

IWONA CHRZANOWSKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA - WYZWANIE DLA KOMPETENCJI PEDAGOGÓW SPECJALNYCH

ABSTRACT. Chrzanowska Iwona, *Edukacja włączająca – wyzwanie dla kompetencji pedagogów specjalnych* [Inclusive Education – a Challenge for the Competences of Special Educators]. *Studia Edukacyjne* nr 48, 2018, Poznań 2018, pp. 23-43. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.48.2

To prevent the marginalisation of young people, it is vital to have inclusive and fair education systems. Ensuring effective equal access to quality inclusive education for all learners, including those of migrant origins, those from disadvantaged socio-economic backgrounds, those with special needs and those with disabilities – in line with the Convention on the Rights of Persons with Disabilities – is indispensable for achieving more cohesive societies. Support educational staff and the students with special educational needs is important for success of inclusive education. These tasks can be carried out by teachers, special pedagogues. However, this requires changes in higher education programs in the field of special pedagogy. Inclusive education should be a compulsory education module. The question is what content the module should contain.

Key words: inclusive education, support of inclusive education, special pedagogue

Edukacja włączająca stanowi pojęcie, które z racji swojej ponadczterdziestoletniej obecności¹ w dyskusjach i polemikach na temat kształtu modeli edukacji w Polsce i na świecie nie powinno nastęrczać trudności definicyjnych. Nie do końca jednak można chyba mówić o konsensusie, tak dotyczącym samego rozumienia terminu, jak i tego jak sprawić, by edukacja włączająca stała się praktyką dobrej jakości kształcenia w stosunku do każdego ucznia.

Nie ma wątpliwości, iż całkowita zgodność odnośnie odczytywania idei pozostaje w kategorii mrzonek; wydaje się ponadto, że nie ma możliwości,

¹ UNESCO, *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*, Paris, France 1994.

ani też potrzeby, wypracowania obligatoryjnego czy też jedynie słusznego modelu działań. Inne tradycje, społeczne i kulturowe uwarunkowania, a także ekonomiczne, czy nawet geograficzne, w naturalny sposób będą różnicowały modele rozwiązań².

Warto przypomnieć, że *edukacja dla wszystkich*³, która obecnie przez niektórych traktowana jest jako synonim edukacji włączającej, odnosi się co prawda do analogicznej podstawy, jaką jest sprzeciw wobec wykluczenia, segregacji, nierównościom społecznym (tyle tylko, że w obszarze edukacji, choć z nadzieją, że to właśnie ona – edukacja – wyeliminuje je z czasem i w sensie szerszym – społecznym), ale jednak innej kategorii problemów. *Edukacja dla wszystkich* w obrębie podstawowego dostępu podnosi problem wykluczenia edukacyjnego na przykład: dziewcząt i kobiet, mniejszości narodowych, czy z uwagi na biedę i ubóstwo na świecie.

W tym kontekście edukacja włączająca jako kierunek zmian systemowych podnoszona jest raczej w krajach, w których zdecydowana większość dzieci ma zapewniony dostęp do edukacji, choć nie wszystkie w równym stopniu, z uwagi na przykład na zaburzenia rozwoju, niepełnosprawność, ale również przynależność do mniejszości narodowych.

Edukacja włączająca początkowo, choć wydaje się, że wciąż jeszcze, kojarzona jest z problematyką specjalnych potrzeb edukacyjnych. Coraz częściej jednak postrzega się ją już jako ideę szkoły, w której istotne są potrzeby każdego ucznia. Wsparcie ma być naturalnym procesem uruchamianym w momencie, w którym okaże się ono niezbędne na tak długo, jak będzie tego wymagała sytuacja. Różnice indywidualne traktuje się jako zasób, a nie przeszkodę czy trudność⁴.

Rozwijanie zdolności systemów edukacji do zapewniania edukacji wysokiej jakości dla wszystkich uczących się oraz promowanie działań sprzyjających włączeniu społecznemu to jeden z kierunków rekomendowanych przez organizacje międzynarodowe oraz Unię Europejską.

W strategii na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu Europa 2020, przyjętej przez Radę Europejską w roku 2010⁵, zaprezentowano wizję rozwoju opartego na fundamentach społecznej gospodarki rynkowej XXI wieku. Miałaby ona cechować się stabil-

² P. Mittler, *Working Towards Inclusive Education: Social Context*, London 2000.

³ *World Declaration on Education for All: Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*, UNESCO, New York 1990.

⁴ Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej – wyzwania i szanse*, Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, Odense, Dania 2011.

⁵ Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu Europa 2020 http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_v1.pdf [dostęp: 7.05.2018].

nym wzrostem gospodarczym, zapewnieniem wysokiego poziomu zatrudnienia, produktywnością i spójnością społeczną. W Strategii tej określono pięć celów strategicznych oraz wskaźniki ich realizacji, w tym wskaźniki służące monitorowaniu postępów na poziomie całej UE. Dotyczą one między innymi zatrudnienia i edukacji.

Z kolei, w projekcie zaleceń Rady UE w sprawie promowania wspólnych wartości, edukacji włączającej i europejskiego wymiaru nauczania⁶ wskazano, że niezbędne dla zwiększenia spójności społeczeństw jest zapewnienie faktycznego równego dostępu do edukacji włączającej wysokiej jakości dla wszystkich uczących się, w tym osób pochodzących ze środowisk migracyjnych, znajdujących się w trudniejszej sytuacji społeczno-ekonomicznej, osób o specjalnych potrzebach oraz z niepełnosprawnościami – zgodnie z Konwencją o prawach osób.

Polska perspektywa działań na rzecz włączenia społecznego została sformułowana w Strategii na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju (SOR)⁷. W dokumencie tym rozwój edukacji włączającej stanowi jeden z projektów strategicznych. Projekt *Włączeni w edukację* zakłada opracowanie i wdrożenie nowego modelu kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych z niepełnosprawnościami oraz specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Ewolucja myślenia o istocie edukacji włączającej w wymiarze międzynarodowym oraz perspektywy zmian dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Polsce skłaniają do zastanowienia się nad kompetencjami kadry, która miałaby pracować w edukacji włączającej. Działania z tym związane prowadzone są w kontekście międzynarodowym.

W latach 2010-2011 Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami zrealizowała projekt *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej* (TE4I – *Teacher Education for Inclusion*). W efekcie analiz danych dostarczonych przez 29 krajów oraz dyskusji w ramach wizyt studyjnych z udziałem krajowych ekspertów oraz przedstawicieli wszystkich instytucji zainteresowanych kształceniem nauczycieli⁸ opracowano dokument określony jako *Profil nauczycieli edukacji włączającej*⁹. Jak wskazują autorzy, jego celem było między innymi:

⁶ <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-common-values-inclusive-education-european-dimension-of-teaching.pdf> [dostęp: 4.05.2018].

⁷ Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju www.mpit.gov.pl [dostęp: 7.05.2018].

⁸ Obok nominowanych ekspertów krajowych w projekcie uczestniczyło ponad 400 osób wywodzących się z różnych grup interesariuszy: wykładowców uczelni wyższych, nauczycieli, dyrektorów szkół, przedstawicieli samorządów lokalnych, władz oświatowych, uczniów i ich rodziców.

⁹ Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, *Profil nauczyciela edukacji włączającej*, Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, Odense, Dania 2012.

- zdefiniowanie podstawowych wartości i obszarów kompetencji niezbędnych do przygotowania wszystkich nauczycieli do edukacji włączającej;
- zwrócenie uwagi na fakt, że za edukację włączającą odpowiadają wszyscy nauczyciele, a odpowiedzialność za ich przygotowanie do pracy w środowisku włączającym ponoszą wszyscy wykładowcy.

W analizie tytułowego zagadnienia warto odnieść się do tego dokumentu i przybliżyć wypracowane konkluzje.

Kluczowe znaczenie dla podejmowania działań nad wypracowaniem modelu kształcenia kadr dla edukacji włączającej ma uświadomienie sobie, że edukacja włączająca powinna być postrzegana jako systemowe podejście do procesu kształcenia, oparte na poszanowaniu praw człowieka i szeregu innych podstawowych wartości. Nie należy skupiać się na poszczególnych kompetencjach nauczyciela w oderwaniu od szerszego kontekstu. Istotne jest, by kształtowanie określonych umiejętności było nastawione na cel, którym powinno być dążenie do społeczeństwa nie stosującego praktyk wykluczających, szanującego różnicowanie indywidualne i otwartego na odmienność stylu życia, możliwości i potrzeb.

W kształceniu każdego nauczyciela, w tym też do edukacji włączającej, istotne są trzy podstawowe obszary kompetencji, odnoszące się do: postaw, wiedzy i umiejętności.

W odniesieniu do edukacji włączającej kluczowymi wartościami, w ramach których powinny być one kształtowane wydają się:

- docenianie różnorodności uczniów – zgodnie z czym różnice między uczniami są zaletą, a nie przeszkodą w pracy z grupą;

- wspieranie wszystkich uczniów – co oznacza, że nie można koncentrować się na wybranej grupie uczniów – każdy uczeń ma dokonać postępów w nauce;

- nastawienie na współpracę – co sprowadza się do współodpowiedzialności za efekty kształcenia, gotowości do wymiany doświadczeń, zespołowego rozwiązywania potencjalnych problemów, współpracy między nauczycielami, jak też nauczycielami i rodzicami oraz z kadrą zarządzającą w węższym i szerszym rozumieniu działań;

- indywidualny rozwój zawodowy – co ma wskazywać na konieczną świadomość, iż wybierając zawód nauczyciela, osoba bierze na siebie zobowiązanie do uczenia się przez całe życie¹⁰.

Autorzy profilu postawili dwa istotne pytania, na które odpowiedzi należy poszukać w ramach opracowywania krajowych modeli kształcenia kadr dla edukacji włączającej. Są nimi:

¹⁰ Owe 4 obszary zostały wskazane w Profilu...

Jakich nauczycieli potrzebuje włączające społeczeństwo w szkole XXI wieku?

Jakie obszary kompetencji mają zasadnicze znaczenie z punktu widzenia edukacji włączającej?

Na podstawie zebranego materiału w ramach projektu wyróżniono obszary kompetencji, a następnie wskazano na umiejętności, które w ramach tych obszarów powinny być kształtowane u przyszłych nauczycieli.

Tabela 1

Obszary kompetencji, które należy kształtować u przyszłych nauczycieli edukacji włączającej i umiejętności w obszarach kompetencji

Obszar kompetencji	Umiejętności w obszarze kompetencji
Koncepcja edukacji włączającej	<ul style="list-style-type: none"> - krytyczna refleksja - przestrzeganie zasad etyki - strategie przeciwstawiania się postawom dyskryminacji - zdolność do empatii - postawa szacunku - niewykluczający język
Różnice między uczniami jako zaleta, a nie przeszkoda w pracy z grupą	<ul style="list-style-type: none"> - dostrzeganie różnic i umiejętność ich zdiagnozowania - zróżnicowane podejście do ucznia - zróżnicowanie w realizacji programu nauczania - szacunek dla wysiłku każdego ucznia
Wspieranie wszystkich uczniów	<ul style="list-style-type: none"> - wspomaganie rozwoju kompetencji i możliwości komunikacyjnych uczniów - wspomaganie rozwoju kompetencji w zakresie uczenia się uczniów - rozwijanie samodzielności i niezależności uczniów - wspomaganie uczenia się w grupie i od siebie nawzajem - pozytywne wzmacnianie - ocena efektów kształcenia uwzględniająca możliwości uczniów, ocena postępów, ale również ocena nabywania umiejętności społecznych
Programy, metody nauczania a zróżnicowane potrzeby uczniów	<ul style="list-style-type: none"> - różnicowanie metod pracy, zawartości programów oraz efektów kształcenia - współpraca z rodzicami - szeroki wachlarz metod i koncepcji nauczania - stosowanie ICT i innych technologii wspomagających - korzystanie ze zweryfikowanych w praktyce metod nauczania, stosowanie alternatywnych sposobów uczenia się, elastycznego nauczania

Współpraca z rodzicami	<ul style="list-style-type: none"> - efektywna komunikacja z rodzicami/bliskimi ucznia (w tym wywodzących się z różnych społeczności kulturowych, etnicznych, językowych, związanych ze statusem socjoekonomicznym) - współpraca na zasadzie partnerstwa - angażowanie rodziców i rodzin we wspomaganie procesu uczenia się dziecka/ucznia - wspieranie rodziców, rodzin w procesie wychowania i edukacji ucznia
Współpraca w ramach zespołów (i w sektorze oświaty)	<ul style="list-style-type: none"> - praca zespołowa, współdziałanie, partnerstwo, wymiana doświadczeń, wzajemne uczenie się od siebie - stosowanie metod kierowania, zarządzania klasą sprzyjających międzyinstytucjonalnej współpracy własna praca jako element całości (wspólnoty szkolnej) - korzystanie z wewnętrznych zasobów szkoły i zewnętrznych źródeł wsparcia - ewaluacja, analiza rozwoju szkoły jako całości - zespołowe rozwiązywanie problemów - współpraca ze specjalistami
Indywidualny rozwój zawodowy	<ul style="list-style-type: none"> - systematyczna ewaluacja własnych potrzeb i osiągnięć - doskonalenie zawodowe, uczenie się przez całe życie - elastyczność w stosowaniu różnych strategii uczenia się i nauczania, które prowadzą do rozwiązań innowacyjnych i rozwoju indywidualnego - posługiwanie się metodami zarządzania czasem, które pozwolą korzystać z możliwości doskonalenia zawodowego z możliwym minimalnym obciążeniem z tego tytułu - otwartość i chęć korzystania z wiedzy oraz doświadczeń innych nauczycieli i specjalistów

Opracowanie własne na podstawie: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami *Profil nauczyciela edukacji włączającej*, Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, Odense, Dania 2012, s. 13-20.

Polskie rozwiązania dotyczące edukacji włączającej, w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zakładają, że jak długo szkoła ogólnodostępna nie będzie w stanie skutecznie zaspokoić potrzeb wszystkich uczniów, należy pozostawić dwie ścieżki kształcenia: edukację ogólnodostępną (włączającą) i edukację specjalną. Promocja edukacji włączającej nie oznacza zatem likwidacji szkół specjalnych, co mogłoby niepokoić rodziców dzieci z poważniejszymi zaburzeniami rozwojowymi, a co

ponadto jest zgodne z powszechną opinią badaczy zagadnienia, że polityka pełnego włączenia wszystkich bezwzględnie uczniów do klas ogólnodostępnych przez cały czas ich pobytu w szkole jest teoretycznie nieuzasadniona i praktycznie niemożliwa do osiągnięcia. Badacze zgadzają się, że zawsze będzie grupa dzieci/uczniów, których nie będzie można z sukcesem kształcić w szkołach, klasach włączających¹¹. Ideą przyświecającą edukacji włączającej powinno być zatem dążenie do zapewnienia możliwie najlepszej edukacji dla wszystkich uczniów, w najbardziej odpowiednim otoczeniu, z naciskiem na skuteczne włączanie możliwie jak największej liczby uczniów w główny nurt kształcenia, jednocześnie zakładając możliwość bezproblemowego przechodzenia ze szkół włączających do specjalnych (i odwrotnie), jeśli w jakimś czasie któraś z nich zostanie uznana lepszym miejscem edukacji ucznia¹².

Aby jednak szkoła ogólnodostępna stała się szkołą włączającą, potrzebne jest wspieranie procesu skoncentrowane na uczniu i kadrze dydaktyczno-wychowawczej, w tym zarządzającej. System kształcenia nauczycieli powinien być nastawiony na konieczność przygotowania nauczycieli, specjalistów do wspierania edukacji włączającej, w tym zatrudnionych w jej ramach nauczycieli, dawać możliwość wymiany doświadczeń między specjalistami, szkolenie osób kierujących placówkami i innymi instytucjami edukacji¹³.

Z danych SIO 2017/2018 wynika, że w Polsce niemal 31% (30,84%) uczniów stanowią uczniowie objęci różnymi formami pomocy specjalistycznej¹⁴. Są oni wskazywani jako grupa uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Mimo że organizacja kształcenia dzieci i młodzieży ze SPE jest odmienna w różnych krajach europejskich, jednak niezmiennie w każdym z nich wśród uczniów tych są wymieniani uczniowie z niepełnosprawnościami. Wydaje się zatem zasadne, aby myśląc o specjalistach wspierających edukację włączającą, skierować się w stronę pedagogów specjalnych, gdyż to właśnie oni z uwagi na profil kształcenia są najlepiej przygotowani do realizacji wyżej wymienionych zadań spośród wszystkich nauczycieli kształconych w ramach kierunkowego wykształcenia.

¹¹ J. Evans, I. Lunt, *Inclusive education: Are there limits?* European Journal of Special Need Education, 2002, 17(1), s. 1-14; J.H. Hansen, *Limits to inclusion*, International Journal of Inclusive Education, 2012, 16(1), s. 89-98; G. Thomas, A. Loxley, *Deconstructing special education and constructing inclusion*, Berkshire 2007.

¹² G. Hornby, *Inclusive special education: Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*, New York 2014, s. 26.

¹³ European Agency for Development in Special Needs Education, *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Policy Makers*, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense, Denmark 2009.

¹⁴ Zajęcia: rewalidacyjne – 8,5%, dydaktyczno-wyrównawcze – 27,98%, korekcyjno-kompensacyjne – 18,6%, logopedyczne – 31,66%, socjoterapeutyczne – 2,1%, inne terapeutyczne – 7,5%, rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne – 3,6%, zajęcia z uczniem zdolnym – 0,3%.

Niemniej i w ich przypadku konieczne wydają się zmiany programów kształcenia w kierunku poszerzenia kompetencji absolwentów kierunku pedagogika specjalna o obszar związany ze współczesnym rozumieniem edukacji włączającej, a tym bardziej wspierania realizacji idei w szkołach ogólnodostępnych. Wśród obszarów problemowych wydaje się, że powinny znaleźć się kwestie dotyczące:

Koncepcji edukacji włączającej – koncentrujące się na rozpoznaniu:

- zjawiska wykluczenia, podstaw procesu, jego uwarunkowań, konsekwencji i zasięgu, podstaw kształtowania się stereotypów i uprzedzeń;
- podstaw procesu inkluzji, jej uwarunkowań, wymiaru społecznego i psychologicznego edukacji włączającej, w tym społecznych postaw, barier i sposobów ich niwelowania, minimalizowania;
- prawnego wymiaru edukacji włączającej, międzynarodowych i krajowych aktów prawnych wskazujących obszar możliwych działań, z umiejętnością krytycznej refleksji w tym zakresie;
- organizacyjnego wymiaru edukacji włączającej, w tym doświadczeń innych krajów, dla modyfikowania działań i czerpania z dobrych rozwiązań.

Diagnozy specjalnych potrzeb edukacyjnych i umiejętności konstruowania na ich podstawie indywidualnych programów oddziaływań edukacyjnych, terapeutycznych, wychowawczych – obejmujących:

- postrzeganie diagnozy jako złożonego, wielowymiarowego i nastawionego na rozwój kompetencji dziecka/ucznia procesu, wymagającego umiejętności współpracy w grupie specjalistów, w tym z rodzicami dziecka/ucznia, znaczenia diagnozy funkcjonalnej i konsekwencji zastosowania biopsychospołecznej koncepcji rozwoju w procesie diagnozy i edukacji;
- rozpoznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych związanych z: niepełnosprawnością intelektualną, zaburzeniami wzroku, słuchu, występowaniem przewlekłej choroby, niepełnosprawności sprzężonych, niedostosowaniem społecznym, w tym zagrożenia niedostosowaniem społecznym, zaburzeniami zachowania i emocji, całościowymi zaburzeniami rozwoju, zaburzeniami ruchu, komunikacji i sprawności językowych, niepowodzeniami szkolnymi, trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi, wyznaniowymi, sytuacją emigracji rodzica lub obojga rodziców, uzdolnieniami, wybitnymi zdolnościami uczniów oraz wszelkich innych, które mogą się pojawić w sytuacjach edukacyjnych czasowo, bądź trwale, w tym budowanie nastawienia na diagnozę potrzeb niespecyficznych;
- rozpoznanie potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- poznanie i umiejętność zastosowania rzetelnych narzędzi diagnozy specjalnych potrzeb;

- umiejętność tworzenia, opracowywania indywidualnych programów edukacyjnych i indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych oraz wychowawczych, w tym formułowania celów, określenia wymagań i wskazań edukacyjnych i terapeutycznych, obszarów wsparcia, ewaluacji programów, monitorowania ich realizacji oraz modyfikowania.

Pracy w grupie zróżnicowanej – odnoszących się do:

- poznania uczniów, ich sposobów funkcjonowania w klasie, ról, relacji uczniów w klasie szkolnej, w grupie rówieśniczej, zjawiska grup nieformalnych uwarunkowań ich tworzenia się oraz konsekwencji;

- poznania sytuacji środowiskowej uczniów, problemów ich rodzin, aktywnego poszukiwania form wsparcia rodziny dziecka/ucznia i udzielania wsparcia;

- procesu komunikacji i wzorców komunikacji, barier komunikacyjnych, ich uwarunkowań, symptomów, porozumiewania się w sytuacjach konfliktowych;

- poznania strategii uczenia się i stylów nauczania celem ich doboru do zróżnicowanych potrzeb uczniów;

- umiejętności projektowania przestrzeni klasy szkolnej, wykorzystania odpowiednich środków dydaktycznych, podręczników, pomocy dydaktycznych, specjalistycznych narzędzi umożliwiających realizację treści kształcenia, ich adaptacji i doboru do zróżnicowanych potrzeb uczniów;

- procesu motywowania do uczenia się i kształtowania pozytywnego stosunku do uczenia się uczniów;

- umiejętności wykorzystania konwencjonalnych i niekonwencjonalnych metod nauczania, ich adaptacji do potrzeb uczniów;

- zastosowania szerokiego wachlarza form organizacyjnych kształcenia, w tym niekonwencjonalnych opartych na wzajemnym uczeniu się od siebie uczniów i współpracy;

- umiejętności dostosowywania programów nauczania, treści kształcenia do potrzeb i możliwości uczniów;

- oceniania zróżnicowanych możliwości uczniów, zachowania motywującej funkcji ocen, budowania adekwatnej, ale również pozytywnej samooceny uczniów;

- współpracy między nauczycielami, specjalistami, rodzicami, zarządzającymi oświatą i nadzorem pedagogicznym;

- umiejętności rozpoznawania symptomów pojawiających się problemów wychowawczych i dydaktycznych, opracowywania programów profilaktycznych w tym zakresie, a także naprawczych kiedy problemy się pojawiają;

- opracowywania programów wychowawczych skoncentrowanych na potrzebach ucznia, klasy, społeczności szkolnej, z ich koordynowaniem, monitorowaniem, ewaluacją i modyfikacją.

Praktyki pedagogicznej – pozwalającej na poznanie realiów edukacji włączającej, ale odbywającej się w placówkach typu przedszkole/szkoła ćwiczeń, czyli takich, które z powodzeniem realizują edukację włączającą, mają doświadczoną kadre, która będzie pomocna w zdobywaniu doświadczeń zawodowych.

Zaproponowane tu obszary i zagadnienia, które powinny zostać włączone, w moim przekonaniu, w treści kształcenia pedagogów specjalnych, jeśli mieliby oni w efekcie stanowić kadre wspierającą dla edukacji włączającej, nauczycieli i uczniów, z pewnością nie wyczerpują zagadnienia. Wydaje się jednak, że modą stać się początkiem koniecznej dyskusji i wypracowania standardów kształcenia pedagogów specjalnych.

BIBLIOGRAFIA

- European Agency for Development in Special Needs Education, *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Policy Makers* [Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej – zalecenia dla decydentów], European Agency for Development In Special Needs Education, Odense, Denmark 2009.
- Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej – wyzwania i szanse*, Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, Odense, Dania 2011.
- Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami *Profil nauczyciela edukacji włączającej*, Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, Odense, Dania 2012.
- Evans J., Lunt I., *Inclusive education: Are there limits?* European Journal of Special Need Education, 2002, 17(1).
- Hansen J.H., *Limits to inclusion*, International Journal of Inclusive Education, 2012, 16(1).
- Hornby G., *Inclusive special education: Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*, Springer Science+Buisness Media, New York 2014.
- <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-common-values-inclusive-education-european-dimension-of-teaching.pdf> [dostęp: 4.05.2018]
- Mittler P., *Working Towards Inclusive Education: Social Context*, Fulton, London 2000.
- Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju www.mpit.gov.pl
- Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu Europa 2020 http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_v1.pdf
- Thomas G., Loxley A., *Deconstructing special education and constructing inclusion*, Open University Press, Berkshire 2007.
- UNESCO, *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*, Paris, France 1994.
- World Declaration on Education for All: Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*, UNESCO, New York 1990.