

Ewa Skrzetuska

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego

Zakład Pedagogiki Ogólnej

ORCID: 0000-0003-2035-6082

Refleksja nauczyciela podstawą działań włączających w edukacji

Summary

TEACHERS' REFLECTION AS A BASIS FOR INCLUSIVE ACTIVITIES IN EDUCATION

The article presents the role of teachers' professional reflection in inclusive education. A teacher in a classroom with pupils with diverse educational needs (including persons with disabilities, behavioural disorders or coming from different cultures) faces many non-standard educational situations. He/She must modify his/her educational activities based on observation of phenomena, deepening his/her knowledge and reflection on his/her observations. In these activities he/she should get the help of specialists, school administration and social environment. The author draws a model of changing the personal professional knowledge of teachers of self-reflection.

Key words: teacher's reflection, inclusive education

red. Paulina Marchlik

Wstęp

Edukacja włączająca ma na celu stworzenie takich warunków edukacji, by wszyscy uczniowie mogli na równych prawach uczestniczyć w uczeniu się i brać udział w aktywnościach szkolnych. Jest ona rozumiana jako włączenie każdego ucznia do „szkoły dla wszystkich”. W ramach procesu inkluzji uczniowie nie są dzieleni na grupy tych, którzy mają specjalne potrzeby i tych, którzy ich nie mają. Pedagogika inkluzyjna zakłada, że różnorodność jest normalna, że

nie należy oczekiwać „osiągania ze wszystkimi uczniami tego samego standardu kształcenia”, lecz bezwarunkowo zaakceptować potrzeby wszystkich dzieci (Lechta 2010: 324). Victor Lechta podkreśla, że należy odróżnić indywidualne włączenie osób uczących się w odmienny sposób od działań integracyjnych. Nastawienie na specjalne potrzeby edukacyjne np. osób z niepełnosprawnością, zaburzeniami zachowania, zróżnicowanych pod względem etnicznym czy narażonych na wykluczenie z innych powodów może wyróżniać takich uczniów, tworzyć wewnątrz klasy granice i krystalizować podział na „swoich” i „obcych”. Edukacja inkluzyjna ma stwarzać warunki do uczenia się i funkcjonowania w życiu społecznym każdemu uczniowi, wspierać go i dążyć do jego rozwoju. Chodzi o to, by klasa stanowiła jedno wspólne miejsce i sprzyjała pełnej socjalizacji uczniów (Gajdzica 2016: 90).

W świetle tendencji emancypacyjnych oraz idei włączenia wszystkich, w tym osób z niepełnosprawnością, do bycia razem w zróżnicowanym społeczeństwie, działanie na rzecz heterogeniczności grup uczących się jest świadomym wyborem określonych wartości i pracą na rzecz zmiany w organizacji szkolnego uczenia się, wprowadzenia do szkoły obszarów równości i wolności, równych praw dla wszystkich. Chociaż niekiedy inkluzyjne kształcenie budzi wątpliwości, co do jasności założeń i efektywności w sytuacjach szkolnych (por. Wlazło 2016: 51), podkreśla się jego wpływ na zmianę świadomości społecznej dotyczącej praw osób z niepełnosprawnością.

Edukacja inkluzyjna wymaga stałego diagnozowania zjawisk, naturalnego indywidualizowania bieżących działań szkolnych wobec uczestników procesu uczenia się. Wymaga ona dostosowania się nauczyciela do grupy, w której pracuje, świadomości własnych odczuć i reakcji. W skomplikowanej sytuacji zróżnicowanej klasy nauczyciel musi stale zastanawiać się nad własnym postępowaniem i stale rozbudowywać warsztat pracy. Czy takiego postępowania może się on nauczyć się w trakcie przygotowywania się do pracy w szkole, jakie procesy są potrzebne, by mógł on dobrze rolę swoją spełniać?

Sytuacja społeczno-dydaktyczna w zróżnicowanej klasie szkolnej

Uczniowie trafiają do klasy szkolnej w sposób przypadkowy, wybór szkoły dokonywany przez rodziców związany jest z miejscem zamieszkania, opinią o szkole, wiekiem dziecka. Dzieci z zaburzeniami rozwoju i różnymi potrzebami edukacyjnymi mogą mieć spore trudności w korzystaniu ze zwykłych sposo-

bów realizacji procesu kształcenia obecnych w szkołach. Praca z nimi wymaga modyfikowania materiałów, treści, dostosowania ocen, tak by każdy uczeń był zmotywowany do uczenia się. Problemy w takiej klasie dotyczą też włączenia się do grupy. W czasie wspólnego pobytu w klasie uczniowie łączą się w mniejsze, nieformalne podgrupy, tworzy się grupa społeczna. Wybór kolegi uwarunkowany jest różnymi czynnikami. Dzieci z niepełnosprawnością, chore czy zachowujące się w sposób niestandardowy, bywają narażone na odsunięcie od grupy czy nawet na odrzucenie (Parczewska 2012: 212). Wymagają więc specjalistycznych zabiegów ułatwiających im włączenie się do grupy społecznej (Skrzetuska 2017: 282). Utrzymanie pozytywnych relacji wśród dzieci umożliwiają tworzone w sposób podmiotowy zasady postępowania wobec siebie i przestrzeganie ich przez wszystkich. Takich działań nauczyciel nie może z góry zaplanować ani jednorazowo załatwić. Rozumiejąc ideę edukacji włączającej, musi stale obserwować klasę i modyfikować podejmowane czynności w zależności od pojawiających się problemów. Praca z uczniami o zróżnicowanych potrzebach wymaga dużej świadomości skutków podejmowanych działań, dokonywania koniecznych zmian, poszukiwania rozwiązań. Dyskusja z osobami mającymi doświadczenie w danym zakresie, rozmowa ze specjalistami, czytanie literatury specjalistycznej mogą ułatwić wybór. Ale podjęcie tych działań i decyzja co do ich realizacji leży w rękach nauczyciela. Profesjonalny ogląd sytuacji i refleksja nad swoim działaniem musi mu towarzyszyć na co dzień.

Profesjonalna refleksja w pracy nauczyciela w świetle literatury

Powstało wiele modeli refleksyjnego uczenia się w przygotowaniu zawodowym (Moon 1999; Schön 1983; Borton 1970; Greenway 2002; Kolb 1984; Gibbs 1988; Johns 2000; por. Perkowska-Klejman 2013: 75–90). Modele te opisują przebieg refleksji nad własną praktyką zawodową. Wielu autorów podkreśla konieczność zastanowienia się nad własnymi decyzjami podejmowanymi w sytuacjach trudnych, czynnikami, jakie na nie wpłynęły, nad odczuciami pojawiającymi się w tym momencie. Postępowanie, jakie podejmie uczący się w podobnej sytuacji zależy od oceny tego, co zaszło, jakie wyciągnął on wnioski. Niektórzy autorzy wskazują na wagę konfrontowania swoich spostrzeżeń z innymi osobami zainteresowanymi tymi zagadnieniami. Może się to odbyć w sposób bezpośredni poprzez dyskusję z partnerem lub mentorem albo poprzez poszukiwanie rozwiązań w literaturze. Tylko tak zdobyta wiedza

osobista jest operatywna i pozwala na samodzielność oraz kreatywność w profesjonalnym działaniu.

Analizując sytuację nauczyciela podejmującego zawodowe działania w zakresie kształcenia i wychowania swoich uczniów przywoływana jest koncepcja „refleksyjnego praktyka” Donalda Schöna. W swoich rozważaniach autor ten stwierdza, że przy rozwiązywaniu problemów powstających podczas pracy zawodowej, zwłaszcza w profesjach charakteryzujących się niestabilnością i niepewnością, nie jest możliwe zastosowanie znanych i wyćwiczonych procedur (Schön 1983: 23; Schön 1992: 49). Wobec tego poza kierunkowym kształceniem profesjonalnym konieczne jest wdrażanie pracownika do refleksji. Refleksja jest rozumiana jako „namysł nad konkretną czynnością, a także nad całym cyklem działania profesjonalnego, z nastawieniem na jego modyfikację” (za Kwiatkowska 1997: 145). Schön wyodrębnia dwa rodzaje refleksji:

- refleksję w działaniu, która ma „natychmiastowe znaczenie dla działania”, w razie potrzeby może wpływać na modyfikowanie działania na bieżąco,
- refleksję nad działaniem, czyli „namysł dokonywany z dystansu czasowego, nad tym co już zaistniało”, dotyczy działania przeszłego, zmienia przyszłe działanie, przyczynia się do tworzenia wiedzy profesjonalnej (za Kwiatkowska 1997: 147).

Człowiek konfrontuje wiedzę praktyczną z otrzymaną wiedzą formalną, potwierdza jej słuszność lub zaprzecza, włącza do własnego systemu znaczeń i odnosi do dalszych swoich działań. Schön (1992: 60) podkreśla potrzebę przemyślenia swojego działania wtedy, kiedy nie ma presji czasu, wtedy podmiot tworzy nową własną wiedzę. Ten proces ma charakter cykliczny, powtarzający się w nowych, trudnych sytuacjach, co prowadzi do osobistego profesjonalnego rozwoju.

Henryka Kwiatkowska odnosząc rozważania Schöna do pracy nauczyciela, podkreśla że „refleksja jest procesem intelektualnym, polegającym na strukturyzacji bądź restrukturyzacji doświadczenia, posiadanej wiedzy, czy nawet intuicji” (1997: 146). Zauważa, że nauczyciel często staje wobec zadań zawodowych w sytuacji „nowicjusza” tzn. musi działać, a nie ma podstaw teoretycznych ani wiedzy, czy instrumentów do tego działania. Zdarza się to w sytuacji zachowań uczniów, które wykraczają poza zazwyczaj spotykane (Kwiatkowska 2008: 70). W wyniku refleksji rozwija się wiedza osobista, mogąca pomóc w rozwiązywaniu nowych sytuacji. „Posługując się refleksją, jako swoistym sposobem poznania, nauczyciel tworzy szczególną konstrukcję myślową w postaci wiedzy osobistej, składającej się z sądów, ocen przeświadczeń, norm, antycypacji odnoszącej się do żywej materii jego działania pedagogicznego. Taka wiedza

nie może być efektem przekazu... Potrzeba i umiejętność namysłu nad własną praktyką jest drogą rozwoju nauczyciela” (Kwiatkowska 2008: 123). Dalej idącą propozycją, opisywaną przez Kwiatkowską, jest „badanie w działaniu”. Nauczyciel realizuje jednocześnie dwie role – praktyka i badacz. Ponieważ działa on w dobrze znanym sobie środowisku, może dotrzeć do „takich warstw poznania, które są niedostępne” badaczom spoza otoczenia. Autorka proponuje trzy etapy tego działania:

1. Ogólne zorientowanie się w sytuacji, poznanie z wielu punktów widzenia okoliczności pojawiających się sytuacji edukacyjnych, ocenę istniejących możliwości i ograniczeń;
2. Sporządzenie ogólnego planu własnego działania i podjęcie decyzji, co będzie rejestrowane i dokumentowane, rejestrowanie i dyskusowanie nad zmianami, ocenianie efektywności dokonywanych zmian;
3. Korygowanie swojego planu ogólnego i wdrożenie nowych rozwiązań oraz powrót do punktu drugiego i kontynuowanie procesu badawczego (Kwiatkowska 2008: 225–226).

Ciągłe dostosowywanie się do nowych, zauważonych zjawisk, analizowanie ich, powoduje, że nauczyciel staje się profesjonalnym badaczem, tworzącym wiedzę na bazie własnej praktyki.

Podobnie koncepcję profesjonalnego rozwoju nauczyciela buduje australijski badacz Jim Butler (1996). Odnosząc się do koncepcji Schöna, dodaje do niej jeszcze jeden punkt. Rozumiejąc proces refleksji jako współdziałanie kontekstu osobowego wewnętrznego z zewnętrznym, wymienia jej trzy postacie:

- refleksja ukierunkowana na działania – w momencie przygotowywania działania;
- refleksja w działaniu – odbywa się w trakcie realizowanych działań;
- refleksja ponad działaniami – obejmuje ocenianie swoich działań i modyfikowanie ich pod wpływem wniosków z nich płynących (Butler 1996: 43; por. też Gaś 2001: 45).

Dzięki refleksji nauczyciel poszerza swoją wiedzę, wzbogaca osobowość oraz poprawia jakość działalności zawodowej. Butler podkreśla wagę praktycznego szkolenia nauczycieli i możliwość przedyskutowania zauważonych zjawisk oraz nowych rozwiązań z innymi uczestnikami szkolenia. Osoba szkoląca nauczycieli powinna stwarzać warunki do uczenia się w ten sposób. W trakcie takiego szkolenia osoba ucząca się odkrywa samodzielnie sposoby rozwiązania rzeczywistych problemów oraz konfrontuje swoją wiedzę z doświadczeniami innych. Jest to czasochłonne, ale najbardziej skuteczne.

Zbigniew Gaś (2001) opisuje koncepcje szkoleń zawodowych nauczycieli, które mają stymulować ich rozwój profesjonalny, analizuje ich specyfikę. Po przeprowadzeniu wnikliwych badań nad polskimi doświadczeniami w tym zakresie autor ten stwierdza, że w Polsce „doskonalenie zawodowe nauczycieli charakteryzuje się ograniczoną skutecznością” (Gaś 2001: 196). Uważa, że przyczyną tego zjawiska jest nakierowanie na formalne podniesienie kwalifikacji, a nie chęć własnego rozwoju osobowego. Autorzy często podkreślają konieczność stworzenia wokół nauczyciela systemu wsparcia w jego samodoskonaleniu się i motywowania go do dyskusji i refleksji. Stwierdzają, że refleksja nad własnym działaniem powinna się znaleźć w programach kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Przygotowanie nauczyciela do refleksyjnego działania w edukacji

Profesjonalny rozwój nauczyciela zakłada kształtowanie osobowości i rozwijanie umiejętności zawodowych. Robert Kwaśnica podkreśla, że swoistość pracy nauczyciela stoi w sprzeczności z założeniem, że w pełni opanuje on kompetencje zawodowe podczas kształcenia akademickiego. Zadaje wprost pytanie „Czy możliwe jest pełne przygotowanie zawodowe nauczyciela?” Przecież działa on w sytuacjach niepowtarzalnych, więc ten proces zawsze jest niedokończony i prowizoryczny (Kwaśnica 2006: 293–297). Studia wyższe dają prawo wykonywania zawodu, ale tylko stanowią podstawę do dalszego rozwoju. Wykształcenie nauczyciela to także przygotowanie go do stałej pracy na sobą i swoimi umiejętnościami.

Štefan Porubský różnicuje pojęcie „wyszkolenie człowieka” i „kwalifikacje zawodowe”. Przez wykształcenie rozumie sumę wiedzy, zdolności intelektualne oraz postawy człowieka wyrażające jego poziom kulturalny – uważa je za wartość autoteliczną. Natomiast kwalifikacje zawodowe widzi jako specyficzny rodzaj wykształcenia pozwalający na wykonywanie określonej działalności. Mają one wartość przede wszystkim na rynku pracy, pozwalają na konkurencyjność na tym rynku (Porubský 2011: 69). W tym rozumieniu absolwent studiów nauczycielskich jest wykształcony i uzyskuje kwalifikacje zawodowe do podjęcia pracy nauczyciela. Ukończona szkoła nie kończy procesu jego rozwoju. Musi on kontynuować doskonalenie się i kształtować swoją osobowość. Od człowieka wykonującego taki zawód oczekuje się świadomego planowania podnoszenia swoich kompetencji w wielu zakresach (technicznych, komunikacyjnych, moralnych

czy interpretacyjnych) oraz korzystania z różnych form szkoleń pomagających je usprawnić.

Teoretyczna wiedza studentów kończących kierunki pedagogiczne ma niewielkie przełożenie na ich działalność pedagogiczną zauważa Zuzanna Zbróg. Przygotowując kandydatów na nauczycieli, nauczyciel akademicki poprzez określone działania może pomagać im przekształcać swoje potoczne przekonania o pracy pedagogicznej oraz stereotypy zachowań, które wynikają z ich wcześniejszych doświadczeń w edukacji. Powinien też przygotować absolwenta do modyfikowania siebie w pracy zawodowej (Zbróg 2017: 97). W tym celu zaleca celowe tworzenie zróżnicowanych sytuacji w trakcie praktyk, omawianie spostrzeżeń w szerszej grupie studentów, wymianę opinii na temat doznawanych odczuć i ocenę spostrzeganych zjawisk. Przekonywanie się wzajemne, poszukiwanie rozwiązań wyzwala odkrywanie potrzeby korzystania z własnych pomysłów oraz przemyślenia na nowo zaobserwowanych sytuacji (Zbróg 2017: 102). W celu przekształcenia sposobu myślenia o swojej roli jako nauczyciela, potrzebna jest zmiana kierunku prowadzenia dyskusji o zjawiskach spotykanych w trakcie praktyk, odwoływanie się do wiedzy teoretycznej i konfrontowanie jej z doświadczeniami, porównywanie z własnymi przekonaniem i przeżyciami. Jednak, jak podkreśla autorka, nadal w kształceniu akademickim dominuje model przekazywania gotowej eksperckiej wiedzy, brak jest dyskusji nad teorią i rozważania jej ograniczeń, wskutek czego wśród nauczycieli panuje przekonanie o nieprzydatności wiedzy o charakterze naukowym w praktyce szkolnej (Zbróg 2017: 105).

Możliwość rozwijania umiejętności przyszłych nauczycieli poprzez mentoring i coaching realizowany przez „nauczyciela z powołaniem”, opiekującego się studentem w trakcie praktyk zawodowych zauważa Jan Grzesiak. Analiza własnego postępowania pozwala studentowi odkryć swoje mocne i słabe strony oraz określić cele i zadania własnego rozwoju. Praktyka pedagogiczna, jako współpraca szkoły wyższej i środowiska, powinna stworzyć warunki do refleksji oraz dyskusji nauczyciela, studenta oraz „nauczyciela–nauczycieli” czyli nauczyciela akademickiego (Grzesiak 2010: 582).

W odpowiednio organizowanych praktykach studenckich, możliwość rozwijania refleksji nad swoim działaniem upatrują Beata Bednarczuk, Krystyna Kusiak i Dorota Zdybel. Opisują one przejawy tej refleksji w postaci pisemnych przemyśleń studentek pedagogiki dotyczących własnego działania w czasie praktyk. Uwagi zawierały głównie odczucia związane z realizowaniem konkretnych czynności na lekcjach, ocenę własnej wiedzy i umiejętności metodycznych, ich

praktycznej przydatności. Refleksje te miały charakter osobisty i skłaniały do namysłu nad zdobytymi doświadczeniami (Bednarczuk, Kusiak, Zdybel 2011: 213). Zjawisko zmiany sposobu myślenia o własnej pracy pod wpływem refleksji nad praktyką, opisywano w odniesieniu do nauczycieli języków obcych (Lewińska 2010: 538; Szplit 2015: 125).

Jednak zapisywanie własnych refleksji w trakcie praktyk pedagogicznych studentów pedagogiki jest rzadkie, a dyskusja z innymi nad sytuacjami trudnymi, z którymi się spotkali, prawie nieobecna.

Edukacja włączająca jako szczególnie wymagająca refleksji nauczyciela

Absolwent studiów nauczycielskich, podejmując po studiach pracę w szkole, zakłada, że jest odpowiednio przygotowany do jej prowadzenia. W początkowym okresie musi jednak przekształcić wiele swoich wyobrażeń o tej pracy oraz przekonań o własnych umiejętnościach. Może nawet odbierać jej rozpoczęcie jako „szok zawodowy”, tak różne były jego wcześniejsze sposoby myślenia o wykonywaniu tego zawodu (Jodłowska 1991: 66).

W zwykłej klasie szkolnej obecność dzieci z niepełnosprawnością oraz z różnymi zaburzeniami rozwojowymi staje się powszechna. Praca z nimi nie może być traktowana jak zadanie przerastające możliwości, do którego nauczyciel nastawia się negatywnie i oczekuje, że ktoś z zewnątrz zadecyduje, co ma robić z takim uczniem. Jak wcześniej zaznaczono, każdy nauczyciel powinien być nastawiony na przekształcanie własnych przekonań i dotychczasowych sposobów działania oraz na poszukiwanie zindywidualizowanych rozwiązań w napotykanym trudnym, niestandardowym lub kryzysowym zdarzeniach pojawiających się w trakcie procesu dydaktyczno-wychowawczego. Powinien świadomie prowadzić obserwację uczniów, samoobserwację swoich zachowań i skutków swoich decyzji oraz reakcji na nie otoczenia oraz umieć przedyskutować z innymi podejmowane działania. Dialog powinien obejmować też dyskusję z uczniem, aby wspólnie z nim znaleźć najbardziej dostosowane dla niego sposoby pracy. Dotyczy to przykładowo uczniów z zaburzeniami widzenia (por. Czerwińska 2017: 68).

Zakładając, że wkrótce w praktyce edukacyjnej będzie coraz większy nacisk na edukację włączającą jako realizującą prawa dziecka do kształcenia się we

własnym środowisku, nasila się potrzeba wdrożenia studenta-praktykanta i nauczyciela do refleksyjnego działania. Konieczne jest stworzenie warunków do namysłu nad własną praktyką, pogłębiania indywidualnej wiedzy w zależności od składu osobowego klasy i warunków środowiska, w jakim działa pedagog. Do realizacji edukacji inkluzyjnej potrzebne są nauczycielowi, jak i studentowi-praktykantowi, określone umiejętności:

- diagnozowanie sytuacji i poszukiwanie wiedzy na jej temat – wyjaśnianie zjawisk pojawiających się w działaniu pedagogicznym (w literaturze, internecie, u specjalistów, u kolegów, na kursach i studiach podyplomowych);
- gromadzenie różnorodnych rozwiązań dydaktycznych i wychowujących, dotyczących specyficznych grup uczniów;
- stałe dyskutowanie o napotykanym problemach w grupach nauczycieli (systematycznie organizowane spotkania w celu wymiany doświadczeń), uzgadnianie z rodzicami sposobów rozwiązywania problemów z ich dzieckiem;
- umiejętne zorganizowanie sobie środowisk wspierających podejmowane działania, przekonywanie do nich administracji szkolnej i rodziców;
- zapisywanie swoich spostrzeżeń i dzielenie się nimi (również z wykorzystaniem internetu) oraz wymiana doświadczeń z rodzicami i innymi nauczycielami tych uczniów dotyczących efektywności podejmowanych działań.

Na takie „miękkie” umiejętności należałoby zwracać uwagę w trakcie kształcenia nauczycieli.

Nauczyciele coraz częściej obserwują i kontrolują własne działania i samodzielnie poszukują rozwiązań. Autoewaluacja dotyczy zarówno własnych reakcji emocjonalnych, stylu pracy, wyboru sposobu realizacji procesu kształcenia, doboru pomocy dydaktycznych, uzyskanych efektów pracy. Znajdując samodzielnie dobre rozwiązania napotykanym problemom nauczyciele w coraz większym stopniu je stosują i stają się kreatorami nowych sposobów pracy.

Wiedza osobista, tworzona w trakcie działania, jest szczególnie potrzebna w edukacji włączającej grupy uczniów o różnych potrzebach edukacyjnych. W klasie, w której znajdują się dzieci z zaburzeniami rozwoju, z niepełnosprawnością, zagrożonych wykluczeniem, nauczyciel ma częściej niż zwykle do czynienia ze złożonymi, niepowtarzającymi się sytuacjami. Nie może kierować się w niej bezpośrednio wiedzą teoretyczną, gdyż nie zawiera ona szczegółowych wskazówek, lecz ogólnie opisuje zjawiska.

Uświadomienie sobie przez nauczyciela roli wiedzy osobistej pomaga mu w zrozumieniu sensu poznawania naukowych opracowań, jako pomagających w rozumieniu zjawisk, a nie dających gotowe schematy postępowania. Zauważa

on konieczność stałej refleksji nad własnym działaniem, zwłaszcza w warunkach coraz bardziej komplikującej się roli zawodowej, oraz poszukiwania własnych rozwiązań. W świetle niniejszej analizy, refleksja dotycząca własnej pracy nauczyciela edukacji włączającej powinna się wyrażać w:

1. **Refleksji przed podjęciem pracy** – jest to przygotowanie specjalistyczne, teoretyczne, rozmowa ze specjalistami i osobami znającymi dziecko, przegląd opinii o konkretnym uczniu, jego wcześniejszej karierze edukacyjnej, uświadomienie sobie stereotypowych przekonań własnego środowiska. Także dotyczy to analizy własnych umiejętności i wcześniejszych doświadczeń.
2. **Refleksji w trakcie realizacji zadań** – tzn. monitorowanie pojawiających się sytuacji wychowawczych, obserwacja własnego stosunku do ich rozwiązywania (zadowolenie–niezadowolenie) oraz elementy budzące szczególną troskę, które dotyczą ucznia lub jego otoczenia–środowiska domowego, rówieśników, ich rodziców, reakcji administracji szkolnej i kolegów–nauczycieli. Musi ona objąć poszukiwanie i wypróbowanie nowych rozwiązań, dyskusowanie o nich, także z uczniem.
3. **Refleksję po określonych etapach działań** – odroczone ocena skuteczności działań, zadowolenia własnego i ucznia, jego rodziców oraz otoczenia, zdefiniowanie (opisanie) tych doświadczeń lub przedyskutowanie ich z innymi praktykami mającymi podobne doświadczenie, ocena zgodności z literaturą i opiniami specjalistów. Wtedy następuje pogłębienie wiedzy osobistej i skonfrontowanie jej z wiedzą naukową oraz ulepszenie własnych działań edukacyjnych.

To działanie musi mieć charakter stały, nauczyciel musi być nastawiony na powtarzanie się tego procesu. Przygotowując się do pracy student powinien podejmować próby refleksyjnego oceniania siebie i efektywności swojej pracy. Natomiast w praktyce szkolnej powinny się pojawić zachęty do takiego działania.

Podsumowanie

Nauczyciele są członkami społeczności lokalnej, przejmują jej sposoby spostrzegania rzeczywistości. Niezbyt chętnie widzą dzieci z trudnościami rozwojowymi w swojej klasie, mogą mieć wiele stereotypów na temat uczniów trudnych, obawiają się o dodatkowe obciążenie pracą z dziećmi z niepełnosprawnością bez wystarczającej rekompensaty. Praca z takimi uczniami wymaga

przecież zaangażowania i wysiłku, poszukiwania nowych rozwiązań, zdobywania dodatkowych kwalifikacji. Podczas kierowania szkołą nie można polegać na wydawaniu poleceń nauczycielowi i doraźnym ocenianiu za podejmowane działania. Nie można też ograniczyć się do gratyfikacji finansowej. Maria Wanda Kopertyńska podkreśla, że w celu zachęcenia pracowników do innowacji nie wystarczą motywacje związane z wynagrodzeniem, choć zauważa, że są one ważne przy podejmowaniu zobowiązań. Dodatki finansowe szybko powszednieją, dlatego motywowanie powinno być poszerzone o pozamaterialne bodźce do działania, które bardziej stabilnie utrzymują zaangażowanie. Ważne jest stworzenie sytuacji poczucia wagi wypełniania swoich obowiązków, tzn. odczuwania szacunku i uznania za podejmowany trud, odczuwanie więzi z innymi osobami, które też je realizują, wzmacnianie chęci podejmowania twórczej aktywności i możliwości doskonalenia się (Kopertyńska 2009: 199, 206).

W warunkach edukacji włączającej wsparcie nauczyciela, który odczuwa potrzebę kształcenia się powinno być stałe i dostępne dla wszystkich. Ważne jest kierowanie nauczycieli na kursy podnoszące kwalifikacje, umożliwiające dyskusje z kolegami-nauczycielami, którzy mieli doświadczenie z uczniami z określonym rodzajem zaburzeń. Także dostęp do specjalistów, zrozumienie problemów przez administrację szkolną oraz stworzenie na terenie szkoły możliwości pozaformalnych kontaktów z rodzicami, to podstawowe formy wsparcia niezbędne do realizacji takiej edukacji. Z badań wynika, że działań nowatorskich i wymagających twórczego zaangażowania się najchętniej podejmują się nauczyciele w pełni swojej dorosłości. Ich motywacja do działania to przede wszystkim chęć podniesienia efektów własnej pracy oraz wypróbowania własnych pomysłów i osobista satysfakcja (Szulz 1994: 185, 177). W przypadku wprowadzania zmian na rzecz dzieci z niepełnosprawnością, nauczyciele podkreślają wagę takich, które uatrakcyjniają zajęcia dla całej klasy, czyniąc aktywnymi zarówno tych uczniów, jak i ich kolegów z klasy (Gajdzica 2013: 243). Natomiast przymus i presja budzi opór i niechęć w przyjęciu „trudnych” uczniów. Ważna jest pozytywna ocena dokonywanych zmian, akceptacja stawianych celów oraz poczucie wsparcia przez grupę zawodową, administrację szkolną i otoczenie społeczne. Wtedy nauczyciel jest skłonny do zaangażowania i zwiększenia swojej aktywności, potraktowania dodatkowych zadań jako swoistego „wolontariatu” na rzecz społeczeństwa.

Upowszechnienie edukacji włączającej może wpływać na stopniową zmianę myślenia o zapewnieniu wszystkim uczniom, w całej ich różnorodności, jak najlepszych warunków do rozwoju oraz przekonanie całej społeczności o sensowności takich przekształceń.

Bibliografia

- Bednarczuk B., Kusiak K., Zdybel D. 2011. *Przejawy refleksyjności przyszłych nauczycieli w świetle badań empirycznych*, [w:] *Problemy edukacji wczesnoszkolnej, indywidualizacja – uzdolnienia – refleksja nauczyciela*, red. E. Skrzetuska, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 203–225.
- Butler J. 1996. *Professional development: Practice as text, reflection, as process, and self as locus*, „Australian Journal of Education”, nr 3, s. 265–283.
- Czerwińska K. 2017. *Refleksyjność w pracy dydaktycznej z uczniem z niepełnosprawnością wzroku – wybrane aspekty teoretyczne*, Lubelski Rocznik Pedagogiczny, t. XXXVI, z. 2, s. 59–73.
- Gajdzica A. 2013. *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych, między zaangażowaniem a oporem wobec zmian*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Gajdzica Z. 2016. *Pogranicza, peryferia i centra włączania ucznia z niepełnosprawnością w klasie ogólnodostępnej*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, t. 22: *Inkluzja edukacyjna, idee, teorie, modele edukacji włączającej a wybrane aspekty praktyki edukacyjnej*, nr 1, s. 89–98.
- Gaś Z. 2001. *Doskonalący się nauczyciel*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Grzesiak J. 2010. *Mentoring i coaching misją kompetentnego i odpowiedzialnego nauczyciela nauczycieli*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Wydawnictwo UAM, PWSZ, Kalisz–Konin, s. 577–584.
- Jodłowska B. 1991. *Start – szok zawodowy – twórcza praca nauczyciela klas początkowych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Kopertyńska M.W. 2009. *Motywowanie pracowników. Teoria i praktyka*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa.
- Kwaśnica R. 2006. *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 291–320.
- Kwiatkowska H. 1997. *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Kwiatkowska H. 2008. *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Lechta V. 2010. *Pedagogika inkluzyjna*, [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk, s. 321–335.
- Lewińska J. 2010. *Refleksyjność w podnoszeniu kompetencji metodycznej nauczycieli języka angielskiego*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Wydawnictwo UAM, PWSZ, Kalisz–Konin, s. 529–540.
- Parczewska T. 2012. *Doświadczenie koleżeństwa i przyjaźni przez dzieci z chorobami przewlekłymi*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Perkowska-Klejman A. 2013. *Modele refleksyjnego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1 (161), s. 75–90.
- Porubský Š. 2011. *Nauczyciel oraz uczeń edukacji początkowej w kontekście sporów ideologicznych o charakter reformy szkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji, dyskursy, problemy otwarcia*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Molenda, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 68–78.

- Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U., poz. 1591.
- Schön D.A. 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Basic Books, New York.
- Schön D.A. 1992. *The crisis of professional knowledge and the pursuit of an epistemology of practice*, „Journal of Interprofessional Care”, nr 6, s. 49–63.
- Skrzetuska E. 2017. *Klasa integracyjna jako środowisko społeczne*, [w:] *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością, konteksty indywidualne i środowiskowe*, red. K. Parys, M. Pasteczka, J. Sikorski, t. 4.2, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, s. 278–291.
- Szplit A. 2015. *Samodzielność w rozwoju zawodowym nauczycieli języków obcych*, „Edukacja ustawiczna dorosłych”, nr 3, s. 124–131.
- Szulc R. 1994. *Twórczość pedagogiczna, elementy teorii i badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Wlazło M. 2016. *Inkluzja wobec idei emancypacyjnych – sfery przymusu i wolności w edukacji specjalnej*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, t. 22: *Inkluzja edukacyjna, idee, teorie, modele edukacji włączającej a wybrane aspekty praktyki edukacyjnej*, nr 1, s. 45–55.
- Zbróg Z. *Uczenie się przez oduczanie – modyfikowanie reprezentacji społecznych przyszłych nauczycieli*, www.researchgate.net/publikation/317179233_Learning_to_Unlearn-Modyfing_the_Social_Representation_of_Future_Teacher (otwarty 16.12.2017).