

**Agnieszka Korgol**

ORCID: 0009-0005-9763-3991

ak88770@stud.uws.edu.pl

Uniwersytet w Siedlcach

## Kompetencje nauczyciela w edukacji włączającej – wybrane aspekty z perspektywy pedagogiki specjalnej

Teacher Competencies in Inclusive Education:  
Selected Aspects from a Special Education Perspective

<https://doi.org/10.34739/sn.2026.26.04>

**Abstrakt:** W artykule podjęto problem kompetencji nauczyciela w warunkach edukacji włączającej, rozumianej jako model kształcenia sprzyjający inkluzji uczniów o zróżnicowanych potrzebach. Celem opracowania jest określenie kluczowych obszarów kompetencji nauczyciela oraz ukazanie znaczenia, jakie dla ich kształtowania ma pedagogika specjalna. Problem badawczy dotyczy pytania, jakie kompetencje nauczyciela są niezbędne do skutecznej realizacji założeń edukacji włączającej oraz w jaki sposób koncepcje pedagogiki specjalnej i UDL wspierają proces inkluzji. Zastosowano metodę analizy literatury przedmiotu z zakresu pedagogiki specjalnej i dydaktyki, co umożliwiło identyfikację kluczowych kategorii kompetencji. Wyniki wskazują, że kompetencje nauczyciela obejmują przede wszystkim obszary diagnostyczne, dydaktyczne, społeczne oraz współpracy interdyscyplinarnej, a ich rozwój powinien uwzględniać założenia uniwersalnego projektowania uczenia się (UDL). Z przeprowadzonych analiz wynika, że skuteczna inkluzja wymaga zarówno wysokiego poziomu kompetencji nauczyciela, jak i systemowego wsparcia edukacji włączającej. Wartość poznawcza opracowania polega na syntetycznym ujęciu relacji między pedagogiką specjalną, edukacją włączającą i kompetencjami nauczyciela oraz wskazaniu kierunków ich rozwoju w kontekście współczesnych wyzwań edukacyjnych.

**Słowa kluczowe:** edukacja włączająca, pedagogika specjalna, kompetencje nauczyciela, inkluzja, UDL

**Abstract:** The article addresses the issue of teacher competencies in the context of inclusive education, understood as a model supporting the inclusion of students with diverse needs. The aim of the study is to identify key areas of teacher competencies and to highlight the role of special education as their theoretical foundation. The research problem concerns the question of which teacher competencies are essential for the effective implementation of inclusive education and how concepts derived from special education and UDL support inclusion. The study is based on a literature review method within the fields of special education and pedagogy, allowing for the identification of core competence areas. The findings indicate that teacher competencies include diagnostic, teaching, social, and inter-professional collaboration skills, and their development should incorporate the principles of Universal Design for Learning (UDL). The conclusions emphasize that effective inclusion requires

both well-developed teacher competencies and systemic support for inclusive education. The originality and cognitive value of the study lie in the integrated perspective on the relationships between special education, inclusive education, and teacher competencies, as well as in outlining directions for their further development.

**Keywords:** inclusive education, special education, teacher competencies, inclusion, UDL

## Wprowadzenie

W ostatnich dekadach obserwuje się istotną zmianę w podejściu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wynikającą zarówno z przemian społecznych, jak i rozwoju współczesnej myśli pedagogicznej. Tradycyjny model segregacyjny, oparty na wyodrębnianiu uczniów wymagających wsparcia, jest stopniowo zastępowany przez edukację włączającą, zakładającą organizowanie procesu kształcenia w sposób dostępny dla wszystkich uczniów. W tym ujęciu akcent przesuwają się z dostosowywania ucznia do wymagań systemu na przekształcanie samego systemu edukacyjnego, tak aby był elastyczny, otwarty na różnicowanie i uwzględniał potrzeby wszystkich uczących się. Zmiana ta ma charakter nie tylko organizacyjny, lecz także aksjologiczny, ponieważ wiąże się z nowym sposobem postrzegania różnorodności oraz miejsca ucznia w procesie edukacyjnym.

Edukacja włączająca stanowi jeden z kluczowych kierunków rozwoju współczesnej pedagogiki i polityki oświatowej, wpisując się w dążenia do budowania społeczeństwa opartego na równości szans i sprawiedliwości społecznej. Jej fundamentem jest przekonanie, że różnorodność uczniów stanowi wartość wzbogacającą środowisko edukacyjne. W tym kontekście szczególną rolę odgrywa nauczyciel, który nie jest już wyłącznie przekazicielem wiedzy, lecz organizatorem środowiska uczenia się i moderatorem procesów społecznych w klasie. Jego zadaniem jest tworzenie warunków sprzyjających uczeniu się wszystkich uczniów, przy jednoczesnym uwzględnianiu ich zróżnicowanych potrzeb oraz współpracy z innymi specjalistami i rodzicami.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie kluczowych kompetencji nauczyciela pracującego w warunkach edukacji włączającej oraz ukazanie ich znaczenia dla skutecznej realizacji idei inkluzji edukacyjnej. Analiza koncentruje się na kompetencjach diagnostycznych, dydaktycznych i społecznych, a także na umiejętnościach współdziałania w środowisku wielospecjalistycznym. Przeprowadzone rozważania wskazują, że efektywne wdrażanie

edukacji włączającej w praktyce szkolnej w dużej mierze zależy od poziomu przygotowania nauczyciela oraz jego gotowości do podejmowania refleksyjnych i elastycznych działań pedagogicznych.

### **Pedagogika specjalna jako fundament edukacji włączającej**

Pedagogika specjalna stanowi jeden z kluczowych fundamentów edukacji włączającej, dostarczając zarówno podstaw aksjologicznych, jak i praktycznych wskazówek dotyczących pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Jako dyscyplina zajmuje się wychowaniem, kształceniem i wspieraniem osób z niepełnosprawnością, a jej rozwój w Polsce w znacznym stopniu związany jest z działalnością Marii Grzegorzewskiej, która podkreślała konieczność humanistycznego podejścia do ucznia, opartego na poszanowaniu jego godności, podmiotowości oraz indywidualnych możliwości rozwojowych [Grzegorzewska, 1964, s. 45-47; Krause, 2010, s. 23-25].

Współczesne ujęcia pedagogiki specjalnej odchodzą od medycznego modelu niepełnosprawności, koncentrując się na potencjale rozwojowym jednostki oraz znaczeniu środowiska społecznego. Istotnym odniesieniem dla tych zmian jest biopsychospołeczny model niepełnosprawności rozwijany przez World Health Organization, podkreślający współdziałanie czynników biologicznych, psychicznych i społecznych [World Health Organization, 2001, s. 18-23]. Coraz większy nacisk kładzie się na identyfikowanie mocnych stron, wspieranie autonomii oraz aktywne uczestnictwo w życiu społecznym i edukacyjnym, co znajduje wyraz w odejściu od podejścia deficytowego na rzecz modelu zasobowego [Florian, Black-Hawkins, 2011, s. 815-818; Mittler, 2000, s. 12-15].

W modelu edukacji włączającej trudności postrzegane są nie tylko jako efekt indywidualnych ograniczeń, lecz także jako konsekwencja barier obecnych w środowisku szkolnym [Booth, Ainscow, 2011, s. 13-18]. Prowadzi to do zmiany perspektywy, w której odpowiedzialność za proces uczenia się spoczywa również na systemie edukacyjnym, wymagającym większej elastyczności i otwartości [Slee, 2018, s. 45-48]. W tym kontekście istotne znaczenie ma koncepcja usuwania barier w uczeniu się i uczestnictwie, rozwijana w ramach Index for Inclusion [Booth, Ainscow, 2011, s. 25-30]. Pedagogika specjalna dostarcza narzędzi umożliwiających realizację tych założeń, takich jak diagnoza

funkcjonalna, projektowanie działań terapeutycznych oraz rozwój modeli współdziałania między nauczycielami i specjalistami [Plichta, 2017, s. 52-58].

### **Edukacja włączająca – założenia i znaczenie**

Edukacja włączająca opiera się na założeniu, że każde dziecko – niezależnie od swoich możliwości, ograniczeń czy pochodzenia – ma prawo do nauki w szkole ogólnodostępnej, funkcjonującej w jego naturalnym środowisku społecznym. Zasada ta znajduje odzwierciedlenie w międzynarodowych dokumentach, takich jak Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, podkreślających konieczność zapewnienia równego dostępu do edukacji [United Nations, 2006, s. 24-26]. W praktyce oznacza to organizowanie procesu dydaktycznego w sposób elastyczny i dostosowany do zróżnicowanych potrzeb uczniów, przy jednoczesnym traktowaniu różnorodności jako wartości wzbogacającej środowisko edukacyjne. Istotnym elementem tego podejścia jest indywidualizacja kształcenia, umożliwiającą osiąganie sukcesów na miarę możliwości uczących się [Ainscow, 2020, s. 15-18; Hall, Meyer, Rose, 2012, s. 3-7].

Kluczową rolę w realizacji edukacji włączającej odgrywa współdziałanie nauczycieli i specjalistów, takich jak pedagodzy specjaliści, psycholodzy, logopedzi czy terapeuci, które sprzyja kompleksowemu rozpoznawaniu potrzeb uczniów oraz planowaniu adekwatnych form wsparcia [Friend, Cook, 2013, s. 56-60]. Istotnym elementem jest również współpraca z rodzicami, stanowiącymi cenne źródło wiedzy o funkcjonowaniu dziecka w różnych kontekstach życia [Epstein, 2011, s. 18-22]. Ważnym założeniem jest także eliminowanie barier w uczeniu się i uczestnictwie, które mogą mieć charakter fizyczny, organizacyjny, dydaktyczny lub społeczny [Booth, Ainscow, 2011, s. 12-15].

W tym kontekście coraz większe znaczenie zyskuje koncepcja uniwersalnego projektowania uczenia się (UDL), rozwijana przez CAST, zakładająca tworzenie środowiska edukacyjnego dostępnego dla wszystkich uczniów już na etapie jego planowania [Meyer, Rose, Gordon, 2014, s. 23-29]. Realizacja tych założeń wymaga nie tylko odpowiedniego przygotowania nauczycieli, lecz także zmian organizacyjnych w systemie edukacji, obejmujących dostęp do szkoleń, wsparcia metodycznego oraz możliwości współdziałania w zespołach interdyscyplinarnych [Florian, 2012, s. 5-8]. Równie istotne są działania podejmowane na poziomie instytucjonalnym, takie jak elastyczne programy

nauczania, odpowiednie finansowanie czy polityka oświatowa sprzyjająca inkluzji [European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018, s. 21-26]. Wdrażanie edukacji włączającej pozostaje procesem długofalowym, wymagającym zaangażowania wszystkich uczestników życia szkolnego.

### **Pedagogika specjalna jako punkt wyjścia dla kompetencji nauczyciela**

Pedagogika specjalna odgrywa fundamentalną rolę w rozwoju edukacji włączającej, stanowiąc istotny punkt odniesienia dla kształtowania kompetencji współczesnego nauczyciela. Jej tradycyjne podejście koncentrowało się na diagnozie, terapii oraz kompensowaniu deficytów uczniów, co znajdowało odzwierciedlenie w modelu segregacyjnym edukacji. Wraz z rozwojem myśli pedagogicznej oraz zmianami społecznymi podejście to uległo jednak istotnej transformacji – współczesne ujęcia coraz częściej wpisują się w model społeczny i inkluzyjny, akcentując znaczenie środowiska edukacyjnego oraz konieczność dostosowywania systemu edukacyjnego do potrzeb ucznia [World Health Organization, 2001, s. 20-24].

Istotnym wkładem pedagogiki specjalnej jest rozwój narzędzi diagnostycznych oraz koncepcji indywidualizacji kształcenia. Szczególne znaczenie ma diagnoza funkcjonalna, pozwalająca na rozpoznanie nie tylko trudności, lecz także potencjału rozwojowego ucznia [Plichta, 2017, s. 60-65]. Jednocześnie podejście to bywa krytykowane za koncentrację na reagowaniu na już ujawnione trudności, co może ograniczać skuteczność działań edukacyjnych oraz sprzyjać utrwalaniu barier w uczeniu się [Florian, 2012, s. 7-10].

Współczesne podejście wymaga poszerzenia kompetencji nauczyciela o umiejętność proaktywnego projektowania środowiska edukacyjnego, ukierunkowanego na minimalizowanie barier już na etapie planowania. Znajduje to odzwierciedlenie m.in. w koncepcji uniwersalnego projektowania uczenia się (UDL), która zakłada tworzenie elastycznych i dostępnych warunków nauki [Meyer, Rose, Gordon, 2014, s. 28-34]. Z tej perspektywy pedagogika specjalna nie traci znaczenia, lecz zyskuje nową rolę – staje się inspiracją do budowania bardziej inkluzyjnych środowisk edukacyjnych oraz podstawą rozwoju kompetencji nauczyciela.

## **Kompetencje nauczyciela w edukacji włączającej**

Współczesne przemiany w systemie edukacji, związane z wdrażaniem idei inkluzji, prowadzą do redefinicji roli nauczyciela oraz zakresu jego kompetencji zawodowych. Nauczyciel nie jest już wyłącznie osobą odpowiedzialną za przekazywanie wiedzy, lecz staje się organizatorem środowiska uczenia się, moderatorem procesów społecznych oraz świadomym uczestnikiem procesu edukacyjnego, zdolnym do reagowania na zróżnicowane potrzeby uczniów. W warunkach edukacji włączającej szczególnego znaczenia nabiera umiejętność pracy w klasie heterogenicznej, w której spotykają się uczniowie o zróżnicowanych możliwościach poznawczych, emocjonalnych i społecznych [Florian, 2012, s. 6-9].

Z tego względu kompetencje nauczyciela mają charakter wielowymiarowy – obejmują wiedzę, umiejętności oraz postawy i wartości kształtujące sposób pracy pedagogicznej. W edukacji włączającej szczególnie istotne są otwartość na różnorodność, gotowość do ciągłego uczenia się oraz zdolność do współpracy z innymi uczestnikami procesu edukacyjnego [European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018, s. 25-30].

### **Kompetencje diagnostyczne**

Kompetencje diagnostyczne stanowią jeden z fundamentów pracy nauczyciela w edukacji włączającej, ponieważ umożliwiają rozpoznawanie zróżnicowanych potrzeb uczniów oraz planowanie adekwatnych działań dydaktycznych i wychowawczych. Obejmują one nie tylko identyfikowanie trudności w uczeniu się, lecz także dostrzeganie potencjału rozwojowego ucznia oraz czynników sprzyjających jego funkcjonowaniu w środowisku szkolnym. Nauczyciel powinien prowadzić systematyczną, wieloaspektową obserwację ucznia, analizować jego osiągnięcia, styl pracy, poziom zaangażowania oraz relacje społeczne, a także interpretować jego zachowania w szerszym kontekście środowiskowym. Takie podejście sprzyja trafniejszemu rozumieniu przyczyn trudności oraz unikaniu uproszczonych ocen [Plichta, 2017, s. 70-75].

Szczególne znaczenie ma diagnoza funkcjonalna, koncentrująca się nie tylko na deficytach, lecz przede wszystkim na możliwościach i zasobach ucznia w różnych obszarach jego funkcjonowania [World Health Organization, 2001, s. 21-25]. Kompetencje diagnostyczne obejmują również umiejętność stosowania zróżnicowanych metod diagnozy oraz formułowania praktycznych

wniosków, stanowiących podstawę planowania działań wspierających. W edukacji włączającej diagnoza ma charakter ciągły i dynamiczny, co oznacza konieczność regularnego aktualizowania wiedzy o uczniu oraz dostosowywania działań do zmieniających się warunków [Tomlinson, 2014, s. 9-14]. Tym samym stanowi ona podstawę świadomej indywidualizacji nauczania oraz tworzenia środowiska sprzyjającego rozwojowi wszystkich uczniów.

Należy przy tym podkreślić, że skuteczność działań diagnostycznych w dużej mierze zależy od refleksyjności nauczyciela oraz jego gotowości do krytycznej analizy własnych obserwacji i wniosków [Schön, 1983, s. 61-65]. Diagnoza nie powinna mieć charakteru jedynie klasyfikującego, lecz powinna wspierać rozwój ucznia i ukierunkowywać dalsze działania edukacyjne [Plichta, 2017, s. 72-75]. Tak rozumiane kompetencje diagnostyczne stają się nie tylko narzędziem rozpoznawania potrzeb, lecz także istotnym elementem budowania bardziej inkluzyjnej i elastycznej praktyki pedagogicznej.

### **Kompetencje dydaktyczne**

W edukacji włączającej kompetencje dydaktyczne nauczyciela mają charakter dynamiczny i elastyczny, co oznacza konieczność dostosowywania procesu nauczania do zróżnicowanych potrzeb uczniów. Nauczyciel nie może opierać się na jednolitych metodach pracy, lecz powinien świadomie projektować działania dydaktyczne z uwzględnieniem różnic w tempie uczenia się, poziomie rozwoju poznawczego, stylach uczenia się oraz możliwościach percepcyjnych uczniów [Tomlinson, 2014, s. 15-20]. Kluczowe znaczenie ma umiejętność dostosowywania tempa pracy oraz poziomu trudności zadań, co pozwala zarówno wspierać uczniów potrzebujących dodatkowego czasu, jak i stwarzać warunki rozwoju uczniom bardziej zaawansowanym. Takie podejście sprzyja wyrównywaniu szans edukacyjnych oraz zapobiega frustracji wynikającej z niedostosowania wymagań [Hattie, 2009, s. 73-78; Hall, Meyer, Rose, 2012, s. 10-15].

Istotnym elementem kompetencji dydaktycznych jest również umiejętność różnicowania sposobu przekazywania treści oraz wykorzystywania zróżnicowanych metod nauczania. Stosowanie różnych form prezentacji materiału – wizualnych, werbalnych i praktycznych – zwiększa dostępność treści dla uczniów o odmiennych preferencjach poznawczych i sprzyja ich lepszemu zrozumieniu [Mayer, 2009, s. 45-50]. Równie ważne jest wykorzystywanie

metod aktywizujących, takich jak praca projektowa, dyskusje czy uczenie się w atmosferze życzliwości i współpracy, które angażują uczniów w proces uczenia się oraz wspierają rozwój ich samodzielności i kompetencji społecznych [Johnson, Johnson, 2009, s. 368-372].

Ważną rolę odgrywa także stosowanie zróżnicowanych form oceniania, w tym oceniania kształtującego, które wspiera proces uczenia się poprzez udzielanie informacji zwrotnej oraz wskazywanie kierunków dalszego rozwoju [Black, Wiliam, 2009, s. 8-12]. Odejście od oceniania nastawionego wyłącznie na podsumowanie wyników pozwala lepiej uwzględnić indywidualne postępy uczniów. Tym samym kompetencje dydaktyczne obejmują nie tylko znajomość metod nauczania, lecz także ich świadome i elastyczne stosowanie, stanowiące podstawę skutecznego działania w zróżnicowanym środowisku edukacyjnym.

### **Kompetencje społeczne i komunikacyjne**

Kompetencje społeczne i komunikacyjne stanowią jeden z kluczowych filarów pracy nauczyciela, ponieważ jakość relacji interpersonalnych w dużej mierze decyduje o efektywności procesu dydaktycznego oraz poziomie uczestnictwa uczniów w życiu klasy. Nauczyciel pełni nie tylko funkcję organizatora uczenia się, lecz także rolę lidera społecznego, wpływającego na kształtowanie norm, postaw i zachowań w grupie rówieśniczej [Cohen, 2006, s. 12-16]. Jego zadaniem jest tworzenie atmosfery akceptacji, bezpieczeństwa i wzajemnego szacunku, sprzyjającej integracji oraz budowaniu poczucia przynależności uczniów w zróżnicowanym środowisku szkolnym [European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018, s. 30-35]. Wymaga to świadomego wzmacniania postaw otwartości i empatii, a także reagowania na przejawy wykluczenia lub dyskryminacji [Slee, 2018, s. 50-54].

Ważnym elementem kompetencji społecznych jest umiejętność wspierania relacji rówieśniczych oraz rozwijania współpracy w grupie. Nauczyciel może wykorzystywać strategie, takie jak praca zespołowa, tutoring rówieśniczy czy metody kooperacyjne, które sprzyjają integracji uczniów oraz wzajemnemu uczeniu się [Johnson, Johnson, 2009, s. 365-370]. Działania te przyczyniają się nie tylko do rozwoju kompetencji społecznych uczniów, lecz także do budowania kultury klasy opartej na współdziałaniu i odpowiedzialności.

Istotnym dopełnieniem są kompetencje komunikacyjne, obejmujące umiejętność dostosowywania języka do możliwości uczniów, stosowania jasnych komunikatów oraz wykorzystywania różnych kanałów przekazu [Hattie, 2009, s. 211-215]. Szczególnego znaczenia nabiera także stosowanie alternatywnych i wspomagających metod komunikacji (AAC) w pracy z uczniami z trudnościami komunikacyjnymi [Light, McNaughton, 2014, s. 7-12]. Kompetencje te obejmują również aktywne słuchanie, udzielanie informacji zwrotnej oraz prowadzenie dialogu z uczniami, rodzicami i specjalistami, co sprzyja lepszemu rozumieniu potrzeb uczniów oraz budowaniu relacji opartych na zaufaniu [Gordon, 2005, s. 33-38]. Tym samym stanowią one podstawę tworzenia środowiska edukacyjnego sprzyjającego współpracy oraz pełnemu uczestnictwu wszystkich uczniów.

### **Kompetencje projektowe**

Kompetencje projektowe stanowią coraz ważniejszy obszar profesjonalizmu nauczyciela, obejmujący zdolność świadomego projektowania środowiska uczenia się. Wykraczają one poza tradycyjne rozumienie pracy dydaktycznej jako realizacji programu nauczania i odnoszą się do planowania procesu edukacyjnego w sposób systemowy, uwzględniający zróżnicowane potrzeby, możliwości oraz style uczenia się uczniów [Meyer, Rose, Gordon, 2014, s. 35-40]. Nauczyciel, jako projektant środowiska edukacyjnego, powinien potrafić przewidywać potencjalne bariery w uczeniu się i uczestnictwie oraz minimalizować je już na etapie planowania zajęć.

Bariery te mogą mieć charakter poznawczy, emocjonalny, społeczny lub organizacyjny i często wynikają z niedostosowania środowiska dydaktycznego, a nie wyłącznie z indywidualnych trudności ucznia [Booth, Ainscow, 2011, s. 14-18]. Podejście to zakłada przejście od działań reaktywnych do proaktywnego projektowania warunków sprzyjających uczeniu się wszystkich uczniów. W praktyce oznacza to umiejętność doboru zróżnicowanych metod dydaktycznych – zarówno podających, jak i aktywizujących – oraz tworzenia dostępnych i zrozumiałych materiałów edukacyjnych, prezentowanych w różnych formach [Hattie, 2009, s. 75-80; Mayer, 2009, s. 50-55].

Kompetencje projektowe obejmują również planowanie zróżnicowanych form oceniania, w tym oceniania kształtującego oraz alternatywnych sposobów prezentowania osiągnięć uczniów, takich jak projekty, portfolio czy

prezentacje [Black, Wiliam, 2009, s. 10-14]. Ich rozwijanie wiąże się z refleksyjnością nauczyciela oraz gotowością do modyfikowania własnej praktyki w oparciu o analizę jej efektów. Tym samym nauczyciel staje się nie tylko realizatorem, lecz także twórcą procesu edukacyjnego, kształtującym warunki sprzyjające uczeniu się wszystkich uczniów [Florian, 2012, s. 9-12].

### **Kompetencje refleksyjne**

Refleksyjność stanowi jeden z kluczowych elementów profesjonalizmu nauczyciela, ponieważ współczesna praktyka dydaktyczna wymaga elastyczności, uważności oraz gotowości do ciągłego uczenia się. Obejmuje ona zdolność do świadomej analizy własnych działań pedagogicznych, krytycznej oceny ich skuteczności oraz wprowadzania zmian w oparciu o wyciągnięte wnioski [Schön, 1983, s. 68-72]. Nauczyciel nie ogranicza się do realizacji wcześniej zaplanowanych działań, lecz monitoruje ich przebieg i efekty, zadając pytania dotyczące zarówno własnej pracy, jak i funkcjonowania uczniów [Zeichner, Liston, 1996, s. 5-10]. Szczególnie istotne jest przy tym ocenianie, czy podejmowane działania sprzyjają uczestnictwu wszystkich uczniów w procesie uczenia się.

Refleksja może przyjmować formę działania „w trakcie” oraz „po jego zakończeniu”. Pierwsza polega na bieżącym reagowaniu na sytuacje pojawiające się podczas zajęć, druga natomiast na analizie podejmowanych działań i ich efektów [Schön, 1983, s. 54-58]. Oba typy są niezbędne dla doskonalenia praktyki pedagogicznej oraz podejmowania trafnych decyzji dydaktycznych. Istotną rolę odgrywa także korzystanie z informacji zwrotnej – zarówno od uczniów, jak i od innych nauczycieli czy specjalistów – oraz udział w różnych formach współpracy i doskonalenia zawodowego [European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018, s. 36-40].

Postawa refleksyjna wiąże się również z otwartością na zmianę oraz gotowością do ciągłego rozwoju zawodowego. Nauczyciel świadomy własnej roli traktuje uczenie się jako proces obejmujący zarówno uczniów, jak i jego samego, co pozwala mu lepiej odpowiadać na zmieniające się potrzeby edukacyjne. Tym samym stanowi ona fundament świadomej praktyki pedagogicznej oraz skutecznego wspierania rozwoju wszystkich uczniów [Day, 1999, s. 47-52].

## **Kompetencje współpracy**

Kompetencje współpracy stanowią jeden z kluczowych elementów profesjonalizmu nauczyciela, ponieważ współczesna szkoła funkcjonuje jako przestrzeń działań zespołowych i interdyscyplinarnych. Nauczyciel nie działa już w izolacji, lecz współpracuje z wieloma specjalistami, których wspólnym celem jest wszechstronne wspieranie rozwoju ucznia [Friend, Cook, 2013, s. 52-57]. W praktyce oznacza to konieczność współdziałania m.in. z pedagogiem specjalnym, psychologiem, terapeutą czy logopedą, co umożliwia bardziej kompleksowe rozpoznawanie potrzeb ucznia oraz planowanie adekwatnych działań edukacyjnych i terapeutycznych [European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018, s. 32-36]. Efektywna koordynacja działań wymaga przy tym jasno określonych ról, wzajemnego zaufania oraz gotowości do dzielenia się odpowiedzialnością.

Istotnym wymiarem współpracy jest również budowanie partnerskich relacji z rodzicami uczniów, którzy stanowią ważne źródło wiedzy o dziecku i jego funkcjonowaniu poza szkołą [Epstein, 2011, s. 19-23]. Działania oparte na dialogu, szacunku i wzajemnym zrozumieniu sprzyjają spójności oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych oraz zwiększają ich skuteczność. Kompetencje w tym zakresie obejmują także umiejętność pracy zespołowej, planowania wspólnych działań oraz konstruktywnego rozwiązywania problemów, a także aktywnego uczestnictwa w zespołach wielospecjalistycznych oraz w procesie podejmowania decyzji dotyczących ucznia [Plichta, 2017, s. 80-85].

Ważną rolę odgrywa ponadto zdolność budowania kultury współpracy w całej społeczności szkolnej, obejmującej nauczycieli, specjalistów, dyrekcję oraz instytucje wspierające edukację. Takie podejście sprzyja tworzeniu spójnego systemu wsparcia oraz zwiększa efektywność działań podejmowanych na rzecz uczniów [Slee, 2018, s. 60-64]. Tym samym umiejętność współdziałania stanowi jeden z kluczowych warunków skutecznego funkcjonowania szkoły otwartej na różnorodność oraz potrzeby wszystkich uczniów.

## **Uniwersalne projektowanie uczenia się jako nowy paradygmat**

Koncepcja uniwersalnego projektowania uczenia się (Universal Design for Learning – UDL) stanowi odpowiedź na ograniczenia tradycyjnego podejścia kompensacyjnego, które koncentrowało się na dostosowywaniu procesu

dydaktycznego dopiero po pojawieniu się trudności. UDL przesuwają punkt ciężkości z działań reaktywnych na podejście proaktywne, polegające na projektowaniu środowiska edukacyjnego w sposób dostępny dla jak największej grupy uczniów już na etapie planowania [Meyer, Rose, Gordon, 2014, s. 4-9]. Koncepcja ta, rozwijana m.in. przez CAST, coraz częściej uznawana jest za jeden z kluczowych paradygmatów współczesnej dydaktyki.

Istotą UDL jest traktowanie różnorodności uczniów jako naturalnej cechy środowiska edukacyjnego. W przeciwieństwie do tradycyjnych modeli nauczania, opartych na jednolitym przekazie treści i metod, podejście to zakłada tworzenie elastycznych ram dydaktycznych, umożliwiających różne drogi osiągania celów edukacyjnych [Rose, Dalton, 2009, s. 21-25]. Podejście to znajduje uzasadnienie w badaniach nad procesami uczenia się, które wskazują na zróżnicowanie sposobów przetwarzania informacji, motywacji oraz ekspresji wiedzy przez uczniów [Immordino-Yang, 2016, s. 34-38].

UDL opiera się na trzech podstawowych zasadach odnoszących się do kluczowych obszarów funkcjonowania ucznia. Pierwsza dotyczy różnorodnych sposobów angażowania uczniów oraz wzmacniania ich motywacji, m.in. poprzez uwzględnianie zainteresowań czy możliwość wyboru [Ryan, Deci, 2000, s. 68-72]. Druga odnosi się do sposobu prezentowania treści i zakłada wykorzystanie różnych form przekazu, takich jak materiały wizualne, audialne czy działania praktyczne [Mayer, 2009, s. 60-65]. Trzecia obejmuje różne sposoby wyrażania wiedzy, umożliwiając uczniom prezentowanie efektów uczenia się w formach dostosowanych do ich możliwości, np. poprzez projekty czy prezentacje [Hall, Meyer, Rose, 2012, s. 16-20].

Wdrażanie UDL oznacza odejście od jednolitego modelu nauczania na rzecz elastycznego podejścia, uwzględniającego zróżnicowanie uczniów jako naturalny element procesu edukacyjnego. Sprzyja to nie tylko wspieraniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, lecz także podnoszeniu jakości kształcenia wszystkich uczniów poprzez zwiększenie dostępności, zaangażowania oraz efektywności uczenia się [European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018, s. 40-44].

## **Perspektywa międzynarodowa**

W literaturze międzynarodowej edukacja włączająca postrzegana jest nie tylko jako model organizacji kształcenia, lecz przede wszystkim jako istotny

element realizacji idei sprawiedliwości społecznej, praw człowieka oraz równości szans. Podkreśla się, że dostęp do wysokiej jakości edukacji dla wszystkich uczniów stanowi fundament rozwoju nowoczesnych, demokratycznych społeczeństw opartych na integracji i poszanowaniu różnorodności [UNESCO, 2017, s. 12-16]. Międzynarodowe organizacje wskazują, że systemy edukacyjne powinny być projektowane w sposób sprzyjający włączaniu wszystkich uczniów, niezależnie od ich statusu społecznego, pochodzenia czy możliwości rozwojowych [OECD, 2018, s. 25].

Edukacja włączająca traktowana jest jako czynnik wspierający spójność społeczną i ograniczający nierówności, a jednocześnie zwiększający szanse jednostek na aktywne uczestnictwo w życiu społecznym i zawodowym. W dokumentach międzynarodowych akcentuje się jej znaczenie jako prawa przysługującego każdemu człowiekowi, co znajduje odzwierciedlenie m.in. w działaniach United Nations oraz przyjętych konwencjach i deklaracjach [United Nations, 2006, s. 24-26]. W tym ujęciu inkluzja edukacyjna nie stanowi jedynie rozwiązania opcjonalnego, lecz obowiązek państw dążących do realizacji zasad równości i niedyskryminacji.

Badania międzynarodowe wskazują, że skuteczność edukacji włączającej w dużej mierze zależy od kompetencji nauczycieli oraz jakości ich przygotowania zawodowego [European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018, s. 34-38]. W związku z tym podkreśla się potrzebę systemowego wsparcia nauczycieli poprzez odpowiednie programy kształcenia i doskonalenia zawodowego, uwzględniające zagadnienia różnorodności, indywidualizacji nauczania oraz współdziałania interdyscyplinarnego [Florian, 2012, s. 10-14]. Tym samym rozwój kompetencji nauczycieli uznawany jest za jeden z kluczowych warunków skutecznej realizacji idei edukacji włączającej.

### **Wyzwania edukacji włączającej w Polsce**

Pomimo zauważalnego postępu we wdrażaniu edukacji włączającej w Polsce, proces ten nadal napotyka liczne trudności o charakterze systemowym, organizacyjnym i kompetencyjnym. W ostatnich latach podejmowane są działania zmierzające do zwiększenia dostępności edukacji dla wszystkich uczniów, jednak ich skuteczność bywa ograniczona przez niedostateczne przygotowanie instytucjonalne oraz brak spójnych rozwiązań na poziomie praktyki szkolnej [Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2020, s. 15-20].

Jednym z najczęściej wskazywanych problemów jest niewystarczające przygotowanie nauczycieli do pracy w zróżnicowanym środowisku edukacyjnym. Mimo obecności treści związanych z edukacją włączającą w programach kształcenia pedagogicznego wielu nauczycieli nadal odczuwa braki w zakresie diagnozy potrzeb uczniów, indywidualizacji nauczania oraz stosowania nowoczesnych metod dydaktycznych [Florian, 2012, s. 11-15]. Dodatkowym wyzwaniem jest konieczność łączenia wymagań programowych z dostosowywaniem procesu dydaktycznego do potrzeb uczniów o zróżnicowanych możliwościach i tempie pracy.

Istotnym ograniczeniem jest także niewystarczający dostęp do specjalistów, takich jak pedagodzy specjálni, psychologzy, logopedzy czy terapeuci. W wielu szkołach ich liczba nie odpowiada realnym potrzebom uczniów, co utrudnia zapewnienie adekwatnego wsparcia [Najwyższa Izba Kontroli, 2019, s. 28-32]. Problemy organizacyjne obejmują ponadto zbyt liczne klasy, ograniczone zasoby finansowe, niedostosowaną infrastrukturę oraz brak odpowiednich materiałów dydaktycznych [European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018, s. 37-41]. Wskazuje się również na przeciążenie obowiązkami zawodowymi, wynikające z konieczności realizacji licznych zadań administracyjnych, dokumentacyjnych i dydaktycznych, a także dodatkowej odpowiedzialności związanej z indywidualizacją nauczania i współdziałaniem ze specjalistami [Plichta, 2017, s. 86-90]. W tej sytuacji szczególnego znaczenia nabiera potrzeba systemowego wsparcia nauczycieli, obejmującego rozwój ich kompetencji, zwiększenie dostępności specjalistów oraz poprawę warunków organizacyjnych. Edukacja włączająca wymaga bowiem nie tylko zmian legislacyjnych, lecz przede wszystkim konsekwentnego budowania systemu opartego na elastyczności i otwartości na różnorodność [Slee, 2018, s. 62-66].

## **Wnioski**

Kompetencje nauczyciela w edukacji włączającej mają charakter wielowymiarowy i dynamiczny, co oznacza, że nie mogą być traktowane jako zbiór raz nabytych umiejętności, lecz jako obszar wymagający ciągłego rozwoju. Ich kształtowanie wiąże się z integracją wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej, psychologii oraz współczesnych koncepcji dydaktycznych, takich jak uniwersalne projektowanie uczenia się (UDL), umożliwiających efektywne odpowiadanie na zróżnicowane potrzeby uczniów [Meyer, Rose, Gordon, 2014,

s. 41-45]. Współczesny nauczyciel powinien być przygotowany do pracy w warunkach nieustannej zmiany oraz rosnącej różnorodności środowiska edukacyjnego.

Nauczyciel nie pełni już wyłącznie roli osoby przekazującej wiedzę, lecz staje się praktykiem zdolnym do krytycznej analizy własnych działań oraz ich dostosowywania do zmieniających się warunków. Jest również projektantem środowiska edukacyjnego, który świadomie organizuje proces uczenia się, dobiera metody pracy oraz tworzy warunki sprzyjające aktywnemu uczestnictwu wszystkich uczniów [Florian, 2012, s. 8-12]. Jednocześnie funkcjonuje jako członek zespołu interdyscyplinarnego, współdziałając z innymi specjalistami oraz rodzicami w celu kompleksowego wspierania rozwoju ucznia [Friend, Cook, 2013, s. 60-65].

Rozwój tych kompetencji stanowi kluczowy warunek skutecznej realizacji idei inkluzji edukacyjnej. Wymaga on zarówno odpowiedniego przygotowania w ramach kształcenia nauczycieli, jak i systematycznego doskonalenia zawodowego oraz wsparcia instytucjonalnego. Oznacza to, że powodzenie edukacji włączającej zależy nie tylko od rozwiązań systemowych, lecz przede wszystkim od jakości przygotowania nauczycieli. To właśnie oni w największym stopniu decydują o tym, czy szkoła staje się przestrzenią realnie dostępną i wspierającą rozwój wszystkich uczniów [European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018, s. 42-46].

## **Podsumowanie**

Edukacja włączająca jest jednym z kluczowych kierunków rozwoju współczesnej pedagogiki, wpisując się w dążenia do budowania społeczeństwa opartego na wyrównaniu szans, sprawiedliwości społecznej oraz poszanowaniu różnorodności. Jej skuteczna realizacja w dużej mierze zależy od jakości pracy nauczycieli, którzy przekładają założenia teoretyczne na praktykę edukacyjną. To nauczyciele w największym stopniu decydują o tym, czy szkoła staje się przestrzenią rzeczywiście dostępną i przyjazną dla uczniów [Florian, 2012, s. 12-15].

Nauczyciel powinien dysponować szerokim zakresem kompetencji obejmujących wiedzę pedagogiczną i psychologiczną oraz umiejętności diagnostyczne, dydaktyczne i społeczne. Szczególne znaczenie ma zdolność rozpoznawania indywidualnych potrzeb uczniów, planowania zróżnicowanych

działań edukacyjnych oraz tworzenia środowiska sprzyjającego uczeniu się i integracji [European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018, s. 28-32]. Istotną rolę odgrywają również postawy nauczyciela, takie jak otwartość na różnorodność, gotowość do refleksji oraz do ciągłego doskonalenia własnej praktyki. Nieodzownym elementem pracy nauczyciela jest także współdziałanie z innymi specjalistami oraz rodzicami uczniów, które umożliwia bardziej kompleksowe rozpoznawanie potrzeb ucznia oraz skuteczniejsze planowanie działań wspierających jego rozwój [Friend, Cook, 2013, s. 57-62].

Rozwijanie kompetencji nauczycieli oraz wdrażanie nowoczesnych koncepcji dydaktycznych, takich jak uniwersalne projektowanie uczenia się (UDL), sprzyja tworzeniu szkoły bardziej otwartej, elastycznej i dostępnej. Wymaga to jednak systemowego wsparcia, odpowiednich programów doskonalenia zawodowego oraz sprzyjających warunków organizacyjnych. W perspektywie długofalowej to jakość przygotowania nauczycieli w największym stopniu decyduje o powodzeniu edukacji włączającej oraz o budowaniu systemu edukacji odpowiadającego na wyzwania współczesnego społeczeństwa [Slee, 2018, s. 64-68].

## Bibliografia

- Ainscow M. (2020), *Promoting Inclusion and Equity in Education: Lessons from International Experiences*, Routledge, London.
- Black P., William D. (2009), *Developing the Theory of Formative Assessment*, „Educational Assessment. Evaluation and Accountability”, 21(1), s. 5-31.
- Booth T., Ainscow M. (2011), *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol.
- Cohen E.G. (2006), *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*, Teachers College Press, New York.
- Day C. (1999), *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*, Falmer Press, London.
- Dyson A. (2014), *A Response to the Salamanca Statement*, „International Journal of Inclusive Education”, 18(12), s. 1255-1260.
- Epstein J.L. (2011), *School, Family, and Community Partnerships*, Westview Press, Boulder.
- Florian L. (2012), *Preparing Teachers to Work in Inclusive Classrooms*, „Cambridge Journal of Education”, 42(1), s. 1-15.
- Florian L., Black-Hawkins K. (2011), *Exploring Inclusive Pedagogy*, „British Educational Research Journal”, 37(5), s. 813-828.
- Friend M., Cook L. (2013), *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*, Pearson, Boston.

- Gordon T. (2005), *Teacher Effectiveness Training*, Three Rivers Press, New York.
- Grzegorzewska M. (1964), *Listy do młodego nauczyciela*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Hall T., Meyer A., Rose D.H. (2012), *Universal Design for Learning in the Classroom*, Guilford Press, New York.
- Hattie J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London.
- Immordino-Yang M.H. (2016), *Emotions, Learning, and the Brain*, W.W. Norton, New York.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (2009), *An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning*, „Educational Researcher”, 38(5), s. 365-379.
- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Impuls, Kraków.
- Light J., McNaughton D. (2014), *Communicative Competence for Individuals Who Require AAC*, „Augmentative and Alternative Communication”, 30(1), s. 1-13.
- Mayer R.E. (2009), *Multimedia Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Meyer A., Rose D.H., Gordon D. (2014), *Universal Design for Learning: Theory and Practice*, CAST, Wakefield.
- Mittler P. (2000), *Working Towards Inclusive Education*, Fulton, London.
- OECD (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, OECD Publishing, Paris.
- Plichta P. (2017), *Diagnoza i wspomaganie rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2000), *Intrinsic and Extrinsic Motivations*, Contemporary „Educational Psychology”, 25(1), s. 54-67.
- Schön D.A. (1983), *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York.
- Slee R. (2018), *Inclusive Education Isn't Dead, It Just Smells Funny*, Routledge, London.
- Tomlinson C.A. (2014), *The Differentiated Classroom*, ASCD, Alexandria.
- UNESCO (2017), *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*, UNESCO, Paris.
- United Nations (2006), *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, UN, New York.
- World Health Organization (2001), *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, WHO, Geneva.
- Zeichner K., Liston D. (1996), *Reflective Teaching: An Introduction*, Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018), *Inclusive Education for All*, European Agency, Odense.
- Najwyższa Izba Kontroli (2019), *Wsparcie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, NIK, Warszawa.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2020), *Edukacja włączająca w Polsce*, MEN, Warszawa.