

Kształcenie nauczycieli przygotowujące do
edukacji włączającej

**PROFIL NAUCZYCIELA EDUKACJI
WŁĄCZAJĄCEJ**



**Kształcenie nauczycieli przygotowujące
do edukacji włączającej**

**PROFIL NAUCZYCIELA EDUKACJI
WŁĄCZAJĄCEJ**

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



Education and Culture DG

Dokument powstał przy wsparciu Dyrekcji Generalnej do spraw Edukacji i Kultury przy Komisji Europejskiej:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm

Lifelong Learning Programme

Przedstawione w niniejszej publikacji poglądy odzwierciedlają wyłącznie stanowiska autorów i współautorów, a Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za umieszczoną w tym dokumencie zawartość merytoryczną ani za sposób jej użycia.

Redakcja: Amanda Watkins, pracownik Agencji, Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami pragnie podziękować wszystkim członkom Rady Przedstawicieli i Koordynatorom Krajowym za wkład, jaki wnieśli w przygotowanie niniejszej publikacji. Szczególne podziękowania należą się także następującym osobom:

- członkom Grupy Doradczej Projektu TE4I oraz nominowanym przez poszczególne kraje ekspertom zaangażowanym w realizację tego projektu – ich dane kontaktowe umieszczone zostały w aneksie na końcu niniejszej publikacji;

- przedstawicielom władz oświatowych, nauczycielom – praktykom, studentom, uczniom i członkom ich rodzin, którzy uczestniczyli w 14 wizytach studyjnych zorganizowanych w roku 2010 i 2011; szczegółowe informacje na temat wizyt studyjnych znaleźć można na stronie internetowej projektu TE4I: <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-study-visits>

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 (2012) *Profil nauczyciela edukacji włączającej*, Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami

Dołączona do niniejszej publikacja oddzielna ulotka stanowi materiał nie objęty prawami autorskimi, który wolno modyfikować i używać stosownie do potrzeb, pod warunkiem zamieszczenia odwołania do materiału źródłowego.

ISBN (Wersja drukowana): 978-87-7110-332-8

ISBN (Wersja elektroniczna): 978-87-7110-353-3

© **European Agency for Development in Special Needs Education 2012**

Sekretariat
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Denmark
Tel: +45 64 41 00 20
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

www.european-agency.org



SPIS TREŚCI

PRZEDMOWA	5
STRESZCZENIE	7
WSTĘP	10
PROFIL NAUCZYCIELA EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ	13
ZASTOSOWANIE PROFILU NAUCZYCIELA EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ	21
Zasady ogólne	21
Zastosowania <i>Profilu</i>	22
Czynniki wspierające wprowadzenie <i>Profilu</i> w życie.....	23
PODSTAWY TEORETYCZNE PROFILU	28
Podejście do edukacji włączającej oparte na wartościach	28
Podejście oparte na obszarach kompetencji.....	30
Odniesienia do priorytetów polityki europejskiej w dziedzinie systemu szkolnictwa oraz kształcenia nauczycieli.....	32
METODOLOGIA ZASTOSOWANA PRZY TWORZENIU PROFILU	36
DALSZY ROZWÓJ PROFILU	41
BIBLIOGRAFIA	44
ANEKS 1 – MIESIĄCE KOMPETENCJI W KRAJOWYCH PROGRAMACH PEKN	46
ANEKS 2 – PODNIESIENIE POZIOMU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI: WYTYCZNE POLITYKI UNII EUROPEJSKIEJ	48
ANEKS 3 – SZABLON DO ZBIERANIA INFORMACJI PODCZAS DYSKUSJI NAD PROJEKTEM <i>PROFILU</i>	51
WSPÓŁAUTORZY	52



PRZEDMOWA

Projekt *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej* (TE4I – z j. ang. – Teacher Education for Inclusion) miał odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób pierwszy etap kształcenia nauczycieli przygotowuje ich do prowadzenia edukacji włączającej. Celem tego trwającego trzy lata projektu było określenie podstawowych umiejętności i zakresu wiedzy, a także postaw i wartości, jakie powinien prezentować każdy rozpoczynający pracę nauczyciel, niezależnie od wykładanego przedmiotu, specjalizacji, nauczanej grupy wiekowej czy też typu placówki, w której znajdzie zatrudnienie.

W prace nad niniejszym dokumentem 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 skład grupy eksperckiej weszli także przedstawiciele władz odpowiedzialnych za kształcenie nauczycieli i edukację włączającą, jak również wykładowcy kierunków pedagogiki ogólnej i specjalnej.

Realizację projektu wspierali również członkowie Grupy Doradczej Projektu przy Radzie Przedstawicieli Agencji oraz Koordynatorzy Krajowi, a także pracownicy Agencji i jeden ekspert zewnętrzny – Kari Nes z Norwegii. Podczas trwania projektu Grupa Doradcza Projektu w poszerzonym składzie spotykała się wielokrotnie z przedstawicielami Dyrekcji Generalnej ds. Edukacji i Kultury Komisji Europejskiej (DG-EAC), Centrum Badań i Innowacji Edukacyjnych Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD-CERI) oraz Międzynarodowego Biura Edukacji UNESCO (IBE) aby zagwarantować spójność niniejszego projektu z innymi inicjatywami europejskimi i międzynarodowymi na tym polu.

Projekt TE4I zaowocował opracowaniem szeregu dokumentów, które dostępne są na stronie internetowej projektu: <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion>

- Przegląd literatury naukowej i rozwiązań systemowych obejmujący dokumenty międzynarodowe oraz publikacje, jakie ukazały się po roku 2000, w tym także prace badawcze z 18 państw europejskich.
- Raporty dotyczące kształcenia przygotowującego nauczycieli do edukacji włączającej z 29 krajów. Raporty krajowe sporządzono według jednego wzorca, co ułatwia poszukiwanie określonych informacji w raportach z różnych krajów.
- Raport podsumowujący realizację projektu, który przedstawia kluczowe rezultaty projektu i rekomendacje dotyczące kształcenia nauczycieli w Europie, opracowane z wykorzystaniem wszystkich źródeł informacji dostępnych w ramach projektu.
- „Matryca”, czyli dokument pokazujący, jak dane pozyskane w trakcie realizacji projektu przekładają się na rekomendacje zawarte w raporcie podsumowującym realizację projektu.

Niniejszy *Profil nauczyciela edukacji włączającej* jest więc kolejnym dokumentem wypracowanym w ramach wspomnianego projektu dzięki przeprowadzonym badaniom, danym dostarczonym przez poszczególne kraje, a w szczególności dzięki dyskusjom zorganizowanym w ramach wizyt studyjnych w latach 2010–2011, w których uczestniczyli eksperci projektu oraz przedstawiciele wszystkich stron zainteresowanych kształceniem nauczycieli.



Obok ekspertów nominowanych przez poszczególne kraje w pracach nad projektem uczestniczyło ponad 400 osób wywodzących się z różnych grup interesariuszy, m.in. wykładowcy uczelni wyższych, nauczyciele i dyrektorzy szkół, przedstawiciele samorządów lokalnych, wolontariatu, władz oświatowych, uczniowie, ich rodzice i bliscy. Agencja kieruje do nich wszystkich gorące podziękowania za bezcenny wkład, jaki wnieśli w realizację projektu, a szczególnie w opracowanie Profilu przedstawionego w niniejszej publikacji.

Cor Meijer

Dyrektor, Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami

STRESZCZENIE

Projekt *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej* (TE4I) miał odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu początkowy etap kształcenia przygotowuje wszystkich nauczycieli do stosowania włączającego podejścia do edukacji. 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.

Profil nauczyciela edukacji włączającej stanowi jeden z najważniejszych rezultatów wspomnianego wyżej projektu, zrealizowanego przez Europejską Agencję Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. Krajom członkowskim Agencji zależało w szczególności na zebraniu informacji dotyczących kompetencji, postaw oraz standardów, jakie należy oczekiwać od wszystkich nauczycieli pracujących w placówkach włączających. Niniejszy dokument stanowi bezpośrednią odpowiedź na tą potrzebę.

Profil skierowany jest przede wszystkim do wykładowców kształcących nauczycieli oraz decydentów – osób odpowiedzialnych za kształtowanie polityki w zakresie początkowego etapu kształcenia nauczycieli (PEKN) oraz władz instytucji prowadzących takie kształcenie – a więc tych wszystkich, którzy z racji swojej pozycji mogą wpływać na popularyzację kształcenia przygotowującego do edukacji włączającej, inicjować zmiany systemowe i je wprowadzać. Wspomniane grupy interesariuszy stanowią najważniejszych odbiorców niniejszego dokumentu. Z projektu TE4I wynika bowiem jasno, że kształcenie nauczycieli stanowi kluczowy element systemu mający duże przełożenie na funkcjonowanie oświaty jako takiej, a więc także inicjowanie zmian potrzebnych do szerszego wprowadzenia edukacji włączającej.

Autorzy *Profilu* nie powielają wysiłków podjętych w poszczególnych państwach. Podjęli oni raczej próbę realistycznego potraktowania wspólnego problemu zgłaszanego przez przedstawicieli krajowych, a także wypracowania na poziomie europejskim narzędzia opartego na informacjach i propozycjach poszczególnych krajów.

Profil nauczyciela edukacji włączającej ma służyć przede wszystkim jako poradnik pomocny przy tworzeniu i wdrażaniu programów PEKN skierowanych do wszystkich nauczycieli i studentów kierunków nauczycielskich. W zamyśle autorów *Profil* powinien być bodźcem i punktem wyjścia dla ustalania właściwej zawartości merytorycznej, metod planowania i definiowania pożądanych efektów kształcenia programów PEKN, nie zaś – gotowym scenariuszem, którego należy się ściśle trzymać.

W szczególności, celem opracowania *Profilu* było:

- 1 - zdefiniowanie systemu podstawowych wartości i obszarów kompetencji, które odnieść można do każdego programu początkowego kształcenia nauczycieli;
- 2 - podkreślenie znaczenia najważniejszych podstawowych wartości i obszarów kompetencji niezbędnych do przygotowania wszystkich nauczycieli do edukacji włączającej z uwzględnieniem wszystkich form różnorodności;
- 3 - uwypuklenie kluczowych czynników wspierających wprowadzenie proponowanych podstawowych dla edukacji włączającej wartości i obszarów kompetencji do wszystkich programów PEKN;
- 4 - wzmocnienie wypracowanego w ramach projektu TE4I argumentu wskazującego, że za edukację włączającą odpowiadają wszyscy nauczyciele, a odpowiedzialność za



przygotowanie ich do pracy w środowisku włączającym ponoszą wszyscy wykładowcy programów PEKN.

Niniejszy dokument opiera się na wielu inicjatywach i dyskusjach przeprowadzonych na przestrzeni 3 lat, w których uczestniczyli eksperci projektu oraz ponad 400 przedstawicieli różnych stron zainteresowanych rozwojem edukacji: decydentów i praktyków wywodzących się z szeroko rozumianego sektora oświaty oraz instytucji kształcących nauczycieli; studentów PEKN i praktykantów; rodziców i pozostałych członków rodziny; wreszcie – samych uczniów, którzy wspólnie dyskutowali nad kompetencjami, jakich wszyscy nauczyciele potrzebują do pracy w placówkach włączających.

Trzy parametry wyznaczały kierunek prac nad *Profilem*:

1 - edukację włączającą należy rozumieć przede wszystkim jako systemowe podejście do procesu kształcenia oparte na poszanowaniu praw człowieka i szeregu podstawowych wartości;

2 - skupianie się na poszczególnych kompetencjach nauczyciela edukacji włączającej w oderwaniu od szerszego kontekstu stwarza szereg trudności praktycznych i teoretycznych; aby zachować uniwersalny charakter profilu, odpowiadający wymaganiom różnych krajów i interesariuszy, należało zastosować odpowiednio szerokie podejście do kwestii posługiwania się kompetencjami;

3 - nie należy ignorować priorytetów oraz efektów polityki społecznej prowadzonej w poszczególnych krajach, niemniej jednak istnieją już pewne ramy polityki edukacyjnej wypracowane na szczeblu międzynarodowym i europejskim oraz akceptowane przez wszystkie kraje, które mają wpływ na kształtowanie edukacji włączającej i programów kształcenia nauczycieli.

Ustalono, że kapitalne znaczenie dla pracy wszystkich nauczycieli w placówkach włączających mają cztery podstawowe wartości związane z procesem nauczania i uczenia się. Wartości te odnieść można do poszczególnych obszarów kompetencji nauczyciela. Na poszczególne obszary kompetencji składają się trzy elementy: postawy, wiedza i umiejętności. Określona *postawa* lub przekonanie wymaga pewnej *wiedzy* czy inaczej poziomu zrozumienia; z kolei praktyczne wykorzystanie tej wiedzy zależy od posiadanych *umiejętności*. *Profil* przedstawia kluczowe postawy, zakres wiedzy i umiejętności, na których opiera się każdy z obszarów kompetencji.

Profil opracowany został w oparciu o poniższy zestaw podstawowych wartości i obszarów kompetencji.

Docenianie różnorodności uczniów: różnice pomiędzy uczniami uznaje się za zaletę i czynnik sprzyjający edukacji.

Obszary kompetencji zbudowane na tej wartości obejmują:

- koncepcje edukacji włączającej;
- przekonania nauczyciela dotyczące różnic pomiędzy uczniami.

Wspieranie wszystkich uczniów: nauczyciele spodziewają się, że każdy uczeń dokona znaczących postępów w nauce.

Obszary kompetencji zbudowane na tej wartości obejmują:

- wspomaganie każdego ucznia w procesie uczenia się treści przedmiotowych oraz nabywania umiejętności praktycznych, społecznych i emocjonalnych;
- stosowanie skutecznych metod nauczania w klasach, do których uczęszczają uczniowie o zróżnicowanych potrzebach.



Nastawienie na współpracę: wszyscy nauczyciele uznają zasadniczą rolę pracy zespołowej i współdziałania.

Obszary kompetencji zbudowane na tej wartości obejmują:

- współpracę z rodzicami i rodzinami;
- współpracę z szerokim gronem pracowników sektora oświaty.

Indywidualny rozwój zawodowy: nauczanie musi być oparte na uczeniu się – nauczyciele biorą na siebie zobowiązanie do uczenia się przez całe życie.

Obszary kompetencji zbudowane na tej wartości obejmują następujące przekonania:

- nauczyciele to praktycy wyciągający wnioski z dotychczasowych doświadczeń;
- początkowy etap kształcenia jest punktem wyjścia do kształcenia ustawicznego i doskonalenia zawodowego.

Podstawowe wartości i obszary kompetencji opierają się na szeregu uzgodnionych zasad ogólnych dotyczących zastosowania *Profilu* w praktyce. Dodatkowo można też wskazać czynniki, które wspomagają ten proces. Czynniki te obejmują nie tylko możliwe zastosowania *Profilu* w programach początkowego kształcenia nauczycieli, lecz także szersze problemy związane z polityką i praktyką w placówkach oświatowych i instytucjach kształcenia nauczycieli.

WSTĘP

Niniejszy *Profil nauczyciela edukacji włączającej* stanowi jeden z najważniejszych rezultatów projektu „Kształcenie przygotowujące nauczycieli do edukacji włączającej” (TE4I) zrealizowanego przez Europejską Agencję Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (<http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion>). W ramach tego trzyletniego projektu, w którym uczestniczyło ponad 55 ekspertów krajowych z 25 krajów europejskich, szukano odpowiedzi na następujące kwestie:

- Jakich nauczycieli potrzebuje włączające społeczeństwo w szkole XXI wieku?
- Jaki obszary kompetencji mają zasadnicze znaczenie z punktu widzenia edukacji włączającej?

Projekt koncentrował się na kształceniu nauczycieli szkół ogólnodostępnych i przygotowaniu, jakie otrzymują w ramach PEKN do pracy w placówkach włączających. Najważniejszym pytaniem, na które projekt miał dać odpowiedź, było: w jaki sposób początkowy etap kształcenia przygotowuje wszystkich nauczycieli do edukacji włączającej?

Przedstawiciele krajów członkowskich Agencji poprosili o konkretne informacje na temat kompetencji, postaw oraz standardów, jakich należy oczekiwać od wszystkich nauczycieli pracujących w placówkach włączających. Niniejszy dokument stanowi bezpośrednią odpowiedź na tę prośbę. W jego przygotowaniu wykorzystano informacje zebrane podczas realizacji projektu TE4I, w tym przegląd literatury przedmiotu i raporty krajowe (<http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info>), oraz – co szczególnie ważne – raport podsumowujący realizację projektu *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej – wyzwania i szanse* (2011).

Autorzy *Profilu* nie chcieli powielać wysiłków podjętych w poszczególnych państwach. Podjęli oni raczej próbę realistycznego potraktowania wspólnego problemu zgłaszanego przez przedstawicieli krajowych, a także wypracowania na poziomie europejskim narzędzia opartego na informacjach i propozycjach poszczególnych krajów. *Profil* ma służyć przede wszystkim jako poradnik pomocny przy tworzeniu i wdrażaniu programów PEKN skierowanych do wszystkich nauczycieli i studentów kierunków nauczycielskich. *Profil* nie jest gotowym scenariuszem, którego należy się ściśle trzymać; jego treść powinna stać się bodźcem i punktem wyjścia dla ustalania właściwej zawartości merytorycznej, metod planowania i definiowania pożądaných efektów kształcenia różnorodnych programów PEKN, które przygotowują nauczycieli do pracy w szkołach ogólnodostępnych.

Niniejszy dokument opiera się przede wszystkim na licznych działaniach i dyskusjach przeprowadzonych na przestrzeni 3 lat, w których uczestniczyli eksperci projektu oraz ponad 400 przedstawicieli różnych stron zainteresowanych rozwojem edukacji – praktycy wywodzący się z szeroko rozumianego sektora oświaty oraz instytucji kształcących nauczycieli; studentów PEKN i praktykantów; rodziców i pozostałych członków rodziny; wreszcie – samych uczniów, którzy wspólnie dyskutowali nad kompetencjami, jakich wszyscy nauczyciele potrzebują do pracy w placówkach włączających. (Dalsze informacje znajdują się w sekcji poświęconej metodologii.)

Profil jest przedsięwzięciem ambitnym. Do jego przygotowania wykorzystano całość informacji zebranych w ramach projektu TE4I. Przedstawia on przedyskutowany i uzgodniony na szczeblu europejskim system pojęć służący popularyzacji idealnego



modelu PEKN. *Profil* został pomyślany jako praktyczne narzędzie, na którym oprzeć będą się mogły krajowe inicjatywy na rzecz kształcenia nauczycieli przygotowującego do edukacji włączającej. Wszyscy eksperci projektu TE4I są przekonani, że *Profil nauczyciela edukacji włączającej* stanowi pomocne narzędzie, które powinno znaleźć zastosowanie w programach początkowego kształcenia nauczycieli, gdyż pomogłoby to zbudować bardziej włączającą edukację w całej Europie.

Profil przedstawia zasadnicze wartości i obszary kompetencji, które należałoby rozwijać w ramach wszystkich programów PEKN. Nie wskazuje on jednak, w *jaki sposób* zastosować obszary kompetencji w różnych krajowych programach początkowego kształcenia nauczycieli. W dalszej części niniejszego dokumentu poruszono co prawda pewne kluczowe problemy związane z wprowadzaniem *Profilu* w życie, niemniej jednak został on pomyślany jako narzędzie, którego sposób użycia należy dostosować do różnych kontekstów i systemów PEKN w poszczególnych krajach.

W szczególności, celem opracowania *Profilu* było:

1 - zdefiniowanie systemu podstawowych wartości i obszarów kompetencji, które odnieść można do każdego programu początkowego kształcenia nauczycieli; wspomniane wartości i kompetencje nie zależą od nauczanego przedmiotu, grupy wiekowej, z którą pracuje nauczyciel, etapu edukacji ani jej sektora, nie są też związane z żadną konkretną metodą czy sposobem nauczania;

2 - podkreślenie znaczenia najważniejszych podstawowych wartości i obszarów kompetencji niezbędnych do przygotowania wszystkich nauczycieli do edukacji włączającej z uwzględnieniem wszystkich form różnorodności; wspomniane wartości i kompetencje rozwijane są na PEKN, i stanowią podstawę dalszego rozwoju zawodowego podczas odbywania stażu, a następnie w ramach różnych form doskonalenia zawodowego;

3 - uwypuklenie kluczowych czynników wspierających wprowadzenie proponowanych podstawowych dla edukacji włączającej wartości i obszarów kompetencji do wszystkich programów PEKN;

4 - wzmocnienie wypracowanego w ramach projektu TE4I argumentu wskazującego, że za edukację włączającą odpowiadają wszyscy nauczyciele, a odpowiedzialność za przygotowanie ich do pracy w środowisku włączającym ponoszą wszyscy wykładowcy programów PEKN.

TE4I jako cel dla wszystkich programów PEKN – tak zdefiniowano jedną z kluczowych rekomendacji w raporcie podsumowującym realizację projektu. Opierając się na tej i wielu innych konkluzjach wspomnianego raportu, *Profil* stara się je przełożyć na system wartości i obszarów kompetencji, potrzebnych wszystkim nauczycielom, którzy chcą skutecznie pracować w placówkach włączających.

Profil skierowany jest przede wszystkim do wykładowców kształcących nauczycieli oraz decydentów – osób odpowiedzialnych za kształtowanie polityki w zakresie początkowego etapu kształcenia nauczycieli (PEKN) oraz władz instytucji prowadzących takie kształcenie – a więc tych wszystkich, którzy z racji swojej pozycji mogą wpływać na popularyzację kształcenia przygotowującego do edukacji włączającej, inicjować zmiany systemowe i je wprowadzać. Wspomniane grupy interesariuszy stanowią najważniejszych odbiorców niniejszego dokumentu, z projektu TE4I wynika bowiem jasno, że kształcenie nauczycieli stanowi kluczowy element systemu mający duże przełożenie na funkcjonowanie oświaty jako takiej, a więc także inicjowanie zmian potrzebnych do szerszego wprowadzenia edukacji włączającej.



OECD (2005) stwierdza, że podniesienie jakości kształcenia nauczycieli jest tą zmianą systemową, która najpewniej przełoży się na lepsze wyniki szkół. Raport podsumowujący projekt TE4I (2011) wskazuje z kolei, iż argument ten można dalej rozwinąć – przygotowanie nauczycieli do pracy w zróżnicowanych klasach, z jakimi mogą się zetknąć, może stanowić tę zmianę systemową, która najsilniej wpłynie na rozwój bardziej włączającego społeczeństwa.

Niniejszy dokument wskazuje wszystkim interesariuszom PEKN punkt wyjścia i oferuje narzędzie, które mogą zastosować w różnych uwarunkowaniach panujących w danym kraju. Z tego powodu zarówno sam *Profil*, jak i pozostałe informacje, nie są przedstawione w formie zwykłego raportu czy sprawozdania z badań. Uzgodniony *Profil* znajduje się w następnym rozdziale, kolejne zaś prezentują odpowiednio: dyskusje na temat czynników wspomagających wdrożenie *Profilu*; podstawy pojęciowe *Profilu* i ich związek z obecnymi priorytetami Unii Europejskiej; metodologię zastosowaną podczas przygotowania niniejszego dokumentu i wreszcie uwagi końcowe.

Intencją autorów nie było, by *Profil* stał się końcowym rezultatem projektu TE4I. Chcemy, aby dokument ten okazał się punktem wyjścia do dyskusji i narzędziem popularyzacji inicjatyw TE4I w różnych krajach.

Aby zachęcić do podjęcia dyskusji i powoływania inicjatyw w poszczególnych krajach wprowadzono poniżej opisane ułatwienia.

1. Tekst znajdujący się na stronach 13–20 niniejszego dokumentu nie jest objęty prawem autorskim; chcemy, by służył zarówno decydentom, jak i praktykom. Może on być modyfikowany i rozwijany w zależności od potrzeb i celów. W kieszonce przedniej okładki znajduje się osobna ulotka przedstawiająca *Profil*, którą wolno powielać i adaptować pod warunkiem umieszczenia odniesienia do dokumentu źródłowego.

2. Ze strony internetowej Agencji można pobrać pełny tekst niniejszego dokumentu w tłumaczeniu na wszystkie języki krajów członkowskich Agencji; znajduje się tam również elektroniczna wersja *Profilu* w formacie umożliwiającym edycję tekstu: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/profile>



PROFIL NAUCZYCIELA EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

Cztery podstawowe wartości związane z procesem nauczania i uczenia się mają doniosłe znaczenie dla pracy wszystkich nauczycieli w placówkach włączających. Są to:

1. Docenianie różnorodności – różnice pomiędzy uczniami uznaje się za zaletę i czynnik sprzyjający edukacji.
2. Wspieranie wszystkich uczniów – nauczyciele spodziewają się, że każdy uczeń dokona znaczących postępów w nauce.
3. Nastawienie na współpracę – wszyscy nauczyciele uznają zasadniczą rolę pracy zespołowej i współdziałania.
4. Indywidualny rozwój zawodowy – nauczanie opiera się na uczeniu się; nauczyciele biorą na siebie odpowiedzialność uczenia się przez całe życie.

W kolejnych podrozdziałach omówiono każdą z tych wartości oraz odpowiadające jej obszary kompetencji nauczyciela.

Na poszczególne obszary kompetencji składają się trzy elementy: postawy, wiedza i umiejętności. Określona *postawa* lub przekonanie wymaga pewnej *wiedzy* lub inaczej poziomu zrozumienia; z kolei praktyczne wykorzystanie wiedzy zależy od posiadanych *umiejętności*. W poszczególnych sekcjach przedstawiono kluczowe postawy, zakres wiedzy i umiejętności, na których opiera się każdy z obszarów kompetencji.

Aby nie pominąć żadnego z ważnych czynników zdecydowano się przedstawić obszary kompetencji jako uporządkowaną listę. Należy jednak pamiętać, że czynniki ich kolejność nie oznacza ważności; nie można też żadnego z nich rozpatrywać w oderwaniu od pozostałych, gdyż wszystkie są ze sobą ściśle powiązane i wzajemnie się warunkują.

Przedstawiono tu te obszary kompetencji, które – jak ustalono podczas dyskusji w ramach projektu TE4I – mają zasadnicze znaczenie dla edukacji włączającej. Nie jest to jednak lista wyczerpująca. Należy je traktować jako podstawę dalszego rozwoju zawodowego nauczycieli. Powinny także stanowić punkt wyjścia do debaty o obszarach kompetencji potrzebnych wszystkim nauczycielom pracującym w systemie edukacji danego kraju.

1. Docenianie różnorodności uczniów – różnice pomiędzy uczniami uznaje się za zaletę i czynnik sprzyjający edukacji.

Obszary kompetencji obejmują:

- koncepcję edukacji włączającej;
- przekonania nauczycieli na temat różnic pomiędzy uczniami.

1.1 Koncepcja edukacji włączającej

Postawy i przekonania, na których opiera się ten obszar kompetencji są następujące ...

... fundamentem edukacji jest przekonanie o tym, że wszyscy uczniowie są równi i mają równe prawa w demokratycznym państwie;

... edukacja włączająca wiąże się z koniecznością reformy społecznej i nie podlega negocjacji;

... nie należy rozdzielać problemu edukacji włączającej i jakości kształcenia;

... sam dostęp do edukacji masowej nie wystarczy; współuczestnictwo oznacza, że wszyscy uczniowie korzystają z takich form uczenia się, które mają dla nich sens.

Zasadnicza wiedza, na której opiera się ten obszar kompetencji obejmuje ...



... teoretyczne i praktyczne zagadnienia oraz problematykę uwarunkowań edukacji włączającej w kontekście globalnym i lokalnym;

... zrozumienie szerszego kontekstu działań i polityki prowadzonej przez instytucje edukacyjne na wszystkich poziomach, oraz ich wpływu na edukację włączającą; nauczyciele powinni mieć świadomości słabych i mocnych stron systemu edukacji, w którym pracują, oraz je rozumieć;

... świadomość, że edukacja włączająca to podejście obejmujące wszystkich uczniów, nie tylko tych, którzy mają odmienne potrzeby i mogą znajdować się w grupie zagrożonej wykluczeniem z system edukacji;

... zrozumienie języka służącego włączeniu społecznemu i różnorodności, a także skutków, jakie niesie ze sobą posługiwanie się różnymi taksonomiami do opisywania, kategoryzowania i szufladkowania uczniów;

... rozumienie edukacji włączającej jako prawa wszystkich uczniów do bycia w szkole (czyli dostępu do edukacji), współuczestnictwa (czyli wysokiej jakości procesu kształcenia) oraz zdobywania osiągnięć (poprzez proces uczenia się i jego wyniki).

Podstawowe umiejętności, jakie nauczyciel powinien nabyć w tym obszarze kompetencji, obejmują ...

... krytyczną refleksję nad własnymi przekonaniami i postawami oraz ich wpływem na podejmowane działania;

... stałe przestrzeganie zasad etyki zawodowej i dyskrecji;

... umiejętność analizowania historii edukacji po to, by zrozumieć obecną sytuację i usytuować ją w odpowiednim kontekście;

... strategie przygotowujące nauczycieli do przeciwstawiania się postawom dyskryminującym i pracy w środowiskach dzielących uczniów ze względu na potrzeby;

... zdolność do empatii wobec zróżnicowanych potrzeb uczniów;

... dawanie przykładu postawy pełnej szacunku w relacjach społecznych oraz używania odpowiedniego języka w kontakcie ze wszystkimi uczniami i innymi stronami zaangażowanymi w proces edukacji.

1.2 Przekonania nauczyciela dotyczące różnic pomiędzy uczniami

Postawy i przekonania, na których opiera się ten obszar kompetencji są następujące ...

... bycie innym jest zupełnie naturalne;

... należy szanować różnorodność uczniów, cenić ją i traktować jako zaletę stwarzającą nowe możliwości uczenia się, które są cenne dla szkół, społeczności lokalnych i całego społeczeństwa;

... należy wysłuchać głosu każdego ucznia, i go docenić;

... nauczyciel ma największy wpływ na poczucie wartości ucznia, a co za tym idzie – na jego potencjał rozwoju;

... kategoryzacja i szufladkowanie uczniów może negatywnie wpłynąć na ich możliwości uczenia się.

Zasadnicza wiedza, na której opiera się ten obszar kompetencji obejmuje ...

... podstawowy zasób wiedzy na temat źródeł różnic pomiędzy uczniami (wynikających z potrzeby wspomaganie, pochodzenia kulturowego, używanego języka, uwarunkowań społeczno-ekonomicznych itp.);



... przekonanie, że uczniowie mogą się sami wiele nauczyć o różnorodności i dzielić się tą wiedzą z rówieśnikami;

... przekonanie, że różne style uczenia się można wykorzystać do wspomagania procesu kształcenia się poszczególnych uczniów i grup rówieśniczych;

... przekonanie, że szkoła tworzy wspólnotę i środowisko społeczne, które ma wpływ na poczucie własnej wartości uczniów i kształtuje ich potencjał rozwoju;

... przekonanie, że środowisko szkolne i klasowe stale się zmienia; różnorodność nie jest pojęciem statycznym.

Podstawowe umiejętności, jakie nauczyciel powinien nabyć w tym obszarze kompetencji, obejmują ...

... zdolność refleksji dotyczącej różnic istniejących pomiędzy uczniami;

... umiejętność znalezienia najlepszego w danej sytuacji podejścia do różnorodności;

... uwzględnianie różnorodności w realizacji programu nauczania;

... wykorzystanie różnych sposobów i stylów uczenia się dla wzmocnienia procesu nauczania;

... przyczynianie się do przekształcania szkół we wspólnoty edukacyjne szanujące wysiłki każdego ucznia, zachęcające do dalszej pracy i dumne z osiągnięć wszystkich dzieci.

2. Wspieranie wszystkich uczniów – nauczyciele spodziewają się, że każdy uczeń dokona znaczących postępów w nauce.

Obszary kompetencji zbudowane na tej wartości obejmują:

- wspomaganie każdego ucznia w procesie opanowania treści przedmiotowych, nabywania umiejętności społecznych i rozwoju emocjonalnego;

- stosowanie skutecznych metod nauczania w klasach, do których uczęszczają uczniowie o zróżnicowanych potrzebach.

2.1 Wspomaganie każdego ucznia w procesie opanowania treści przedmiotowych, nabywania umiejętności społecznych i rozwoju emocjonalnego

Postawy i przekonania, na których opiera się ten obszar kompetencji są następujące ...

... proces uczenia się ma przede wszystkim charakter społeczny;

... dla wszystkich uczniów jednakowo ważne jest opanowanie wiedzy przedmiotowej, umiejętności praktycznych, społecznych oraz rozwój emocjonalny;

... oczekiwania nauczycieli stanowią kluczowy czynnik przesądzający o powodzeniu szkolnym dziecka, dlatego też wysokie oczekiwania wobec wszystkich uczniów mają zasadnicze znaczenie;

... wszyscy uczniowie powinni aktywnie współuczestniczyć w podejmowaniu decyzji dotyczących procesu ich kształcenia oraz oceniania;

... rodzice i inni członkowie rodziny są zasadniczym źródłem wsparcia procesu uczenia się ich dziecka;

... bardzo ważne jest wspieranie każdego ucznia w rozwijaniu samodzielności i podejmowaniu autonomicznych decyzji;

... należy odkrywać i wzmacniać możliwości oraz potencjał uczenia się każdego dziecka.

Podstawowa wiedza, na której opiera się ten obszar kompetencji obejmuje ...



... docenienie wartości współpracy z rodzicami i rodzinami;

... znajomość typowych i nietypowych trajektorii rozwojowych, w szczególności w odniesieniu do rozwoju umiejętności społecznych i komunikacyjnych;

... znajomość różnych modeli i sposobów uczenia się przez dzieci.

Podstawowe umiejętności, jakie nauczyciel powinien nabyć w tym obszarze kompetencji, obejmują ...

... skuteczne posługiwanie się komunikacją werbalną i niewerbalną w odpowiedzi na zróżnicowane potrzeby komunikacyjne uczniów, rodziców oraz innych specjalistów;

... wspomaganie rozwoju kompetencji i możliwości komunikacyjnych uczniów;

... sprawdzenie, na ile dziecko potrafi „uczyć się uczyć”, a następnie wspomaganie rozwoju tych umiejętności;

... rozwijanie samodzielności i niezależności uczniów;

... wspomaganie uczenia się w grupach;

... stosowanie metod pozytywnego wzmocnienia pożądanych zachowań, które wspomagają rozwój społeczny uczniów i zachęcają do interakcji;

... kreowanie takich sytuacji uczenia się, w których uczniowie mogą „podejmować ryzyko” a nawet ponieść porażkę w bezpiecznym środowisku;

... posługiwanie się takimi narzędziami oceny efektów kształcenia, które uwzględniają nie tylko opanowanie wiedzy przedmiotowej, lecz także nabywanie umiejętności społecznych oraz rozwój emocjonalny.

2.2 Stosowanie skutecznych metod nauczania w klasach, do których uczęszczają uczniowie o zróżnicowanych potrzebach

Postawy i przekonania, na których opiera się ten obszar kompetencji są następujące ...

... skuteczny nauczyciel to taki, który dociera do wszystkich uczniów;

... nauczyciel odpowiada za wspomaganie procesu uczenia się wszystkich uczniów w klasie;

... umiejętności ucznia nie są niezmiennie; każdy ma możliwość rozwoju i uczenia się;

... uczenie się jest procesem; każdy uczeń ma nauczyć się, jak się uczyć, a nie jedynie opanować treści przedmiotowe;

... proces uczenia się przebiega podobnie u wszystkich uczniów – jest bardzo niewiele „specjalnych metod uczenia się”;

... w niektórych przypadkach pewne trudności w uczeniu się wymagają dostosowania programu i metod nauczania.

Podstawowa wiedza, na której opiera się ten obszar kompetencji dotyczy ...

... teorii uczenia się oraz modeli nauczania wspomagających proces uczenia się;

... metod zarządzania klasą i zmianą zachowania opartych na wzmocnieniu pozytywnym;

... zasad organizacji przestrzeni w klasie oraz przestrzeni społecznej w taki sposób, który wspomaga uczenie się;

... umiejętności rozpoznawania i pokonywania różnych przeszkód w procesie uczenia się, oraz zrozumienia, jak te bariery przekładają się na proces nauczania;



... nabywania podstawowych umiejętności – w szczególności kluczowych kompetencji – oraz związanych z nimi metod nauczania i oceniania;

... metod oceniania wspierającego proces uczenia się koncentrujących się na znalezieniu mocnych stron ucznia;

... zróżnicowanego podejścia do treści programowych, procesu uczenia się i używanych materiałów służącego temu, by nie pominąć żadnego ucznia i zaspokoić różne potrzeby edukacyjne;

... indywidualizacji metod uczenia się każdego ucznia służącego budowaniu samodzielności w procesie kształcenia;

... opracowania, wdrażania i skutecznej ewaluacji Indywidualnych Planów Nauczania (IPN) lub podobnych programów kształcenia zindywidualizowanego, tam, gdzie konieczne jest ich zastosowanie.

Podstawowe umiejętności, jakie nauczyciel powinien nabyć w tym obszarze kompetencji, obejmują ...

... stosowanie umiejętności kierowania klasą opartych na usystematyzowanych metodach pozytywnego zarządzania;

... metody pracy z indywidualnymi uczniami oraz niejednorodnymi grupami;

... posługiwanie się programem nauczania jako narzędziem służącym włączeniu i ułatwianiu proces uczenia się;

... uwzględnianie różnic pomiędzy uczniami w procesie ustalania programu nauczania;

... różnicowanie metod pracy, zawartości programów oraz przewidywanych efektów kształcenia;

... współpraca z uczniami i ich rodzinami w celu indywidualizacji procesu nauczania oraz ustalania jego celów;

... zachęcanie do wspólnego uczenia się w elastycznie dobieranych grupach rówieśniczych, w których uczniowie pomagają sobie wzajemnie na różne sposoby, m.in. stosując model nauczania przez rówieśnika;

... posługiwanie się w sposób systematyczny i uporządkowany szerokim wachlarzem metod i koncepcji nauczania;

... stosowanie ICT i innych technologii wspomagających aby umożliwić elastyczne podejście do uczenia się;

... używanie zweryfikowanych w praktyce metod nauczania służących realizacji celów programowych, stosowaniu alternatywnych sposobów uczenia się i elastycznego nauczania, a także wykorzystaniu jasno sformułowanej informacji zwrotnej od uczniów;

... stosowanie oceniania kształtującego i podsumowującego w sposób, który wspiera proces uczenia się i nie etykietuje uczniów oraz nie niesie dla nich negatywnych konsekwencji;

... zaangażowanie we wspólne z uczniami rozwiązywanie problemów;

... wspomaganie procesu uczenia się poprzez użycie szerokiego wachlarza umiejętności werbalnych i niewerbalnych.



3. Nastawienie na współpracę – wszyscy nauczyciele uznają zasadniczą rolę pracy zespołowej i współdziałania.

Obszary kompetencji zbudowane na tej wartości obejmują:

- współpracę z rodzicami i rodzinami;
- współpracę z szerokim gronem pracowników sektora oświaty.

3.1 Współpraca z rodzicami i rodzinami

Postawy i przekonania, na których opiera się ten obszar kompetencji, są następujące ...

- ... świadomość wartości dodanej, jaka wypływa ze współpracy z rodzicami i rodzinami;
- ... pełna szacunku postawa wobec różnic kulturowych i społecznych oraz poszanowanie punktu widzenia rodziców i rodziny;
- ... postrzeganie skutecznej komunikacji i współpracy z rodzicami oraz rodzinami jako obowiązku nauczyciela.

Podstawowa wiedza, na której opiera się ten obszar kompetencji obejmuje ...

- ... nauczanie włączające zakłada metody pracy oparte na współpracy;
- ... zrozumienie wagi umiejętności interpersonalnych;
- ... zrozumienie wpływu relacji interpersonalnych na realizację celów nauczania.

Podstawowe umiejętności, jakie nauczyciel powinien nabyć w tym obszarze kompetencji, obejmują ...

- ... skuteczne angażowanie rodziców i rodzin we wspomaganie procesu uczenia się ich dziecka;
- ... efektywną komunikację z rodzicami i innymi bliskimi dziecka wywodzącymi się z różnych społeczności kulturowych, etnicznych, językowych i różniących się statusem socjoekonomicznym.

3.2 Współpracę z szerokim gronem pracowników sektora oświaty

Postawy i przekonania, na których opiera się ten obszar kompetencji, są następujące ...

- ... edukacja włączająca wymaga od wszystkich nauczycieli pracy zespołowej;
- ... współdziałanie, partnerska współpraca, i praca zespołowa stanowią istotny wymiar pracy każdego nauczyciela, dlatego powinny być pożądanym trybem działania;
- ... współpraca w zespole wspomaga rozwój zawodowy oparty na uczeniu się z innymi i od innych.

Podstawowa wiedza, na której opiera się ten obszar kompetencji, dotyczy ...

- ... wartości współpracy z innymi nauczycielami i specjalistami oraz korzyści z tego płynących;
- ... istniejących rozwiązań systemowych i instytucjonalnych, które wskazują, gdzie kierować się po dalszą pomoc, materiały i poradę;
- ... modeli współpracy międzyinstytucjonalnej, w których nauczyciele placówek włączających współdziałają z ekspertami i pracownikami wywodzącymi się z innych dyscyplin i środowisk;
- ... metod nauczania opartych na współpracy, w których nauczyciele stosują podejście zespołowe, angażując samych uczniów, ich rodziców, rówieśników, innych nauczycieli i



personel wspomagający, a także członków zespołów wielospecjalistycznych, jeśli zachodzi taka potrzeba;

... języka/terminologii oraz podstawowych pojęć i sposobu myślenia innych specjalistów zaangażowanych w proces edukacji;

... relacji władzy i zależności zachodzące pomiędzy różnymi interesariuszami, które należy znać, aby sobie z nimi skutecznie radzić.

Podstawowe umiejętności, jakie nauczyciel powinien nabyć w tym obszarze kompetencji, obejmują ...

... stosowanie metod kierowania i zarządzania klasą, które sprzyjają skutecznej współpracy międzyinstytucjonalnej;

... wspólne prowadzenie lekcji i pracę w elastycznie dobranych zespołach;

... traktowanie własnej pracy jako elementu większej całości – wspólnoty szkolnej oraz korzystanie zarówno z wewnętrznych zasobów szkoły, jak i zewnętrznych źródeł wsparcia;

... kształtowanie zespołu klasowego jako części szerszej wspólnoty szkolnej;

... współdziałanie w ewaluacji, analizie i rozwoju szkoły jako całości;

... zespołowe rozwiązywanie problemów we współpracy z innymi specjalistami;

... zaangażowanie we współpracę szkoły z innymi placówkami, organizacjami społecznymi i oświatowymi;

... użycie szerokiego wachlarza środków komunikacji werbalnej i niewerbalnej w celu lepszej współpracy z innymi specjalistami.

4. Indywidualny rozwój zawodowy – nauczanie musi być oparte na uczeniu się – nauczyciele biorą na siebie zobowiązanie do uczenia się przez całe życie.

Obszary kompetencji zbudowane na tej wartości obejmują następujące przekonania:

- nauczyciele to praktycy wyciągający wnioski z dotychczasowych doświadczeń;
- początkowy etap kształcenia jest punktem wyjścia do kształcenia ustawicznego i doskonalenia zawodowego.

4.1 Nauczyciele to praktycy wyciągający wnioski z dotychczasowych doświadczeń

Postawy i przekonania, na których opiera się ten obszar kompetencji, są następujące ...

... nauczanie to poszukiwanie rozwiązań istniejących problemów, które wymaga stałego i systematycznego planowania, ewaluacji, refleksji, a następnie – modyfikacji działań;

... wyciąganie wniosków z dotychczasowych doświadczeń pomaga nauczycielom skutecznie współpracować z rodzicami, a także innymi członkami zespołów oraz specjalistami zatrudnionymi w szkole i instytucjach zewnętrznych;

... w pracy nauczyciela ważne jest poszukiwanie sprawdzonych rozwiązań;

... należy doceniać rolę wypracowania własnego podejścia pedagogicznego, którym nauczyciel kieruje się w swojej pracy.

Podstawowa wiedza, na której opiera się ten obszar kompetencji dotyczy ...

... indywidualnych zdolności meta-poznawczych, umiejętności „uczenia się, jak się uczyć”;

... umiejętności wyciągania wniosków z dotychczasowych doświadczeń oraz rozwijania w sobie zdolności analizy zarówno przeszłych, jak i w danej chwili wykonywanych działań;



- ... metod i strategii ewaluacji własnej pracy i osiągnięć;
- ... metod „badania w działaniu” i ich znaczenia w pracy nauczyciela;
- ... wypracowania indywidualnych strategii rozwiązywania problemów.

Podstawowe umiejętności, jakie nauczyciel powinien nabyć w tym obszarze kompetencji, obejmują ...

- ... systematyczną ewaluację własnych osiągnięć;
- ... skuteczne angażowanie innych w proces analizy nauczania i uczenia się;
- ... przyczynianie się do rozwoju szkoły jako wspólnoty uczących się.

4.2 Początkowy etap kształcenia jest punktem wyjścia do kształcenia ustawicznego i doskonalenia zawodowego

Postawy i przekonania, na których opiera się ten obszar kompetencji, są następujące ...

- ... na nauczycielach spoczywa obowiązek ustawicznego doskonalenia zawodowego;
- ... początkowy etap kształcenia jest jedynie pierwszym krokiem w karierze nauczyciela, która polega na uczeniu się przez całe życie;
- ... nauczanie polega na ciągłym uczeniu się; otwartość na nabywanie nowych umiejętności oraz aktywne poszukiwanie informacji i rady to pożądane cechy, a nie oznaka słabości;
- ... żaden nauczyciel nie może wiedzieć wszystkiego na temat edukacji włączającej; osoby rozpoczynające pracę w placówkach włączających powinny posiadać podstawową wiedzę, ale zasadnicze znaczenie ma później kształcenie ustawiczne;
- ... zmiany i rozwój to stały element edukacji włączającej, dlatego nauczyciele na każdym etapie życia zawodowego potrzebują umiejętności, które pozwolą im radzić sobie ze zmieniającymi się potrzebami i wymaganiami oraz właściwie na nie reagować.

Podstawowa wiedza, na której opiera się ten obszar kompetencji dotyczy ...

- ... znajomości prawa oświatowego i innych rozwiązań prawnych, które dotyczą nauczycieli, określają ich obowiązki wobec uczniów, ich rodzin i kolegów oraz regulują zawód nauczyciela;
- ... możliwości, różnych opcji i ścieżek kształcenia ustawicznego nauczycieli, które pozwolą zdobywać nową wiedzę i umiejętności potrzebne do doskonalenia edukacji włączającej.

Podstawowe umiejętności, jakie nauczyciel powinien nabyć w tym obszarze kompetencji, obejmują ...

- ... elastyczność w stosowaniu różnych strategii nauczania, które prowadzą do rozwiązań innowacyjnych i rozwoju indywidualnego;
- ... posługiwanie się metodami zarządzania czasem, które pozwalają korzystać z możliwości doskonalenia zawodowego;
- ... otwartość i chęć korzystania z wiedzy i doświadczenia kolegów oraz innych specjalistów;
- ... zaangażowanie w proces rozwoju i uczenia się całej wspólnoty szkolnej.



ZASTOSOWANIE PROFILU NAUCZYCIELA EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

Zasady ogólne

Poniższe stwierdzenia przedstawiają w zarysie uzgodnione przez uczestników projektu ogólne zasady, na których opiera się system podstawowych wartości i obszarów kompetencji zaproponowany w *Profilu nauczyciela edukacji włączającej*.

1 - Wartości i obszary kompetencji, na których opiera się edukacja włączająca, potrzebne są wszystkim nauczycielom, gdyż właśnie ogół nauczycieli odpowiada za wprowadzanie edukacji włączającej.

2 - Wartości i obszary kompetencji, na których opiera się edukacja włączająca, dają nauczycielom solidne podstawy do pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach, którzy uczęszczają do szkoły ogólnodostępnej. To bardzo ważne twierdzenie, które wskazuje, że edukacja włączająca nie koncentruje się wyłącznie na zaspokajaniu potrzeb jednej grupy uczniów (np. tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi). Wspomniane wartości i obszary kompetencji wzmacniają kluczowe przesłanie, zgodnie z którym edukacja włączająca jest modelem obejmującym wszystkich uczniów, a nie jedynie pewne ich grupy mające określone potrzeby.

3 - Wartości i obszary kompetencji istotne dla PEKN, które niniejszy dokument przedstawia, stanowią fundament dla postaw, wiedzy i umiejętności, które nauczyciele powinni w sobie wykształcić podczas praktyk i stażu, a następnie rozwijać w ramach różnych form doskonalenia zawodowego. Obszary kompetencji stanowią integralną część kontinuum ścieżek rozwoju zawodowego, pomyślanych tak, by nauczyciel osiągał kolejne poziomy zaawansowania m.in. w ramach kursów poświęconych SPE (specjalnym potrzebom edukacyjnym). Każdy nauczyciel powinien stale rozwijać posiadane obszary kompetencji w trakcie całego życia zawodowego.

4 - Wartości i obszary kompetencji, potrzebne wszystkim nauczycielom do pracy w placówkach włączających nie stoją w sprzeczności z edukacją specjalną i programami studiów poświęconych pedagogice specjalnej, którzy mogą wspomagać pracę nauczycieli przedmiotowych. Przedstawione tu wartości i obszary kompetencji stanowią podstawę pracy wszystkich – nauczycieli przedmiotowych i pedagogów specjalnych.

5 - Wartości i obszary kompetencji opisane w niniejszym *Profilu* zostały celowo sformułowane bardzo szeroko, aby wspomagać rozwój nauczycieli jako osób uczących się przez całe życie, analizujących swoją pracę i wyciągających wnioski z doświadczeń, a także zaangażowanych w „badania w działaniu”.

6 - Wartości i obszary kompetencji mogą wspomagać rozwój zawodowy studentów kierunków pedagogicznych oraz pełnić rolę przewodnika dla wykładowców tych kierunków.

7 - Wartości i obszary kompetencji, na których opiera się edukacja włączająca, należy traktować jako punkt wyjścia do przygotowania/planowania kursów w ramach studiów PEKN. Zasada edukacji włączającej jako podejścia systemowego powinna znaleźć zastosowanie nie tylko w programach szkolnych, ale także planach studiów PEKN.

8 - Wpisanie wartości i obszarów kompetencji, na których opiera się edukacja włączająca, w ramy studiów PEKN powinno zostać poddane dyskusjom z udziałem możliwie szerokiego grona interesariuszy, stosownie do sytuacji i uwarunkowań panujących w danym kraju.



Zastosowania *Profilu*

Wszyscy uczestnicy projektu TE4I podzielali przekonanie, że celem PEKN powinno być:

- wyrobienie w przyszłych nauczycielach umiejętności stosowania bardziej włączających metod pracy;
- przygotowanie nowych kadr nauczycielskich, potrafiących skutecznie uczyć i dobrze znających swój przedmiot.

Profil nauczyciela edukacji włączającej powstał z myślą o tym, by wspomóc realizację celów PEKN. Podstawowe wartości i obszary kompetencji mają charakter uniwersalny – nie dotyczą konkretnego przedmiotu czy sektora. Nie ma też jednej – czy też preferowanej – metody ich wykładu.

Profil nauczyciela edukacji włączającej ma służyć przede wszystkim jako poradnik pomocny przy tworzeniu i wdrażaniu programów PEKN skierowanych do wszystkich nauczycieli i studentów kierunków nauczycielskich. W zamyśle autorów *Profil* powinien być bodźcem i punktem wyjścia dla ustalania właściwej zawartości merytorycznej, metod planowania i definiowania pożądaných efektów kształcenia programów PEKN, nie zaś – gotowym scenariuszem, którego należy się ściśle trzymać.

Taką rolę *Profilu* uzgodnili między sobą eksperci zaangażowani w projekt TE4I. Dyskusje z przedstawicielami różnych zainteresowanych stron wskazały jednak, że potencjalnie *Profil* mógłby znaleźć znacznie więcej zastosowań. W szczególności podczas przeprowadzonych w ramach projektu dyskusji zwrócono uwagę na następujące możliwości użycia *Profilu*.

- Studentom kierunków nauczycielskich *Profil* może służyć jako narzędzie auto-analizy. Można go w szczególności potraktować jako punkt wyjścia do zastanowienia się nad osobistymi doświadczeniami wykluczenia w szkole. *Profil* kieruje uwagę na postawy, obszary wiedzy i umiejętności, które studenci powinni podać krytycznej refleksji, aby pokonać stereotypy, którym sami mogą hołdować.
- Wykładowcom kierunków nauczycielskich *Profil* może służyć jako narzędzie dyskusji pozwalające dekonstruować i rekonstruować nastawienie studentów do uczniów i edukacji włączającej jako modelu obejmującego wszystkie dzieci. *Profil* może też pomóc wykładowcom w pracy ze studentami, którzy mają zróżnicowane potrzeby edukacyjne.
- Dla nauczycieli pracujących w zawodzie *Profil* może być pomocny w ustalaniu osobistych priorytetów w zakresie kształcenia ustawicznego.
- Kierownictwo szkół może traktować *Profil* jako poradnik dotyczący przeprowadzania stażu a następnie planowania ścieżek rozwoju zawodowego nauczycieli w kontekście rozwoju szkoły jako całości.
- Działom kadr i osobom odpowiedzialnym za rekrutację nauczycieli *Profil* może pomóc określić, który kandydat jest właściwie przygotowany do pracy w szkole. *Profil* mógłby także być przydatny w ustalaniu priorytetów początkowego i długoterminowego rozwoju zawodowego innych niż nauczyciele specjalistów pracujących w szkołach (np. psychologów i terapeutów).

Ta ostatnia sugestia wskazuje na problem podnoszony przez wielu interesariuszy w pracach nad projektem – proponowane w *Profilu* podstawowe wartości mają zasadnicze znaczenie nie tylko dla pracy wszystkich nauczycieli, ale także dyrektorów szkół, wykładowców kierunków nauczycielskich, innych specjalistów pracujących na polu edukacji, jak również tych, którzy wytyczają politykę w tym sektorze.



Czynniki wspierające wprowadzenie *Profilu* w życie

Podczas trzyletnich prac nad projektem wskazano i przedyskutowano wiele barier na drodze do wprowadzenia kształcenia nauczycieli przygotowującego do edukacji włączającej. Niemniej jednak na podstawie projektów prowadzonych już obecnie w wielu krajach można domniemywać, że istnieją innowacyjne rozwiązania pozwalające pokonać potencjalne przeszkody. Na podstawie analizy takich innowacyjnych pomysłów oraz w wyniku dyskusji nad *Profil*em przeprowadzonych z udziałem licznych interesariuszy, udało się zidentyfikować szereg kluczowych czynników, które sprzyjają zastosowaniu niniejszego dokumentu w praktyce. Czynniki odnoszą się nie tylko do możliwości wykorzystania *Profilu* w ramach kształcenia nauczycieli, ale także do szerszego kontekstu polityki i praktyki na poziomie szkół i instytucji kształcących nauczycieli.

W dalszych sekcjach tego rozdziału wspomniane czynniki przedstawione są w odniesieniu do ośmiu obszarów rekomendacji dla PEKN zaproponowanych w raporcie podsumowującym projekt TE4I (dalsze informacje znaleźć można na stronie: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/te4i-challenges-and-opportunities>).

Sformułowane w ramach projektu rekomendacje jasno wskazują priorytetowe obszary dalszego rozwoju PEKN w Europie. Wskazane przez interesariuszy czynniki, które mają zasadnicze znaczenie dla zastosowania *Profilu* w praktyce można jednocześnie uznać za wychodzące naprzeciw owym rekomendacjom.

1. Czynniki związane z kształceniem nauczycieli

1.1 Rekrutacja kandydatów na kierunki nauczycielskie

- Instytucje kształcące nauczycieli powinny uznawać zróżnicowanie grona studentów za zjawisko wartościowe i pożądane, co powinno znaleźć swój wyraz w stosowanych przez nie rozwiązaniach systemowych i podejmowanych działaniach.

- Należałoby się zastanowić, dlaczego studenci PEKN stanowią wyraźnie jednorodną społecznie grupę. Aby zająć się kwestią różnorodności, należałoby poddać dokładnej analizie kryteria oraz strategię rekrutacji na studia PEKN. Warto także opracować elastyczne ścieżki kształcenia nauczycieli, które zachęcą kandydatów wywodzących się z różnych kultur i grup społecznych. W szczególności należałoby zastanowić się nad wprowadzeniem takich rozwiązań, które spowodują wzrost rekrutacji studentów niepełnosprawnych (zgodnie ze stanowiskiem opisanym w UNCRPD 2006).

1.2 Programy PEKN

- Zasadniczym celem PEKN powinno być wsparcie studentów w rozwijaniu własnego podejścia pedagogicznego opartego na krytycznym myśleniu i umiejętnościach analitycznych, które są spójne z wiedzą, umiejętnościami i wartościami wyrażonymi w obszarach kompetencji. Studenci powinni także nauczyć się doceniać szeroko rozumianą rolę nauczyciela w jego relacji do szkoły jako wspólnoty uczących się.

- Normy i wartości kulturowe, z jakimi przychodzą studenci PEKN, należy traktować jako niezwykły punkt wyjścia dla zdobywania wiedzy i umiejętności. Na początkowym etapie kształcenia nauczycieli powinno się wykorzystywać wcześniejsze doświadczenia studentów z edukacją włączającą i – jeśli zajdzie taka potrzeba – przerwać błędne koło osobistych doświadczeń z edukacją segregującą uczniów. Należy zaplanować zajęcia, które pozwolą obalić wszelkiego rodzaju stereotypy i rozwinąć wrażliwość opartą na głębokim zrozumieniu problematyki różnorodności, a następnie zdolność praktycznego wykorzystania uzyskanego wglądu.



- Studenci kierunków nauczycielskich potrzebują bezpośredniego doświadczenia pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach i współpracy z nauczycielami, którzy dobrze sobie radzą w środowisku włączającym. Studenci podczas praktyk i staży w szkołach powinni móc zobaczyć, jak teoria przekłada się na praktykę, dlatego część z nich powinna mieć miejsce w placówkach włączających.

- Zmiana spojrzenia na program nauczania polegająca na odchodzeniu od skupiania się na odrębnych przedmiotach na rzecz interdyscyplinarnych podejść do nauczania i uczenia się musi znaleźć swoje odzwierciedlenie także w programach PEKN. Program PEKN powinien opierać się na modelu integrującym podejście włączające ze wszystkimi obszarami treści przedmiotowych. Taki program powinien:

- zawierać odpowiednią ilość specjalistycznych informacji na temat szczególnych potrzeb edukacyjnych osób i grup zagrożonych wykluczeniem z edukacji powszechnej;
- stawiać przed studentami wyzwanie polegające na doświadczeniu barier zagrażających uczeniu się, z drugiej zaś strony pokazywać szanse na odniesienie sukcesu poprzez sytuacje, w których muszą rozwiązać rzeczywiste problemy życiowe.

- Należałoby dążyć do tego, by studenci w ramach programów PEKN demonstrowali „wartości w działaniu” pokazując, jak podstawowe wartości i obszary kompetencji przekładają się na różne aspekty studiowania i praktyki nauczania. Zanim rozpoczniemy ewaluację opanowania obszarów kompetencji i umiejętności kierowania się podstawowymi wartościami, musimy najpierw wprowadzić do programów PEKN ocenianie służące uczeniu się. W szczególności studenci powinni w różny sposób wykazywać się opanowaniem postaw, wiedzy i umiejętności należących do danego obszaru kompetencji, i powinni podlegać ocenie różnymi sposobami: poprzez samoocenę, wspólną ocenę przeprowadzaną w grupie studentów, ocenę przez rówieśników, mentorów i opiekunów, a także na podstawie zebranego portfolio.

1.3 Praca wykładowców na kierunkach PEKN

- Podstawowe wartości i obszary kompetencji opisane w *Profilu nauczyciela edukacji włączającej* mają zastosowanie do pracy wszystkich wykładowców programów PEKN. Wykładowcy powinni kierować się tymi wartościami oraz dawać przykład wykorzystania kompetencji ze wspomnianych obszarów w codziennej pracy ze studentami. Powinni w szczególności pokazywać, w jaki sposób cenią różnorodność i skutecznie wspierają proces uczenia się studentów przy pomocy szerokiego wachlarza metod nauczania i oceniania. Wskazana jest także współpraca wykładowców z nauczycielami zatrudnionymi w szkołach oraz wykładowcami innych przedmiotów i dziedzin wiedzy.

- Wykładowcy powinni także postrzegać siebie jako osoby uczące się przez całe życie. Powinni aktywnie szukać możliwości ustawicznego podnoszenia swoich kompetencji, aby doskonalić praktykę włączającą; należy ich wspierać w tych działaniach.

- Aby skutecznie pomagać studentom w ich rozwoju zawodowym ukierunkowanym na edukację włączającą wszyscy wykładowcy muszą dobrze zapoznać się z wiedzą, umiejętnościami i wartościami wyrażonymi w poszczególnych obszarach kompetencji, szczególnie jeśli sami nie mają bezpośrednich doświadczeń w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach. Wskazany jest udział wykładowców w szkoleniach podnoszących świadomość w kwestiach związanych ze zróżnicowanymi grupami uczniów. Nie jest jednak wykluczone, że bezpośrednie doświadczenia pracy w placówkach włączających okażą się dla wykładowców niezbędne. Tylko w ten sposób będą mogli stać się wzorem wyznawanych wartości i kompetencji opisanych w modelu oraz skutecznie



przekazywać studentom czego, w jaki sposób i dlaczego powinni uczyć dzieci z różnymi potrzebami.

1.4 Współpraca pomiędzy szkołami a instytucjami kształcącymi nauczycieli

- Instytucje kształcące nauczycieli muszą wprowadzać odpowiednie rozwiązania i przeznaczać środki na współpracę pomiędzy wykładowcami a nauczycielami i innymi specjalistami z różnych placówek edukacyjnych i spoza nich, aby studenci mogli nabyć potrzebnych im bezpośrednich doświadczeń w szkołach.

- Należy także zastanowić się na różnych rolami, jakie odgrywają mentorzy na uczelniach wyższych oraz w szkołach, do których studenci trafiają na praktyki. Aby udzielić właściwego wsparcia studentom odbywającym praktyki w różnych placówkach i pomóc im współpracować w ramach różnych działań na terenie szkoły (a nie tylko w nauczaniu w klasie), zatrudnieni w szkole nauczyciele powinni stosować podejście opisane w *Profilu*. To wymaga jednak, by także i oni korzystali z możliwości rozwoju zawodowego.

2. Czynniki związane z polityką w zakresie kształcenia nauczycieli oraz wprowadzaniem edukacji włączającej

2.1 Podejście systemowe

- Nauczyciel odgrywa główną rolę we wprowadzeniu edukacji włączającej na poziomie klasy. Nauczyciele edukacji włączającej nie są jednak jedynymi ogniwami w procesie rozwoju szkoły włączającej, lecz stanowią jedynie część szerszego systemu. Centralnym punktem systemu jest troska o przestrzeganie praw ucznia oraz budowanie struktur wsparcia i zasobów służących lepszemu przestrzeganiu tych praw na wszystkich etapach edukacji.

- Odpowiednie władze kształtujące politykę na poziomie regionalnym i krajowym mają do odegrania ważną rolę w zarysowaniu wizji edukacji włączającej, którą następnie należy przełożyć na spójne ramy systemowe dla szkół i instytucji kształcących nauczycieli. Wszystkie rozwiązania dla szkół i uczelni pedagogicznych powinny być wypracowywane w oparciu o badania dotyczące praktyki. Rozwiązania systemowe powinny być ze sobą powiązane i zawierać wzajemne odniesienia, aby efekt ich wprowadzenia ulegał wzmocnieniu, a one lepiej służyły realizacji wspólnych celów.

- Rozwiązania systemowe stosowane w ramach konkretnej instytucji PEKN powinny mieć za podstawę jasną wizję uczelni wyższych jako organizacji propagujących włączające metody nauczania. Kluczowe zadanie sformułowania, przedstawienia wspólnocie akademickiej, a następnie wdrożenia takiej wizji przypada kierownictwu uczelni. Należy propagować obecność elementów edukacji włączającej we wszystkich kursach. Problematyka edukacji włączającej musi być poruszana podczas wszystkich kursów i modułów na wszystkich poziomach studiów, władze uczelni powinny zaś poważnie potraktować zalecenia modelu włączającego i odpowiednio zmodyfikować system rekrutacji kadry oraz ścieżki rozwoju zawodowego wykładowców.

- Jednorodność kadr wykładowców uczelni pedagogicznych (przejawiająca się słabą reprezentacją osób niepełnosprawnych w tym gronie) także wymaga namysłu, podobnie jak brak zróżnicowania w grupie studentów. Studenci PEKN potrzebują wzorców osobowych – także pośród wykładowców i władz uczelni – odzwierciedlających zróżnicowania występujące w społeczeństwie. Strategie rekrutacji pracowników uczelni powinny uwzględniać różnorodność danej społeczności lokalnej.

- Wykładowcy potrzebują różnych możliwości rozwoju zawodowego, w tym stażu przed podjęciem samodzielnej pracy, mentoringu, ustawicznego podnoszenia kwalifikacji, gdyż wspomaga to ich wysiłki jako wykładowców „włączających”, stanowiących wzór



posługiwania się wartościami i obszarami kompetencji zgodnymi z prezentowanym *Profilu*.

2.2 Doprecyzowanie i ujednolicenie języka i terminologii

- Wprowadzanie w życie edukacji włączającej wymaga ustalenia jednolitych definicji i interpretacji podstawowych pojęć. Dzięki jednolitej terminologii stanowiącej fundament podstawowych wartości i obszarów kompetencji zawartych w *Profilu* może się także poprawić współpraca pomiędzy różnymi interesariuszami.

- Edukację włączającą należy rozumieć jako model obejmujący wszystkich uczniów. Nauczyciele powinni skupiać się na usuwaniu przeszkód na drodze do uczenia się, jakie napotyka każdy uczeń. Oznacza to odejście od koncepcji edukacji włączającej jako podejścia stosowanego wobec pewnej ograniczonej grupy uczniów, w oparciu o stwierdzenie, że odbiegają oni od normy lub nadane im etykiety, które mogą negatywnie odbijać się na ich procesie uczenia się.

2.3 System szerokiego i stałego wsparcia dla nauczycieli

- Wprowadzanie w życie edukacji włączającej to zbiorowy wysiłek, w którym każdy z interesariuszy odgrywa inną rolę i ma inne zadania do spełnienia. Aby wypełnić swoje zadania nauczyciele potrzebują wsparcia w postaci dostępu do rozwiązań wspomagających komunikację i pracę zespołową z różnymi specjalistami (także tymi wywodzącymi się z uczelni wyższych) oraz zapewniania im możliwości kształcenia ustawicznego.

- Podstawowe wartości i obszary kompetencji należy uznać za zbiór wskazówek służących planowaniu kształcenia nauczycieli i kształcenia ustawicznego. Wprowadzenie do zawodu oraz mentoring prowadzony w szkołach, doskonalenie zawodowe oraz ścieżki rozwoju w ramach pedagogiki specjalnej należy powiązać z podstawowymi wartościami wpajanymi na początkowym etapie kształcenia. Obszary kompetencji zarysowane w *Profilu*, należy traktować jako element spiralnego uczenia się i poddawać go analizie podczas kolejnych etapów doskonalenia zawodowego. Obszary kompetencji zarysowane w *Profilu* należy interpretować w ramach modelu spiralnego uczenia się; powinno się do nich wracać na kolejnych etapach rozwoju zawodowego, za każdym razem pogłębiając ich zrozumienie.

- Możliwości rozwoju zawodowego oferowane nauczycielom pracującym w zawodzie, którzy nie pracowali nigdy w palcówkach włączających, powinny opierać się na podstawowych wartościach i obszarach kompetencji zarysowanych w *Profilu*.

- Możliwości rozwoju zawodowego oferowane kadrom kierowniczym szkół powinny być oparte na założeniach edukacji włączającej i powiązane z podstawowymi wartościami przedstawionymi w *Profilu*. Postawy i przekonania osób zarządzających placówkami oświatowymi w dużej mierze determinują, w jakim stopniu kultura organizacyjna szkoły będzie spójna z podstawowymi wartościami zarysowanymi w *Profilu*.

2.4 Kryteria oceny jakości pracy szkoły ściśle związane z zasadami edukacji włączającej

- Nauczyciele i wykładowcy kierunków nauczycielskich potrzebują, by instytucja, w której pracują – szkoła czy uczelnia – miała charakter wspólnoty ludzi uczących się. W takich uczących się wspólnotach doceni się ich profesjonalizm oraz zapewni wsparcie podejmowanych wysiłków dzięki jasnej wizji oraz kulturze organizacyjnej, która pomaga wprowadzić edukację włączającą na wszystkich poziomach.

- W procesie rozwoju instytucjonalnego każdej szkoły i uczelni należy uwzględniać politykę i praktykę danej organizacji w zakresie edukacji włączającej. Poprzez przejrzyste procedury zarządzania jakością nauczyciele i wykładowcy powinni być zachęceni do



udziału w ewaluacji i wypracowywaniu dobrych praktyk organizacyjnych, opartych na wspólnych wartościach uczenia się w środowisku włączającym.

- Kryteria i procesy oceny jakości pracy szkoły powinny uwzględniać wysiłki włożone przez nauczycieli i wykładowców w pracę ze wszystkimi uczniami i studentami. Kryteria takie powinny brać pod uwagę szeroko rozumiane osiągnięcia uczniów, a nie skupiać się na wąsko rozumianej interpretacji sukcesów w nauce.

Uwagi końcowe

Oczywiście lista przedstawionych tu czynników sprzyjających wprowadzaniu w życie Profilu nie jest wyczerpująca. Czynniki te mają zastosowanie we wszystkich kontekstach i sytuacjach, przy czym istnieje potrzeba dokładniejszego zbadania, jakie skutki przynosi wprowadzenie *Profilu* w konkretnych uwarunkowaniach danego kraju. Niemniej jednak możemy tu zaprezentować streszczenie propozycji uzgodnionych w wyniku dyskusji przeprowadzonych przez ekspertów projektu i innych interesariuszy.

Profil nauczyciela edukacji włączającej opisuje podstawowe wartości i obszary kompetencji, którymi powinni wykazywać się w swojej pracy zarówno nauczyciele zatrudnieni w szkołach, jak i wykładowcy przygotowujący pedagogów do wykonywania tego zawodu. Wysiłki nauczyciela edukacji włączającej powinni wspierać inni specjaliści sektora edukacji; także kultura organizacyjna szkoły oraz system oświatowy powinny ułatwiać im pracę. Wszystkie te czynniki mogą bowiem wspomagać proces włączenia w edukację. Taki model oświaty powinien znaleźć swoje odbicie w programach PEKN, a także – co byłoby bardzo pożądane – w ofertach szkoleń ustawicznego doskonalenia zawodowego, które stanowią kluczowy wymiar uczenia się przez całe życie.



PODSTAWY TEORETYCZNE PROFILU

Profil nauczyciela edukacji włączającej opracowany w ramach projektu szkolenia nauczycieli w kierunku standardów edukacji włączającej wskazuje na podstawowe wartości oraz uzgodniony wspólnie zakres kompetencji, których nabycie staje się niezbędne w przypadku nauczycieli pragnących podjąć pracę w systemie edukacji włączającej. Przy opracowaniu tego profilu posłużono się trzema głównymi parametrami:

1 - edukację włączającą należy przede wszystkim rozumieć jako systemowe podejście do procesu kształcenia oparte na poszanowaniu praw człowieka i szeregu podstawowych wartości;

2 - skupianie się na poszczególnych kompetencjach nauczyciela edukacji włączającej w oderwaniu od szerszego kontekstu stwarza szereg trudności praktycznych i teoretycznych; aby zachować uniwersalny charakter profilu, odpowiadający wymaganiom różnych krajów i interesariuszy, należało zastosować odpowiednio szerokie podejście do kwestii posługiwania się kompetencjami;

3 - nie należy ignorować priorytetów oraz efektów polityki społecznej prowadzonej w poszczególnych krajach, niemniej jednak istnieją już pewne ramy polityki edukacyjnej wypracowane na szczeblu międzynarodowym i europejskim zaakceptowane przez wszystkie kraje, które mają wpływ na kształtowanie edukacji włączającej i programów kształcenia nauczycieli.

Każdy z powyższych parametrów opisany jest w zamieszczonych niżej podrozdziałach, które prezentują teoretyczne podstawy profilu nauczyciela zaangażowanego w edukację włączającą.

Podejście do edukacji włączającej oparte na wartościach

Jeden z pięciu kluczowych celów zapisanych w dokumentach programowych strategii Europa 2020 (http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm) odnosi się do edukacji. Cel ten w sposób wyraźny uwypukla znaczenie wartości w systemach kształcenia funkcjonujących na terenie Europy: „W okresie do roku 2020 podstawowym założeniem współpracy europejskiej powinna być pomoc w dalszym rozwijaniu systemów kształcenia i szkolenia w państwach członkowskich, tak by systemy te zapewniały osiągnięcie następujących celów:

a) realizacji osobistej, społecznej i zawodowej wszystkich obywateli;

b) trwałej koniunktury gospodarczej i szans na zatrudnienie, a jednocześnie by promowały wartości demokratyczne, spójność społeczną, aktywność obywatelską i dialog międzykulturowy.” (Konkluzje Rady, 2009, str. 3).

Strategiczne ramy współpracy europejskiej (ET 2020) wytyczają na okres nadchodzących 10 lat cztery cele strategiczne w dziedzinie kształcenia i szkolenia. Cel strategiczny 3 skupia się na promowaniu równości, spójności społecznej i aktywności obywatelskiej – w ramach tego celu podkreślone zostaje znaczenie wartości: „Drogą kształcenia należy upowszechniać kompetencje międzykulturowe, wartości demokratyczne oraz szacunek dla praw podstawowych i środowiska, a także zwalczać wszelkie formy dyskryminacji, a tym samym rozwijać u młodzieży umiejętność pozytywnego komunikowania się z rówieśnikami z różnych środowisk.” (str. 4).

W sprawozdaniu z Międzynarodowej Konferencji na temat edukacji włączającej z 2008 roku stwierdza się że: „Idea edukacji włączającej wypływa z szeregu pojęć oraz wartości dotyczących określonego typu społeczeństwa, które należy zbudować, a także ideału



ludzkiej osoby, który należy rozwijać. Jeśli chcemy, by nasze społeczeństwo było otwarte, bardziej nastawione na pokojowe współżycie oraz miało szacunek do odmienności, trzeba zapewnić uczniom wzorce tych wartości – i możliwość ich naśladowania – w ramach procesu kształcenia odbywającego się w szkole i poza nią” (str. 11).

Widać wyraźnie, że obecny sposób myślenia wykroczył już poza wąsko rozumianą ideę „włączania” jako metody rozpoznawania i przezwyciężenia określonego typu deficytu. Istnieje powszechna zgoda, że w grę wchodzi tu kwestie płci, tożsamości etnicznej, pochodzenia społecznego, warunków życia, stanu zdrowia, a także praw człowieka obejmujących możliwość angażowania się w dowolne przedsięwzięcia, dostępu, uczestnictwa oraz osiągnięcia zamierzonych celów (Ouane, 2008).

Artykuł 24 Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych (2006) podkreśla, że osoby niepełnosprawne mają prawo do edukacji. Dokument stwierdza następnie co następuje: „Państwa-Strony uznają prawo osób niepełnosprawnych do edukacji. Mając na celu realizację tego prawa bez jakiegokolwiek formy dyskryminacji i na zasadach równości, Państwa-Strony zagwarantują system edukacji integracyjnej na wszystkich etapach edukacyjnych oraz kształcenia ustawicznego, ukierunkowany na: pełny rozwój ludzkiego potencjału, poczucia godności i własnej wartości, oraz wzmocnienie poszanowania dla praw człowieka, fundamentalnych swobód i różnorodności członków rodziny ludzkiej;” (str. 19).

W przygotowanym wspólnie dokumencie (2007) UNESCO i UNICEF wykazują jednak, że: „Prawo do edukacji wymaga podjęcia wzmoczonego wysiłku na rzecz zapewnienia dzieciom powszechnego dostępu do systemu szkolnictwa, co oznacza również konieczność przedsięwzięcia wszelkich dostępnych środków w celu dotarcia do dzieci najbardziej marginalizowanych. Wysłanie dzieci do szkół nie jest jednak działaniem wystarczającym; nie daje ono jednostkom gwarancji zdobycia wykształcenia umożliwiającego im osiągnięcie określonych celów ekonomicznych i społecznych, a także nabywanie umiejętności i wiedzy oraz formowanie w sobie wartości i postaw prowadzących do odpowiedzialnej i aktywnej działalności obywatelskiej.” (str. 27).

Odnosząca się do podstawowych praw człowieka idea edukacji włączającej dla wszystkich wymaga zastosowania holistycznego podejścia, co z kolei prowadzi do konieczności wypracowania nowego sposobu patrzenia na nauczyciela jako osoby, której odpowiedzialność wykracza daleko poza zadania związane z rolą dostarczyciela wiedzy. Dokument UNESCO (2008) stwierdza co następuje: „Zastosowanie podejścia do edukacji opartego na prawach człowieka w celu wdrożenia zasad edukacji włączającej będzie wymagać całościowej reformy systemu szkolnictwa, obejmującej stosowne modyfikacje dotyczące gwarancji konstytucyjnych, sposobów realizowania polityki społecznej, programów nauczania, systemów szkolenia nauczycieli, materiałów szkoleniowych, szkolnej infrastruktury, metod nauczania, wyposażenia szkół w niezbędne pomoce naukowe, itd. Nade wszystko będzie ono wymagać zmiany postaw wszystkich osób zaangażowanych w system szkolnictwa w kierunku pełnej akceptacji różnorodności i odmienności oraz rozpoznawania w tychże zjawiskach specyficznych szans a nie problemów.” (str. 29).

Edukacja włączająca to niezwykle szeroko zakrojona koncepcja wywierająca wpływ na różnorodne działania z zakresu polityki społecznej oraz sposoby wdrażania systemowych rozwiązań na poziomie szkolnictwa podstawowego, średniego, wyższego, a także w placówkach kształcących kadrę pedagogiczną. Cele edukacji włączającej realizowane są w pojedynczych placówkach oraz w ramach systemów kształcenia ceniących w równy sposób wartość każdej osoby oraz dostrzegających w szkołach instytucjonalne zasoby społeczne. Edukacja włączająca dotyczy wszystkich uczniów i ma na celu podniesienie



poziomu znaczącego uczestnictwa jednostek w różnorodnych formach kształcenia, a także ograniczenie ich systemowego wykluczenia w dziedzinie edukacji oraz szeroko rozumianego życia społecznego.

W podsumowaniu należy zaznaczyć, że edukacja włączająca stanowi ze swej natury specyficzne podejście do procesu kształcenia – rządzi się właściwymi sobie zasadami, opartymi na idei podstawowych praw człowieka, a także ugruntowanymi w całym szeregu kluczowych wartości: równości, możliwości uczestnictwa w życiu społecznym, zdolności rozwijania i podtrzymywania wspólnotowych relacji oraz szacunku dla różnorodności. Wartości uznawane przez nauczycieli stanowią istotny czynnik przy podejmowaniu przez nich różnorodnych działań. Światowy raport dotyczący niepełnosprawności (2011) wskazuje: „Właściwe szkolenie nauczycieli szkół rejonowych jest niezwykle istotne, jeśli cechować ich ma swoboda i odpowiedni poziom kompetencji w pracy z uczniami o różnorodnych potrzebach edukacyjnych.” (str. 222). Raport wskazuje wyraźnie, iż szkolenie takie powinno skupić się na postawach i wartościach, a nie tylko wiedzy i umiejętnościach.

Wydana w 2011 publikacja pt. *Uczenie się od siebie nawzajem ukierunkowane na zawodowy rozwój nauczycieli* sugeruje, że „nie każdy aspekt procesu nauczania może być w wyczerpujący sposób opisany i zdefiniowany; aspekty takie jak uznawane przez nauczyciela wartości związane z etosem zawodu, indywidualne predyspozycje oraz postawy mogą być tak samo ważne, jak aspekty, które można zmierzyć czy skwantyfikować.” (str. 7). Raport wskazuje, że na obszarze całej Europy „zestaw podstawowych kompetencji nauczyciela obejmuje często: wiedzę, umiejętności i wartości.” (str. 10).

Jako konieczny punkt wyjścia do analizy kompetencji nauczyciela wymaganych w obszarze edukacji włączającej przyjęto zatem szereg kluczowych wartości. Zidentyfikowane w ramach projektu TE4I cztery podstawowe wartości dotyczące procesu nauczania i uczenia się wszystkich kategorii uczniów – docenianie różnorodności występującej wśród uczniów, wspieranie wszystkich uczniów, nastawienie na współpracę z innymi oraz indywidualny rozwój zawodowy – stają się dla wszystkich nauczycieli podstawą nabywania wiedzy, pogłębiania świadomości oraz doskonalenia metod pozwalających stosować umiejętności konieczne przy pracy w placówkach włączających.

W ramach projektu przyjęto następujące rozstrzygnięcia dotyczące owych wartości:

- są one zasadami uwidaczniającymi się w działaniach nauczycieli;
- w efekcie skutecznego wykorzystania możliwości rozwoju zawodowego, dostarczanych podczas kursów szkoleniowych dla nauczycieli, stają się one częścią „wiedzy praktycznej wzbogaconej o podstawy teoretyczne”.

Podejście oparte na obszarach kompetencji

Punktem wyjścia dla wyodrębnienia kluczowych kompetencji wymaganych od osób zaangażowanych w edukację włączającą stały się podstawowe wartości uznane za niezbędne w działaniach wszystkich nauczycieli edukacji włączającej. Ukierunkowanie projektu na kompetencje nauczycieli stanowi odpowiedź na zapotrzebowanie wyrażane przez krajowych przedstawicieli Agencji i jest częściowo efektem wysiłków dokonywanych przez poszczególne osoby na poziomie krajowym i międzynarodowym.

Na poziomie międzynarodowym istotne było opublikowanie przez OECD w 2005 raportu *Teachers Matter*, który wyodrębnił: szereg indywidualnych kompetencji mających istotny wpływ na jakość i skuteczność procesu nauczania (str. 100). Zidentyfikowane kompetencje koncentrują się wokół wiedzy przedmiotowej oraz zespołu umiejętności o



charakterze uniwersalnym (takich jak komunikatywność, umiejętność zarządzania zasobami własnymi, zdolności organizacyjne oraz umiejętności rozwiązywania problemów).

Większość krajów uczestniczących w projekcie zwraca uwagę na kompetencje nauczycielskie bądź to na poziomie systemu szkolnictwa wyższego, bądź też na poziomie krajowej polityki społecznej. Skrótowe przedstawienie sposobu zastosowania owych kompetencji w ramach pierwszego etapu kształcenia nauczycieli znajduje się w Aneksie 1. (Zawarte w nim informacje stanowią streszczenie raportów krajowych powstałych dla potrzeb niniejszego projektu i dostępne są na stronie internetowej: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>)

Należy jednak zaznaczyć, że sposób rozumienia kompetencji nauczycielskich oraz ich zastosowanie na początkowym etapie kształcenia nauczycieli jest w poszczególnych krajach w większości przypadków zasadniczo odmienne. W ramach niniejszego projektu miały miejsce sytuacje, gdy poszczególne kraje nie tylko wyodrębniały różne zestawy podstawowych kompetencji nauczycielskich, ale wręcz interpretowały samo pojęcie kompetencji w różny sposób.

W raporcie podsumowującym projekt TE4I stwierdza się, że *pojęcia kompetencji i standardów nie są wzajemnie wymienne*, a efektem dyskusji prowadzonych podczas realizacji projektu było uzgodnienie przez ekspertów następujących definicji (stosowanych w trakcie prac nad projektem TE4I):

Standardy odnoszą się zasadniczo do zestawu parametrów za pomocą których dokonać można ewaluacji studentów, wykładowców jak i całych kursów z zakresu kształcenia nauczycieli – tj. przedstawić końcowe efekty zastosowania określonego programu studiów.

Kompetencje wykazują zmienność w czasie i dotyczą procesu stopniowego udoskonalania przez studentów początkowego etapu studiów pedagogicznych oraz nauczycieli indywidualnego warsztatu pedagogicznego, znajdującego zastosowanie w różnorodnych kontekstach i sytuacjach. Jako takie stanowią one podłoże początkowego etapu kształcenia nauczycieli, a także fundament ich ustawicznego zawodowego rozwoju. (Raport podsumowujący projekt TE4I, 2011, str. 46).

Podczas debat odbywających się w trakcie realizacji projektu eksperci z wszystkich krajów członkowskich zgodzili się z poglądem wskazującym na istnienie praktycznych i teoretycznych trudności związanych ze skupianiem się na „wyizolowanych kompetencjach pedagogicznych”. Eksperci podkreślali też potrzebę zachowania dużej ostrożności w celu uniknięcia:

- Powtarzania wykonanej już wcześniej w poszczególnych krajach członkowskich pracy, polegającej na wyodrębnieniu i skatalogowaniu specyficznych kompetencji mających zastosowanie w określonych kontekstach;
- Tworzenia nadmiernie uproszczonego profilu kompetencji nauczycielskich, mogącego stwarzać wrażenie profilu o charakterze czysto powierzchownym;
- Proponowania rozwiązań o charakterze normatywnym, które nie mogłyby zostać wzięte pod uwagę w poszczególnych krajach oraz zastosowane jako podstawa dalszej pracy w dziedzinie szkolnictwa na poziomie krajowym.

Model opracowany i zastosowany w *Profilu nauczyciela edukacji włączającej* oparty jest zatem na pojęciu wieloaspektowych „obszarów kompetencji”.

Na każdy z obszarów kompetencji zarysowanych w tym profilu – odnoszących się do podstawowych wartości mających związek z dziedziną edukacji włączającej – składają się trzy elementy:



- Postawy i przekonania;
- Wiedza i zdolność rozumienia konkretnych sytuacji;
- Umiejętności i uzdolnienia.

Przykładowa *postawa* lub przekonanie wymaga określonego rodzaju *wiedzy* czy też pewnego poziomu zrozumienia faktów, a następnie określonych *umiejętności* umożliwiających zastosowanie owej wiedzy w konkretnej sytuacji. W przypadku każdego z wyodrębnionych obszarów kompetencji przedstawiono związane z nim zasadnicze postawy, a także odpowiedni wycinek wiedzy oraz stosowne umiejętności leżące u podstaw tychże postaw.

Podejście takie stanowi rozwinięcie efektów prac badawczych Ryana (2009), który opisuje postawy jako „wielowymiarowe cechy osobowości” oraz – w głównej mierze – Shulmana (2007), który ujmuje proces profesjonalnego uczenia się w kategoriach czynności angażujących głowę (wiedza), dłonie (umiejętności bądź też wykonywanie określonych zadań) oraz serca (postawy i przekonania).

Co bardzo ważne, zastosowane podejście do problemu pozostaje w zgodzie z opiniami szeregu uczniów w wieku szkolnym, biorących udział w krajowych wizytach studyjnych mających miejsce w roku 2011. Młodzi ludzie poproszeni zostali o przedstawienie swych poglądów na następujące tematy: „Jakie cechy posiada dobry nauczyciel?” oraz „Które z czynności podejmowanych przez dobrych nauczycieli rzeczywiście pomagają ci w nauce?”.

Odpowiedzi młodych ludzi wskazywały na rozpoznanie przez nich istotnej roli szeroko pojętych zdolności pedagogicznych. Udzielane przez nich wypowiedzi zawierały sformułowania określające dobrych nauczycieli jako osoby „miłe”, posiadające „poczucie humoru”, „tłumaczące w odpowiedni sposób omawiane problemy”, „organizujące dużą liczbę aktywności” obejmujących „pracę w grupach”, „dostarczające informacji zwrotnej”, a nade wszystko „sprawiające, że nauka jest przyjemna i interesująca!”.

Na pierwszy rzut oka wypowiedzi te wydają się wskazywać na bardzo proste rzeczy, w istocie jednak przekazują one niezwykle istotny i złożony komunikat zaadresowany do wszystkich osób zaangażowanych w edukację włączającą – zdolności pedagogicznych nie daje się analitycznie rozłożyć na zestaw prostych, łatwo-przekazywalnych umiejętności ani też ująć jako rodzaju wiedzy, poddającej się łatwej ewaluacji w trybie wieńczących kursy szkoleniowe egzaminów końcowych.

Obszary kompetencji przedstawione w *Profilu* obejmują wszystkie aspekty pracy nauczyciela rozpatrywane w ramach krajowych działań ukierunkowanych na kompetencje pedagogiczne – nauczanie, współpracę z innymi, kompetencje związane z działalnością na poziomie szkoły a także na poziomie krajowego systemu oświaty. Prezentacja owych obszarów kompetencji przeprowadzona jednak zostaje w oparciu o cztery uzgodnione wspólnie wartości podstawowe, mające obowiązywać w dziedzinie edukacji włączającej – tak że każdy obszar kompetencji przedstawiony zostaje jako ściśle związany z innymi obszarami kompetencji oraz w znacznym stopniu od nich współzależny.

Odniesienia do priorytetów polityki europejskiej w dziedzinie systemu szkolnictwa oraz kształcenia nauczycieli

Profil nauczyciela edukacji włączającej związany jest bezpośrednio z trzema obszarami inicjatyw dotyczących polityki społecznej realizowanej na poziomie europejskim. Pierwszy z nich obejmuje problematykę kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, drugi – ukierunkowanego na kompetencje podejścia do szkolnictwa wyższego,



trzeci zaś – udoskonalania rozwiązań systemowych w dziedzinie kształcenia kadry pedagogicznej.

Kluczowe kompetencje przydatne wszystkim mieszkańcom Wspólnoty Europejskiej w kontekście zwiększającego się zapotrzebowania na kształcenie ustawiczne prezentuje Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.

W dokumencie wyodrębniono osiem kluczowych kompetencji:

1. porozumiewanie się w języku ojczystym;
2. porozumiewanie się w językach obcych;
3. kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
4. kompetencje informatyczne;
5. umiejętność uczenia się;
6. kompetencje społeczne i obywatelskie;
7. inicjatywność i przedsiębiorczość; oraz
8. świadomość i ekspresja kulturalna.

Zasadnicze znaczenie powyższych ośmiu kompetencji dla wszystkich osób uczących się uwypuklone zostaje w celu strategicznym 3, będącym elementem strategicznych ram Europejskiej współpracy ET 2020. Dokument stwierdza co następuje: „Polityka w dziedzinie kształcenia i szkolenia powinna dać wszystkim obywatelom – niezależnie od ich sytuacji osobistej czy społeczno-ekonomicznej – możliwość nabywania, uaktualniania i rozwijania przez całe życie umiejętności zawodowych i kompetencji kluczowych zwiększających szanse na rynku pracy; powinna także sprzyjać kontynuowaniu uczenia się oraz rozwijaniu aktywności obywatelskiej i dialogu międzykulturowego.” (str. 4).

Rozwijanie kluczowych kompetencji na etapie edukacji szkolnej łączy się ściśle z przyjęciem ukierunkowanego na kompetencje podejścia do kształcenia na poziomie wyższym. Raport nieformalnej grupy ekspertów *Wspólna inicjatywa na rzecz jakości* (grudzień, 2003), powstały w ramach prac nad procesem bolońskim, wyraża wsparcie względem zorientowanego na wyniki podejścia do szkolnictwa wyższego, zarazem jednak zaleca podejście ukierunkowane na kompetencje. Przy jego zastosowaniu „uczący się mają okazję wykorzystania własnej wiedzy i umiejętności rozumowania w sposób, który znamionuje profesjonalne podejście do wybranego zawodu czy profesji oraz nabycia kompetencji uwidaczniających się głównie jako zdolność do wynajdywania i rozwijania sposobów argumentacji, a także rozwiązywania problemów w obrębie danej dziedziny wiedzy.” (str. 33).

Pogląd ten poparty zostaje przez Bergan i Damian (2010), którzy w raporcie przygotowanym na zlecenie Rady Europy stwierdzają, iż proces rozwijania kompetencji uczących się powinien być ujmowany jako część specyficznej misji szkolnictwa wyższego – przy czym rodzaj kompetencji rozwijanych w trakcie studiów powinien być uzależniony od tego, co uznaje się za główny cel szkolnictwa wyższego. Autorzy sugerują, że „nakładające się na siebie kompetencje” uwypuklają potrzebę kształtowania całej osobowości uczącego się; uczenie się należy pojmować jako proces ukierunkowany na nabywanie wiedzy i umiejętności, ale też budowanie odpowiednich wartości oraz postaw.

Na gruncie tego rodzaju wytycznych pojawia się szereg wniosków dotyczących sposobu kształcenia nauczycieli: studenci kierunków pedagogicznych powinni być nauczani przy zastosowaniu podejścia ukierunkowanego na rozwój kompetencji, podejście takie



podniesie bowiem najprawdopodobniej skuteczność pierwszego etapu kształcenia przyszłych nauczycieli, a także przygotuje ich do wypracowania w przyszłości własnej strategii nauczania, zorientowanej na rozwój kompetencji ich przyszłych uczniów. Jak zaleca raport końcowy projektu *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej w Europie* (TE4I, 2011): „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 ‘dawk wiedzy’.” (str.85).

Opublikowane w ostatnim czasie dokumenty zawierające konkluzje Rady Unii Europejskiej z lat 2007, 2008 i 2009 przedstawiły priorytety dotyczące poprawy jakości kształcenia nauczycieli zdefiniowane przez ministrów oświaty państw członkowskich. Zostały one skrótowo ujęte w dokumencie *Podniesienie poziomu zawodowego nauczycieli: wytyczne polityki Unii Europejskiej*, sporządzonym w 2010 przez Paula Holdswortha, pracownika Departamentu Edukacji i Kultury Komisji Europejskiej jako wkład w dyskusje odbywające się w ramach projektu *Kształcenie Nauczycieli Edukacji Włączającej*. Pełny dokument zamieszczony jest w Aneksie 2 dołączonym do niniejszej publikacji.

Spośród trzech zestawów konkluzji Rady Unii Europejskiej wyodrębnić można 10 priorytetowych obszarów polityki w dziedzinie edukacji:

1. Promocja wartości i postaw związanych z zawodem nauczyciela;
2. Podnoszenie poziomu kompetencji nauczycieli;
3. Skuteczne procedury rekrutacji i doboru kadry ukierunkowane na promocję jakości nauczania;
4. Polepszanie jakości początkowego etapu kształcenia nauczycieli;
5. Ustanowienie programów wprowadzających w zawód dla początkujących nauczycieli;
6. Zapewnienie wsparcia metodycznego dla wszystkich nauczycieli;
7. Podniesienie jakości oraz zwiększenie wymiaru czasowego programów kształcenia ustawicznego nauczycieli;
8. Podkreślanie roli liderów w placówkach szkolnych;
9. Zapewnienie wysokiego poziomu zawodowego osób kształcących nauczycieli;
10. Ulepszenie systemów kształcenia nauczycieli.

Podczas odbywających się w 2010 roku wizyt studyjnych w poszczególnych krajach dokument ten poddany został dyskusji z uczestnictwem ekspertów. Celem dyskusji było odniesienie treści dokumentu do zaproponowanego profilu nauczyciela edukacji włączającej. W efekcie dyskusji uznano, że dostrzegalny jest wyraźny związek owego profilu z priorytetami polityki Unii Europejskiej w obszarze polepszania jakości początkowego etapu kształcenia nauczycieli, promocji wartości i postaw związanych z zawodem nauczyciela oraz podnoszenia poziomu kompetencji nauczycieli. Należy jednak zwrócić uwagę na trzy kwestie:

- Wskazane w profilu podstawowe wartości związane z edukacją włączającą leżą u podłoża wszystkich wymienionych wyżej priorytetów;
- Obszary kompetencji przedstawione w *Profilu nauczyciela edukacji włączającej* łączą się w taki lub inny sposób z wszystkimi priorytetowymi obszarami polityki europejskiej w dziedzinie edukacji i nie ma między nimi sprzeczności;



- *Profil nauczyciela edukacji włączającej* zwraca uwagę na jeszcze inne priorytety, które należy uwzględnić w zestawie inicjatyw Unii Europejskiej dotyczących procedur kształcenia nauczycieli – są nimi w szczególności koncepcja edukacji włączającej jako jeden z aspektów problematyki praw człowieka oraz ujęcie edukacji włączającej jako sposobu wspierania wszystkich kategorii uczących się osób.

Teza, iż podstawowe wartości i obszary kompetencji przedstawione w *Profilu nauczyciela edukacji włączającej* przynieść mogą korzyść wszystkim uczącym się osobom, a nie tylko tym, którym zagraża zjawisko wykluczenia społecznego, znajduje potwierdzenie w *Konkluzjach Rady Unii Europejskiej w sprawie społecznego wymiaru kształcenia i szkolenia* (2010): „Tworzenie warunków pozwalających z powodzeniem włączyć do głównego nurtu edukacyjnego uczniów o szczególnych potrzebach przynosi korzyści wszystkim uczącym się. Sposobem zapewniania wszystkim lepszej jakości może być coraz częstsze stosowanie zindywidualizowanego podejścia – w tym indywidualne plany nauki i wspieranie procesu uczenia się ocenami – wyposażanie nauczycieli w umiejętności pozwalające radzić sobie z różnorodnością i z niej korzystać, promowanie nauczania i uczenia się opartego na współpracy, a także poszerzanie dostępu i uczestnictwa.” (str. 5).



METODOLOGIA ZASTOSOWANA PRZY TWORZENIU PROFILU

W ramach trzyletnich działań związanych z projektem podjęto cały szereg działań zmierzających do opracowania dokumentu prezentującego profil nauczyciela edukacji włączającej. Główne czynności opisane są szczegółowo w niniejszym podrozdziale w celu:

- Precyzyjnego udokumentowania kroków podjętych podczas opracowywania zasadniczego schematu profilu oraz jego treści;
- Zaznaczenia bezcennego wkładu wniesionego w opracowanie niniejszego profilu przez specjalnie wytypowanych ekspertów projektu, 14 zespołów działających w krajach goszczących osoby biorące udział w wizytach studyjnych, odbywających się w ramach projektu, jak również ponad 400-tu przedstawicieli różnorodnych grup interesariuszy.

Niniejszy podrozdział zawiera więc informacje podsumowujące proces opracowywania projektu.

W końcowym okresie roku 2009 grupa pracowników Agencji sporządziła pierwszy dokument, mający stanowić podłoże dyskusji z krajowymi ekspertami wytypowanymi do pracy nad projektem. Dokument formułował szereg kluczowych tez oraz koncepcji dotyczących kompetencji pedagogicznych wypracowywanych w ramach procesu kształcenia nauczycieli wczesnego etapu edukacji włączającej i oparty został na przeglądzie wyników badań przedmiotowych, danych obrazujących szerokie tło stosownych rozwiązań systemowych, jak również opiniach członków grupy doradczej działającej w ramach projektu.

Na lata 2010–2011 zaplanowano szereg krajowych wizyt studyjnych. Do złożenia propozycji zorganizowania u siebie tego rodzaju wizyt – odnoszących się do kluczowej problematyki projektu TE4I – zaproszono wszystkie kraje uczestniczące w projekcie. Zgłoszenia nadesłane z poszczególnych krajów zostały następnie poddane ocenie przez grupę doradczą oraz zespół osób pracujących nad projektem. Plan wizyt sporządzono w oparciu o ustalone wcześniej kryteria, mające ułatwić ocenę wartości merytorycznej zaproponowanego tematu wizyty, możliwości zbadania różnych rodzajów podejścia do kwestii związanych z początkowym etapem kształcenia nauczycieli, jak również geograficznego zróżnicowania ostatecznej listy krajów-gospodarzy.

W trakcie pierwszych pięciu krajowych wizyt studyjnych, mających miejsce wiosną 2010 roku, dyskusji podano wstępny projekt dokumentu zarysującego profil nauczyciela edukacji włączającej, a także szereg specyficznych kwestii odnoszących się do stosowania ukierunkowanego na kompetencje podejścia do edukacji i szkolnictwa. Kwestie te wskazywane były każdorazowo przez grupy osób występujących w roli gospodarzy oraz opracowujących tematyczny profil każdej z wizyt. Tematyka pierwszych pięciu wizyt przedstawiała się następująco:

Belfast, Wielka Brytania (Irlandia Północna): analiza kompetencji nauczycielskich promowanych na terenie Irlandii Północnej w celu podniesienia poziomu nauczycieli edukacji włączającej, jak również przedstawienie potencjalnych konsekwencji tego procesu dla lokalnego systemu oświaty, umożliwiające nauczycielom wykorzystywanie swoich własnych kompetencji w możliwie najlepszy sposób.

Porto, Portugalia: zbadanie, w jaki sposób określony profil kompetencji wspomagać może rozwój postaw i wartości, jak również wiedzy i umiejętności wymaganych przy stosowaniu zasad edukacji włączającej.



Eger, Węgry: analiza obszarów tematycznych jakie należy uwzględnić przy rozwijaniu określonego profilu kompetencji, a następnie precyzyjne rozpatrzenie, jaki rodzaj wstępnego szkolenia wydaje się być konieczny w celu nabycia stosownego zasobu wiedzy i opanowania umiejętności właściwych dla tego profilu.

Borås, Szwecja: zbadanie, w jaki sposób osoby zajmujące się kształceniem nauczycieli zabiegać mają w sposób skuteczny o właściwe przygotowanie swoich studentów do roli nauczycieli edukacji włączającej; a na poziomie bardziej szczegółowym: w jaki sposób – stosując zasady edukacji włączającej – modelować można przyszłe postawy własnych studentów w kierunku pełnej akceptacji tychże zasad.

Utrecht, Holandia: zbadanie, w jaki sposób określone profile kompetencji zintegrować można z projektami systemowych inicjatyw w dziedzinie edukacji włączającej. A bardziej precyzyjnie: zbadanie, jaki schemat rozwiązań systemowych w obszarze kształcenia nauczycieli, jak również w obszarze edukacji włączającej, konieczny jest do wdrożenia określonego typu profilu.

Informacje na temat wszystkich wizyt studyjnych mających miejsce w roku 2010 dostępne są na stronie internetowej: <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion>

Wszystkie wymienione wyżej spotkania obejmowały następujące punkty programu:

- Prezentację przygotowaną przez zespół gospodarzy na temat wybranego tematu/aspektu rozpatrywanej problematyki, rozszerzoną o konkretne przykłady szkolnej praktyki pochodzące z ich kraju;
- Krótkie prezentacje każdego z ekspertów projektu poświęcone głównemu tematowi wizyty, a zarazem uwzględniające perspektywę rodzimego kraju eksperta;
- Interaktywny panel dyskusyjny z udziałem ekspertów projektu oraz reprezentantów różnorodnych grup interesariuszy z danego kraju;
- Wewnętrzną sesję dyskusyjną w zamkniętym gronie ekspertów projektu, mającą na celu rozpatrzenie najważniejszych wniosków istotnych dla przygotowywanego dokumentu.

Oprócz krajowych ekspertów projektu, w wydarzeniach składających się na każdą z pięciu wizyt brało udział ponad 100 specjalistów związanych z oświatą, w gronie których znaleźli się: polityczni decydenci, osoby zajmujące się kształceniem nauczycieli, studenci, reprezentanci szkolnych kadr pedagogicznych, członkowie szkolnego personelu pomocniczego, jak również przedstawiciele lokalnych środowisk.

Podobnie jak rozważania na temat niezbędnej zawartości treściowej dokumentu zawierającego profil nauczyciela edukacji włączającej, kluczowe wnioski wynikające z wspomnianych pięciu wizyt koncentrowały się wokół:

- faktu, że kompetencji nie należy postrzegać jako zestawu wytycznych do zwykłego „przyswojenia”;
- konieczności uwzględnienia na początkowym etapie kształcenia nauczycieli istotnej roli odgrywanej w dziedzinie szkolnictwa w ogóle, a w obszarze edukacji włączającej w szczególności, przez leżące u ich podstaw wartości oraz postawy.

Na podstawie zrealizowanych w roku 2010 krajowych wizyt studyjnych dokonano modyfikacji i rozszerzenia pierwotnego dokumentu przygotowanego przez pracowników Agencji. Nowa wersja dokumentu poddana została dyskusji podczas spotkania wszystkich uczestników projektu jesienią 2010 roku w Zürichu. Ów zmodyfikowany dokument różnił się istotnie od swej pierwotnej wersji pod dwoma względami. Po pierwsze,



zaproponowano w nim, by merytoryczna zawartość profilu skupiała się wokół *wartości kluczowych* dla działalności wszystkich nauczycieli (w trakcie debaty zaprezentowano trzy takie wartości). Po drugie, zgłoszona też została sugestia, by zamiast prezentowania odrębnych kompetencji, przedstawiać *obszary kompetencji*, składające się z trzech rodzajów komponentów – postaw, wiedzy i umiejętności.

Zmiany te uzyskały aprobatę wszystkich ekspertów projektu. Wykorzystując szczegółowe uwagi ekspertów dotyczące samej treści dokumentu sporządzono kolejną przerobioną wersję *Profilu*. Wersja ta koncentrowała się na schemacie czterech kluczowych wartości ujmowanych z szeregiem specyficznych obszarów kompetencji, stanowiących podłoże każdej z nich.

Ten kolejny dokument stał się podstawą szeregu działań zmierzających do uzyskania potwierdzenia słuszności zawartych w nim tez. Podjęto je podczas kolejnych dziewięciu krajowych wizyt studyjnych, mających miejsce w 2011 roku. W ramach działań nad projektem za ostateczne potwierdzenie tez dokumentu uznano uzyskanie od interesariuszy pełnej akceptacji zaproponowanego schematu wartości oraz obszarów kompetencji, jak również zawartości merytorycznej *Profilu*.

Wizyty studyjne odbyły się w następujących miejscach: marzec 2011: *Nicosia (Cypr), Valletta (Malta)* oraz *Stavanger (Norwegia)*; kwiecień 2011: *Ryga (Łotwa)* i *Rovaniemi (Finlandia)*; maj 2011: *Londyn (Wielka Brytania, Anglia), Pontevedra (Hiszpania), Esbjerg (Dania)* i *Linz (Austria)*.

Informacje na temat wszystkich wizyt studyjnych mających miejsce w roku 2011 dostępne są na stronie internetowej: <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-study-visits>

W ramach przygotowania dyskusji przeprowadzanych w trakcie wizyt studyjnych wszystkim biorącym w nich udział osobom – w ich grupie również przedstawicielom lokalnych grup interesariuszy – dostarczano w okresie poprzedzającym spotkania kopie roboczej wersji *Profilu* (pełnej bądź skróconej). Dodatkowo, wszyscy eksperci projektu poproszeni zostali o zaprezentowanie problematyki ukierunkowanego na kompetencje podejścia do spraw oświaty z perspektywy ich własnych krajów, a także o przedstawienie zakresu, w jakim podejście to odzwierciedla się w programach nauczania obowiązujących na pierwszym etapie kształcenia nauczycieli. Eksperci mieli również wskazać konkretne kwestie mogące mieć znaczenie w dyskusji nad dokumentem.

Głównym celem krajowych wizyt studyjnych w roku 2011 było pozyskanie od różnorodnych grup interesariuszy związanych z systemem kształcenia nauczycieli informacji zwrotnej na temat merytorycznej zawartości i potencjalnej użyteczności *Profilu nauczyciela edukacji włączającej*. Aby ułatwić realizację tego celu, podczas każdej z wizyt zespół przedstawicieli kraju-gospodarza organizował szereg działań z udziałem przedstawicieli owych grup. Działania te obejmowały: wizyty i hospitowanie zajęć lekcyjnych w szkołach, wizyty w placówkach zajmujących się kształceniem nauczycieli, obserwacje zajęć ze studentami wczesnego etapu kształcenia nauczycieli, wysłuchiwanie prezentacji na temat obowiązujących w danym kraju rozwiązań systemowych oraz praktyki w obszarze wczesnego etapu kształcenia nauczycieli.

Co najważniejsze, w trakcie wszystkich wizyt studyjnych miał miejsce cały szereg spotkań o charakterze dyskusyjnym z udziałem goszczących w danym kraju ekspertów projektu oraz lokalnych grup interesariuszy związanych ze wczesnym etapem kształcenia nauczycieli. Dyskusje te dotyczyły merytorycznej zawartości i potencjalnej użyteczności *Profilu*. Cechował je wysoki poziom interaktywności – organizowano je w formie grup fokusowych, w czasie których interesariusze zachęceni byli do przekazywania informacji



zwrotnych na temat projektu, zaś eksperci i członkowie ekipy zajmującej się projektem tworzyli dokumentację z zapisem przekazywanych uwag.

Formuła spotkań dyskusyjnych była bardzo szeroka i obejmowała zarówno rozmowy w małych grupach, jak i sesje plenarne z udziałem ponad pięćdziesięciu przedstawicieli różnorodnych grup interesariuszy.

Oprócz ekspertów projektu pochodzących z krajów-gospodarzy, we wspomnianych wizytach studyjnych udział wzięło ponad 300 uczestników. Liczba ta obejmowała:

- uczniów (osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz osoby nie wykazujące takich potrzeb) wraz rodzicami i członkami rodzin;
- przedstawicieli lokalnych środowisk;
- nauczycieli, przedstawicieli kierownictwa szkół, nauczycieli-specjalistów, personel wspomagający;
- członków zespołów gromadzących specjalistów z różnych dziedzin (m. in. szkolnych psychologów, pracowników opieki społecznej, przedstawicieli służby zdrowia);
- przedstawicieli kuratoriów sprawujących bezpośredni nadzór nad znajdującymi się na danym terenie szkołami, pracowników administracji lokalnej i decydentów;
- początkujących nauczycieli;
- osoby przygotowujące się do wykonywania zawodu nauczyciela – studentów wczesnego etapu kształcenia nauczycieli, jak i uczestników programów szkoleniowych dla pracowników oświaty;
- osoby zajmujące się kształceniem nauczycieli w ramach programów ukierunkowanych na edukację włączającą, opiekę dydaktyczną nad osobami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz dydaktykę poszczególnych przedmiotów;
- kadre zarządzającą instytucjami zajmującymi się kształceniem nauczycieli (rektorów szkół wyższych, dziekanów poszczególnych wydziałów oraz kierowników zakładów);
- krajowych decydentów w dziedzinie edukacji włączającej oraz problematyki związanej z kształceniem nauczycieli.

W program wizyt studyjnych z 2011 roku włączono cały szereg elementów służących uzyskaniu potwierdzenia dla tez zawartych w dokumencie. W spotkaniach i dyskusjach brali czynny udział przedstawiciele wszystkich grup interesariuszy. Eksperti projektu wraz z zespołem przedstawicieli kluczowych grup interesariuszy opracowali również dla potrzeb wizyt studyjnych specjalny zestaw pytań, pomocny przy pozyskiwaniu informacji zwrotnej na temat *Profilu*. Znajduje się on w Aneksie 3 na stronie 52 niniejszej publikacji.

Wizyty studyjne zostały podzielone na dwie kategorie odpowiadające dwóm fazom pozyskiwania informacji:

Fazie pozyskiwania informacji w celu potwierdzenia tez zawartych w roboczej wersji dokumentu: informację zwrotną na temat *Profilu* pozyskiwano – z wykorzystaniem wspomnianego zestawu pytań – w czasie wizyt na Cyprze, Malcie, w Norwegii, Łotwie i Finlandii; została ona następnie poddana analizie przez zespół osób pracujących nad projektem w celu zidentyfikowania poszczególnych wątków i idei pojawiających się w trakcie wizyt.

Fazie weryfikacji informacji: kluczowe uwagi i refleksje przewijające się w trakcie pierwszych wizyt zaprezentowano uczestnikom spotkań odbywających się podczas wizyt w Danii, Hiszpanii, Wielkiej Brytanii (Anglii) oraz Austrii. Osoby te poproszone zostały o



skomentowanie głównych typów wypowiedzi odnotowanych podczas fazy pierwszej – zabieg taki służyć miał sprawdzeniu, czy uzyskane rezultaty były potwierdzane, czy też kwestionowane.

W efekcie skompletowano i poddano analizie 71 wypowiedzi pisemnych – sporządzanych najczęściej z wykorzystaniem wspomnianego zestawu pytań – oraz komentarzy: 37 podczas fazy pozyskiwania informacji oraz 34 na etapie ich weryfikacji.

Zastosowanie dwufazowej procedury pozyskiwania informacji oraz jednakowego schematu wizyt studyjnych przy zróżnicowanym składzie uczestniczących w nich osób umożliwiło wykorzystanie różnych sposobów triangulacji danych (informacji). W swej pionierskiej pracy Denzin (1979) wyróżnia cztery techniki triangulacji, opracowane w ostatnim czasie m. in. przez Creswella and Millera (2000). W ramach omawianych wizyt studyjnych wykorzystano dwie spośród nich: *triangulację danych* (jednakowa metoda pozyskiwania danych, zastosowana dziewięć razy i generująca dziewięć baz danych) oraz *triangulację informacji sporządzaną przez różnych badaczy* (dwóch menadżerów projektu oraz dziewięć zespołów ekspertów, wykorzystujących jednakowe narzędzia pozyskiwania danych).

W wyniku analizy informacji uzyskanych w trakcie dziewięciu wizyt studyjnych sformułowano następujące konkluzje:

- Podstawowy schemat *Profilu* oparty na czterech kluczowych wartościach oraz obszarach kompetencji uzyskał akceptację;
- Wszystkie obszary kompetencji wymienione w roboczej wersji dokumentu uznano w trakcie wszystkich wizyt za istotne; głównym przedmiotem dyskusji stało się jednak rozszerzenie listy obszarów kompetencji;
- Uwypuklono cały szereg konsekwencji dotyczących sposobu wykorzystania *Profilu* w praktyce pedagogicznej. Zaproponowano, by zawierający się już w roboczej wersji dokumentu materiał poddać stosownej obróbce i opracować na jego podstawie dodatkowy podrozdział omawiający czynniki sprzyjające wprowadzeniu *Profilu* w życie.

Wielorakie wnioski wyływające z wizyt studyjnych z 2011 roku wzięte zostały pod uwagę przy sporządzaniu ostatecznej wersji *Profilu*. Na początku roku 2012 została ona przesłana do wszystkich przedstawicieli Agencji oraz ekspertów wytypowanych do pracy nad projektem z prośbą o komentarz. Wersja ta została również zaprezentowana na konferencji poświęconej promowaniu projektu TE4I, odbywającej się w Brukseli wiosną 2012 roku.

W trakcie tej konferencji – oprócz opinii ekspertów projektu, wykorzystujących ostatnią okazję, by skomentować tekst dokumentu – wysłuchano również refleksji na temat potencjalnej wartości *Profilu*, zaprezentowanych przez przedstawicieli UNESCO i UNICEF CEE/CIS, a także osoby reprezentujące głównych pracodawców sektora oświaty, początkujących nauczycieli oraz studentów kierunków pedagogicznych.

(Informacja na temat konferencji oraz wypowiedzi wszystkich jej uczestników dostępne są na stronie internetowej: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/dissemination-conference>)

Wszystkie uwagi, komentarze i refleksje przedstawione w ramach konferencji wykorzystane zostały jako podłoże dalszej modyfikacji końcowej wersji *Profilu* oraz wszystkich materiałów dodatkowych opublikowanych w niniejszym dokumencie.



DALSZY ROZWÓJ PROFILU

W trakcie wykładu inauguracyjnego sesję poświęconą projektowi zorganizowaną jesienią 2010 w Zürichu, Tony Booth wypowiedział następujące słowa: „Cała nasza władza jako osób zajmujących się nauczaniem sprowadza się do możliwości zachęcania innych do podjęcia dialogu – to wszystko co możemy zrobić!”

Uwaga ta stanowi dobrą ilustrację celów przyświecających niniejszemu dokumentowi – ma on stanowić zachętę do podjęcia debaty. Mamy nadzieję, że zarówno sam *Profil*, jak i pozostałe materiały zamieszczone w niniejszej publikacji, wykorzystywane będą na różne sposoby przy wszelkiego rodzaju działaniach na poziomie krajowym, europejskim, a nawet światowym, służących promocji kształcenia nauczycieli w kierunku zasad edukacji włączającej. Daje się dziś zauważyć powszechne zatroskanie co do sposobu rozwijania odpowiedniego potencjału, umożliwiającego wprowadzenie praktyk włączających w dziedzinie oświaty. Projekt, którego efektem jest przedstawiony wyżej *Profil*, prezentuje narzędzia mogące zainicjować, bądź też ożywić trwające już dyskusje dotyczące nie tylko nauczycieli, ale i szerszych celów edukacji włączającej.

Należy jednak zaznaczyć, że ta krótka publikacja nie jest produktem końcowym, który można by w jakiś sposób „transplantować” w specyficzny kontekst poszczególnych krajów. Została ona przygotowana z zamiarem pobudzenia dalszej dyskusji, która mogłaby poszerzyć horyzont refleksji decydentów oraz osób zajmujących się kształceniem przyszłych nauczycieli. Dostępność kopii *Profilu* nieobjętej prawami autorskimi jest środkiem mającym ułatwić realizację tego celu.

Wiele z podnoszonych w niniejszym dokumencie kwestii, dotyczących tego, co można by określić mianem skuteczności kształcenia nauczycieli na etapie początkowym, wymaga dalszych analiz. Kwestie poruszone poniżej zdają się wytyczać samo centrum debaty dotyczącej możliwości dalszego rozwoju profilu nauczyciela edukacji włączającej:

(i) Istnieje pozostający ciągle w fazie rozwoju – choć nadal dosyć ograniczony – zasób dokumentacji badawczej opisującej sposób, w jaki nauczyciele zatrudnieni w placówkach włączających przygotowujący się (lub też powinni być) do swej pracy. Fakt ten odnotowany został w *Konkluzjach Rady w sprawie społecznego wymiaru kształcenia i szkolenia* (2010), w których zachęca się państwa członkowskie i Komisję, aby „poszerzały bazę wiedzy we współpracy z innymi organizacjami międzynarodowymi i dbały o szerokie rozpowszechnianie wyników badań.” (str. 7).

Raport podsumowujący projekt TE4I idzie jeszcze dalej i stwierdza: „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.” (str. 89).

Profile pedagogicznych kompetencji nauczycieli – postawy, wiedza i umiejętności – zdają się wytyczać na przyszłość istotny obszar badań nad efektywnością systemowych rozwiązań dotyczących wstępnego etapu szkolenia nauczycieli oraz sposobu ich wdrażania. Jak stwierdza publikacja *Uczenie się od siebie nawzajem ukierunkowane na zawodowy rozwój nauczycieli* (2011) „określony schemat pedagogicznych kompetencji nie jest lekarstwem na wszystko. Jest on tylko jednym z szeregu instrumentów, które można wykorzystać w ramach wspierania profesjonalizacji postaw nauczycieli oraz promocji jakości w edukacji. (str. 6). Przyszłe badania mogłyby się też skupić na systematycznej ewaluacji *Profilu* w odniesieniu do określonych programów wstępnego kształcenia nauczycieli, a także z szerszej perspektywy.



(ii) W wielu krajach dokonuje się obecnie przeglądu struktur pierwszego etapu kształcenia nauczycieli, oraz stawia się pytania dotyczące rodzaju instytucji, które oferować powinny świadczenia w tym zakresie (uniwersytety i/lub szkoły?) Pod dyskusję poddaje się również strukturę zajęć kursowych oraz merytoryczną zawartość programów nauczania – wiele z proponowanych modyfikacji pozostaje w zgodzie z zasadami edukacji włączającej. Raport OECD pt. *Teachers Matter* (2005) podejmuje kwestię „zmiany akcentów w obszarze wstępnego kształcenia nauczycieli” i sugeruje, że: „całkowicie nierealistyczne wydaje się być oczekiwanie, iż jakkolwiek program wstępnego kształcenia nauczycieli – bez względu na jego ewentualną wysoką jakość – będzie w stanie w pełni ukształtować przyszłych nauczycieli ... ukończenie wstępnego etapu kształcenia nauczycieli zaczyna być postrzegane nie tyle jako główna, czy w istocie jedyna kwalifikacja nauczyciela, co jako rodzaj wejścia w zawód oraz podłoże ustawicznego zawodowego rozwoju.” (str. 134).

Profil nauczyciela edukacji włączającej opracowany został w efekcie debat toczonych wokół problematyki związanej z wstępnym etapem kształcenia nauczycieli. Jego potencjalne długofalowe znaczenie jako czynnika wspierającego możliwość ustawicznego rozwoju zawodowego nauczycieli zostało podkreślone przez osoby biorące udział w projekcie TE4I. Celowa jest więc dalsza praca nad profilem jako narzędziem służącym tworzeniu różnorodnych form wspomaganie rozwoju zawodowego nauczycieli.

(iii) Autorzy *Konkluzji Rady w sprawie społecznego wymiaru kształcenia i szkolenia* (2010) zalecają Komisji i państwom członkowskim aby „propagowały rolę kształcenia i szkolenia jako kluczowych instrumentów pomagających w osiągnięciu celu, którym jest włączenie społeczne i ochrona socjalna (str.7). Wezwanie to odzwierciedlone zostaje w raporcie końcowym projektu TE4I (2011), który stwierdza: „Zyski, jakie płyną z bardziej włączającego modelu edukacji, wiążą się z realizacją wielu innych priorytetów, takich jak sprawiedliwość czy spójność społeczna, i mają trwałe 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.” (str. 96).

Podczas procesu tworzenia *Profilu nauczyciela edukacji włączającej* wielokrotnie ponawianym przesłaniem ekspertów projektu oraz krajowych interesariuszy było wskazanie na potencjalną możliwość wykorzystania systemu kształcenia nauczycieli jako skutecznego narzędzia służącego wprowadzeniu zmian w dziedzinie oświaty oraz promocji praktyk włączających w placówkach szkolnych. Pogląd ten otrzymuje wsparcie w raporcie końcowym projektu TE4I (2011): „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.” (str. 14)

Raport końcowy projektu TE4I omawia główne wyzwania związane z problematyką wstępnego etapu kształcenia nauczycieli pojawiające się obecnie w krajach europejskich. Rezultaty uzyskane podczas pracy nad projektem wskazują, że o ile pojedynczych nauczycieli nie sposób postrzegać jako głównych protagonistów procesu wprowadzania systemowych zmian w dziedzinie edukacji, to jednak mogą być oni uznani za kluczowy czynnik ułatwiający przeprowadzenie tego procesu. Nauczyciele przygotowani do skutecznej pracy z uczniami o różnorodnych potrzebach edukacyjnych funkcjonować mogą jako propagatorzy praktyk związanych z ideą edukacji włączającej – liczy się każde działanie na rzecz edukacji włączającej i wszystkie osoby związane zawodowo z oświatą mogą na dłuższą lub krótszą metę wnieść swój własny wkład w jej rozwój.



Raport OECD z roku 2005 stwierdza: „Nauczanie innych jest zadaniem skomplikowanym, i nie istnieje jeden zestaw atrybutów czy też sposobów zachowania cechujących nauczyciela, który byłby skuteczny w przypadku wszystkich kategorii uczniów i we wszystkich możliwych uwarunkowaniach procesu kształcenia” (p. 134). O ile należy zaakceptować pogląd wskazujący na skomplikowany charakter procesu nauczania, o tyle głównym przesłaniem niniejszego dokumentu jest teza, iż możliwe jest zidentyfikowanie szeregu kluczowych wartości oraz obszarów kompetencji (postaw, wiedzy i umiejętności), które stanowią niezbędne wyposażenie wszystkich nauczycieli chcących pracować na terenie placówek respektujących zasady edukacji włączającej.

Międzynarodowa komisja ds. edukacji w XXI wieku działająca przy UNESCO (Delors i inni, 1999) uznaje proces uczenia się przez całe życie oraz osobiste zaangażowanie w środowisko osób uczących się za klucz do sprostania wyzwaniom zmieniającego się w szybkim tempie świata. Komisja zwraca uwagę na cztery filary uczenia się: „uczenie się by żyć razem”, „uczenie się by wiedzieć”, „uczenie się by działać” oraz „uczenie się by być”. Wszystkie te aspekty uczenia się wydają się być istotne dla wszystkich nauczycieli oraz uczniów europejskich szkół.

Raport końcowy projektu TE4I stwierdza w podsumowaniu, iż: „potrzebne są rzetelne, długookresowe badania obejmujące następujące zagadnienia: ... zdefiniowanie obszarów kompetencji gwarantujących wysoką jakość edukacji włączającej służące ocenie efektywności kształcenia nauczycieli i pracy początkujących pedagogów [oraz] skuteczność różnych metod kształtowania kompetencji studentów kierunków nauczycielskich (tj. wyznawanych przez nich wartości, prezentowanych postaw, posiadanych umiejętności i wiedzy oraz rozumienia), poprzez treści programowe, metody nauczania i oceniania, przygotowujące do pracy w edukacji włączającej.” (p. 90–91).

Przedstawiony w niniejszym dokumencie *Profil* uważa się za pierwszy krok w procesie realizacji wspomnianego wyżej przedsięwzięcia. Opracowano go na poziomie europejskim jako konkretne narzędzie, które może być dalej udoskonalane, a następnie wykorzystywane na terenie poszczególnych krajów w różnych kontekstach. Jego podstawowym celem jest wspieranie działań zmierzających w kierunku upowszechniania zasad edukacji włączającej oraz wysokiej jakości praktyki pedagogicznej z tych zasad wpływającej.

Wyzwaniem stojącym przed systemem kształcenia nauczycieli – uwypuklonym w *Profilu* – jest fakt, iż edukacja włączająca dotyczy ma wszystkich nauczycieli oraz uczniów. Mamy nadzieję, że *Profil* będzie wykorzystywany przez wszystkich interesariuszy związanych z systemem kształcenia nauczycieli w celu pobudzania dalszych dyskusji i badań nad modelem studiów pedagogicznych promującym edukację włączającą oraz stanowiącym zaczątek systemowych zmian w dziedzinie polityki i praktyki oświatowej zarówno na poziomie krajowym, jak i europejskim.



BIBLIOGRAFIA

- Bergan, S. and Damian, R., 2010. *Higher education for modern societies: competences and values* (Council of Europe higher education series No.15, 2010)
- Booth, T., 2010. *Teacher Education for Inclusion: How can we know it is of high quality?* Keynote given at the Teacher Education for Inclusion project conference; Zurich, September 2010. Available on request from the Agency Secretariat secretariat@european-agency.org
- Conclusions of the Council, meeting within the Council, on *improving the quality of teacher education* (Official Journal (OJ) C 300, 12.12.2007)
- Conclusions of the Council meeting within the Council of 21 November 2008 on *preparing young people for the 21st century: an agenda for European cooperation on schools* (OJ 2008/C 319/08)
- Conclusions of the Council, meeting within the Council of 26 November 2009 on *the professional development of teachers and school leaders* (OJ 2009/C 302/04)
- Conclusions of the Council, meeting within the Council of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020') (2009/C 119/02)
- Conclusions of the Council, meeting within the Council (2010) *Council conclusions on the social dimension of education and training*. 3013th Education, Youth and Culture meeting, Brussels, 11 May 2010
- Creswell, J.W. and Miller, D.L., 2000. Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, Volume 39, Number 3, Summer 2000 College of Education, The Ohio State University
- Delors, J. et al., 1996. *Learning, the treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris, France: UNESCO
- Denzin, N. K., 1979. *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill
- European Agency for Development in Special Needs Education, 2011. *Teacher Education for Inclusion Across Europe – Challenges and Opportunities*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education
- European Commission, 2009. *Strategic framework for education and training*. Brussels: European Commission. Electronic source available online at: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm
- European Commission, DG-Education and Culture, 2010. *Improving Teacher Quality: the EU Agenda*. Document prepared by Holdsworth, P., summarising the priorities for improving Teacher Education that were defined by Ministers of Education in the Council Conclusions of November 2007, 2008 and 2009
- European Commission, DG Education and Culture, 2011. Thematic Working Group 'Teacher Professional Development': Report of Peer Learning Activity: *Policy Approaches to Defining and Describing Teacher Competences*
- Organisation for Economic Co-operation and Development, 2005. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD



Ouane, A., 2008. *Creating education systems which offer opportunities for lifelong learning*. Paper presented at UNESCO International Conference on Education 'Inclusive education: the way of the future' 48th session. Geneva, 25–28 November 2008

Recommendation of the European parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)

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

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

Towards shared descriptors for Bachelors and Masters, A report from a Joint Quality Initiative informal group, December 2003. Electronic source available online at: http://www.verbundprojekt-niedersachsen.uni-oldenburg.de/download/Dokumente/Studium_Lehre/share_%20descriptorsbama.pdf

United Nations (ed.), 2006. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations

United Nations Education Science and Culture Organization (UNESCO), 2009. *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris: UNESCO

UNESCO-IBE, 2008. *Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education*. Geneva, Switzerland. UNESCO IBE.ED/BIE/CONFINTED 48/5

UNICEF and UNESCO, 2007. *A Human Rights-Based Approach to Education for All: A framework for the realization of children's right to education and rights within education*. UNICEF, New York and UNESCO, Paris

World Health Organisation, 2011. *World Report on Disability*. Geneva: Switzerland. WHO

ANEKS 1 – MIESJCE KOMPETENCJI W KRAJOWYCH PROGRAMACH PEKN

Kraj	Czy kompetencje są uwzględnione w krajowej polityce oświatowej/ stosowane w PEKN ?	Czy kompetencje odnoszą się do edukacji włączającej ?
Austria	Regulacje prawne wymagają posługiwania się kompetencjami w planowaniu wszystkich kursów. Ostateczny kształt zależy od danej uczelni.	Tak.
Belgium (Flemish speaking community)	Ramowe kompetencje nauczyciela (2007) szkoły podstawowej i ponadpodstawowej.	Tak, w zakresie równości szans.
Belgium (French speaking community)	Brak.	Nie.
Cyprus	Nie. O zawartości kursów decydują uczelnie.	W ramach niektórych obowiązkowe kursy oraz moduły do wyboru.
Czechy	Ogólne standard i kluczowe kompetencje stanowiące fundament podstawowych kwalifikacji zawodowych nauczyciela określone są w ustawie (uczelnie różnią się między sobą w zależności od wymagań Komisji Akredytacyjnej) .	Kompetencje dają podstawy do pracy w edukacji włączającej.
Dania	Prawo reguluje kompetencje studentów kierunków nauczycielskich (Zarz. nr 408 of 11 Maj 2009)	Kompetencje dotyczą edukacji specjalnej.
Estonia	Określają je <i>Standardy zawodu nauczyciela</i> (2005 i 2006) oraz <i>Strategia kształcenia nauczycieli 2009–2013</i> .	W raporcie krajowym zwrócono uwagę na pięć istotnych obszarów kompetencji.
Finlandia	Nie są narzucane ogólnie, choć istnieją ogólnokrajowe wytyczne.	Podstawy edukacji specjalnej wchodzi w zakres każdego programu studiów pedagogicznych.
France	10 umiejętności nauczyciela wskazanych na poziomie ogólnokrajowym.	Uwzględniają różnorodność grup uczniów.
Hiszpania	Określone na szczeblu centralnym (2007).	Tak, ale w sposób doraźny – SPE jest jednym z „przedmiotów” na pierwszym etapie kształcenia.
Holandia	Kompetencje i role nauczyciela określone są na poziomie krajowym. Zawartość merytoryczna kursów znajduje się w gestii uczelni.	Wprowadzenie do SPE znajduje się w programie kształcenia nauczycieli nauczania początkowego.
Irlandia	Rada Nauczycieli określa oczekiwane efekty kształcenia.	Tak.
Islandia	Wymagania ustalane są na szczeblu centralnym, ale decyzje podejmowane są lokalnie.	Problematyka poruszana jest w ramach osobnych kursów oraz kursów poświęconych innym aspektom nauczania.
Litwa	Określa je profil kompetencji zawodu nauczyciela (2007) oraz Standardy kształcenia nauczycieli.	Tak – przy czym zawartość merytoryczna zależy od uczelni.

Łotwa	Obecnie trwa dyskusja nad standardami kształcenia i kompetencjami. Uczelnie decydują o zawartości merytorycznej kursów.	Wstęp do SPE, a także odniesienia w ramach niektórych modułów.
Luksemburg	Zawartość programów nauczania ustala ministerstwo; stosowane jest podejście oparte na kompetencjach.	Temat edukacji włączającej poruszany jest w programie nauczania początkowego, w niewielkim stopniu także w programach kształcenia nauczycieli szkół ponadpodstawowych.
Malta	Określone zostały kompetencje nauczyciela szkoły podstawowej.	Tak.
Niemcy	Standardy określone zostały przez Stałą Konferencję Ministrów w 2004r. oraz Strategię z roku 2010.	W programach PEKN rozwija się umiejętności z zakresu pedagogiki specjalnej.
Norwegia	Efekty kształcenia nauczycieli określone są w regulacjach Krajowego Programu Nauczania.	Tak.
Polska	Ogólne kompetencje określane są przez zespoły ekspertów przy radach wydziałów.	Nie jest to nigdzie sprecyzowane, ale kursy coraz częściej zawierają odniesienia do SPE.
Portugalia	Ogólne kompetencje wskazane są w ustawie, ale w gestii uczelni pozostaje, w jaki sposób te zapisy są realizowane.	Zawierają odniesienia do kwestie istotne dla edukacji włączającej.
Słowenia	W gestii poszczególnych uczelni .	Tak – w ramach procesu bolońskiego wypracowano kilka nowych programów.
Szwajcaria	Używane przez niektóre uczelnie.	Ok. 5% kursów.
Szwecja	Nie narzucane odgórnie.	Tak.
Węgry	Określone są standardy i kluczowe kompetencje.	Kompetencje obejmują dostosowanie nauczania do indywidualnych potrzeb.
Wielka Brytania (Anglia)	Określone w standardach Agencji Rozwoju Nauczycieli. W gestii uczelni pozostaje sposób ich wypełnienia.	Tak – dostępne są liczne moduły poświęcone SPE.
Wielka Brytania (Irlandia Północna)	Kompetencje określa Rada Nauczania (2007).	Tak.
Wielka Brytania (Szkocja)	Szkocka Generalna Rada Nauczania określa standard (końcowe wyniki kształcenia). W gestii uczelni pozostaje zawartość merytoryczna kursów.	Tak – narodowe ramy dla edukacji włączającej (http://www.frameworkforinclusion.org/) wprowadzają powiązania pomiędzy każdym etapem kształcenia nauczycieli a opartym na prawach człowieka podejściu do edukacji włączającej, widzianej w kontekście sprawiedliwości społecznej jako narzędzie propagujące takie strategie nauczania i uczenia się, które zachęcają do rozwijania możliwości każdego ucznia.
Wielka Brytania (Walia)	Walijskie Zgromadzenie Narodowe – standardy takie same, jak w Anglii	Tak.



ANEKS 2 – PODNIESIENIE POZIOMU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI: WYTYCZNE POLITYKI UNII EUROPEJSKIEJ

Niniejszy krótki dokument przygotowany został w 2010 roku przez Paula Holdswortha, pracownika Departamentu Edukacji i Kultury Komisji Europejskiej jako wkład w dyskusje odbywające się w ramach projektu *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej*. Dokument prezentuje w sposób skrótowy priorytety dotyczące poprawy jakości kształcenia nauczycieli zdefiniowane przez ministrów oświaty państw członkowskich w trzech kluczowych dokumentach zawierających Konkluzje Rady Unii Europejskiej:

Konkluzjach Rady, zebranych w Radzie z dnia 15 listopada 2007 r. na temat poprawy jakości kształcenia nauczycieli (Official Journal C 300, 12.12.2007 – '07' w przedstawionym niżej zestawieniu);

Konkluzjach Rady, zebranych w Radzie z dnia 21 listopada 2008 r. w sprawie przygotowania młodzieży na wyzwania XXI wieku: program europejskiej współpracy w dziedzinie szkolnictwa (OJ 2008/C 319/08 – '08' w przedstawionym niżej zestawieniu);

Konkluzjach Rady z dnia 26 listopada 2009 r. w sprawie doskonalenia zawodowego nauczycieli i kadry kierowniczej szkół (OJ 2009/C 302/04 – '09' w przedstawionym niżej zestawieniu).

1. Propagowanie wartości i postaw związanych z zawodem nauczyciela w oparciu o:

- Propagowanie kultury organizacyjnej, w której praktyka opiera się na wyciąganiu wniosków z doświadczeń (07)
- Podejmowanie przez nauczycieli samodzielnej nauki na kolejnych etapach kariery zawodowej (07)
- Zaangażowanie nauczycieli w badania (07), zdobywanie nowej wiedzy (07) i stosowanie innowacyjnych rozwiązań (07)
- Udział w organizacji działania szkoły (07)
- Współpracę nauczycieli z kolegami, rodzicami itp. (07)
- Kraje Członkowskie powinny zdecydowanie podnieść poziom mobilności nauczycieli w kontekście szkoleń, aby stała się ona normą, a nie wyjątkiem od reguły (08) (09)

2. Podniesienie kompetencji nauczycieli

- Wymaganie od nauczycieli specjalistycznej wiedzy przedmiotowej (07) oraz
- Niezbędnych umiejętności pedagogicznych (07) w tym:
 - Uczenia w klasach, w których uczniowie mają zróżnicowane potrzeby (07)
 - Korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych (07)
 - Przekazywania kompetencji przekrojowych (07)
 - Tworzenia w szkołach bezpiecznej i przyjaznej atmosfery (07)

3. Skuteczna rekrutacja i selekcja kandydatów sprzyjająca podnoszeniu jakości edukacji

- Kraje Członkowskie powinny zapewnić, by do zawodu nauczyciela trafiały i pozostawały w nim osoby o jak najlepszych kwalifikacjach (09)



- Kraje Członkowskie powinny zrewidować prowadzoną politykę rekrutacji, zatrudniania, utrzymania i mobilności kadry nauczycielskiej (08)
- Kraje Członkowskie powinny podjąć odpowiednie działania, dzięki którym nauczanie stanie się bardziej atrakcyjną ścieżką kariery (07) / zawodem (08)

4. Podnoszenie jakości pierwszego etapu kształcenia nauczycieli

- Należy dołożyć starań, by wszyscy nauczyciele posiadali wyższe wykształcenie (07); rozważyć możliwość podniesienia poziomu kwalifikacji, których wymaga się od nowo zatrudnianych nauczycieli (07)
- Studia PEKN powinny w równym stopniu opierać się na studiach naukowych jak i na praktyce w zakresie nauczania (07)
- Rozważyć zwiększenie wymiaru praktycznego doświadczenia, którego wymaga się od nowo zatrudnianych nauczycieli (07)
- Kraje Członkowskie powinny zdecydowanie podnieść poziom mobilności nauczycieli w kontekście szkoleń, aby stała się ona normą, a nie wyjątkiem od reguły (08) (09)

5. Wprowadzić programy stażu zawodowego dla wszystkich nauczycieli rozpoczynających pracę

- Należy udzielić indywidualnego wsparcia (podczas stażu) wszystkim nauczycielom stawiającym pierwsze kroki w swoim zawodzie (09) (08)

6. Zapewnienie wszystkim nauczycielom możliwości korzystania z mentoringu

- Zapewnić nauczycielom możliwość mentoringu na przestrzeni całej kariery zawodowej (07)
- Udzielić nauczycielom wsparcia wystarczającego do skutecznej pracy (09)

7. Podnoszenie jakości i rozszerzenie wymiaru ustawicznego doskonalenia zawodowego

- Na wszystkich etapach kariery zawodowej nauczyciele powinni weryfikować swoje potrzeby szkoleniowe dokonując auto-ewaluacji i poddając się ewaluacji zewnętrznej (07) (09)
- Należy zapewnić wysoką jakość kształcenia ustawicznego.
- Należy zapewnić różnorodne formy takiego kształcenia: poprzez uczenie się formalne, nieformalne i pozaformalne, w tym wymiany i praktyki (07)
- Podnieść poziom uczestnictwa w różnych formach kształcenia zawodowego (07)
- Kraje Członkowskie powinny zdecydowanie podnieść poziom mobilności nauczycieli w kontekście szkoleń, aby stała się ona normą, a nie wyjątkiem od reguły (08) (09)

8. Kadry kierownicze szkół powinny

- Poprawić proces rekrutacji (08)
- Poprawić jakość szkoleń i dbać o rozwój zawodowy
- Podnosić poziom umiejętności pedagogicznych i doświadczenia kadry (07) (08)
- Podnosić własne umiejętności zarządzania i kierowania szkołą (07) (08)
- Dbać o wysoką jakość szkoleń (09)
- Zmniejszać obciążenia administracyjne; skupiać się na kształtowaniu procesu nauczania i uczenia się (09)



9. Zapewnić odpowiedni poziom wykładowców na kierunkach nauczycielskich

- Wykładowcy powinni dysponować dużą wiedzą akademicką (09)
- Wykładowcy powinni posiadać rzetelne doświadczenie w nauczaniu (09)
- Wykładowcy powinni wykazywać się dobrymi kompetencjami potrzebnymi, by skutecznie nauczać (09)

10. Podniesienie jakości systemu kształcenia nauczycieli

- System kształcenia nauczycieli, od jego początkowego etapu, poprzez staż, do kształcenia ustawicznego, powinien być skoordynowany i spójny (07)
- System ten powinien dysponować odpowiednimi zasobami i cechować się odpowiednią jakością oferty kształcenia (07)
- Kursy oferowane w ramach kształcenia nauczycieli powinny umożliwiać dostosowywanie metod nauczania do zmieniających się potrzeb uczniów (07) / opracowywać innowacyjne rozwiązania w odpowiedzi na nowe wyzwania (07)
- System powinien zachęcać do nawiązywania bliższych kontaktów i rozwijania partnerstwa między szkołami, a instytucjami kształcenia nauczycieli (07)
- System powinien wzmocnić model szkoły jako „wspólnoty uczących się” (07)
- System powinien obejmować regularnie przeprowadzaną analizę własnych potrzeb szkoleniowych nauczyciela poprzez auto-ewaluację/ewaluację zewnętrzną (07) (09), oraz zapewnić odpowiednie możliwości zaspokojenia zidentyfikowanych potrzeb (09).



ANEKS 3 – SZABLON DO ZBIERANIA INFORMACJI PODCZAS DYSKUSJI NAD PROJEKTEM *PROFILU*

Opracowany w ramach projektu „Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej” *Profil nauczyciela edukacji włączającej* przedstawia uzgodnione obszary kompetencji, które potrzebne są wszystkim nauczycielom, aby mogli wyjść naprzeciw potrzebom każdego ucznia w klasie.

Niniejszy dokument przedstawia przesłanki, na podstawie których przyjęto takie a nie inne metody opracowania *Profilu*, zwraca także uwagę na kluczowe problemy związane z wprowadzaniem w życie modelu kształcenia nauczycieli opartego na kompetencjach.

Wszyscy uczestnicy dyskusji nad *Profilem* posługiwali się poniższym szablonem notując kluczowe argumenty podnoszone podczas debat. Notujący mieli też za zadanie określić rolę, jaką w systemie edukacji odgrywa osoba wygłaszająca określone twierdzenie (np. czy wypowiedział je uczeń, rodzic, nauczyciel itp.) oraz to, czy zgadza się ona z zaprezentowaną propozycją.

Notatki wykonane według poniższego szablonu zbierane były w końcowej fazie wizyty studyjnej w danym kraju.

1. Czy wszyscy akceptują proponowany **model**, a w szczególności cztery kluczowe wartości, stanowiące jego fundament: docenianie różnorodności, wspieranie wszystkich uczniów, nastawienie na współpracę oraz indywidualny rozwój zawodowy?
2. Czy wszyscy zgadzają się co do **ogólnych zasad** przedstawionych w *Profilu*?
3. Czy interesariusze akceptują przedstawione w *Profilu* obszary kompetencji?
4. Prosimy zanotować wszystkie komentarze i sugestie, dotyczące **wprowadzenia w życie** *Profilu*, zaznaczając rolę, jaką w systemie edukacji odgrywa osoba zgłaszająca daną uwagę.
5. Czy jest coś, co interesariusze (rodzice, nauczyciele, uczniowie, wykładowcy, itp.) chcieliby dodać do *Profilu* lub z niego usunąć?

(Wygłaszane komentarze i sugestie można notować na egzemplarzu *Profilu* – prosimy zaznaczyć rolę, jaką każda ze zgłaszających uwagi osób odgrywa w systemie edukacji).

WSPÓLAUTORZY

Kraj	Ekspert nominowany do udziału w projekcie	Adres e-mail
Austria	Pan Ivo Brunner Pan Ewald Feyerer	ivo.brunner@ph-vorarlberg.ac.at ewald.feyerer@ph-ooe.at
Belgia (Wspólnota flamandzkojęzyczna)	Pani Annet de Vroey	annet.de.vroey@khleuven.be
Belgia (Wspólnota francuskojęzyczna)	Pan Jean-Claude De Vreese	jean-claude.devreese@cfwb.be
Cypr	Pani Elli Hadjigeorgiou Pani Simoni Symeonidou	hadjigeorgiou.e@cyearn.pi.ac.cy symeonidou.simoni@ucy.ac.cy
Czechy	Pani Kateřina Vitásková Pani Miroslava Salavcová	katerina.vitaskova@upol.cz Miroslava.Salavcova@msmt.cz
Dania	Pani Bodil Gaarsmand Pan Nils-Georg Lundberg	bgaa@ucsyd.dk ngl@ucn.dk
Estonia	Pani Vilja Saluveer Pani Karmen Trasberg	vilja.saluveer@hm.ee karmen.trasberg@ut.ee
Finlandia	Pani Suvi Lakkala Pani Helena Thuneberg	suvi.lakkala@ulapland.fi helena.thuneberg@helsinki.fi
Francja	Pani Nathalie Lewi-Dumont Pani Catherine Dorison	nathalielewi@gmail.com catherine.dorison@iufm.u-cergy.fr
Hiszpania	Pani Pilar Pérez Esteve Pan Gerardo Echeita Sarrionandia	pilar.pereze@educacion.es gerardo.echeita@uam.es
Holandia	Pan Frank Jansma Pan Dominique Hoozemans	F.Jansma@Lerarenweb.nl hoozemans.d@hsleiden.nl
Islandia	Pani Hafdís Guðjónsdóttir Pani Jóhanna Karlsdóttir	hafdgud@hi.is johannak@hi.is
Irlandia	Pan Alan Sayles Pani Áine Lawlor	Alan_Sayles@education.gov.ie aine.lawlor@teachingcouncil.ie
Litwa	Pan Giedrius Vaidelis Pani Lina Milteniene	giedrius.vaidelis@upc.smm.lt m.lina@cr.su.lt
Luksemburg	Pan Alain Adams	alain.adams@education.lu
Łotwa	Pani Guntra Kaufmane Pani Sarmīte Tūbele	guntra.kaufmane@visc.gov.lv sarmite.tubele@lu.lv
Malta	Pani Felicienne Mallia Borg Pan Paul Bartolo	felicienne.mallia.borg@ilearn.edu.mt paul.a.bartolo@um.edu.mt
Niemcy	Pan Thomas Franzkowiak Pani Kerstin Merz-Atalik	franzkowiak@paedagogik.uni-siegen.de merz-atalik@ph-ludwigsburg.de
Norwegia	Pani Toril Fiva Pani Unni Vere Midthassel	Toril.Fiva@kd.dep.no unni.midthassel@uis.no



Polska	Pani Agnieszka Wołowicz	agnieszka.wolowicz@onet.eu
	Pani Beata Rola	beata.rola@mscdn.edu.pl
Portugalia	Pani Maria Manuela Micaelo	manuela.micaelo@dgidc.min-edu.pt
	Pani Maria Manuela Sanches Ferreira	manuelaferreira@ese.ipp.pt
Słowenia	Pani Damjana Kogovšek	damjana.kogovsek@pef.uni-lj.si
Szwajcaria	Pan Pierre-André Doudin	pierre-andre.doudin@hepl.ch
	Pan Reto Luder	reto.luder@phzh.ch
Szwecja	Pan Bengt Persson	bengt.persson@hb.se
Węgry	Pani Csilla Stéger	csilla.steger@okm.gov.hu
	Pan Iván Falus	falusivan@gmail.com
Wielka Brytania (England)	Pan Brahm Norwich	B.Norwich@exeter.ac.uk
	Pan John Cornwall	john.cornwall@canterbury.ac.uk
Wielka Brytania (Irlandia Północna)	Pan John Anderson	john.anderson@deni.gov.uk
	Pan Martin Hagan	m.hagan@stmarys-belfast.ac.uk
Wielka Brytania (Szkocja)	Pani Lani Florian	l.florian@abdn.ac.uk
Wielka Brytania (Walia)	Pani Sue Davies	s.davies@tsd.ac.uk

Agencja pragnie także podziękować za wkład, jaki w przygotowanie niniejszego dokumentu wnieśli następujący eksperci krajowi: panie Iva Strnadová i Radka Topinková (Czechy), pani Marita Mäkinen (Finlandia); pan Pierre Francois Gachet (Francja); pani Joëlle Renoir i pan Marco Suman (Luksemburg); panowie Jos Louwe i Rutger Stafleu (Holandia); pani Marit Strømstad (Norwegia); pani Kerstin Hultgren (Szwecja); panowie Huw Roberts i Cliff Warwick (Wielka Brytania, Walia).

Dziękujemy także osobom, które wystąpiły podczas konferencji w Brukseli 2 marca 2012 roku: panu Tony Booth (Wielka Brytania, Anglia); pani Therese Tchombe (UNESCO Chair for Special Educational Needs / Inclusion, Kamerun); pani Pauli Hunt (UNICEF Biuro regionalne CEE/CIS); pani Micheline Sciberras (Ministerstwo Edukacji, Malta); panu Gisle Larsen (Norwegia); pani Anete Gutmane (Łotwa).

W szczególny sposób Agencja pragnie podziękować pani Kari Nes, zewnętrznemu ekspertowi projektu, oraz członkom Grupy Doradczej projektu za ich wysiłki i wsparcie: pani Bernadette Céleste (Francja); panu Don Mahon (Irlandia); pani Mudite Reigase (Łotwa); pani Irene Moser (Austria – członek grupy do września 2010); panu Renato Opertti (UNESCO IBE); panu Paul Holdsworth (Komisja Europejska DG-EAC).

Profil nauczyciela edukacji włączającej jest jednym z najważniejszych owoców projektu „Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej” (TE4I – z j. ang. – Teacher Education for Inclusion) zrealizowanego przez Europejską Agencję Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. W raporcie podsumowującym wspomniany projekt postulowano, by kształcenie przygotowujące do edukacji włączającej stało się celem reformy pierwszego etapu kształcenia nauczycieli (PEKN) wszystkich typów szkół. Profil opiera się na tym postulatcie oraz innych kluczowych rekomendacjach przedstawionych w raporcie podsumowującym oraz wskazuje, jak zalecenia projektu przekładają się na system wartości oraz obszary kompetencji niezbędne wszystkim nauczycielom, którzy chcą skutecznie pracować w szkołach włączających.

Profil wskazuje, *jakie* podstawowe wartości i obszary kompetencji należy uwzględnić we wszystkich programach PEKN. Nie próbuje on jednak definiować, *w jaki sposób* owe obszary kompetencji należałoby wprowadzić w programy studiów pedagogicznych pierwszego stopnia oferowane w poszczególnych krajach. W końcowej części niniejszego dokumentu podniesiono wprawdzie szereg kwestii związanych z wdrażaniem *Profilu*, jednak w zamyśle autorów ma on być narzędziem, które zostanie w przemyślany sposób dostosowane do specyficznych uwarunkowań panujących w systemie kształcenia nauczycieli w poszczególnych krajach.

Dokument niniejszy skierowany jest przede wszystkim do wykładowców kształcących nauczycieli oraz decydentów – osób odpowiedzialnych za kształtowanie polityki w zakresie początkowego etapu kształcenia nauczycieli (PEKN) oraz władz instytucji prowadzących takie kształcenie – a więc tych wszystkich, którzy z racji swojej pozycji mogą wpływać na popularyzację kształcenia przygotowującego do edukacji włączającej, inicjować zmiany systemowe i je wprowadzać. Wspomniane grupy stanowią najważniejszych odbiorców niniejszego dokumentu; z projektu TE4I wynika bowiem, że kształcenie nauczycieli stanowi kluczowy element systemu mający duże przełożenie na funkcjonowanie oświaty jako takiej, a więc także inicjowanie zmian potrzebnych do szerszego wprowadzenia edukacji włączającej.