education Academy, Subject Centre for Education, ESCalate, University of Bristol





Burns, T. i Shadoian-Gersing, V. (2010) *The importance of effective teacher education for diversity in Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. Paris: OECD

Butcher, J., Howard, P., Labone, E., Bailey, M., Groundwater-Smith, S., McFadden, M., McMeniman, M., Malone, K. i Martinez, K. (2003) Teacher education, community service-learning and student efficacy for community engagement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31 (2), 109-122

Carini, P. (2001) *Starting strong: A different look at children, schools and standards*. New York: Teachers College Press

CAST (2008) *Universal design for learning guidelines*. 1.0. Wakefield, MA: CAST. Wersja elektroniczna dostępna pod adresem: <http://www.cast.org/publications/UDLguidelines/version1.html> (dostęp: 14/01/11)

Cochran-Smith, M. (2004) *Walking the road: race, diversity and social justice in teacher education*. Multi-cultural education series, New York and London: Teachers College, Columbia University

Cochran-Smith, M. (2005) Teacher Educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 219-225

COHEP (2008) *Analyse und Empfehlungen: Heilpädagogik in der allgemeinen Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Arbeitsgruppe Heilpädagogik der COHEP (Analiza i rekomendacje: edukacja specjalna w szkolnictwie ogólnodostępnym a kształcenie nauczycieli), grudzień 2008

Council of Ministers (Rada Ministrów Unii Europejskiej) (2010) *Council conclusions on the social dimension of education and training*. (Konkluzje Rady w sprawie społecznego wymiaru kształcenia i szkolenia) 3013 posiedzenie Rady: Młodzież, Edukacja i Kultura, Bruksela, 11 maja 2010

Darling-Hammond L. i Bransford, J. (red.) (2005) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass

Dyson, M. (2005) Australian Teacher Education: Although Reviewed to the Eyeball is there Evidence of Significant Change and Where to now? *Australian Journal of Teacher Education*, 30 (1), 4, Wersja



elektroniczna                      dostępna                      pod                      adresem:  
<http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol30/iss1/4> (dostęp: lipiec 2011)

Dweck, C. (2006) *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books

European Agency for Development in Special Needs Education (Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami) (2010) *Early Childhood Intervention – Progress and Developments 2005–2010 (Wczesna interwencja – Postępy i rozwój w dziedzinie 2005–2010)*, Odense: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education (Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami)/ UNESCO (2010) *Inclusive Education in Action – Project Framework and Rationale. (Edukacja włączająca w działaniu – Ramy i uzasadnienie projektu.)* Odense: European Agency for Development in Special Needs Education

European Commission DG-EAC (Dyrekcja Generalna Komisji Europejskiej ds. Edukacji i Kultury) (2010) *The Profession of Teacher Educator in Europe. Education and Training 2020 programme, Cluster: Teachers and Trainers (Zawód wykładowcy kształcącego nauczycieli w Europie. Program edukacja i szkolenia, dział: Nauczyciele i trenerzy)*. Report of a Peer Learning Activity, Reykjavik, Islandia 21–24 czerwca 2010

Feyerer, E., Niedermair, C. i Tuschel, S. (2006) *Berufsfeld Sonder- und Integrationspädagogik*. Positionspapier zur Aus- und Weiterbildung an den zukünftigen Pädagogischen Hochschulen (*Edukacja specjalna i edukacja włączająca – kształcenie i kwalifikacje zawodowe. Stanowisko w sprawie studiów pierwszego i drugiego stopnia oraz dalszego doskonalenia zawodowego na uczelniach pedagogicznych*). Wien: Bm: bwk, Abteilung I/8, 10.6.2006. Wersja elektroniczna dostępna pod adresem: <http://www.cisonline.at/index.php?id=358&L=1>

Florian, L., i Rouse, M., (2009) The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 594-601



Forlin, C. (2010) Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 177-184

Garcia Huidobro, J. E. (2005) *La igualdad en educacion como bien democratico y de desarrollo (Równy dostęp do edukacji jako wartość demokratyczna, którą należy pielęgnować)*. Prezentacja przedstawiona na międzyrządowym spotkaniu PRELAC, zorganizowanym przez UNESCO- OREALC, Santiago de Chile, 6 i 7 grudnia 2005

Gultig, J. (1999) *Can teacher education transform schooling? Schooling and teaching in post-apartheid South Africa*. Referat wygłoszony na konferencji: AREA Annual Meeting, Montreal, kwiecień, 1999

Hagger, H. i McIntyre, D. (2006) *Learning teaching from teachers*. Maidenhead: Open University Press

Harris, R. i Lázár, I. (2011) Ways to bring about change in Huber, J. i Mompoin-Gaillard, P. (red.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J. i McIntyre, D. (2006) *Learning without Limits*. Open University Press

Hattie, J.A.C. (2009) *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. Oxford: Routledge

Haug, P. (2003) Qualifying teachers for the school for all, w: Booth, T., Nes, K. i Stromstad, M. (red.) *Developing Inclusive Teacher Education*. London: Routledge Falmer

Huber, J. (2011) Making a difference, w: Huber, J. i Mompoin-Gaillard, P. (red.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Huber, J. i Mompoin-Gaillard, P. (red.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

International Labour Organisation/UNESCO (2009) *Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the*



*Recommendations concerning Teaching Personnel*. Raport 10 sesji. Paryż, 28 września – 2 października 2009

Ivatts, A.R. (2011) Education vs educations in Huber, J. i Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Jansma, F. (2011) *Teacher Quality: Professional competence and the quality of education*. Referat wygłoszony w trakcie wizyty studyjnej w ramach projektu *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej*, Uniwersytet Cypryjski, marzec 2011

Kyriazopoulou, M. i Weber, H. (red.) (2009) *Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe, (Opracowanie zestawu wskaźników – dla obszaru edukacji włączającej w Europie)*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education

Lauriala, A. (2011) *Teacher's pedagogical autonomy as an antecedent for inclusive education*. Referat wygłoszony w trakcie wizyty studyjnej w ramach projektu *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej*, Uniwersytet w Lapland, kwiecień 2011

McGrady, H., Lerner, J. i Boscardin, M. L. (2001) The educational lives of students with learning disabilities, w: Rodis, P. Garrod, A. i Boscardin, M. L. (red.), *Learning disabilities and life stories* (177-193). Boston: Allyn and Bacon

Meijer, C.J.W. (red.) (2003) *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Meijer, C.J.W. (red.) (2003) *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. i Lewin, J. (2010) *Literature Review on Teacher Education in the 21<sup>st</sup> Century*. Scottish Government Social Research

Minnow, M. (1990) *Making All the Difference: Inclusion, Exclusion and American Law*. Ithaca: Cornell University Press



Moon, B. (2007) *Research analysis; Attracting, developing and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practices*. Dokument roboczy UNESCO

Moran, A. (2009) Can a competence or standards model facilitate an inclusive approach to teacher education? *International Journal of Inclusive Education*, 13 (1), 45-61

Murray, J. (2005) *Investigating Good Practices in the Induction of Teacher Educators into Higher Education*. ESCalate, University of Bristol

Naukkarinen, A. (2010) From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 185-196

Norwich, B. (2010) A response to 'Special Educational Needs: A New Look', w: Terzi, L. (red.) (2010) *Special Educational Needs: A New Look*. London: Continuum

Ofsted (2008) How well new teachers are prepared to teach pupils with learning difficulties and/or disabilities. London: Ofsted [www.ofsted.gov.uk](http://www.ofsted.gov.uk)

Ólafsdóttir, Ó. (2011) Foreword in Huber, J. i Mompoin-Gaillard, P. (red.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Organisation for Economic Co-operation and Development (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2007) *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2010) *Improving health and social cohesion through education*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2010) *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*. Paris: OECD



Organisation for Economic Co-operation and Development (2011) *PISA in Focus 2. Improving performance: leading from the bottom*. March 2011

Pijl, S.J. (2010) Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 197-201

Pollard, A., Anderson, J., Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J. i Warwick, P. (2005) *Reflective teaching. Evidence-informed Professional Practice 3<sup>rd</sup> Edition*. London: Continuum

Pugach, M.C. i Blanton, L.P. (2009) A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 575-582

Richardson, V. (1996) The role of attitudes and beliefs in learning to teach, w: Sikula, J. (red.) *Handbook of Research on Teacher Education*, 2<sup>nd</sup> edition. New York: Macmillan

Rodriguez, H. (2010) *Seven Essential Components for Teacher Education for Inclusion*. Referat przygotowany w ramach projektu *Edukacja włączająca w działaniu*. Wersja elektroniczna dostępna pod adresem: <http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&reporeid=247>

Ryan, T.G. (2009) An analysis of pre-service teachers' perceptions of inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9 (3), 180-187

Sachs, J. (2003) *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press

Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books

Sciberras, M. (2011) *Profile of inclusive Teachers – Reactions and Reflections*. Referat wygłoszony w ramach projektu *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej*, Uniwersytet Maltański, marzec 2011

Shulman, L. (2007) *Keynote lecture to American Association of Colleges for Teacher Education Annual Conference*. New Orleans, February 2007

Sliwka, A. (2010) From homogeneity to diversity in German education. W: *Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. Paris: OECD



Snoek, M., Swennen, A. i van der Klink, M. (2009) *The teacher educator: a neglected factor in the contemporary debate on teacher education*. TEPE, 2009

Swennen., A. i van der Klink, M. (2009) *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators*. Dordrecht: Springer

UNESCO-IBE (2008) Conclusions and recommendations of the 48<sup>th</sup> session of the *International Conference on Education* (ED/BIE/CONFINTED 48/5) Geneva: UNESCO IBE. Wersja elektroniczna dostępna pod adresem: <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-ice-2008/conclusions-and-recommendations.html>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2009) *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO

United Nations (ONZ) (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities. (Konwencja praw osób niepełnosprawnych)* New York: United Nations. Wersja elektroniczna dostępna pod adresem: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

Warford, M. (2011) The zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 27, 252-258

Watkins, A. (red.) (2007) *Assessment in Inclusive Settings – Key Issues for Policy and Practice (System oceniania w placówkach włączających. Kluczowe zagadnienia w polityce i praktyce oświatowej)*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education

Willms, D.J. (2006) *Learning Divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics

World Health Organisation (Światowa Organizacja Zdrowia) (2011) *World Report on Disability (Światowy raport o niepełnosprawności)*. Geneva: WHO

Wygocki, L. S. (1989) *Myślenie i mowa*. Warszawa: PWN





## UCZESTNICY PROJEKTU

<b>Kraj</b>	<b>Imię i Nazwisko</b>
Austria	Pan Ivo Brunner Pan Ewald Feyerer
Belgia (wspólnota flamandzko-języczna)	Pani Annet de Vroey
Belgium (wspólnota francusko-języczna)	Pan Jean-Claude De Vreese
Cypr	Pani Elli Hadjigeorgiou Pani Simoni Symeonidou
Czechy	Pani Kateřina Vitásková Pani Miroslava Salavcová
Dania	Pani Bodil Gaarsmand Pan Nils-Georg Lundberg
Estonia	Pani Vilja Saluveer Pani Karmen Trasberg
Finlandia	Pani Suvi Lakkala Pani Helena Thuneberg
Francja	Pani Nathalie Lewi-Dumont Pani Catherine Dorison
Hiszpania	Pani Pilar Pérez Esteve Pan Gerardo Echeita Sarrionandia
Holandia	Pan Frank Jansma Pan Dominique Hoozemans
Irlandia	Pan Alan Sayles Pani Áine Lawlor
Islandia	Pani Hafdís Guðjónsdóttir Pani Jóhanna Karlsdóttir
Litwa	Pan Giedrius Vaidelis Pani Lina Milteniene
Luksemburg	Pan Alain Adams
Łotwa	Pani Guntra Kaufmane



---

	Pani Sarmīte Tūbele
Malta	Pani Felicienne Mallia Borg Pan Paul Bartolo
Niemcy	Pan Thomas Franzkowiak Pani Kerstin Merz-Atalik
Norwegia	Pani Toril Fiva Pani Unni Vere Midthassel
Polska	Pani Agnieszka Wołowicz Pani Beata Rola
Portugalia	Pani Maria Manuela Micaelo Pani Maria Manuela Sanches Ferreira
Słowenia	Pani Damjana Kogovšek
Szwajcaria	Pan Pierre-André Doudin Pan Reto Luder
Szwecja	Pan Bengt Persson
Węgry	Pani Csilla Stéger Pan Iván Falus
Wielka Brytania (Anglia)	Pan Brahm Norwich Pan John Cornwall
Wielka Brytania (Irlandia Płn.)	Pan John Anderson Pan Martin Hagan
Wielka Brytania (Szkocja)	Pani Lani Florian
Wielka Brytania (Walia)	Pan Huw Roberts Pani Sue Davies

Swój wkład w realizację projektu wnieśli także:

Czechy	Pani Iva Strnadová Pani Radka Topinková
Finlandia	Pani Marita Makinen
Francja	Pan Pierre Francois Gachet



---

Holandia	Pan Rutger Stafleu
	Pan Jos Louwe
Luksemburg	Pan Marco Suman
	Pani Joëlle Renoir
Norwegia	Pani Marit Stromstad
Szwecja	Pani Kerstin Hultgren
Wielka Brytania (Walia)	Pan Cliff Warwick

W sposób szczególny pragniemy podziękować Konsultantowi Projektu, Kari Nes, oraz członkom PAG: Bernadette Céleste, (Francja); Don Mahon, (Irlandia); Mudite Reigase, (Łotwa); Irene Moser, (Austria; członek grupy do września 2010).



*Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej – Wyzwania i szanse* przedstawia przegląd rozwiązań w zakresie polityki i praktyki kształcenia pedagogów z 25 krajów członkowskich Agencji. Projekt, którego owocem jest niniejszy raport, miał odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu początkowy etap kształcenia przygotowuje wszystkich nauczycieli do zaspokajania potrzeb silnie zróżnicowanych grup uczniów.

Raport opiera się na szczegółowych opisach systemu kształcenia nauczycieli przygotowanych przez kraje uczestniczące w projekcie. Do jego opracowania wykorzystano także przegląd literatury przedmiotu oraz informacje zebrane podczas wizyt studyjnych w poszczególnych krajach.

Raport zawiera opis metodologii zastosowanej przy realizacji projektu oraz przedstawia szerszy kontekst kształcenia przygotowującego nauczycieli do edukacji włączającej w całej Europie. Przybliży on sposób organizacji studiów pedagogicznych w różnych krajach, zawartość merytoryczną programów nauczania oraz metody prowadzenia praktyk studenckich w szkołach. Omawia także rolę wykładowców na kierunkach nauczycielskich oraz ich rozwój zawodowy oraz zarysowuje obszary kompetencji, które opanować powinien nauczyciel przygotowany do pracy w środowisku włączającym.

W raporcie zostały też zamieszczone przykłady innowacyjnych rozwiązań edukacyjnych oraz szersze ramy systemowego wsparcia modelu kształcenia przygotowującego nauczycieli do edukacji włączającej. W podsumowaniu przedstawione zostały kluczowe problemy i wyzwania, rekomendacje w zakresie szeroko rozumianej polityki oświatowej oraz bardziej szczegółowe zalecenia służące rozwojowi kształcenia przygotowującego nauczycieli do edukacji włączającej.