

Beata Papuda-Dolińska

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8872-0357>

Kształcenie nauczycieli do edukacji włączającej w Polsce

ABSTRAKT: Artykuł porusza zarówno teoretyczne, jak i empiryczne zagadnienia związane z edukacją studentów na kierunkach pedagogicznych przygotowujących do pracy w warunkach edukacji włączającej. Część teoretyczna opisuje zmiany, jakie zachodzą w fundamentalnych dla dyscypliny pedagogiki specjalnej obszarach na skutek kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w modelu włączającym: poszerzenie przedmiotu zainteresowań, zunifikowanie metodyk kształcenia, utrata monopolu na wiedzę specjalistyczną. W części badawczej podjęto próbę klasyfikacji ofert specjalności (N=80) dostępnych na kierunkach: pedagogika i pedagogika specjalna polskich uczelni wyższych do jednej z orientacji teoretycznych opisujących kształcenie specjalne: kategoryzacyjnej lub relacyjnej. W analizach wyróżniono trzy kryteria: nazwa specjalności, kwalifikacje, treści programowe. Otrzymane wnioski wskazują, że charakter relacyjny, bliższy filozofii edukacji włączającej zarówno pod względem nazwy, jak i kwalifikacji oraz treści programowych przyjmują specjalności poświęcone edukacji włączającej i integracyjnej, pedagogice rewalidacyjnej lub te łączące specjalności ogólnopedagogiczne ze ściśle specjalistycznymi.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja włączająca, kształcenie nauczycieli, pedagog specjalny, specjalne potrzeby edukacyjne

Kontakt:	Beata Papuda-Dolińska beata.dolinska@umcs.pl
Jak cytować:	Papuda-Dolińska, B. (2019). Kształcenie nauczycieli do edukacji włączającej w Polsce. <i>Forum Oświatowe</i> , 31(2), 61–79. https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.4
How to cite:	Papuda-Dolińska, B. (2019). Kształcenie nauczycieli do edukacji włączającej w Polsce. <i>Forum Oświatowe</i> , 31(2), 61–79. https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.4

Model edukacji włączającej jest aktualnie głównym imperatywem reformowania systemów kształcenia w krajach całego świata. Imperatyw ten pojawił się w latach 90. XX wieku. W ogólnej definicji edukację włączającą traktuje się jako radykalne, demokratyczne, zorientowane na „społeczną sprawiedliwość” podejście w tworzeniu, rozwijaniu i wspieraniu opartych na doświadczeniach, wspólnot edukacyjnych wolnych od uprzedzeń. Eliminując wszelkie bariery wspierają one wszystkich swoich członków bez względu na różnice tożsamościowe w rozwoju i uczeniu się (Gause, 2011, s. 10). Historia edukacji włączającej w Polsce jest krótka: możliwość pobierania nauki w dowolnym typie szkoły była zagwarantowana już przez prawo oświatowe z 1991 r., jednak dopiero w 2012 r., po ratyfikacji Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych padła deklaracja modyfikacji polityki edukacyjnej w kierunku włączania. Zmiany te, choć bez długiej tradycji, to jednak okazały się na tyle burzliwe, by silnie zamieszać nie tylko w praktyce edukacyjnej, ale również utrwalonym już zbiorze koncepcji i paradygmatów pedagogiki specjalnej. Ich „rewolucyjny” wydźwięk wynika z tego, że dotyczą samej istoty pedagogiki specjalnej – definicji niepełnosprawności. Perspektywy ujęć niepełnosprawności stają się przeciwstawne, gdy pochodzą z dyskursów konstytuujących daną formę kształcenia specjalnego: charakterystyczną dla tradycji pedagogiki specjalnej orientacją kategorizacyjną i właściwą teorii edukacji włączającej orientacją relacyjną (Persson, 2003, s. 277). W orientacji kategorizacyjnej specjalne potrzeby utożsamiane są z jedną z kategorii niepełnosprawności i jako ulokowane w jednostce stanowią o jej charakterystyce. W orientacji zaś relacyjnej specjalne potrzeby są konstruowane społecznie na skutek barier w społecznych kontekstach funkcjonowania jednostki. Mogą, lecz nie muszą charakteryzować osoby z niepełnosprawnością – to zależy bardziej od elastyczności systemu niż samej trudności rozwojowej. Syntetyzując ich implikacje dla kolejnych wymiarów teorii i praktyki pedagogiki specjalnej rzutujących na kształcenie nauczycieli, przedstawiam je możliwie zwięźle w formie trzech odśłon.

KONDYCJA WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI SPECJALNEJ W TRZECH ODŚLONACH

Odślona pierwsza – poszerzony przedmiot pedagogiki specjalnej

Głównym punktem zainteresowań pedagogiki specjalnej jest „opieka, terapia kształcenie i wychowanie osób z odchyleniami od normy” (Dykciak, 2005, s. 5), które to mogą mieć charakter odchyżeń *in plus* (np. ponadprzeciętne zdolności), choć częścię *in minus* (uszkodzenia sensoryczne, motoryczne, niepełnosprawność intelektualna itd.). W perspektywie kategoryzacyjnej o klasyfikowaniu osoby jako potrzebującej pomocy specjalnej przesądzały kryteria medyczne, które w ujęciu relacyjnym tracą na znaczeniu, a w odniesieniu do kształcenia w ramach edukacji włączającej są niemalże nieprzydatne. Dzieje się tak za sprawą relatywizacji pojęcia normy, które to swym zasięgiem obejmować może bardzo zróżnicowaną grupę potrzeb (np. potrzeb uczniów), jeśli tylko nie wykraczają one poza możliwości i zasoby systemu (np. systemu szkoły) (por. Mittler, 2000, s. 9). W środowisku włączającym istnieje wiele wymiarów konstytuowania różnic w zakresie potrzeb, a niepełnosprawność jest tylko jednym z nich, obok płci, wieku, pochodzenia, struktury rodziny, zdolności (O'Brien i O'Brien, 1997; Kauffman i Landrum, 2009). Wprowadzenie terminu „specjalne potrzeby edukacyjne” (Warnock Report 1978) do przedmiotu pedagogiki specjalnej przesunęły jego granice poza obręb trudności kojarzonych z niepełnosprawnością. Jako dotyczące ucznia zdolnego, ucznia z rodziny emigrantów czy imigrantów, ucznia doświadczającego ubóstwa (Chrzanowska, 2015, s. 425) postawiły znak zapytania o zakres zainteresowań pedagogiki specjalnej i o ewentualną fuzję z dziedzinami pokrewnymi w celu rozwiązywania nowych problemów i zaspokajania potrzeb specjalnych pedagogice specjalnej do tej pory mało znanych.

Odślona druga – zunifikowanie metodyk kształcenia specjalnego

Zerwanie z tradycją kategoryzacji, a więc budowania teorii i praktyki kształcenia wokół poszczególnych rodzajów niepełnosprawności w swych zamierzeniach ma doprowadzić do jednej metodyki, elastycznie indywidualizowanej dla wszystkich uczniów (Szumski, 2010, s. 43). Dzielenie metodyki kształcenia specjalnego na kilka niezależnych gałęzi, jak ortodydaktyka, tyfłodydaktyka czy surdodydaktyka, jest sporym utrudnieniem dla nauczyciela, który w szkole ogólnodostępnej spotyka potrzeby i problemy z kilku tych subdyscyplin równolegle. O ile orientacja kategoryzacyjna zakłada znajomość konkretnego typu metodyki w dodatku realizowanej w specjalnej szkole, o tyle orientacja relacyjna poszukuje bardziej uniwersalnych sposobów kształcenia, wykorzystujących podobieństwo potrzeb edukacyjnych klasyfikowanych do różnych kategorii niepełnosprawności. Teoria edukacji włączającej poniekąd odważnie zakłada, że możliwy jest jeden, elastyczny program nauczania wewnętrznie zróżnicowanej populacji uczniów (Kauffman i Badar, 2014). Jego istotą jest odpowiednie rozumienie potrzeb edukacyjnych właściwych wszystkim uczniom. Wyodrębnianie potrzeb grupowych jako specyficznych dla określonej kategorii uczniów wyróżnionej ze względu na typ niepełnosprawności (np. uczniowie z niepełnospraw-

nością wzroku) jest bezzasadne, a może nawet szkodliwe w klasie włączającej, gdyż nakazuje uruchomić dwa równoległe procesy dydaktyczne, tym trudniejsze, że realizowane w jednej przestrzeni. Podział potrzeb edukacyjnych na wspólne dla wszystkich uczniów i indywidualne – specyficzne dla poszczególnych jednostek (Norwich i Lewis 2007) wydaje się najlepszą podstawą do planowania procesu dydaktycznego, w którym oprócz strategii adresowanych do wszystkich znajdują się oddziaływania zróżnicowane ze względu na potrzeby indywidualne. Umiejętne przeplatanie tych strategii jest zadaniem nauczyciela pracującego w klasie włączającej, zadaniem trudnym, o ile przypisywanym do wiedzy eksperckiej specjalistów (zob. Broderick i in., 2005, s. 196). Jak pokazuje całe *gros* badań, nauczyciele niemal na całym świecie doświadczają podobnych trudności w pracy dydaktycznej z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkołach ogólnodostępnych – włączających (Boer i in., 2011; Sobel i in., 2003; Cassady, 2011; Shareefa, 2016). Wśród głównych przyczyn takiego stanu można wyróżnić co najmniej dwie: traktowanie niepełnosprawności jako kategorii absolutnych konstytuujących różnice między uczniami (Tomlinson i in., 1997) oraz nieprzystające do realiów szkoły włączającej przygotowanie nauczycieli oparte na tradycyjnym, kategoriałnym ujęciu potrzeb i odpowiadającym mu oddziaływaniom terapeutycznym czy dydaktycznym.

Odłona trzecia – utrata monopolu na wiedzę specjalistyczną

Ruch edukacyjny w stronę edukacji włączającej radykalnie wpłynął na praktykę oraz rolę zawodową pedagoga specjalnego (Cameron, Lindqvist, 2014). Zmienił się nie tylko teren jego pracy, którym przez długi czas były szkoły specjalne, centra terapeutyczne, specjalne ośrodki itp., ale także rola, która w szkole ogólnodostępnej przyjmuje formę doradczą, nadzorczą, pomocniczą. W orientacji kategoryzacyjnej pedagog specjalny budował swoją tożsamość zawodową wokół rodzajów niepełnosprawności, zdobywając wiedzę i kompetencje np. w zakresie tyflopedagogiki, surdopedagogiki, oligofrenopedagogiki (Szumski, 2010, s. 43). Jego zadaniem było posiadanie diagnostycznych kompetencji niezbędnych do identyfikowania deficytów oraz wiedzy pozwalającej na zaprojektowanie oddziaływań terapeutycznych (Cameron, 2012, s. 74). W realiach edukacji włączającej to zwykły nauczyciel zajmuje się uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, niejednokrotnie wykazując niski poziom gotowości do tego zadania (Plichta, 2012, s. 101). Zdaniem badaczy niezależne programy przygotowania pedagogów specjalnych i ogólnych nie wyposażają ani jednych, ani drugich w zintegrowaną wiedzę oczekiwaną w warunkach pracy z grupami heterogenicznymi (Jelas, 2010, s. 201). Ponadto fakt, że osoba uzyskująca kwalifikacje nauczycielskie nie ma obowiązku posiadania wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej, może prowadzić do dystansowania się nauczycieli wobec tej grupy dzieci w szkołach ogólnodostępnych (Pachowicz, 2018). Pojawiają się zatem propozycje, jeszcze w postaci modeli, przygotowania nauczycieli do pracy w edukacji włączającej. V. D. Stayton i J. McCollum (2002) wyróżnili trzy:

- » trening uzupełniający (*additional model*) polegający na dodatkowym module z zakresu pedagogiki specjalnej dołączonym do istniejących programów ogólnych;
- » model infuzyjny (*infusion model*), w którym studenci pedagogiki specjalnej i ogólnej nauczeni są przez ten sam zespół wykładowców i wspólnie zdobywają praktykę na obydwu polach;
- » model unifikujący (*unifying model*) polegający na stworzeniu nowego, jednego programu kształcenia obejmującego treści zarówno z edukacji specjalnej, jak i ogólnej. Treści te stanowią jedną całość będącą wizją, praktyką i filozofią zgodną z potrzebą kolaboratywnego podejścia do kształcenia w nowoczesnej szkole włączającej.

Nieco inaczej, bo z perspektyw wertykalnej, czasowej, trendy w edukowaniu przyszłych pedagogów specjalnych analizują M. Brownell z zespołem (2010). Pierwszy etap to era, w której dominowała orientacja kategoryzacyjna (*categorical era*), a przygotowanie nauczycieli bazowało na specyficznych dla określonej niepełnoprawności metodykach. Kolejny zaś to era niekategoryzacyjna (*non-categorical era*), w której celem przygotowania nauczycieli jest opanowanie repertuaru strategii zarządzania różnorodnym zespołem. Natomiast ostatni etap to trwająca od lat 90. era zintegrowanego kształcenia nauczycieli (*era of integrated preparation*), w której edukacja pedagogów specjalnych i ogólnych odbywa się w jednym procesie. Jego zadaniem jest przygotowanie ich do zupełnie nowych, ale komplementarnych ról, w których kluczowe są umiejętności organizowania procesu dydaktycznego w myśl konstruktywistycznych teorii efektywnego nauczania.

Modelowe rozwiązania, stanowiąc zwykle wersje idealne, w praktyce borykają się z różnego rodzaju barierami. Mimo wyraźnych i dawno już sformułowanych zaleceń dotyczących edukacji przyszłych nauczycieli w zgodzie z filozofią edukacji włączającej (Deklaracja z Salamanki z 1994 r. w punktach 45 i 46 zaleca niekategoryzacyjne podejście w kształceniu nauczycieli jako podstawę do zdobywanych później szczegółowych specjalizacji) nadal przekazywana wiedza ma charakter wycinkowy i oderwany od kontekstu szkoły ogólnodostępnej i jej specyfiki. Zdaniem R. Slee (2004, s. 80) imperatyw kształcenia nauczycieli obraca się wokół transmisji precyzyjnie wyciętych części wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej, co służy utrzymaniu autorytetu tej dyscypliny oraz oswojeniu nauczycieli szkół ogólnodostępnych z różnymi rodzajami specjalnych potrzeb uczniów.

ŚCIEŻKI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI DO PRACY W EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

O ile nauczycielom szkół ogólnodostępnych potrzebna jest wiedza na temat różnorodności potrzeb edukacyjnych uczniów, o tyle pedagodzy specjaliści powinni posiadać pogląd o inkluzyjnym środowisku pracy i jego specyfice odbiegającej od realiów znanych im dobrze ze szkół specjalnych czy nawet integracyjnych. To za potrzebowanie na tak sprofilowaną wiedzę i umiejętności w obydwu profesjach staje

się wyznacznikiem modyfikacji programów kształcenia nauczycieli w kierunku syntezy czy nawet unifikacji ścieżek zdobywania zawodu. Niemniej jednak wizerunek pedagoga specjalnego ściśle związanego ze swoją dziedziną i jej subdyscypliną wyznaczoną konkretną niepełnosprawnością wciąż dominuje (Cameron, Jortveit, 2014). Statystyki pokazują, że mniej niż 50% z 43 uniwersytetów w Niemczech oferuje wykłady w swojej tematyce skoncentrowane na edukacji włączającej. Na Litwie z kolei w jedynie 31% uczelni wyższych w treści programowe włącza się informacje na temat specjalnych potrzeb czy edukacji inkluzyjnej. W Danii i Szwecji zagadnienia wokół różnorodności czy inkluzyjności stanowią raczej zawartość kursów dla nauczycieli specjalnych, nie zaś pedagogów ogólnych (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011, s. 22).

Pugach i Blanton (2009) wyróżnili trzy podejścia do edukacji przyszłych nauczycieli: oddzielne kursy i programy dla pedagogów specjalnych i ogólnych, zintegrowane – jeden kurs obejmujący moduły specjalne i ogólne, scalone – wyposażające w umiejętności adresowania potrzeb wszystkich uczniów. Pierwsze podejście wpisuje się w orientację kategoryzacyjną, trzecie zaś w relacyjną. W zależności od treści programowych, a także sposobu ich przekazywania, kursy zintegrowane mogą być klasyfikowane do pierwszej lub drugiej orientacji, choć traktowanie metodyki pracy z uczniami o specjalnych potrzebach jako oddzielnego kursu, nawet jeśli jest prowadzony równoległe z metodyką ogólną, nadal sugeruje podejście kategoryzacyjne. Florian i Rouse (2009) uważają, że utrzymywanie odrębnych, specjalistycznych przedmiotów poświęconych kwestiom specjalnych potrzeb edukacyjnych w kształceniu nauczycieli doprowadza do poczucia odseparowania tej grupy uczniów od głównego nurtu i co za tym idzie, wzmacnia przekonanie, że odpowiedzialność za ich edukację powinni przejąć nauczyciele posiadający specjalistyczne przygotowanie.

W Polsce w ustawie o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. ze zmianami z dnia 2 grudnia 2016 r. gwarantuje się możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół, jednakże nie jest to jeszcze kwintesencja edukacji włączającej. Najważniejsze dla rozwoju działań proinkluzyjnych było wstąpienie Polski w 2006 r. do Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej. Zaowocowało to dalszymi działaniami na rzecz uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz zmianami w legislacji (Rozporządzenie MEN z dn. 17 listopada 2010; Rozporządzenie MEN z dn. 30 kwietnia 2013; Rozporządzenie MEN z dn. 24 lipca 2015). Wytyczne rozporządzeń nałożyły na nauczycieli szkół ogólnodostępnych oraz pedagogów specjalnych nowe, wymagające aktywnej współpracy zadania. Jak pokazują badania, zadania te niejednokrotnie są zbyt przytłaczające, gdyż nauczyciele wykazują niski stopień przygotowania do pracy z dziećmi ze SPE (Al-Khamisy, 2004; Bartnikowska i Wójcik, 2004). Potwierdzają to badania I. Chrzanowskiej (2019) realizowane na grupie ponad 2 tys. nauczycieli. Wynika z nich, że nauczyciele z placówek ogólnodostępnych mają mniej dodatkowych kwalifikacji (uzyskanych poza kierunkowym wykształceniem) niż nauczyciele szkół integracyjnych oraz specjalnych. Podążając za myślą M. Marryfield (2000), jednym z powodów tak słabego przygotowa-

nia do pracy w warunkach edukacji włączającej może być brak świadomości rangi inkluzji wśród dydaktyków akademickich.

W Polsce jeszcze do niedawna obowiązywało Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowujących do zawodu nauczyciela, wśród których uwzględniono moduł związany z przygotowaniem w zakresie pedagogiki specjalnej. Rozporządzenie w szczegółowych efektach kształcenia określało wiedzę (na temat specyfiki funkcjonowania uczniów ze SPE), umiejętności (diagnostyczne, indywidualizowania zadań) i kompetencje (świadomość konieczności prowadzenia zindywidualizowanych działań pedagogicznych w stosunku do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi), jakie powinien posiadać przyszły nauczyciel. Niemniej jednak moduł obejmujący przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej miał charakter fakultatywny, a więc mógł, ale nie musiał zostać włączony w program kształcenia na studiach pedagogicznych – nauczycielskich. Dodatkowy moduł mógł być integralną częścią programu danych studiów, mógł być też oferowany jako dodatkowa specjalność wykraczająca poza podstawowy program studiów. W jego skład wchodziły trzy elementy: przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne specjalne (140 godzin), dydaktyka specjalna (90 godzin), praktyka (120 godzin). Ukończenie modułu piątego dawało uprawnienia do nauczania określonego przedmiotu dodatkowo w placówkach integracyjnych lub specjalnych. W trakcie realizacji modułu osoba przygotowująca się do wykonywania zawodu nauczyciela wybierała jedną ze specjalności z zakresu pedagogiki specjalnej: edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną, tyflopedagogika, surdopedagogika, pedagogika lecznicza lub resocjalizacja i socjoterapia. Taki sposób kształcenia nauczycieli, którzy będą pracować w szkołach ogólnodostępnych także z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wpisuje się w model treningu uzupełniającego (Stayton i McCollum, 2002), podejście zintegrowane (Pugach i Blanton, 2009) nadal jednak jest bliskie orientacji kategoryzacyjnej. Edukacji włączającej oraz indywidualizacji nauczania poświęcony był tylko jeden z wymiarów treści nauczania w ramach przygotowania w zakresie dydaktycznym.

W roku 2019 wprowadzono duże zmiany do rozporządzenia (Dz.U. 2019 poz. 1450), określając 3 standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu: 1) nauczyciela, 2) nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III szkoły podstawowej), oraz 3) nauczyciela pedagoga specjalnego, nauczyciela logopedy i nauczyciela prowadzącego zajęcia wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka. W standardzie drugim umieszczono grupę zajęć „Dziecko lub uczeń ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi w przedszkolu i klasach I–III szkoły podstawowej” w wymiarze 120 h i 14 punktów ECTS. Dużo bogatszy o zagadnienia związane z edukacją uczniów ze SPE jest standard trzeci. Oprócz obszernej grupy zajęć poświęconych przygotowaniu w poszczególnych zakresach pedagogiki specjalnej wyróżnionych ze względu na grupę SPE (niepełnosprawność słuchowa, wzrokowa, intelektualna, zaburzenia ze spektrum autyzmu, pedagogika resocjalizacyjna, logopedia, pedagogika korekcyjna, pedagogika leczniczo- terapeutyczna, wczesne wspomaganie rozwoju dziecka) znajduje się tu grupa zajęć poświęcona edukacji włącza-

jącej. W ramach studiów podyplomowych dla osób z kwalifikacjami do nauczania przedmiotu lub prowadzenia zajęć nie jest ona jednak proponowana. Znajduje się jedynie w ofercie dla osób, które chcą zdobyć przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela *stricte* w zakresie edukacji włączającej. Wiedza, umiejętności i kompetencje związane z edukacją włączającą są więc ulokowane w ramach pedagogiki specjalnej, co może oznaczać utrzymywanie się przewagi w zakresie ich posiadania przez potencjalnych nauczycieli szkół raczej integracyjnych i specjalnych niż ogólnodostępnych.

PROCEDURA BADAWCZA

Teoretycznym tłem przeprowadzonych analiz stał się podział kluczowych dla dziedziny pedagogiki specjalnej pojęć na dwie orientacje: kategoryzacyjną i relacyjną (Persson, 2003, s. 277). Stanowią one odmienne optyki ujmowania różnorodności i co za tym idzie dydaktycznego, wychowawczego, edukacyjnego oddziaływania na nią. Według pierwszej polega ono na precyzyjnym zidentyfikowaniu deficytów i zapewnieniu dopasowanego do potrzeb i niejednokrotnie wysoce specjalistycznego wsparcia, w drugiej zaś identyfikacja dotyczy wspólnych cech i potrzeb jako podstawy do projektowania zespołowych, ale zindywidualizowanych praktyk edukacyjnych. Obydwa te podejścia bezpośrednio rzutują na pracę pedagoga, która może być inna w zależności od tego, jaka orientacja przyświecała jego edukacji, a przede wszystkim przygotowaniu do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Pytanie, które ukierunkowało niniejsze analizy, brzmiało: W jakiej orientacji: kategoryzacyjnej czy relacyjnej polskie uczelnie przygotowują kadrę nauczycielską do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych w edukacji włączającej?

Chcąc przyjrzeć się bliżej specjalnościom oferowanym przyszłym nauczycielom szkół ogólnodostępnych – włączających, analizie poddano ofertę kierunków pedagogika i pedagogika specjalna (wyłącznie specjalności nauczycielskie) 19 uczelni wyższych w Polsce przedstawioną na rok 2017/18. Wówczas obowiązującymi standardami kształcenia nauczycieli były te określone w rozporządzeniu z 2012 r. Klasyfikacji do orientacji kategoryzacyjnej lub relacyjnej dokonano biorąc pod uwagę kryteria wyróżnione w Tabeli 1.

Tabela 1. Kryteria klasyfikacji specjalności pedagogicznych do orientacji kategoryzacyjnej i relacyjnej

	Orientacja kategoryzacyjna	Orientacja relacyjna
Nazwa specjalności:	Odpowiada jednemu (dwóm) z rodzajów SPE	Wskazuje na interdyscyplinarne i zintegrowane ujęcie problemów wynikających z różnych rodzajów SPE
Kwalifikacje:	Do pracy z określoną kategorią uczniów	Do pracy z różnorodnym zespołem uczniów
Treści programowe na temat SPE:	W ramach oddzielnych modułów/ przedmiotów	W ramach jednego modułu/ przedmiotu

Do analiz wybrano oferty następujących uniwersytetów według rankingu kierunków studiów „Perspektywy 2017” dla kierunku „pedagogika”: Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Uniwersytet Opolski, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Uniwersytet Zielonogórski.

REZULTATY

W analizach ujęto 80 specjalności na kierunkach pedagogika i pedagogika specjalna. Kryterium wyboru był nauczycielski charakter specjalności i kwalifikacje do pracy w roli nauczyciela – dydaktyka w przedszkolu i/lub szkole podstawowej w klasach I–III. Na studiach II stopnia oferowano 29 specjalności, 51 to specjalności kierunków I stopnia. Na kierunku „pedagogika” wybierano 43 ze specjalności, natomiast pozostałe 37 na kierunku „pedagogika specjalna”. Treści programowe analizowane były na podstawie zamieszczonych na stronach internetowych uczelni programów studiów. Tabela 2 przedstawia przyporządkowanie specjalności do orientacji kategoryzacyjnej lub relacyjnej pod względem nazwy, kwalifikacji i treści programowych.

Tabela 2. Klasyfikacja specjalności pedagogicznych do orientacji kategoryzacyjnej lub relacyjnej pod kątem kryteriów: nazwa, kwalifikacje, treści programowe

N	Kierunek	Nazwa	Kwalifikacje	Treści	
20	P	Pedagogika (edukacja) wczesnoszkolna i przedszkolna Inne nazwy: Wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe Kształcenie wczesnoszkolne z wychowaniem przedszkolnym Pedagogika wczesnej edukacji Edukacja elementarna	-	R	K/R
17	P	Pedagogika przedszkolna i pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną Inne nazwy: Edukacja elementarna i terapia pedagogiczna Pedagogika wczesnoszkolna i korekcyjna Wczesna edukacja z terapią pedagogiczną Terapia pedagogiczna Terapia specyficznych trudności w uczeniu się	R	R	K/R

N	Kierunek	Nazwa	Kwalifikacje	Treści	
6	PS/P	Pedagogika rewalidacyjna Inne nazwy: Specjalna terapia pedagogiczna z terapią procesów integracji sensorycznej Pedagogika rewalidacyjna: Wspomaganie rozwoju i terapia osób niepełnosprawnych Pedagogika osób niepełnosprawnych z arteterapią Wczesne wspomaganie rozwoju, rewalidacja i terapia pedagogiczna Edukacja i rehabilitacja osób niepełnosprawnych i pedagogika wczesnej edukacji	R	R	K/R
5	PS/P	Edukacja integracyjna i włączająca Inne nazwy: Pedagogika integracyjna i włączająca Edukacja elementarna i integracyjna Edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne z edukacją włączającą Edukacja włączająca i integracyjna uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	R	R	R
13	PS	Edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną Inne nazwy: Pedagogika osób z autyzmem Edukacja i terapia osób z autystycznego spektrum zaburzeń Edukacja i rehabilitacja osób z autyzmem i z trudnościami w uczeniu się	K	K	K
3	PS	Tyflopedagogika Tyflopedagogika z oligofrenopedagogiką Pedagogika niepełnosprawnych intelektualnie z Tyflopedagogiką	K	K	K
4	PS	Surdopedagogika Surdopedagogika z oligofrenopedagogiką Edukacja i rehabilitacja niesłyszących i słabosłyszących (surdopedagogika), terapia pedagogiczna	K	K	K
3	PS	Edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną, pedagogika wczesnoszkolna Edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną (oligofrenopedagogika) i wczesna edukacja Oligofrenopedagogika z terapią pedagogiczną	K/R	K/R	K/R
1	PS	Surdopedagogika, pedagogika wczesnoszkolna	K/R	K/R	K/R
1	PS	Tyflopedagogika, pedagogika wczesnoszkolna	K/R	K/R	K/R
1	PS	Pedagogika terapeutyczno-lecznicza i opiekuńczo-wychowawcza z pedagogiką wczesnoszkolną	K/R	K/R	K/R

N	Kierunek	Nazwa	Kwalifikacje	Treści	
1	PS	Edukacja i rehabilitacja osób niepełnosprawnością sensoryczną (tyflopedagogika i surdopedagogika) i wczesne wspomaganie rozwoju dziecka	K	K	K/R
5	P/PS	Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnością Wczesne Wspomaganie Rozwoju Dziecka z Psychomotoryką	R	R	R

P – pedagogika, PS – pedagogika specjalna, K – orientacja kategoryzacyjna,
R – orientacja relacyjna

Najbardziej popularną specjalnością w ofercie większości uczelni jest pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna dająca kwalifikacje do pracy w roli nauczyciela-wychowawcy w przedszkolach i w klasach I–III szkół podstawowych, najczęściej ogólnodostępnych. Nazwa tej specjalności nie daje się przyporządkować ani do orientacji kategoryzacyjnej, ani relacyjnej, pomija bowiem zagadnienie specjalnych potrzeb edukacyjnych, których określone rozumienie pozwalałoby takiej klasyfikacji dokonać. Równie niejasna wydaje się interpretacja kwalifikacji do pracy z uczniami ze SPE, jakie otrzymuje absolwent tej specjalności. Opisy sylwetek absolwentów edukacji wczesnoszkolnej nie wskazywały na uprawnienia do pracy z określoną kategorią uczniów (np. tylko pełnosprawnych) ani wyraźnie nie dawały do zrozumienia, że absolwent jest gotowy do pracy również z dziećmi ze SPE choć niewątpliwie z takimi spotka się w szkole i przedszkolu. Tę gotowość sugerowały raczej treści programowe uwzględniające w mniejszym lub większym stopniu tematykę specjalnych potrzeb edukacyjnych. Programy niektórych uczelni zawierają obszerne moduły poświęcone diagnozie, terapii czy nawet metodyce pracy z uczniami ze SPE, np. moduł „Diagnoza, profilaktyka i terapia w szkole” na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie (w ramach modułu przedmioty takie jak: „Zaburzenia w rozwoju i zachowaniu dzieci w wieku przedszkolnym i w młodszym wieku szkolnym”, „Profilaktyka i terapia w przedszkolu i w edukacji wczesnoszkolnej”), moduł „Wspieranie rozwoju dziecka w przedszkolu i szkole” na Uniwersytecie Warszawskim (przedmioty w ramach modułu: „Praca z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych”, „Terapia pedagogiczna”). Inne realizują zagadnienie w ramach pojedynczych przedmiotów z przeznaczeniem na nie dużej liczby godzin, np. „Metodyka pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” (30 h) na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza, „Edukacja integracyjna i włączająca” (15 h) i „Pedagogika specjalna” (30h) w module kształcenia kierunkowego – przedmiotach fundamentalnych oraz „Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu i szkole – metodyka” (40 h) wśród przedmiotów specjalnościowych w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. W programach specjalności na jeszcze innych uczelniach tematyka specjalnych potrzeb edukacyjnych jest fakultatywna lub dotyczy raczej diagnozy i te-

rapii niż pracy dydaktycznej z tymi uczniami, np. „Praca z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych – wyrównywanie szans edukacyjnych” (15 h konwersatoriów) na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, „Diagnoza psychopedagogiczna specjalnych potrzeb edukacyjnych” (15 h ćwiczeń) na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, „Edukacja integracyjna i włączająca dzieci niepełnosprawne z elementami pedagogiki specjalnej” (15 h konwersatoriów) na Uniwersytecie Zielonogórskim. Przedstawienie problematyki specjalnych potrzeb edukacyjnych w tak proponowanych formułach wpisuje się w model treningu uzupełniającego (Stayton i McCollum, 2002) – obok zagadnień z zakresu pedagogiki ogólnej pojawiają się w ramach oddzielnych modułów/przedmiotów treści dotyczące jednego lub kilku obszarów pracy z uczniem ze SPE (diagnoza, terapia, edukacja).

Bogatsze w wiedzę na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych wydają się programy specjalności łączonych, np. edukacji początkowej z terapią pedagogiczną. Uwzględniają one jednak w większości tylko specyficzne trudności w uczeniu się, pomijając tematykę specjalnych potrzeb wynikających z niepełnosprawności. Nazwa tych specjalności wyraźnie wskazuje obszar zainteresowań, jakim jest terapia pedagogiczna, a więc ogólne oddziaływanie na deficyty edukacyjne (np. dysleksja). Pod tym względem specjalnościom tym dalej do orientacji kategoryzacyjnej niż relacyjnej. W przypadku kwalifikacji, absolwenci oprócz kompetencji do pracy w roli nauczycieli przedszkoli i klas I–III zdobywają kwalifikacje do prowadzenia zajęć z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, np. korekcyjno-kompensacyjnych, rozwijających uzdolnienia oraz wiedzę przydatną w pracy ze zróżnicowanym pod względem rozwojowym, intelektualnym czy społecznym zespołem klasowym. Na program tych specjalności zwykle składają się obszernie moduły poświęcone specjalnym potrzebom edukacyjnym, choć poświęcone raczej diagnozie i terapii niż dydaktyce. Przykładowo na Uniwersytecie Warszawskim studenci specjalności II stopnia realizują dwa moduły (w sumie 300 h), a w nich takie przedmioty, jak: „Trening umiejętności terapeutycznych nauczyciela”, „Metody wspierania rozwoju dziecka”, „Tutoring w pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych”. Na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w programie specjalności I stopnia specjalne potrzeby edukacyjne traktuje się w sposób zintegrowany: „Arteterapia w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”, „Edukacja i terapia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”, „Metodyka pracy z uczniem z zaburzeniami uczenia się”. Podobnie w Akademii Pedagogiki Specjalnej: „Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów – metodyka projektowania działań”, czy na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika: „Pedagogika korekcyjno-kompensacyjna osób z trudnościami w uczeniu się”. Niektóre uniwersytety proponują również przedmioty szerszej ujmujące zagadnienie specjalnych potrzeb edukacyjnych bliskie modelowi scalonego, np. „Edukacja integracyjna i włączająca dzieci niepełnosprawne z elementami pedagogiki specjalnej” na Uniwersytecie Zielonogórskim czy „Metody pracy w klasach integracyjnych” na Uniwersytecie Opolskim.

Pozostaje pytanie, czy absolwent takich studiów jest wyposażony także w kompetencje do pracy uczniami ze specjalnymi potrzebami wynikającymi z niepełnospraw-

ności, którzy to coraz częściej kształcą się w szkołach ogólnodostępnych. Wydaje się, że w tej sytuacji dobrym rozwiązaniem są specjalności „z pogranicza” pedagogiki ogólnej i specjalnej.

Pierwszą grupą takich specjalności są te, które obok edukacji wczesnoszkolnej realizują moduły związane z rewalidacją bądź specjalną terapią pedagogiczną – działaniem szerszym niż terapia pedagogiczna przygotowująca do prowadzenia zajęć korekcyjno-kompensacyjnych. Absolwenci tych specjalności mogą znaleźć zatrudnienie jako pedagodzy w placówkach integracyjnych lub prowadzących edukację włączającą, specjaliści zajęć rewalidacyjnych, pedagodzy wspomagający, specjaliści organizacji kształcenia integracyjnego i włączającego. Na specjalnościach tych treści programowe prezentowane są w sposób bliski orientacji relacyjnej, np. na Uniwersytecie Warszawskim przedmioty takie jak „Uwarunkowania rozwoju i edukacji osób niepełnosprawnych”, „Wspomaganie edukacji osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych”, ale też w sposób *stricte* kategoryzacyjny, jeśli metodyki pracy z osobami z poszczególnymi typami niepełnosprawności stanowią odrębne przedmioty (Uniwersytet Zielonogórski). Sumarycznie studenci jednak posiadają sporą i zintegrowaną wiedzę na temat pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Podobne kwalifikacje i kompetencje otrzymują absolwenci specjalności realizowanych na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, jak np. „Specjalna terapia pedagogiczna z terapią procesów integracji sensorycznej” (przedmioty na II stopniu: „Dydaktyka specjalnych potrzeb edukacyjnych”, „Wielospecjalistyczna diagnoza osób z niepełnosprawnością”) czy na Uniwersytecie Śląskim na specjalności „Pedagogika rewalidacyjna” lub „Pedagogika osób niepełnosprawnych z arteterapią” (choć tu raczej treści programowe skupiają się na niepełnosprawności intelektualnej).

Kolejną grupę specjalności stanowią te ściśle zaprojektowane do przygotowania studentów do pracy w edukacji włączającej i integracyjnej. Zarówno ich nazwa, kwalifikacje, jakie dają, jak i program przedstawiają specjalne potrzeby edukacyjne w sposób całościowy i scalony porównywalny do modelu unifikującego (por. Stayton i McCollum, 2002). W ofercie uniwersytetów te specjalności spotykane są jednak stosunkowo rzadko. Podobnie jak grupa specjalności analizowanych wyżej, dają one kwalifikacje do pracy na stanowisku nauczyciela i wychowawcy w przedszkolach oraz szkołach podstawowych, przedszkolach integracyjnych, szkołach integracyjnych, umożliwiając prowadzenie w placówkach oświatowych zajęć z zakresu rewalidacji i zespołów korekcyjno-kompensacyjnych. W Akademii Pedagogiki Specjalnej w ramach tych specjalności studenci nie tylko poznają metodyki pracy z uczniami o różnych rodzajach niepełnosprawności, ale także spotykają się z podejściem ogólnym, jak np. w ramach przedmiotu „Metodyka pracy z uczniem w grupie zróżnicowanej”. Na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim studenci, aby pracować jako nauczyciele, po kończeniu lub w trakcie specjalności muszą uzupełnić kwalifikacje o uprawnienia pedagogiczne – program nie przygotowuje bowiem pod względem dydaktycznym. W programie Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego wiedza na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych traktowana jest bardzo kompleksowo. W programie studiów pojawiają się zagadnienia związane z niepełnosprawnością in-

telektualną, ruchową, sensoryczną, z funkcjonowaniem osób z przewlekłą chorobą, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, z zaburzeniami mowy, z całościowymi zaburzeniami rozwoju, z niepełnosprawnością sprzężoną, a ponadto z uczniami z zaburzeniami emocjonalnymi i psychicznymi, niedostosowanymi społecznie lub zagrożonymi niedostosowaniem społecznym oraz uczniami szczególnie uzdolnionymi.

Kolejne grupy specjalności ściśle odpowiadają jednemu z rodzajów niepełnosprawności: intelektualna, wzroku, słuchu, choć uniwersytety coraz częściej proponują specjalności łączone. W specjalnościach pojedynczych przedmioty metodyczne dotyczą zwykle pracy z dziećmi i młodzieżą z jednym typem niepełnosprawności, np. z niepełnosprawnością intelektualną – z podziałem na stopnie niepełnosprawności, co bliskie jest orientacji kategoryzacyjnej a w obszarze kwalifikacji również uprawnia do pracy w szkołach i ośrodkach specjalnych o profilu wyznaczonym przez niepełnosprawność. Treści w modułach specjalnościowych są wysoce specjalistyczne: „Rewalidacja indywidualna dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną”, „Metodyka nauczania i wychowania osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną” (Uniwersytet Mikołaja Kopernika), „Surdologopedia” (Akademia Pedagogiki Specjalnej). Niektóre uniwersytety oferują w programach również pojedyncze przedmioty prezentujące podejście całościowe, np. „Kształcenie integracyjne i włączające” na Uniwersytecie Wrocławskim, czy oprócz metodyk nauczania zgodnych z daną kategorią niepełnosprawności także przedmioty dotyczące innych dysfunkcji „Tyflopedagogika”, „Surdopedagogika”, „Edukacja i rehabilitacja osób z autyzmem”, „Metodyka wychowania i nauczania integracyjnego” na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie.

Szerzej kształcenie uczniów niepełnosprawnych traktują specjalności łączone z zakresu pedagogiki specjalnej i pedagogiki ogólnej, np. „Edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną i pedagogika wczesnoszkolna” w Akademii Pedagogiki Specjalnej. Część przedmiotów odnosi się do ogólnych zagadnień dydaktycznych: metodyki edukacji poszczególnych przedmiotów, ale student nabywa też wiedzy z zakresu metodyk kształcenia i wychowania poszczególnych stopni niepełnosprawności, np. intelektualnej. Mimo dominującego kategoryzacyjnego ujęcia treści programowych w module kierunkowym znajdują się przedmioty: „Dydaktyka specjalna”, „Edukacja integracyjna i włączająca”. Zdarzają się również specjalności łączące kilka kategorii niepełnosprawności, przygotowujące tym samym do pracy z bardziej różnorodnym zespołem uczniów, np. specjalność „Edukacja i rehabilitacja osób niepełnosprawnością sensoryczną (tyflopedagogika i surdopedagogika) i wczesne wspomaganie rozwoju dziecka” na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

Specjalności poświęcone wczesnemu wspomaganiu rozwoju dziecka również traktują zaburzenia rozwojowe oraz niepełnosprawności w sposób kompleksowy, jednakże dają one uprawnienia głównie do pracy z dziećmi w wieku 0–6 lat, niepełnosprawnymi lub zagrożonymi niepełnosprawnością w ramach zajęć z wczesnego wspomaganie rozwoju.

WNIOSKI

Konieczność przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach edukacji włączającej wydaje się niepodważalna. „Odpowiedni trening nauczycieli szkół ogólnodostępnych jest kluczowy, jeśli mają być kompetentni w nauczaniu uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Zasady edukacji włączającej powinny być wdrożone w programy kształcenia nauczycieli i jako takie dotyczyć nie tylko wiedzy i umiejętności, ale także postaw i wartości” (World Health Organization, 2011, s. 22). Jak pokazują analizy specjalności oferowanych przez wybrane polskie uniwersytety, coraz częściej realizują one treści związane z metodyką pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym niepełnosprawnymi, dydaktyką specjalną właśnie w edukacji integracyjnej lub włączającej. Specjalności, które najbardziej kompleksowo ujmują te zagadnienia, to te, które już samą swoją nazwą sugerują taki obszar zainteresowań: „Edukacja integracyjna i włączająca” oraz „Pedagogika rewalidacyjna”. Wyposażają one w umiejętności adresowania zróżnicowanych potrzeb wszystkich uczniów w sposób scalony, dzięki czemu odpowiadają orientacji relacyjnej wpisującej się w filozofię edukacji włączającej. Fakt, że specjalności te pojawiają się w ofercie zarówno na kierunkach „pedagogika”, jak i „pedagogika specjalna”, potwierdza początkowe rozważania o zatarciu granic, jeśli chodzi o przedmiot zainteresowania obu tych dyscyplin. Specjalne potrzeby edukacyjne to zagadnienie, które musi stać się bliskie nie tylko absolwentom pedagogiki specjalnej, ale także innych kierunków pedagogicznych. Zaobserwowane tendencje potwierdzają też poszerzenie przedmiotu pedagogiki specjalnej, skoro w ramach oferowanych specjalności tego kierunku nie spotykamy już tylko *stricte* kategoryzacyjnych specjalności, jak oligofrenopedagogika, tyflopädagogika czy surdopedagogika, ale również specjalności szeroko ujmujące problemy wynikające z różnych potrzeb edukacyjnych w edukacji włączającej.

Mimo że potrzebom edukacji włączającej zdecydowanie bardziej odpowiadają specjalności zorientowane relacyjnie niż kategoryzacyjnie, nie można bagatelizować potencjału, jaki niosą ze sobą specjalności poświęcone poszczególnym kategoriom niepełnosprawności. Ich absolwenci wydają się najlepiej wyszkolonymi specjalistami, których wiedza i umiejętności są nie do przecenienia w takich miejscach pracy, jak specjalne szkoły, ośrodki czy poradnie. To właśnie wokół ściśle profilowanych instytucji zbudowana jest ich tożsamość zawodowa i w takim kontekście są określane bardziej surdopedagogami, tyflopädagogami niż pedagogami specjalnymi (por. Szumski 2010, s. 43).

Choć potrzeba przynajmniej informowania o specyfice pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest widoczna nawet w ramach specjalności zupełnie od tej tematyki wydawałoby się odległych, jak „edukacja wczesnoszkolna”, i jej pokrewnych, to wciąż niewiele uwagi poświęca się zagadnieniom dydaktycznym (szczególnie indywidualizacji w nauczaniu) na rzecz diagnostycznych czy terapeutycznych. Nauczyciele pytani o refleksje i opinie na temat swojej pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi bardzo często przecież mówią o trudno-

ściach dydaktycznych właśnie (por. Al.-Khamisy, 2004; Buchnat, 2014; Papuda-Dolińska, 2017).

Zdobyte na studiach umiejętności najrzetelniej weryfikuje praktyka. Interesującym zagadnieniem badawczym, niosącym implikacje także praktyczne wydaje się przeanalizowanie doświadczeń nauczycieli, którzy ukończyli różne kierunki studiów po kilku latach pracy w szkole ogólnodostępnej. Wnikliwe monitorowanie zbieżności przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli z aktualnymi trendami edukacyjnymi to niewątpliwie jeden ze sposobów na prognozowanie jakości edukacji – jej sukcesów i możliwych porażek.

BIBLIOGRAFIA

- Al-Khamisy, D. (2004). Gotowość nauczycieli edukacji przedszkolnej do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W: G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Bartnikowska U., Wójcik M. (2004). Zaniedbania w aspekcie triady: szkoła–rodzice–dziecko w kształceniu integracyjnym i masowym dzieci z wadą słuchu. W: Z. Gajdzica, D. Osik-Chudowolska (red.), *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych* (s. 287–295). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Boer A., Pijl S.J., Minnaert A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>.
- Broderick, A., Mehta-Parekh, H., Kim Reid, D. (2005). Differentiating Instruction for Disabled Students in Inclusive Classrooms. *Theory into Practice*, 44(3), 194–202.
- Brownell, M., Smith, S., McNellis, J., Lenk, L. (1994). Career Decisions in Special Education. Current and Former Teachers' Personal Views. *Exceptionality*, 5(2), 83–102. https://doi.org/10.1207/s15327035ex0502_3.
- Buchnat, M. (2014). Kompetencje i oczekiwania nauczyciela do pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Komunikat z badań. Studia Edukacyjne*, 31, 177–193.
- Cameron, D.L. (2012). Special education, inclusion and the intersection of health and education. W: T. Werler, D. L. Cameron & N. R. Birkerland (Eds.), *When Education Meets the Care Paradigm* (73–92). New York: Waxmann Publishers.
- Cameron, D.L., Jortveit M. (2014). Do different routes to becoming a special educator produce different understandings of the profession and its core concepts? *European Journal of Special Needs Education*, 29 (4), 559–570. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933544>.
- Cameron, D.L., Lindqvist, G. (2014). School District Administrators' Perspectives on the Professional Activities and Influence of Special Educators in Norway and Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 669–685. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.803609>.

- Cassady, J. M. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal of Inclusive Education*, 2(7), 1–23.
- Chrzanowska, I. (2015). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Chrzanowska, I. (2019). *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Department of Education and Science. (1978). *Warnock Committee Report*. London: HMSO.
- Dykciak, W. (2005). *Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych*. Poznań: Wyd. Naukowe PTP
- 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.
- Florian, L., Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland. Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594–601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.003>.
- Gause, C.P. (2011). *Diversity, Equity, and Inclusive Education. A Voice from the Margins*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Jelas, Z.M. (2010). Learner diversity and inclusive education. A new paradigm for teacher education in Malaysia. *International Conference on Learner Diversity 2010. Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7(C), 201–204. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.028>.
- Kauffman, J.M., Badar J. (2014). Instruction, not inclusion, should be the central issue in special education. An alternative view from the USA. *Journal of International Special Needs Education*, 17, 13–20. <https://doi.org/10.9782/2159-4341-17.1.13>.
- Kauffman, J.M., Landrum, T.J. (2009). Politics, civil rights, and disproportional identification of students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality*, 17(4), 177–188. <https://doi.org/10.1080/09362830903231903>.
- Marryfield M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators. *Teaching and Teacher Education*, 16, 79–90. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00004-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00004-4).
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education. Social Context*. London: David Fulton.
- Norwich, B., Lewis A. (2007). How specialized is teaching children with disabilities and difficulties? *Journal of Curriculum Studies*, 39 (2), 127–150. <https://doi.org/10.1080/00220270601161667>
- O'Brien, J., O'Brien, C. L. (1997). Inclusion as a Force for School Renewal. W: S. Stainback, W. Stainback (Eds.), *Inclusion. A Guide for Educators*, Baltimore: Paul Brookers.
- Pachowicz, M. (2018). Mechanizmy ekskluzyjne ukryte w procesie inkluzji. W: B.D. Gołębniak, A.M. Pachowicz (red.), *Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole*.

- Poznań: Collegium Da Vinci ; Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Papuda-Dolińska, B. (2017). *Dziecko z niepełnosprawnością wzroku w roli ucznia szkoły ogólnodostępnej, integracyjnej i specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Perspektywy (2017). *Ranking kierunków studiów*. Pobrane 1 grudnia 2017 z: <http://www.perspektywy.pl/RSW2017/ranking-kierunkow-studiow/kierunki-spoeczne/pedagogika>
- Persson, B. (2003). Exclusive and inclusive discourses in special education research and policy in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 7(3), 271–280. <https://doi.org/10.1080/1360311032000108885>.
- Plichta, P. (2012), Przygotowanie nauczycieli do edukacji włączającej – kontekst europejski. W: D. Podgórska-Jachnik (red.), *Dobre praktyki pedagogiczne szansą innowacyjnej edukacji* (101–117). Łódź: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Pugach, M.C., Blanton, L.P. (2009). A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 575–582. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.007>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. z 2014 r., poz. 414)
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia (Dz.U. 2011 nr 253 poz. 1521)
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012 poz. 131)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013 poz. 532)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2015 poz. 1113)
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2019 poz. 1450)
- Shareefa, M. (2016). Institutional And Teacher Readiness For Inclusive Education In Schools Of Hithadhoo, Addu, Maldives. A Study Of The Perceptions Of Teachers. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 5(07), 6–14.
- Slee, R. (2004). Social Justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. W: D. Mitchell (Ed.), *Special educational needs and inclusive education. Major themes in education*, New York: Routledge. <https://doi.org/10.1080/13603110010035832>.

- Sobel, D.M., Taylor, S.V., Anderson, R.E. (2003). Shared Accountability. Encouraging Diversity-Responsive Teaching in Inclusive Contexts. *Teaching Exceptional Children*, 35 (6), 44–54. <https://doi.org/10.1177/004005990303500607>.
- Stayton, V.D., McCollum, J. (2002). Unifying general and special education. What does the research tell us? *Teacher Education and Special Education*, 25 (3), 211–218. <https://doi.org/10.1177/088840640202500302>.
- Szumski, G. (2010). *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa: APS.
- Tomlinson, C., Callahan, C., Tomchin, E., Eiss, N., Imbeau, M., Landrum, M. (1997). Becoming architects of communities of learning: Addressing academic diversity in contemporary classrooms. *Exceptional Children*, 63, 269–282. <https://doi.org/10.1177/001440299706300210>.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425).
- World Health Organization (2011). *World report on disability 2011*. Pobrane 1 grudnia 2017 z: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf.

TEACHERS TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION IN POLAND

ABSTRACT: The article focuses on theoretical and empirical issues related to the education of students in pedagogical faculties preparing for work in inclusive education. The theoretical part describes the changes that take place in the special pedagogy scientific field's areas as a result of the education of students with special educational needs in the inclusive model: broadening the subject of interest, unification of education methodologies, loss of monopoly on specialist knowledge. In the research part an attempt was made to classify offers of specialties (N = 80) available in the following fields: pedagogy and special pedagogy at Polish universities to one of the theoretical orientations describing special education: categorical or relational. Three criteria were distinguished in the analysis: name of the specialization, qualifications, curriculum content. The received conclusions indicate that the relational character, closer to the philosophy of education, in terms of name, qualifications and curricular content, is present on specialties devoted to inclusive and integrative education, revalidation pedagogy or those combining general-pedagogical specializations with strictly specialist ones.

KEYWORDS: inclusive education, teachers' training, special educator, special educational needs