



More Opportunities for Every Child

REPORT OCENA PROJEKTU I PROCES ZAPEWNIANIA JAKOŚCI

Photo by Dylan Gillis, Unsplash



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





SPRAWOZDANIE

OCENA I PROCES ZAPEWNIANIA JAKOŚCI

sierpień 2022 r.

AUTORZY:

Maggiolini S.¹, Molteni P., Aseda M. M. Baquero E. T., Borowska B., d'Alonzo L., Domagała-Zyśk E., Le Mouillour S., Legal J., Martynowska K., Osete Y., Sala R., Salas Labayen M. R., Zanfroni E.

Współfinansowany przez Program Erasmus+ Unii Europejskiej.



Wsparcie Komisji Europejskiej przy tworzeniu tej publikacji nie oznacza poparcia dla jej treści, które odzwierciedlają opinie tylko autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiegokolwiek wykorzystanie informacji w nich zawartych.

¹ silvia.maggiolini@unicatt.it, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano (IT)





Indeks

1. Tło

2. Badania podstawowe

2.1. Wstęp

2.2. Ustalenia z Włoch

2.3. Ustalenia z Francji

2.4. Ustalenia z Hiszpanii

2.5. Ustalenia z Polski

2.6. Dyskusja i pojawiające się wymiary potrzeb w zakresie szkoleń i obserwacji szkolnych.

3. Monitorowanie i kontrola jakości procesu szkoleniowego

3.1. Włochy

3.2. Francja

3.3. Hiszpania

3.4. Polska

4. Monitorowanie i kontrola jakości narzędzia do obserwacji i MOEC WebApp

4.1 Przegląd i opracowanie narzędzia do obserwacji

4.2 Proces zapewniania jakości aplikacji WebApp

5. Procesy zapewniania jakości podczas pandemii COVID-19

1. Tło

W ostatnich latach obecność uczniów niepełnosprawnych i z różnego rodzaju trudnościami jest elementem stałym, jeśli nie stale rosnącym. Przyczynia się to do coraz większego skomplikowania zarządzania rzeczywistością edukacyjną, już od wieku przedszkolnego. Wraz z tym zjawiskiem konieczne jest rozważenie pewnych istotnych aspektów, zwłaszcza jeśli analizuje się je w odniesieniu do możliwych zastosowań w dziedzinie edukacji:

i) ostatnie badania w dziedzinie neuronauki przyczyniły się do lepszego zrozumienia rozwoju struktur mózgowych i podkreśliły rolę wczesnej interwencji edukacyjnej dla poznawczego, językowego, emocjonalnego i relacyjnego rozwoju dzieci. Sposoby, w jakie dorośli opiekują się dzieckiem, dzięki szerokiej gamie bodźców (komunikacja werbalna i niewerbalna), mają znaczący wpływ na proces rozwoju dziecka, nie tylko w zakresie umiejętności, ale także w budowaniu silnej i dobrze skonstruowanej osobowości (Conkbayir M., *Early Childhood and Neuroscience: Theory, Research and Implications for Practice*, Bloomsbury Academic Publishing, New York 2017; Center on the Developing Child at Harvard University, *Applying the Science of Child Development in Child Welfare Systems*, October 2016);

ii) Konieczność zapewnienia wysokiej jakości usług edukacji przedszkolnej jako priorytetowego celu w europejskiej polityce i opiece edukacyjnej (ECEC). Aby promować rozwój i wzmocnienie tych agencji, należy zagwarantować nie tylko osiągnięcie parametrów ilościowych, ale także - i przede wszystkim - poprawę jakościową. W tym zakresie bardzo ważnym aspektem jest możliwość szybkiego rozpoznawania oznak trudności już od pierwszych lat życia dziecka.

iii) Należy również wspomnieć o celach zrównoważonego rozwoju określonych dla Europy 2030, a konkretnie o punkcie 4. poświęconym potrzebie "Zapewnienia wysokiej jakości, sprawiedliwej i równej edukacji, włączającej i możliwości uczenia się dla wszystkich" oraz o celu 4.2, w którym wyszczególniono pojawiający się tu punkt ciężkości: "Do 2030 r. upewnić się, że wszystkie dziewczynki i chłopcy mają dostęp do jednego wysokiej jakości wczesnego rozwoju dziecka, niezbędnej opieki i dostępu do przedszkola, aby były gotowe do edukacji podstawowej".

W tych ramach teoretycznych, które podkreślają priorytety edukacyjne, do których dąży polityka europejska, MOEC promuje ścisłą współpracę i strategiczne partnerstwo badaczy, organizacji zajmujących się polityką i praktykami we Włoszech, Francji, Hiszpanii i Polsce, aby: i) zbadać i przeglądać aktualnych polityk wczesnego wykrywania trudności u dzieci w przedszkolach w każdym kraju; ii) dzielenia się praktykami edukacyjnymi, doświadczeniami i wiedzą w zakresie wczesnego wykrywania trudności u dzieci w przedszkolach; iii) zaprojektowania pakietu szkoleniowego dla nauczycieli przedszkoli w celu rozwinięcia specyficznych kompetencji pedagogicznych dla umożliwienia im wczesnego wykrywania trudności u dzieci; iv) opracowania zestawu narzędzi edukacyjnych wspierających obserwację nauczycieli w celu prawidłowego wykrywania trudności i dalszej komunikacji do rodziców i specjalistów; v) stworzenia strony internetowej z Otwartymi Zasobami Edukacyjnymi opracowanymi w ramach projektu, aby wspierać zarówno edukację dzieci z niepełnosprawnością i trudnościami, jak i codzienne działania nauczycieli w skali międzynarodowej.

Kontrola jakości procesów szkoleniowych i zasobów cyfrowych ma kluczowe znaczenie dla zapewnienia trwałości wyników projektu, ponieważ możemy wykorzystać pozytywne informacje zwrotne od uczestników do wzbogacenia treści i ulepszenia procesu szkolenia w celu dalszego upowszechniania. Jest to niezwykle ważne, aby nauczyć się jak ulepszyć dany program szkoleniowy



poprzez sprawdzenie czy potrzeby szkoleniowe zostały zaspokojone i jak uczestnicy zareagowali na dostarczone treści.

Działania szkoleniowe obejmują rozszerzoną współpracę poprzez dzielenie się wiedzą i uczenie się od siebie nawzajem. Można to osiągnąć poprzez aktywne warsztaty, wirtualne przestrzenie współpracy, otwarte dyskusje, prezentacje i wymianę dobrych praktyk opartych na rzeczywistych przypadkach.

Raport będzie zawierał opracowanie i wdrożenie standardów jakości do procesu szkolenia nauczycieli we wszystkich czterech krajach oraz rozwój WebApp. Należy wspomnieć, że niektóre ze szkoleń były prowadzone podczas pandemii COVID-19, co spowodowało współpracę online. Pewne refleksje na ten temat zostaną przedstawione na końcu raportu. Ponadto, raport będzie zawierał uwagi dotyczące współpracy w zespołach w odniesieniu do wszystkich produktów projektu.

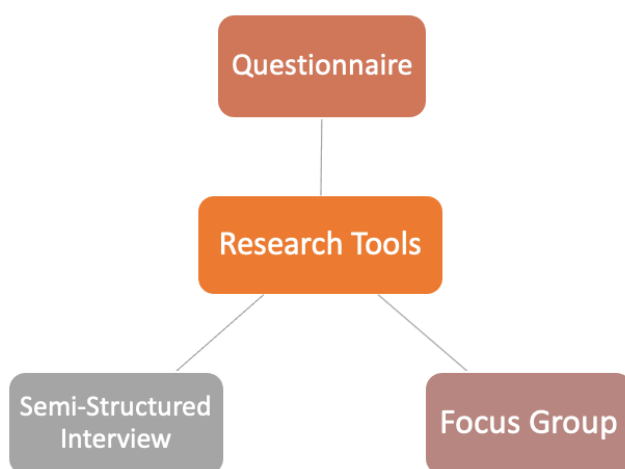
Ta część raportu będzie zawierała krótki opis szkoleń przeprowadzonych przez każdy krajowy zespół MOEC składający się z pracowników naukowych i ekspertów w dziedzinie rozwoju dziecka. Przedstawione zostaną główne cele, treść każdego szkolenia wraz z jego adekwatnością do wymagań projektu.

2. Badania podstawowe

2.1. Wstęp

W ramach projektu, przed opracowaniem materiałów szkoleniowych, przeprowadziliśmy badania mające na celu uchwycenie aktualnych praktyk edukacyjnych w zakresie wczesnego wykrywania trudności dziecka w przedszkolu we Włoszech, Francji, Hiszpanii i Polsce, aby zapewnić, że opracowanie programu szkoleniowego było poparte badaniami.

Badania podstawowe obejmowały badanie zakresu literatury dotyczącej polityki, wywiady (16) i grupy fokusowe (n=12) z kluczowymi decydentami i praktykami oraz kwestionariusze dla nauczycieli i innych pracowników szkół we Włoszech (n=68), Francji (n=18), Hiszpanii (n=46) i Polsce (n=10).



Przegląd narzędzi badawczych

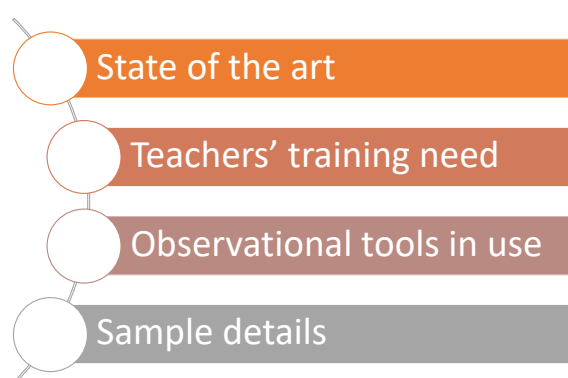
Analiza literatury skupiła się w szczególności na dokumentach politycznych i literaturze związanej z koncepcjami i praktykami dotyczącymi wczesnego wykrywania trudności dziecka w przedszkolu i włączenia społecznego poprzez zbadanie i) szerszych europejskich zmieniających się koncepcji ECEC i włączenia społecznego; ii) konkretnych polityk w różnych krajach; iii) ram politycznych wspierających kształcenie nauczycieli w zakresie obserwacji i wczesnego wykrywania trudności; oraz iv) skutecznych praktyk w szkoleniu w zakresie wczesnej edukacji dzieci ze szczególnym uwzględnieniem modeli rozwoju personelu w celu obserwacji i wspierania włączenia dzieci z trudnościami i niepełnosprawnością do przedszkola.

Badanie zakresowe zostało uzupełnione o grupy fokusowe, wywiady i kwestionariusze. W każdym z trzech krajów przeprowadziliśmy trzy oddzielne grupy fokusowe. Grupy fokusowe są dobrze ugruntowaną metodą zbierania danych w badaniach społecznych i są uważane za przydatne w badaniach, które wymagają uwzględnienia procesów grupowych. Zapewniają one naturalistyczne otoczenie, które może zachęcić uczestników do podania większej ilości szczegółów dotyczących ich pomysłów. Ta interakcja grupowa może również pomóc ludziom w sformułowaniu pomysłów lub rozwinięciu aspektów tematu, które w przeciwnym razie mogłyby się nie pojawić. W tym kontekście wykorzystanie grup fokusowych umożliwiło nam pracę z grupą praktyków w każdym kraju, którzy byli zaangażowani w stały rozwój zawodowy nauczycieli i innych pracowników, oraz zebranie ich opinii na temat tego, co uważają za ważne. Oznaczało to, że mogliśmy poznać opinie bardzo doświadczonych praktyków, którzy mieli regularny kontakt z nauczycielami i innymi pracownikami i

w związku z tym byli blisko ich potrzeb. Dyskusje w grupach fokusowych koncentrowały się na tematach włączenia, ustawodawstwa, polityki i szkoleń.

Kwestionariusz badał postawy nauczycieli i innych pracowników szkoły wobec edukacji uczniów autystycznych. Był on oparty na kwestionariuszu opracowanym pierwotnie przez d'Alonzo L. (red., 2017) i został zaadaptowany do użytku we wszystkich czterech krajach. Kwestionariusze były podzielone na pięć sekcji.

Pięć sekcji kwestionariuszy obejmowało: i) informacje ogólne; ii) stan wiedzy; iii) potrzeby szkoleniowe nauczycieli; iv) stosowane narzędzie obserwacji oraz v) szczegóły dotyczące próby. Kwestionariusze zostały wysłane drogą elektroniczną we Włoszech, Francji, Hiszpanii i Polsce, przy użyciu oprogramowania online Google Form®.



Obszary badań kwestionariuszowych

Dane z grup fokusowych i kwestionariuszy uzupełniłyśmy o wywiady półstrukturalne.

Są one wykorzystywane w badaniach społecznych do zbierania danych dotyczących interpretacji i odczuć związanych z doświadczeniami. Semi structured interviews allowed us flexibility to vary the order of questions to suit circumstances. Mogliśmy zadawać bardziej szczegółowe pytania, a respondenci mieli możliwość uzyskania wyjaśnień, przy czym badacz również mógł prosić o wyjaśnienia, jeśli były one potrzebne. Kluczowe znaczenie tej metody zbierania danych polegało na zebraniu danych od ekspertów w tej dziedzinie poprzez skupienie się na pytaniach otwartych dotyczących różnych kwestii związanych z włączeniem, szkoleniem i dobrymi praktykami wczesnego wykrywania trudności dziecka w przedszkolu.

Podsumowując, nasze podejście oparte na metodzie mieszanej polegało na tym, że zbieraliśmy i analizowaliśmy dane z kilku różnych źródeł, wykorzystując zarówno dane ilościowe, jak i jakościowe, a także integrowaliśmy różne źródła danych, dzięki czemu mogliśmy uzyskać całościowy obraz potrzeb szkoleniowych. Bardziej szczegółowe wyjaśnienie procedur i ustaleń z tego badania można znaleźć w sprawozdaniu przeglądowym MOEC Phase One.

2.2. Ustalenia z Włoch

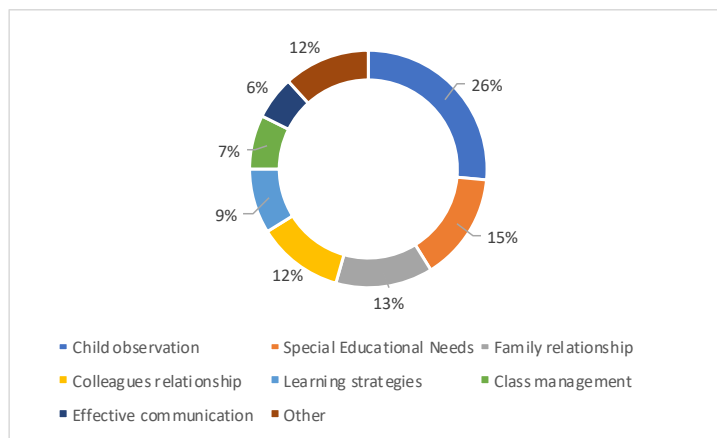
W obliczu rosnącej złożoności obecnego społeczeństwa, rozważania zawarte w niniejszym eseju mają na celu analizę aktualnego zagadnienia o dużej odpowiedzialności etycznej, jakim jest kształcenie nauczycieli. Jego celem jest zatem promowanie w coraz bardziej uporządkowany

sposób wyartykułowanej refleksji nad możliwymi praktykami szkoleniowymi, aby sprostać profesjonalizmowi nauczycieli pracujących w szkołach wszystkich szczebli.

W tym względzie można stwierdzić, że rozwój różnych dyscyplin rzeczywiście przyczynił się do skupienia uwagi na korzyściach wynikających z podziału pracy, ale jednocześnie wygenerował potencjalne dryfy związane z super specjalizacją, przedziałami i dystrybucją wiedzy. Nie tylko wytworzyły wiedzę i elukubracje, ale także wygenerowały ignorancję i ślepotę, zamiast korygować takie zmiany, 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.

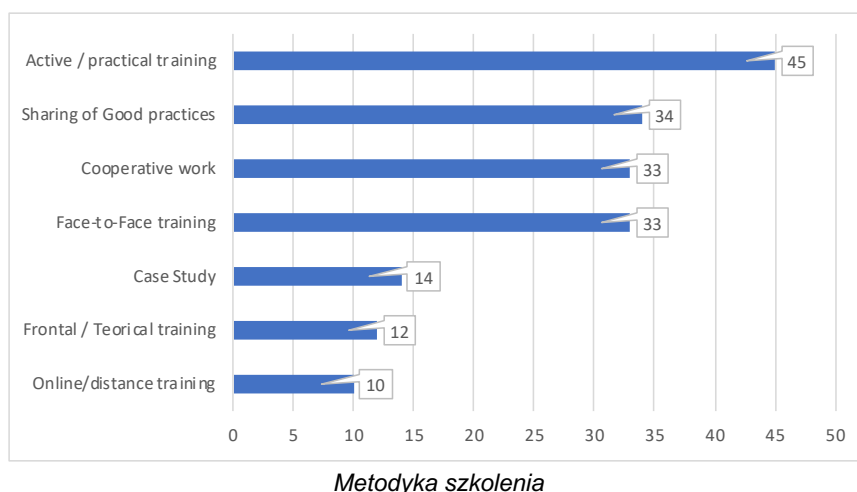
Trwająca debata na temat szkolenia nauczycieli, w szczególności nauczycieli szkół specjalnych, wywołana również publikacją ostatnich dekretów dotyczących integracji², zdecydowanie podkreśla potrzebę upoważnienia głównych podmiotów, które na różne sposoby pracują w szkołach, do nakreślenia konkretnych elementów, które muszą charakteryzować umiejętności nauczycieli szkół specjalnych.

Jest to konieczne, by uniknąć zarówno logiki opartej na "hiperspecjalności" i nadmiernej medykalizacji, przeciwnej promowaniu prawdziwego podejścia integracyjnego, jak i defetystycznej postawy personelu szkolnego, przybierającej niekiedy formę alibi i retorycznych żądań. Zwrócenie się o opinię do osób pracujących w tej dziedzinie, a jednocześnie umożliwienie im ciągłego przemyślenia swoich osobistych i zawodowych doświadczeń, staje się zatem priorytetem w określeniu profilu autentycznych, wykwalifikowanych i przemyślanych nauczycieli szkół specjalnych, którzy w pełni odpowiadają wymaganiom swojego kontekstu.



Temat szkolenia

² Zob. D. Lgs. n. 66/2017 *Norme per la promozione scolastica degli alunni con disabilità*.

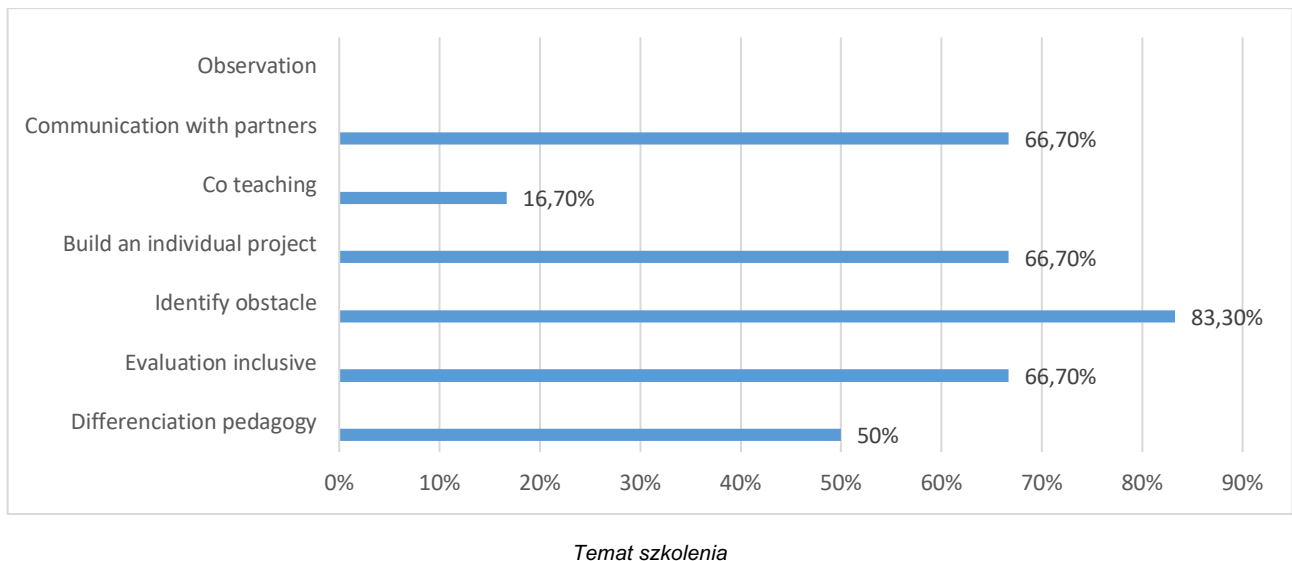


2.3. Ustalenia z Francji

We Francji liczba dzieci w klasach przedszkolnych może osiągnąć liczbę 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.

5 Grupy fokusowe zostały zaplanowane i przeprowadzone od września 2019 do kwietnia 2020. Dokonano nagrań dźwiękowych i wideo oraz transkrypcji 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 grup fokusowych identyfikują potrzebę udzielania konkretnych odpowiedzi uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych przy zachowaniu kolektywności klasy. Istnieje potrzeba optymalizacji profesjonalnych gestów w zakresie obserwacji, identyfikacji i komunikacji wobec rodzin. Pojawiają się też pytania etyczne, etyczne, etyczne o misje nauczyciela w komunikowaniu się z rodzicami, z uczniem (Unikanie stygmatyzacji - Roztropność w stawianej lub stawianej diagnozie). Większy nacisk kładzie się na kodeksy szkoły podstawowej, które są zgodne ze standardami. 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.



2.4. Ustalenia z Hiszpanii

Jednym z pierwszych działań przeprowadzonych przez różne zespoły MOEC z każdego kraju była rewizja State of the Art w celu poznania stanu zagadnienia w każdym z krajów. Zespół hiszpański przeprowadził poszukiwania informacji na temat szkolnictwa w Hiszpanii i jego różnych form oraz różnych opcji wsparcia dla uczniów.

Poza tym dokonano przeglądu bibliograficznego i merytorycznego na temat neurotypowego rozwoju od 3 do 6 roku życia, z uwzględnieniem typowych markerów ewolucyjnych w poszczególnych obszarach rozwoju: podstawowych procesów psychologicznych, kompetencji poznawczych, sprawności motorycznych drobnych i dużych, komunikacji i języka oraz obszaru społeczno-emocjonalnego.

Na koniec dokonano przeglądu zaburzeń w neurorozwoju i innych możliwych przyczyn zróżnicowania funkcjonalnego, wypuklając jego najbardziej znaczące atypowe wyznaczniki. W ten sposób najpierw dokonano przeglądu atypowych wskaźników Globalnego Opóźnienia Rozwoju, zaburzeń komunikacji, ADHD, specyficznych zaburzeń w uczeniu się i ASD. Następnie zajęto się najbardziej znaczącymi atypowymi markerami u osób z funkcjonalnym zróżnicowaniem słuchowym, wzrokowym i ruchowym, kończąc na dużych możliwościach.

Ważną częścią projektu MOEC była Grupa Fokusowa, ponieważ to z niej wywodziły się inne przyszłe działania. Biorąc pod uwagę sugestie do pytań postawionych w KOM, zebrano nauczycieli współpracującej szkoły, którzy bezpośrednio uczestniczyli w projekcie lub którzy ze względu na swoją rolę w szkole mogli interweniować u dzieci dotkniętych chorobą. Przez ponad godzinę (praktycznie ze względu na pandemię) zadawano im pytania przedstawione poniżej.

Po każdym z nich znajdują się najbardziej znaczące wnioski, które zostały wyciągnięte po analizie nagrania z sesji:



1
Co znaczy Wczesne wykrywanie trudności?



Co oznacza wczesne wykrywanie trudności: Wczesne wykrywanie trudności wiąże się z procesem bezpośredniej i ciągłej obserwacji, którą kadra pedagogiczna prowadzi podczas swojej pracy dydaktycznej; Aby to zrobić, konieczne jest posiadanie narzędzia, które pozwala na dokonywanie wspólnych pomiarów; Narzędzie to musi być oparte na neurotypowych wzorcach ewolucyjnych, które pozwalają wykryć różnice; Należy to zrobić przed zmianą etapu edukacyjnego; Dostosowanie działania edukacyjnego do cech dzieci; Nauczyciele ostrzegali również o pewnych możliwych problemach, które mogą mieć miejsce, gdy mowa o wczesnym wykrywaniu: niedojrzałość dziecka na Etapie Wychowania Przedszkolnego, pogorszenie sytuacji osobistej niektórych uczniów z powodu niewykrycia w porę ich sytuacji oraz konieczność posiadania skutecznych narzędzi

Dlaczego ważne jest, aby dokonać wczesnego wykrycia i, specjalnie, przed rozpoczęciem nauki w szkole podstawowej: Nauczyciele podkreślają, że w wieku 3 lat jest to zbyt wczesny wiek, dlatego uważają, że należy być ostrożnym; Wiek 4 i 5 lat wydaje się być kluczowym wiekiem, w którym należy wykryć ewentualne problemy, ponieważ jest to etap, w którym interwencja może przynieść pozytywne skutki; Wiek pomiędzy 5 a 6 rokiem życia jest bardzo wrażliwy ze względu na bliskość rozpoczęcia etapu edukacji podstawowej i w przypadku, gdy trudności nie zostaną wykryte, może to spowodować problemy z adaptacją.

Jakie szkolenia są potrzebne Nauczyciele muszą być w stanie przeprowadzić wczesne wykrywanie możliwych trudności u swoich uczniów: Znajomość parametrów neurotypowych dla każdego wieku; Identyfikacja markerów atypowych dla każdego wieku; Trening interwencji w zależności od wykrytych trudności; Narzędzia rejestracyjne skierowane do rodzin, które pozwalają im uzupełnić obserwacje w klasie.

Jak powinno wyglądać zaprojektowane w projekcie MOEC narzędzie do wykrywania atypowych markerów rozwojowych: Powinno być możliwe do zastosowania u wszystkich uczniów; Powinno zawierać typowe i atypowe markery; Praktyczny i prosty format; Powinno umożliwiać włączenie dodatkowych informacji; Zdigitalizowane.

2.5. Ustalenia z Polski

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 obejmuje 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 w oparciu o listę kontrolną ze zwięzłym i jasnym wskazaniem wskaźników zachowania w każdym obszarze rozwoju dziecka (społecznym, emocjonalnym, językowym, motorycznym). Najczęstsze specjalne potrzeby edukacyjne, z którymi zetknęli 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.

2.6. Dyskusja i wyłaniające się wymiary potrzeb w zakresie szkoleń i obserwacji szkolnych.

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"³ ; 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 współczytelników 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 Altet M., Charlier E., Paquay L. & Perrenoud P., *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Armando, Roma, 2006, s.17.



3 - Wydaje się dość oczywiste, że model szkolenia przewidujący aseptyczną artykulację spotkań, opartą na naprzemienności 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 daleką 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.

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, 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.



3. Monitorowanie i kontrola jakości procesu szkoleniowego

Po zakończeniu badań podstawowych, kolejnym krokiem było wykorzystanie tego, co zostało z nich wyciągnięte, do zastosowania przy tworzeniu programu szkolenia.

Pierwszym krokiem była szczegółowa wymiana perspektyw, potrzeb i opinii MOEC na temat wyników fazy pierwszej (state of the art - O1). Taka krytyczna wymiana miała fundamentalne znaczenie dla zrozumienia, jak opracować materiały dla każdego krajowego systemu szkolnego, wybierając odpowiednie treści i dodając istotne informacje kontekstowe, które są specyficzne dla potrzeb danego kraju.

Współpraca w ramach każdego zespołu krajowego wraz z koordynatorem monitorującym projekt odbywa się poprzez spotkania bezpośrednie (spotkania zespołu) oraz komunikację pośrednią (e-mail, Skype). Podczas spotkań omawiane są poszczególne etapy realizacji projektu, identyfikowane są ewentualne zagrożenia oraz wskazywane są środki zaradcze.

Postępy były monitorowane na podstawie wyników i kamieni milowych, jak opisano w działaniach projektowych. Zespół MOEC tworzy międzynarodową ekspercką grupę doradczą złożoną z doświadczonych decydentów, praktyków i rodziców, z przedstawicielami każdego kraju. Grupa ta spotyka się podczas każdej fazy za pośrednictwem telekonferencji. Każdy partner ma lokalną ekspercką grupę doradczą, która będzie monitorować jakość pracy danego partnera poprzez przegląd materiałów związanych z każdym etapem.

Powiadomienia o terminach spotkań bezpośrednich w ramach projektu zostały przekazane na początku projektu; powiadomienia o spotkaniach online zostały przekazane z co najmniej miesięcznym wyprzedzeniem, z porządkiem obrad rozsyłanym z tygodniowym wyprzedzeniem oraz z protokołami rozsyłanymi po spotkaniach. Projekt posiada wspólny dysk (Google) dla całego projektu oraz indywidualne dyski dla każdego kraju. Ten wspólny dysk był wykorzystywany do zarządzania projektem (np. ustalanie terminów w kalendarzu, informowanie członków zespołu o istotnych kwestiach, umieszczanie dokumentów do dyskusji), a także umożliwił spójną i terminową kontrolę jakości (poprzez monitorowanie, czy partnerzy są na bieżąco, np. w zakresie projektowania, wdrażania i analizy kwestionariusza). Kierownik projektu regularnie monitoruje Dysk, a każdy kraj ma wyznaczoną osobę odpowiedzialną za Dysk w danym kraju.

Organizatorzy projektu MOEC zapewniali przez cały czas trwania projektu wsparcie dla różnych partnerów projektu. Oferowano regularne wsparcie poprzez narzędzia cyfrowe typu TEAMS. Dzięki temu możliwe było regularne podsumowanie postępów projektu na poziomie naszych terytoriów (uniwersytetów i szkół). Regularna aktualizacja poszczególnych etapów projektu (Intellectual outputs/Activities: Stan wiedzy - Opracowanie i dostarczenie materiałów edukacyjnych i szkoleniowych - Zaprojektowanie, opracowanie i wdrożenie narzędzi obserwacyjnych do wczesnego wykrywania trudności dzieci - Informacje zwrotne na temat narzędzi od interesariuszy i nauczycieli - Raporty - Wycena).

Międzynarodowe spotkania dały początek czasom koordynacji i lokalnego kierowania, odpowiadając na pytania natury administracyjnej, ale także naukowej (metodologia/wyniki). Koordynacja, nadzór nad częścią administracyjną zapewniony przez osobę doświadczoną w monitorowaniu projektów Erasmusa był bardzo ważnym wsparciem. Metodologia projektu została więc omówiona i sformalizowana podczas tych międzynarodowych spotkań. Na przykład, od pierwszego spotkania



pracowaliśmy wspólnie nad wzorcowym kwestionariuszem (definicja włączenia, potrzeby szkoleniowe), który miał być wysłany do wszystkich nauczycieli zaangażowanych w naszych szkołach w program badawczy i szkolenie MOEC.

Ponadnarodowe spotkania zorganizowane w Madrycie dla Hiszpanii (listopad 2019) zdalnie dla Francji (maj 2020 - z uwzględnieniem kontekstu Covid), w Lublinie dla Polski (listopad 2021) i w Mediolanie dla Włoch (czerwiec 2022), umożliwiły określenie kryteriów obserwacji uczniów, a tym samym wspólne opracowanie siatki obserwacji pozwalającej na identyfikację trudności w uczeniu się uczniów w przedszkolu w różnych naszych krajach. Pisanie poszczególnych sprawozdań pozwoliło również na zapewnienie jedności w skali międzynarodowej. Wsparcie, tematy, szkolenia oferowane na różnych terytoriach dla uczniów zostały udostępnione na stronie internetowej projektu badawczego MOEC.

Monitorowanie i kontrola jakości procesu szkoleniowego, jest niezbędnym krokiem do jego oceny, ponieważ pozwala trenerom i uczestnikom szkolenia na zebranie informacji o szkoleniu pod względem skuteczności i satysfakcji oraz na zidentyfikowanie punktów krytycznych - jeśli takie istnieją. Głównym celem kontroli jakości jest umożliwienie wprowadzania korekt po drodze oraz doskonalenie metodologii i treści.

Przeanalizujemy teraz monitoring i kontrolę jakości, które stosowaliśmy w każdym kraju.



3.1. Włochy

Kształcenie nauczycieli wymaga dziś wysokiego poziomu jakości i profesjonalizmu i jest ważnym zagadnieniem dla wszystkich, którzy są powołani do projektowania i prowadzenia kursów

szkoleniowych. Musimy uznać, że dziś bardziej niż kiedykolwiek, w czasach, gdy nie brakowało propozycji kształcenia na odległość, kwestia szkolenia/ podnoszenia kwalifikacji nauczycieli powinna być uznana za priorytet dla rozwoju całego systemu edukacji. Szkolenie można zdefiniować jako ten proces, dzięki któremu "potencjał podmiotowy osiąga dojrzałość lub człowiek uczy się tego, co jest niezbędne do odgrywania określonej roli, w wyniku interakcji ze środowiskiem, uczestnictwa w dziedzictwie społecznym i kulturowym oraz mediacji i wsparcia ze strony specjalnie powołanych do tego postaci i instytucji"⁴. Szkolenie dorosłych nie oznacza po prostu ich wykształcenia, dania im możliwości posiadania profesjonalnych narzędzi, aby mogli wykonywać swoją pracę, ale zaoferowanie im możliwości, szansy na ponowne przeanalizowanie ich osobistego doświadczenia, wzmocnienie i zinterpretowanie go w celu wygenerowania zmiany.

Konieczne jest zatem pozostawienie miejsca na eksperymenty i propozycje o charakterze innowacyjnym, w których każdy czuje się zaangażowany i bezpośrednio uczestniczy w osiągnięciu sukcesu szkoleniowego lub porażki promowanych działań. Zdolność do ponownego odczytania własnych doświadczeń, zarówno osobistych, jak i związanych z pracą, zdolność do rozpoznania własnych kompetencji i umiejętności oraz zdolność do zidentyfikowania własnych krytycznych cech stają się głównymi celami, które każdy proces szkoleniowy powinien umożliwiać.

Dotyczy to zwłaszcza takich zawodów jak edukacja, gdzie codzienna rutyna, powtarzalność gestów, działań i procedur oraz poszanowanie cykliczności czasu mogą stać się prawdziwymi przeszkodami, które utrudniają poszukiwanie głębszych znaczeń leżących u podstaw każdego zawodu. W tym sensie uznaje się, że szkolenie, rozumiane jako okazja do konfrontacji, reinterpretacji doświadczeń, dzielenia się dobrymi praktykami i aktywnego słuchania, odgrywa pierwszoplanową rolę motoru zmian, zważywszy, że to ostatnie jest celem każdego procesu szkoleniowego.

Jeden z aspektów, zbyt często niedoceniany, dotyczy wykrycia potrzeb szkoleniowych, na których można oprzeć projekt kursu ad hoc, który rzeczywiście może przyczynić się do zaspokojenia potrzeb zawodowych danego pracownika. W związku z tym pojawia się ryzyko mnożenia propozycji szkoleniowych, realizowanych również w różnych formach (in-presence, online, blended, mooc, itp.), a mimo to ewentualni użytkownicy mają znaczne trudności z określeniem propozycji najbardziej odpowiedniej i adekwatnej do ich profilu zawodowego.

Może się to przekładać na ewentualne niezadowolenie nie tylko z treści konkretnego kursu, postrzeganego jako nie w pełni przystający do własnych potrzeb zawodowych, ale bardziej ogólnie także z zasadności samego szkolenia, niesłusznie interpretowanego jako propozycja daleka od rzeczywistych potrzeb życia codziennego.

Wręcz przeciwnie, konieczne jest, by każdy specjalista mógł wzmocnić swoją rolę dzięki szkoleniom ad hoc, dostosowanym do potrzeb, które utrwalają umiejętności wszystkich, dzięki procesowi kształcenia ustawicznego, który nie jest celem samym w sobie, ale jest otwarty na szerszy projekt szkoleniowy. W promowaniu propozycji szkoleniowych należałoby zatem unikać kursów opracowanych bardziej w celu zaspokojenia nieproblematycznych, zdekontekstualizowanych potrzeb niż w odpowiedzi na rzeczywiste zapotrzebowanie różnych podmiotów. Wieloaspektowa struktura kontekstu społecznego uwypukla potrzebę zajęcia się, w sposób coraz bardziej zdecydowany, kształceniem operatorów przez całe życie i zdobywaniem przez nich nie tylko umiejętności i wiedzy, ale także kompetencji specyficznych dla dziedziny odniesienia. Odniesienie do znaczenia umiejętności miękkich, które decydują o zdobyciu zaufania nie tylko bezpośredniego podmiotu interwencji edukacyjnej - np. dziecka - ale także tych, którzy pośrednio decydują o powodzeniu projektu edukacyjnego - np. rodziny.

W szczególności, szkolenie profesjonalistów, którzy przeprowadzają interwencje edukacyjne w usługach opieki nad dziećmi, zasługuje na szczególną uwagę ze względu na wielką

⁴ Nanni C., voce "Formazione" w *Enciclopedia pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1999, s.5043.



odpowiedzialność ponoszoną wobec grupy wiekowej 0-6 lat, która jest szczególnie wrażliwa pod względem uczenia się i rozwoju psychofizycznego.

To właśnie zgodnie z tą logiką został pomyślany i zaprojektowany kurs szkoleniowy dla nauczycieli szkół biorących udział w projekcie MOEC. Konkretnie, ścieżka ta rozpoczęła się od wstępnej fazy zbierania rzeczywistych potrzeb doświadczanych przez profesjonalistów, zwłaszcza w odniesieniu do zarządzania złożonymi sytuacjami, takimi jak obecność w klasie dziecka o specjalnych potrzebach. Poprzez podanie wyartykułowanego kwestionariusza, przeanalizowano potrzeby wyrażone przez nauczycieli szkół biorących udział w projekcie. 97% uczestników uważa, że ważne jest promowanie wczesnego wykrywania trudności w przedszkolach. dane te mają ogromne znaczenie dla celów tego badania, ponieważ wskazują, jak centralny temat projektu jest silnie odczuwany przez uczestniczących nauczycieli, potwierdzając potrzebę wdrożenia konkretnych umiejętności w celu wspierania dobrej intuicji edukacyjnej poprzez naukowo uzasadnione narzędzia pracy. Aby poprawić umiejętności obserwacji i wykrywania, zespół badawczy uznał za stosowne zbadać, w jakich kwestiach edukacyjnych nauczyciele chcieliby zostać przeszkoleni. Wnioski, które się pojawiły, są różne i zróżnicowane, z których najbardziej wyróżniają się: obserwacja dziecka; specjalne potrzeby edukacyjne; relacje rodzinne; relacje koleżeńskie; strategie uczenia się; zarządzanie klasą, skuteczna komunikacja. Inne wnioski szkoleniowe dotyczą zaburzeń zachowania (opozycyjne zaburzenie defetyzyczne, zaburzenie zachowania), zarządzania trudną klasą i relacji z uczniami w trudnej sytuacji, agresywności i nadpobudliwości u dzieci, niepełnosprawności i zaburzeń rozwojowych. Również poprzez ankietę nauczyciele zostali poproszeni o wskazanie metody szkolenia, którą uważają za najbardziej odpowiednią. Również w tym sensie uważa się, że dzielenie struktury kursu z dorosłym profesjonalistą może stanowić kolejny punkt na korzyść i wsparcie jakości i skuteczności samego kursu.

Wielu uczestników podkreślało potrzebę utrzymania na pierwszym planie aspektu motywacyjnego, ponieważ jest on uważany za podstawowy element wspierający ścieżki specjalizacji 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, by każde szkolenie było prezentowane nauczycielom w sposób skuteczny, angażujący i stanowiący wyzwanie, aby zmotywować ich do uczestnictwa w kursie, nawet jeśli - i właśnie dlatego - nie jest on obowiązkowy.

3.2. Francja

W dniu 5 lipca 2019 r. dwójka nauczycieli (badacz i trener) spotkała się z całym zespołem wychowawczym i dydaktycznym szkoły NDLS. Celem dla nas było właściwe przedstawienie osi dydaktycznej i politycznej projektu MOEC. Projektu badawczego, który wpisuje się w cele zrównoważonego rozwoju, w zakresie edukacji włączającej, określone przez Europę do 2030 roku: konieczność zapewnienia wysokiej jakości edukacji, sprawiedliwej i równej, włączającej, oferującej możliwości uczenia się dla wszystkich. [...] Zapewnienie wysokiej jakości usług edukacji przedszkolnej jako priorytetowego celu europejskiej polityki edukacyjnej i ochrony socjalnej. [...] Promowanie rozwoju i doskonalenia instytucji, zagwarantowanie poprawy jakościowej poprzez możliwość szybkiego rozpoznania oznak trudności już od pierwszych lat życia dziecka.

Ogólny cel projektu MOEC jest przedstawiony i wyjaśniony "kwestionowanie wczesnej interwencji w celu zapobiegania trudnościom w nauce u dzieci w przedszkolu", jak również metody prowadzenia projektu: Wspólne myślenie i współpraca (nauczyciele, nauczyciel-badacz, nauczyciel-trener, dyrektor szkoły) w projekcie MOEC - Łączenie praktyki, spostrzeżeń teoretycznych, szkoleń - Omawianie reprezentacji szkoły integracyjnej, przedszkola - Dzielenie się praktykami, na temat



narzędzia do śledzenia trudności w uczeniu się utworzonego w ramach projektu, na temat czasu szkoleń oferowanych w trakcie trwania programu. Umieszczenie kolegów nauczycieli w perspektywie z prezentacją kalendarza programu od 2019 do 2022 roku, prezentacja różnych partnerów związanych z programem, metodologii (grupy analizy praktyki typu Focus Group realizowane przez cały czas trwania programu - Kamienie milowe: spotkania międzynarodowe).

Na poziomie metodologicznym, każda grupa fokusowa była nagrywana i przepisywana, aby śledzić relacje nauczycieli na temat ich praktyki, na temat wykorzystania narzędzia obserwacji. Te nagrania dźwiękowe, a czasami także filmy wideo, pozwoliły dwóm członkom UCO (nauczycielowi-badaczowi i nauczycielowi-trenerowi) na powrót do tych profesjonalnych materiałów i wprowadzenie podejścia refleksyjnego kierowanego tymi różnymi historiami.

Biorąc pod uwagę oczekiwania ustalone przez kalendarz, opieraliśmy się na tych historiach, aby zdefiniować, z jednego punktu widzenia na drugi, nasze cele badawcze, nasze projekty szkoleniowe, nasze wymiany. Chcieliśmy wspierać przez cały czas trwania projektu postawę analizy praktyk po stronie profesjonalistów, przestrzegając kalendarza ustalonego przez program oraz jego wymagań na poziomie metodologicznym (przestrzeganie różnych produktów).

Wszystkie zasady etyczne były prezentowane i przestrzegane w całym programie MOEC. Żadnych zwisających słów, budowaliśmy i posuwaliśmy się do przodu wraz z nauczycielami. W projekt zaangażowały się również rodziny uczniów tej szkoły. Uczniowie obserwowani na zajęciach pozwalali nauczycielom rozwijać się w swoich praktykach i dawać rodzinom informacje zwrotne. Komunikacja z rodzinami była bardzo ważna przez cały okres trwania programu. Regularna komunikacja na terenie szkoły, produkcja filmu, publikacja artykułów, pozwoliły więc na związanie rodzin z programem.

1. krok polegał na przeprowadzeniu szczegółowego i analitycznego przeglądu tekstów źródłowych dotyczących szkół integracyjnych we Francji w celu właściwego ustalenia kontekstu programu. Opracowanie wspólnego kwestionariusza dla wszystkich nauczycieli różnych zaangażowanych w program MOEC. Nauczyciele szkoły NDLS zostali zaproszeni do jego wypełnienia poprzez kwestionariusz online w 2019 roku. Kwestionariusz ten pozwolił nam zatem podzielić się definicją inkluzji, rozbić reprezentacje szkół inkluzyjnych, dokonać śladowych potrzeb szkoleniowych (tematy/potrzeby/metody szkoleniowe).

W związku z tym w trakcie trwania programu nauczyciele-badacze i trenerzy wraz z zespołem nauczycielskim szkoły NDLS oferowali godziny szkoleniowe. Wszystkie te szkolenia były organizowane na terenie szkoły w obecności wszystkich nauczycieli, dyrektora szkoły, nauczyciela specjalisty. Systematycznie sporządzane było sprawozdanie przez nauczycieli z treści oferowanych szkoleń. Oceny te ukierunkowały więc dyskusje i ewentualne dostosowanie (określenie nowych potrzeb szkoleniowych i reagowanie na nie) w trakcie trwania programu. Materiały szkoleniowe były systematycznie przekazywane nauczycielom, dzięki czemu mogli oni do nich wracać w sposób rozłożony w czasie, aby móc wypracować wspólną kulturę. Te czasy szkoleniowe pozwoliły nauczycielom zakwestionować swoją praktykę, rozwinąć reprezentację, włączyć wykorzystanie siatki obserwacyjnej do identyfikacji trudności w uczeniu się w szerszą refleksję nad koncepcją szkoły integracyjnej poprzez dyskusję z kolegami ze szkoły podstawowej (zastanowić się nad ciągłością i nieciągłością w zakresie oceniania).

Siatki obserwacji, nad którymi pracowano w skali projektu, zostały przetłumaczone na język francuski przez kierownika ze strony UCO i przekazane do poprawek, korekty i przyswojenia przez nauczycieli przedszkola NDLS. Następnie pojawiła się świadomość: koncepcje ucznia, szkoły, które różnią się w zależności od kraju. Pytania dotyczące kategorii zaproponowanych w narzędziu mogły



się pojawić i dać początek pracy wyjaśniającej nauczycieli ze strony UCO. Jednym z głównych celów było sprawienie, by pozycje zaproponowane we wspólnej siatce odpowiadały w jak największym stopniu francuskim krajowym programom edukacyjnym. Te wycieczki, te korekty, pozwoliły zidentyfikować pewne punkty, których nigdy wcześniej nie zaobserwowano w kontekście oceny uczenia się (umiejętności motorycznych) przedszkolaków.

Owocna wymiana zdań wokół siatki pozwoliła również określić rolę osób zasobowych obecnych obok nauczycieli na zajęciach w przedszkolu. Siatka, która zajmuje się dzieckiem (mobilność/komunikacja/relacje interpersonalne i emocje/metody uczenia się i nauczania). Grupa fokusowa na początku programu MOEC zgromadziła te podmioty z grona pedagogicznego. Punkt metodologiczny, który okazał się bardzo ważny dla zapewnienia właściwego wdrożenia siatki obserwacji pod koniec drugiego roku programu. Grupa fokusowa zaplanowana mniej więcej co 2 miesiące z zespołem nauczycielskim przedszkola umożliwiła towarzyszenie wpisowi w sprawie stosowania danych obserwacyjnych, przywoływanie przewoźnikom wszelkich trudności technicznych, jak najszybsze przynoszenie odpowiedzi, omawianie poczynionych obserwacji, napotkanych trudności w zakresie ewaluacji.

Jako zespół dokonano wyboru, aby połączyć siatkę dla 3-4-latków z siatką dla 5-6-latków, aby uszanować teksty, praktyki oceniania we francuskich przedszkolach (podejście według cyklu, według umiejętności). Niektóre pozycje zostały przeklasyfikowane w kategoriach, aby bardziej trzymać się istniejących narzędzi (programy francuskich przedszkoli - 2015). Wprowadzono korekty po tłumaczeniu językowym, aby użyte słowa bardziej przemawiały do celów nauczania. Narzędzie obserwacji pozwoliło skategoryzować i dopracować obszary oceny we francuskich przedszkolach.

Pierwsze doświadczenie ewaluacyjne podlegające dyskusji ze wszystkimi współpracownikami przedszkola. Doskonała okazja do zmierzenia zainteresowania zbudowaną siatką obserwacyjną w odniesieniu do istniejących narzędzi ewaluacyjnych w podejściu zespołowym i formatywnym.

Wspólny program badawczo-szkoleniowy MOEC umożliwił współpracę wszystkich różnych podmiotów na różnych etapach. Chodziło o to, by wychodząc z terenu, z praktyki w zakresie ewaluacji włączającej, współtworzyć narzędzie do obserwacji trudności w uczeniu się uczniów w przedszkolu. Wszystkie komunikaty prezentowane w ramach międzynarodowych spotkań były udostępniane całemu zespołowi zaangażowanemu w program MOEC.

Wyprodukowano film z pomocą dwóch specjalistów, aby zaprezentować projekt i szkołę Notre Dame de la Source wszystkim partnerom w ramach konferencji zorganizowanej zdalnie przez UCO. Narzędzie umieszczone online na stronie szkoły i UCO w celu promocji programu MOEC. Liczne komunikaty na konferencjach krajowych i międzynarodowych pozwalają dzielić się wynikami programu MOEC. Praca zbiorowa pt. "W kierunku przedszkola integracyjnego - europejskie perspektywy sojuszu edukacyjnego" (planowana na I semestr 2023 r.) pozwoli na promowanie partnerstwa strategicznego, ścisłej współpracy między nauczycielami-badaczami, trenerami, przedszkolami nauczycielami. Książka dla nauczycieli, która pozostawi miejsce na świadectwa nauczycieli biorących udział w programie.



3.3. Hiszpania

W celu zapewnienia jednorodnego poziomu wcześniejszej wiedzy wśród wszystkich uczestników projektu, zarówno ze strony profesorów Uniwersytetu, jak i nauczycieli z ośrodka współpracującego, w miesiącach październik i listopad 2020 r. przeprowadzono dwa działania formatywne.

Pierwszy kurs, prowadzony przez prof. José Antonio Fernández Bravo, dotyczył *rozwoju myślenia u dzieci w wieku od 3 do 6 lat*. 37 nauczycieli wzięło udział w tym warsztacie, który został przeprowadzony w formie on-line ze względu na niemożność odbycia go osobiście z powodu przepisów dotyczących dystansu społecznego wprowadzonych z powodu pandemii COVID 19. Celem tego szkolenia było pobudzenie refleksji uczestników nad codziennymi sytuacjami, które mogą prowadzić do rozbieżności pomiędzy tym, czego i jak nauczyciel chce się nauczyć, a tym, jak uczeń - niezależnie od wieku - może to zinterpretować, co prowadzi do udzielenia odpowiedzi uznanych przez nauczyciela za błędne. Drugim celem było przedstawienie słuchaczom kolejności, w jakiej, z punktu widzenia myślenia, uczymy się: zrozumieć, stwierdzić, zapamiętać i zastosować.

Drugi kurs był, w tym samym czasie, podzielony na 4 2-godzinne warsztaty i prowadzony przez dr Martę Fernández Sánchez. Dotyczył on *rozwoju ewolucyjnego dzieci w wieku od 3 do 6 lat oraz markerów ryzyka zaburzeń w neurorozwoju*. W pierwszych trzech warsztatach omówiono charakterystykę rozwoju dzieci w wieku od 3 do 4 lat, od 4 do 5 lat i od 5 do 6 lat, a także najważniejsze markery ryzyka dla każdego przedziału wiekowego. Te grupy wiekowe zostały specjalnie wybrane, ponieważ to właśnie do nich, w przyszłych etapach, miały być skierowane konkretne działania narzędzi zaprojektowanych w ramach projektu MOEC. Czwarty i ostatni warsztat dotyczył, w sposób monograficzny, markerów ryzyka i przedstawiono przegląd narzędzi diagnostycznych i obserwacyjnych, które są obecnie często stosowane w Hiszpanii. Również ze względu na konieczność zachowania dystansu społecznego, te cztery warsztaty zostały



przeprowadzone wirtualnie za pośrednictwem platformy Teams. W sumie zapisało się 31 nauczycieli, a średnio 25 uczestniczyło w nich synchronicznie, resztę robiąc asynchronicznie.

3.4. Polska

Prof. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska jako ekspert dziedzinowy prowadziła specjalistyczne szkolenie mające na celu diagnozę i wspieranie zdolności matematycznych dzieci, ze szczególnym uwzględnieniem diagnozy. Szkolenie dr Barbary Borowskiej miało na celu omówienie zmian rozwojowych związanych z mową dzieci w wieku przedszkolnym. Kolejny ważny cel dotyczył zapoznania się z innowacyjnymi metodami i formami pracy z dziećmi w zakresie edukacji *logopedycznej*, w szczególności z metodą *glottodydaktyczną*.

Dr hab. Ewa Domagała-Zysk przeprowadziła warsztaty wprowadzające nauczycieli w zagadnienia związane z 1. Ocenianiem kompetencji społecznych i emocjonalnych dzieci w wieku przedszkolnym, 2. Zasadami i metodami funkcjonalnej oceny potrzeb i mocnych stron dzieci; 3. Ocenianiem specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci w wieku przedszkolnym oraz 4. Zastosowanie modelu projektowania uniwersalnego w codziennej edukacji w grupach zróżnicowanych. Dr Klaudia Martynowska przeprowadziła szkolenia skupiające się na rozwoju umiejętności nauczycieli w zakresie zarządzania emocjami skierowanymi do dzieci w przedszkolach. Szkolenia koncentrowały się przede wszystkim na dostarczeniu uczestnikom wiedzy związanej z rozwojem emocjonalnym dzieci w wieku od 2 do 6 lat.

Procedura ewaluacji została wdrożona na wszystkich etapach szkolenia. Są to etapy, które były monitorowane i odpowiednio oceniane:

1) Ocena potrzeb szkoleniowych

Nauczyciele przekazali trenerom informacje o brakach, jakie dostrzegli w zakresie umiejętności zawodowych wymaganych w ich pracy, jeśli chodzi o obserwację i diagnozowanie dzieci. Informacje te były poufne, a nauczyciele otwarcie informowali o tym, co myślą i czego doświadczają w swojej codziennej pracy zawodowej. Opracowano odpowiedni kwestionariusz (ankietę). W ten sposób wyłoniły się pewne potrzeby szkoleniowe, które następnie zostały ponownie omówione z nauczycielami, aby potwierdzić, czy potrzeby zostały właściwie ocenione. Pomogło to w ocenie możliwości budowania zaufania, zaangażowania i rozwoju równości poprzez szkolenia. Ponadto, trenerzy mieli szansę zidentyfikować i opisać uczestników, rozpoznać ewentualne bariery i czynniki ułatwiające realizację szkolenia. Proces ten zakończył się opracowaniem celów nauczania dla uczestników.

2) Projektowanie treści, które są dokładne i istotne

Ten etap dotyczył opracowania treści odpowiadających potrzebom nauczycieli na podstawie analizy potrzeb. Każdy z trenerów jest specjalistą w swojej dziedzinie, jednak konstrukcja szkolenia pozwalała na otwarte dyskusje związane z realnymi przypadkami wynikającymi z doświadczeń nauczycieli. Trenerzy dążyli do zaprojektowania szkoleń, które były interaktywne i angażujące - dawały nauczycielom możliwość dzielenia się doświadczeniami i uczenia się od siebie nawzajem. Treści szkoleniowe były udostępniane nauczycielom za pośrednictwem platformy internetowej - zapewniało to otwarty dostęp do wszystkich materiałów, co z kolei miało wpływ na zapewnienie jakości. Ponadto trenerzy opracowali łatwe i przyjazne dla użytkownika materiały, które były w pełni zrozumiałe dla użytkowników



końcowych. Treści szkoleniowe były również dzielone i omawiane w ramach polskiego zespołu trenerów.

3) *Przeprowadzenie szkolenia*

Część szkoleń została przeprowadzona w formie bezpośredniej, natomiast inne ze względu na wybuch pandemii COVID-19 musiały zostać przeprowadzone online. Warsztaty na miejscu były starannie monitorowane i oceniane przez uczestników za pomocą formularzy zwrotnych. Trenerzy w elastyczny sposób dostosowywali się do dynamiki grupy, aby zapewnić najwyższą jakość szkolenia. Trenerzy zorganizowali kilka spotkań, aby podzielić się swoimi obawami, przedstawić pewne sugestie dotyczące dynamiki grupy.

4) *Ocena szkolenia*

W celu zapewnienia rozwoju szkolenia i oceny jego skuteczności opracowano i wdrożono formularz informacji zwrotnej. Nauczyciele przekazali pisemną formę informacji zwrotnej, która obejmowała odpowiedzi na pytania związane z ich osobistymi refleksjami na temat szkolenia (kwestie takie jak adekwatność treści szkolenia; zastosowane techniki i metody; umiejętności i kompetencje trenera; ogólne zadowolenie itp.) Należy wspomnieć, że informacje zwrotne były przekazywane bezpośrednio po każdej sesji szkoleniowej (anonimowo). Następnie trenerzy byli proszeni o pisemne informacje zwrotne na temat informacji zebranych od nauczycieli (mocne i słabe strony szkolenia), a zespół główny miał dostęp do tych raportów. Informacje zwrotne były oceniane, wprowadzano poprawki, uzupełniano materiały o sugestie i preferencje nauczycieli. Każdy trener prezentował wyniki badań pozostałym członkom zespołu, co ułatwiało weryfikację zaprojektowanych treści i metodologii.

Ogólnie, na podstawie informacji zwrotnych od nauczycieli można stwierdzić, że cenili oni sobie dyskusję na temat rzeczywistych przypadków popartych teoretycznymi wyjaśnieniami. Uczestnicy byli zadowoleni z formy szkoleń, która stymulowała otwartą komunikację. W konsekwencji mogli podzielić się swoimi doświadczeniami i zastanowić się nad swoim zachowaniem w kontekście zawodowym, a czasem osobistym. Nauczyciele byli zgodni, że główne cele szkoleń zostały spełnione, że zdobyli wiedzę i umiejętności, które będą stosować w swojej pracy z dziećmi.

W przypadku wykorzystania aplikacji WebApp narzędzia obserwacyjnego MOEC przeznaczonego do obrazowania trudności dzieci na wczesnym etapie edukacji, nauczyciele zgłaszali do polskich zespołów uwagi, które przyczyniły się do zwiększenia skuteczności narzędzia. Prowadząc codziennie obserwacje dzieci, nauczyciele mają doskonałą możliwość monitorowania jakości zaprojektowanego narzędzia MOEC. Niezwykle istotne jest to, że wszelkie uwagi dotyczące mocnych i słabych stron narzędzia są natychmiast zgłaszane (poprzez e-mail lub spotkanie online) do zespołu głównego. Pozwala to na szybkie i trafne zmiany treści narzędzia w każdym kontekście kulturowym. W ten sposób wysokie standardy jakościowe są spełnione przede wszystkim dlatego, że użytkownicy końcowi są zaangażowani w dostosowanie narzędzia do swoich potrzeb zawodowych.

4. Monitorowanie i kontrola jakości narzędzia do obserwacji i MOEC WebApp

4.1 Przegląd i opracowanie narzędzia do obserwacji

Wczesne wykrywanie krytycznych uwarunkowań w rozwoju dzieci i młodzieży nie oznacza stawiania klinicznych diagnoz czy skostniałych ocen, ale raczej tworzenie niezbędnych warunków do projektowania skutecznych działań edukacyjnych i opracowywania opartych na naukowych podstawach strategii interwencji.

Ta świadomość, wsparta najnowszymi odkryciami dotyczącymi funkcjonowania ludzkiego mózgu, zasugerowała w 2017 roku Zarządcom Włoskiej Federacji Przedszkoli (FISM) w Parmie powierzenie Centrum Studiów nad Niepełnosprawnością i Marginalnością (CeDisMa) z Università Cattolica w Mediolanie przeprowadzenie action-research, którego celem było zbadanie, skonstruowanie i walidacja narzędzia obserwacji i analizy, skierowanego do wychowawców i nauczycieli, przydatnego do przechwytywania trudności i problemów występujących u dzieci w wieku 0-6 lat.

Narzędzie obserwacyjne opracowane przez zespół MOEC powstało na podstawie tych badań przeprowadzonych w 2017 roku przez zespół UCSC, opisanych w książce prezentującej wyniki tej ważnej i innowacyjnej pracy, która stoi jako cenne źródło wiedzy dla każdego, kto pracuje w dziedzinie edukacji.



Pierwszym krokiem był szczegółowy i analityczny przegląd narzędzia do obserwacji CeDisMa opracowanego w 2017 roku. Taki krytyczny przegląd był fundamentalny dla zrozumienia, jak dostosować materiały do francuskiego, hiszpańskiego i polskiego systemu szkolnego, wybierając odpowiednie treści, usuwając niewłaściwe tematy i dodając istotne informacje kontekstowe, których brakowało w oryginalnej wersji.

Redagując treść narzędzi obserwacji i dostosowując ją do ustaleń z badań w fazie pierwszej, zespoły partnerskie zaczęły rozumieć, jak zorganizować narzędzie, pod względem projektu, treści, aplikacji cyfrowej i wykorzystania w szkołach z nauczycielami.



Tłumaczenia były następnie wykonywane przez pewien czas z uwzględnieniem opinii grup eksperckich w każdym kraju. Grupy ekspertów w każdym kraju składały się z nauczycieli, osób zainteresowanych i profesjonalistów, takich jak lekarze, psychologowie i terapeuci. Grupy te spotykały się regularnie z zespołem projektowym i odgrywały aktywną rolę w doradzaniu zespołowi, udzielaniu informacji zwrotnych na temat materiałów oraz wnoszeniu wkładu w międzynarodowe spotkania i działania upowszechniające.

Narzędzia starannie skupiły się na potrzebach lokalnych specjalistów i ich odpowiednich potrzebach obserwacyjnych, zidentyfikowanych w pierwszej fazie projektu. Wszystkie cztery zespoły, w tym włoski, wprowadziły znaczące zmiany do oryginalnych materiałów włoskich. Obejmowały one zmiany w treści, jak również w strukturze i użyteczności (wersja cyfrowa zamiast papierowej).

Po zakończeniu tłumaczenia były one recenzowane przez wszystkich członków głównych zespołów MOEC. Ponadto każdy z zespołów w Hiszpanii, Francji i Polsce pracował z recenzentami z siedzibą we Włoszech, którzy posiadali dogłębną wiedzę zarówno na temat materiałów CeDisMa, jak i systemu edukacyjnego i kultury ECEC. Inne zmiany w narzędziach obserwacji we wszystkich krajach obejmowały dodanie pozycji specyficznych dla danego kraju, które są ważne dla lokalnych nauczycieli.

Praca zespołów miała charakter zespołowy: członkowie zespołów współpracowali ze sobą w celu omówienia, zaproponowania i wdrożenia zmian.

QUADERNO DELLE OSSERVAZIONI 3 ANNI (Piccoli)

Data di osservazione	17/06/2022
Nome e cognome dello studente	Molteni Paola
Età in anni e mesi	5 anni e 9 mesi
Genere	Femmina
Corso accademico	Cedisma
Anno scolastico	2021/2022

4.2 Proces zapewniania jakości aplikacji WebApp

Przed udostępnieniem aplikacji MOEC wszystkim nauczycielom uczestniczącym w projekcie, zespół ICT wdraża dobre praktyki zapewniania jakości (QA). QA dla cyfrowych produktów internetowych jest formą kontroli jakości, dostarczając najlepszy możliwy wynik dla użytkownika końcowego aplikacji internetowej. Zespół MOEC szukał wszystkiego, co może wpłynąć na skuteczność aplikacji lub negatywnie wpłynąć na doświadczenie, jakie ludzie mają z aplikacją.

Zespół ICT opracował następujące strategie wdrażania procesu QA:

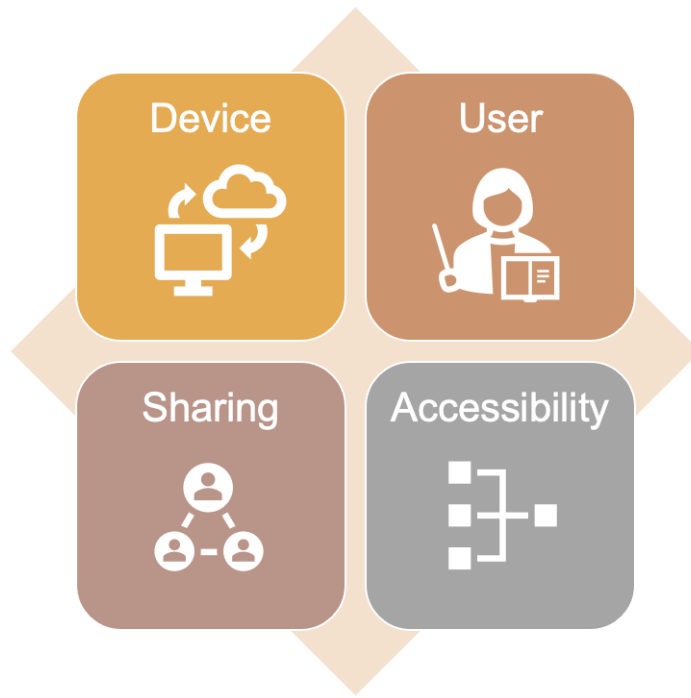


- 1. Zaczynij QA wcześnie:** W niektórych przypadkach postrzeganie wokół QA jest takie, że dzieje się to późno w procesie rozwoju, testując przed wdrożeniem lub wydaniem. Jednak w najlepszym interesie zespołu projektowego jest zrozumienie, że celem jest wczesne i częste testowanie. Jest to najlepszy sposób, aby utrzymać produkt na właściwym torze, zapewnić, że spełnia on wymagania biznesowe i uniknąć problemów z wydajnością.
- 2. Testowanie funkcjonalności:** Proces upewnienia się, że aplikacja MOEC działa, był fundamentalny dla jakości. ICT sprawdził wszystkie różne komponenty aplikacji internetowej MOEC, w tym linki, formularze i przepływy pracy, aby upewnić się, że wszystko działa tak, jak trzeba. Każdy element aplikacji ma znaczenie, ponieważ wszystkie one łączą się, aby stworzyć doświadczenie dla nauczyciela końcowego użytkownika.
- 3. Testy wydajności:** Zespoły Core i ICT chciały mieć pewność, że wszystko w aplikacji internetowej MOEC działa to dobry pierwszy krok. Jednakże, wiele razy potrzebne były pewne poprawki, ponieważ nauczyciele i badacze znaleźli błędy w różnych warunkach. Zrozumienie i zajęcie się tym na tym etapie, a także w przyszłości, sprawi, że aplikacja MOEC będzie bardziej stabilna i zapewni trwałość projektu.
- 4. Zapewnienie kompatybilności przeglądarek:** w zamyśle projektowym nauczyciele powinni mieć dostęp do aplikacji MOEC z kilku różnych przeglądarek i urządzeń. Aby zapewnić najlepsze możliwe doświadczenie użytkownika, ważne było zapewnienie, że aplikacja będzie responsywna na wszystkich popularnych przeglądarkach. Dzięki temu etapowi, nauczyciele nie mieli żadnych problemów z dostępem ani nie doświadczyli problemów technicznych.
- 5. Testowanie użyteczności:** aplikacja MOEC może działać dobrze tylko wtedy, gdy nauczyciele mogą z niej korzystać bez zagubienia. Staramy się odpowiedzieć na następujące pytania, aby tygodniowo bezpiecznie zapewnić jakość: Czy aplikacja spełnia wymagania jakościowe dla nauczycieli? Czy funkcje, które umieściliśmy w aplikacji internetowej, aby pomóc nauczycielom obserwować i działać zgodnie z naszymi intencjami? Czy jest coś, co mogło zagubić się w tłumaczeniu, a czym powinniśmy się zająć? To były ważne pytania, które należało zadać przed wypuszczeniem aplikacji internetowej do szerszej grupy szkół.

1.ACCOGLIENZA/INSERIMENTO

INDICATORI TIPICI	Non rispondere	SEMPRE	SPESSO	A VOLTE	MAI
1.1 Al mattino lascia la figura di riferimento con serenità attraverso l'aiuto dell'adulto	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 Manifesta le emozioni base (gioia, tristezza, rabbia, paura)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 Esplora l'ambiente della sezione	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4 Utilizza gli spazi-zona/angoli di gioco	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5 Si lascia coinvolgere nelle proposte di gioco dell'insegnante	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6 Segue le routine principali della vita scolastica	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
GRADO DI PREOCCUPAZIONE PER IL RAGGIUNGIMENTO DELLA COMPETENZA					
OSSERVAZIONI					

6. *Uczynienie z zapewnienia jakości pracy zespołowej*: Cel naszego QA był prosty: poprawić ogólną jakość webapp i obserwacji. Bardzo ważne było, aby wszyscy, włączając w to ICT, badaczy i nauczycieli, byli na tej samej stronie w kwestii zapewnienia jakości i dlatego jest to tak ważne. Włoski zespół główny pracował bardzo ciężko, aby uświadomić wszystkim wysiłek związany z testowaniem i połączyć zespół MOEC, nauczycieli, dyrektorów szkół i naukowców w tej inicjatywie. Ten wysiłek zespołowy obejmuje również partnerów z dziedziny ICT i projektowania. Wiadomo, że najlepsze wyniki będą pochodzić z podejścia opartego na współpracy i zrozumieniu przez QA wymagań użytkownika końcowego. Utrzymanie otwartej linii komunikacji z zespołem rozwojowym pomoże zespołowi MOEC zapewnić udany cykl rozwojowy dla trwałości projektu.



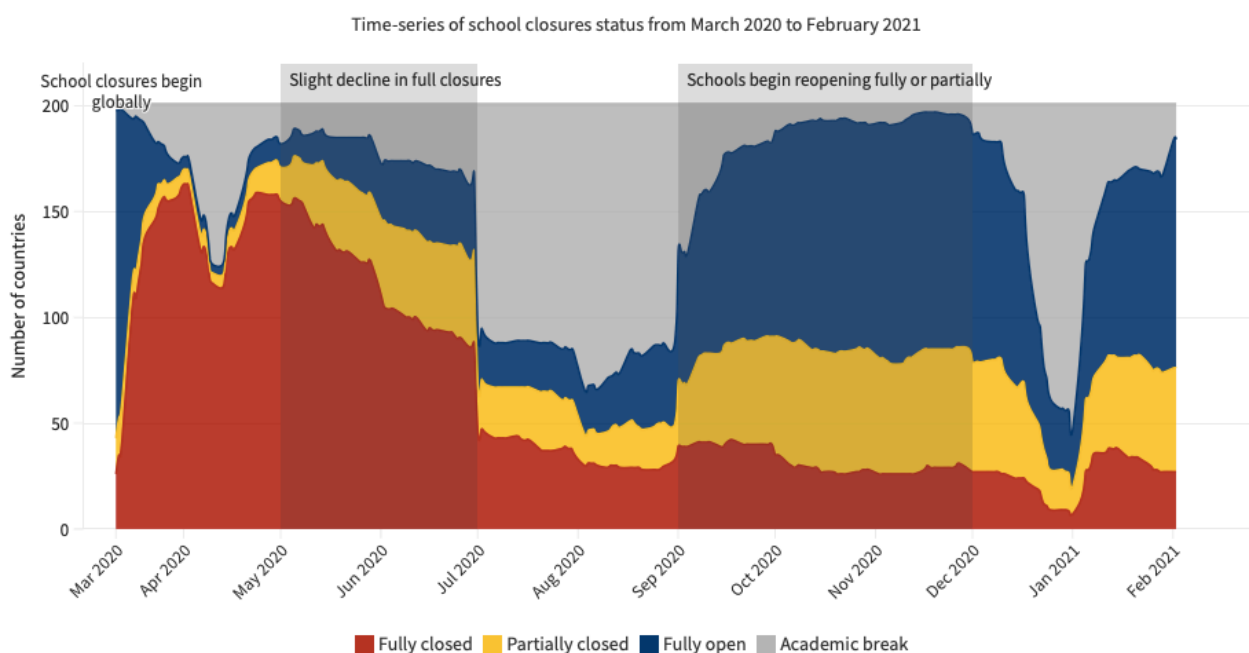
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union



5. Procesy zapewniania jakości podczas pandemii COVID-19

Sytuacja zdrowotna, Covid 19, skłoniła zespoły do zdalnego wspierania nauczycieli. Różne grupy fokusowe poświęcone specjalnie kwestii ciągłości i zróżnicowania pedagogicznego w czasie połogu umożliwiły podkreślenie profesjonalnych gestów wypracowanych przez nauczycieli w tym bardzo szczególnym okresie. Zespół MOEC był więc w stanie rozważyć kontekst zdrowotny, jego skutki w celu zakwestionowania narzędzi ewaluacji (siatka obserwacji), praktyk wdrożonych w kontekście oceny trudności w nauce w przedszkolu w czasie, gdy nauczanie dwukrotnie przeszło na tryb na odległość. Niezależnie od kontekstu zdrowotnego, zespołowi udało się zachować zgodność z programem szkolenia.

Z powodu masowego zakażenia ludności koronawirusem, we Włoszech, Hiszpanii, Francji i Polsce rząd zadekretował zawieszenie zajęć na wszystkich poziomach edukacyjnych, począwszy od lutego/marca (inna data w każdym kraju). Środek ten został później uzupełniony o izolację mieszkającą całej populacji, ze stopniowym (nie masowym) wyjściem, które nie zostało jeszcze zaplanowane ani podane do wiadomości ludności.



Source: UNESCO Global Monitoring of School Closures Caused by COVID-19 • Note: The analysis covers schools from pre-primary to upper secondary level.

W okresie od 11 marca 2020 r. do 2 lutego 2021 r. szkoły były całkowicie zamknięte przez średnio 95 dni dydaktycznych na całym świecie, co stanowi około połowy czasu przeznaczanego na zajęcia lekcyjne⁵.

⁵ UNICEF, COVID-19 i zamknięcia szkół: Jeden rok zakłóceń w edukacji, Raport UNICEF, marzec 2021.

Zjadliwość pandemii w każdym z krajów uczestniczących w projekcie sprawiła, że po pierwszym okresie "stanu alarmowego" nadeszły kolejno dwa kolejne. Sprawilo to, że członkowie zespołu nie byli w stanie przewidzieć konsekwencji w perspektywie średnioterminowej. Dodatkowo do tej sytuacji dołączyło zarażenie poważnego członka zespołu.

Przed zamknięciem, szkolenie dla nauczycieli, które jest częścią Projektu, zostało również zaprojektowane i częściowo przeprowadzone. W chwili obecnej, biorąc pod uwagę sytuację nauczycieli w każdym kraju (brak sal lekcyjnych, przeciążenie szkoleniem on-line swoich uczniów - wielu z nich bez doświadczenia w tych metodologiach, a podejmujących wiele wysiłków, aby służyć swoim uczniom - w tym tych z edukacji wczesnoszkolnej, i nie wiedząc, kiedy możliwy jest powrót do klasy), uważamy, że nie jest realne przeprowadzenie żadnego z działań, które były planowane w miesiącach marcu i kwietniu przed końcem roku szkolnego.



W ten sposób kryzys związany z koronawirusem uniemożliwił wszystkim zespołom przeprowadzenie działań w zaplanowanym czasie, ale jesteśmy bardzo pewni, że wkrótce będziemy mogli zakończyć prace. W chwili obecnej nie wiemy, w jaki sposób ludność powróci do normalności, a w szczególności dotyczy to ośrodków edukacyjnych. Można przewidzieć, że działalność akademicka zostanie wznowiona dopiero po miesiącu sierpniu lub jeśli zostanie wznowiona wcześniej to tylko w przypadku bardzo specyficznych działań (egzaminacje, na przykład, na wyższych kursach) lub na zasadzie dobrowolności.

Zgodnie z Postanowieniami wykonawczymi Rektora Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie zapobiegania rozprzestrzenianiu się wirusa SARS-Cov-2 wśród społeczności Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, współpraca polskiego zespołu projektowego (kierownika zespołu) z liderem, partnerami projektu odbywała się wyłącznie



w formie online poprzez Skype, e-mail oraz telefonicznie. Kierownik zespołu projektowego komunikował się (delegował, monitorował zadania) z zespołem projektowym, przedszkolem partnerskim oraz służbami administracyjnymi i finansowymi również zdalnie. Wszystkie szkolenia dla nauczycieli w kwietniu odbyły się on-line. Materiały szkoleniowe i narzędzia dydaktyczne były udostępniane za pośrednictwem platformy internetowej. Wprowadzona forma pracy zdalnej nie stanowiła zagrożenia dla terminowej realizacji zadań projektowych. Członkowie zespołu odbywali liczne spotkania, które łatwiej było zaplanować, gdyż wyeliminowano dojazdy do uczelni lub partnerskiego przedszkola. Pracownicy naukowcy rozwinęli swoje umiejętności technologiczne, co zapewniło sprawną komunikację za pomocą różnych platform/aplikacji internetowych.