



Monika Chelchowska

ORCID: 0009-0003-6249-2386

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

e-mail: monika.chelchowska@uwm.edu.pl

Kompetencje nauczycieli w edukacji włączającej

Abstrakt

Skuteczne wdrażanie edukacji włączającej wymaga kompleksowych działań, które koncentrują się na kształtowaniu postaw sprzyjających tworzeniu proinkluzyjnej społeczności edukacyjnej.

Celem niniejszej analizy jest identyfikacja kompetencji, które nauczyciel powinien posiadać, aby efektywnie funkcjonować w środowisku edukacji włączającej oraz zapewniać wszystkim uczniom równy dostęp do procesu edukacyjnego.

Proces inkluzji powinien inicjować się już w edukacji przedszkolnej, umożliwiając dzieciom nabywanie umiejętności akceptacji, empatii oraz współpracy w różnorodnym środowisku społecznym. Istotną rolę odgrywa właściwe przygotowanie nauczycieli obejmujące zarówno wiedzę teoretyczną, jak i praktyczne kompetencje niezbędne do pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. W związku z tym konieczne jest systematyczne diagnozowanie i rozwijanie kompetencji pedagogicznych, co umożliwi nauczycielom bardziej świadome i jakościowe uczestnictwo w procesie edukacji włączającej.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, nauczyciele, kompetencje

Wprowadzenie

Edukacja włączająca to idea oraz podejście, które zakłada eliminowanie barier edukacyjnych dla wszystkich uczniów poprzez optymalne dostosowywanie metod nauczania do potrzeb każdego z uczniów przy jednoczesnym poszanowaniu sprawiedliwości oraz równości (Göransson, Nilholm, 2014). Koncepcja edukacji włączającej nie koncentruje się jednak wyłącznie na uczniach, ale określa również sposób działania nauczycieli oraz rodziców. Wykorzystując to podejście należy wziąć pod uwagę ciągłą współpracę pomiędzy nauczycielami, rodzicami oraz specjalistami, którzy pracują z dziećmi (Jachimczak, 2018).

Jakościowa praca z dzieckiem wymaga od nauczyciela szerokiego zakresu kompetencji, które łączą w sobie podejście zorientowane na uczenie się, odpowiednie postawy, wiedzę pedagogiczną i wiedzę dziedzinową (Kazanowski, Żyta, Przybyliński, Ćwirynkało, 2024).

Ważną kwestią jest również stały rozwój zawodowy nauczycieli, który zapewni pedagogom skuteczne narzędzia oraz wiedzę, która pozwoli na wykorzystanie potencjału dzieci do ich wieloaspektowego rozwoju (ORE, 2023). Główny program UNESCO, który został zainicjowany w 1990 roku, dotyczący *Edukacji dla Wszystkich* głosi, że nie istnieje możliwość realizacji głównych celów programu bez odpowiedniego kształcenia i doskonalenia kadry nauczycielskiej w tym kierunku (Jachimczak, 2018). Nauczyciele powinni być wyposażeni nie tylko w wiedzę dotyczącą pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami, ale także w praktykę. Dzięki zdobytym umiejętnościom są w stanie zidentyfikować problemy i wyzwania, z jakimi mierzy się dany uczeń i dostosować do niego sposób działania, działania specjalistów oraz otaczające środowisko (Indreswari, Ediyanto, 2024).

Mimo że edukacja włączająca obecna jest od ponad ćwierć wieku w polskich, jak i w światowych dyskursach, to jest ona realizowana w różny sposób oraz w różnym zakresie w każdej placówce. Uwarunkowane jest to szeregiem czynników, takich jak: kultura danego regionu, położenie geograficzne czy możliwości ekonomiczne (Chrzanowski, 2018). Z licznych badań wynika, że nauczyciele nie są w pełni przygotowani do współuczestnictwa w edukacji inkluzywnej, między innymi ze względu na brak wsparcia ze strony bardziej doświadczonych nauczycieli oraz ze względu na niską responsywność środowiska szkolnego (Kartini, Aprilia, 2022).

Cel analizy literatury

Edukacja włączająca nieustannie ewoluuje dostosowując się do zmieniających się potrzeb uczniów i społeczeństwa, a kluczową rolę w tym procesie odgrywają nauczyciele. Celem tego artykułu jest analiza kompetencji, które powinien posiadać nauczyciel pracujący w edukacji inkluzywnej. Na podstawie dostępnej wiedzy podjęto próbę określenia umiejętności i cech niezbędnych do skutecznego wspierania uczniów oraz zapewniania wysokiej jakości kształcenia w jak najszerszym zakresie.

Stan wiedzy

Kompetencje można zdefiniować jako zespół podstawowych umiejętności, wiedzy oraz predyspozycji psychicznych i fizycznych, które pracownik powinien posiadać, aby prawidłowo wykonywać określone obowiązki na danym stanowisku (Żeber-Dzikowska, Wysocka-Kunisz, Szydłowska, 2016). Jak można za-

uważyć, w literaturze pedagogicznej często skoncentrowanej na pedeutologii powstało wiele klasyfikacji, które pozwoliłyby stworzyć „portret nauczyciela” (Byra, Kazanowski, 2015). Zadanie te jest bardzo trudne, gdyż jak wspomniał w swojej pracy Robert Kwaśnica, nie ma możliwości uzyskania odpowiednio wyczerpującego opisu kompetencji, które powinien osiągnąć nauczyciel ze względu na mnogość specjalizacji zawodowych wśród nauczycieli. Portret ten zawsze będzie niekompletny oraz będzie wyłuskiwał jedynie główne kompetencje lub będzie skoncentrowany na danej specjalizacji nauczycielskiej (Kwaśnica, 1995).

Hanna Hamer w swoich pracach naukowych rozdzieliła kompetencje nauczycielskie na trzy części. Pierwsza z nich, dotycząca kompetencji z zakresu specjalizacji, obejmuje zdobytą wiedzę oraz umiejętności, które pozwalają na nauczanie danego przedmiotu. Badaczka podkreśla, że kompetencje te należy stale pogłębiać, doskonalić, jak również dokonywać wymiany doświadczeń z innymi nauczycielami, którzy nauczają tego samego przedmiotu. Kluczowym elementem tej kompetencji jest także umiejętność uświadomienia sobie własnej niewiedzy w określonych obszarach oraz gotowość do pogłębiania wiedzy w tym zakresie. Druga część kompetencji obejmuje umiejętności dydaktyczne, które umożliwiają efektywne kształcenie uczniów m.in. poprzez operacjonalizację celów lekcji, zrozumienie i wprowadzenie cykli uczenia się czy też umiejętności posługiwania się technikami służącymi zachęcaniu uczniów do aktywności podczas lekcji. Ostatnia została nazwana psychologicznymi, jednak w głównej mierze opiera się ona na umiejętnościach, które pozwalają na jasną komunikację z dziećmi oraz na budowanie z nimi silnych i trwałych relacji poprzez kreowanie „przyjaznej atmosfery” w klasie oraz w szkole (Hamer, 1994).

Stanisław Dylak w swoich pracach badawczych podzielił nabywane przez nauczycieli kompetencje na trzy części. Pierwszą z nich nazwał bazową, która umożliwia komunikowanie się ze współpracownikami oraz z uczniami w przestrzeni szkolnej. Kompetencje te pozwalają również określić aktualny poziom rozwoju intelektualnego, zmysłów czy umiejętność przestrzegania różnych umiejętności. Druga z kompetencji należy do „koniecznych”, dzięki którym nauczyciel może pracować i być „wartościowy” dla placówki. Dzięki tym umiejętnościom nauczyciel będzie mógł wypełniać zadania, które zostaną przypisane placówce. Ostatni zbiór mówi o wartościach pożądanych, których nauczyciel nie musi posiadać, jednak mogą one wzbogacać warsztat pracy (zainteresowania, umiejętności, utalentowania w dziedzinie sportu, muzyki, sztuki, itp.) (Dylak, 1995).

Wielu naukowców, podejmując dyskusje na temat kompetencji nauczycieli, zwraca uwagę na trudności w jednoznacznym określeniu umiejętności, wiedzy oraz postaw, które powinien posiadać nauczyciel (Szkolak, 2011; Kwiatkowska, 2008; Wrońska, 2012). Przyczyny problemu można upatrywać w stale zmienia-

jącym się środowisku, które uniemożliwia wyłonienie kompetencji pozwalających na optymalne radzenie sobie ze wszystkimi napotkanymi problemami i wyzwaniem (Uberman, Mach, 2016). Do nowych wyzwań stojących przed nauczycielami należy realizacja złożonych działań wspierających uczniów w edukacji inkluzyjnej.

Idea edukacji włączającej jest efektem przemian rozwoju cywilizacyjnego oraz transfiguracji życia społecznego, w tym środowiska edukacyjnego. Edukacja inkluzyjna została uprawomocniona w większości państw europejskich oraz w wielu krajach na świecie, gdzie dokonuje się starań o dobrostan obywateli (Zaorska, 2024). Przez ostatnie lata zostało stworzonych wiele aktów prawnych, wyznaczających kierunki polityki makrospołecznej, które dążą do zmiany postaw, akceptacji oraz poszanowania praw mniejszości (Flanczewska-Wolny, Wolny, 2024). Jednym z kluczowym dokumentów jest Powszechna Deklaracja Praw Człowieka ONZ, która została podpisana w 1948 roku. Artykuł 26, podpunkt 1 mówi o tym, że: *„Każdy człowiek ma prawo do nauki”* (Powszechna Deklaracja Praw Człowieka). W kolejnych latach zostały opublikowane między innymi takie artykuły, jak Europejska Karta Społeczna, Agenda Zrównoważonego rozwoju 2030 czy Zalecenia Rady Unii Europejskiej z 2018 roku, które dotyczyły promowania wśród społeczeństwa wspólnych wartości, edukacji włączającej oraz równego, europejskiego poziomu nauczania (Zaorska, 2024). Na wniosek Komisji Europejskiej, Rada Unii Europejskiej zaleca, by każda osoba, bez względu na bariery i trudności miała prawo do kształcenia włączającego, umożliwiającego nabycie i utrzymanie umiejętności, które pozwolą na pełne uczestnictwo w życiu kulturowym, społecznym oraz zawodowym (Zalecenia Rady z 2018). Ukonstytuowane akty prawne wymagają skomplikowanych oraz długotrwałych procesów, które pozwolą na zbudowanie gotowości do współistnienia oraz nawiązywania relacji ze strony osób z niepełnosprawnościami i osób pełnosprawnych (Dryżałowska, 2018).

W polskim szkolnictwie możliwość pobierania nauki w dowolnej, wybranej przez siebie placówce została zatwierdzona i zagwarantowana w 1991 roku, jednak nie zmieniło to podejścia do edukacji osób ze specjalnymi potrzebami. W 2012 roku odbyła się Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych, w wyniku której zaczęto wprowadzać modyfikację polityki edukacyjnej, która została ukierunkowana na włączanie osób ze specjalnymi potrzebami do placówek ogólnodostępnych. Zmiany te szybko nabrały „rewolucyjnego” charakteru w panujących praktykach edukacyjnych, zapoczątkowując zmiany w utrwalonych koncepcjach i paradygmatach, które były obecne w pedagogice specjalnej (Papuda-Dolińska 2019). W 2017 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej powołało zespół do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych, który miał wskazać kierunki zmian, do których powinna dążyć edukacja włączająca. Na podstawie

zaleceń oraz konsultacji społecznych powstał model pracy, który powinien zostać wdrożony do 2026 roku. Najważniejszymi zaleceniami zespołu powołanego przez Ministerstwo Edukacji i Nauki są:

- 1) wdrożenie udoskonalonego modelu wczesnego wspomagania rozwoju dzieci i wsparcia rodzin, który umożliwi integrację różnych form pomocy na każdym etapie edukacji – już od chwili narodzin;
- 2) wprowadzenie Krajowego Systemu Wsparcia dzieci, uczniów i rodzin, który kompleksowo umożliwiłby wsparcie dzieciom oraz całym rodzinom;
- 3) opieranie działań na podejściu biopsychospołecznym oraz Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF), co pozwoli na efektywniejszą pomoc za sprawą wykorzystania oceny funkcjonalnej w stosunku do uczniów;
- 4) ustandaryzowanie form zatrudnienia specjalistów w placówkach;
- 5) przysposobienie szkół do realizacji zadań z zakresu wsparcia uczniów oraz nauczycieli (realizacja Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą – SCWEW);
- 6) wprowadzenie do systemu doskonalenia nauczycieli i specjalistów supervizji (Jachimczak, Podgórska-Jachnik 2023).

W Polsce, jak i w większości krajów europejskich, istnieje możliwość wyboru przez rodziców placówki, do której miałyby uczęszczać ich dziecko. Mogą oni zdecydować się na szkołę specjalną, integracyjną czy ogólnodostępną, oferującą edukację włączającą. Świadczy to o tym, że istniejący model edukacji nie jest w pełni inkluzyjny, ale zawiera elementy modelu segregacyjnego, opartego na definiowaniu ograniczeń i deficytów (Chudnicki, 2024).

Celem edukacji inkluzyjnej stała się idea zaopatrzenia uczniów w umiejętności i kompetencje, które umożliwią budowanie społeczeństwa, w którym każda osoba, niezależnie od jawnych bądź ukrytych różnic, stanowi pełnoprawnego członka tej społeczności. Wszelkie różnice postrzegane są jako zasób, który należy wykorzystać, a nie jako ograniczenie dla danej jednostki ludzkiej czy też społeczności (Jachimczak, 2018). Inkluzja jest więc długotrwałym i nieustającym procesem, który nie skupia się wyłącznie na deficytach i brakach danej placówki szkolnej, ale na przyjęciu zmian ukierunkowanych na uznanie praw każdego ucznia oraz na gotowość do reform, które pozwolą na ciągłą zmianę i rozwój. Profil świadomego kształtowania edukacji włączającej można określić jako edukacji „w drodze”, która pokazuje historię rozwoju, ustanawia cele oraz wskazuje punkt, w którym aktualnie się znajdujemy (Podgórska-Jachnik, 2022). Na poziomie teoretycznym idea inkluzji obejmuje wiele wątków, które koncentrują się głównie na działaniach mających na celu niwelowanie wykluczenia społecznego oraz ograniczenie opresyjnych praktyk. Jednocześnie zakłada

zapewnienie każdemu dziecku, które tego potrzebuje, odpowiedniego wsparcia w zaspokajaniu jego potrzeb (Krause, 2023).

Jedną z kluczowych ról w edukacji włączającej odgrywa ukierunkowane wsparcie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym także uczniów z niepełnosprawnościami. Uczniowie z trudnościami powinni otrzymywać pomoc ze strony nauczycieli we współpracy ze specjalistami, takimi jak pedagodzy specjali i terapeuci. Jednak współczesna edukacja włączająca stała się ideą propagowaną przez wiele szkół, które postulują wsparcie dla każdego ucznia, niezależnie od jego trudności. Edukacja dla wszystkich stanowi sprzeciw wobec wszelkich form wykluczenia w edukacji. Działania te mają na celu kształtowanie postaw społecznych opartych na równości, nie tylko wobec osób z niepełnosprawnościami, ale także w kwestii równouprawnienia kobiet, poszczególnych mniejszości narodowych oraz wspierania osób dotkniętych ubóstwem (Jachimczak, 2018).

Nauczyciele jako osoby, które wspierają i kreują edukację inkluzywną, powinni posiadać szereg kompetencji, które powinny być na tyle rozwinięte, by umożliwić uczniom z różnymi potrzebami edukacyjnym pełną partycypację w życiu klasowym oraz szkolnym (Kazanowska, Żyta, Przybyliński, Ćwirynkało, 2024). Nabywane przez nauczycieli kompetencje zawodowe nie powinny być sprowadzane jedynie do formalnych kwalifikacji zawodowych, ale powinny charakteryzować się postawą, która umożliwia rozwiązywanie problemów oraz aktywnego działania (Uberman, Mach, 2016).

W roku 2010 roku Europejska Agencja Rozwoju realizowała roczny program *Teacher Education for Inclusion*, oparty na analizach oraz dyskusji. Dzięki niemu powstał dokument określający Profil nauczycieli w edukacji włączającej. Zadaaniem projektu było zbadanie, jakie wartości należy wzmacniać podczas kształcenia nauczycieli w nurcie idei edukacji włączającej oraz jakie kompetencje muszą rozwinąć. Poprzez program próbowano również zwrócić uwagę na to, że edukacja włączająca dotyczy wszystkich nauczycieli, którzy pracują w danej placówce. Na podstawie dokumentu możemy wywnioskować, że kompetencje można pogrupować w trzy sfery: dotyczącą postawy, umiejętności oraz zdobytej wiedzy, jednak wszystkie te sfery łączą się ze sobą i nawzajem ze sobą korelują. Określenie postawy nauczyciela wobec edukacji inkluzywnej czy też samego ucznia wymaga wiedzy na temat edukacji i ucznia, ale już wykorzystanie w praktyce wiedzy, którą zdobyliśmy, jest kwestią posiadanych umiejętności.

Tabela 1. Profil nauczyciela edukacji włączającej

Docenienie różnorodności uczniów		
Obszary kompetencji w ramach powyższej wartości		
Sfery	Koncepcja edukacji włączającej	Podejście nauczycieli wobec różnic pomiędzy uczniami
Postawy i przekonania	- Podstawą edukacji jest przekonanie, że wszyscy uczniowie mają równy status i mają prawo do równoważnych praw w demokratycznym społeczeństwie; - Wprowadzenie edukacji włączającej stanowi konieczność, która wiąże się z potrzebą reformy społecznej; - Rozpatrywanie edukacji włączającej w kontekście jakości kształcenia; - Współuczestnictwo w edukacji opiera się na zapewnieniu każdemu uczniowi takich form nauczania, które umożliwią mu możliwie najwyższą jakość pracy i uczenia się.	- Poszanowanie i zrozumienie inności wśród ludzi; - Docenienie różnorodności umiejętności i kompetencji wśród uczniów, które mogą stanowić podstawę do rozwoju środowiska szkolnego oraz lokalnego; - Wysłuchanie każdego ucznia i docenienie jego zaangażowania; - Działania nauczyciela wpływają na poczucie własnej wartości wśród uczniów oraz na ich możliwości; - Taksonomizowanie działań edukacyjnych, lecz nie uczniów.
Wiedza	- Teoretyczna oraz praktyczna znajomość obszarów związanych z edukacją włączającą; - Zrozumienie wpływów polityki edukacyjnej na rzeczywistość szkolną na wszystkich poziomach w tym na edukację włączającą oraz krytyczne podejście do całego systemu szkolnego; - Świadomość szerokiego kontekstu edukacji włączającej, który zakłada, że wszyscy uczniowie - niezależnie od swoich potrzeb - mają pełne prawo do osiągania sukcesów edukacyjnych dzięki wysokiej jakości kształceniu, które powinno być jednakowo dostępne dla każdego; - Zrozumienie skutków, które mogą się pojawić podczas korzystania ze sformułowań mających na celu taksonomizację uczniów oraz poznanie języka służącego włączaniu.	- Poznanie wiedzy dotyczącej uwarunkowań społecznych, ekonomicznych oraz kulturowych, które wpływają na różnice pomiędzy uczniami; - Świadomość możliwości uczniów w kontekście indywidualnego pozyskiwania wiedzy z zakresu różnorodności oraz możliwość dzielenia się nią z rówieśnikami; - Zrozumienie zasobu jakim są stylu uczenia się i wykorzystywanie ich do wspierania procesu kształcenia; - Wiara w to, że szkoła jako instytucja kształtuje wspólnotę oraz najbliższe środowisko społeczne, które wpływa na rozwój uczniów; - Świadomość, że środowisko klasowe i szkolne nie jest środowiskiem statycznym i dochodzi w nim do zmian;

Umiejętności	• Kompetencje krytycznego postrzegania własnych działań oraz refleksja nad przekonaniem i wyznawanymi wartościami, którymi kieruje się nauczyciel; • Umiejętność poszanowania etyki zawodowej oraz dyskrecji; • Zdolność dokonywania refleksyjnego przeglądu literatury dotyczącej historii edukacji, po to by móc zrozumieć aktualny kontekst edukacyjny; • Umiejętność posługiwania się wcześniej przyswojonymi strategiami, które umożliwią przeciwstawianie się zachowaniom, które z różnych względów dyskryminują uczniów; • Zdolność do empatyzowania się ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi; • Posługiwanie się językiem, który świadczy o szacunku do drugiej strony.	• Refleksyjne postrzeganie różnic wśród uczniów; • Zdolność odnajdywania najbardziej skutecznych podejść dotyczących różnorodności; • Umiejętność wykorzystywania różnorodności podczas realizacji działań z zakresu programu nauczania; • Czynne branie udziału w ewaluowaniu szkół we wspólnoty, których zadaniem jest wspieranie, wzmacnianie oraz nagradzanie osiągnięć każdego ucznia.
Wspieranie wszystkich uczniów		
	Obszary kompetencji w ramach powyższej wartości	
	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
Postawy i przekonania	• Przebieg uczenia się charakteryzuje się społecznym stylem; • Każdemu uczniowi jednakowo zależy na zdobywaniu wiedzy przedmiotowej i praktycznej oraz kompetencji społecznych i emocjonalnych; • Oczekiwania nauczyciela są silnie skorelowane z powodzeniem szkolnym ucznia – konieczne jest stawianie wysokich oczekiwań dla wszystkich uczniów; • Uczniowie powinni współtworzyć procesy kształcenia oraz oceniania; • Rodzina ucznia stanowi istotny element w procesie uczenia się; • Każdy uczeń powinien otrzymać wsparcie w procesie budowania własnej autonomiczności; • Konieczne jest odkrywanie potencjału w każdym dziecku i wzmacnianie go.	• Miarą skuteczności nauczyciela jest umiejętność dostosowywania przekazu i metod do wszystkich uczniów; • Wspieranie procesu uczenia powinno dotyczyć wszystkich uczniów; • Uczniowie powinni posiadać wiedzę i umiejętności dotyczących sposobu uczenia się; • Proces uczenia się nie jest zróżnicowany wśród uczniów; • Są uczniowie, u których należy dostosować metody i formy pracy w chwili, gdy przejawiają trudności w uczeniu się.

Wiedza	• Postrzeganie współpracy z rodzicami jako wartości; • Posiadanie szerokiej wiedzy z zakresu trajektorii rozwojowych dzieci (szczególny nacisk na kompetencje komunikacyjne oraz społeczne); • Kompetencje w zakresie różnorodnych sposobów uczenia się wśród dzieci.	• Wiedza z zakresu teorii uczenia się oraz różnych modeli wspierających procesy uczeni się dzieci; • Znajomość metod pozytywnego wzmocnienia pozwalających na zarządzaniu klasą; • Dostrzeganie i eliminowanie barier podczas procesu uczenia się; • Znajomość zasad architektury klasowej na proces uczenia się; • Ciągłe dokształcanie się z zakresu kompetencji kluczowych – w tym metod nauczania oraz oceniania; • Zrozumienie i korzystanie z form oceniania, które ukazują mocne strony ucznia; • Wykorzystywanie zróżnicowanych materiałów dydaktycznych podczas zajęć; • Budowanie wśród uczniów samodzielności podczas uczenia się poprzez indywidualizację metod pracy; • Tworzenie i korzystanie z Indywidualnych Planów Nauczania oraz dokonywanie regularnych ewaluacji.
Umiejętności	• Szeroko rozbudowany system komunikacyjny pozwalający na skuteczne porozumiewanie się z osobami z różnymi potrzebami; • Wspieranie uczniów w rozwoju umiejętności z zakresu komunikacji; • Analiza umiejętności uczniów z zakresu uczenia się i wspieranie ich w rozwijaniu tych kompetencji; • Rozwijanie autonomii uczniów; • Wspomaganie uczniów podczas pracy grupowej; • Korzystanie z metod, które pozytywnie wzmacniają zachowania pożądane wśród uczniów; • Stwarzanie sytuacji w których uczniowie będą mogli popełniać błędy w bezpieczny dla nich sposób;	• Wykorzystywanie pozytywnych metod wspierających kierowanie klasą; • Wykorzystywanie metod pozwalających na indywidualną pracę z uczniem oraz na pracę w niejednorodnych grupach; • Stosowanie programu nauczania jako narzędzia, które będzie ułatwiać procesy nauczania oraz ułatwi proces włączania; • Umiejętność wykorzystania zróżnicowanych metod pracy oraz przewidywanie ich efektów; • Wspieranie uczniów w pracy w zróżnicowanych grupach; • Wykorzystywanie zróżnicowanych metod i form pracy w sposób regularny i ustrukturyzowany;

Umiejętności	• Tworzenie kryteriów oceny kształtującej z uwzględnieniem umiejętności społecznych i emocjonalnych.	• Umiejętność wykorzystywania TIK w pracy z uczniami; • Stosowanie zweryfikowanych metod nauczania, alternatywnych oraz elastycznych form uczenia się; • Wykorzystanie oceniania, które pozwoli na podsumowanie i ukształtowanie wiedzy, a jednocześnie nie będzie prowadziło do negatywnych konsekwencji; • Umiejętność włączania ucznia do rozwiązywania jego problemów; • Wspomaganie uczniów w nabywaniu umiejętności z komunikacji werbalnej i niewerbalnej.
Nastawienie na współpracę		
	Obszary kompetencji w ramach powyższej wartości	
	Współpraca z rodzicami i rodzinami	Współpraca z szerokim gronem pracowników sektora oświaty
Postawy i przekonania	• Przeświadczenie, że współpraca z rodzicami stanowi wartość w pracy z dzieckiem; • Kreowanie postawy zrozumienia oraz szacunku wobec przedstawianych różnic kulturowych i odmiennych zdań rodziców; • Uważanie, że skuteczna współpraca oraz komunikacja jest konieczna w pracy nauczyciela.	• Zrozumienie, że pomyślność edukacji włączającej można osiągnąć jedynie w sytuacji, w której zaangażowani są wszyscy nauczyciele; • Tworzenie środowiska nauczycielskiego opartego na współpracy i partnerstwie; • Działania oparte na współpracy wspierają rozwój zawodowy.
Wiedza	• Opieranie metod nauczania na działaniach obejmujących współpracę pomiędzy uczniami, które wspierają działania włączające; • Postrzeganie umiejętności interpersonalnych jako kluczowych w kontekście nauczania; • Zauważanie korelacji pomiędzy relacjami uczniów a realizacją celów edukacyjnych.	• Współpraca pomiędzy pracownikami szkoły postrzegana jako wartość; • Korzystanie w wiedzy dotyczącej rozwiązań proponowanych przez inne instytucje; • Wykorzystywanie modeli współpracy, w których nauczyciele wspierają się wzajemnie z pracownikami z innych dyscyplin; • Wdrażanie do codziennej współpracy wszystkich uczestników edukacji; • Umiejętność posługiwania się podstawowymi pojęciami oraz specjalistyczną terminologią; • Znajomość zależności pomiędzy różnymi podmiotami i wynikającymi z tego relacjami władzy.

Umiejętności	• Jakościowe wdrażanie rodziców w proces edukacyjny; • Umiejętność skutecznej komunikacji z rodziną dziecka, która może reprezentować różne środowiska społeczne lub kulturowe.	• Wykorzystywanie metod zarządzania zespołem klasowym pozwalającym na jakościową współpracę pomiędzy instytucjami; • Współtworzenie lekcji oraz możliwość doboru elastycznych zespołów; • Poczucie przynależności do wspólnoty szkolnej; • Włączanie zespołu klasowego do całej społeczności szkolnej; • Czynny udział w działaniach nad ewaluacją podjętych inicjatyw w szkole; • Wykorzystywanie zasobów ludzkich w rozwiązywaniu problemów; • Współtworzenie szkoły poprzez współpracę z instytucjami zewnętrznymi; • Umiejętność posługiwania się komunikacją werbalną i niewerbalną do współpracy z innymi pracownikami szkoły.
Indywidualny rozwój zawodowy		
Obszary kompetencji w ramach powyższej wartości		
	Przekonanie, że nauczyciele to praktycy, którzy wyciągają wnioski ze swoich dotychczasowych doświadczeń.	Przekonanie, że początkowy etap kształcenia jest punktem startowym do kształcenia ustawicznego i doskonalenia zawodowego.
Postawy i przekonania	• Nauczanie to opieranie swoich działań na poszukiwaniu rozwiązań na otaczające problemy. Działania te powinny być zaplanowane oraz poddane ewaluacji i refleksji; • Skuteczną współpracę z rodzicami wspiera refleksyjne postrzeganie swoich własnych doświadczeń z innymi ludźmi; • Odnajdywanie sprawdzonych rozwiązań jest kluczowe w pracy nauczyciela; • Docenianie własnych metod pedagogicznych w pracy jest bardzo ważnym elementem w praktyce nauczycielskiej.	• Doskonalenie się zawodowe jest istotnym obowiązkiem każdego nauczyciela; • Pierwsze etapy kształcenia wyższego są wstępnymi etapami do uczenia się przez całe życie; • Nieustanne nabywanie wiedzy oraz otwartość przy zdobywaniu nowych umiejętności, jest koniecznością przy nauczaniu innych; • Wiedza z zakresy edukacji włączającej może być podstawowa przy rozpoczynaniu pracy, jednak konieczne jest późniejsze kształcenie ustawiczne; • W związku z ciągłymi zmianami w obrębie edukacji włączającej, nauczyciel powinien być uwrażliwiony na ciągle zmieniające się potrzeby podopiecznych.

Wiedza	• Posiadanie wiedzy z zakresu „uczenia innych, jak się uczyć”; • Kompetencje skupiające się na wyciąganiu prawidłowych wniosków ze swoich doświadczeń oraz poddawaniu ich analizie; • Kompetencje pozwalające na ewaluację własnej pracy; • Posiadanie wiedzy i umiejętności z zakresy metody badania w działaniu; • Umiejętność tworzenia własnych strategii ukierunkowanych na rozwiązywanie problemów.	• Kompetencje do wykorzystywania prawa oświatowego oraz innych rozwiązań prawnych; • Wykorzystywanie różnych wariantów edukacji ustawicznej pozwalających na doskonalenie się.
Umiejętności	• Kompetencje pozwalające na ewaluację własnych osiągnięć; • Umiejętność wdrażania innych w proces uczenia się jak i nauczania; • Zdolności wspierające rozwój szkoły jako uczącego się środowiska.	• Kompetencje przy wykorzystaniu różnorodnych metod nauczania oraz stosowanie innowacyjnych rozwiązań; • Umiejętność posługiwania się metodami zarządzania czasem, które wspierają możliwości doskonalenia się zawodowego; • Umiejętność wykorzystywania doświadczeń innych specjalistów we własnej pracy; • Chęć zaangażowania w pracę nad rozwojem całej społeczności szkolnej.

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

Każda z omawianych kompetencji funkcjonuje na trzech płaszczyznach: postawy i przekonań, wiedzy oraz umiejętności. Synergia tych trzech poziomów umożliwia pełne wykorzystanie kompetencji. Jak zauważają Stanisława Byra oraz Zdzisław Kazanowski, niewystarczające jest określenie, czy osoba posiada daną kompetencję, ale konieczne jest określenie zakresu jej występowania oraz dążenie do wyjaśnienia uwarunkowań jej zróżnicowania (Byra, Kazanowski, 2015).

Powyższa tabela 1 przedstawia jedno z najszerzych opracowań grupujących zależne kompetencje, postawy oraz umiejętności pozwalające na jakościową pracę z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nie jest to jednak jedyne opracowanie. W 2017 Salih Rakap, Oguzcan Cig oraz Asiye P. Rakap przeprowadzili badanie, które miało za zadanie określić, w jakim stopniu można wpływać na realizację edukacji inkluzyjnej wśród przyszłych studentów pedagogiki. Wyniki ich pracy wykazały, że wprowadzenie dwóch przedmiotów dostar-

czających wiedzy z zakresu strategii nauczania w klasie inkluzyjnej oraz pracy z dziećmi o różnych zasobach edukacyjnych wpłynęło na zmianę nastawienia przyszłych pedagogów wobec podstaw idei edukacji inkluzyjnej. Studenci stali się bardziej gotowi do podejmowania działań w pracy ze zróżnicowaną grupą, w tym z dziećmi z niepełnosprawnościami oraz zaburzeniami zachowania. Dzięki tym zajęciom deklarowali również wyższy poziom komfortu podczas interakcji z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych (Rakap, Cig, Rakap, 2015). Można więc sądzić, że wdrożenie działań na poziomie studiów może znacząco wpływać na posiadane kompetencje młodych pedagogów.

Raport OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) wskazuje na konieczność skuteczniejszego i bardziej zróżnicowanego przygotowania młodych pedagogów do pracy zgodnie z ideą edukacji włączającej. Z badań wynika, że dyrektorzy szkół oczekują od nauczycieli umiejętności i kompetencji pozwalających radzić sobie z wieloma wyzwaniami, takimi jak trudności w pracy z uczniami z zaburzeniami osobowości, pochodzącymi z mniejszości kulturowych, zagrożonymi niedostosowaniem czy mającymi trudności w uczeniu się. W takich sytuacjach szkoła i nauczyciel powinni wykorzystywać nowoczesne media, propagować tolerancję, realnie korzystać z przemian cywilizacyjnych w procesie zdobywania wiedzy, a także stosować odpowiednie metody pracy z uczniem i narzędzia oceniania (OECD, 2010).

Zakończenie

Przedstawiony przegląd stanowi próbę odpowiedzi na często zadawane w środowisku pedagogicznym pytanie: „Jakie cechy i umiejętności powinien posiadać nauczyciel współtworzący edukację inkluzyjną?”. Jak zauważa wielu badaczy, takich jak Marc Brackett, czy Mariani, kluczowymi umiejętnościami jest społeczno-emocjonalne uczenie się, które pozwala nie tylko na sprawne zarządzanie własnymi emocjami, ale również na efektywne działanie podczas różnego rodzaju sytuacji kryzysowych. Uczenie się społeczno-emocjonalne to długotrwały proces, który pozwala na rozwijanie takich umiejętności, jak samoświadomość, umiejętności interpersonalne czy też samokontrola (Szplit, Zbróg, Olechowska, 2024). Nauczyciel posiadający zróżnicowany wachlarz kompetencji jest dobrym wzorem dla uczniów, którzy jak przedstawiał Albert Bandura, uczą się poprzez naśladowanie (Bandura, 2007).

Bibliografia

- Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Wyd. Nauk. PWN.
- Byra, S., Kazanowski, Z. (2015). *Postrzeganie kompetencji zawodowych nauczyciela w edukacji inkluzyjnej – próba pomiaru*. W: B. Szczupał, A. Giryński, G. Szumski (red.), *W poszukiwaniu indywidualnych dróg wspierających wszechstronny rozwój osób z niepełnosprawnościami* (ss. 247–260). Wyd. APS.
- Chrzanowska, I. (2018). Edukacja włączająca – wyzwania dla kompetencji pedagogów specjalnych. *Studia Edukacyjne*, 48.
- Chudnicki, A. (2024). Inclusive education (not) for all. Institutionalization of social and educational problems of children and adolescents, *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, T. XLIII, z. 4.
- Dryżałowska, G. (2018). Wykluczenie społeczne – (nie)zmienny problem pedagogiki. W: G. Dryżałowska (red.), *Inkluzja w perspektywie pedagogiki specjalnej i pedagogiki społecznej: pytania, konteksty, dyskusje*. Wyd. UW.
- Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Wyd. UAM.
- Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. (2012). *Profil nauczyciela edukacji włączającej*. Odense.
- Flanczewska-Wolny, M., Wolny, J. (2024). *Edukacja włączająca z perspektywy szkoły specjalnej na przykładzie doświadczeń specjalistycznych centrów wspierających edukację włączającą* (SCWEW). Wyd. UZ.
- Göransson, K., Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3).
- Hamer, H. (1994). *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, VEDA.
- Indreswari, H., Ediyanto, E. (2024). Guidance and Counseling Teachers in Inclusive Education: A Literature Review. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 14(4).
- Jachimczak, B. (2018). Kształcenie nauczyciela dla edukacji włączającej. *Studia Edukacyjne*, 48.
- Jachimczak, B., Podgórska-Jachnik, D. (2023). *Założenia edukacji włączającej i jej nowego modelu wdrażanego w polskim systemie oświaty*. W: *Edukacja włączająca w perspektywie i zadaniach samorządu terytorialnego*. Wyd. UŁ.
- Kartini, A., Aprilia, I.D. (2022). Challenges and Opportunities for Regular Teachers in the Implementation of Assessments for Students with Special Needs in Inclusive Education Provider School. *Journal of Education for Sustainability and Diversity*, 1(1).
- Kazanowski, Z., Żyta, A., Przybyliński, S., Ćwirynkało, K. (2024). Kompetencje zawodowe nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami. *Studia z Teorii Wychowania*, T. XV, 1(46).
- Krause, A. (2023). Edukacja włączająca w dyskursie hipokryzji. *Studia z Teorii Wychowania*, 1(42).
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*, WaiP.
- OECD. (2010). *Educating Teacher for Diversity. Meeting the challenge*, CERI.
- Papuda-Dolińska, B. (2019). Kształcenie nauczycieli do edukacji włączającej w Polsce. *Forum Oświatowe*, 31, 2(62).
- Podgórska-Jachnik, D. (2022). Polski system oświaty a edukacja włączająca – bilans otwarcia 2020 w świetle raportu badawczego Ośrodka Rozwoju Edukacji. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 610(5).

- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*. <https://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html>
S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja szkolna z perspektywy nauk pedagogicznych*. Politechnika Warszawska.
- Zespół projektu „Opracowanie modelu funkcjonowania Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW)” pod kierunkiem Agnieszki Pietryki.
- Żeber-Dzikowska, I., Wysocka-Kunisz, M., Szydłowska, A. (2016). Kompetencje nauczyciela w kontekście kształcenia. *Społeczeństwo. Edukacja. Język*, 4.

✱

Teacher competencies in inclusive education

Abstract

Effective implementation of inclusive education requires comprehensive actions focused on shaping attitudes that foster the creation of a pro-inclusive educational community.

The aim of this analysis is to identify the competencies that teachers should possess in order to function effectively within an inclusive educational environment and to ensure equal access to the educational process for all students.

The process of inclusion should begin at the preschool level, allowing children to develop skills in acceptance, empathy, and collaboration within a diverse social environment. Proper teacher preparation plays a crucial role and should encompass both theoretical knowledge and practical competencies necessary for working with students with diverse educational needs. Consequently, it is essential to systematically diagnose and develop teachers' competencies, enabling them to participate consciously and effectively in the process of inclusive education.

Keywords: inclusive education, teachers, competencies