

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu.
Wydział Filologiczno-Pedagogiczny

ANNA ZAMKOWSKA

ORCID: 0000-0002-4794-1946; a.zamkowska@uthrad.pl

*Przygotowanie studentów edukacji przedszkolnej
i wczesnoszkolnej do współpracy z innym nauczycielem
w klasie inkluzyjnej*

Preparing Students of Pre-school and Early School Education to Cooperate with Co-teacher
in the Inclusive Class

PROPOZYCJA CYTOWANIA: Zamkowska, A. (2021). Przygotowanie studentów edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej do współpracy z innym nauczycielem w klasie inkluzyjnej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 34(1), 57–66. DOI: 10.17951/j.2021.34.1.57-66.

ABSTRAKT

Celem artykułu jest prezentacja wybranych zagranicznych rozwiązań wykorzystywanych w celu wyposażenia przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w kompetencje w zakresie współnauczania. Wspólną cechą opisanych projektów jest dostarczanie możliwości obserwowania współpracujących nauczycieli, aranżowanie doświadczeń współpracy na różnych etapach procesu kształcenia oraz refleksyjna analiza tych doświadczeń. Wdrożenie opisanych rozwiązań przynosi korzyści zarówno nauczycielowi akademickiemu, jak i studentom. Nauczyciel poszerza zakres swoich doświadczeń o nowe strategie nauczania, a uczeń przygotowuje się jako refleksyjny praktyk do współpracy z innym nauczycielem w ramach klasy włączającej.

Słowa kluczowe: współnauczanie; nauczyciel edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej; strategie nauczania; edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna

WPROWADZENIE

Przygotowanie nauczycieli do zaspokajania coraz bardziej zróżnicowanych potrzeb uczniów jest kluczowym obszarem debaty politycznej na poziomie euro-

pejskim (Watkins, Donnelly, 2014, s. 77). Komisja Unii Europejskiej w zaktualizowanych strategicznych ramach europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia podkreśliła, że „jakość nauczycieli jest najważniejszym czynnikiem wewnątrzszkolnym wpływającym na wyniki uczniów” (Konkluzje Rady i przedstawiciele rządów państw członkowskich zebranych w Radzie z dnia 21 listopada 2008 r. w sprawie przygotowania młodzieży na wyzwania XXI wieku: program europejskiej współpracy w dziedzinie szkolnictwa, Dz.Urz. UE C 319/08, 13.12.2008). Wskazano na potrzebę uwzględniania w przygotowaniu przyszłych nauczycieli zasady powiązania teorii z praktyką oraz zastosowania w nauczaniu podejścia problemowego i badań w działaniu celem dynamizowania procesu uczenia się uczniów i ich postępów w rozwoju.

Istotna rola jest przypisywana kompetencjom kooperacyjnym nauczycieli edukacji włączającej. W opracowaniu pt. *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej – wyzwania i szanse* (Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2011, s. 82) zwrócono uwagę na konieczność odchodzenia od modelu pracy indywidualnej i na przechodzenie do modelu współpracy zespołowej. Podkreśla się, że umiejętności interpersonalne oraz dobre zrozumienie, na czym polega współdziałanie, stanowią fundament do współpracy z innymi, w tym ze specjalistami i rodzicami, którzy pomagają nauczycielowi rozpoznać potrzeby ucznia. W *Profilu nauczyciela edukacji włączającej*, opracowanym przez Europejską Agencję Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (2012, s. 15), umiejętność współpracy nauczycieli została wymieniona jako jedna z kluczowych.

Waga tego zagadnienia podkreślana jest także w literaturze naukowej. Współpracę pomiędzy pedagogiem specjalnym i nauczycielem klasy wymieniają wśród kluczowych strategii edukacji włączającej m.in. Kathleen A. Hogan, Maria Lohmann i Rose Champion (2013). Danuta Al-Khamisy (2010) podkreśla konieczność posiadania przez nauczycieli umiejętności pracy w zespole, ułatwia ona bowiem skuteczną współpracę z innymi nauczycielami. Zdaniem Marleen C. Pugach i Lindy P. Blanton (2009) współpraca jest niezbędną umiejętnością wymaganą od nauczycieli pracujących w klasach włączających, ale jest też ważną umiejętnością dla nauczycieli akademickich przygotowujących kadry do pracy w szkołach specjalnych i ogólnodostępnych, którzy powinni tak aranżować treści programowe, aby lepiej przygotować wszystkich nauczycieli do zaspokajania zróżnicowanych potrzeb uczniów. Jak twierdzi Michele W. Kamens (2007), aby odpowiednio przygotować przyszłych nauczycieli klas inkluzyjnych, potrzebne jest wdrożenie programów zachęcających ich do współpracy z innymi nauczycielami i specjalistami, a także kształtujących ich umiejętności w tym zakresie. Chociaż niektóre z tych umiejętności mogą być prezentowane w trakcie dydaktycznych zajęć akademickich, przyszli nauczyciele muszą mieć również możliwość ich ćwiczenia w praktycznych sytuacjach lekcyjnych.

Poniżej przedstawiono przykłady innowacji dydaktycznych zastosowanych przez nauczycieli akademickich przygotowujących do zawodu przyszłych nauczy-

cieli. W celu wyposażenia ich w umiejętność współpracy z drugim nauczycielem w klasie włączającej zastosowali oni strategię *co-teachingu*, czyli współnauczania, polegającą na współpracy dwóch nauczycieli: pedagoga specjalnego i nauczyciela klasy. Pełnią oni rolę równorzędnych partnerów, a celem ich współpracy jest zaspokojenie potrzeb wszystkich uczniów ze współprowadzonej przez nich klasy (Mitchell, 2016, s. 96). Wendy Murawski (2010, s. 11) zdefiniował współnauczanie jako „współpracę dwóch lub więcej nauczycieli, którzy wspólnie planują zajęcia dydaktyczne, prowadzą je i oceniają osiągnięcia uczniów o zróżnicowanych potrzebach, kształconych w tej samej klasie”.

Literatura dostarcza pozytywnych przykładów implementacji strategii współnauczania (zob. m.in. Bacharach, Washut Heck, Dahlberg, 2010; Diana, 2014; Shin, Lee, McKenna, 2016). Badania porównawcze prowadzone przez Nancy Bacharach, Teresę Washut Heck i Kathryn Dahlberg (2010) wykazały istotne różnice w zakresie osiągnięć szkolnych uczniów na korzyść klas, w nauczaniu których wykorzystano tę strategię. Poniżej opisano przykłady wybranych innowacji dydaktycznych realizowanych przez nauczycieli akademickich w procesie przygotowywania przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Pierwsze przykłady ukazują możliwości modelowania przez dwóch nauczycieli akademickich współnauczania podczas zajęć realizowanych w uczelni, następne zaś kształtowania umiejętności współpracy podczas zajęć terenowych (praktyk pedagogicznych), a końcowe – połączenia formy pracy w terenie z dyskusją kogeneracyjną realizowaną podczas zajęć akademickich.

MODELOWANIE WSPÓLNEGO NAUCZANIA PODCZAS ZAJĘĆ AKADEMICKICH

W celu zapoznania przyszłych nauczycieli z modelem współnauczania oraz zapewnienia im doświadczenia udziału w zajęciach prowadzonych przez dwóch nauczycieli akademickich Tatyana Kleyn i Jan Valle (2014) (jeden z profesorów specjalizował się w edukacji dwujęzycznej, a drugi w edukacji inkluzyjnej) prowadzili wspólnie seminarium dla studentów w zakresie edukacji dwujęzycznej oraz edukacji dziecka. Analiza dzienniczków prowadzonych przez studentów i dokonanej przez nich ewaluacji zajęć wskazała na szereg korzyści wynikających z takiej formy ich prowadzenia. Zaliczono do nich: możliwość refleksji nad tradycyjną strukturą zajęć akademickich, zauważenie wzajemnych powiązań między obszarami wiedzy z obu zakresów oraz możliwość uczenia się nowych umiejętności zarówno przez nauczycieli akademickich, jak i przez studentów.

Leila A. Ricci i Joan C. Fingon (2017) opisały podobne doświadczenie, którego celem było modelowanie współprowadzenia lekcji dla przyszłych nauczycieli szkół ogólnodostępnych i specjalnych przez dwóch nauczycieli akademickich. Jeden z nich był specjalistą w zakresie pedagogiki specjalnej, a drugi – pedagogiki ogólnej. Wykładowcy wspólnie prowadzili zajęcia z nauczania czytania uczniów

edukacji wczesnoszkolnej w publicznej uczelni w Południowej Kalifornii. W programie wzięło udział 34 studentów studiów magisterskich, w tym 14 przygotowujących się do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz 20 nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Realizacja projektu składała się z kilku faz. Na początku obaj wykładowcy omówili swoją filozofię nauczania, pozytywne i negatywne doświadczenia dotyczące współnauczania oraz zasad współpracy nauczyciela wiodącego i nauczyciela wspomagającego. Następnie wspólnie opracowali program czterech zajęć warsztatowych prowadzonych oddzielnie w obu grupach. Ustalili harmonogram zajęć, punkty programu, treści i środki dydaktyczne oraz kwestię współfinansowania zajęć. Dokonali modyfikacji swoich programów nauczania z zachowaniem wymogów nałożonych przez standardy kształcenia. Wspólnie opracowali zmodyfikowany wzór konspektu planu lekcji oraz ustalili kryteria jego ewaluacji. Wykładowcy wykorzystali różne formy komunikacji, w tym bezpośrednią i telefoniczną oraz za pośrednictwem korespondencji elektronicznej.

Obaj wykładowcy zrealizowali z każdą grupą cztery zajęcia warsztatowe. Ich tematyka obejmowała m.in. używanie tej samej terminologii, organizowanie i prezentowanie różnych modeli wspólnego nauczania i wspólnej ewaluacji zajęć oraz prezentację szablonu konspektu lekcji dostosowanej do zróżnicowanych możliwości uczniów i wykorzystującej różne modele współnauczania. Następnie, wykorzystując zaproponowany szablon, studenci opracowywali w trójkach konspekt lekcji czytania z wykorzystaniem różnych modeli współpracy. Wymogiem było dostosowanie lekcji do potrzeb trzech hipotetycznych uczniów: ucznia z lekką lub umiarkowaną niepełnosprawnością, ucznia nabywającego umiejętności posługiwania się językiem angielskim oraz ucznia zdolnego. Dodatkowo studenci musieli dokumentować przebieg współpracy z partnerem i wzajemne interakcje zachodzące podczas wspólnego planowania lekcji.

Źródłem danych do pomiaru efektów projektu była dokonana przez obu wykładowców ocena konspektów zajęć sporządzonych przez studentów, analiza ewaluacji warsztatów dokonanej przez studentów oraz ich pisemnych refleksji na temat nabytych doświadczeń. Wielu studentów zauważyło, że obserwacja współprowadzenia warsztatów przez wykładowców zwiększyła ich wiedzę, dostarczyła praktycznych i przydatnych informacji na temat pełnionych przez nich ról, a także pozwoliła na poznanie różnych perspektyw prezentowanych przez nauczycieli z obu grup. Studenci stwierdzili ponadto, że wspólnego nauczania nie powinno się narzucać. Jest ono czasochłonne i wymaga bycia „na tej samej stronie”.

Prowadzący zajęcia uzmysłowili sobie powiązania i różnice istniejące między ich programami oraz różny sposób ich postrzegania przez nich samych i przez studentów. Ten rodzaj współpracy wymagał rezygnacji z przyzwyczajenia do samodzielnego podejmowania decyzji dotyczących własnych zajęć oraz wzięcia pod uwagę punktu widzenia innego wykładowcy i potrzeb jego studentów. W trakcie

realizacji programu nastąpił progres w ich wzajemnej komunikacji: od używania sformułowań typu „mój program”, „moi studenci” do określeń wskazujących na przejście współodpowiedzialności, takich jak „nasz program”, „nasi studenci”. Rozpatrując kwestie organizacyjne, wykładowcy zauważyli, że prowadzenie zajęć we współpracy wymaga znacznego nakładu czasu i energii oraz dobrej komunikacji (szczególnie dostarczania spójnych informacji zwrotnych). Istotne jest przy tym wsparcie organizacyjne ze strony przełożonych.

WSPÓLNAUCZANIE PODCZAS PRAKTYK DYDAKTYCZNYCH

Kolejny przykład oparty jest na modelu wspólnego nauczania, który został zaproponowany przez Uniwersytet St. Cloud w amerykańskim stanie Minnesota w ramach inicjatywy podnoszenia jakości nauczyciela. Zgodnie z tym modelem wspólne nauczanie polega na tym, że „dwóch nauczycieli (nauczyciel-mentor i kandydat na nauczyciela) współpracuje z grupami uczniów; wspólnie planują, organizują zajęcia dydaktyczne, realizują je i oceniają, a także dzielą wspólną przestrzeń fizyczną” (Bacharach i in. 2010, s. 4–5). Procedura ta stosowana jest od początku realizacji praktyk dydaktycznych. Początkowo nauczyciel-mentor udziela praktykantowi obserwującemu lekcję instruktazu, pozwalając w ten sposób zrozumieć sens podejmowanych działań. W miarę nabywania praktyki student przechodzi do fazy asystowania nauczycielowi i/lub wspólnego planowania lekcji, nauczania i ewaluacji.

Barbara F. Hartigan (2014) wraz z zespołem wdrożyła powyżej opisany model do realizacji praktyk dydaktycznych przez kandydatów na nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Przed przystąpieniem do praktyk wstępne przeszkolenie przeszło 49 studentów oraz 25 uczelnianych opiekunów praktyk, nauczycieli ze szkoły. Całodniowe warsztaty szkoleniowe poświęcone były stylom uczenia się, preferowaniu wartości i rozwiązywaniu konfliktów. Budowanie relacji rozpoczyna się w ramach triady – w jej skład wchodzi: współpracujący nauczyciel, opiekun uczelniany i kandydat na nauczyciela – już podczas sesji szkoleniowych i trwa przez cały okres praktyk. Wzajemne zaufanie i szacunek są budowane poprzez rozmowy i działania grupowe. Podczas sesji szkoleniowych niwelowana jest różnica pozycji pomiędzy przyszłym nauczycielem a współnauczającym nauczycielem.

Podczas trwania praktyk wszystkie trzy osoby biorą udział w planowaniu lekcji, jej realizacji i refleksyjnej ocenie. W tradycyjnym modelu kandydat na nauczyciela samodzielnie przygotowuje lekcje z niewielką pomocą opiekunów praktyk. Model współnauczania daje możliwość dzielenia się pomysłami i wykorzystywania mocnych stron każdego nauczyciela. Są oni zachęceni do pracy w zespole; kandydaci na nauczycieli są doceniani i zachęceni do aktywnego zaangażowania, podczas gdy współpracujący nauczyciele mogą skorzystać ze strategii mentoringu, aby pomóc kandydatowi w doskonaleniu się we wszystkich aspektach prowadzenia lekcji.

Po trzech semestrach przyszli nauczyciele ocenili praktyki jako doświadczenie kluczowe dla ich przyszłego sukcesu zawodowego. Aż 25 z 29 studentów zwróciło uwagę na korzyści płynące z własnych przemyśleń na temat realizowanych przez siebie działań dydaktycznych. Dwóch wskazało korzyści, jakie odnieśli z wzorowania się na nauczycielskiej refleksji dotyczącej efektywnych i nieefektywnych działań edukacyjnych. Także superwizorzy uniwersyteccy zaobserwowali pojawienie się u studentów, w wyniku zastosowania omawianego tu modelu, bardziej pogłębionej refleksji nad działaniami pedagogicznymi.

Podobnie Mikyung Shin, Hyunjoo Lee i John W. McKenna (2016) badali opinie przyszłych pedagogów specjalnych i nauczycieli szkół ogólnodostępnych odbywających wspólnie praktyki dydaktyczne w klasach włączających. Respondenci uznali, że forma ta zapewniła im możliwość wzajemnego komunikowania się i współpracy. Obie grupy wskazały na istotny wpływ współpracy nauczycieli na rozwój ich osobowości oraz kształtowanie umiejętności wdrażania metod nauczania wspólnych dla obu form kształcenia. Ponadto nauczyciele przygotowujący się do pracy w ramach kształcenia specjalnego dzięki możliwości wspólnego odbywania praktyk zauważyli, że nie posiadali wystarczającej wiedzy merytorycznej z zakresu prowadzonych zajęć, natomiast nauczyciele przygotowujący się do pracy w szkołach ogólnodostępnych uznali, że potrzebują więcej szkoleń w zakresie dostosowania otoczenia i procesu kształcenia do specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów.

PRZYKŁAD POŁĄCZENIA PRAKTYKI Z DIALOGIEM KOGENERACYJNYM

Model pozwalający na połączenie ze sobą doświadczeń terenowych i praktyki współpracy z ich refleksyjną analizą zaproponowała przyszłym nauczycielom Christina A. Siry (2011), realizując z nimi zajęcia terenowe (praktyki pedagogiczne) nastawione na współpracę (*collaborative field-based courses*). Celem projektu było podkreślenie złożoności procesu nauczania, relacji zachodzących pomiędzy uczniami a środowiskiem klasy szkolnej oraz procesu uczenia się i rozwoju ucznia poprzez zastosowanie wspólnego nauczania i dialogu kogeneracyjnego. Dialogi kogeneracyjne to rozmowy między zainteresowanymi stronami odbywające się w środowisku edukacyjnym, z wyraźnym celem wspólnego generowania planów działania na rzecz sukcesu edukacyjnego ucznia. Dialog kogeneracyjny polegał w tym przypadku na tym, że mała grupa studentów i współnauczających nauczycieli omawiała spostrzeżenia z ostatniej lekcji i wspólnie generowała wnioski dotyczące nowych zasad pracy klasy, proponowanych zmian w rolach nauczyciela i ucznia oraz odpowiedzialności za ich wprowadzenie (Tobin, 2006).

Realizacja omawianych zajęć wpisała się w program partnerskiej współpracy w zakresie rozwoju zawodowego oraz realizowanych przez szkołę praktyk we współpracy z placówką kształcenia nauczycieli. W projekcie wzięło udział 25 dzieci

z klasy trzeciej (w wieku 8–9 lat), ich nauczyciel, sześciu studentów przygotowujących do pracy w przedszkolu oraz nauczyciel akademicki. Zajęcia akademickie odbywały się dwa razy w tygodniu, z jedną sesją poświęconą *co-teachingowi*, a drugą – dialogowi kogeneracyjnemu. Nauczyciel akademicki i studenci współpracowali, przy stałym wsparciu nauczyciela klasy, nad opracowaniem wspólnego programu zajęć szkolnych. Następnie podczas indywidualnych spotkań z nauczycielem studenci omawiali sposób włączenia skonstruowanej przez nich lekcji do programu nauczania grupy przedszkolnej.

Drugim etapem była realizacja wspólnie zaplanowanych zajęć. Każdego tygodnia inny student prowadził lekcję, a pozostali studenci byli włączeni w inne aktywności, np. wspierali pracę w małych grupach. Ta struktura umożliwiła uczestnikom realizację różnych ról: pracę w małych grupach, prowadzenie rozmowy w dużej grupie i indywidualnej pracy z dzieckiem, obserwację lekcji prowadzonej przez innego studenta i prowadzenie własnej lekcji.

Kluczowym elementem tej współpracy było wspólne doświadczanie przez wszystkich uczestników projektu tego, co działo się w jednej klasie, wszyscy (nauczyciel akademicki, studenci i nauczyciel klasy) byli bowiem odpowiedzialni za planowanie i wdrażanie jednostki lekcyjnej dla tej samej klasy. To wspólne doświadczenie pozwoliło na indywidualną i grupową analizę oraz prowadzenie dialogów kogeneracyjnych. Dialogi te prowadzone były co tydzień w kampusie uczelni i dawały sposobność do dekonstrukcji wydarzeń zachodzących w klasie oraz wymiany doświadczeń i ich interpretacji. Dialogi koncentrowały się na refleksyjnym rozważaniu przeszłych wydarzeń z uwzględnieniem różnych perspektyw oraz na wspólnym generowaniu planów kolejnych lekcji. Nauczyciele akademicy zadawali studentom pytania dotyczące przebiegu zarówno procesu nauczania, jak i uczenia się uczniów. Oto niektóre z tych pytań: Co zauważyliśmy podczas pracy w małych grupach? Jak to się odnosiło do naszych planów? Co moglibyśmy zrobić inaczej na kolejnych lekcjach? Co istotne, nie skupiano się wyłącznie na tym, co miało miejsce w przeszłości. Przeprowadzono również pogłębioną analizę w celu poprawy planowania i realizacji kolejnych lekcji.

Wszystkie sesje zajęć akademickich, lekcje z wykorzystaniem wspólnego nauczania i dialogi kogeneracyjne były nagrywane i przetwarzane w formie cyfrowej, aby posłużyły do analizy i interpretacji istotnych spostrzeżeń, ułatwiając w ten sposób zrozumienie typowych interakcji zachodzących w klasie. Z badań prowadzonych wśród studentów wynika, że w procesie przygotowania przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej ważne jest uwzględnianie możliwości nabywania podczas praktyk dydaktycznych wspólnych doświadczeń, połączonych z możliwością dekonstrukcji wydarzeń, służącej ujawnieniu różnych doświadczeń i poprawie stosowanych praktyk.

Autorka projektu zauważyła, że nastąpiła zmiana w relacjach student – nauczyciel, wynikająca ze współdzielenia przez obu partnerów odpowiedzialności za

planowanie i prowadzenie lekcji. Student stawał się w tym procesie niejako partnerem nauczyciela. *Co-teaching* pozwolił ponadto na zbadanie złożoności procesu nauczania i skupienie się na wartości współpracy. Dialogi kogeneracyjne stworzyły możliwości krytycznej analizy procesów zachodzących na lekcji, usłyszenia wielu głosów wyrażających różne perspektywy oraz przeciwdziałania przyjęciu gotowych rozwiązań w postaci nauczania studentów jednej „najlepszej praktyki”. Podstawowym wyzwaniem dla koordynatora praktyk było jednak zharmonizowanie czasowe harmonogramu wszystkich zajęć.

ZAKOŃCZENIE

Rozważania wynikające z zaprezentowanych doświadczeń prowadzą do wniosku, że kompetencje kooperacyjne powinny stanowić istotne „wyposażenie” przyszłych nauczycieli prowadzących klasy włączające na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Pomimo dostrzegania wagi tego zagadnienia w polskiej literaturze przedmiotu nie ma jak dotąd modelowych rozwiązań wskazujących na sposób jego implementacji. Analizując opisane w niniejszym artykule przykłady projektów zagranicznych, mogące uzupełnić tę lukę, uwagę zwraca przede wszystkim ich różnorodność pod względem miejsca i sposobu realizacji. Jedne są wdrażane jedynie podczas zajęć akademickich odbywających się na uczelni, inne zaś podczas praktyk pedagogicznych lub w obu lokalizacjach. Różny jest też skład partnerów do współpracy (m.in. nauczyciele akademicy, nauczyciel szkolny i student; studenci wsparci przez nauczyciela akademickiego) i etapy jej realizacji. Wspólnymi cechami opisanych projektów są natomiast: stworzenie okazji do obserwacji osób współpracujących, aranżowanie doświadczenia współpracy na różnych etapach procesu kształcenia oraz refleksyjna analiza tych doświadczeń. Czynniki te należy zatem uznać za istotne dla efektywnego wprowadzania nowych rozwiązań dotyczących współnauczania. Ich autorzy podkreślają też konieczność zapewnienia odpowiednich warunków dla dobrej współpracy, w tym podjęcia stosowanych działań organizacyjnych, pozyskania wsparcia ze strony przełożonych, a przede wszystkim znalezienia partnerów elastycznych i otwartych na współpracę. Kooperacja również stanowi wyzwanie, wymaga bowiem poświęcenia czasu na wspólne planowanie, realizację i ocenę zajęć, a także większego nakładu energii. Nauczyciel akademicki rezygnuje w pewnym stopniu z wyłącznej własności zajmowanej przestrzeni na rzecz dzielenia jej z inną osobą, o innym stylu nauczania, innej perspektywie, innych przyzwyczajeniach. Student staje się w tym procesie niejako partnerem nauczyciela, co z jednej strony wymaga dostosowania się do nowej roli, a z drugiej jest głównym efektem podejmowanych działań. Wdrażany do współpracy, nabywa doświadczenia wrastania w rolę przyszłego, skłonnego do refleksji współnauczającego oraz członka kadry pedagogicznej. Mając na uwadze powyższe argumenty, można uznać zaprezentowane rozwiązania za warte namysłu pedagogicznego.

BIBLIOGRAFIA

LITERATURA

- Al-Khamisy, D. (2010). *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bacharach, N., Washut Heck, T., Dahlberg, K. (2010). Changing the Face of Student Teaching through Coteaching. *Action in Teacher Education*, 32(1), 3–14.
DOI: <https://doi.org/10.1080/01626620.2010.10463538>
- Diana, T.J. (2014). Co-teaching: Enhancing the Student Teaching Experience. *Kappa Delta Pi Record*, 50(2), 76–80. **DOI: <https://doi.org/10.1080/00228958.2014.900849>**
- Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. (2011). *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej – wyzwania i szanse*. Odense.
- Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. (2012). *Profil nauczyciela edukacji włączającej*. Odense.
- Hartigan, B.F. (2014). Early Childhood Teacher Preparation: Using the Co-Teaching Model. *Creative Education*, 5, 641–645. **DOI: <https://doi.org/10.4236/ce.2014.58076>**
- Hogan, K.A., Lohmann, M., Champion, R. (2013). Effective Inclusion Strategies for Professionals Working with Students with Disabilities. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, (Spring/Summer), 27–41.
- Kamens, M.W. (2007). Learning about Co-teaching: A Collaborative Student Teaching Experience for Preservice Teachers. *Teacher Education and Special Education*, 30(3), 155–166.
DOI: <https://doi.org/10.1177/088840640703000304>
- Kleyn, T., Valle, J. (2014). Modeling Collaborative Teaching in Teacher Education: Preparing Pre-service Teachers to Teach All Students. *Research on Preparing Preservice Teachers to Work Effectively with Emergent Bilinguals*, 21, 137–164.
DOI: <https://doi.org/10.1108/S1479-368720140000021005>
- Mitchell, D. (2016). *Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej. Strategie nauczania poparte badaniami*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Murawski, W. (2010). *Collaborative Teaching in Elementary Schools: Making the Marriage Work!* Thousand Oaks: Corwin.
- Pugach, M.C., Blanton, L.P. (2009). A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 575–582.
DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.007>
- Ricci, L.A., Fingon, J.C. (2017). Faculty Modeling Co-Teaching and Collaboration Practices in General Education and Special Education Courses in Teacher Preparation Programmes. *Athens Journal of Education*, 4(4), 351–362. **DOI: <https://doi.org/10.30958/aje.4-4-4>**
- Shin, M., Lee, H., McKenna, J.W. (2016). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 91–107. **DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074732>**
- Siry, Ch.A. (2011). Emphasizing collaborative practices in learning to teach: coteaching and cogenerative dialogue in a field-based methods course. *Teaching Education*, 22(1), 91–101. **DOI: <https://doi.org/10.1080/10476210.2010.520699>**
- Tobin, K. (2006). Learning to Teach Through Coteaching and Cogenerative Dialogue. *Teaching Education*, 17(2), 133–142. **DOI: <https://doi.org/10.1080/10476210600680358>**
- Watkins, A., Donnelly, V. (2014). Core Values as the Basis for Teacher Education for Inclusion. *Global Education Review*, 1(1), 76–92.

AKTY PRAWNE

Konkluzje Rady i przedstawicieli rządów państw członkowskich zebranych w Radzie z dnia 21 listopada 2008 r. w sprawie przygotowania młodzieży na wyzwania XXI wieku: program europejskiej współpracy w dziedzinie szkolnictwa (Dz.Urz. UE C 319/08, 13.12.2008).

ABSTRACT

The aim of the article is to present selected foreign solutions used to equip future teachers of pre-school and early school education with the co-teaching competences. A common features of the described projects are to provide students with opportunities to observe co-teaching models, experience cooperation at various stages of the educational process, and take part in reflective analysis of these experiences. The implementation of the described solutions results in benefits for both the academic teacher and the student. The teacher expands the space of his experiences with new teaching strategies, and the student prepares himself as a reflective practitioner to co-teach in an inclusive classroom.

Keywords: co-teaching; teacher of pre-school and early school education; teaching strategies; pre-school and early school education