



More Opportunities for Every Child

# STAN TECHNIKI W SPRAWIE WCZESNEGO WYKRYWANIA TRUDNOŚCI W PRZEDSZKOLU

## Sprawozdanie z europejskiego studium przypadku



Maggiolini S., Molteni P., Aseda M. M., Averty M., Baquero E. T., Borowska B., Castelnovo E., Chmurzynska I., Ciprian Z., Czech Dysput A., d'Alonzo L., Del Mar Gomez M., Domagała-Zyśk E., Dudit C., Le Mouillour S., Legal J., Martynowska K., Monguzzi V., Osete Y., Potiron A., Sala R., Salas Labayen M. R., Smietanska B., Zanfroni E.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union



The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained there in.

PROJECT ID: 2019-1-IT01-KA202-007401

Partner



UNIVERSITÀ  
CATTOLICA  
del SACRO CUORE

THE JOHN PAUL II  
CATHOLIC  
UNIVERSITY  
OF LUBLIN

KUL



COMILLAS  
UNIVERSIDAD PONTECIA

UNIVERSITY OF THE SACRAMENTS

Ecole  
Notre-Dame  
de la Salette

UCO  
FACULTÉ D'ÉDUCATION  
UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LIÉGÈRE

salesianos  
CARABANCHEL



# STAN TECHNIKI W SPRAWIE WCZESNEGO WYKRYWANIA TRUDNOŚCI W PRZEDSZKOLU

Sprawozdanie z europejskiego studium przypadku

## Streszczenie

Niniejszy esej powstał w wyniku refleksji nad potencjalnymi szkoleniami skierowanymi do nauczycieli przedszkoli, pracujących z dziećmi w wieku 3-6 lat. W szczególności, dane pochodzą z etapu badań w ramach europejskiego projektu Erasmus+ More Opportunities for Every Child (MOEC), w którym uczestniczyli koledzy z Włoch, Francji, Hiszpanii i Polski w celu zbadania możliwości zbudowania skutecznych instrumentów obserwacyjnych do wykrywania trudności u przedszkolaków. Wyniki projektu wskazują na rosnącą konieczność promowania zorganizowanej refleksji nad podstawową wartością skutecznej obserwacji, która powinna być zwiększana poprzez ofertę szkoleniową skierowaną do nauczycieli, a także nad innymi aspektami zasługującymi na szczególną uwagę, takimi jak strategie edukacyjne gwarantujące jakość, promowanie prawdziwych wspólnot praktyk, rozwój umiejętności zawodowych, coraz lepiej dostosowanych do wspierania rozwoju edukacyjnego i uczenia się każdego dziecka w przedszkolu.

**Słowa kluczowe:** Edukacja nauczycieli - Wczesne wykrywanie - Dzielenie się dobrymi praktykami - Obserwacja - Wczesne dzieciństwo

**Oświadczenie o ujawnieniu informacji:** Niniejsza publikacja powstała przy wsparciu **programu Erasmus Plus** Unii Europejskiej. Treść tej publikacji nie może być w żaden sposób traktowana jako odzwierciedlenie poglądów Narodowej Agencji i Komisji.

**Oświadczenie etyczne:** Wszystkie dane zebrane podczas naszych badań zostały podjęte i przetworzone zgodnie z solidnymi procedurami etycznymi obowiązującymi na Università Cattolica del Sacro Cuore (IT), koordynatora projektu MOEC, zgodnie z przepisami dotyczącymi ochrony danych w IT oraz zgodnie z włoską ustawą o ochronie prywatności. Nazwiska uczestników nie są ujawnione w żadnym dokumencie publicznym, nie będzie też możliwe doprowadzenie do konkretnie przeanalizowanych danych, ponieważ są one częścią ogólnego zbioru danych. Aby zagwarantować większą gotowość do słuchania i zwracania uwagi na badacza oraz uniknąć utraty cennego dla badania materiału, każdy uczestnik musiał wyrazić zgodę na nagrywanie grup fokusowych, podpisując specjalny formularz.



## Indeks

1. Stan techniki
2. Przegląd potrzeb szkoleniowych nauczycieli
3. Włochy
4. Francja
5. Hiszpania
6. Polska
7. Dyskusja i wyłaniające się wymiary
8. Wniosek
9. Referencje



## 1. Tło badawcze i stan wiedzy

Możliwość łatwego rozpoznania obecności trudności, dyskomfortu czy zaburzeń rozwojowych w najwcześniejszych latach życia dziecka, a co za tym idzie zaplanowania odpowiedniej oferty edukacyjnej, jest niewątpliwie jednym z kamieni milowych pedagogiki ogólnej i specjalnej, ale także podstawowym celem europejskiej i międzynarodowej polityki edukacyjnej.

Jest rzeczywiście oczywiste, że taka identyfikacja, daleka od formułowania diagnoz klinicznych czy skostniałych ocen, stanowi kluczowy warunek planowania działań, opracowywania strategii interwencji, modulowania trybów relacyjnych, a tym samym umożliwia kierowanie refleksją w sposób przemyślany i rozsądny, przy jednoczesnym unikaniu ryzyka niedokładności lub rażących błędów. Aby jednak cel ten stał się wykonalny i trwały w czasie, konieczne jest promowanie jego warunków, tak aby możliwości tkwiące we wczesnym wykrywaniu trudności nie zależały od czynników wewnętrznych lub zewnętrznych w stosunku do samej organizacji (np. umiejętności każdego nauczyciela, zasobów placówki, ewentualnego wsparcia ze strony specjalistów, kultury integracyjnej promowanej przez szkołę, otwartości dyrektora itp.), ale były raczej strukturalnym składnikiem procesów wychowawczych i dydaktycznych w wieku przedszkolnym.

Ten ostatni aspekt wymaga różnych planów pracy: ustrukturyzowanie konkretnych ofert edukacyjnych opartych na rzeczywistych potrzebach nauczycieli, w zakresie obserwacji, identyfikacji i dzielenia się sygnałami wczesnych trudności dziecka; określenie protokołów i narzędzi pedagogicznych wspierających nie tylko codzienne działania nauczyciela, ale także kulturę przemyślenia, postawy stale ukierunkowanej na znalezienie sensu własnej pracy, a także jako środka pozwalającego uniknąć ryzyka - zwłaszcza w niektórych kontekstach edukacyjnych - przełożenia ustalonych rutyn i praktyk na bierne i mechaniczne wykonywanie zadań i sekwencji; promowanie materiałów i dobrych praktyk, które już funkcjonują, na wzór innych krajów europejskich; rozwijanie *habitusu* zawodowego, a więc stabilnych i systematycznie wykorzystywanych umiejętności, tj.tj. umiejętność raportowania danych za pomocą siatek analitycznych lub innych ustrukturyzowanych materiałów; wdrażanie odpowiednich strategii komunikacyjnych i relacyjnych oraz skutecznej synergii, a tym samym promowanie produktywnego i harmonijnego środowiska pracy, w którym dziecko może być obserwowane w ramach wspólnej i podzielanej perspektywy, bez marnowania czasu i zasobów.

W takich właśnie ramach teoretycznych powstał projekt unijny MOEC - *More Opportunities for Every Child* - finansowany przez Komisję Europejską w ramach programu KA2 Erasmus+ - *Współpraca na rzecz innowacji i wymiany dobrych praktyk*. Konkretnie, w pierwszym roku pracy, każdy kraj partnerski (Francja, reprezentowana przez Université Catholique de l'Ouest, Anger; Hiszpania, przez Universidad Pontificia Comillas, Madrid; Polska, przez Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin) pod przewodnictwem Włoch, z wiodącą instytucją Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità (CeDisMa) Uniwersytetu Cattolica del Sacro Cuore, rozpoczęły, z każdym zaangażowanym przedszkolem, ustrukturyzowaną ścieżkę mającą na celu zarówno zrozumienie i jasne zdefiniowanie potrzeb edukacyjnych nauczycieli, jak i budowanie wspólnych języków i perspektyw dotyczących wykrywania wszelkich trudności dzieci w wieku przedszkolnym.

Opieka, wraz ze złożonymi implikacjami takiego wymiaru, stanowi epistemologiczny fundament refleksji pedagogicznej, ale jest także, i przede wszystkim, podstawą praktyk i procesów, poprzez które jest ona dekretnowana. Zwrócenie uwagi na dzieciństwo i na nieskończony potencjał zawarty w

tym, co zostało określone jako kwiat wychowawczości<sup>1</sup> zawsze było przedmiotem zainteresowania i badań w dziedzinie edukacji. Istnieje wiele powodów, które można przypisać kwestiom organicznym, ewolucyjnym i kulturowym. Można powiedzieć, że: "po urodzeniu młode istoty ludzkie, w przeciwieństwie do tego, co dzieje się u innych gatunków zwierząt, przejawiają swój stan niedojrzałości psychobiologicznej i niezdolności do samodzielnej opieki, co powoduje konieczność znacznej i długotrwałej fazy zależności od postaci pielęgnujących. Ta neurokruchość ma dwa przeciwstawne aspekty: aspekt możliwości, właściwy temu, co jeszcze nie zostało zbudowane i rozwinięte; oraz aspekt podatności, typowy dla każdej trwającej rzeczywistości i o nieokreślonych konturach"<sup>2</sup>.

Oprócz tych aspektów należy również wziąć pod uwagę podstawowe czynniki społeczne: każda epoka charakteryzowała się nie tylko pewnym spojrzeniem na ten szczególny etap życia, ale również osobiwymi reakcjami i interwencjami przeprowadzonymi na jego rzecz. W ten sposób na przestrzeni lat pojawiały się, utrwały, a nawet kwestionowały modele teoretyczne, zasady i podejścia, które ukierunkowały to, co dziś określa się mianem *polityki opieki nad dziećmi*.

To, co przeżywamy obecnie, stanowi szczególną, a pod pewnymi względami bezprecedensową, historyczną kontyngencję wielu elementów, które należy uwzględnić w analizie procesów mających na celu wdrożenie jakości codziennych usług w zakresie edukacji dzieci. Z jednej strony, fundamentalne staje się więc uwzględnienie głębokich przemian, jakie zaszły w strukturze społecznej w ostatnich dziesięcioleciach, które przyczyniły się do zmiany tradycyjnych struktur rodzinnych, do rewizji modeli zarządzania i wsparcia, podkreślając pojawienie się nie tylko innych potrzeb i wymagań, ale także nowych kwestii związanych z kruchością i trudnościami niektórych rodziców. Z drugiej jednak strony równie istotne jest uwzględnienie osiągnięć dzieci w dziedzinie wiedzy, od ich najwcześniejszego życia, oraz etapów rozwoju sprzyjających ich wzrostowi i dojrzewaniu.

Choć jesteśmy dopiero na początku długiej podróży ku głębokiemu zrozumieniu ludzkiego umysłu, nie da się zaprzeczyć, że ostatnie dekady upłynęły pod znakiem rewolucyjnych osiągnięć, z jednej strony zmuszających do przemyślenia teoretycznych i praktycznych paradygmatów w dziedzinie edukacji i szkoleń, z drugiej zaś potwierdzających idee czy intuicje i zapewniających im naukowe podstawy. W szczególności od lat 90. XX wieku - nieprzypadkowo określanych "*Dekadą Mózgu*"<sup>3</sup> - znacznie wzrosła ilość badań prowadzonych na polu naukowym, wzmacniając konieczny związek nauk edukacyjnych z wiedzą związaną z odkryciami neurobiologicznymi. W tym zakresie na uwagę zasługują prace Le Doux dotyczące związku stanów emocjonalnych ze strukturami mózgu (*The emotional brain, fear, and the amygdala*, w: *Cellular and molecular neurobiology*, 23 (4-5), 2003, s. 727-738); prace Damasio, który analizował funkcjonowanie intelektualne poprzez zrozumienie poznawczego wymiaru uczuć i świadomości (A.R. Damasio, *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*, Adelphi, Milan, 2003); badania prowadzone przez Siegela nad związkami między procesami neurobiologicznymi a relacjami interpersonalnymi, ze szczególnym uwzględnieniem

<sup>1</sup> Por. Grange Sergi T., Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità, w Dozza L., Ulivieri S. (red.) *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Franco Angeli Milano 2016, s.95 "Obraz kwiatu, najpiękniejszej części rośliny [...] wydaje się odpowiedni, aby oddać generatywność oraz cenną godność i nieuchwytną delikatność zasady wychowawczości, która domaga się pewnej troski: troski pedagogicznej, przede wszystkim poprzez stałe i uważne zaangażowanie w zachowanie jej uniwersalności, wyrażającej utopijny kierunek i logikę tego, co możliwe, które rządzi każdym aktem ściśle wychowawczym".

<sup>2</sup> Maggiolini S. Zanfroni E., *Innovare al nido. La proposta pedagogica di Pulcini & Co.*, Morcelliana Brescia 2019, s. 20

<sup>3</sup> Określenie to zostało stworzone pod koniec lat 80. przez ówczesnego prezydenta USA George'a H. W. Busha, aby wskazać na spodziewany rozwój neuronauki w kolejnej dekadzie (1990 - 2000). Później brytyjski neurobiolog Steven Rose użył określenia "The Century of the Brain" odnosząc się do 21<sup>st</sup> wieku.

wszystkich aspektów związanych z podejściem *Mindfulness* (D.J. Siegel, *Mindfulness e cervello*, Cortina, Milan, 2009); badania Cozolino, który kwestionuje sposoby, w jakie relacje społeczne kształtują architekturę mózgu (L. Cozolino, *Il cervello sociale. Neuroscienze delle relazioni umane*, Cortina, Milan, 2008). Bardzo ważny jest ponadto znany wkład Rizzolattiego i jego jednostki badawczej (m.in. Fogassi, Gallese, Fadiga, Sinigaglia), który doprowadził do niezwykłego odkrycia neuronów lustrzanych, torując drogę szerokiej i bogatej serii badań (Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Cortina, Milan, 2006). *Rozwoju Dziecka*, analizując konstrukty i wymiary ważne dla edukacji dzieci w wieku przedszkolnym, takie jak rola odporności<sup>4</sup> i jej istotnych czynników, w odniesieniu do możliwości jej zakorzenienia od najmłodszych lat poprzez promowanie tych istotnych procesów adaptacyjnych, które są wymagane, aby stawić czoła przeciwnościom w życiu; rola zabawy, zarówno swobodnej, jak i zorganizowanej, jako uprzywilejowanego momentu uczenia się, jak przetwarzać i zarządzać emocjami, doświadczać trybów relacyjnych, podejmować decyzje, rozwijać mechanizmy samoregulacji, wzmacniając zdolności rozwiązywania problemów i elastycznego myślenia.

Dlatego nawet w tym trudnym i niepewnym czasie istnieje wiele powodów, by wykorzystać te transformacyjne, a czasem nawet generatywne, możliwości zwiększenia nadzwyczajnych zasobów oferowanych przez edukację, począwszy od jej najwcześniejszych poziomów, każdemu dziecku, a w szczególności tym, które mają większe trudności.

## 2. Potrzeby szkoleniowe nauczycieli: przegląd teoretyczny

Analiza potrzeb edukacyjnych stanowi podstawowy temat, zwłaszcza w czasach, gdy oferta zawodowa jest szeroka i zróżnicowana, zarówno w formie obecności, jak i w trybie blended. Dotyczy to różnych zmiennych: osobistych, instytucjonalnych, społecznych, kulturowych, których wzajemne przenikanie się przyczynia się do tworzenia bardzo wyartykułowanej i złożonej struktury. Jej celem jest pomoc w wydobyciu i wyrażeniu rzeczywistych potrzeb różnych profesjonalistów szkolnych w odniesieniu do rozwoju przydatnych umiejętności w codziennych działaniach oraz w określeniu profilu każdego pracownika, ze szczególnym uwzględnieniem nauczycieli pracujących z uczniami w wieku krytycznym, jakim jest dzieciństwo. W tym względzie warto zacytować Dubara (1980), który zdefiniował potrzeby edukacyjne jako proces dialektyczny obejmujący przede wszystkim trzy momenty:

- potrzeby edukacyjne jako hipotetyczne wyniki sytuacji gospodarczej oraz ewolucji zawodów i kwalifikacji;
- potrzeby edukacyjne jako indywidualne reprezentacje i motywacje w procesie wyznaczania celów, wymagającym oceny aktualnej sytuacji i umiejętności planowania, a więc przewidywania przyszłości;

<sup>4</sup> Zob. Barnes, A. J., *Childhood Stress and Resilience*, w *Health Promotion for Children and Adolescents*, Springer US, s. 85-98, 2016; Obradović J., *Physiological responsivity and executive functioning: Implications for adaptation and resilience in early childhood*, w *Child Development Perspectives*, 10(1), 65-70, 2016; Ernst, J., Johnson, M., & Burcak, F. (2019). *The Nature and Nurture of Resilience: Exploring the Impact of Nature Preschools on Young Children's Protective Factors*. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(2), 7-18.

- potrzeby edukacyjne jako zróżnicowane zachowania różnych grup społecznych korzystających z możliwości edukacyjnych.

Ten ostatni aspekt jest, właśnie, "zależny od relacji między dwoma poprzednimi momentami. Polega na łączeniu sytuacji zbiorowych i strategii indywidualnych, ograniczeń środowiska gospodarczego i projektów rozwoju osobistego" (Dubar C., 1980, cyt. w Alessandrini G., 2016, s.88).

W rzeczywistości, ze względu na wszystkie powyższe oraz nieodłączną złożoność społeczną i kulturową, byłoby redukcyjne myśleć, że tak ważna operacja procesu edukacyjnego, tj. analiza potrzeb, może być w uproszczeniu zdeklasowana w liście tego, czego brakuje lub w sterylnym pomiarze luki między umiejętnościami zawodowymi, które już się posiada, a tymi, które chciałoby lub powinno się nabyć.

Badanie, którego istotnym celem jest odczytanie i zrozumienie natury potrzeb edukacyjnych wśród wyraźnych stwierdzeń i ukrytych komunikatów zebranych w całej opisanej tu pracy, przy użyciu różnych metodologii badawczych (grupy fokusowe, kwestionariusze i wywiady półstrukturalne), nie może pominąć dokładnej analizy różnych cech terytorium, organizacji i instytucji (makrosystem). Wymiary te są w istocie splecione ze zrozumieniem sumy przekonań, przeświadczeń, oczekiwań i wiedzy, którą ludzie posiadają, albo ogólnej, albo związanej z konkretnymi domenami epistemologicznymi (mikrosystem).

W świetle tych rozważań uważa się, że potrzeba edukacyjna może być rozumiana jako specyficzny wymóg, ściśle związany z umiejętnościami zawodowymi jednostek i zespołu, na który składa się nie tylko to, co jednostki konkretnie wprowadzają w życie, ale także to, co zamierzają zrobić i w jaki sposób. Dlatego zrozumienie tych potrzeb z konieczności oznacza przyjęcie wielowymiarowej i zorientowanej na złożoność perspektywy.

Jest to szczególnie prawdziwe, jeśli projekt edukacyjny musi być zorganizowany wewnątrz środowiska szkolnego, gdzie splot, który właśnie został zarysowany, jest wzbogacony przez silnie splecione elementy: osobiste potrzeby nauczycieli, potrzeby pojedynczej instytucji szkolnej związane z jej specyficzną ścieżką historyczną i kulturową, wytyczne i dyrektywy rządowe, prośby sieci terytorialnej, specjalne potrzeby edukacyjne uczniów i ich rodzin.

Europejski projekt Erasmus+ Moec - More opportunities for every child - wpisuje się w tę perspektywę, w ramach partnerstwa obejmującego włoskie, francuskie, hiszpańskie i polskie instytucje badawcze oraz przedszkola. W szerszych ramach odniesienia, dane przedstawione w tym eseju reprezentują wyniki pierwszej fazy wdrażania procesu edukacyjnego skierowanego do nauczycieli pracujących w przedszkolach biorących udział w projekcie.

Proces ten obejmował opracowanie narzędzi badawczych mających na celu zrozumienie wielu aspektów, które są fundamentalne dla realizacji planu pracy projektu europejskiego. Jednym z nich jest znajomość potrzeb edukacyjnych nauczycieli, w zakresie wczesnego wykrywania trudności dzieci w wieku przedszkolnym.

## 3. Włochy

### 3.1 Wprowadzenie

Włoski model integracji szkolnej osób niepełnosprawnych (przepisy 118/1971 i 517/1977) może poszczycić się ponad 40-letnim okresem przełomowych prac eksperymentalnych - zarówno teoretycznych, jak i praktycznych. Opierając się na pionierskich wartościach pedagogicznych, które są obecnie uznawane na całym świecie, Włochy były jednym z pierwszych krajów na świecie, które promowały integrację uczniów niepełnosprawnych w tradycyjnych ścieżkach edukacyjnych (stowarzyszenie Treelle, włoski Caritas, fundacja Agnelli, 2011).

Według najnowszych danych opublikowanych przez MIUR (Źródło: MIUR - DGCASIS - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica - Rilevazioni sulle scuole - maj 2019), we włoskich szkołach - zarówno publicznych, jak i prywatnych - stale rośnie liczba wydawanych orzeczeń o niepełnosprawności: *"w porównaniu z sytuacją sprzed 20 lat, liczba uczniów z orzeczoną niepełnosprawnością wzrosła ponad dwukrotnie (123 862 w roku szkolnym 1997/1998). Taki wzrost, który z pewnością częściowo odzwierciedla udoskonalenie procesu badania, jest zauważalnie znaczący, jeśli weźmiemy pod uwagę, że w ciągu ostatnich dwudziestu lat całkowita liczba uczniów uczęszczających do włoskich szkół nawet się zmniejszyła"*<sup>5</sup>. Szczególnie w przedszkolach, między rokiem szkolnym 1997/1998 a rokiem szkolnym 2017/2018, liczba dzieci z niepełnosprawnościami wzrosła z 0,8% do 2,1% całkowitej liczby uczniów. W tym samym raporcie stwierdzono: *"odsetek dzieci niepełnosprawnych do 3 roku życia jest raczej niski i wynosi odpowiednio 0,6% dla dzieci do 3 roku życia i 1,3% dla dzieci 3-letnich. W grupie wiekowej 4-5 lat odsetek ten jest wyższy, odpowiednio 2,1% dla dzieci 4-letnich i 2,4% dla dzieci 5-letnich. Wyjątkowo wysoki jest odsetek uczniów niepełnosprawnych powyżej 6 roku życia: ponad połowa dzieci, które pozostają w przedszkolu i późno przechodzą do obowiązku szkolnego, ma orzeczenie o niepełnosprawności"*.

Oczywiste wydaje się więc zbadanie związków między wspomnianymi osiągnięciami naukowymi a ich rzeczywistym, praktycznym przełożeniem, między wiedzą z zakresu rozwoju mózgowego dziecka a możliwością rozpoznania wczesnych oznak ewolucyjnych zmian, także z wykorzystaniem odpowiednich narzędzi profesjonalizmu edukacyjnego.

W ramach projektu E+ MOEC - *More Opportunities for Every Child* - każdy krajowy zespół badawczy przeprowadził w pierwszym roku badanie rozpoznawcze mające na celu zrozumienie potrzeb edukacyjnych nauczycieli zaangażowanych przedszkoli, w zakresie integracji, trudności/zaburzeń rozwojowych w wieku 0-6 lat oraz narzędzi naukowych do wykrywania oznak potencjalnych problemów, uznanych w literaturze krajowej i międzynarodowej. Projekt, struktura i wyniki badań przeprowadzonych przez włoską grupę roboczą - CeDisMa - oraz przez dwa uczestniczące przedszkola, IC Falcone-Borsellino (Offanengo -CR) i Gabrio Piola (Giussano-MB), zostaną przedstawione poniżej.

### 3.2 Metodologia badań

<sup>5</sup> MIUR I principali dati relativi agli alunni con disabilità, Maggio 2019



Analiza potrzeb edukacyjnych mieści się w programie badawczym przyjmującym ustrukturyzowaną metodologię, zgodną z dwojakim wymogiem samego badania: uzyskania odpowiedzi jakościowych, które nadawałyby sens rzeczywistym potrzebom szkoły i jej profesjonalistów, a jednocześnie uzyskania, poprzez jak największą liczbę uczestników, danych ilościowych.

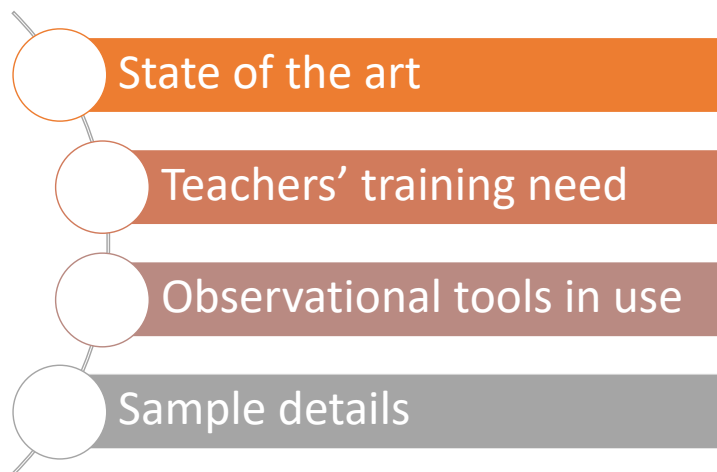
Bardziej szczegółowo cele tego badania można podsumować w następujący sposób:

- przeprowadzenie wczesnej identyfikacji know-how posiadanego przez nauczycieli, w zakresie zbadania ich wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych;
- określenie potrzeb nauczycieli w odniesieniu do konkretnego przedmiotu - tj. wczesnego wykrywania trudności - co jest uznawane za istotnie ważne nie tyle pod względem merytorycznym, co w odniesieniu do metodyki interwencji wychowawczej, którą uważają za jakościowo skuteczniejszą.

Wybór typu badania był zatem ukierunkowany na realizację action-research, czyli metodologii badania partycypacyjnego, prowadzonego przez osoby bezpośrednio zaangażowane w ramach organizacji lub instytucji, w celu rozwiązania pojawiających się problemów krytycznych i nakreślenia możliwych perspektyw na przyszłość (Amado G. & Levy A., 2002; Boog B., Coenen H & Keune L., 2001; Reason P. & Bradbury H, 2001).

Badanie zostało przeprowadzone przy użyciu trzech technik zbierania danych powszechnie stosowanych w badaniach pedagogicznych: *ankiety*, *grupy fokusowej* i *wywiadu półstrukturalnego*.

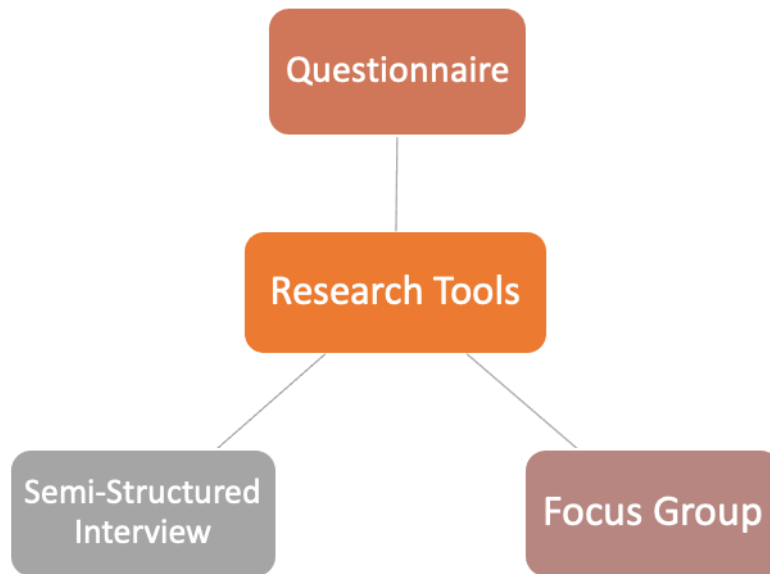
**Kwestionariusz**, udostępniony drogą elektroniczną, składa się z 31 pytań zamkniętych, wielokrotnego wyboru i otwartych, podzielonych na 4 obszary (rys. 1):



Rys. 1: Kwestionariuszowe obszary badawcze

Jak już wspomniano, niniejszy esej skupia się głównie na drugim obszarze zainteresowań.

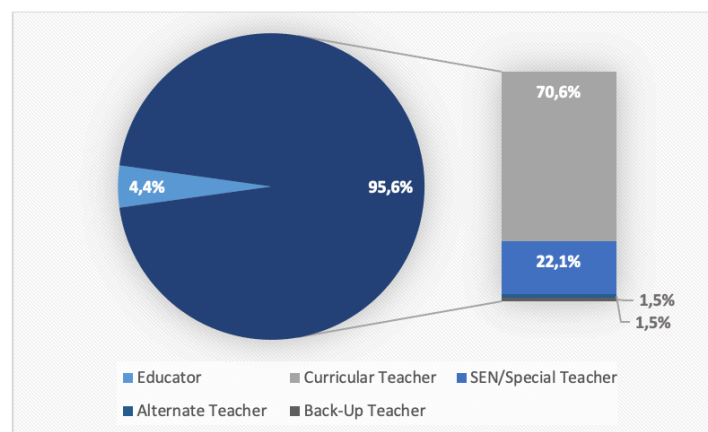
Jednocześnie przyjęto metody **grupy fokusowej** (Krueger R. A., 1994; Bloor M., Frankland, J. Thomas M. & Robson K., 2005) oraz **wywiadu półstrukturalnego** (Trincheró R., 2004) w celu uzyskania danych jakościowych poprzez aktywną dyskusję uczestników na pewne kluczowe tematy, ze szczególnym uwzględnieniem krytycznych kwestii zwykle przyjmowanych modeli edukacyjnych oraz możliwości związanych z różnymi sposobami realizacji działań edukacyjnych (rys. 2).



Rys. 2: przegląd narzędzi badawczych

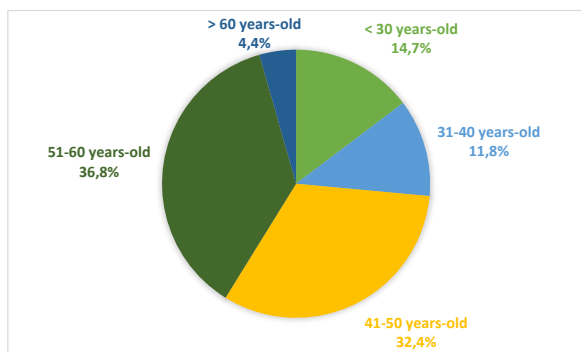
### 3.3 Próba badawcza

Próba składa się z 68 specjalistów, z których 65 to nauczyciele (95,6%) i 3 to pedagodzy szkolni (4,4%) (rys. 3), pracujących w publicznych przedszkolach należących do dwóch zespołów szkół aktywnie uczestniczących w partnerstwie projektu - zespołu szkół "G. Piola" w Giussano (MB) i zespołu szkół "Falcone e Borsellino" w Offanengo (CR).

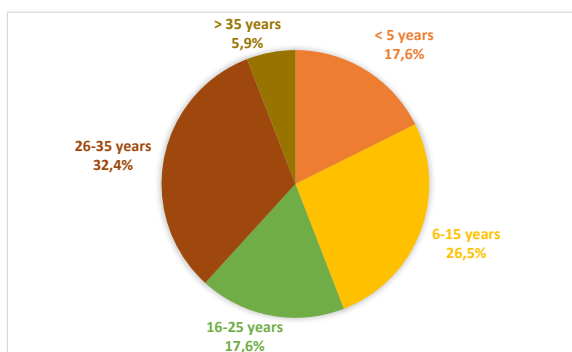


Rys. 3 - Przykładowy zawód

Wszystkie uczestniczki to kobiety; 41% próby ma ponad 50 lat (rys. 4 - 51-60 lat 36,8% i >60 lat: 4,4%); 38% ma ponad 25-letni staż pracy zawodowej (32,4% - 26-35 lat; 5,9% - >36 lat), natomiast tylko 17,6% próby pracuje w szkole krócej niż 5 lat (rys. 5).



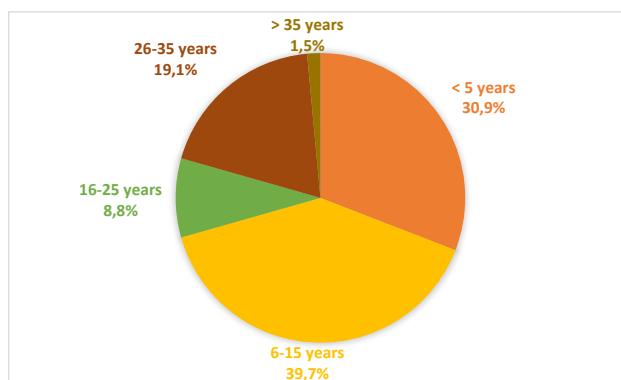
Rys. 4 - Przykładowy wiek



Rys. 5 - Przykładowy staż pracy w szkole

Nauczycieli programowych łączy dłuższe doświadczenie w zakresie lat pracy: 51% z nich deklaruje, że pracuje dłużej niż 21 lat.

Dane te różnią się, jeśli zbadamy ich doświadczenie w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SEN): jedna trzecia całej próby (30,9%) ma w rzeczywistości mniej niż 5 lat doświadczenia w pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych w klasie, podczas gdy około 20% z nich pracuje z takimi uczniami od ponad dwudziestu pięciu lat (26-35 lat: 19,1 - >35 lat 1,5%) (rys. 6).



Rys. 6 - Doświadczenia szkolne w nauczaniu z uczniami ze SPE

Wynik ten, obserwowany w świetle profesji próby badawczej, nie wskazuje na żadną zauważalną różnicę i dlatego wydaje się możliwe stwierdzenie, że w kontekście szkolnym próby referencyjnej nie ma określonej kategorii profesjonalistów z dłuższym doświadczeniem w nauczaniu wśród dzieci z SEN.

Jeśli chodzi o kompetencje zawodowe w szkole, to wyłaniający się obraz jest następujący: choć większość uczestników ma udokumentowane i długie doświadczenie szkolne, to tylko mniejsza ich liczba miała możliwość długotrwałej pracy z dziećmi ze SPE.

Podsumowując, najbardziej godne uwagi aspekty próby badawczej to:

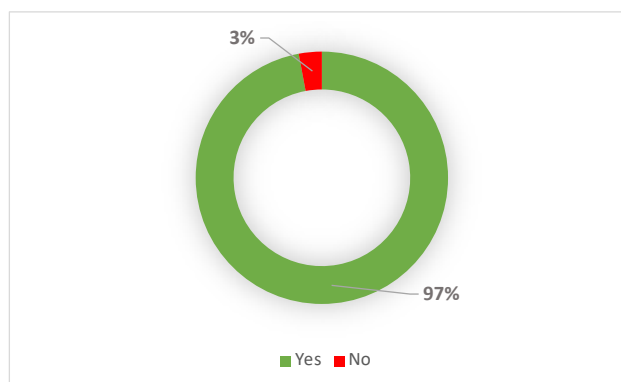
- wszystkie uczestniczki to kobiety profesjonalistki;
- większość z nich to nauczyciele programowi (71%);

- nauczyciele programów nauczania mają dłuższy staż pracy niż ich koledzy nauczyciele wspomagający i pedagodzy szkolni

### 3.4 Analiza wyników

Druga część kwestionariusza oraz część pytań podczas grup fokusowych i wywiadów miała na celu zbadanie potrzeb edukacyjnych dostrzeganych przez nauczycieli i wychowawców pracujących w przedszkolach biorących udział w projekcie.

Zdaniem 97% uczestników ważne jest promowanie odpowiednio wczesnego wykrywania trudności w przedszkolach (rys. 7).

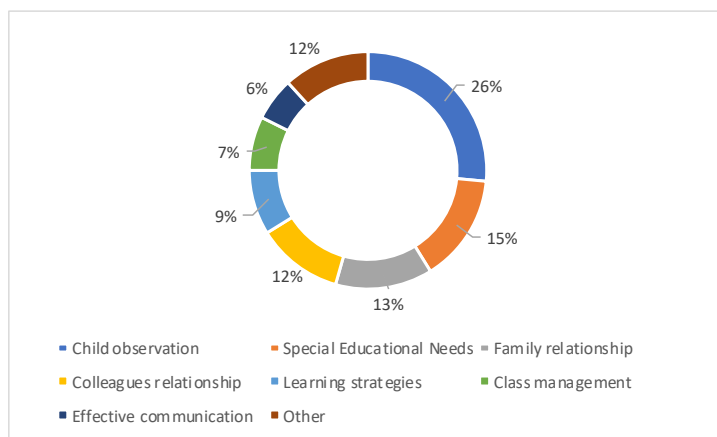


Rys. 7: Czy ważne jest promowanie odpowiednio wczesnego wykrywania trudności w przedszkolach?

Dane te są niezwykle istotne dla celów niniejszego badania, gdyż wskazują, jak centralny temat projektu jest silnie odczuwany przez uczestniczących w nim nauczycieli, potwierdzając potrzebę wdrażania konkretnych umiejętności wspierających dobrą intuicję edukacyjną poprzez naukowo uzasadnione narzędzia pracy.

W celu poprawy umiejętności obserwacji i wykrywania, zespół badawczy uznał za stosowne zbadać, w jakich kwestiach edukacyjnych nauczyciele chcieliby być szkoleni. Wnioski, które się pojawiły, są różnorodne i zróżnicowane, z których najbardziej wyróżniają się następujące (rys. 8):

- Obserwacja dzieci (26%)
- Specjalne potrzeby edukacyjne (15%)
- Relacje rodzinne (13%)
- Relacje koleżeńskie (12%)
- Strategie uczenia się (9%)
- Zarządzanie klasą (7%)
- Skuteczna komunikacja (6%)



Rys. 8: Temat szkolenia

Inne wnioski szkoleniowe dotyczą zaburzeń zachowania (oppositional defiant disorder, conduct disorder), zarządzania trudną klasą i relacji z uczniami w trudnej sytuacji, agresji i nadpobudliwości u dzieci, niepełnosprawności, zaburzeń rozwojowych.

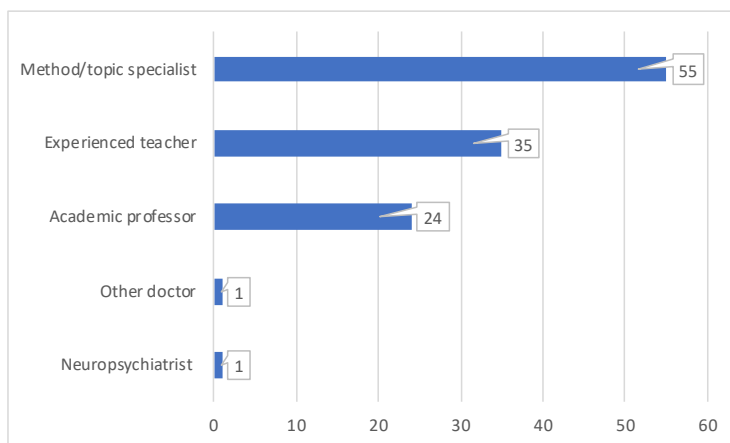
Umiejętność rozwijania prawidłowej postawy obserwacyjnej jest postrzegana jako niezbędna kompetencja dla osób pracujących w obszarze edukacyjnym, jak w szczególności znaczenie rozwijania bezwarunkowej akceptacji drugiej osoby poprzez gotowość do słuchania wolnego od stereotypów, przekonań i uprzedzeń, w dążeniu do zrozumienia dziecka w jego wyjątkowości i autentyczności.

Obserwacja procesów i ich dynamiki może wydawać się dobrze znanym tematem, który był szeroko analizowany, dyskutowany i badany; jednak często nie ma systematycznych i dokładnych protokołów detekcji.

Czas trwania szkoleń jest często zmienny i zależy od poruszanego tematu. W tym względzie większość uczestników wskazuje na potrzebę zaplanowania spotkań trwających nie dłużej niż 3 godziny, raz w tygodniu lub raz na drugi tydzień, przy czym ogólna średnia wynosi od 15 do 20 godzin, co odpowiada większości kursów już promowanych przez ich szkoły lub władze lokalne.

Wielu nauczycieli precyzuje jednak, że czas trwania nie jest czynnikiem ograniczającym, ponieważ na motywację do udziału w zajęciach wpływa zainteresowanie tematem edukacyjnym.

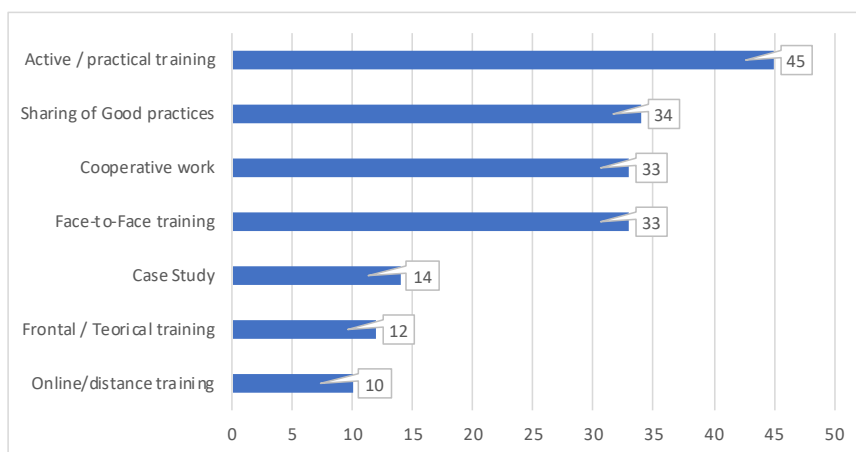
Wreszcie, zdaniem uczestników, trenerami powinni być najlepiej specjaliści w proponowanej tematyce (55 - 81%) lub wyspecjalizowani nauczyciele szkolni (35 - 51%), jedna trzecia z nich wskazała jako opcję nauczycieli akademickich (24 - 35%) (rys. 9).



Rys. 9: Zawód trenera

Za pośrednictwem kwestionariusza uczestnicy zostali poproszeni o zastanowienie się nad preferowanymi i uznanymi przez nich za najbardziej efektywne metodami szkoleniowymi, w celu zwiększenia ich kompetencji w zakresie wczesnego wykrywania trudności w szkole (rys.10): 66% uczestników (n.45) wyraziło preferencję dla aktywnych i praktycznych warsztatów, a 49% ogółu (n.33) poprosiło o szkolenie z zakresu obecności, które ułatwiłoby pracę zespołową, współpracę i dzielenie się dobrymi praktykami.

Wykłady/szkolenia teoretyczne, studia przypadków i kursy online to najmniej pożądane tryby szkoleniowe, które jednak stanowią po 15%.



Rys. 10: Metodyka szkolenia

Jakościowe narzędzia badawcze (grupy fokusowe i wywiady półstrukturalne) umożliwiły zebranie dalszych danych na temat potrzeb edukacyjnych i możliwych modeli poprawy oferty szkoleniowej dla nauczycieli.

Wielu uczestników podkreślało potrzebę utrzymania na pierwszym planie aspektu motywacyjnego, ponieważ jest on uważany za podstawowy element wspierający ścieżki specjalizacyjne nauczycieli i ich dążenie do wczesnego wykrywania trudności u dzieci.

W czasie, gdy prowadzono te badania, doskonalenie zawodowe nie było obowiązkowe. Biorąc pod uwagę tę przesłankę, konieczne jest, aby każde szkolenie było prezentowane nauczycielom w sposób skuteczny, angażujący i stanowiący wyzwanie, aby zmotywować ich do wzięcia udziału w kursie, nawet jeśli - i właśnie dlatego - nie jest on obowiązkowy.

Członkowie grup fokusowych, którzy należeli do dwóch szkół biorących udział w projekcie, wyrazili stymulujące pomysły na poprawę oferty edukacyjnej na tym obszarze. To, co wyłoniło się z dyskusji grupowej, umożliwiło nakreślenie ważnych wytycznych do planowania przyszłej edukacji. W zależności od potrzeb szkół, należałoby zaoferować kursy modułowe o strukturze warsztatowej, które pozwoliłyby uczestnikom na zbadanie tematu wczesnego wykrywania trudności oraz opracowanie strategii edukacyjnych i dydaktycznych, na podstawie ich potrzeb, dając w ten sposób nauczycielom możliwość monitorowania, nadzorowania i towarzyszenia swoim uczniom, poznania różnych narzędzi obserwacji i podzielenia się refleksją na temat sygnałów ostrzegawczych u dzieci w wieku 3-6 lat.

W tym względzie, wychodząc od złożoności wykrytej wewnątrz środowiska szkolnego, również ze względu na coraz większą obecność uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, zebrane dane jakościowe ukazały możliwość refleksji nad potrzebą zagwarantowania nauczycielom możliwości stałego nadzoru pedagogicznego, prowadzącego ich przez najtrudniejsze przypadki i, bardziej ogólnie, w ich codziennej pracy. Postać konsultanta pedagogicznego stanowi jedną z możliwości radzenia sobie przez szkoły z różnymi trudnościami pojawiającymi się podczas kierowania uczniami. Wsparcie to może zatem stanowić ważną i bezstronną pomoc dla nauczycieli, przydatną do określenia wspólnych strategii i ewentualnych szkoleń, prowadzącą również do identyfikacji zmiennych, które w obecności szczególnych potrzeb edukacyjnych mogą mieć znaczenie dla osiągnięcia jakości procesów edukacyjnych (Negri, 2014).

Jak podkreślały opinie podzielone z badaczami, **tryb warsztatowy** jest z pewnością preferowany przez nauczycieli. W próbie badawczej pojawiła się również hipoteza o możliwości zaangażowania w te same warsztaty różnych specjalistów należących do środowiska szkolnego i systemu opieki zdrowotnej, w szczególności ekspertów w zakresie poruszanych tematów, sygnałów ostrzegawczych oraz innowacyjnych strategii obserwacyjnych i edukacyjnych. Pomogłoby to nauczycielom zapoznać się z doświadczeniami innych osób pracujących i skupiających się na rozwoju dzieci, promując w ten sposób połączone i zintegrowane podejście sieciowe.

W odniesieniu do *tematów szczególnych szkolenia* wyrażonych przez uczestników, nauczyciele podkreślili następujące kwestie: i) metapoznanie u dzieci w wieku przedszkolnym; ii) kluczową rolę pracy zespołowej i komunikacji między kolegami; iii) kamienie milowe i fazy rozwoju dziecka; iv) kluczowe wskaźniki trudności dziecka oraz sposoby ich obserwowania i wykrywania.

Ponadto zasugerowano, że aby *szkolenie* było bardziej efektywne, *powinno być skierowane nie tylko do nauczycieli*, ale także powinno być przeznaczone dla dyrektorów i personelu pomocniczego szkoły, a także powinno się stworzyć specjalne moduły dla nauczycieli zajmujących się programami nauczania i specjalnymi potrzebami. Przydatne mogłoby być wydawanie zaświadczenia o uczestnictwie na zakończenie każdego zaproponowanego poziomu szkolenia, choć ważne powinno być szczegółowe określenie metod i kryteriów oceny rzeczywistego wpływu kursu i jego funkcjonalnych reperkusji na metodę pracy każdego nauczyciela.

Jak wyjaśnia jeden z uczestników grupy fokusowej, "*szkolenia muszą być promowane i finansowane przez Ministerstwo Edukacji, Uniwersytetów i Badań Naukowych (MIUR) na różne sposoby: dotacje dla szkół samorządowych i dla sieci szkół poprzez udział w szkoleniach na określone tematy,*

*przydzielanie środków na szkolenia dla CTI (lokalnych centrów integracji). Promocja działań szkoleniowych powinna być obowiązkiem tych, którzy finansują i organizują kursy, ale myślę, że pewne znaczenie ma pojmowanie szkoleń jako narzędzia promowania i zwiększania profesjonalizmu nauczycieli w każdej pojedynczej szkole" (uczestnik 3, grupa 1- IC Giussano, IT). W szczególności zadaniem dyrektora szkoły powinno być określenie potrzeb edukacyjnych i promowanie udziału nauczycieli w kursach. Prawdą jest również, że w niektórych przypadkach coroczne zmiany w kadrach poszczególnych instytucji, a w szczególności mianowanie dyrektorów, nie zawsze zapewniają niezbędną spójność i pogłębienie różnych tematów poruszanych podczas corocznych szkoleń.*

*Szkolenie może być również narzędziem wdrażania nowej polityki szkolnej; w istocie "skuteczne działania i kursy szkoleniowe rzeczywiście odpowiadające na wcześniej wykryte potrzeby szkoleniowe, zmieniają kulturę zawodową, pozwalając na innowacje i ewolucję złożonych i delikatnych systemów, takich jak szkoła" (uczestnik 2, grupa 2- IC Offanengo, IT)*

*Skuteczność różnych ofert edukacyjnych powinna być również monitorowana i wykrywana poprzez ocenę uczestników i wpływ na dobre praktyki instytucyjne. Niektórzy nauczyciele sugerują ocenę umiejętności przed i po kursie, raportowanie wyników kursów i dzielenie się tymi wynikami w ramach szkoły.*

*Zdaniem dyrektora szkoły "opór, jaki często wykazują nauczyciele wobec szkoleń, wynika w dużej mierze z wcześniejszych niezadowolających doświadczeń; w większości przypadków szkolenia skupiają się jedynie na treściach teoretycznych i nie do końca spełniają ich oczekiwania. Często brakuje przykładów "dobrych praktyk", doświadczeń, które sprawdziły się w konkretnych, ale możliwych do wyeksportowania przypadkach, rozwiązań konkretnych spraw. Dlatego możliwość ewaluacji szkoleń dla nauczycieli jest szczególnie ważna, aby w bardziej efektywny sposób kierować ofertą edukacyjną" (dyrektor szkoły 1).*

*Choć bez wątplenia można się z tym zgodzić, prawdą jest również, że początkowa atmosfera niektórych szkoleń skierowanych ogólnie do dorosłych, a konkretnie do nauczycieli, charakteryzuje się skrajnym oporem i uprzedzeniami wobec innowacyjnych propozycji. Uczestnicy szkoleń są często uprzedzeni do skuteczności różnych szkoleń i nie rozumieją, że czasami to, co stanowi prawdziwą różnicę w osiąganiu wyników, może wynikać z samego ich nastawienia i chęci bycia szkolonym.*

*Czasem faktycznie nie jest ważne urozmaicenie tematów edukacyjnych i analizowanie pojedynczych przypadków, z których można wnioskować o dobrych praktykach, ale pożądane jest pojmowanie kursu jako okazji do dyskusji i wymiany poglądów, skłaniających uczestników do przemyślenia różnych treści teoretycznych i przełożenia ich na codzienne doświadczenia zawodowe.*

*Ważne jest więc, aby stażyści zadawali sobie pytanie, jak można wykorzystać poznane przy takich okazjach dobre praktyki i podzielić się nimi z kolegami. Uczestnicy eksperymentu za niezwykle ważne uważają również wsparcie instytucji dla tworzących się w każdej jednostce grup roboczych i testowych, których funkcją jest zbieranie najbardziej efektywnych doświadczeń i przekazywanie ich innym nauczycielom sieci, stanowiąc w ten sposób prawdziwe "biblioteki dobrych praktyk", do których każdy może mieć dostęp w zależności od potrzeb swoich uczniów. W ten sposób "można by jeszcze bardziej zachęcić do dyskusji między nauczycielami, także poprzez programy wymiany międzynarodowej i ośrodki badań edukacyjnych we współpracy z uniwersytetami, których zadaniem byłoby szkolenie, wspieranie, doradztwo i ocena efektów szkolenia, w perspektywie ciągłego rozwoju zawodowego" (Dyrektor 2).*



U podstaw tej idei można rozpoznać konkretną realizację konstruktów **wspólnoty praktyki**, która, jak twierdzi Alessandrini, poprzez zintegrowane i wieloogniskowe podejście, umożliwia uwzględnienie różnych elementów, dynamicznie oddziałujących w danej rzeczywistości zawodowej, jaką jest szkoła (Alessandrini G. & Buccolo M., 2010):

- praktyki, realizowane przez wykwalifikowanych i zmotywowanych nauczycieli;
- intencje, zasady/regulacje, repertuary, procedury, wiedza, (explicit/implicit) teorie wspierające praktyki nauczycieli w danej instytucji;
- wspólnoty praktyk, jako złożone zbiory jednostek dzielących kultury, historie życia i nauki, wiedzę, tradycje;
- społeczności interfejsowe, z którymi wchodzi się w interakcje w danym kontekście, czyli różne istniejące typy społeczności praktyki (Wenger, 2006; Alessandrini G. & Buccolo M., 2010, s.100).

Brak zasobów ekonomicznych i ludzkich, złożoność społeczna i sytuacje kryzysowe w oświacie, a w konsekwencji potrzeby edukacyjne, pobudzają więc do refleksji nad wartością potencjalnych wspólnot praktyki w każdej szkole i wymagają zrozumienia potencjalnych metod, które należy uruchomić, aby te wspólnoty mogły w pełni zaistnieć.

## 4. Francja

### 4.1 Wprowadzenie

Katolicki Uniwersytet Zachodni, utworzony w 1897 roku, jest aktorem odniesienia dla szkolnictwa wyższego i badań. UCO jest rozmieszczony dzisiaj na 8 kampusach w zachodniej Francji i Overseas. Oferuje około 10000 studentów 100 kursów szkoleniowych matrycy z bac + 8, w 35 sektorach. Z silną tradycją doskonałości akademickiej, prawdziwych i międzynarodowych partnerów, UCO oferuje ideał dla studentów, aby stać się kompetentnymi profesjonalistami, wolne i odpowiedzialne umysły. UCO obecnie broni wartości Humanity, bliskości, słuchania i dialogu. Nabycie szkolenia w sześciu wydziałach (Teologia, Nauki Humanistyczne i Społeczne, Nauki Humanistyczne, Prawo Ekonomia Zarządzanie i Edukacja). Z ponad 6 500 studentów na swoim kampusie, UCO Angers jest filarem szkolnictwa wyższego w Maine i Loary. 70 narodowości licencjat, magisterium i doktorat na sześciu kampusach. Wydział Edukacji oferuje podwójną wiedzę: szkolenie wstępne - przygotowuje w szczególności do konkursów nauczycielskich - i kształcenie ustawiczne - szkoli każdego roku ponad 4000 nauczycieli przedszkola, szkoły podstawowej i średniej. Umieszcza innowacje w centrum swoich szkoleń, aby przyczynić się do uczenia się. Praktyki edukacyjne: opracowała nauczanie na temat neuronauki i uczenia się. Zespół edukacyjny składa się z nauczycieli, badaczy i nauczycieli ze szkół: ta różnorodność profili jest bogactwem dla studentów, którzy otrzymują wszechstronne szkolenie i zgodne z realiami świata edukacji.

Na wydziale pracujemy nad tematem jednoczącym: Educate: Mutacje, Podatności, Trwałość. Naukowcy z zespołu badawczego, PESSOA, są zainteresowani metodami edukacji, socjalizacji, szkolenia i przyswajania wiedzy poprzez identyfikację cech uczenia się i analizowanie ich w każdym



wieku w wielu aspektach (osobistych, akademickich, zawodowych...). Warunki uczenia się, dydaktyki i pedagogiki.

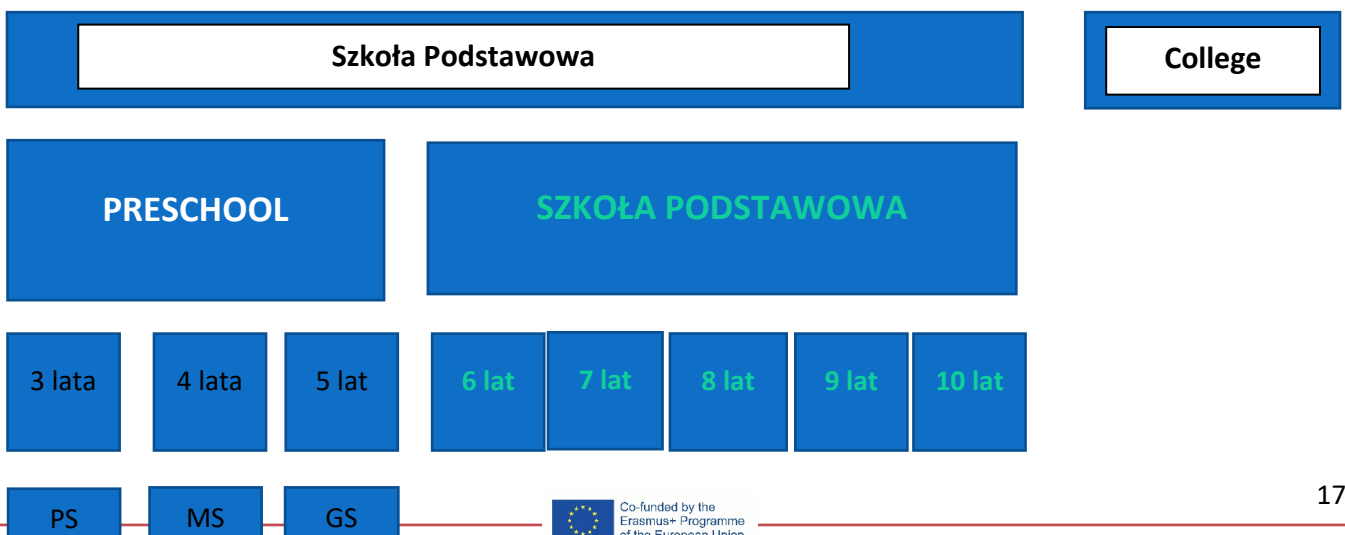
Życie na wspólnej nauce - edukacja statystyczna w szkolnictwie wyższym - socjalizacja nastolatka, kwestia płci - stosunek do wiedzy - neuronauka - idee edukacyjne - zaburzenia i niepełnosprawność - zarządzanie psychiczne.

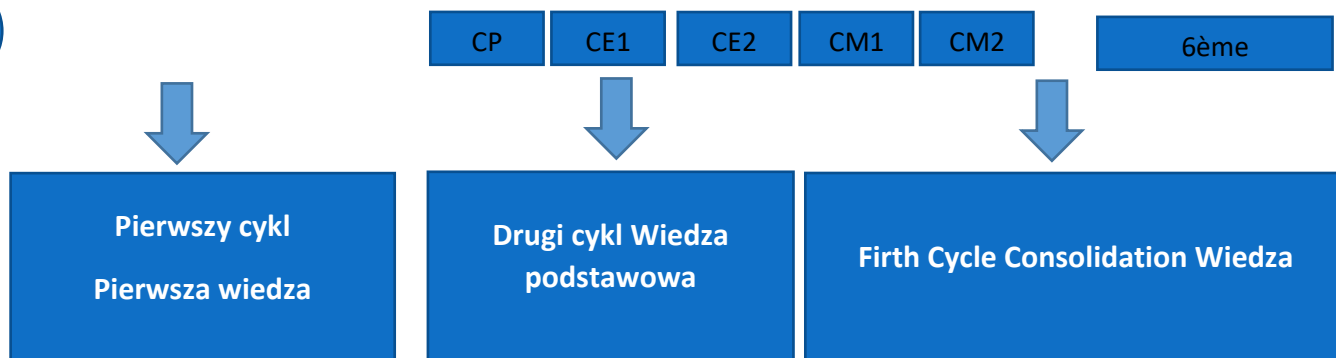
Ten projekt Erasmus jest prawdziwą okazją dla naszego wydziału, poprzez wymianę międzykulturową, wymianę międzynarodową, aby podkreślić swoje umiejętności zarówno z naukowego punktu widzenia, jak i wokół zagadnień związanych z edukacją, wrażliwością i etyką. Ten projekt badawczy akcji jest więc prawdziwą okazją dla naszego Wydziału do wzmocnienia swoich umiejętności w dziedzinie pedagogiki integracyjnej z członków tworzą mały francuski zespół. Pani Ségolène LE MOUILLOUR, dziekan Wydziału Edukacji, profesor nauk o edukacji, bardzo zainteresowana swoją pracą w kwestii wspólnego życia poprzez historię pedagogii i polityki edukacyjnej. Jest kierownikiem i badaczem nauczycieli dla projektu. Koordynacja ze szkołą, z nauczycielem specjalistą. Pisanie raportów.

Pan Jacques LEGAL, nauczyciel specjalista i trener w dziedzinie integracji szkolnej, obecnie doktorant w dziedzinie nauk pedagogicznych. Jest nauczycielem szkoleniowym, który zorganizował i prowadzi szkolenia.

Ten projekt Erasmusa, MOEC, obejmuje również przedszkole podstawowe, szkołę Notre Dame de La Source, znajdującą się w La Garnache, w departamencie Vendee (85). Jest to szkoła katolicka z 14 salami lekcyjnymi, w której uczy się 385 uczniów. Szkoła ta jest reprezentowana przez swojego dyrektora, Cécile DUDIT.

Szkoła ta przykłada wagę do przyjmowania odmienności. Dzieci z różnymi zaburzeniami są obecne w różnych klasach. Szkoła ma blisko, aby odizolować je w specjalistycznej klasie. W tej szkole pracują 24 osoby. 4 nauczycieli pracuje w przedszkolu (od 2 i 1/2 do 5/6 lat), 9 nauczycieli pracuje w szkole podstawowej (od 6 do 11 lat), 6 osób pomaga nauczycielom w klasie w przedszkolu, 3 osoby pracują z nauczycielami, aby pomóc im w opiece nad uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także w placówce obecny jest wyspecjalizowany nauczyciel sieci wsparcia "RA". Szkoła nie opracowała specjalnej polityki wobec uczniów z niepełnosprawnościami. Stosowała się do krajowych wytycznych dotyczących szkoły adaptacyjnej i integracyjnej (1997), adaptacji i edukacji szkolnej uczniów niepełnosprawnych (2004), prawa równości szans (2005), prawa orientacji (2013), edukacji włączającej (2017).





#### 4.2 Tło: Kontekst badań

"Edukacja włączająca dotyczy wszystkich dzieci, ze szczególnym uwzględnieniem tych, które tradycyjnie nie mają szansy na edukację, m.in. dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, niepełnosprawnych, mniejszości etnicznych lub językowych"<sup>6</sup>.

"Edukacja włączająca opiera się na prawie wszystkich do wysokiej jakości edukacji, która zaspokaja podstawowe potrzeby edukacyjne i wzbogaca życie uczących się. Skoncentrowana szczególnie na grupach słabszych i defaworyzowanych, dąży do pełnego rozwoju potencjału każdej jednostki. Ostatecznym celem Inclusive Quality Education jest zakończenie wszelkich form dyskryminacji i wspieranie spójności społecznej".<sup>7</sup>

Z perspektywy UNESCO edukacja włączająca dotyczy przede wszystkim konkretnych populacji, dzieci romskich, dzieci ulicy, dzieci pracujących, osób niepełnosprawnych, ludności rdzennej i wiejskiej<sup>8</sup>.

**Segregacja to:** świadectwa i system szkolny. Zakłady specjalistyczne

Dekret z 14 sierpnia 1909 r: Świadectwo Zdolności do Wychowania Zaległości (CAEA), zwane też świadectwem specjalnym.

18 lipca 1939 r: Świadectwo uzdolnienia do nauczania zaległości i świadectwo nauczycielskie w nauczaniu szkół zewnętrznych.

<sup>6</sup> - UNESCO, 2001.

<sup>7</sup> - UNESCO, 2017.

<sup>8</sup> - <http://www.unesco.org/new/fr/inclusive-education>

Dekret z 12 lipca 1963 r.: Certyfikat zdolności do kształcenia dzieci i młodzieży niepełnosprawnej lub niedostosowanej (CAEI).

Ustawa z 15 kwietnia 1909 r.: Klasy zaawansowane Na wniosek gmin i departamentów mogą być tworzone dla dzieci zacofanych obu płci klasy doskonalenia dołączone do publicznych szkół elementarnych; Autonomiczne szkoły doskonalenia, które mogą obejmować półkolonie i internaty. Klasy dołączone i szkoły autonomiczne są zaliczane do publicznych szkół podstawowych.

Wszystkie instytucje związane z publicznością studentów z określoną niepełnosprawnością: niewidomych, niesłyszących.

**Uczniowie zintegrowani** muszą zaakceptować normy grupy dominującej. Postawa nauczyciela-specjalisty w momencie integracji wpisuje się w aktywizm wewnątrz placówki, starając się przekonać swoich kolegów do przyjęcia w swojej klasie uczniów z problemami lub niepełnosprawnością.

Dekret z 15 czerwca 1987 roku. CAAPSAIS: Świadectwo uzdolnień do specjalnych działań pedagogicznych w zakresie adaptacji i integracji szkolnej w celu potwierdzenia kwalifikacji nauczycieli do wykonywania obowiązków w klasach, instytucjach lub usługach dla dzieci i młodzieży w trudnej sytuacji, niepełnosprawnych lub chorych, w celu ich adaptacji lub integracji szkolnej. Otwarte dla nauczycieli szkół publicznych i nauczycieli prywatnych placówek oświatowych

10 lutego 2004 r. certyfikat umiejętności zawodowych w zakresie pomocy specjalistycznej, kursów adaptacyjnych i nauki szkolnej dla studentów niepełnosprawnych (CAPA-SH) lub certyfikat uzupełniający w zakresie edukacji adaptacyjnej i nauki szkolnej dla studentów niepełnosprawnych (2CA-SH) "Każdy rektor, w porozumieniu z inspektorami akademii, dyrektorami departamentalnych służb edukacji narodowej (IA-DSDEN), przeprowadza analizę potrzeb w zakresie szkolenia specjalistycznego w swojej akademii, uwzględniając potrzeby szkolne studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi związanymi z adaptacją i integracją szkolną

## **Włączenie - zajęcia w systemie szkolnym**

*Pierwszy stopień (przedszkole i szkoła podstawowa)*

Luty 1987 r. RASED: Sieci specjalistycznej pomocy dla uczniów z trudnościami. Tak więc w przyjmowaniu uczniów niepełnosprawnych, w warunkach najbardziej zbliżonych do zwykłego szkolnictwa, nastąpił znaczny postęp. Należy kontynuować ten wysiłek, aby integracja edukacyjna dzieci niepełnosprawnych stała się jedną z cech funkcjonowania naszego systemu oświaty. W przypadku przedszkolaków *"można rozważyć integracje w niepełnym wymiarze godzin, zwłaszcza w przypadku bardzo małych dzieci"*.<sup>9</sup>

CLAD: Klasa adaptacyjna. Klasa adaptacyjna pracuje w ciągłości zgodnie z dynamiką stałej grupy-klasy o zredukowanej liczbie (maksymalnie 15 uczniów); uczniowie mają wyspecjalizowanego nauczyciela jako zasadniczego referenta, nawet jeśli dekomponowanie na ograniczony czas daje im kontakt z inną klasą, innym mistrzem. Nie pozostają tam dłużej niż rok.

CLIS: Lokalna klasa integracji szkolnej jest klasą w szkole i jej projekt integracyjny jest zapisany w projekcie szkolnym. Jej misją jest zakwaterowanie, w niektórych szkołach podstawowych lub wyjątkowo przedszkolach, uczniów niepełnosprawnych w celu umożliwienia im realizacji części zwykłego programu szkolnego. *"Każdy uczeń zapisany do CLIS musi mieć możliwość korzystania z czasu integracji w zwykłych klasach"*.

<sup>9</sup> - Okólnik z dnia 30 kwietnia 2002 r.



## **Przepisy ramowe dotyczące niepełnosprawności**

Ustawa nr 75-534 z 30 czerwca 1975 r. o orientacji osób niepełnosprawnych. Zapewnienie minimum środków, integracji społecznej i dostępu do sportu i rekreacji dla osób niepełnoletnich. Dostęp niepełnosprawnych nieletnich i dorosłych do instytucji dostępnych dla ogółu społeczeństwa oraz ich utrzymanie w zwykłych ramach pracy i życia.

Ustawa z dnia 11 lutego 2005 r. o równych prawach i szansach, uczestnictwie i obywatelstwie osób niepełnosprawnych.

*"Niepełnosprawnością w rozumieniu niniejszej ustawy jest każde ograniczenie aktywności lub ograniczenie uczestnictwa w życiu społecznym, jakiego doznaje osoba w swoim środowisku z powodu znacznego, trwałego lub stałego upośledzenia jednej lub kilku funkcji fizycznych, sensorycznych, umysłowych, poznawczych lub psychicznych, wielomiejscowego upośledzenia lub niepełnosprawności."*

Ustawa nr 2005-380 z dnia 23 kwietnia 2005 r. o orientacji i programie na przyszłość szkoły

Ustanowienie zasady prawa do nauki szkolnej dla każdego młodego człowieka z niepełnosprawnością w najbliższej szkole. Projekt spersonalizowanej edukacji szkolnej (PPS) jest aktem pisemnym, który służy do określenia specjalnych potrzeb dziecka niepełnosprawnego w trakcie nauki szkolnej.

## **Szkoła integracyjna**

Ustawa n° 2013-595 z dnia 8 lipca 2013 r. o orientacji i programowaniu dla refundacji szkoły Republiki wprowadziła do kodeksu edukacji koncepcję szkoły integracyjnej i angażuje wszystkie podmioty w nową koncepcję kształcenia uczniów z niepełnosprawnością. Spersonalizowany program sukcesu edukacyjnego (PPRE). utworzenie systemu wsparcia rada pedagogiczna I stopnia lub rada klasowa, której przewodniczy dyrektor placówki. Uczniom przedwcześnie rozwiniętym intelektualnie zapewnia się odpowiednie udogodnienia. Obowiązek szkolny musi co najmniej zagwarantować każdemu uczniowi środki niezbędne do przyswojenia sobie wspólnej podstawy, na którą składa się zasób wiedzy i umiejętności.

Postawa nauczyciela-specjalisty w momencie integracji wpisuje się w aktywizm wewnątrz instytucji, starając się przekonać swoich kolegów do przyjęcia w swojej klasie uczniów z problemami lub niepełnosprawnością. Ta integracja z klasą może być doświadczana przez grupę uczniów jako ingerencja, akcentująca stygmatyzację. Integracja ta, ze względu na swoją nietrwałość, może być niepewna zarówno dla wyspecjalizowanego nauczyciela, jak i dla rodziny oraz ucznia, który zawsze musi udowodnić, że jest utrzymywany, akceptowany na podstawie wskaźników, których granica nie zawsze przebiega pomiędzy tym, co wyraźne, a tym, co ukryte.

Za dostępność odpowiedzialne są te osoby w systemie edukacji, których rolą jest przekształcenie ram i sposobów nauczania tak, by odpowiadały one potrzebom różnorodności uczniów.

Ambicja edukacji włączającej nie ma na celu zaspokojenia potrzeb bezbronnej mniejszości w zwykłych sytuacjach. Jej konkretyzacją jest głęboka przemiana funkcjonowania zwykłych szkół, tak aby stały się one dostępne, na stałe, a nie tylko czasowo, dla wszystkich uczniów.

Od wprowadzenia w życie ustawy z 2005 r. liczba uczniów z niepełnosprawnościami wzrosła ze 118 tys. do 340 tys. Liczba uczniów objętych pomocą wzrosła z 26 tys. w 2005 r. do 166 tys. we wrześniu 2018 r. Przez dwa lata budżet przeznaczony na edukację uczniów z niepełnosprawnościami wzrósł

o 25% i wynosi dziś 2,4 mld euro. Dla szkoły włączającej<sup>10</sup>. Wyzwania edukacji włączającej to dziś artykulacja, spójność i koherencja

## Impact

W związku z sytuacją "Covid 19", byliśmy zmuszeni nie być w stanie zorganizować grupy fokusowej zaplanowanej na marzec. Odbiliśmy się programując 6 lipca 2020 roku, nową grupę fokusową, aby zidentyfikować zasoby, które nauczyciele byli w stanie wdrożyć online, aby wspierać uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Aby zrozumieć i zidentyfikować narzędzia, umiejętności wdrożone przez nauczycieli w obliczu tej bezprecedensowej sytuacji. Szkoły były zamknięte od 17 marca do 11 maja, a stopniowy powrót uczniów do szkoły odbywał się przy wyjątkowo ciężkich warunkach sanitarnych. Wiele rodzin wołało realizować ze swoimi dziećmi edukację na odległość. Chcieliśmy wrócić do naszego pierwotnego celu badawczego, próbując zrozumieć, co mogą zrozumieć na temat kontekstu uczenia się w domu i ze szkołą na odległość.

Wprowadzenie: Zespół specjalistów w szkole Notre-Dame de la source miał bezprecedensowe doświadczenie wdrażania ciągłości pedagogicznej. Z dnia na dzień musieliśmy opuścić szkołę i przestrzeń klasową i zapewnić nauczanie na odległość. Następnie, po dwóch miesiącach, nastąpił pierwszy (częściowy) powrót uczniów na miesiąc przed zakończeniem roku szkolnego.

W ramach badań nad rozpoznawaniem wczesnych trudności nauczyciele prowadzący badania proponują szkolenia związane z analizą praktyk na tym doświadczeniu i otwarciem pytania. Jak udało się Państwu w takich okolicznościach zmobilizować narzędzia, zasoby, by dotrzeć do uczniów i ich rodzin? Jakie wnioski z tego wynikają? Jak budowany był kolektyw zarówno po stronie uczniów, jak i Twojego zespołu? Czy to wyjątkowe doświadczenie zawodowe zaprasza Cię do spojrzenia na klasę, praktyki, rodziców, uczniów z innej perspektywy, innego punktu widzenia? Mocne strony, szanse, zagrożenia, ograniczenia doświadczenia przeżytego wczoraj i tego, które dopiero nadejdzie?

Podczas Focus Group, zorganizowanej 6<sup>TH</sup> lipca 2020, wymieniliśmy się z nauczycielami przedszkoli na temat ciągłości pedagogicznej, zróżnicowania pedagogicznego, które każdy z nich był w stanie wdrożyć w tak szczególnej sytuacji, związanej z krajowym ograniczeniem wprowadzonym od 16 marca do 16 maja 2020. Każda z nich potrafiła opowiedzieć, jak w tej bezprecedensowej sytuacji udało jej się dotrzeć do rodziców dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Bliskość edukacyjna wzmocniona przez wdrożone narzędzia cyfrowe. Słuchanie, zwiększona dostępność dla każdego dziecka. Rodzice i nauczyciele mogli w ten sposób spotkać się, aby podzielić się trudnościami dziecka w nauce i zachowaniu. Celami tej grupy fokusowej były:

- wartościowanie gestów zawodowych wypracowanych w okresie połogu i pierwszej fazy dekoncentracji;
- wzmocnienie wymiaru zbiorowego specjalistów ze szkoły notre-dame de la source;
- refleksja nad zawodem nauczyciela i jego różnymi aspektami;
- poświęcić czas na wyeksponowanie odczuć związanych z tym doświadczeniem, usytuować, scharakteryzować różne przestrzenie geograficzne: szkołę, klasę, miejsca życia/pracy (nauczycieli, uczniów) i określić relacje, jakie między nimi utrzymują;
- określić ich wymiar instytucjonalny;
- określić narzędzia i praktyki, które umożliwiły ciągłość edukacyjną;
- wymienić przeszkody i sposób ich pokonania lub nie;

<sup>10</sup> - Okólnik n ° 2019-088 z dnia 5 czerwca 2019 r.

- zapytać, co można przenieść na praktykę w terażniejszości.

### 4.3 Cele szczegółowe w personelu Notre Dame de la Source

W kontekście badań prowadzonych w zespole edukacyjnym Szkoły Notre Dame de la source wydaje nam się ważne, aby móc zrozumieć misje osób, które towarzyszą obok nauczycieli uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W szkole, liczymy 6 ASEM, 3 AESH i wyspecjalizowanego nauczyciela. Poniższy argument pomaga zrozumieć misje tych różnych specjalistów. Z naszego punktu widzenia, nie możemy podjąć badań nad identyfikacją trudności w uczeniu się uczniów bez uwzględnienia słów i misji tych różnych podmiotów. Podjęliśmy prawdziwe badania oparte na współpracy, w których uczestniczyli badacze, trenerzy, nauczyciele, dyrektorzy placówek oświatowych i pracownicy sieci pomocy. Niektóre grupy fokusowe pozwoliły nam zaangażować wszystkich tych aktorów i uzyskać przekrojową wizję edukacji włączającej.

Towarzysząc uczniom niepełnosprawnym, AESH<sup>11</sup> powinien umożliwić uczniowi zdobycie i wzmocnienie autonomii w uczeniu się w szkole. AESH jest zatrudniony na podstawie umowy o charakterze publiczno-prawnym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Główne misje asystenta towarzyszącego uczniom niepełnosprawnym (AESH) i asystenta życia społecznego (AVS). **AESH i AVS towarzyszą** jednemu lub kilku uczniom niepełnosprawnym (małym dzieciom, dzieciom, nastolatkom i młodym dorosłym), zgodnie ze spersonalizowanym projektem szkolnym. Istnieją trzy rodzaje towarzyszenia. AESH pełniący funkcję zbiorową (AESH-co): pomoc szkole lub zespołowi szkół, integracja kilku młodych osób niepełnosprawnych w ramach programu zbiorowego, takiego jak lokalna szkolna jednostka integracyjna (ULIS). AESH-i lub AVS z funkcją indywidualną: pomoc w zindywidualizowanym przyjmowaniu i włączaniu uczniów niepełnosprawnych, dla których pomoc ta została uznana za niezbędną przez Departamentalny Dom Osób Niepełnosprawnych. AESH posiadający wspólną funkcję wsparcia (AESH-M): odpowiadając na potrzeby wsparcia studentów, którzy nie wymagają trwałej i ciągłej uwagi, pomaga kilku studentom niepełnosprawnym jednocześnie.

Placówki wczesnoszkolne, placówki oświatowo-wychowawcze (szkoły, uczelnie i placówki specjalne) lub placówki przemienne, miejsca prowadzenia działalności kulturalnej, sportowej, artystycznej i rekreacyjnej, miejsca odbywania praktyk. Zlokalizowane Jednostki Integracji Szkolnej (Ulis), Zbiorcze ośrodki przyjmujące uczniów niepełnosprawnych do szkół pierwszego i drugiego stopnia. Prywatne placówki edukacyjne działające na podstawie umowy

AESH i AVS, Towarzystwo młodym ludziom w codziennych czynnościach. Zapewnienie bezpieczeństwa i komfortu: obserwowanie i przekazywanie sygnałów świadczących o problemach zdrowotnych, zapewnienie warunków bezpieczeństwa i komfortu. Pomoc w podstawowych czynnościach życiowych (pomoc w podnoszeniu i kładzeniu się, ubieraniu i rozbieraniu, toaleta i dbanie o higienę, pomoc w jedzeniu, zapewnienie przestrzegania rytmu biologicznego). Wspieranie *mobilności*: pomoc w zainstalowaniu młodej osoby w miejscach życia, ułatwianie podróżowania. *Wspieranie młodzieży w dostępie do zajęć edukacyjnych*. Stymulowanie aktywności sensorycznej, motorycznej i intelektualnej młodej osoby. Używanie profesjonalnie zaprojektowanych i dostosowanych materiałów w celu uzyskania dostępu do działań edukacyjnych, takich jak

<sup>11</sup> - Życie szkolne Pomoce/pomoc uczniom niepełnosprawnym (AESH lub AVS).

strukturyzacja w przestrzeni i czasie. Ułatwiać młodemu człowiekowi ekspresję, pomagać mu w komunikacji. Przypomnieć zasady aktywności w rozważanych miejscach życia. Przyczynić się do dostosowania sytuacji uczenia się w stosunku do specjalisty, rodzica lub młodego dorosłego majora poprzez identyfikację umiejętności, zasobów, trudności młodej osoby. Wspieranie młodej osoby w zrozumieniu i zastosowaniu instrukcji w celu promowania działalności prowadzonej przez profesjonalistę, rodzinę lub młodego dorosłego. Wspomagać młodą osobę w czynności pisania. Stosowanie wskazówek zawartych w przepisach odnoszących się do aranżacji warunków egzaminu lub testu konkursowego oraz w sytuacjach oceniania, w których wymagana jest obecność osoby trzeciej. *Towarzystwo młodzieży w działaniach społecznych i relacyjnych.* Udział w realizacji powitania poprzez promowanie zaufania młodzieży i otoczenia. Promowanie komunikacji i interakcji pomiędzy młodymi ludźmi a ich otoczeniem. Podnoszenie świadomości środowiska młodzieży z niepełnosprawnością i zapobieganie sytuacjom kryzysu, izolacji lub konfliktu. Zachęcanie młodzieży do uczestnictwa w działaniach zaplanowanych we wszystkich rozważanych miejscach życia. Pomoc w określeniu zakresu działań dostosowanych do możliwości, pragnień i potrzeb młodej osoby. W tym kontekście zaproponować młodej osobie działanie i realizować je razem z nią. *Udział w realizacji i monitorowaniu indywidualnego planu kompensacji młodzieży.* Uczestniczyć w spotkaniach mających na celu wdrożenie lub regulację spersonalizowanego planu kompensacyjnego (zespoły monitorujące przebieg nauki szkolnej itp.). Udział w spotkaniach z rodziną i zespołami zawodowymi. Przyczynić się do kontaktów z innymi interesariuszami. Kontaktować się z rodziną i odpowiednimi specjalistami. Pisać raporty ze swojej pracy. Zorganizować swoją interwencję zgodnie z celami określonymi w spersonalizowanym planie kompensacyjnym. Dostosować swoją interwencję do niepełnosprawności młodego człowieka, jego zdolności i trudności, upodobań i nawyków oraz zaobserwowanych zmian.

AESH i AVS, *umiejętności związane z, wiedzą na temat młodego człowieka, osób niepełnosprawnych, podmiotów i polityki publicznej:* Wiedza na temat funkcjonowania miejsc życia, w tym szkoły, rozumienie miejsca, roli rodziny, znajomość polityk publicznych dotyczących niepełnosprawności, znajomość i uwzględnianie etapów rozwojowych młodego człowieka, umiejętność uwzględnienia tożsamości kulturowej, stylu życia, doświadczeń i historii młodego człowieka i jego rodziny; *związane z gestami i postawami nawiązanie z młodym człowiekiem relacji opartej na zaufaniu, sprzyjającej jego autonomii:* uwzględnianie potrzeb młodego człowieka (umiejętność budowania z nim relacji, rozpoznawanie jego potrzeb i respektowanie jego rytmu biologicznego (sen, posiłki), uwzględnianie zmian w jego zachowaniu (zahamowanie, agresja itp.), Mobilizowanie młodego człowieka i jego potencjału; *związane z gestami i postawami, które ułatwiają dostęp do nauki i uczestnictwa społecznego:* Umiejętność zachęcania do uczestnictwa, przypominanie norm i kodów społecznych, które pozwalają na interakcje w grupie, pomaganie młodej osobie w stawianiu czoła oczom innych, uświadamianie niepełnosprawności, proponowanie i realizacja działań (życie społeczne i relacyjne) dostosowanych. Ułatwianie dostępu do nauki: zrozumienie i poznanie intencji pedagogicznej nauczyciela lub profesjonalisty odpowiedzialnego za zajęcia edukacyjne, zrozumienie metod i materiałów edukacyjnych. *Umiejętności związane z gestami i postawami, pozwalające na wykonywanie aktów życia codziennego:* Mobilność i instalacja fizyczna, niezbędne akty. Komfort i bezpieczeństwo: umiejętność pomocy w rozplanowaniu przestrzeni, rozpoznawanie sytuacji ryzykownych, zapobieganie wypadkom domowym, codziennym itp. umiejętność stosowania protokołów higieny i bezpieczeństwa, umiejętność stosowania technik i sprzętu odpowiedniego do sytuacji młodej osoby. Stan zdrowia: umiejętność udzielania pomocy w zakresie przyjmowania leków zgodnie z zaleceniami lekarskimi, umiejętność reagowania na sytuacje kryzysowe. *Umiejętności związane z profesjonalnym pozycjonowaniem i poszanowaniem ram*



*interwencji*: Umieć nadać sens swojemu działaniu w służbie autonomii młodego człowieka, uznać drugiego człowieka za równego sobie. Znać granice swojej interwencji i wiedzieć, jak odwołać się do kompetentnych specjalistów. Umieć wykazać się profesjonalnym dystansem (zrobić krok do tyłu) i zawodową dyskrecją. Poszanowanie prywatności młodego człowieka i jego rodziny, także podczas wymiany zawodowej. *Umiejętności związane z profesjonalnym pozycjonowaniem w wymianach i komunikacji*: Umieć nawiązać wysokiej jakości relację z rodziną, umieć dzielić się swoją wiedzą, umiejętnościami i doświadczeniem z otoczeniem zawodowym, umieć mierzyć wkład, efekty działań i rozliczać się z nich, umieć dostosować swoją praktykę z praktyką innych interesariuszy, w zależności od sytuacji, umieć zarządzać swoim czasem i organizować swoje działanie, umieć utrzymać i aktualizować swoją kulturę zawodową i wiedzę.

**ASEM lub ATSEM**<sup>12</sup>, wspierają nauczyciela w jego misji i towarzyszą dzieciom w zdobywaniu autonomii. Wyspecjalizowani urzędnicy terytorialni w przedszkolach, bardziej znani jako ATSEM, pracują, jak wskazują ich ramy zatrudnienia, w przedszkolach. Umieszczeni pod funkcjonalnym zwierzchnictwem dyrektora szkoły w zakresie organizacji ich codziennej pracy, urzędnicy ci podlegają pracownikom miejskim, a zatem terytorialnej służbie cywilnej. Na co dzień udzielają pomocy technicznej i pedagogicznej nauczycielowi, z którym ściśle współpracują. *Zapewnienie opieki i bezpieczeństwa "maluchom". "Prawdziwa prawa ręka" nauczyciela, ATSEM przygotowuje dzieciom przekąski, dba o ich higienę (mycie rąk, ubieranie i rozbieranie się, przychodzenie/wychodzenie do toalet), a także o konserwację sprzętu i pomieszczeń... Częścią ich pracy jest zapewnienie logistyki i opieki dla dzieci w wieku od 2 do 6 lat. "Moja misja jest bardzo wszechstronna. Po przyjeździe przygotowuję poranny poczęstunek i niezbędne wyposażenie do porannych warsztatów. Aby to zrobić, opieram się na programie, który został opracowany w górę rzeki z nauczycielem. Dzięki doświadczeniu wszystko jest dobrze ugruntowane i następuje bardzo szybko. Przed przyjazdem uczniów wszystko zostało przejrane: każdy ATSEM przygotował swoją klasę, toalety są czyszczone i dezynfekowane. Zespół czuwa też nad dobrym działaniem pomieszczeń i zgłasza wszelkie usterki, które mogłyby wpłynąć na bezpieczeństwo dzieci."* Kiedy drzwi się otwierają, wszystko jest sprawne, aby przyjąć dzieci w optymalnych warunkach bezpieczeństwa i higieny. Podczas przyjmowania dzieci, ATSEM, w połączeniu z nauczycielem, zapewnia, w razie potrzeby, sztafetę informacyjną z rodzicami lub placówkami pozaszkolnymi. *"Moja rola polega na tym, że pomagam dzieciom rozebrać się, założyć kapcie (...). Zapraszam je do rozgoszczenia się w klasie i przejęcia odpowiedzialności za różne zabawy". Dla niektórych rozłąka z rodzicami jest czasem bardziej skomplikowana..., jestem też po to, by mimo łez pomóc im "przejsć przez ten" kurs. Ponieważ mam do czynienia z małymi sekcjami, zawsze tak jest w pierwszych dniach."* Wspieraj nauczyciela w działaniach pedagogicznych.

Działalność ATSEM w ostatnich latach bardzo się zmieniła. Coraz bardziej zaangażowany w program edukacyjny szkoły, ten specjalista od wczesnej edukacji aktywnie uczestniczy w zajęciach obok nauczycieli. *"Poranek jest poświęcony na zajęcia edukacyjne i ruchowe. Moja rola jako ATSEM polega na interweniowaniu w sprawie logistyki życia codziennego, jednocześnie uczestnicząc i wspierając dzieci w ich działaniach. Bobos na przerwie, wypadek z farbą na ubraniu, katar, małe gospodarstwo domowe, instalacja sali motorycznej, nadzór nad dziećmi i towarzyszenie im w ich aktywności malowania, wycinania i zabawy ciastem, zakładanie warsztatów kulinarnych dla tortów urodzinowych, towarzyszenie przy realizacji ogródka edukacyjnego ... moja misja jest bardzo heterogeniczna !"*

<sup>12</sup> - ASEM lub ATSEM : Specjalistyczny Oficer Terytorialny Przedszkola (ATSEM).



Umiejętności ATSEM to, znać potrzeby dzieci od 2 roku życia, towarzyszyć dziecku w nauce szkolnej i samodzielności, egzekwować zasady higieny i bezpieczeństwa w środowisku, zapewnić bezpieczeństwo dzieciom w czasie sprawowania opieki, przygotowywać materiały dydaktyczne w połączeniu z nauczycielem, uczestniczyć/realizować zajęcia z dziećmi, zarządzać materiałami edukacyjnymi i zapasem środków czystości, przeprowadzać konserwację pomieszczeń i materiałów dydaktycznych, pracować dodatkowo w godzinach pozalekcyjnych (stołówka, transport szkolny, świetlica itp.), czerpanie radości z kontaktu z dziećmi, bycie cierpliwym i wszechstronnym, umiejętność dostosowania się i pracy w zespole.

**Nauczyciele specjaliści<sup>13</sup>**, mają dwie wyraźne misje: Zapobieganie trudnościom w nauce i rozumieniu, zapobieganie trudnościom w dostosowaniu się do wymagań szkolnych. Praktykują w Razed i szkołach powiatu. Wyjątkowy organ psychologów Edukacji Narodowej powstał na początek 2017 roku. Oferując dwie specjalności, łączy zawody psychologa szkolnego w pierwszym stopniu oraz doradcy zawodowego-psychologa i dyrektora centrum informacji i orientacji w drugim stopniu. Uczy uczniów pierwszej i podstawowej nauki (czytanie, pisanie, itp.) lub przedmiotów ogólnokształcących (francuski, matematyka, historia, geografia, itp.) zgodnie z programami edukacji narodowej. Może administrować placówką pierwszego stopnia.

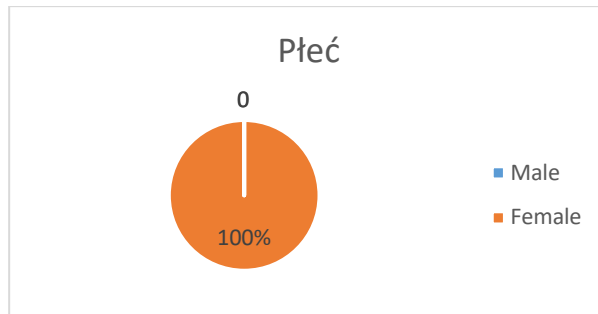
*Ich Podstawowe Umiejętności - Wiedza to:* Ustalić cel kształcenia i ustalić harmonogram działań edukacyjnych Sc Techniki pedagogiczne - Monitorować punktualność, frekwencję uczniów na zajęciach, sprawdzać bony i informować rodziców - Narzędzia biurowe - Zbierać informacje i przygotować lekcję w sesji (arkusz przygotowawczy, metoda nauczania)- Program Edukacji Narodowej - Sprawdzić klasę - Etapy rozwoju dziecka - Zorganizować przestrzeń klasy - Techniki zapobiegania konfliktom i zarządzania nimi - Monitorować uczniów podczas zajęć międzyklasowych, pozalekcyjnych, internatu i posiłków - Psychologia dziecka - Witanie uczniów po przyjściu do klasy - Techniki animacji grupowej - Rozwijają podejście pedagogiczne i uczą podstawowej wiedzy (francuski, matematyka, nauki ścisłe) - Dostosowują przebieg nauki do trudności uczniów - Mierzą postępy w nauce uczniów - Informują rodziny, zespoły nauczycielskie o sposobie oceniania dziecka, wynikach, trudnościach lub zachowaniach - Przetwarzają informacje (zbierają, klasyfikują i aktualizują). Rozwijają również *specyficzne Umiejętności*. Wiedzą jak interweniować z odbiorcami z poważnymi trudnościami akademickimi -Patologie psychiczne -Interwencja z osobami niepełnosprawnymi -Braille -Interwencja z dziećmi niepełnosprawnymi -Język migowy - Nauczanie dyscypliny dla grupy osób.

#### 4.4 Ilościowe i jakościowe wyniki badań na koniec pierwszego roku

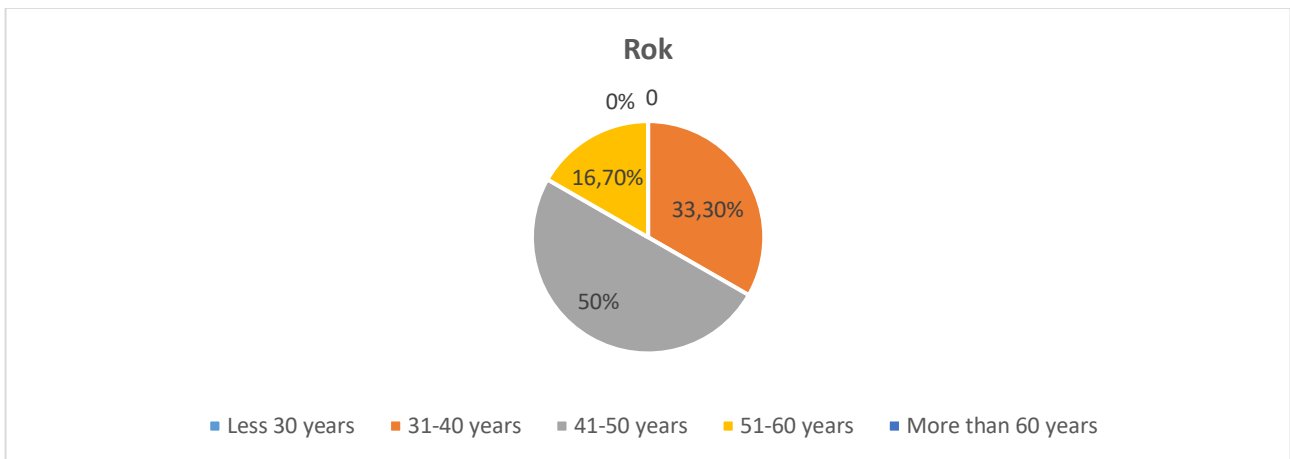
##### Badana populacja

Płeć

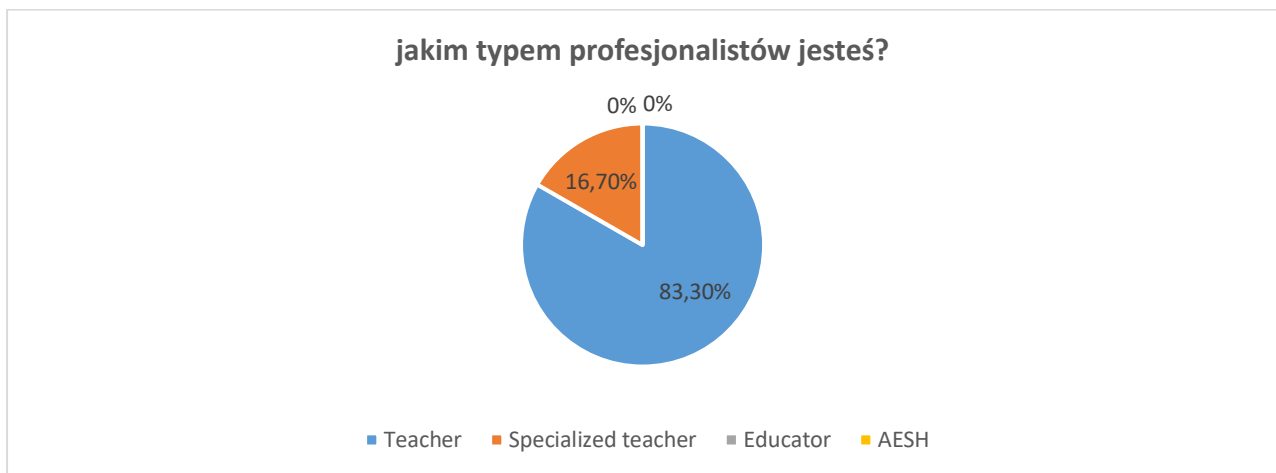
<sup>13</sup> - BO lutego 2017 r.



**Wiek**

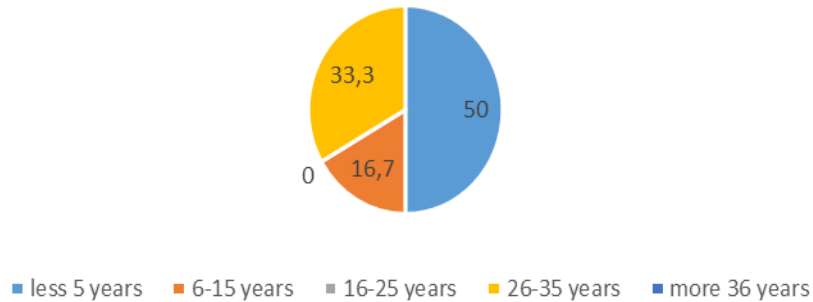


**Kwalifikacje nauczycieli w naszym przedszkolu**



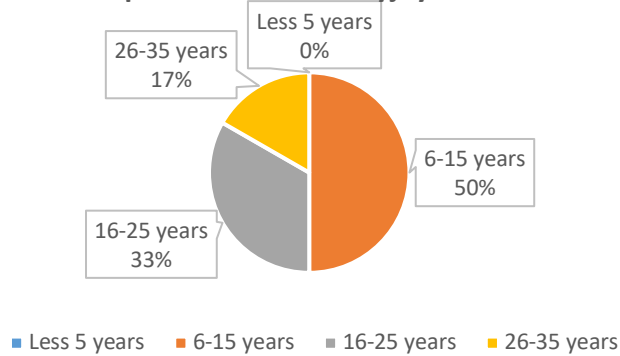
50% naszej próby uczy w przedszkolu krócej niż 5 lat.

### Seniority in nursery school



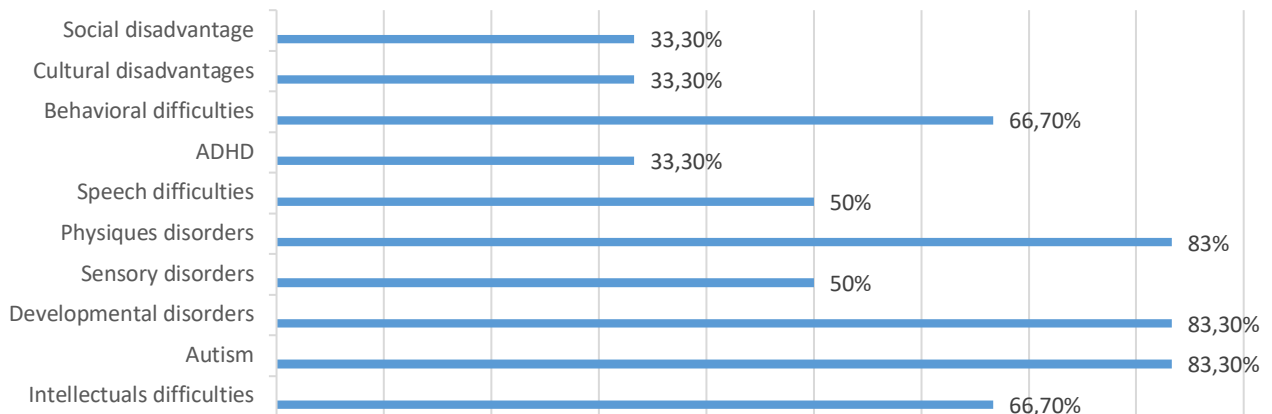
Cała badana w ankiecie populacja pracuje z dziećmi niepełnosprawnymi lub o specjalnych potrzebach edukacyjnych od co najmniej 6 lat.

### Od ilu lat pracuje Pan/Pani z uczniami niepełnosprawnymi / o specjalnych potrzebach edukacyjnych?



Wszyscy oni pracowali z dziećmi z różnymi zaburzeniami.

### Jakiego typu uczniów niepełnosprawnych uczyłeś ?



Średnia liczba uczniów w klasie to około 30 osób.

W klasach przedszkolnych dzieci mają od 3 do 5 lat.

Wszyscy mają w swoich klasach uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, od 1 do 3/klasę. 75% z nich ma AESH w klasie przez 5 do 8 godzin/tydzień (27 godzin/tydzień/szkoła czasowa).

### Ankieta dla zainteresowanych stron (nauczycieli, dyrektorów szkół, innych zainteresowanych stron)

Dwa narzędzia metodologii badawczej zostały wdrożone przez nauczycieli akademickich UCO w tym badaniu dotyczącym identyfikacji trudności w uczeniu się w przedszkolu, ankieta i grupa fokusowa.

Głównym przedmiotem zainteresowania sondażu jest zebranie dużej ilości informacji, zarówno rzeczowych, jak i subiektywnych, od znacznej liczby osób - reprezentatywność tej próby pozwala na wnioskowanie o całej badanej populacji, o wynikach uzyskanych od respondentów. Celem takich badań może być pomiar częstości występowania cech (sytuacji, zachowań, opinii lub postaw itp.) w danej populacji, ale w naukach humanistycznych i społecznych mają one na celu przede wszystkim analizę związków między tymi cechami.

Dwie otwarte, zamknięte, wielokrotnego wyboru ankiety zostały wypełnione przez nauczycieli UCO Research podczas tej pierwszej fazy badań zaplanowanej na wrzesień 2019 do lipca 2020.

**Pierwsza ankieta** została przeprowadzona i zainicjowana przez zespół francuski w celu zorganizowania i ustrukturyzowania pierwszych grup fokusowych uruchomionych od momentu rozpoczęcia projektu badawczego pod koniec września 2019 roku. Pytania zostały skierowane w formie papierowej do wszystkich nauczycieli w szkole w trzech cyklach 1, 2 i 3. Naszym pierwszym celem była możliwość rozpoznania kontekstu, w jakim na co dzień pracują nauczyciele szkoły Notre Dame de la Source. Zrozumienie tego, co sprawia, że ich zawód jest prawdziwy pod względem edukacji włączającej: liczba uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (BEP) w ich klasach, zidentyfikowanie tego, co nazywają za BEP, zidentyfikowanie tego, co umieszczają, aby móc zaspokoić te potrzeby, zrozumienie ich własnych potrzeb szkoleniowych w zakresie pedagogiki włączającej, czy mają obecność rozwiązań w zakresie zasobów AESH lub ASEM, aby zaspokoić potrzeby uczniów, i wreszcie, zidentyfikowanie poprzez słowa kluczowe tego, co definiuje edukację włączającą według tych profesjonalistów, których staż pracy wynosi od 3 do ponad 20 lat.

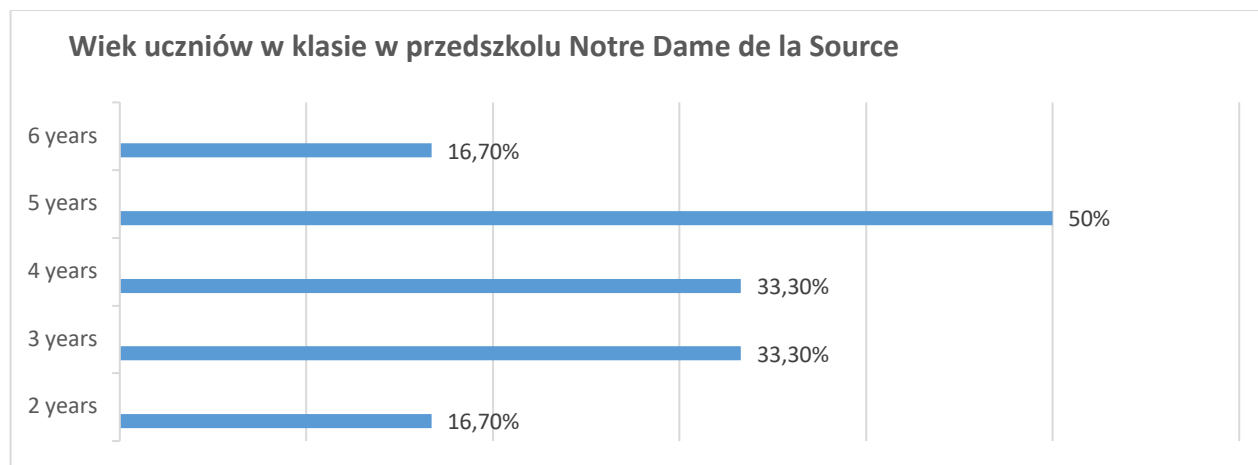
Zapytani o słowa, które ich zdaniem definiują edukację włączającą, potrafili zaproponować: Prawo - Zróżnicowanie - Potrzeby - Różnorodność - Specials needs - Recepja - Wsparcie - Tempo - Integracja - Różnica - Projekt zindywidualizowany - Partnerstwo - Adaptacja - Szkoła - Uznanie. W jakim wieku należy wykrywać trudności w uczeniu się? Wykrywanie trudności w uczeniu się odbywa się w wieku 4 lat, pod koniec pierwszego roku przedszkola. Zauważ, że dla 33,33% z nich, ten ostatni powinien być wykonany w momencie wejścia do przedszkola, w wieku 3 lat do : Pozwolić na uwzględnienie potrzeb zanim pojawią się trudności, dać rodzinom czas na pójście do przodu, czasem na opłakanie "idealnego" dziecka. Umożliwić rodzinom jak najszybszą reakcję, biorąc pod uwagę listy oczekujących u specjalistów, logopedów, psychiatry dziecięcego. Umożliwić czas na obserwację ucznia w różnych okresach, dać mu czas na ewolucję, ale bez blokowania go w rozwoju. Pozwolić na akceptację trudności i ich wczesne opanowanie w rozwoju dziecka. Umieć

współpracować ze specjalistami, dialog z rodzicami będzie łatwiejszy. Pomagać w jak najwcześniejszym zaspokojeniu potrzeb dzieci.

Bez wcześniejszej pracy nauczyciele poprzez pierwszą ankietę byli w stanie podać bardzo dokładną definicję edukacji włączającej. Cele edukacji włączającej są dobrze ukierunkowane, zidentyfikowane. Stawka w zakresie zmiany struktur i oceny praktyk jest podniesiona. To, co jest częścią relacji edukacyjnych, jest poparte wartością, która odnosi się do ich własnej koncepcji nauczania. Można nawet powiedzieć, że odnajdujemy orientację Wychowania Katolickiego. Komplementarność, którą można odnaleźć w definicji edukacji włączającej, jest częścią głównego problemu poruszanego przez dyrektora szkoły. Ideał został osiągnięty, ale brakuje zasobów zarówno dydaktycznych jak i pedagogicznych, aby ustrukturyzować praktyki związane z dostępnością, co prowadzi do pewnej destabilizacji i co może prowadzić do kwestionowania zasadności działań profesjonalistów. Profesjonaliści potrzebują punktów odniesienia, aby: nabyć metodologię obserwacji, zidentyfikować specyficzne potrzeby dzieci, przeanalizować je, wdrożyć konkretne adaptacje w klasie. To pierwsze badanie utwierdza nas w zainteresowaniu wspólnym badaniem kwestii, sposobów, które może przyjąć pedagogika integracyjna dzisiaj we francuskim przedszkolu.

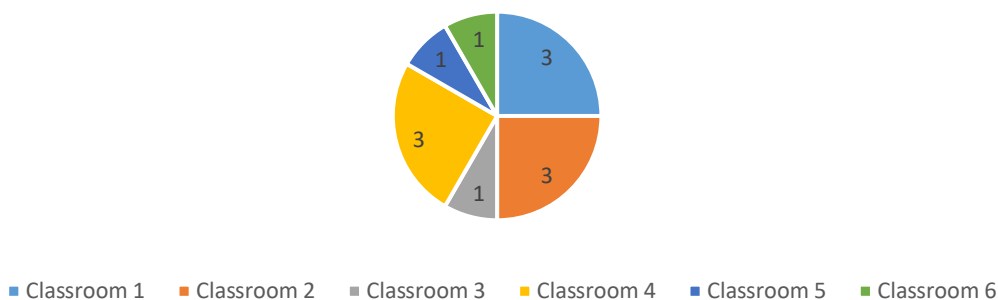
**Druga ankieta** została wyprodukowana ze wszystkimi partnerami badawczymi podczas 1. międzynarodowego spotkania w Madrycie w październiku 2019 roku. Ta ankieta została następnie przetłumaczona na język francuski i wysłana pocztą elektroniczną do wszystkich nauczycieli cyklu 1, szkoły Notre Dame de la Source, którzy zostali zaproszeni do poinformowania go do 4 grudnia 2019 r.

We Francji uczniowie są zobowiązani do przyścia do przedszkola w wieku 3 lat, ale niektórzy z nich mogli przybyć w wieku dwóch i pół.



We Francji liczba dzieci w klasach przedszkolnych może osiągnąć liczbę od 28 do 32 uczniów, co właśnie ma miejsce w przypadku klas naszej szkoły Notre Dame de la Source. W związku z tak dużą liczbą uczniów chcieliśmy zapytać naszych nauczycieli o liczbę uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którą mogliby zidentyfikować w 2019/2020 roku, oraz o ramy ludzkie, na których mogliby lub nie mogliby polegać w swojej klasie.

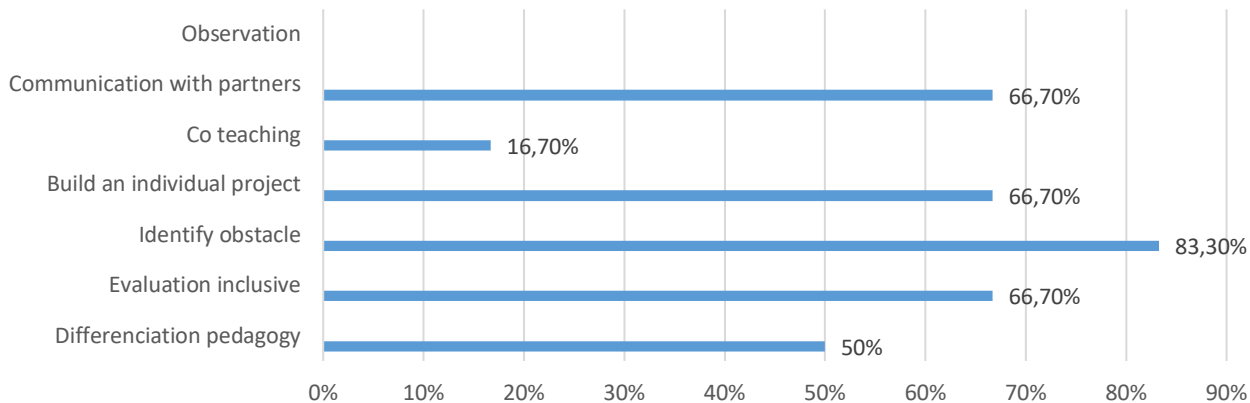
### Liczba uczniów niepełnosprawnych



66,7% nauczycieli ma kogoś do pomocy w klasie, przy czym średnio 11 godzin obecności w klasie w tygodniu (26 godzin).

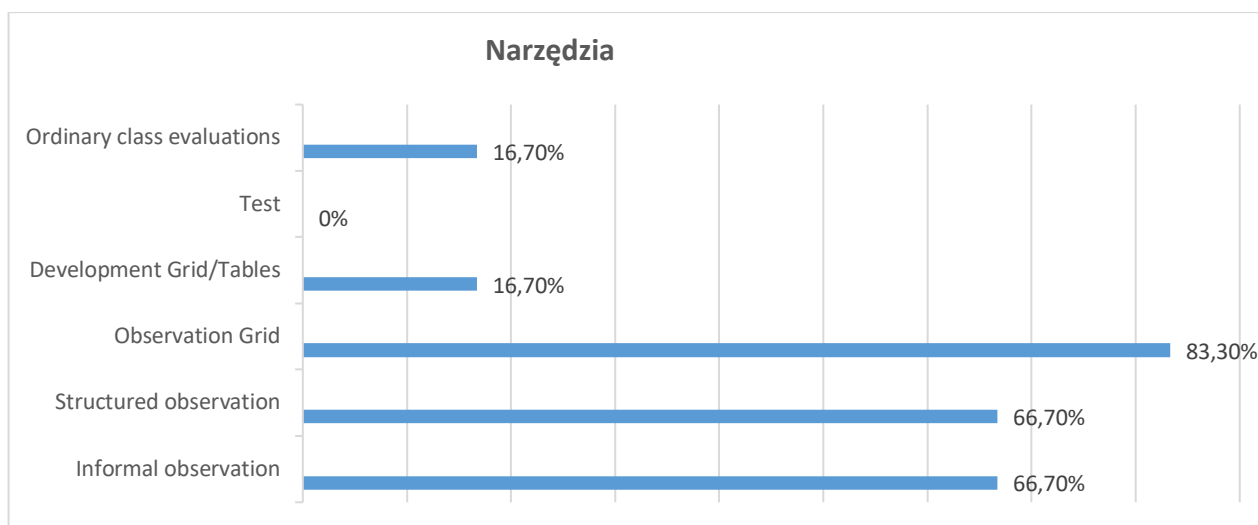
W drugiej części ankiety, pytamy ich o szkolenia, które ten program badawczy mógłby im zaproponować.

### Tematy, w których chciałbyś się szkolić



100% naszych nauczycieli chciałoby, aby te czasy szkoleniowe były oferowane przez wyspecjalizowanych trenerów, a 66,7% przez wyspecjalizowanych nauczycieli.

W trzeciej części ankiety zapytano nauczycieli o stosowane przez nich narzędzia. Właściwie 100 % nauczycieli stosowało różne narzędzia do obserwacji trudności uczniów.



Dla nauczycieli narzędzia te są w 100% częściowo skuteczne. W 83,3% idealnym narzędziem dla tych specjalistów pozostaje obserwacja ustrukturyzowana. Obserwacja ustrukturyzowana byłaby bardziej wiarygodna niż obserwacja nieformalna. Uwzględniałaby ogólny rozwój dziecka.

### Grupy fokusowe i wywiady

5 Grupy fokusowe zostały zaplanowane i przeprowadzone od września 2019 do kwietnia 2020 roku. Dokonano nagrań dźwiękowych i wideo, które zostały przepisane dla każdej grupy fokusowej. Dyskutowaliśmy o stanie praktyk edukacji włączającej w cyklach 1,2 i 3 oraz identyfikowaliśmy trudności, z jakimi borykają się nauczyciele.

**Podczas I grupy fokusowej**, poprzez słowa nauczycieli cyklu 1, przedszkola, identyfikujemy potrzebę udzielania konkretnych odpowiedzi uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przy zachowaniu kolektywności zajęć. Istnieje potrzeba optymalizacji profesjonalnych gestów w zakresie obserwacji, identyfikacji i komunikacji wobec rodzin. Pojawiają się też pytania etyczne, etyczne, etyczne o misję nauczyciela w komunikowaniu się z rodzicami, z uczniem (Unikanie stygmatyzacji - Roztropność w stawianej lub stawianej diagnozie). Bardziej widoczna jest kwestia programu cyklu 2. Przejawia się ona w słowach poprzez troskę nauczycieli o dostosowanie, indywidualizację nauki. Jednak poszanowanie rytmu (przejście z klasy przedszkolnej do specyficznego środowiska) pozostaje dla niektórych z nich problemem. Nauczyciele, którzy uczyli w przedszkolu są mniej niekorzystnie nastawieni (planowanie przestrzeni, zróżnicowanie form uczenia się w zależności od potrzeb ucznia (ruch, elastyczność klasy). Wymieniają praktyki, które mogłyby być różnicujące, ale czy pozwalają sobie na pójście tą drogą. Większy nacisk kładzie się na kodeksy szkoły podstawowej, które są zgodne ze standardami. Czy te standardy są kwestionowane przez nauczycieli? Wydaje się, że tak, gdy podnoszą kwestię adaptacji, które należy wprowadzić. Wskazują, że ich postawy muszą się zmienić, tak jakby prześliski nie były możliwe, a przecież wymieniają braki uczniów w stosunku do standardowego, klasowego profilu. W praktyce duża liczba uczniów w klasie stanowi barierę dla możliwości optymalizacji dostosowań wdrażanych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W cyklu 3 nauczyciele mają uczniów nieco dojrzalszych, na których patrzy się oceniająco, z tendencją do dyskryminacyjnej kategoryzacji. Dotyczy to nie tylko uczniów, ale także rodzin. Wobec tych prób kategoryzacji bronią oni prawa do odmienności. Istnieje potrzeba



wyposażenia studentów przed wejściem na studia, co skłania ich do większej interwencji wobec różnych partnerów (rodzina, opieka). Rozbieżność ze standardem pogłębia się. Nauczyciele zadają sobie wtedy pytanie o definicję sukcesu akademickiego i sens szkoły (Być dobrze, rozkwiatać tam). Kwestia rozerwania między szkołą podstawową a uczelnią budzi niepokój nauczycieli, jest obawa.

**Druga grupa fokusowa** została zorganizowana z nauczycielami z cyklu 1 i nauczycielem specjalistą. Będą one częściowo poświęcone studium przypadku, czyli pewnemu T, w przypadku którego cały zespół nauczycielski dokona podsumowania jego środowiska akademickiego i osobistego. T jest dzieckiem, bardzo wcześniakiem, który miał obserwację medyczną, której rodzice dokonali wyboru w wieku 5 lat, aby położyć kres. W momencie rozpoczęcia nauki w szkole miał problemy z płucami. Opóźnienie w stosunku do innych dzieci jest zauważalne zaraz po przybyciu do szkoły w zakresie drobnych umiejętności motorycznych. Nie wszedł w zawód ucznia, życie szkolne go nie mobilizuje. W wieku 5 lat (GS) ma zachowanie dziecka z późnego PS (3 lata). Został skierowany przez szkołę do psychomotoryki z ps i SM. T nie czuje się zaniepokojony, gdy nauczyciel przekazuje polecenia. Rodzi to kilka pytań ze strony Nauczycieli cyklu 1. Kiedy stajemy się czujni wobec rodziców? Jakie jest ich miejsce w tej identyfikacji trudności? Jak możemy uwolnić głos w rozmowie z rodzicami, którzy się boją? Jak możemy pomóc im dostrzec opóźnienie? Jak możemy mieć dokładność w identyfikacji, która pomoże nam się z nimi porozumieć? Jak sprawić, by rodzice byli w potrzebie dla szkoły, nauczyciela? Następnie dyrektor określi, że ukończył opiekę, pierwsze spotkanie z nauczycielem, potem drugie z nauczycielem i wychowawcą, a na koniec spotkanie z nauczycielem i dyrektorem szkoły. Jak określić projekt sieci pomocy jako zespół? Czy mamy punkty odniesienia, które pozwolą nam określić, co jest normą, a co patologią? Do kogo kierować poczynione obserwacje? Jak wejść przez siatki umiejętności, aby być najbardziej rzeczowym w rodzinie? Określ ramy: świat szkoły, standard szkolny, forma szkolna, wspólna baza, etapy.

**Trzecia grupa fokusowa** została zorganizowana z nauczycielami, nauczycielem specjalistycznym, AESH, ASEM. Pytania brzmiały: Co jest specyficzne dla Twojego zawodu? Co chciałbyś wiedzieć i nauczyć się, jak lepiej wykonywać swój zawód? Jak chciałbyś, aby Twoja praca się rozwijała? ASEM, AESH dobrze uczestniczyły w grupie fokusowej. Definiują swoją pracę wokół słów kluczowych: dla ASEM: towarzyszenie, uczenie się, niepełnosprawność; dla AESH: Adaptacja, przygotowanie, towarzyszenie; dla nauczycieli: adaptacja, towarzyszenie, ocena. Wszystkie te misje uzupełniają się i są w służbie pomocy dziecku. Jakie profesjonalne gesty są tu przedstawiane? Jakie wartości? Oczekiwania ze strony pomocników macierzyńskich: wyrażają oni pragnienie, aby nauczyć się lepiej rozpoznawać, lepiej reagować, lokalizować, rozumieć potrzeby dzieci. Mieć więcej interakcji z członkami zespołu na temat konkretnych sytuacji dzieci. Dla AESH: wyrażają chęć nauzenia się budowania narzędzi, lepszego poznania problemów, aby lepiej na nie reagować. Dla nauczycieli: bycie w towarzystwie, posiadanie kontynuacji, poświęcenie czasu na szkolenie (rola różnych podmiotów w opiece nad dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) identyfikacja potrzeb, umiejętność dokładnej obserwacji i analizy, komunikacja robocza z rodzinami. Rodziny muszą być wyposażone w sprzęt do towarzyszenia dzieciom. Praca z narzędziami komunikacji z rodziną. Jak można podkreślić mocne strony dziecka w rozmowach z rodzinami i partnerami? Poszczególni rozmówcy mają problem z umiejscowieniem swojej roli. Nauczyciele byli w stanie wyrazić istnienie siatek obserwacji, które mogłyby być wykorzystane przez ASEM. Uważają, że w razie potrzeby należy je zrehabilitować. Dostosowanie narzędzi w konkretnych kontekstach w klasie nie jest łatwe, zwłaszcza gdy diagnoza nie zawsze jest stawiana w momencie odbioru dziecka. Na

koniec wspomniano, o łączeniu umiejętności, o komplementarności misji, o współpracy, o współdziałaniu w konstruowaniu narzędzi.

**Czwarta grupa fokusowa** oparta jest na studium przypadku zaproponowanym przez nauczycieli w cyklu 2 i 3. Celem jest określenie profesjonalnych działań zmobilizowanych poprzez konkretną sytuację. A, to dziecko, które w pierwszym roku cyklu 2 (6 lat) nie jest skoncentrowane, przeszkadza sąsiadom, zawsze w ruchu, bez chęci do pracy. Bardzo trudne przejście do pisania. Wejście do czytania w styczniu. Opuszczony w 2 roku cyklu 2 z trudnościami. Rodzice byli zadowoleni, ponieważ "rzeczy" zostały zaproponowane przez szkołę. W drugim roku przejście do pisania jest coraz trudniejsze. Nauczycielka wprowadza korekty, aby umożliwić jej lepsze radzenie sobie z problemami. Kompiluje praktyki zawodowe, równoległe pomagają mu rodzice. Podczas spotkania z rodzicami dokonuje podsumowania faktów, uświadamiają sobie wtedy trudności syna, ta sytuacja będzie dla nich bardzo trudna. Pierwsza wizyta u psychomotoryka została zaproponowana w poprzednim roku. Czas w gronie pedagogicznym jest organizowany w ramach szkoły z udziałem rodziców. Nie wchodzi w ramy szkoły, zasady są dla niego trudne. Brak uwagi coraz bardziej zaznaczony. Przejście do słowa pisanego, które nie jest wykonywane lub tak naprawdę w żaden sposób. Rodzice zlecają wykonanie badań kontrolnych neuropsychiatrze, który wysyła ich do innych specjalistów. W piątej klasie (9 lat) jest w swojej klasie wiekowej, ale przeszkadza całej grupie, nauczycielka proponuje zajęcia, on się podporządkowuje lub nie. Nie może dłużej na niego czekać cały czas, spowalnia to grupę, która coraz bardziej się odłącza. Reaguje nieposłuszeństwem wobec dorosłych. Presja na rodzinę jest coraz większa. Dziecko cierpi z powodu dorosłego. Dziecko wyraża frustrację gniewem i przemocą wobec grupy. Rodzice wracają do domu, do szkoły, aby próbować nadrobić zaległości. Badanie kontrolne u psychomotoryka wskazuje na zaburzenia uwagi. Zespół pedagogiczny jest bardzo zaniepokojony jego adaptacją na uczelni. Pytanie resortowe z tej grupy fokusowej, jak pracować z narzędziami, aby lepiej komunikować się z rodziną? Jak uwzględnić punkty wsparcia dziecka? Jak słuchać studenta bez jego rodziców w konstrukcji tego narzędzia? Czy narzędzie mogłoby przedstawiać oś czasu? Czy powinniśmy pomyśleć o dwóch narzędziach, jednym dla zespołu, drugim dla rodzin? Refleksja nad charakterem, formą, celami, narzędziami, którymi się posługują. To, na co patrzą rodzice, to szkoła, jej wymagania, oczekiwania (// standardy szkolne).

## 5. Hiszpania

### 5.1 Wprowadzenie

#### Edukacja przedszkolna w Hiszpanii

Obecnie system edukacji obowiązkowej w Hiszpanii składa się z trzech etapów: Edukacja Podstawowa (6-12 lat), Edukacja Średnia (12-16 lat) i Matura (16-18 lat).

Edukacja niemowląt jest nieobowiązkowa i przebiega w dwóch cyklach edukacyjnych: od 0 do 3 lat (pierwszy cykl, nauczany w przedszkolach lub domach dziecka) oraz od 3 do 6 lat (drugi cykl, nauczany w ośrodkach edukacyjnych).

Rodziny mogą wybierać spośród trzech typów Szkół Dziecięcych lub Ośrodków Edukacyjnych: publicznych, dotowanych i prywatnych. Drugi cykl kształcenia przedszkolnego, który jest przedmiotem naszego badania, jest bezpłatny w ośrodkach publicznych i dotowanych (LOE 2/2006, z 3 maja). Chociaż w różnych Wspólnotach Autonomicznych Hiszpanii mogą występować różnice, w Comunidad de Madrid współczynniki, które są zazwyczaj ustalane, to: uczniowie poniżej 1 roku życia: 8 dzieci na klasę; między 1 a 2 rokiem życia: 10-14 dzieci na klasę; między 2 a 3 rokiem życia: 16-20 dzieci na klasę; drugi cykl: maksymalnie 25 uczniów na klasę w ośrodkach publicznych.

W odniesieniu do metodologii w dwóch cyklach, praca odbywa się poprzez doświadczenia, działania i gry, które pozwalają na rozwój różnych zdolności; oprócz samooceny i socjalizacji. W tym celu Edukacja Niemowląt uważa dziecko za istotę o specjalnych i właściwych cechach w określonym stadium rozwoju następującym po dwóch etapach: sensoryczno-motorycznym od 0 do 2 roku życia i preoperacyjnym (2-6/7 lat) (Gutiérrez y Vila, 2015). Aby zostać nauczycielem na tym etapie, należy posiadać kwalifikacje Nauczyciela Edukacji Niemowląt lub -w pierwszym cyklu- Wyższego Technika Edukacji Niemowląt -tylko w pierwszym cyklu-.

Zgodnie z obowiązującymi przepisami, celem tego etapu jest promowanie fizycznego, intelektualnego, społecznego, afektywnego i osobistego rozwoju dzieci oraz wyrównywanie ewentualnych nierówności. Organizacja, zawartość, ewaluacja i inne dane normatywne zebrane na poziomie krajowym mogą być konsultowane w Zarządzeniu ECI/3960/2007, z 19 grudnia, które ustanawia program nauczania i reguluje organizację Wczesnej Edukacji. W ten sposób, wiedza, rozumowanie i bycie, organizują propozycję treści konceptualnych, proceduralnych i postawowych dla rozwoju umiejętności osobistych i społecznych.

W tym względzie Real Decreto 1630/06 ustanawia jako główny cel "osiągnięcie wszechstronnego i harmonijnego rozwoju osoby na różnych poziomach: fizycznym, motorycznym, emocjonalnym, afektywnym, społecznym i poznawczym" oraz poszukiwanie nauki, która przyczynia się i umożliwi taki rozwój, przy znacznej poprawie w stosunku do zwykłych warunków rozwoju w rodzinie (Zabalza, 1987).

Z drugiej strony, różne sposoby nauczania starają się odpowiedzieć na różne okoliczności każdego ucznia, w taki sposób, aby we wszystkich przypadkach można było pokryć cele, umiejętności i zadania postawione przed każdym uczniem. W ten sposób znajdujemy<sup>14</sup> :

<sup>14</sup> Zasady funkcjonowania szkolnictwa we Wspólnocie Madrytu są dostępne na stronie [http://www.madrid.org/dat\\_este/supe/atencion-diversidad/acnees.html](http://www.madrid.org/dat_este/supe/atencion-diversidad/acnees.html)

- a) *Szkoły zwykłe*: Służą większości populacji szkolnej, wszystkie szkoły publiczne i dotowane są integracyjne. W tych ośrodkach może być zapewnione wsparcie ze strony nauczycieli słuchu i języka oraz pedagogiki terapeutycznej, jeśli zostanie to uznane za konieczne ze względu na cechy populacji, której służą.
- b) *Ośrodki szkolnictwa preferencyjnego*: Są to zwykłe ośrodki wyspecjalizowane w jednej z tych czterech diagnoz: Niepełnosprawność słuchowa, wzrokowa lub ruchowa oraz Zaburzenia ze spektrum autyzmu. W tym celu dysponują one specyficznymi zasobami i ogólnym wsparciem. Ponadto kadra tych ośrodków przechodzi szkolenie w konkretnej dziedzinie, w której jest preferowana.
- c) *Jednostki kształcenia specjalnego*: Są to sale lekcyjne oferowane w zwykłych ośrodkach i skierowane do uczniów, których potrzeby nie mogą być zaspokojone przez zwykłe sale lekcyjne. Uczniowie ci uczestniczą w niektórych zajęciach i momentach szkolnych razem z resztą dzieci ze zwykłego ośrodka, realizując inną część swojego programu nauczania w klasach specjalnych; w których aspekty organizacyjne są zindywidualizowane, aby dostosować się do kompetencji i potrzeb każdego z nich.
- d) *Specjalne ośrodki edukacyjne*: Uczęszczają do nich uczniowie, którzy ze względu na ciężkość swojego stanu zdrowia oraz fakt pozostawania w szkole nie mogą być objęci odpowiednią opieką w żadnym z wyżej wymienionych sposobów kształcenia. Uczniowie ci potrzebują szerokiego wsparcia i znacznych dostosowań ze względu na ich poważną trwałą niepełnosprawność
- e) *Szkolnictwo łączone*: W tej modalności uczniowie uczęszczają do Specjalnego Ośrodka Edukacyjnego w ciągu tygodnia i do zwykłego Ośrodka w pozostałej części tygodnia, a ich pobyt jest zorganizowany zgodnie z ich planem lekcji i indywidualnymi potrzebami.

W celu podjęcia decyzji o rodzaju ośrodka i sposobie nauki szkolnej dla uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi (SEN), konieczne jest przeprowadzenie indywidualnej oceny, która kończy się raportem szkolnym, zawierającym cały proces i środki, które należy przyjąć.

Rodzice muszą podpisać raport jako dowód ich zgody. Dokument ten jest ponownie oceniany każdego roku w celu aktualizacji ewolucji i potrzeb wsparcia. Obecnie zakłada się, że większość uczniów edukacji wczesnoszkolnej o specjalnych potrzebach edukacyjnych powinna uczęszczać do integracyjnej szkoły ogólnodostępnej.

## Rozwój "normotypowy" od 3 do 6 roku życia

Istoty ludzkie są zwierzętami społecznymi (Aronson, 2000), potrzebujemy kontekstu społecznego, w którym możemy rosnać i rozwijać się. Dodatkowo, baby hominidów są altruistami, więc potrzebują długiego okresu rozwoju (Rizo, Santoyo & Guevara, 2019).

W tym sensie obecne badania wskazują na ewolucyjne sprzężenie zwrotne między zależnością dziecka a rozwojem ludzkiej inteligencji (Piantadosia i Kidd, 2016, s. 6877). Dowody te skłaniają nas do refleksji nad ewolucyjną współzależnością podczas przywiązania oraz nad znaczeniem stymulacji rozwojowej poprzez znaczące konteksty społeczne.

Z drugiej strony należy pamiętać, że nowe uczenie się i zachowanie następuje w porządku zależności, nakładając się na poprzednie (Piaget, 1990, s.316). Dlatego na tym etapie rozwoju od 3 do 6 roku życia istotne jest wczesne wykrywanie; poprzez obserwację nietypowych wskaźników

(patrz rozdział 1.3), które pomagają nam zaoferować niezbędne wsparcie tak szybko, jak to możliwe, a tym samym zminimalizować spodziewany dystans ewolucyjny.

Poniżej przedstawiamy najistotniejsze typowe wskaźniki, które musimy uwzględnić w profilaktycznej obserwacji kontrolnej, biorąc pod uwagę cztery istotne obszary rozwoju (Tabela 1, Tabela 2, Tabela 3 i Tabela 4):

**Tabela 1:** *Typowe wskaźniki oczekiwane w rozwoju podstawowych procesów psychologicznych i umiejętności poznawczych*

LATA	TYPOWE ZNACZĄCE WSKAŹNIKI: PODSTAWOWE PROCESY PSYCHOLOGICZNE I UMIEJĘTNOŚCI POZNAWCZE
3 - 4	Stosowanie słownictwa emocjonalnego Zaczynają rozumieć zasady Myślenie intuicyjne i egocentryczne Niezdolność do uznania innych punktów widzenia Umiejętności zabawy symbolicznej
4 - 5	Wyrażanie emocji i myśli Wykrywanie błędów proceduralnych Większa regulacja zachowań dzięki nabyciu języka werbalnego Nabycie teorii umysłu (intersubiektywność) Trwała opieka oraz coraz bardziej ukierunkowane i selektywne
5 - 6	Magiczna myśl Umiejętność przestrzegania zasad gry grupowej Początek samoregulacji Początki metapoznania Potwierdzenie odmowy

Źródło: Opracowanie własne

**Tabela 2:** *Typowe wskaźniki oczekiwane w rozwoju drobnych i dużych umiejętności motorycznych*

LATA	TYPOWE ZNACZĄCE WSKAŹNIKI: UMIEJĘTNOŚCI MOTORYCZNE DROBNE I DUŻE
3 - 4	Uczenie się poprzez doświadczenie ciała Gra ruchowa w zakresie adaptacji do środowiska Interpretacja wrażeń proprioceptywnych
4 - 5	Koordinacja wzrokowo-manualna: Posługiwanie się ołówkiem (literowanie / rysowanie) Wzorce koordynacji ruchowej Podstawowe umiejętności motoryczne (równowaga)
5 - 6	Postrzeganie własnego ciała (schemat ciała) Ekspresja fizyczna Orientacja przestrzenno-czasowa

Źródło: Opracowanie własne

**Tabela 3:** Typowe wskaźniki oczekiwane w rozwoju komunikacyjnym i językowym

LATA	TYPOWE ZNACZĄCE WSKAŹNIKI: KOMUNIKACJA I JĘZYK
3 - 4	Składnia ograniczona do słów Nabywanie dominacji manualnej Rozumienie prostych instrukcji
4 - 5	Pełna akwizycja fonetyczna Dobra świadomość fonologiczna Rozumienie złożonych instrukcji
5 - 6	Przed lekturą Wydawanie zdań składających się z 6 do 8 słów Kontrola w kreśleniu prostych linii

Źródło: Opracowanie własne

**Tabela 4:** Typowe wskaźniki oczekiwane w rozwoju społeczno-emocjonalnym

LATA	TYPOWE ZNACZĄCE WSKAŹNIKI: SPOŁECZNO-EMOCJONALNE
3 - 4	Inicjowanie interakcji społecznych z rówieśnikami (spontaniczna zabawa i dobór rówieśników) Poczucie własnej wartości (samoocena z tendencją do bycia pozytywnym) Naśladowanie dorosłych Niewielka współpraca między równymi sobie Niestabilność emocjonalna
4 - 5	Rozumienie zasad i norm społecznych Chęć zadowolenia i współpracy Inicjowanie odpowiedzialnego zachowania Mniej egocentryczne zachowania społeczne: są w stanie prosić o przebaczenie Szukają bezpieczeństwa w dorosłych
5 - 6	Umiejętność współpracy Konkurencyjność Początek empatii Poszukiwanie uznania społecznego Pozytywna samoocena

Źródło: Opracowanie własne

Przedstawione powyżej typowe wskaźniki stanowią jeden z punktów odniesienia, które zostaną wykorzystane w pilotażowym badaniu rozwoju europejskiej skali badań przesiewowych, pod którym podpisuje się niniejszy artykuł.

W punkcie 1.4 niniejszego dokumentu przedstawiono propozycję Comunidad de Madrid w Hiszpanii, która ma być odpowiedzią na wczesną uwagę, jakiej wymaga różnorodność uczniów w edukacji wczesnoszkolnej.

## Zaburzenia neurorozwojowe i inne przyczyny zróżnicowania funkcjonalnego: nietypowe wskaźniki

Wychodzimy z założenia, aby za uczniów różnorodnych uznać tych, którzy mają specyficzne potrzeby w zakresie wsparcia edukacyjnego; czyli tych, u których zdiagnozowano lub podejrzewa się, że mają: globalne opóźnienie rozwojowe, zaburzenia komunikacji, zespół deficytu uwagi/nadpobudliwości psychoruchowej, specyficzne zaburzenia uczenia się, zaburzenia ze spektrum autyzmu, niepełnosprawność słuchową, wzrokową i/lub ruchową oraz wysoką sprawność intelektualną.

Zaburzenia neurorozwojowe, które możemy wykryć lub którym możemy zapobiegać w edukacji dziecka, to (tabela 5): niepełnosprawność intelektualna, zaburzenia komunikacji, specyficzne zaburzenia uczenia się, zaburzenia ze spektrum autyzmu oraz zespół deficytu/nadpobudliwości psychoruchowej. Dla dzieci poniżej 6 roku życia klasyfikacja DSM-5 (APA, 2013) proponuje kategorię Globalne Opóźnienie Rozwoju, ponieważ funkcjonowanie intelektualne nie może być rzetelnie ocenione we wczesnych latach dzieciństwa. Dlatego też ewentualną niepełnosprawność intelektualną możemy podejrzewać dopiero po ukończeniu 6 roku życia; możemy jednak wspierać rozwój w edukacji wczesnoszkolnej, jeśli zaobserwujemy nietypowe wskaźniki. Poniżej przedstawiamy możliwe nietypowe wskaźniki, które mogą nam pomóc w podejrzewaniu i wykrywaniu potrzeb w zakresie wczesnego wspomaganie edukacji:

ZABURZENIA NEUROROZWOJOWE	MOŻLIWE WSKAŹNIKI ATYPOWE 3 DO 5 LAT
<b>Globalne opóźnienie rozwoju (niepełnosprawność intelektualna)</b>	Ograniczona samoregulacja emocjonalna i behawioralna Rozumienie z potrzebą pomocy wizualnej Potrzeba wsparcia w codziennych czynnościach i umiejętnościach psychomotorycznych
<b>Zaburzenia komunikacji</b>	Nieprawidłowa wymowa fonemów Niezrozumienie prostych instrukcji Ograniczona ekspresja słowna
<b>Zaburzenia koncentracji uwagi/hiperaktywności</b>	Koncepcja siebie pod silnym wpływem środowiska społecznego Zewnętrzna kontrola nad swoją impulsywnością Ograniczona zdolność do reagowania na normy społeczne
<b>Specyficzne zaburzenia uczenia się</b>	Ograniczenia w zakresie drobnych umiejętności motorycznych i koordynacji ręka-oko Pomyłki w seriach i symbolizacji prostych wielkości

	Mylące dekodowanie
<b>Zaburzenia ze spektrum autyzmu</b>	Słaba intencja komunikacyjna i motywacja do interakcji społecznych Nie odpowiada na swoje imię Zabawa powtarzalna i нефункционална Naleganie na niezmiennosc Trudności w rozpoznawaniu podstawowych emocji u siebie i innych

**Tabela 5:** Nietypowe wskaźniki oczekiwane u dzieci z zaburzeniami neurorozwojowymi

Innymi przyczynami zróżnicowania funkcjonalnego, które możemy również obserwować profilaktycznie u dzieci w wieku od 3 do 6 lat są (tabela 6): niepełnosprawność sensoryczna i motoryczna oraz wysokie zdolności intelektualne.

<b>INNE PRZYCZYNY ZRÓŻNICOWANIA FUNKcjONALNEGO</b>	<b>MOŻLIWE NIETYPowe WSKAŻNIKI OD 3 DO 5 LAT</b>
<b>Niepełnosprawność słuchowa</b>	Trudności w zlokalizowaniu źródła dźwięku Słabe utrzymywanie uwagi z powodu zmęczenia słuchu Pojawienie się dyslalii
<b>Niepełnosprawność wzrokowa</b>	Ograniczenia w obliczaniu odległości między obiektami Trudności w rozróżnianiu podstawowych kolorów Wykazuje problem z sortowaniem przedmiotów według kształtu i koloru
<b>Niepełnosprawność ruchowa</b>	Nienabywanie lateralności Słaba koordynacja wzrokowo-ruchowa Słaba jakość drobnej motoryki
<b>Wysokie zdolności intelektualne</b>	Wysoka kreatywność Potrzeba wewnętrznej motywacji do reagowania na zadania Trudności w adaptacji społecznej z rówieśnikami

**Tabela 6:** Przewidywane wskaźniki atypowe u dzieci z różnorodnością funkcjonalną



## Zwrócenie uwagi na różnorodność i wczesną uwagę na uczniów w wieku od 0 do 6 lat w comunidad de Madrid

Obecność w zwykłej klasie dzieci z funkcjonalną różnorodnością była istotnym wyzwaniem, które należało podjąć z perspektywy inkluzji edukacyjnej. Termin ten jest jednak nadal mylący i dla niektórych krajów inkluzja stanowi formę traktowania dzieci z niepełnosprawnością w ramach systemu edukacji; organizacje międzynarodowe definiują jednak ten termin ze znacznie szerszej perspektywy (UNESCO, 2005).

*Edukacja włączająca może być rozumiana jako proces zajmowania się i reagowania na różnorodność potrzeb wszystkich uczących się poprzez zwiększone uczestnictwo w nauce, działaniach kulturalnych i społecznych oraz zmniejszanie wykluczenia w systemie edukacji i poza nim. Oznacza to zmiany i modyfikacje treści, podejścia, struktur i strategii w oparciu o wspólną wizję obejmującą wszystkie dzieci w wieku szkolnym oraz przekonanie, że obowiązkiem regularnego systemu edukacji jest kształcenie wszystkich dzieci. Celem włączenia jest zapewnienie odpowiednich odpowiedzi na szerokie spektrum potrzeb edukacyjnych zarówno w formalnych, jak i nieformalnych środowiskach edukacyjnych. Bardziej niż marginalna kwestia, jak włączyć niektórych uczniów do głównego nurtu edukacji, edukacja włączająca reprezentuje perspektywę, która powinna być wykorzystywana do analizowania, jak przekształcać systemy edukacyjne i inne środowiska uczenia się, aby odpowiedzieć na różnorodność uczniów. Celem edukacji włączającej jest umożliwienie nauczycielom i uczniom poczucia komfortu z różnorodnością i postrzegania jej nie jako problemu, ale jako wyzwania i okazji do wzbogacenia sposobów nauczania i uczenia się".*

(UNESCO, 2005, s. 14)

W świetle tej bardziej zglobalizowanej i złożonej perspektywy, dbałość o różnorodność w klasie musi charakteryzować się poszukiwaniem sposobów precyzyjnego i osobistego reagowania na wszystkie potrzeby, które pojawiają się w procesie osobistego rozwoju ucznia; próbami innowacyjnych metodologii, zarządzaniem przestrzenią i czasem, organizowaniem osobistego wsparcia w celu optymalizacji wyników, eksperymentowaniem z nowymi formami oceny i poszukiwaniem bardziej efektywnych sposobów koordynacji.

Tym samym integracja edukacyjna jest jedną z zasad madryckiego systemu edukacyjnego (Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 2015).

Dlatego takie włączanie jest cechą organizacyjną i programową, która zwraca uwagę na różnorodność możliwości, zainteresowań, motywacji, indywidualnych okoliczności i kontekstów społeczno-kulturowych.

W związku z tym madrycki system edukacji przewiduje i zapewnia szereg zasobów i środków w odpowiedzi na jego powszechne wdrożenie. (Comunidad de Madrid, 2020<sup>15</sup>). Zwracanie uwagi na różnorodność jest realizowane na każdym etapie edukacyjnym zgodnie ze specyfiką ustaloną w różnych celach programowych edukacji niemowlęcej i podstawowej. Na tych etapach szczególny nacisk zostanie położony na zwrócenie uwagi na różnorodność uczniów, zindywidualizowaną uwagę, zapobieganie trudnościom w nauce oraz wdrożenie mechanizmów wzmacniających, gdy tylko te trudności zostaną wykryte.

Z tej perspektywy wczesna opieka jest usługą w ramach opieki różnorodności; jest skierowana do dzieci w wieku od 0 do 6 lat, które mają specjalne potrzeby, tymczasowe lub stałe, wynikające z

<sup>15</sup> Wszystkie poniższe informacje na temat wczesnej opieki odpowiadają planowi działania realizowanemu przez Wspólnotę Madrytu; kontekst, w który wpisuje się niniejsze badanie

braków, zaburzeń rozwojowych lub ryzyka ich wystąpienia (Comunidad de Madrid, 2017). Usługa ta jest bezpłatna i składa się z zestawu interwencji zaprojektowanych w celu promowania optymalnego rozwoju i maksymalnej autonomii osobistej nieletnich. Jej celem jest zminimalizowanie i, jeśli to konieczne, wyeliminowanie skutków zmiany lub niepełnosprawności, jak również pojawienia się dodatkowych niepełnosprawności, ułatwiając pełną integrację rodzinną, szkolną i społeczną oraz jakość życia nieletniego i jego rodziny.

Rozwój dziecka to konstruktywny proces, w którym aktywna jest rola dziecka. Nie można zapominać, że stymulacja fizyczna i społeczna dorosłych i rówieśników będzie sprzyjać temu rozwojowi.

W Białej Księdze na temat Wczesnej Opieki (Early Care Group, 2000), Wczesna Opieka została zdefiniowana jako zestaw interwencji, skierowanych do populacji dzieci w wieku 0-6 lat, rodziny i środowiska, które mają na celu jak najszybsze zaspokojenie tymczasowych lub stałych potrzeb prezentowanych przez dzieci z zaburzeniami rozwojowymi lub zagrożone ich wystąpieniem. Interwencje te, które muszą uwzględniać całe dziecko, muszą być zaplanowane przez zespół interdyscyplinarnych specjalistów.

Wielodyscyplinarny charakter wczesnej opieki wymaga uwzględnienia potrzeb dziecka z punktu widzenia zdrowotnego, edukacyjnego i społecznego, aby ułatwić jego integrację i poprawić jakość życia.

Ocena potrzeby wczesnej opieki będzie prowadzona przez jednego lub kilku członków interdyscyplinarnych zespołów ds. oceny dziecka, złożonych z lekarza, psychologa i pracownika socjalnego, w zależności od potrzeb dziecka, które określą sami specjaliści po wcześniejszej analizie złożonych sprawozdań. Istnieją dwa rodzaje opieki: leczenie lub wsparcie oraz kontynuacja.

Jeśli chodzi o metodologię Ośrodków, jednym z podstawowych filarów jest praca z rodziną jako głównym środowiskiem, w którym dziecko rozwija się i uczy. Kolejnym istotnym elementem jest praca w koordynacji z innymi podmiotami (profesjonalistami z dziedziny zdrowia, opieki społecznej i edukacji) zaangażowanymi w rozwój dziecka i jego rodziny. W tym celu konieczne jest sporządzenie Indywidualnego Programu Opieki (PAI), który jest dokumentem określającym sytuację dziecka, diagnozę, cele do osiągnięcia, leczenie i wszystkie informacje, które ośrodek uważa za niezbędne. Zabiegi, które Comunidad de Madrid może zapewnić dziecku to: stymulacja, logopedia, psychoterapia, psychomotoryka i fizjoterapia. Metodologia leczenia obejmuje sesje indywidualne (w których rodzina może uczestniczyć zgodnie z kryteriami technicznymi) oraz, jeśli uzna się to za stosowne, sesje grupowe.

Ogólnie rzecz biorąc, gdy zbliża się data zakończenia interwencji, ośrodek wczesnej opieki lub ośrodek bazowy zadzwoni do rodziny, aby poinformować ją o aktualnej sytuacji dziecka i w razie potrzeby doradzić jej, jakie zasoby mogą być potrzebne w przyszłości. Poinformuje również o tej sytuacji Obszar Koordynacji Wczesnej Opieki.

## 5.2 Projekt i metodologia

Obecnie Uniwersytet Comillas i Salezjański Zakład Zawodowy (Szkoła Salezjańska Carabanchel) są zanurzone w realizacji europejskiego projektu ERASMUS+ o nazwie MOEC (More Opportunities for Every Child: Early Detection of Child Difficulties in Kindergarten). W ramach tego projektu działa grupa 20 naukowców z Polski, Francji, Włoch i Hiszpanii, wśród których są nauczyciele z Wydziałów Edukacji i Nauczyciele Edukacji Wczesnoszkolnej. Głównym celem tego zespołu jest zaprojektowanie międzynarodowego narzędzia do wczesnego wykrywania potrzeb wsparcia u dzieci

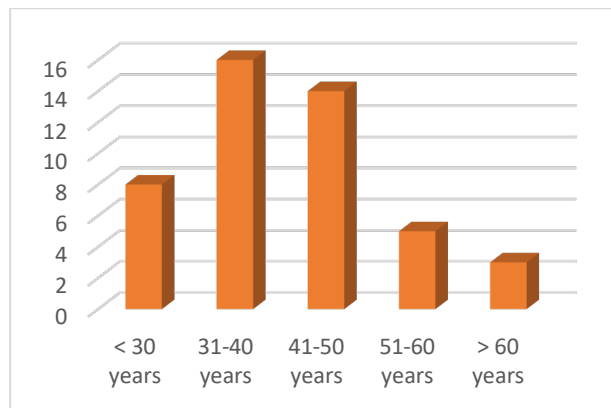
w wieku od 3 do 6 lat. W tym celu przeprowadzono badanie jakościowe i ilościowe, aby zbadać rzeczywistość i refleksje grupy profesjonalistów bezpośredniej uwagi etapu edukacji niemowlęcej.

### Kwestionariusz wstępnej kontekstualizacji

Anonimowy kwestionariusz online składający się z 35 pytań zamkniętych i otwartych został wdrożony w celu zebrania opinii i przekonań różnych profesjonalistów zajmujących się wczesną edukacją dzieci; w celu zebrania danych na temat możliwego wykorzystania narzędzi obserwacyjnych, koncepcji inkluzji oraz ich potrzeb szkoleniowych.

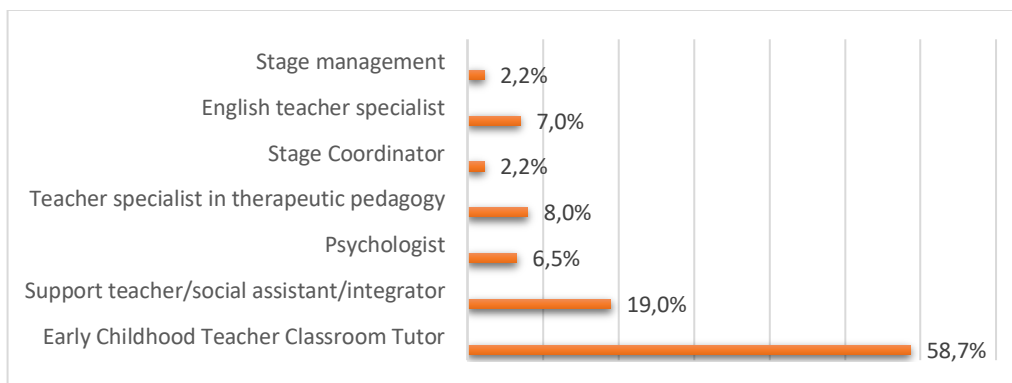
Uzyskana próba to 46 uczestników, w większości kobiet (89%) w przedziale wiekowym 31-50 lat (ryc. 1).

**Wykres 1: Wiek uczestników**



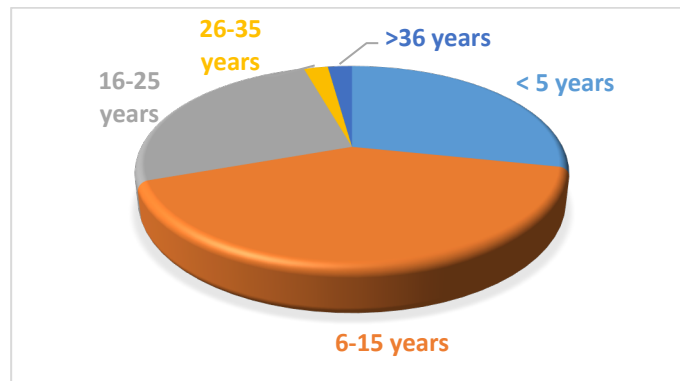
Zespół zawodowy składa się z 7 różnych profili zawodowych (wykres 2), przy czym najczęściej wybieranym wariantem jest nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej lub wychowawca klasy.

**Rysunek 2: Profile zawodowe uczestników**

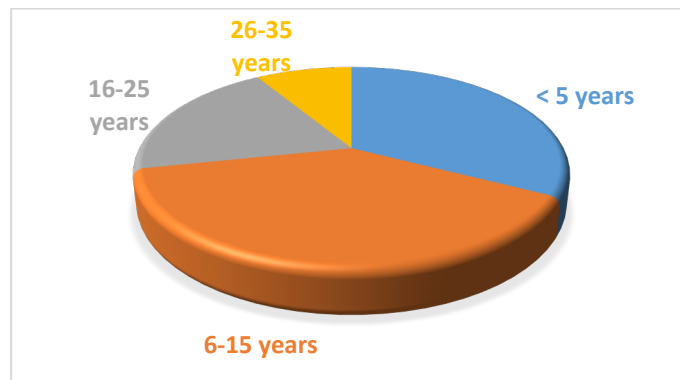


Uczestnicy mają średnio ponad 10-letnie doświadczenie w edukacji wczesnoszkolnej (wykres 3) oraz duże doświadczenie w towarzyszeniu uczniom o specyficznych i specjalnych potrzebach wsparcia edukacyjnego (wykres 4).

**Wykres 3:** Lata doświadczenia zawodowego w edukacji wczesnoszkolnej

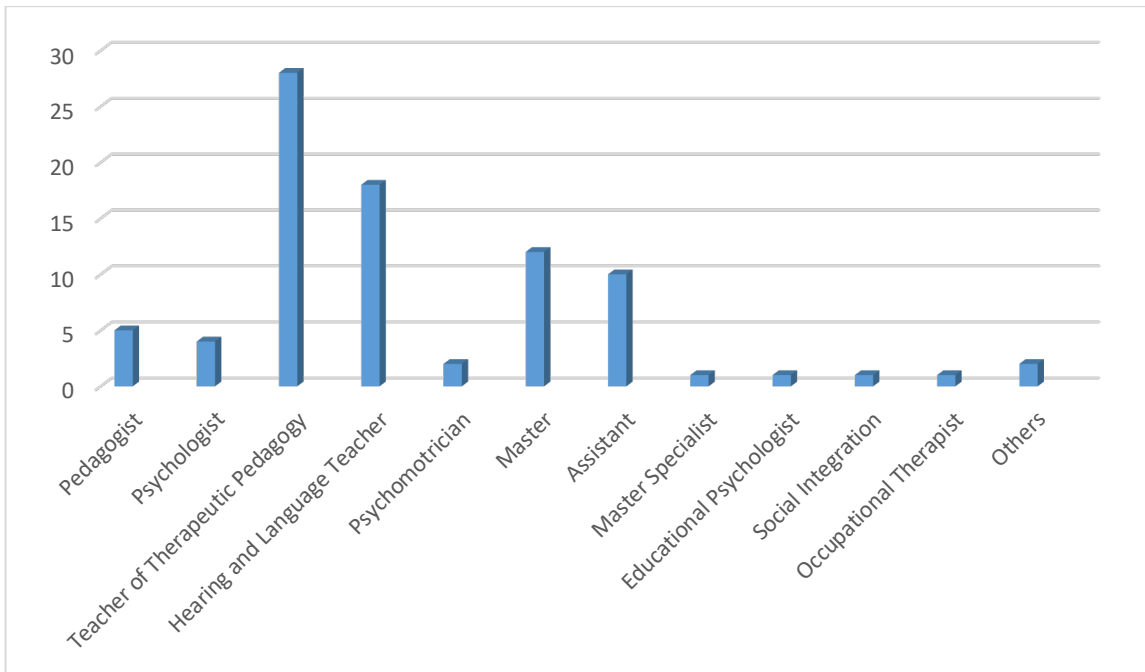


**Wykres 4:** Wieloletnie doświadczenie zawodowe towarzyszące uczniom o specyficznych i specjalnych potrzebach wsparcia edukacyjnego.



Na koniec przedstawiamy różne badania naukowe prowadzone przez pracowników wsparcia edukacyjnego dla nauczycieli klas (wykres 5).

**Wykres 5: Studia akademickie pracowników wsparcia edukacyjnego**



### Grupa dyskusyjna

Odbyła się 1-godzinna grupa dyskusyjna, przeprowadzona telematycznie (wielokrotna wideokonferencja). Uczestnikami byli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej z dużym doświadczeniem pedagogicznym, w której wszyscy są wychowawcami klas na różnych kierunkach składających się na cykl edukacji wczesnoszkolnej, z wyjątkiem jednego uczestnika, który był nauczycielem pedagogiki terapeutycznej (PT).

Uczestnicy są obojga płci, w wieku od 35 do 40 lat. Jeśli chodzi o segmentację, nie była ona możliwa do przeprowadzenia, ponieważ wszyscy należą do tego samego ośrodka edukacyjnego; zadbano jednak o to, aby uczestnicy grupy nie mieli zbyt wielu wcześniejszych kontaktów.

Ze względu na kryzysową sytuację zdrowotną spowodowaną przez Covid-19, grupa dyskusyjna została przeprowadzona w formie videorozmowy, przy użyciu platformy, która gwarantowała prawidłowy udział wszystkich uczestników. Grupa rozwinęła się bez incydentów, przy wysokim poziomie współpracy i jakości wypowiedzi, które zostały zarejestrowane do późniejszej analizy.

Cele strategiczne informacyjne były cztery (rysunek 6), w odniesieniu do wczesnego wykrywania potrzeb w zakresie wsparcia w edukacji wczesnoszkolnej:

Rysunek 6: Cele strategiczno-informacyjne grupy dyskusyjnej



### 5.3 Wyniki

Poniżej przedstawiono dane wynikające z dwóch instrumentów zbierania informacji: kwestionariusza wstępnej kontekstualizacji oraz grupy dyskusyjnej.

Pytania postawione w tym **kwestionariuszu** odnoszą się do czterech tematów interesujących dla badań: indywidualnych doświadczeń związanych z dbałością o różnorodność, możliwego wykorzystania narzędzi obserwacji, osobistego znaczenia nadawanego koncepcji włączenia oraz

szczególnych potrzeb szkoleniowych w celu poprawy wczesnego wykrywania potrzeb w zakresie wsparcia.

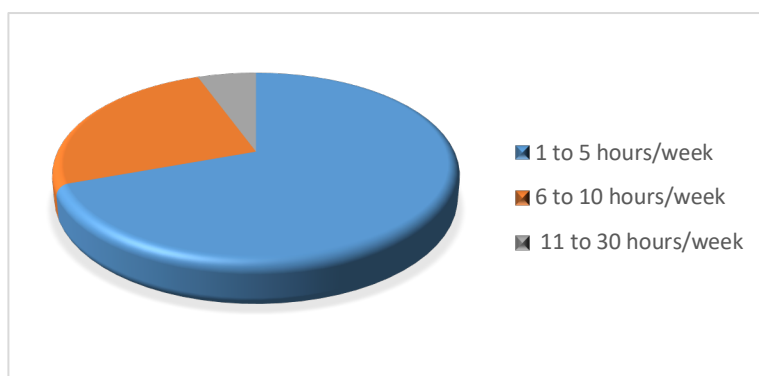
- **Dbłość o różnorodność**

87% uczestniczących w projekcie specjalistów ma obecnie uczniów ze specyficznymi potrzebami wsparcia edukacyjnego (ACNEAE). Zidentyfikowane przez nich przyczyny tych potrzeb wsparcia to:

- ✓ Trudności behawioralne
- ✓ Wysokie zdolności intelektualne
- ✓ Niekorzystna sytuacja społeczna i kulturowa
- ✓ Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi
- ✓ Zaburzenia komunikacji i języka
- ✓ Niepełnosprawność ruchowa
- ✓ Wady słuchu i wzroku
- ✓ Niepełnosprawność intelektualna
- ✓ Zaburzenia ze spektrum autyzmu
- ✓ Globalne opóźnienie rozwoju

Jeśli chodzi o liczbę godzin w tygodniu, w których każda klasa ma wsparcie innego specjalisty (wykres 7), większość ma maksymalnie 5 godzin.

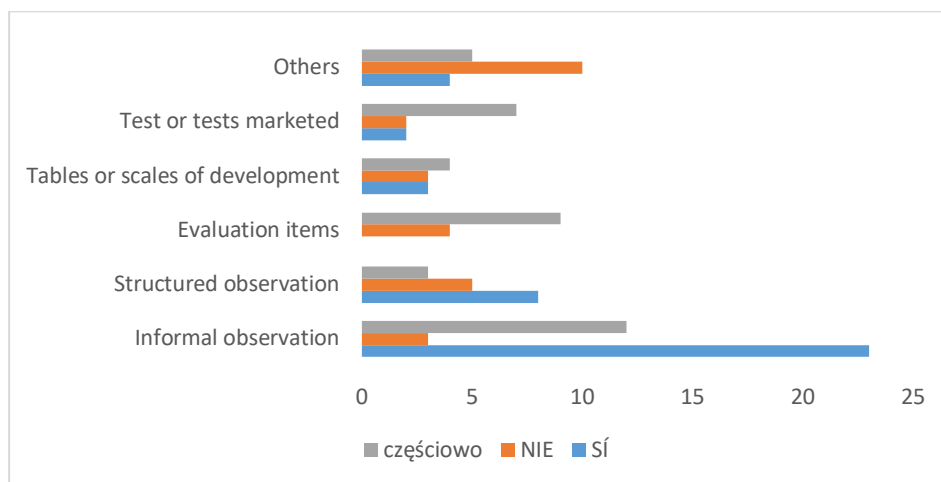
**Wykres 7:** Liczba godzin w tygodniu wsparcia ze strony innego specjalisty w klasie



- **Stosowanie narzędzi obserwacji**

Obserwacja nieformalna jest najczęściej stosowanym narzędziem (88,4%) przez uczestników badania, następnie obserwacja ustrukturyzowana (65,1%) oraz zapisywanie elementów oceny (51,2%). Częstotliwość odpowiedzi można zobaczyć na wykresie 8.

**Rysunek 8: Narzędzia obserwacyjne stosowane przez uczestników.**



Nieformalna obserwacja okazała się być narzędziem, które najbardziej generuje zaufanie u profesjonalistów, choć cenią oni ustrukturyzowaną obserwację jako najbardziej wszechstronną.

### • Pojęcie włączenia

W kwestionariuszu poproszono uczestników o zdefiniowanie struktury inkluzji w trzech słowach, a wyniki pogrupowano w następujące kategorie wraz z odpowiadającymi im pojęciami:

- *Szacunek dla pluralizmu*: różnorodność zdolności, akceptacja, uznanie odmienności i współistnienie.
- *Wspólne środowisko*: szacunek dla indywidualnych cech, normalizacja, uczestnictwo, zjednoczenie różnych dzieci i empatia.
- *Wsparcie dla różnorodności*: dostosowanie do różnorodności wszystkich, zmian, możliwości i dostosowanie środków do trudności.
- *Możliwości*: poczucie własnej wartości, wzbogacenie, wysiłek, współpraca i przyszłość.
- *Equity*: równość, prawo i sprawiedliwość.

Z drugiej strony poproszono ich również o skojarzenie słów z codzienną praktyką włączającą w klasie, a odpowiedzi były następujące: zmiana struktur i elastyczność, obserwacja, aktywna metodyka, przywiązanie, empatia, poświęcenie i miłość, wartości, praca, wspólna wizja, wyzwanie, stałość, szacunek, współistnienie i umiejętność pomagania wszystkim.

### • Potrzeby szkoleniowe



Uczestnicy odpowiedzieli, że pożądane przez nich możliwości szkoleniowe powinny być aktywne i odnosić się do dobrych praktyk ze studiami przypadków.

Jeśli chodzi o preferowany przez nich format, stwierdzamy prawie taką samą częstotliwość wyboru formatu online w stosunku do formatu twarzą w twarz.

Wreszcie uważają, że szkolenie powinno być przeprowadzone na początku kursu lub w pierwszym semestrze, a profil zawodowy prowadzącego to ekspert w dziedzinie edukacji włączającej lub doświadczony wychowawca klasy.

W przeprowadzonej **grupie dyskusyjnej pojawiły się** cztery pytania otwarte, zgodne z następującymi tematami: znaczenie wczesnego wykrywania, potrzeby szkoleniowe, planowanie możliwości szkoleniowych oraz charakterystyka idealnego narzędzia do obserwacji nietypowych wskaźników rozwoju.

- **Co oznacza wczesne wykrywanie trudności?**

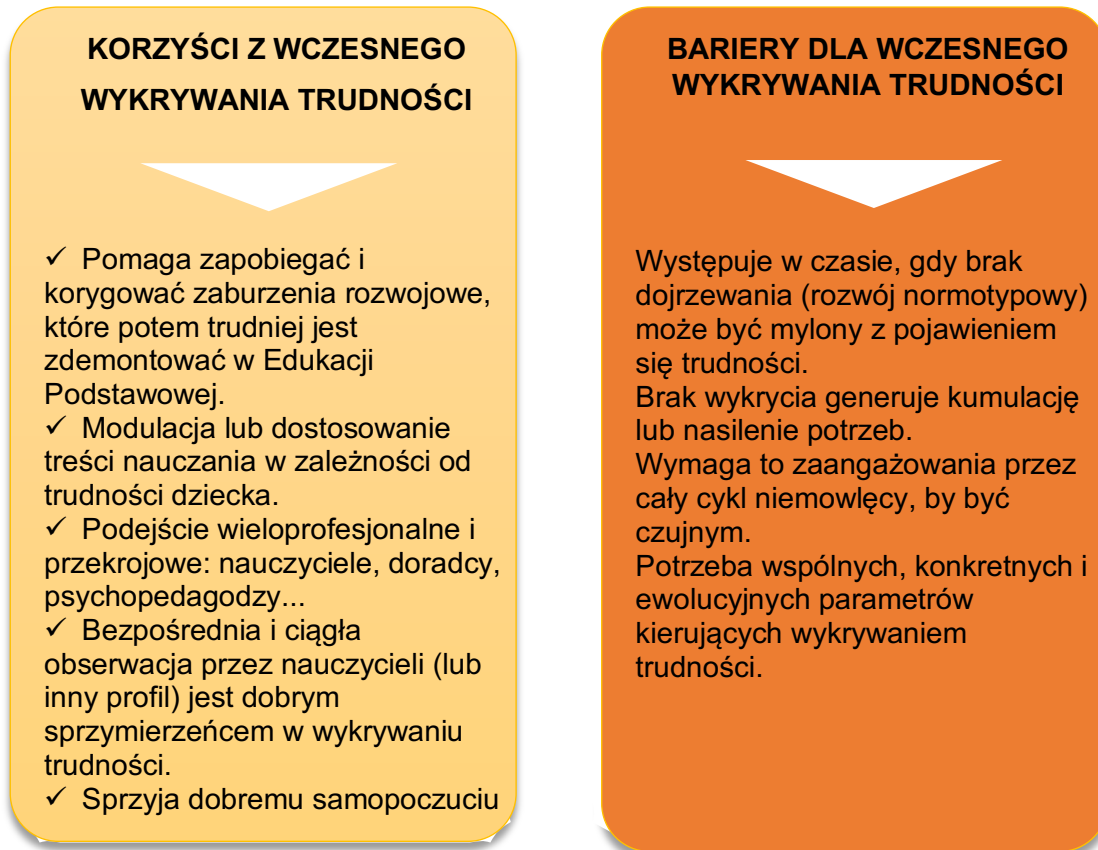
W dyskursie nauczycieli nie ma konkretnej definicji tego, czym jest Wczesne Wykrywanie Trudności, choć pojawia się szereg wspólnych pojęć i idei, które pokazują, co ono oznacza lub na czym się opiera z punktu widzenia uczestników.

W tym sensie, biorąc pod uwagę wszystkie wypowiedzi i integrując główne przesłania przekazane przez nauczycieli, można skonstruować następujące podejście opisowe:

Wczesne wykrywanie trudności zakłada proces bezpośredniej i ciągłej obserwacji, prowadzonej przez kadrę nauczycielską i wspieranej przez narzędzie o wspólnych i ewolucyjnych parametrach pomiarowych, w celu jak najszybszego wykrycia różnic w stosunku do rozwoju normotypowego, a tym samym możliwości dostosowania zasobów ludzkich i materialnych dostępnych w klasie, przed przystąpieniem do kolejnego etapu akademickiego.

Badając poszczególne wymienione pojęcia i przekazy, można dostrzec, jak niektóre korzyści płynące z Wczesnego Wykrywania Trudności kryją się za nim, a co za tym idzie, również niektóre bariery w prowadzeniu go w najbardziej odpowiedni sposób (rysunek 9).

**Rysunek 9. Korzyści i bariery wczesnego wykrywania trudności u dzieci w wieku od 3 do 6 lat.**



W związku z powyższym zauważa się, że czas, w którym przeprowadza się Detekcję, ma fundamentalne znaczenie dla wykluczenia potrzeby, a w przypadku stwierdzenia niedopasowania - dla możliwości przeprowadzenia interwencji, która w jak największym stopniu zminimalizuje żale.

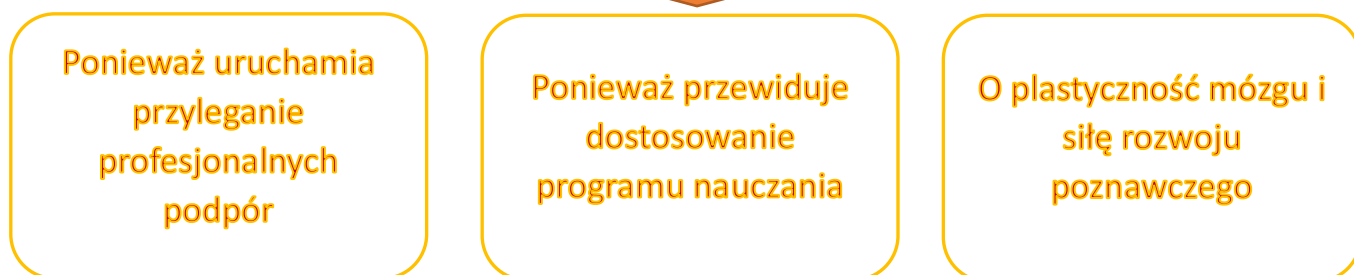
Ponadto istnieje powszechna opinia dotycząca poszczególnych momentów cyklu życia, które składają się na Cykl Wychowawczy Niemowląt (rysunek 10) przy stawianiu diagnozy.

**Rysunek 10.** Charakterystyka poszczególnych grup wiekowych w odniesieniu do wczesnego wykrywania wskaźników atypowych

### LATA ROZWOJU W PRZEDSZKOLU



### Dlaczego musimy wykrywać, zanim dostaniemy się do Primary?



- **Jakie są potrzeby szkoleniowe, aby móc obserwować z jakością i wcześnie wykrywać?**

W odniesieniu do braków, na które zwracają uwagę nauczyciele, aby móc prowadzić wczesne wykrywanie trudności jakościowych, uczestnicy grupy zgłaszają szereg propozycji szkoleniowych (rysunek 11), które są bardzo nastawione na praktyczność, czyli dalekie od znanej już wszystkim literatury akademickiej i dostosowane do realiów klasy/ośrodka.

Rysunek 11: Potrzeby szkoleniowe zidentyfikowane w grupie dyskusyjnej



- **Jak powinno wyglądać szkolenie?**

Nie ma zgody co do tego, jak powinno wyglądać szkolenie pod względem formatu, czasu trwania i metodologii, ponieważ odnosi się to głównie do osobistej sytuacji każdego nauczyciela i jego zdolności do pogodzenia. Komentują jednak konieczność unikania planowania szkoleń w trakcie kursu ze względu na istniejące obciążenie pracą. Jako najlepszy czas proponowany jest miesiąc czerwiec. Jeśli chodzi o format, wolą, aby był on bezpośredni i praktyczny. Wreszcie, proponują, aby trener nie był pracownikiem akademickim, ponieważ preferują nauczycieli o tym samym profilu zawodowym z dużym doświadczeniem w radzeniu sobie z różnorodnością.

• **Jak powinno wyglądać idealne narzędzie do obserwacji nietypowych wskaźników rozwoju?**

W ostatniej fazie grupy dyskusyjnej przeprowadzono ćwiczenie projektowe, w którym nauczyciele mogli zaprojektować lub skonfigurować idealne narzędzie obserwacji. Po zrozumieniu celu ustalono, że narzędzie to powinno służyć dwóm bardzo konkretnym celom:

**In a first step, serve as a 'probe' to DETECT cases that require early attention.**

The dialogue generated agrees that this level has to address the following:

- As a first contact, it must be applied to ALL students.
- As it is a first analysis, it is recommended that it includes typical and atypical indicators of development.
- It is essential that it is a practical, simple and effective format.
- There is not a general agreement with the temporality of its execution, but the mentions are directed to a first survey at the beginning of each course.

*"Do it to everyone in the beginning, because I think it's necessary since many times there are aspects that go out of hand"*

**Once detected, MONITOR the evolution of such cases throughout the academic stage**

This second stage is focused on implementing a monitoring of needs that are far from the normotype:

- Monitoring, in principle, only for students with identified difficulties.
- It must be a LIVE DOCUMENT: a form in which, in addition to the indicators for monitoring the need, achievements and difficulties can be included, recorded on a date, and with the possibility of evolutionary consultation (that is to say, that all the notes made can be accessed at any time).

*"I do see the need for it to be evolutionary, not just one year, but to be free to make any notes throughout the infancy stage."*

Wreszcie, w tym procesie ewokacji, ujawniono szereg cech operacyjnych i strategicznych, które z jednej strony wzbogaciłyby narzędzie, a z drugiej ułatwiłyby pracę nauczycieli.

W szczególności wspomina się, że idealny instrument powinien:



### ...Being in a DIGITAL environment

It guarantees greater operability, taking advantage of technological advances in interaction, connectivity and storage.

*("Of course, I think it has to be digital this tool")*



### ...Incorporate the FAMILIES

It provides valuable information by adding all the learning and brakes of the students that occur outside the school environment. Furthermore, it is indicated that, for families, **the format should be simple, practical, reducing social desirability** (avoiding the lying or hiding effect) and totally directed (that they cannot observe information or assessments issued by professionals).

*("For families that are very concrete, easy and real indicators that they do not try to hide")*



### ...To have all the professionals

Within this need for it to be a "living document", there is talk of it being **an open system in which different professional agents** from the student's academic environment can participate (guidance counselors, tutors, etc...).

*("Let it be not only the tutor's, but also the people who come in throughout the class and the year")*



### ...Producing professional feedback

That the completion of the different indicators / annotations provides an action guide for the counsellors, which can be fed back to them.

*("Not just to fill in, but to offer us, first, tools and, second, a path to follow that I think is the most complicated thing as a teacher")*

Po refleksji nad uzyskanymi wynikami, poniżej prezentujemy istotne wnioski z każdego narzędzia osobno oraz dwanaście twierdzeń końcowych; uwzględniając zbieżności w wynikach ankiety i grupy dyskusyjnej.

Wnioski ze wstępnego kwestionariusza kontekstualizacji:



1. **ATTENTION TO DIVERSITY.** One of the fundamental pillars of the participants is that they have extensive experience in accompanying students with specific and special educational support needs. The causes of the support needs they attend to are diverse and one of the most important drawbacks to providing a quality response is the hours of support from another professional, which in most cases does not exceed 5 hours per week.



2. **USE OF OBSERVATION TOOLS.** Despite their extensive experience in dealing with diversity, direct care professionals indicate that the most widely used instrument is informal observation, since it is the tool that generates the most confidence, although they value structured observation as the most comprehensive.



3. **CONCEPT OF INCLUSION.** The concept of inclusion is defined according to the following categories: respect for plurality, shared environment, support for diversity, opportunities and equity



4. **TRAINING NEEDS.** Participants responded that training opportunities should be active and refer to good practices with case studies. In relation to the format, there is almost the same frequency of choice of the online format with respect to the face-to-face format. Finally, they are of the opinion that the training should be carried out at the beginning of the course or during the first quarter, the professional profile of the trainer being an expert in inclusive education or a classroom tutor.

Podsumowując i przywołując wszystko, co zostało powiedziane, poniżej przedstawiam streszczenie głównych linii dialogu jakościowego, który miał miejsce w grupie:

**1** 

What does early hardship detection mean?

More than a concrete definition, a series of ideas and concepts of high value for teachers emerge and with a very important weight: the involvement of direct and continuous observation, the need for common support parameters, the identification of patterns far from the normotypical development or the importance of intervening through human and material resources before the change of cycle.


In this sense, the benefits are clear, but the barriers in DTD are also evident: possible confusion with a maturing slowdown or the lack of systematic tools for action.

**2** 

Why is it important to perform an early detection of an edipic development from 3 to 6 years?

Time plays a key role in Early Detection, both as a time range (3 to 6 years), and because of the peculiarity of each of these microstages:

- At three years, the difficulty may not be clear. It is necessary to discern it from a late normotypical development.
- Between 4 and 5 years, the best time to detect it clearly is between 4 and 5 years.
- At the age of 6, due to its proximity to Primary, adaptation problems may appear if not resolved earlier.

**3** 

What training needs exist to be able to clearly observe and perform detection?

The main contribution to Early Detection of Difficulties is training in the following aspects:

Common evolutionary parameters, simple, direct and effective.

Observe on-site experiences in centres with adaptations and thus make better use of the flexibility of the classroom.

Learning good practices about evolutionary diversities in children from 3 to 6 years old.

To provide families with recording instruments to know other children's realities.

Regardless of the modality, it is required that the instructor be an equal: another teacher with more experience.

**4** 

What should the ideal tool for the observation of atypical development indicators look like?

The proposal made of the ideal tool for DTD must be operational on two fronts: on the one hand, in an initial detection of cases that require attention (applicable to the entire class) and, on the other, in the exploration and follow-up of the difficulties detected (focused exclusively on the problems and with an open approach to make continuous notes of the achievements and obstacles found).

In addition, as a complement, issues to be taken into account such as the need for a digital environment, the role of families, the collaborative framework of all professionals involved or the feedback of the tool come to light.



## 6. Polska

### 6.1 Wprowadzenie

Przedszkola w Polsce działają przez cały rok szkolny, z wyjątkiem przerw ustalonych przez organ prowadzący na wniosek dyrektora i rady przedszkola. Ta forma placówek oświatowych funkcjonuje przez okres ferii zimowych i letnich, co oznacza, że rok szkolny w przedszkolu kończy się 31 sierpnia. Istnieją pewne formalne obowiązki związane z ogólnym funkcjonowaniem zarówno publicznych jak i niepublicznych przedszkoli podane poniżej.

Przedszkola publiczne:

- realizują programy wychowania przedszkolnego uwzględniające podstawę programową wychowania przedszkolnego;
- zapewnić bezpłatne nauczanie, wychowanie i opiekę w czasie ustalonym przez organ prowadzący, który nie może być krótszy niż 5 godzin dziennie;
- rekrutować dzieci w oparciu o zasadę powszechnej dostępności;
- zatrudniać nauczycieli posiadających kwalifikacje określone w odrębnych przepisach.

Przedszkola niepubliczne:

- realizują programy wychowania przedszkolnego uwzględniające podstawę programową wychowania przedszkolnego;
- zatrudniać nauczycieli o kwalifikacjach określonych dla nauczycieli przedszkoli publicznych.
- liczba oddziałów, ustalane są przez organy prowadzące te przedszkola.

Przedszkola publiczne mogą być jedno- i wielooddziałowe. Liczba dzieci w oddziale przedszkolnym nie może przekraczać 25. Oddział przedszkolny obejmuje dzieci w zbliżonym wieku, z uwzględnieniem ich potrzeb, zainteresowań i rodzaju niepełnosprawności. Liczba dzieci w oddziale przedszkola integracyjnego i oddziale integracyjnym przedszkola publicznego nie może przekraczać 20, w tym nie więcej niż 5 dzieci lub uczniów niepełnosprawnych.

Najczęstszym kryterium podziału dzieci na grupy jest ich wiek. Większość przedszkoli dzieli się na 4 oddziały (oddziały 3-latków, 4-latków, 5-latków, 6-latków). W niektórych przedszkolach dopuszczalny i stosowany jest również inny podział na grupy: uwzględniający potrzeby, zainteresowania i zdolności dzieci, a w przedszkolach specjalnych uwzględniający stopień i rodzaj niepełnosprawności.

### Ocena specjalnych potrzeb dzieci

Dzieci w wieku 3-6 lat zwykle rozwijają się we własnym tempie i rytmie, ale konieczne jest porównanie ich osiągnięć i wyzwań z dobrze ustalonymi profilami i normami rozwojowymi dla poszczególnych etapów życia. Wiadomo bowiem, że nawet niewielkie trudności rozwojowe w tym wczesnym okresie życia mogą skutkować znacznie większymi problemami edukacyjnymi i rozwojowymi w późniejszym okresie życia (np. niski poziom umiejętności psychomotorycznych w wieku 4 lat może zapowiadać dyleksję/dysgrafię w wieku 9 lat i później).

Zdolności i potrzeby przedszkolaków są w Polsce regularnie oceniane (screening) przez ich nauczycieli (zgodnie z Rozporządzeniem MEN od 9.08.2017r. Gdy istnieje potrzeba kompleksowej oceny (diagnozy) dziecko kierowane jest do Poradni Psychopedagogicznej. W skład zespołu diagnostycznego wchodzi zazwyczaj psycholog, pedagog, logopeda i inni specjaliści, w zależności

od potrzeb dziecka.

Istnieje kilka narzędzi, które są wykorzystywane w procedurach oceny dzieci w wieku przedszkolnym w Polsce:

1. Krótka Skala Rozwoju Dziecka (KSRD, Krótka Skala Rozwoju Dziecka, M. Chrzan-Dętkoś 2018).
2. Skala Rozwoju Emocjonalnego dla dzieci w wieku 3-6 lat (SRE, Skala Rozwoju Emocjonalnego dla dzieci w wieku 3-6 lat, U. Sajewicz-Radtke, B.M. Radtke 2016).
3. Ocena dziecka w wieku przedszkolnym (DDWP, Diagnoza Dziecka w wieku przedszkolnym, M. Walkowiak, A. Wrzesiak, D. Szwegier 2011)
4. Skala Prognoz Edukacyjnych - (SPE, Educational Prognosis Scale 2015, Grażyna Krasowicz-Kupis, Katarzyna Bogdanowicz, Katarzyna Wiejak)
5. Skala Ryzyka Dysleksji dla dzieci wstępujących do szkoły (SRD, Bogdanowicz, Kalka 2016)
6. Bateria metod diagnozowania rozwoju psychomotorycznego dzieci pięcioletnich, 5/6 S (M. Bogdanowicz, D. Kalka, U. Sajewicz-Kalka, B.M. Radtke 2011)
7. System Oceny Zachowania ABAS-3 wersja polska, Adaptive Behavior Assessment System Third Edition (ABAS-3, P. Harrison, T. Oakland. Polska adaptacja: W. Otrębski, E. Domagała-Zyśk, A. Sudoł 2020).

Można je podzielić na dwie grupy:

- a. Narzędzia do badań przesiewowych dla nauczycieli i rodziców
- b. narzędzia kliniczne wykorzystywane w diagnozie psychopedagogicznej w poradniach psychopedagogicznych - są dostępne dla przeszkolonych psychologów lub lekarzy.

W Polsce każde dziecko od urodzenia do 7 roku życia ma prawo do świadczeń w ramach Wczesnego Wspomagania Rozwoju. Zostało ono wprowadzone w 2013 roku (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci, Dz.U. z 2013 r., poz. 1257), Potrzebę istnienia systemu Wczesnego Wspomagania podkreślono w Zaleceniach Europejskiej Agencji do Spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (2019):

#### Zalecenie 6

*W ramach polityki należy opracować mechanizmy finansowania wspierające rozwój wczesnej interwencji i profilaktyki, a nie polegać na strategiach/podejściach kompensacyjnych w szkołach ogólnodostępnych.*

Oznacza to:

- *Wprowadzenie modelu finansowania, który zapewni wszystkim potrzebującym uczniom możliwość korzystania z wysokiej jakości wsparcia w nauce. Model ten powinien zapewnić odejście od stosowania formalnych procedur identyfikacji potrzeb, które zakładają etykietowanie uczących się jako główny sposób dostępu do wsparcia. Powinien on zapewnić odpowiednie finansowanie i zasoby, aby wspierać wszystkie osoby uczące się w pokonywaniu barier w uczeniu się i uczestnictwie.*
- *Zapewnienie środków finansowych, które mogą być elastycznie wykorzystywane według uznania dyrektorów szkół w celu wdrożenia strategii zapobiegających powstawaniu*

problemów i umożliwiających nauczycielom interwencję, gdy tylko problemy zostaną rozpoznane/zidentyfikowane.

- Określenie mechanizmów finansowania dla osób uczących się o bardziej złożonych i długoterminowych potrzebach wsparcia.

Rozwój społeczno-emocjonalny dziecka w pierwszych latach życia determinuje jego późniejsze zdolności do uczestniczenia w relacjach z innymi ludźmi i regulowania swoich stanów emocjonalnych, a także zdolności do uczenia się i realizacji potencjału intelektualnego (Appelt, 2015a, 2015b, Czub, 2014), w tym umiejętności czytania i pisania oraz liczenia.

W Polsce istnieją programy, których celem jest wspieranie społecznego i emocjonalnego uczenia się dzieci w wieku 3-6 lat.



Rys. 8. Akademia inteligentnego dziecka. EQ. Inteligencja emocjonalna 3- i 4-latków. Nowe gry.

Ten zestaw zabaw jest częścią serii programów rozwojowych oferowanych nauczycielom przedszkolnym i rodzicom ze szczegółowymi opisami kreatywnych zadań i zabaw stymulujących poczucie własnej wartości, kompetencje społeczne, zależność od innych, empatię i odporność.



Rys. 9. Przyjaciele Zippy'ego.

Program Przyjaciele Zippiego jest międzynarodowym programem realizowanym na całym świecie przez Fundację Partnerstwo dla Dzieci. Został opracowany w celu ułatwienia dzieciom nabywania umiejętności radzenia sobie w obliczu trudnych sytuacji i ryzykownych zachowań. Zippy's Friends

to szkolny program nauki o emocjach społecznych dla dzieci w wieku 5-7 lat. Zajęcia prowadzone są przez nauczyciela - wychowawcę w przedszkolach i szkołach podstawowych, w oparciu o bardzo szczegółowe scenariusze. W ciągu roku szkolnego nauczyciel prowadzi 24 spotkania z dziećmi (zwykle jedna lekcja w tygodniu). Program składa się z 6 części tematycznych (4 spotkania w każdej części):

- uczucia,
- komunikacja,
- przyjaźń,
- rozwiązywanie konfliktów,
- doświadczając zmian i strat,
- strategie radzenia sobie.

Każda część oparta jest na historii grupy przyjaciół, którzy przeżywają różne przygody, które mogą przydarzyć się każdemu dziecku. Na przykładzie tych sytuacji nauczyciel rozmawia z dziećmi, omawia różne zachowania, reakcje i konsekwencje. Podczas spotkań dzieci wykonują ćwiczenia, rysują, odgrywają role i wymyślają różne sposoby radzenia sobie z napotkanymi trudnościami. Zippy's Friends został szeroko oceniony w wielu badaniach, które wykazały, że skutki problemów napotykanymi przez dzieci są związane z ich zdolnościami do radzenia sobie i, co ważne, że Zippy's Friends może zwiększyć te zdolności (np. Clarke, Bunting & Barry, 2014). Co ważniejsze, program ten zawiera suplement Inclusion, który służy do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych.



Rys. 10. Strażnicy Uśmiechu.

"Strażnicy uśmiechu" część I to program profilaktyczno-edukacyjny skierowany do dzieci od 5 roku życia. Jest to cykl zajęć psychoedukacyjnych opartych na 32 scenariuszach. Program "Strażnicy uśmiechu" (po serbsku: "Smile Keepers") został opracowany przez Nadę Ignjatović-Savić, profesor psychologii na Uniwersytecie w Belgradzie w Serbii, po trudnych doświadczeniach wojennych w krajach byłej Jugosławii. Program został zaadaptowany w polskich szkołach przez Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej (ogólnopolska placówka doskonalenia nauczycieli powołana i prowadzona przez Ministra Edukacji Narodowej w latach 1977-2009). Celem programu "Strażnicy uśmiechu" jest rozwijanie samoświadomości dzieci, kształtowanie umiejętności życiowych i społecznych oraz emocjonalnych, w tym radzenia sobie z trudnymi i nieprzyjemnymi uczuciami, a także wzmacnianie zaufania do siebie i innych.

Podstawą teoretyczną programu jest połączenie interaktywnego i konstruktywistycznego podejścia do rozwoju dziecka Lwa Wygotskiego oraz modelu Nonviolent Communication Marshalla B. Rosenberga.

Poprzez zajęcia prowadzone w atmosferze zabawy dzieci mają okazję:



- uświadomienie sobie swojej wyjątkowości, różnic i podobieństw,
- wzbogacenie ich doświadczeń i umiejętności radzenia sobie,
- opracować optymalne strategie pokonywania nieprzyjemnych stanów psychicznych,
- rozwijanie sztuki wyrażania siebie i komunikacji z innymi,
- wzmocnienie zaufania do siebie i innych.

#### a) SILNIEJSZE DZIECI - MNIEJ PRZEMOCY 2

Kolekcja zajęć Stronger Children dla młodszych dzieci w przedszkolach, zerówkach i szkołach podstawowych jest wynikiem współpracy europejskiej, wspieranej przez Komisję Europejską w ramach programu Erasmus+ w latach 2014-2016. Projekt Stronger Children jest realizowany przez ponadnarodowe partnerstwo 6 organizacji z Niemiec, Czech, Polski (Społeczna Akademia Nauk), Hiszpanii, Danii i Wielkiej Brytanii.

Pakiet Inteligencja Emocjonalna składa się z AKTYWNOŚCI NAUCZYCIELSKIEJ, która jest ukierunkowana na uświadomienie sobie przez dzieci uczuć i potrzeb innych ludzi, a także świadomości własnych uczuć i reakcji emocjonalnych.

Ogólne cele pakietu Inteligencji Emocjonalnej obejmują:

- rozwijanie umiejętności rozpoznawania i definiowania reakcji emocjonalnych
- rozpoznawanie własnych emocji
- rozpoznawanie emocji innych osób
- kształtowanie umiejętności odczuwania i wyrażania empatii
- rozwijanie i umiejętność kojarzenia sytuacji z emocjami i uczuciami

Pakiet EI obejmuje sugerowane aktywności dla 4-5 latków: Mój złoty but, Gra w dzielenie, Prawa królika, Wspólne rysowanie, Dobre zachowanie. Na przykład: ILUSTRACJE RUCHOWE. Dzieci siedzą w kole, dostają kartki i kredki. Nauczyciel opisuje różne sytuacje, a dzieci malują, jak się czują w tych sytuacjach. Następnie nauczyciel wyjaśnia różne sytuacje, np: • "Otrzymałem nową zabawkę.", "Jutro idę do dentysty.", "Mój brat/siostra przeszkadza mi w zabawie.", "Jestem sam w ciemnym pokoju.", "Idę z rodzicami do kina.", "Moja ulubiona zabawka się zepsuła". Po namalowaniu emocji dzieci pokazują swoje emocje i mają możliwość wyjaśnienia emocji za pomocą słów (lub z mniejszymi dziećmi nauczenia się odpowiednich słów).

## 6.2 Projekt i metodologia badań

W ramach działań projektowych prowadzonych w Partnerstwie Strategicznym zaangażowanym w projekt MOEC, przeprowadziliśmy ocenę potrzeb szkoleniowych nauczycieli przedszkoli instytucji partnerskiej. Mając na uwadze niewielką próbę (10 nauczycieli) zastosowaliśmy mieszaną metodę badania, aby uzyskać głęboki wgląd w potrzeby przedstawione przez uczestników. Pierwsza część obejmowała przeprowadzenie grup fokusowych (etap jakościowy), a druga część badania dotyczyła ankiety internetowej (etap ilościowy).

Metodologia grup fokusowych jest jednym z kilku narzędzi, które edukatorzy mogą wykorzystać do generowania ważnych informacji, ważnych dla rozwoju programów. Grupy fokusowe są zatem uważane za naturalistyczne (Krueger i Casey, 2000). Badacz słucha nie tylko treści dyskusji w grupie fokusowej, ale także emocji, ironii, sprzeczności i napięć. Dzięki temu badacz może poznać lub potwierdzić nie tylko fakty (jak w metodzie ankietowej), ale także znaczenie kryjące się za faktami. Celem jest wypełnienie sali minimum 10-12 uczestnikami, którzy są do siebie podobni (Krueger i

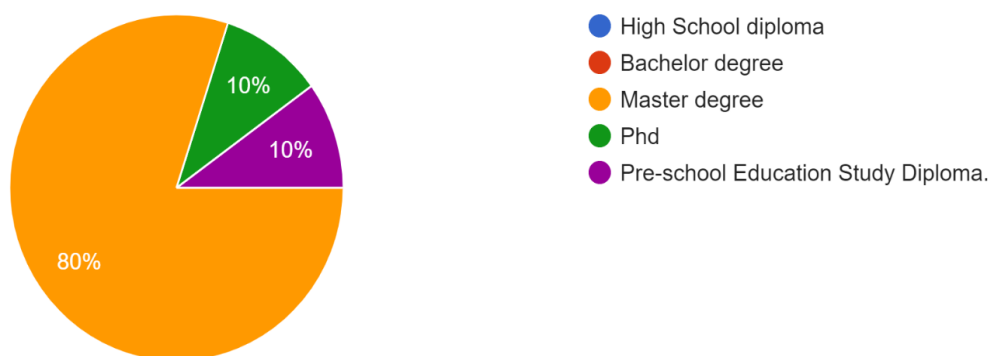
Casey, 2000). Skupienie się na języku nadaje metodologii grup fokusowych etykietę jakościowej (Creswell, 1998). Raport oparty na grupach fokusowych będzie zawierał wzorce tworzone przez słowa, zwane tematami lub perspektywami związanymi z potrzebami szkoleniowymi.

Grupy fokusowe zostały przeprowadzone na podstawie pytań otwartych dotyczących trudności, jakie napotykają nauczyciele w codziennej pracy z dziećmi. Tematyka ogólna dotyczyła rozwoju społecznego, emocjonalnego i językowego dzieci,

Badanie zostało przeprowadzone na próbie 10 nauczycieli przedszkolnych placówki partnerskiej. Uczestnicy dobrowolnie odpowiedzieli na 30 pytań związanych z doświadczeniem zawodowym w zakresie włączania, wczesnego wykrywania trudności we wczesnej edukacji. Pytania dotyczyły również potrzeb nauczycieli w zakresie narzędzia szkoleniowego i obserwacyjnego.

### Przykładowy opis

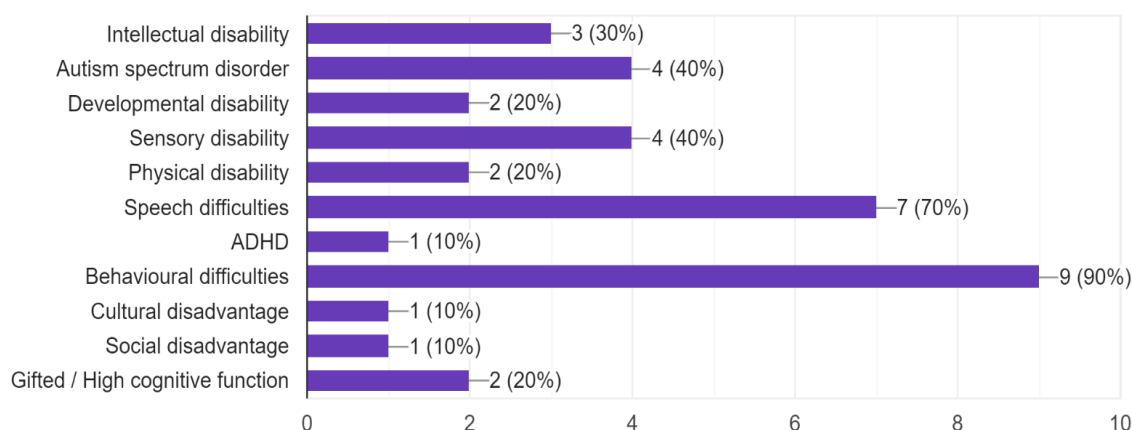
W próbie znalazły się kobiety (100%), w przedziale wiekowym od 30 do 60 lat. 1 osoba podała wiek poniżej 30 lat, 3 osoby: 31-40 lat, 3 osoby 31-50 lat i 3 osoby 51-60 lat. Pod względem zajmowanego stanowiska w przedszkolu 9 osób to nauczyciele, natomiast pozostała 1 osoba to nauczyciel wspomagający. Poniższy wykres przedstawia poziom kwalifikacji pedagogicznych uzyskanych przez uczestników badania.



Wykres 11. Poziom kwalifikacji pedagogicznych uczestników.

Jeśli chodzi o kwalifikacje zaawansowane, to 5 uczestników posiada Dyplom Glottodydaktyki i Glottoterapii w pracy z dzieckiem, 1 - TUS - Trening Umiejętności Społecznych dla uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz 1 osoba uzyskała szkolenie z zakresu metod pracy z dzieckiem z Zespołem Aspergera i Autyzmem.

Większość uczestników pracowała w przedszkolu od 6-15 lat (60% - 6 uczestników), natomiast 20% czyli 2 uczestników jest nauczycielem od ponad 36 lat. 1 nauczyciel ma mniej niż 5-letni staż pracy w zakresie wczesnej edukacji, a 1 jest nauczycielem ekspertem z ponad 36-letnim stażem. Jeśli chodzi o staż pracy z uczniami z niepełnosprawnością i trudnościami, to waha się on od 5 do 25 lat. 5 uczestników posiada staż pracy w przedziale 6-15 lat. Poniższy wykres przedstawia rodzaj niepełnosprawności, z jakimi spotkali się ci uczestnicy podczas pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.



Wykres 12. Rodzaje niepełnosprawności uczniów.

Najczęstsze specjalne potrzeby edukacyjne, z którymi zetknęli się uczestnicy, dotyczą trudności behawioralnych, które mogą być zakorzenione w zaburzeniach afektywnych. Najbardziej występujący typ dotyczył niekorzystnej sytuacji społecznej, kulturowej, a także ADHD. Wynik ten pokazuje, że kwestia zróżnicowanych/mieszanych kultur nie występuje w Polsce w porównaniu z innymi krajami europejskimi.

## 6.4 Wyniki

Nauczyciele zazwyczaj pracują w klasie liczącej 25 dzieci, w przedziale wiekowym 3-6 lat. 50% uczestników badania podało, że w ich klasie nie ma dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, natomiast 6 nauczycieli podało, że ma co najmniej 1 ucznia z taką diagnozą. Większość nauczycieli odpowiedziała, że nie ma w klasie nauczyciela wspomagającego, a jeśli tak, to nauczyciel wspomagający pracuje od 1 do 20 godzin tygodniowo.

Jeśli chodzi o **konceptualizację "inkluzji"** w kontekście dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, uczestnicy najczęściej odwoływali się do trzech bloków koncepcyjnych, a mianowicie:

- integracja, komunikacja, współpraca;
- akceptacja, tolerancja, równość;
- związek, zrozumienie, połączenie

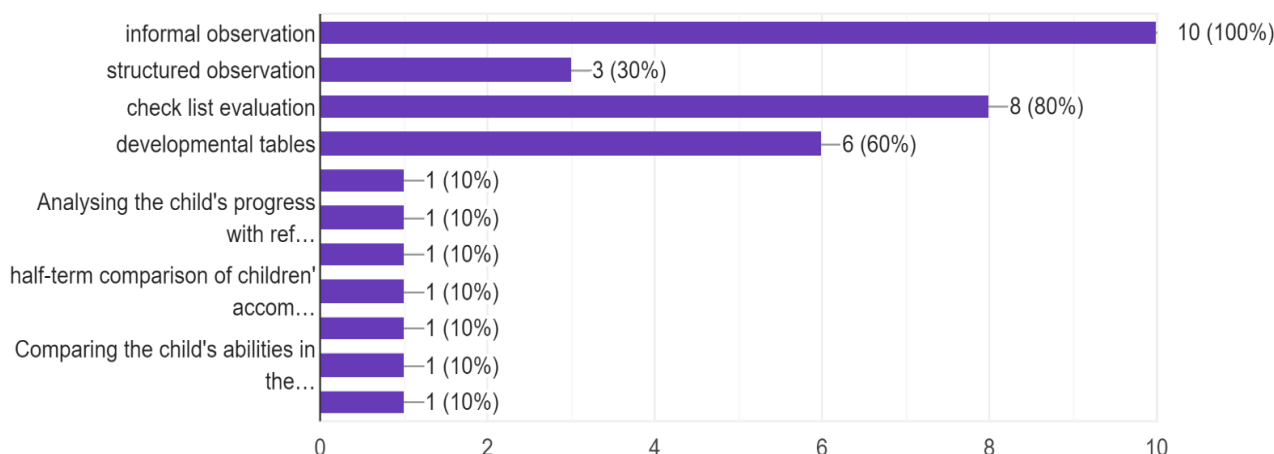
Skojarzenia te były badane podczas wywiadów otwartych i grup fokusowych. Nauczyciele zauważyli, że zajęcia grupowe stymulują tworzenie więzi wśród dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, co z kolei tworzy poczucie jedności. Jeśli chodzi o codzienną pracę, nauczyciele zwrócili uwagę na włączanie do pracy w kategoriach cierpliwości, wsparcia i współpracy. Szczególnie podkreślali znaczenie stosowania metod aktywnych, opartych na czynnym wspieraniu.

W Polsce **wczesne wykrywanie trudności dziecka** prowadzone jest w trzecim roku życia, natomiast 30% uczestników twierdzi, że powinno być prowadzone od urodzenia. Dodatkowo

nauczyciele kojarzyli wczesne wykrywanie z takimi działaniami jak obserwacja, analizowanie, monitorowanie. Co ważniejsze, nauczyciele podkreślali potrzebę indywidualnego kontaktu z rodzicami, aby wykrywanie było procesem całościowym, obejmującym wszystkie zaangażowane strony. Wczesna detekcja pełni według uczestników trzy główne funkcje:

- 1) koncentruje się na dostarczeniu rodzicom rzetelnej, konstruktywnej informacji zwrotnej na temat funkcjonowania dziecka;
- 2) poprawia funkcjonowanie dziecka w grupie rówieśniczej;
- 3) służy jako punkt wyjścia w zakresie specjalistycznego wsparcia, pomocy, terapii.

Uczestnicy zostali zapytani o najskuteczniejsze **narzędzie obserwacji**, które stosują w codziennej pracy z dziećmi. Poniższy wykres pokazuje, że najbardziej przydatne okazały się obserwacja nieformalna i ocena za pomocą listy kontrolnej. Z drugiej strony, obserwacja ustrukturyzowana została oceniona jako niemal najmniej skuteczna.



Rysunek 13. Najbardziej preferowane narzędzia obserwacji.

Wśród argumentów przemawiających za skutecznością narzędzi obserwacyjnych uczestnicy wymienili, że wczesne wykrycie pozwala na rozpoznanie mocnych i słabych stron dziecka oraz oszacowanie poziomu rozwoju w aspekcie fizycznym, społecznym i emocjonalnym. Zauważyli również, że narzędzia obserwacyjne umożliwiają "neutralizowanie istniejących niepełnosprawności i skutków ubocznych zaburzeń dziecka, co poprawia jego funkcjonowanie w grupie rówieśniczej".

Biorąc pod uwagę powyższe aspekty w obszarze włączania i wczesnego wykrywania, uczestnicy wyrażają potrzebę rozwijania swoich umiejętności w następujących obszarach:

- Diagnoza trudności wychowawczych dziecka;
- trudne zachowania w grupie rówieśniczej;
- warsztaty z zakresu logopedii;
- budowanie integralności emocjonalnej dziecka, w tym stymulowanie rozwoju społecznego i emocjonalnego dziecka;
- diagnoza dziecka leworęcznego;
- metody pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych;





- Język angielski jako narzędzie komunikacji z dziećmi z zaburzeniami.

## 7. Dyskusja i wyłaniające się wymiary

Z tego, co zostało wcześniej wspomniane, wydaje się oczywiste, że nauczyciele uważają szkolenia za fundament pozytywnej drogi w kierunku wczesnego wykrywania trudności u dzieci w przedszkolach i jako takie uważają, że szkolenia powinny być promowane i tworzone w celu zaspokojenia prawdziwych potrzeb edukacyjnych nauczycieli i ich sieci.

W próbie podsumowania różnych bodźców płynących z tych badań ważne może być zwrócenie uwagi na pewne wyłaniające się wymiary, które stanowią użyteczny punkt wyjścia do refleksji nad ewentualną odnową działań szkoleniowych skierowanych do nauczycieli pracujących w przedszkolach:

1 - Rola nauczyciela zmienia się "od roli jedynie wykonawczej do roli zawodowej"<sup>16</sup> ; dlatego *nauczyciele potrzebują ciągłego szkolenia, aby móc skutecznie odpowiadać na coraz bardziej zróżnicowane potrzeby swoich uczniów.*

2 - Analiza potrzeb nie może być w oczywisty sposób etapem niezwiązanym z całym procesem i wyłączną odpowiedzialnością instytucji badawczych odpowiedzialnych za jego realizację. Ekologicznie uzasadniona analiza potrzeb nie może w żaden sposób pomijać *zaangażowania stażystów* i wspólnego trybu, w którym nauczyciele przyjmują rolę współcytelników własnych potrzeb edukacyjnych. W tym kontekście, charakteryzującym się pozytywną współzależnością, instytucja badawcza dzieli się swoją wiedzą na temat metodologii (opracowanie planu badania, rozwój i walidacja konkretnych narzędzi badawczych, opracowanie systemów analizy i interpretacja zebranych danych), podczas gdy szkoły udzielają odpowiednich wskazówek dotyczących potrzeb kontekstu, w którym musi odbywać się szkolenie. Metodologiczna precyzja i ekologiczna solidność, w sensie wrażliwości na kontekst, to dwa niezbędne elementy na drodze do poznania wymagań edukacyjnych.

3 - Wydaje się dość oczywiste, że model szkoleniowy przewidujący aseptyczną artykulację spotkań, oparty na przemienności teoretycznych wejść i działań aplikacyjnych, dobiegł już końca. Takie modele, mimo że często stymulujące i umiejętnie koordynowane, nie są w stanie pracować nad rzeczywistymi potrzebami nauczycieli i przekazują ideę techniczności, często odległą od oczekiwań jednostek i organizacji. Obecnym kierunkiem, często pożądanym przez samych uczestników grup fokusowych, było stworzenie modułowego systemu szkoleniowego opartego na zainteresowaniach i poziomie wiedzy uczestników, opierającego się na zasadzie *uczenia się przez działanie*, elastycznego w swoich strategiach, a przede wszystkim znaczącego na poziomie systemowym, tj. zdolnego do udzielania zrównoważonych pedagogicznie i możliwych do realnego przeniesienia wskazówek dotyczących metod w ramach indywidualnych realiów szkolnych, w celu wczesnego wykrycia trudności uczniów.

<sup>16</sup> Altet M., Charlier E., Paquay L. & Perrenoud P., *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Armando, Roma, 2006, s.17.

4 - Obecnie niezwykle ważna jest potrzeba, wyrażona przez uczestników grup fokusowych, *monitorowania wpływu i oddziaływania szkolenia nauczycieli na procesy obserwacji dzieci*. Interesujące jest to, jak świadomość rozdźwięku między tym, czego uczy się na szkoleniu, a tym, co jest stosowane w praktyce w rzeczywistym kontekście, ujawnia możliwe problemy w procesach szkoleniowych: z jednej strony zbytne oddalenie od rzeczywistości; z drugiej strony niezdolność do stania się autentycznymi promotorami zmiany. Należy ustanowić siłę jednoczącą pomiędzy klasą szkoleniową a klasą szkolną, aby dać początek wzajemnemu wzbogacaniu się teorii i praktyki, badań i działań w terenie, nabytych umiejętności i nowych potrzeb edukacyjnych.

5 - W obecnym czasie publikacji tego artykułu partnerzy MOEC (podobnie jak reszta świata) stanęli w obliczu bardzo dramatycznej sytuacji dotyczącej blokady Covid-19 i środków restrykcyjnych. W konsekwencji masowego zakażenia ludności koronawirusem, we Włoszech, Hiszpanii, Francji i Polsce rząd zadekretował zawieszenie zajęć na wszystkich poziomach edukacyjnych, co obejmowało również każdy rodzaj szkolenia nauczycieli.

Przed zamknięciem, szkolenie dla nauczycieli, które jest częścią projektu, zostało zaprojektowane i częściowo przeprowadzone w obecności. W celu kontynuowania projektu i jego rezultatów, zespół Core zdecydował, poprzez blokady krajowe, o dostarczeniu szkolenia online, dzięki webinarium i udostępnianiu materiałów cyfrowych.

Akcja ta była ważnym przykładem tego, jak można dotrzeć do nauczycieli również dzięki nauczaniu na odległość, aby utrzymać zaangażowanie uczestników i podkreślić ich profesjonalizm i oddanie szkole, nawet w sytuacji walki, jaka miała miejsce i nadal ma miejsce.

## POLSKA

W świetle wyników badań można przyjąć, że nauczyciele wyrazili potrzebę stosowania narzędzia obserwacyjnego, które jest mniej formalne niż szeroka gama już stosowanych narzędzi przesiewowych związanych z rozwojem dziecka. Przegląd istniejących środków oceny i diagnozy dowodzi, że nauczyciele przedszkoli mogą przyjąć znormalizowane i zwalidowane narzędzia, które odnoszą się do stabilnej normy danego wyniku zachowania.

Uczestnicy wyraźnie jednak zgłaszali, że chcieliby w większym stopniu korzystać z własnego, osobistego osądu w zakresie zachowania dziecka na podstawie obserwacji. Ta forma narzędzia przesiewowego zawiera bardzo istotny aspekt całego procesu oceny - czyli osobistą refleksję nauczyciela, który ma bezpośredni kontakt z dzieckiem i może prowadzić obserwację w dłuższej perspektywie. Zdaniem uczestników, korzystne byłoby ustrukturyzowanie takiego narzędzia obserwacyjnego na zasadzie listy kontrolnej ze zwięzłym i jasnym wskazaniem wskaźników zachowania w każdym obszarze rozwoju dziecka (społecznym, emocjonalnym, językowym, motorycznym). Najczęstsze specjalne potrzeby edukacyjne, z którymi spotkali się uczestnicy, dotyczą trudności behawioralnych, które mogą być zakorzenione w zaburzeniach afektywnych. Takie narzędzie obserwacyjne mogłoby również wspierać/ułatwiać jasną komunikację z rodzicami, która jest kluczowym aspektem w ogólnej ocenie rozwoju dziecka.

Kolejnym kluczowym wnioskiem jest fakt, że formalna diagnoza rozwoju dziecka prowadzona jest od trzeciego roku życia (regulują to przepisy). Nauczyciele przedszkoli wyraźnie wskazali, że ich praca byłaby bardziej efektywna w zakresie stymulacji rozwoju dziecka, gdyby mogli dokonywać oceny dziecka od momentu jego narodzin. Mogłoby to również zapewnić sprawny proces wczesnego wykrywania wszelkich trudności wychowawczych dziecka.



Biorąc pod uwagę aspekt specjalnych potrzeb edukacyjnych, uczestnicy zgłaszali potrzebę podnoszenia swoich kompetencji poprzez specjalistyczne szkolenia w zakresie budowania integralności emocjonalnej dziecka, w tym stymulowania rozwoju społecznego i emocjonalnego dziecka. Mając na uwadze, że istnieje szeroki wachlarz specjalistycznych narzędzi przesiewowych, można przyjąć, że nauczyciele potrzebują holistycznego podejścia i zintegrowanych narzędzi do rozwoju dziecka. Aby odpowiedzieć na tę potrzebę, korzystne byłoby uzyskanie ogólnego przeglądu od ekspertów w dziedzinie rozwoju społecznego, emocjonalnego, poznawczego i mowy. Dlatego też zgłosili oni szkolenia z zakresu logopedii i języka angielskiego jako narzędzia komunikacji z dziećmi z zaburzeniami.

W Polsce różnorodność kulturowa nie jest głównym problemem, z którym borykają się placówki edukacyjne. Uczestnicy naszego badania nie zgłaszali żadnych wyzwań związanych z różnorodnością kulturową klasy. Zróżnicowanie klasy dotyczy przede wszystkim specjalnych potrzeb edukacyjnych lub reagowania na trudne/wymagające zachowania dzieci w grupie rówieśniczej. Dlatego można ocenić, że wszelkie interwencje powinny być oparte na interaktywnych/dynamicznych działaniach ze szczególnym uwzględnieniem elementów zmiany, tolerancji, komunikacji i głębokiego zrozumienia. Narzędzie obserwacyjne powinno również oceniać (bardziej w sposób nieformalny) kompetencje w zakresie zdolności adaptacyjnych/elastyczności i współpracy wśród dzieci.

## 8. Wnioski

W obliczu rosnącej złożoności obecnego społeczeństwa, rozważania zawarte w niniejszym eseju mają na celu analizę aktualnego zagadnienia o dużej odpowiedzialności etycznej, jakim jest kształcenie nauczycieli. Jego celem jest zatem promowanie w coraz bardziej uporządkowany sposób wyartykułowanej refleksji nad możliwymi praktykami szkoleniowymi, aby sprostać profesjonalizmowi nauczycieli pracujących w szkołach wszystkich szczebli.

W tym względzie, cytując Morina (2000), można stwierdzić, że rozwój różnych dyscyplin rzeczywiście przyczynił się do skupienia uwagi na zaletach podziału pracy, ale jednocześnie wygenerował potencjalne dryfy związane z "super specjalizacją, przedziałami i dystrybucją wiedzy". Nie tylko "wyprodukowały wiedzę i elukubracje, ale także wytworzyły ignorancję i ślepotę, zamiast korygować taki rozwój sytuacji, nasz system nauczania jest im posłuszny. Uczy nas, od szkoły podstawowej, izolowania obiektów (od ich środowiska), izolowania dyscyplin (zamiast uznania ich solidarności), oddzielania problemów, zamiast łączenia i integrowania". (p.7).

Trwająca debata na temat szkolenia nauczycieli, w szczególności nauczycieli szkół specjalnych, wywołana również publikacją ostatnich dekretów dotyczących integracji<sup>17</sup>, zdecydowanie podkreśla potrzebę upoważnienia głównych podmiotów, które na różne sposoby pracują w szkołach, do nakreślenia konkretnych elementów, które muszą charakteryzować umiejętności nauczycieli szkół specjalnych.

Jest to konieczne, aby uniknąć zarówno logiki opartej na hiperspecjalności i nadmiernej medykalizacji, przeciwnej promowaniu prawdziwego podejścia integracyjnego (Caldin, 2012; Goussot, 2014), jak i defetystycznej postawy personelu szkolnego, przybierającej niekiedy formę alibi i retorycznych żądań. Zapytanie o opinię tych, którzy pracują w terenie, jednocześnie pozwalając im na ciągłe przemyślenie swoich osobistych i zawodowych doświadczeń, staje się więc priorytetem w celu określenia profilu autentycznych, wykwalifikowanych i przemyślanych nauczycieli specjalnych potrzeb, którzy w pełni odpowiadają wymaganiom swojego kontekstu.

### 4.3 UWAGI KOŃCOWE (HISZPANIA)

1. W Hiszpanii etap edukacji wczesnoszkolnej jest obecnie integracyjny, a priorytetem jest regularna nauka w szkole z zasobami wspomagającymi.
2. Wszyscy specjaliści mają duże doświadczenie w opiece nad uczniami o różnych specyficznych potrzebach wsparcia edukacyjnego.
3. Podstawowym narzędziem detekcji stosowanym przez uczestników jest obserwacja nieformalna, choć cenią oni obserwację ustrukturyzowaną jako bardziej wszechstronną.
4. Większość nauczycieli na tym etapie edukacji to nadal kobiety.

<sup>17</sup> Zob. D. Lgs. n. 66/2017 *Norme per la promozione scolastica degli alunni con disabilità*.

5. Tygodniowe godziny wsparcia w klasie są nadal niewystarczające, gdyż większość z nich ma maksymalnie 5 godzin tygodniowo.
6. Nowy profil zawodowy Integratorów Społecznych utrwała się w bezpośredniej opiece w ośrodkach wychowawczych.
7. Konstrukcja inkluzji została zdefiniowana przez pięć zbieżnych pojęć: szacunek dla pluralizmu, wspólne środowisko, wsparcie dla różnorodności, możliwości i sprawiedliwość.
8. Wczesne wykrywanie trudności zostało zdefiniowane jako proces bezpośredniej i ciągłej obserwacji, mający na celu jak najszybsze wykrycie różnic w stosunku do rozwoju normotypowego; a tym samym możliwość dostosowania zasobów ludzkich i materialnych dostępnych w klasie.
9. Etap 3 - 4 latka jest najbardziej skomplikowany dla wczesnego wykrywania, ze względu na możliwość pomylenia ewentualnych trudności ze spowolnieniem normalnego rozwoju dojrzewania.
10. Tematy szkoleń wskazane jako priorytetowe dla uczestników to.
  - Istotne parametry rozwoju typowego i nietypowego (uzgodnienie przewodnika po rozwoju ewolucyjnym od 3 do 6 lat).
  - Dobre praktyki projektowania inkluzywnych przestrzeni edukacyjnych (wizyta w referencyjnych ośrodkach edukacyjnych).
  - Włączające praktyki edukacyjne dla uczniów w wieku od 3 do 6 lat, oparte na dowodach naukowych.
  - Przygotowanie dokumentacji dla rodzin.
11. Wymagany format szkolenia jest twarzą w twarz (najlepiej w miesiącu czerwcu), praktyczne i z ekspertami w bezpośredniej uwadze, odrzucając niedoświadczonych nauczycieli akademickich.
12. Narzędzie do obserwacji wskaźników rozwoju i ich zastosowania musi posiadać następujące cechy:
  - Uwzględnić wskaźniki typowe i nietypowe
  - Dla wszystkich na początku kursu
  - Kwartalna obserwacja przypadków, w których podejrzewa się rozwój atypowy
  - Cyfrowe narzędzie z możliwością stałego dostępu do dodawania osiągnięć i trudności.
  - Udział wszystkich specjalistów bezpośredniej uwagi, rejestracja ich tożsamości i daty.
  - Włączenie wstępnego i uzupełniającego kwestionariusza (jeśli to konieczne), aby rodziny mogły się zgłaszać, bez dostępu do pozostałych zapisanych informacji.
  - Włączenie możliwości otrzymania poradnictwa dydaktycznego dla uczniów o nietypowym rozwoju, którzy potrzebują kontynuacji.

## Referencje

- APA (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Madrid: Ed. Panamericana.
- Amadini M. - Bobbio A. - Bondioli A. - Musi E., *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*, Scholé, Brescia 2018.
- Aronson, E. (2000). *El animal social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Areszt z 29 stycznia 2016 roku (szkolenie prowadzące do DEAES)
- Bakken L. - Brown N. - Downing B., *Early Childhood Education: The Long-Term Benefits*, w "Journal of research in Childhood Education", 31, 2, 2017.
- Balduzzi L. - Pironi T. (a cura di), *L'osservazione al nido. Una lente a più dimensioni per educare lo sguardo*, FrancoAngeli Milano 2017.
- Barnett W.S., *Efektowność wczesnej interwencji edukacyjnej*, w: "Nauka", 333, 2011.
- Bondioli A. (a cura di), *L'osservazione in campo educativo*, Junior, Bergamo 2007.
- Bondioli A., *"Promuovere dall'interno": un'estensione dell'approccio del "valutare, riflettere, restituire"*, w Bondioli A. - Savio D. (a cura di), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani*, Junior, Bergamo 2015.
- Bondioli A., *La qualità dei servizi per l'infanzia: una co-costruzione di significati condivisi*, w "Cittadini in Crescita", 3/4, 2002.
- Center on the Developing Child at Harvard University, *Applying the Science of Child Development in Child Welfare Systems*, październik 2016.
- Center on the Developing Child at Harvard University, *From Best Practices to Breakthrough Impacts: A Science-Based Approach to Building a More Promising Future for Young Children and Families*, 2016 (retrieved from [www.developingchild.harvard.edu](http://www.developingchild.harvard.edu))
- Chacón, L., Sánchez, M.J., Alvarado, R.A., Fonseca, A.S., Barradas, J.A. (2019). Desarrollo evolutivo del cerebro y conducta social. En Rizo, L., Santoyo, F., y Guevara, MA. (Eds.), *Dominancia social: de la lucha por la existencia a la avidez de poder* (pp.17-50). México: Universidad de Guadalajara
- Clarke, A. M., Bunting, B. & Barry, M. M. (2014). Evaluating the implementation of a school-based emotional well-being programme: a cluster randomized controlled trial of Zippy's Friends for children in disadvantaged primary schools. *Health Education Research*, 29(5), 786-798. doi: 10.1093/her/cyu047
- Wynagrodzenie ; Rozmowa zawodowa i uznanie wartości zawodowej AESH: zlecone od 27 czerwca 2014 r.
- Comunidad de Madrid. (s.f. ). *Atención a la diversidad*. Recuperado de: <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/atencion-diversidad>
- Comunidad de Madrid. (s.f. ). *La Educación Infantil en la Comunidad de Madrid*. Recuperado de: <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/educacion-infantil-comunidad-madrid>
- Warunki rekrutacji i zatrudnienia osób towarzyszących uczniom z niepełnosprawnościami: Zarządzenie nr 2014-724 z dnia 27 czerwca 2014 r., zmienione Zarządzeniem nr 2018-666 z dnia 27 lipca 2018 r.
- Warunki rekrutacji i zatrudnienia osób towarzyszących studentom z niepełnosprawnością: okólnik nr 2014-083 z dnia 8 lipca 2014 r.
- Cozolino L., *Il cervello sociale. Neuroscienze delle relazioni umane*, Raffaello Cortina, Milano 2008.
- d'Alonzo L., *La rilevazione precoce delle difficoltà. Una ricerca-azione su bambini da 0 a 6 anni*, Erickson, Trento 2017

D'Odorico L. - Cassibba R., *Osservare per educare*, Carocci, Roma 2001.

Dekret nr.2016-74 z dnia 29 stycznia 2016 r., tworzący Państwowy Dyplom Towarzystwa Edukacyjnego i Społecznego (DEAES)

Decreto 18/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten primer ciclo de Educación Infantil en el ámbito de la Comunidad de Madrid. Dostępne na stronie: [http://www.madrid.org/wleg\\_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=4924&cdestado=P#no-back-button](http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=4924&cdestado=P#no-back-button)

Decreto 18/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid* [consultado el 15 de febrero 2020]. Dostępny na stronie: [http://www.madrid.org/wleg\\_pub/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=4924](http://www.madrid.org/wleg_pub/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=4924)

Dirección del Área Territorial de Madrid Este. Servicio de Unidad de Programas Educativos. (s.f.) *Atención a la Diversidad*. Recuperado de: [http://www.madrid.org/dat\\_este/supe/atencion-diversidad/acnees.html](http://www.madrid.org/dat_este/supe/atencion-diversidad/acnees.html)

Domagała-Zyśk E. (2014). *Surdoglottodydaktyka. Lekcje i zajęcia językowe dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących*. [Surdoglottodydaktyka. Lekcje i zajęcia dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących]. Lublin: Wydawnictwo KUL, ss.220.

Domagała-Zyśk E. (2015). *Gry dydaktyczne w kształtowaniu kompetencji matematycznych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. [Gry dydaktyczne w kształtowaniu kompetencji matematycznych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym]. W: A. Bujnowska, B. Sidor-Piekarska (red.) *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w teorii i w praktyce*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 137-147.

Domagała-Zyśk E. (2015). *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci ryzyka dysleksji*. [Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z ryzykiem dysleksji, W: A. Bujnowska, B. Sidor-Piekarska (red.) *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w teorii i w praktyce*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 107-120.

Domagała-Zyśk E. (2016). *Teaching English as a Second Language to Deaf and Hard-of-Hearing Students*. W: M. Marschark, P.E. Spencer *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language*, Nowy Jork: Oxford University Press, 231-246

Domagała-Zyśk E. (2017). Standardy i wskazówki przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz trudnościami w uczeniu się. [Standardy i wskazówki dotyczące opracowania i adaptacji narzędzi i procesów diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną i trudnościami w uczeniu się] W: K. Krakowiak (red.). *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży. Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi*, s. 195-205. ISBN: 978-83-65450-95-1

Domagała-Zyśk E. (2018). Integralny rozwój uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w edukacji włączającej z perspektywy personalistycznej. *Paedagogia Christiana* 2/42, 181-194.

Domagała-Zyśk E. (2018). Integralny rozwój uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w edukacji włączającej z perspektywy personalistycznej. *Paedagogia Christiana* 2/42, 181-194.

Domagała-Zyśk E. (2019). *Nauczanie uczniów niesłyszących i słabosłyszących EFL w szkołach integracyjnych i włączających w Polsce*. W: A. Zwierzchowska, I Sosnowska-Wieczorek, K.Morawski *Dziecko z wadą słuchu. Implikacje dla teorii i praktyki*. Katowice: Akademia Wychowania Fizycznego im J. Kukuczki w Katowicach, s. 277-290

Domagała-Zyśk E., Babij T. (2016). *Model wsparcia uczniów zagrożonych niepowodzeniem szkolnym w programie "Od trudności do umiejętności"*. [Model wsparcia uczniów zagrożonych niepowodzeniem szkolnym w programie "Od trudności do umiejętności"] W; Z. Palak, M. Wójcik *Terapia pedagogiczna dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi*. Nowe oblicza terapii w pedagogice specjalnej, 175-184.

Domagała-Zyśk E., Knopik M. Knopik T., Kucharska B. (2015). *Innowacyjny program edukacji wczesnoszkolnej Doświadczam-rozumiem-wiem*. [Innowacyjny program edukacji wczesnoszkolnej Doświadczam-rozumiem-wiem]. Lublin: Lecha Consulting . ISBN 978-83-89305-42-8, ss. 135.



- Domagała-Zyśk E., Knopik T. (2019). Kompetencje emocjonalne i społeczne u uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną - badania z wykorzystaniem baterii TROS-KA. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 28, 5-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2019.001>
- Domagała-Zyśk E., Knopik T. (2019). Kompetencje emocjonalne i społeczne u uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną - badania z wykorzystaniem baterii TROS-KA. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 28, 5-21.
- Domagała-Zyśk E., Knopik T., Oszwa U. (2017). *Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9-13 lat*. [Functional diagnosis of social-emotional development of students aged 9-13] Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, ss. 198.
- Domagała-Zyśk E., Knopik T., Oszwa U. (2018). Znaczenie diagnozy funkcjonalnej w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Roczniki Pedagogiczne*, 10(46), 3, 75-88
- Domagała-Zyśk E., Podlewska A. (2019). Strategie komunikacji ustnej głuchych i słabosłyszących (D/HH) użytkowników nierodzimych. *European Journal of Special Needs Education*, 34,2, 156-171.
- Sieć niezależnych ekspertów Komisji Europejskiej ds. włączenia społecznego, *Investing in Children. Spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*, Ceps 2014.
- Komisja Europejska, *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem: Zapewnienie wszystkim naszym dzieciom jak najlepszego startu w przyszłość*, komunikat COM(2011) 66, Bruksela, 17.2.2011.
- Komisja Europejska, *Education and Training - Monitor 2016* (Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2016-Italia).
- Komisja Europejska, *Sprawiedliwość i Konsumenci, Newsroom, Równość płci*, Raport 8.05.2018.
- Komisja Europejska, *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, Raport grupy roboczej ds. wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem pod auspicjami Komisji Europejskiej, 2014.
- Komisja Europejska, *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe*, 2016.
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice/Eurostat, *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*, 2014.
- Eurydice - EACEA, *Educazione e cura della prima infanzia in Europa. Ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*, 2009.
- Eurydice (17/2/2020) *Organización de la Enseñanza privada*. Recuperado de: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-private-education-79\\_es](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-private-education-79_es)
- Eurydice and Eurostat Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union European Commission, *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*, Bruxelles 17.01.2018.
- Eurydice Background Report to the Education and Training Monitor, *Urząd Publikacji Unii Europejskiej*, Luksemburg 2017.
- Guías jurídicas. (s.f.). *Centros docentes*. Recuperado de: [https://guiasjuridicas.wolterskluwer.es/Content/Documento.aspx?params=H4slAAAAAAEAMtMSbF1jTAAAUINDC0MztbLUouLM\\_DxblwMDCwNzAwuQQGZapUt-ckhIQaptWmJOcSoAc6qTRzUAAAA=WKE](https://guiasjuridicas.wolterskluwer.es/Content/Documento.aspx?params=H4slAAAAAAEAMtMSbF1jTAAAUINDC0MztbLUouLM_DxblwMDCwNzAwuQQGZapUt-ckhIQaptWmJOcSoAc6qTRzUAAAA=WKE)
- Gutiérrez Fresneda, R. & Díez Mediavilla, A. (2018). *Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades*. [Świadomość fonologiczna rozwój ewolucyjny i pisanie we wczesnym wieku]. *Educación XX1*, 21(1), 395-416, doi: 10.5944/educXX1.13256
- Gutiérrez, F. y Vila, J.O. (2011). *Psicología del desarrollo II*. Madrid: UNED
- Hur E. - Jeon L. - Buettner C.K., *Preschool Teachers' Child-Centred Beliefs: Direct and Indirect Associations with Work Climate and Job-Related Wellbeing*, w "Child Youth Care Forum", 45, 3, 2016.
- Lake A. - Chan M., *Putting Science into Practice for Early Child Development*, w: "The Lancet", 385, 2015.
- Lake A. - Chan M., *The Early Years: Silent Emergency or Unique Opportunity?*, w "The Lancet", 389, 2017.

- Lazzari A., *The Current State of National ECEC Quality Frameworks, or Equivalent Strategic Policy Documents, Governing ECEC Quality in EU Member States, NESET II ad hoc question No. 4/2017.*
- Le Doux J., *The Emotional Brain, Fear, and the Amygdala*, w: "Cellular and molecular neurobiology", 23, 2003.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207. [consultado el 20 de febrero 2020]. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Misje i czynności pracowników odpowiedzialnych za towarzyszenie uczniom z niepełnosprawnością, okólnik nr 2017-084 z 3 maja 2017 r.
- Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano 2006.
- OECD, *Engaging Young Children: Lessons from Research About Quality in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris 2018.
- OECD, *Quality Matters in Early Childhood Education and Care*, OECD 2012.
- OECD, *Research Brief: Working Conditions Matter*, w: [www.oecd.org/edu/school/49322250.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/49322250.pdf). 2012.
- OECD, *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris 2015.
- OECD, *Who Uses Childcare? Background Brief on Inequalities in the Use of Formal Early Childhood Education and Care (ECEC) Among Very Young Children*, OECD Publishing, Paris 2016.
- Oliverio A., *Il cervello che impara. Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*, Giunti, Firenze 2017.
- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de enero de 2008, núm. 5. [consultado el 10 de febrero 2020]. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-222-consolidado.pdf>
- Piaget, J. (1990). *El nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- Piantadosia, S y Celeste Kidd, C. (2016). Nadzwyczajna inteligencja a opieka nad niemowlętami. *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, vol. 113 (25), 6874-687.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-185-consolidado.pdf>
- Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), y 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-2359>
- Siegel D.J., *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*, Guilford Publications, New York 2015
- Vandenbroeck M. - De Vos J. - Fias W. - Olsson L.M. - Penn H. - Wastell D. - White S., *Constructions of Neuroscience in Early Childhood Education*, Taylor & Francis, 2017.
- Vandenbroeck M. - Lenaerts K. - Beblavy M., *Benefits of Early Childhood Education and Care and the Conditions for Obtaining them*, European Expert Network on Economics and Education, Brussels 2018
- Zabalza, M.A. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea Ediciones