



EMBRACE

Budowanie inkluzji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną we wczesnej edukacji i opiece

**EMBRACE - BUDOWANIE INKLUZJI DZIECI Z
NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ WE WCZESNEJ
EDUKACJI I OPIECE**

**MIĘDZYNARODOWY RAPORT: MAPOWANIE TERENU: MOŻLIWOŚCI
KSZTAŁCENIA WSTĘPNEGO I USTAWICZNEGO DLA KADRY WCZESNEJ
EDUKACJI I OPIEKI NAD DZIECKIEM**

Author: KMOP Skopje

Table of Contents

| | |
|--|----|
| 1. WSTĘP | 4 |
| 2. METODOLOGIA | 6 |
| 2.1. DESK RESEARCH | 6 |
| 2.2. WYWIADY Z KLUCZOWYMI INFORMATORAMI | 8 |
| 2.2.1. Metody badawcze | 8 |
| 2.2.2. Uczestnicy badania | 9 |
| 3. WYNIKI BADAŃ | 12 |
| 3.1. STRESZCZENIE WYNIKÓW ‘DESK RESEARCH’ | 12 |
| 3.1.1 Inkluzja dzieci z niepełnosprawnością intelektualną we wczesnej edukacji i opiece nad dzieckiem | 12 |
| 3.1.2. Możliwości kształcenia wstępnego i ustawicznego dotyczące edukacji inkluzywnej dla kadry edukacji wczesnoszkolnej i opieki nad dzieckiem | 15 |
| 3.1.3. Strategie i działania, które środowisko ECEC może podjąć żeby zwiększyć zaangażowanie dzieci, rodziców, kadry i całych społeczności w proces inkluzji | 17 |
| 3.2. PODSUMOWANIE WNIOSKÓW Z WYWIADÓW Z KLUCZOWYMI INFORMATORAMI NALEŻĄCYMI DO KADRY ECEC | 19 |
| 3.2.1. Możliwości kształcenia wstępnego i ustawicznego dotyczącego inkluzywnego ecec dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną | 19 |
| 3.2.2. Doświadczenie w pracy z dziećmi z różnymi rodzajami niepełnosprawności intelektualnej | 20 |
| 3.2.3. Postrzegana wiedza na temat pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną | 20 |
| 3.2.4. Postrzegane potrzeby kształcenia ustawicznego i kursów dotyczących włączającego ECEC dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną | 21 |

| | |
|--|----|
| 3.2.5. Postrzegana wiedza na temat strategii, metod i praktyk angażowania dzieci, rodziców, kadry i społeczności | 22 |
| 4. ZALECENIA STRATEGICZNE | 24 |
| 5. BIBLIOGRAFIA | 26 |
| 6. ZAŁĄCZNIKI | 28 |
| Cypr | 28 |
| Belgia | 33 |
| Grecja | 36 |
| Macedonia Północna | 40 |
| Polska | 42 |



1. WPROWADZENIE

Projekt „EMBRACE – Wspieranie integracji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną we wczesnej edukacji i opiece” jest finansowany w ramach programu Erasmus+ i jest realizowany w pięciu krajach we współpracy z sześcioma organizacjami: Bielskie Stowarzyszenie Artystyczne Teatr Grodzki (Polska), A&A Emphasys Interactive Solutions Ltd (Cypr), KMOP - Social Action & Innovation Centre (Grecja), Regional Directorate for Primary and Secondary Education of Attica (Grecja), Family and Childcare Center oddział w Skopje (Macedonia Północna) i European Association of Service Provider for Persons with Disabilities (Belgia). Celem projektu jest przyczynienie się do podniesienia jakości wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem oraz promocja integracji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną.

Pierwszy wynik projektu, niniejszy międzynarodowy raport : *Mapowanie terenu: Możliwości kształcenia wstępnego i ustawicznego dla kadry wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem* zapewnia dogłębny wgląd w sytuację w każdym z uczestniczących krajów odnośnie możliwości wstępnego i ustawicznego kształcenia personelu ECEC w dziedzinie inkluzywnego ECEC dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną oraz zidentyfikowanie potrzebnych umiejętności oraz ich niedostatków kończąc na zaleceniach strategicznych. Zakres badań obejmuje także tematy związane z jakością już istniejących programów, praktyk i metodologii, których celem jest zwiększenie udziału kadry, dzieci, rodziców i członków społeczności w budowaniu inkluzywnego środowiska.

Grupą docelową tego raportu są krajowi i europejscy decydenci polityczni, władze oświatowe, i placówki ecec, które chcą udoskonalić kształcenie wstępne i ustawiczne swojej kadry, organizacje społeczeństwa obywatelskiego oferujące możliwości edukacji nieformalnej dla kadry ecec, oraz badacze zajmujących się tematyką ecec, którzy mogą go wykorzystać i rozwinąć.



Co więcej, wnioski zaprezentowane w tym raporcie będą kluczowe znaczenie w komunikowaniu postępów innych celów projektu, włączając w to kurs e-learningowy (Wynik Projektu 2) i Podręcznik rozwoju kultury integracji (Wynik Projektu 3).

Po krótkim wprowadzeniu (Część Pierwsza), międzynarodowy raport jest zorganizowany w następujący sposób:

Część druga - '*Metodologia*' opisuje zastosowane metody badawcze (desk research i wywiady z kluczowymi informatorami), procedury etyczne oraz próbę badawczą.

Część trzecia - 'Wyniki badań' - przedstawia wyniki badań 'desk research' oraz wywiady z kluczowymi informatorami pracującymi w ECEC

Część czwarta - "Zalecenia strategiczne" podsumowuje kluczowe zalecenia strategiczne dla rządów, organizacji społeczeństwa obywatelskiego, darczyńców oraz innych zainteresowanych stron zajmujących się zawodowym kształceniem ustawicznym kadry ECEC oraz liderów w dziedzinie pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną.

"Załączniki" zawierają wyniki badań, wyniki wywiadów z kluczowymi informatorami w poszczególnych krajach.



2. METODOLOGIA

Działania podjęte w ramach stworzenia niniejszego raportu obejmowały “desk research” oraz wywiady z kluczowymi informatorami, posiadającymi dużą wiedzę, na przykład kadra lub zarządcy placówek ECEC z bogatym doświadczeniem, specjaliści zajmujący się edukacją i kształceniem kadry ECEC oraz decydenci (nazywani w niniejszym raporcie specjalistami ECEC).

Prowadząc ‘desk research’ oraz wywiady z kluczowymi informatorami, organizacje partnerskie przestrzegały wspólnego Protokołu badawczego, który zapewnił szczegółowe wskazówki, dotyczące także metodologii badawczej oraz potrzebnych formularzy badań i raportów

2.1. DESK RESEARCH

Każda organizacja partnerska przeprowadziła badania desk research żeby zgłębić możliwości kształcenia kadry ECEC w dziedzinach dotyczących inkluzywnego ECEC dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Partnerzy badali zwłaszcza czy i do jakiego stopnia wstępne i ustawiczne kształcenie kadry ECEC obejmowało odnośną tematykę, między innymi:

- ogólną filozofię i wartości stanowiące podstawę wczesnej edukacji inkluzywnej
- różne formy niepełnosprawności intelektualnej (zaburzenia ze spektrum autyzmu, zespół Downa, zespół łamliwego chromosomu X, zespół Wiliamsa, spektrum alkoholowych zaburzeń płodowych)
- wpływ różnych form niepełnosprawności intelektualnej na zdolność uczenia się
- metody zapewnienia dzieciom z niepełnosprawnością intelektualną uczestnictwa w ECEC

Co więcej, organizacje partnerskie zbadały już istniejące strategie, metody i działania mające na celu zwiększenie zaangażowania czterech grup docelowych w tworzenie inkluzywnego środowiska ECEC dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

- Children; dzieci
- rodziców



- kadry
- Społeczności

Prowadząc badania desk research, organizacje partnerskie przyjęły następujące definicje kluczowych pojęć:

| | |
|------------------------------|---|
| <i>'ECEC staff'</i> | Educational staff, care staff and auxiliary staff/assistants, as well as leaders/heads of ECEC settings. |
| <i>'Initial education'</i> | Any formal initial education or training that prepares ECEC staff for working with children. It usually includes general education and professional training (Eurydice, 2019). |
| <i>'Continued education'</i> | Formal in-service training undertaken that allows ECEC staff members to broaden, develop and update their knowledge, skills and attitudes throughout their career. It includes both subject-based and pedagogical training through different formats, such as courses, seminars, peer observation and support from practitioner networks (Ibid) |

Badania 'desk research' obejmowały analizę stosownych dokumentów państwowych, między innymi polityk, strategii, planów, analiz na poziomie krajowym, badań i raportów oraz recenzowanych artykułów w specjalistycznych czasopismach, książek, raportów stworzonych przez agencje rządowe i organizacje pozarządowe.

2.2 WYWIADY Z KLUCZOWYMI INFORMATORAMI

2.2.1. Metody badawcze

Zastosowano nieprobabilistyczny dobór próby; tym samym organizacje partnerskie starały się wybrać uczestników związanych w różny sposób z badaną dziedziną, zapewniając różnorodność perspektyw. Uczestników rekrutowano głównie przy użyciu już istniejących sieci kontaktów stworzonych przez organizacje partnerskie. Niektóre wywiady przeprowadzono osobiście, a inne online bądź przez telefon. W każdym kraju ściśle przestrzegano procedur mających chronić przed wirusem COVID-19. Każdy wywiad trwał około czterdziestu minut.

Przestrzegano formalnej procedury uzyskania świadomej zgody. Uwzględniała ona wydanie potencjalnym uczestnikom Kart Informacyjnych, przedstawienie zarysu ogólnego celu badania, długości wywiadu, praw uczestnika, informacji o poufności, nagrywaniu, transkrypcji i wykorzystaniu zgromadzonych danych. Przed wywiadem uczestnicy podpisywali formularz zgody. Uczestnikom, od których uzyskano pisemną zgodę przed rozpoczęciem wywiadu, wyjaśniono ponownie procedurę wywiadu, ich prawa oraz inne aspekty karty informacyjnej i formularza zgody.

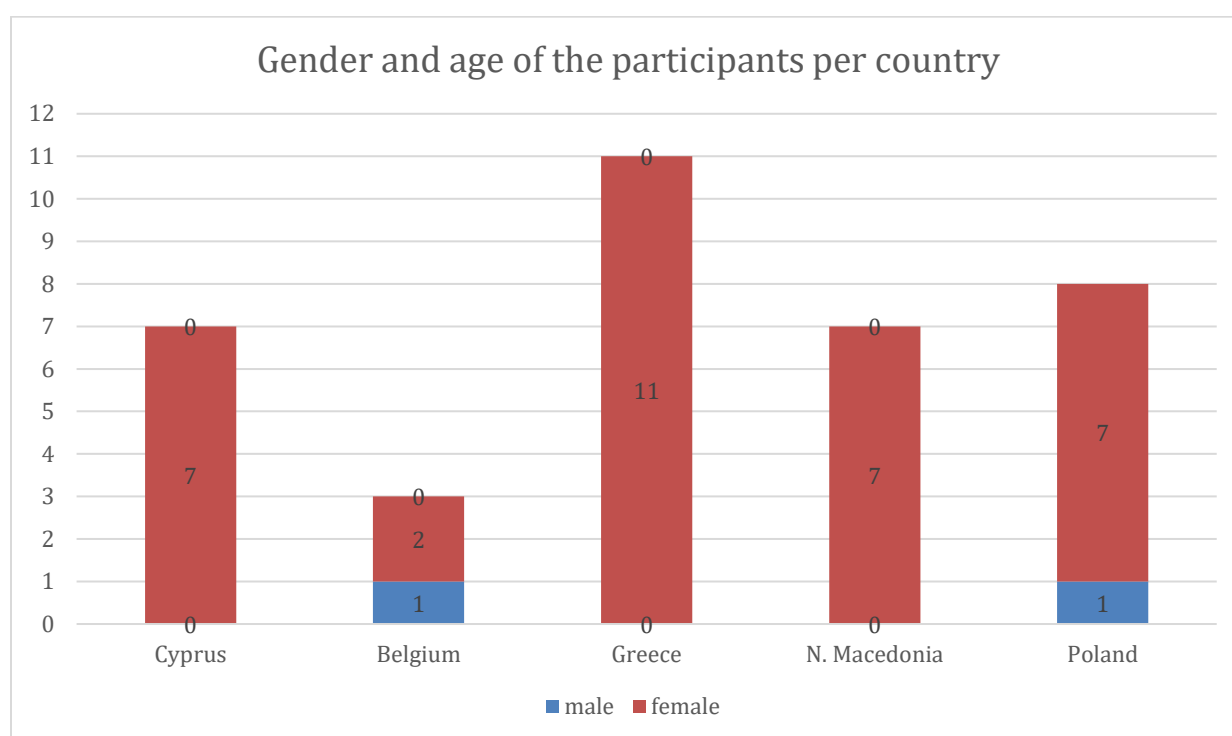
W większości przypadków wywiady nagrywano bądź sporządzano pisemne notatki. Nagrane wywiady zostały transkrybowane. W celu zapewnienia anonimowości w transkrypcjach i międzynarodowym raporcie nie zamieszczono nazwisk ani informacji umożliwiających identyfikację. Surowe dane (nagrania audio i notatki) i transkrypcje przechowywano w innym miejscu niż informacje osobowe, wszystkie zebrane dane były bezpiecznie przechowywane na komputerach chronionych hasłem, co zapewniało poufność. Nagrania audio zostały usunięte po sporządzeniu transkrypcji. Wszystkie pozostałe surowe dane usunięto po utworzeniu międzynarodowego raportu



2.2.2. Uczestnicy badań

Wywiadów udzieliło trzydziestu sześciu specjalistów ECEC. Większość stanowiły kobiety, co pokazuje poniższy wykres (Wykres 1), oś pionowa przedstawia ilość uczestników, a pozioma kraje. Wiek uczestników był bardzo zróżnicowany, najstarszy uczestnik miał 62 lata a najmłodszy 23.

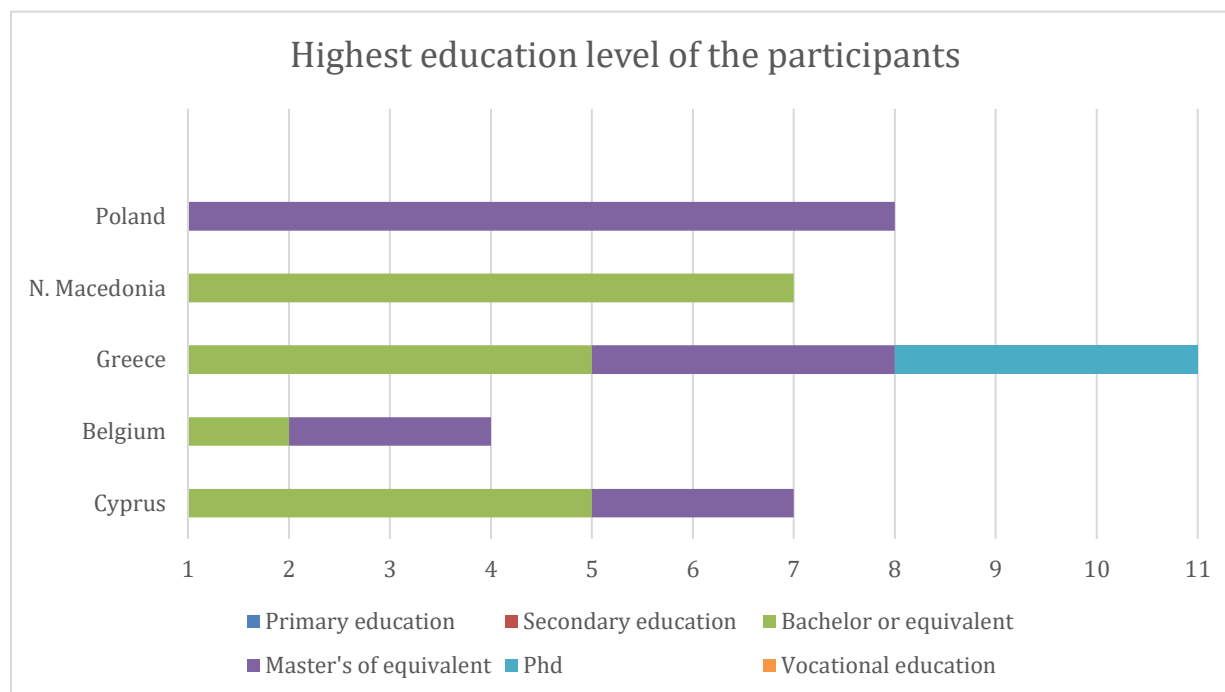
Figure 1



Uczestnicy posiadali różne doświadczenie zawodowe, większość z nich pracowała w placówkach ECEC - żłobkach bądź przedszkolach, jako nauczyciele, pedagodzy, pedagodzy specjaliści, koordynatorzy dydaktyczni bądź dyrektorzy placówek. Niektórzy z nich należeli do władz oświatowych i ustawodawców.

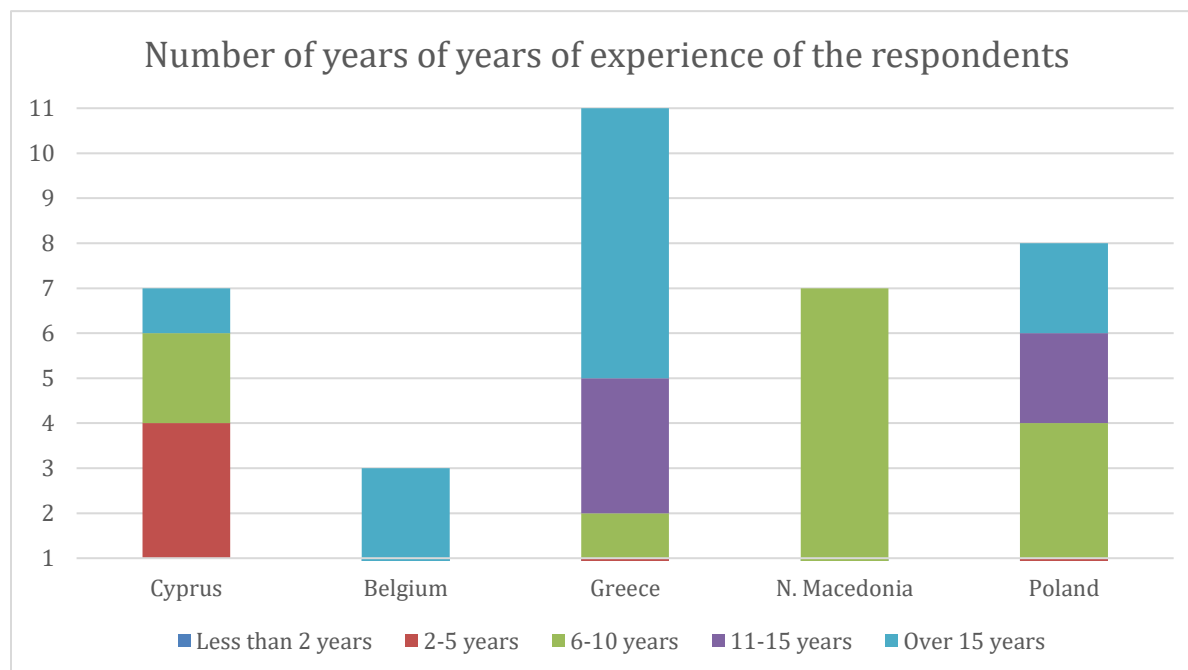
Najwyższy poziom wykształcenia wśród ankietowanych specjalistów ECEC został szczegółowo przedstawiony na poniższym wykresie (obraz 2), oś pionowa przedstawia kraje, a oś pozioma liczbę uczestników i ich poziom wykształcenia

Figure 2



Lata doświadczenia specjalistów ECEC zostały zaprezentowane na obrazie 3. Oś pionowa to lata doświadczenia a oś pozioma to kraje.

Figure 3



3. WYNIKI BADAŃ

3.1. Podsumowanie badań 'desk research'

The desk research provided an overview mainly on the three following aspects:

Inclusion of children with intellectual disabilities in ECEC;

Opportunities for education of ECEC staff on issues concerning inclusive ECEC of children with intellectual disabilities;

Strategies and actions that ECEC settings can take to increase the engagement of children, parents, staff and the whole communities in inclusive processes;

3.1.1. Inkluzja dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w ECEC

ECEC w Grecji przybiera postać placówek typu przedszkolnego dla dzieci poniżej trzeciego roku życia bądź edukacji przedszkolnej dla dzieci powyżej 3-go roku życia (European Education and Culture Executive Agency, 2019). Grecja ma jeden z najniższych wskaźników uczestnictwa w ECEC (81,5%) wśród dzieci od czwartego roku życia, wskaźnik ten wśród trzylatków jest niższy o 16 punktów procentowych niż powyższy (ibidem). Grecka polityka oświatowa podkreśla prawo wszystkich uczniów, włączając w to także uczniów z niepełnosprawnością i/lub specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, do równego dostępu do edukacji. Co więcej, Ministerstwo Oświaty wdraża Strategiczny Plan Działania na rzecz Równego Dostępu dla Uczniów z Niepełnosprawnościami. Polityka dotycząca edukacji specjalnej sprzyja inkluzji uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnokształcących poprzez zapewnienie koniecznych struktur i usług, mianowicie: uczniowie z łagodnymi trudnościami w uczeniu się mogą należeć do zwykłej klasy, biorąc zarazem udział w pomocniczej edukacji inkluzywnej prowadzonej przez pedagogów specjalnych, jeżeli specjalne potrzeby edukacyjne uczniów tego wymagają, mogą też należeć do klas integracyjnych, prowadzonych w szkołach ogólnokształcących i zawodowych (European Education and Culture Executive Agency, 2022a). Uczniami, którym rodzaj i stopień wady znacznie utrudnia chodzenie do szkoły powszechnej, zajmuje się szkoła specjalna. Dla dzieci w wieku przedszkolnym istnieją przedszkola i klasy wczesnej interwencji, przyjmujące uczniów do siódmego roku życia. (European Education and Culture Executive Agency, 2022b).

Prawo Oświatowe w Polsce buduje system oświaty zapewniający możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół i placówek edukacyjnych przez dzieci i młodzież niepełnosprawną, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi, edukacyjnymi i predyspozycjami, w zindywidualizowanym procesie kształcenia i opieki. W roku szkolnym 2018/2019 do przedszkoli specjalnych uczęszczało 4,8 tys. Dzieci. „ W pozostałych przedszkolach i innych placówkach wychowania przedszkolnego przebywało 28,2 tys. dzieci niepełnosprawnych, które stanowiły 2,0% ogólnej liczby dzieci. dzieci. Większość dzieci niepełnosprawnych uczęszczała do przedszkoli ogólnodostępnych (75,9%), w tym do przedszkoli integracyjnych (15,7%) oraz przedszkoli z oddziałami integracyjnymi (12,7%).” (GUS, 2018) 1 W Polsce realizuje się ideę edukacji



włączającej. Umożliwia to prawo i wysiłek wielu instytucji, organizacji i ludzi. Ważna jest tu afirmująca taki model edukacji postawa samych nauczycieli, pedagogów, osób zarządzających edukacją, polityków, kadry akademickiej, osób prowadzących doszkalać nauczycieli.

W Belgii system ECEC jest zróżnicowany i zdecentralizowany. Jest to system podzielony na sektory: sektor opieki nad dziećmi obejmuje dzieci poniżej 2 i pół roku a sektor edukacji dzieci od 2 i pół roku do lat sześciu; zgodnie z doniesieniami Eurostatu (Eurostat, 2017), prawie wszystkie dzieci (98,7% w 2020) w wieku od 4 do 6 lat uczęszczały do przedszkoli w Belgii a poziom uczestnictwa dzieci poniżej trzeciego roku życia zwiększył się od 7% w 2005 do ponad 50% w 2015 *Peeters et al, 2017 p.7). W przeszłości w Belgii prowadzono oddzielną edukację a szkoły specjalne nauczały w językach wszystkich trzech stref: flamandzkim, francuskim i niemieckim. Od 2009 roku i ratyfikacji Konwencji ONZ dotyczącej praw osób niepełnosprawnych podejmuje się usilne starania, których celem jest rozwinięcie narzędzi umożliwiających inkluzję wszystkich dzieci. Większość usług wczesnej interwencji pomaga w przekształceniu na inkluzywną, powszechną edukację, jednak powszechność szkół specjalnych wymaga podjęcia skomplikowanych działań. Proces przeniesienia dzieci ze wczesnej interwencji do powszechnych przedszkoli zazwyczaj przebiega pomyślnie w przypadku z niepełnosprawnością sensoryczną, fizyczną bądź motoryczną, jednak w przypadku dzieci z ciężką postacią autyzmu lub niepełnosprawnością intelektualną, proces ten stanowi znacznie większe wyzwanie.

Na Cyprze systemy wczesnej opieki i edukacji to dwie osobne, wyodrębnione na podstawie wieku dzieci, jednostki organizacyjne. Składają się one na wczesną edukację i opiekę nad dzieckiem (ECEC). Dzieci do lat pięciu są przyjmowane do żłobków, to placówki świadczące opiekę dzienną, mogą być publiczne, komunalne bądź prywatne. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej tworzy publiczne żłobkiienne we współpracy ze stowarzyszeniem rodziców i władzami samorządowymi odpowiednimi dla regionu w jakim znajduje się placówka.

Większość uczniów (82,3%), objętych edukacją wczesnoszkolną i opieką nad dzieckiem przez co najmniej rok, miała 3 lata w momencie przystąpienia do programu (30,82%). Niemniej, wielu



rodziców korzysta z usług prywatnej opieki dziennej. W 2016/17, 53% dzieci objętych ECEC uczęszczało do placówek publicznych, a 47% do placówek prywatnych. Na Cyprze dużą popularnością cieszą się nieformalne i prywatne formy opieki, zwłaszcza jeśli chodzi o opiekę nad dziećmi poniżej trzeciego roku życia. 28.2 % z nich było objęte ECEC w 2017 (Średnia w UE: 34,4%) (Rentzou, 2018). Uczęszczające do przedszkoli dzieci, u których stwierdzono autyzm bądź ubytek słuchu, są częściowo wprowadzane do powszechnego systemu edukacji, poprzez przyporządkowanie ich do specjalnych jednostek, połączonych ze żłobkami i przedszkolami oraz spędzanie pewnego czasu w zwykłych klasach. Z polityki integracyjnej są zwolnione dzieci obciążone poważnymi problemami fizycznymi, psychicznymi bądź emocjonalnymi. Podejmowane są staranne działania mające na celu wzmocnienie więzi między szkołami powszechnymi i specjalnymi.

W Macedonii Północnej celem ECEC jest zapewnienie opieki i edukacji dzieciom do szóstego roku życia, kiedy to rozpoczynają edukację podstawową. W 2019 r. Wskaźnik skolaryzacji dzieci wieku 3-6 lat wynosił 40%, i był znacznie niższy niż zalecany przez UE poziom 95% (UNICEF, 2019). Kluczowe prawo w dziedzinie edukacji przedszkolnej - Prawo ochrony dziecka przewiduje inkluzję dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w sektorze ECEC, a Program Wczesnego Nauczania podkreśla zasadę równych szans i szacunku dla różnic między dziećmi. Jednakże ramy prawne i ustawowe nie pokrywają się w pełni z międzynarodowymi standardami. Proces edukacji inkluzywnej rozpoczął się w tym kraju dwie dekady temu, i rozwinął w ostatnich latach. Ostatnie badania, w których brało udział 58 przedszkoli z całego kraju, wykazały że 39 (68%) świadczą opiekę i edukację dla dzieci z niepełnosprawnością, w większości przypadków jest to autyzm lub inna forma niepełnosprawności intelektualnej (Ombudsperson, 2018). Uważa się, że edukacja przedszkolna nie zapewnia wystarczających warunków i możliwości dla zaistnienia inkluzji i najlepszego rozwoju dzieci z niepełnosprawnością, brakuje też mechanizmu systematycznego rozpoznawania, rejestracji i monitorowania dzieci z niepełnosprawnością od wczesnego dzieciństwa, co utrudnia im pozostanie w przedszkolach i rozwijanie się w sprzyjającym temu środowisku (ibidem).



3.1.2. Możliwości kształcenia wstępnego i ustawicznego kadry ECEC, dotyczącego inkluzywnego ECEC dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

W odniesieniu do możliwości kształcenia wstępnego kadry ECEC, kraje partnerskie ustanowiły krajowe standardy kształcenia wstępnego dla potencjalnych pracowników ECEC. Niemniej, wymagane kwalifikacje różnią się w zależności od stanowiska. Kadra nauczycielska zazwyczaj posiada wykształcenie wyższe a od kandydatów do kadry opiekuńczej zazwyczaj wymaga się wykształcenia średniego bądź policealnego, od kandydatów do kadry pomocniczej wymaga się albo wykształcenia na poziomie minimum średnim, albo zgoła żadnego. Grecja znajduje się wśród krajów, gdzie od pedagogów wczesnej opieki nad dzieckiem wymaga się minimum tytułu licencjata (ISCED 6), co oznacza, że podstawowy personel musi posiadać wysokie kwalifikacje, niezależnie od etapu ECEC, natomiast asystenci, którzy pracują z młodszymi dziećmi mogą zostać zatrudnieni bez wykształcenia wstępnego w dziedzinie ECEC (Europejska Agencja wykonawcza ds. Edukacji i kultury, 2019). W Belgii poziom wykształcenia kadry ECEC jest niższy niż w innych krajach europejskich, istnieje jednak wymóg obecności przynajmniej jednego pedagoga z tytułem licencjata na jedną grupę dzieci (Peeters et al, 2017). Standardy krajowe dotyczące wykształcenia wstępnego dla kandydatów do kadry ECEC w niektórych krajach partnerskich wyznaczają jasne zasady uwzględnienia tematyki edukacji inkluzywnej w ramach programów tych specjalizacji, na przykład w Polsce (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019). W innych krajach natomiast, na przykład w Macedonii Północnej, kompetencje kadry ECEC nie zostały jasno określone, dotyczy to również obszaru edukacji inkluzywnej (MoES, 2018).

Badania wykazały, że uniwersytety w krajach partnerskich oferują kilka kierunków studiów licencjackich i magisterskich w dziedzinie wczesnej edukacji, pedagogiki, edukacji specjalnej i inkluzywnej oraz dziedzinach pokrewnych. Powyższe programy omawiają zbiór metod np. Kształcenie teoretyczne, ćwiczenia praktyczne, zajęcia, itd. Studenci często biorą udział w zajęciach prowadzonych w żłobkach, placówkach świadczących opiekę dzienną lub przedszkolach w ramach programu studiów. Programy nauczania na poszczególnych uniwersytetach w różnym



stopniu obejmują tematykę edukacji inkluzywnej oraz różne tematy dotyczące dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. W krajach partnerskich określono także okresy wdrożenia lub szkolenia wewnętrznego dla nowych pracowników w placówkach ECEC. W Grecji okres wdrożenia jest obowiązkowy dla całej kadry, włączając w to głównych pracowników i pomocników, bez względu na to czy pracują z młodszymi czy ze starszymi dziećmi.

Kraje partnerskie znacząco się różnią pod względem kształcenia ustawicznego i rozwoju zawodowego. W Macedonii Północnej, mimo tego, że kadra ECEC może być czasem zaproszona do skorzystania z możliwości nieformalnych szkoleń, formalne procedury dotyczące rozwoju zawodowego praktycznie nie istnieją, a co za tym idzie, nie ma gwarancji, że tematy związane z edukacją inkluzywną i niepełnosprawnością intelektualną zostały omówione. (Ministerstwo Edukacji i Nauki Republiki Macedonii, 2018). W Belgii kształceniem ustawicznym zajmuje się placówka, korzystając z dostępnych w danym rejonie ofert, które mogą lecz nie muszą poruszać tematu niepełnosprawności. Szkolenie często zawiera sekcje dotyczące inkluzji i metod, które cenią różnorodność w ECEC bez szczegółowego omówienia niepełnosprawności i jej różnych form, włączywszy niepełnosprawność intelektualną. W Grecji kontynuowanie rozwoju zawodowego jest obowiązkowe jedynie dla głównych pracowników, którzy zajmują się dziećmi powyżej trzeciego roku życia (Europejska Agencja Wykonawcza ds. Edukacji i Kultury, 2019) Instytut polityki oświatowej (IEP) oferuje kursy typu MOOC za pośrednictwem platformy e-learningowej stworzonej w ramach tworzonych wspólnie aktu "Uniwersalny projekt i rozwój dostępnych cyfrowych materiałów dydaktycznych". Platforma obecnie oferuje trzynaście kursów dotyczących edukacji inkluzywnej. W Polsce kadra dydaktyczna jest prawnie zobowiązana do stałego kształcenia się i rozwijania swojej wiedzy i umiejętności zgodnie z potrzebami placówki, w której pracują. Poza edukacją formalną oferowaną na różnych poziomach, system obejmuje także szkolenia wewnętrzne i doradztwo metodologiczne prowadzone przez placówki ECEC oraz szkolenia wewnętrzne, których celem jest zaangażowanie całej rady pedagogicznej w proces nauczania obejmujący obszary i kwestie istotne dla przedszkola. Co więcej, jeśli chodzi o wymagania na Cyprze, osoby, które chcą pracować z dziećmi zdrowymi bądź z niepełnosprawnością intelektualną, muszą ukończyć trzyletnie studia edukacji wczesnoszkolnej.



Jednakże jeśli chcą się oni wyspecjalizować w konkretnej dziedzinie we wczesnej edukacji muszą zdobyć tytuł magistra właściwy dla tej dziedziny. Na przykład, jeżeli ktoś chce pracować z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną, musi ukończyć studia z tej specjalizacji. Niemniej, poza stopniem licencjata i magistra, pracownicy mają swobodę w uczestniczeniu (bądź nie) w późniejszych seminariach i kursach.

3.1.3. Strategie i działania, które środowisko ECEC może podjąć żeby zwiększyć zaangażowanie dzieci, rodziców, kadry i całych społeczności w proces inkluzji

Proces angażowania dzieci, rodziców kadry i całych społeczności w proces inkluzji jest dobrze rozwinięty w Belgii i Polsce. W Belgii praca z rodzinami i społecznością stanowi część szerszej wizji w Belgii we Flandrii i Walonii jako kluczowe narzędzie inkluzji, zgodnie z państwowymi standardami. W Walonii placówki opiekuńcze muszą prowadzić projekty pedagogiczne, które są zgodne ze Standardami Jakości w Opiece nad Dzieckiem. Trzy broszury są skierowane do specjalistów i wyjaśniają treść Standardów Jakości opierając się na trzech metodach “Spotkanie z rodzinami”, “Spotkanie z dziećmi”, i “Wspieranie pracy specjalistów” (ONE & FEDERATION W ALLONIE - BRUXELLES, 2009). Składają się na nie między innymi: budowanie partnerstwa i zaufania z rodzicami, inkluzja, partnerstwo i praca ze społecznością. Program ONE Continuing Education proponuje metodę ‘mirror workshops’ skupiającą się na refleksji i tworzeniu wystawy jako narzędzie budowania inkluzji i pracy z rodzicami (ONE, 2021, str. 72)

W Polsce do powodzenia inkluzji niezbędna jest integracja i włączanie w życie przedszkola rodziców dzieci sprawnych i niepełnosprawnych. Do powodzenia inkluzji niezbędna jest integracja i włączanie w życie przedszkola rodziców dzieci sprawnych i niepełnosprawnych. Poza tradycyjnymi, powszechnie stosowanymi metodami pracy z rodzicami mogą pomóc metody teatralne. „Spektakle” wykorzystujące improwizacje w nakreślonej sytuacji, których aktorami są rodzice, mogą tu być pomocne. Także metoda dyskusji zwana metaplanem jest przydatna. Żeby angażować społeczność lokalną trzeba wyjść poza mury przedszkola, włączać się samemu w jej życie, upowszechniać dokonania, sukcesy i troski przedszkoli w formie przeglądów, festiwali,



wystaw, marszów. Współdziałać z domami kultury, bibliotekami i innymi instytucjami. Warto wymieniać doświadczenia i korzystać z doświadczeń innych.

Na Cyprze, informacje mające pomóc nauczycielom ECEC w poszerzeniu swojej wiedzy i wiedzy dotyczącej dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, zapewnia Ministerstwo Edukacji, Kultury, Sportu i Młodzieży. Podobnie jak w Grecji, gdzie polityka edukacji specjalnej przewiduje inkluzję uczniów z niepełnosprawnością w szkołach powszechnych zapewniając niezbędne struktury i usługi.

W Macedonii Północnej nie istnieją oficjalne strategie angażowania dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, rodziców i członków społeczności w budowanie kultury inkluzji w środowisku ECEC.

3.2. PODSUMOWANIE WNIOSKÓW Z WYWIADÓW Z KLUCZOWYMI INFORMATORAMI NALEŻĄCYMI DO KADRY ECEC

Wywiady z kluczowymi informatorami miały dostarczyć informacji dotyczących wiedzy oraz braków w umiejętnościach a także potrzeb szkoleniowych kadry ECEC w zakresie zapewnienia inkluzyjnego ECEC dzieciom z niepełnosprawnością intelektualną

3.2.1. Możliwości kształcenia wstępnego i ustawicznego dotyczącego inkluzyjnego ecec dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

Badania dowiodły, że większość specjalistów ECEC w krajach partnerskich ukończyło wczesną edukację lub program szkoleniowy, który odpowiednio przygotował ich do pracy z małymi dziećmi. Odnotowano natomiast różnice dotyczące stopnia udziału wspomnianych specjalistów w programach szkoleniowych, bądź edukacji ustawicznej. Zaobserwowano, że w poszczególnych krajach partnerskich edukacja i szkolenie uczestników w różnym stopniu poruszały następujące tematy: różne rodzaje niepełnosprawności intelektualnej; wpływ różnych rodzajów niepełnosprawności intelektualnej na zdolność uczenia się dzieci; ogólna filozofia i wartości



leżące u podstaw wczesnej edukacji inkluzywnej oraz metody umożliwienia dzieciom z niepełnosprawnością intelektualną uczestnictwa w ECEC. W Grecji, w edukacji ustawicznej w dziedzinie pedagogiki specjalnej uczestniczyła ponad połowa ankietowanych, podczas gdy w Macedonii Północnej żaden z ankietowanych nie posiadał tego rodzaju wykształcenia. W Belgii, ankietowani twierdzili, że zarówno wczesna jak i ustawiczna edukacja skupiały się raczej na głównych wartościach leżących u podstaw inkluzji, natomiast tematyka niepełnosprawności intelektualnej i wynikających z niej potrzeb, nie stanowiły głównych tematów. Dzieje się tak częściowo przez to, że niepełnosprawność jest postrzegana jako jeden z wielu elementów składających się na różnorodność grupy jaką są dzieci. Podobnie jest na Cyprze, gdzie większość uczestników także mówiła, że poruszono pewne aspekty edukacji inkluzywnej w ramach edukacji wstępnej (studia licencjackie), nie skupiano się jednak na niepełnosprawności intelektualnej. W Polsce uczestnicy wyjaśniali, że choć tematyka edukacji inkluzywnej i niepełnosprawności intelektualnej została poruszona w ramach edukacji formalnej, kluczowe w ich ścieżce edukacyjnej było doświadczenie w stosowaniu konkretnych metod w pracy z dziećmi.

3.2.2. Doświadczenie w pracy z dziećmi z różnymi rodzajami niepełnosprawności intelektualnej

Większość ankietowanych, w momencie przeprowadzenia badania, miała kontakt z dziećmi z różnymi rodzajami niepełnosprawności intelektualnej w swojej obecnej pracy, bądź posiadała wcześniejsze doświadczenie w tej dziedzinie, istniały jednak pewne różnice. Wszyscy badani z Polski i Macedonii Północnej posiadali takie doświadczenie, w przeciwieństwie do ponad połowy uczestników z Grecji, i mniej niż połowa uczestników z Cypru. Ci, którzy posiadali doświadczenie w pracy z dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie opisywali wyzwania, jakie napotkali oraz różnorakie metody i kompetencje kluczowe dla skutecznego wspierania ogólnego rozwoju dziecka i dbania o jego dobro.

„Przed wszystkimi osobami pracującymi w edukacji w tym edukacji włączającej zostało postawione bardzo trudne zadanie. Dla wielu osób wiąże się z wyjściem ze strefy komfortu



[...] Na pewno jest to proces wymagający starannej obserwacji, modyfikacji założonych celów oraz otwartości na pojawiające się wyzwania.

(Specjalista ECEC z Polski)

“Edukatora musi cechować cierpliwość, sumienność i wiedza dotycząca każdego typu niepełnosprawności jeżeli ma być zdolny do pracy z takimi dziećmi”.

(Specjalista ECEC z Cypru)

3.2.3. Postrzegana wiedza na temat pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną

Zaobserwowano także różnice w postrzeganiu posiadanej wiedzy z zakresu pracy z dzieckiem niepełnosprawnym przez specjalistów ECEC w poszczególnych krajach partnerskich. Na Cyprze, wszyscy ankietowani uznali swoją wiedzę z zakresu pracy z dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie za wystarczającą, choć przyznali, że zawsze istnieje możliwość dalszego rozwoju. Dla porównania: W Polsce czworo z ośmiu (4/8) uczestników, ośmiu z jedenaściorga (8/1) w Grecji i sześcioro z siedmiorga (6/7) uczestników w Macedonii Północnej uznało swoją wiedzę z zakresu pracy z dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie za niewystarczającą. W Belgii, ankietowani zgodnie twierdzili, że kadra ECEC we Flandrii i Walonii jest przygotowana do pracy z różnymi dziećmi, w tym z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie.

Postrzegany brak wiedzy, zdolności i umiejętności, połączony z brakiem wsparcia ze strony innych specjalistów negatywnie wpłynął na pewność siebie w pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Było to najlepiej widoczne w Macedonii Północnej, gdzie ankietowani wyrażali podobne obawy dotyczące stosowności wybieranych metod:

“... Brakuje nam kompetencji i umiejętności, bardzo często staramy się stworzyć własne metody ale nie jesteśmy pewni czy wybieramy odpowiednie”.

(Specjalista ECEC z Macedonii Północnej)

3.2.4. Postrzegane potrzeby kształcenia ustawicznego i kursów dotyczących włączającego ECEC dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

Ankietowani podkreślali potrzebę zintensyfikowania edukacji ustawicznej i zwiększenia ilości szkoleń, które mogłyby poszerzyć ich wiedzę, doskonalić umiejętności i zwiększyć kompetencje z dziedziny pracy z dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie.

“Potrzebujemy dłuższych i częstszych szkoleń, żebyśmy mogli czuć się odpowiednio przygotowani do radzenia sobie w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie”

(Specjalista ECEC z Grecji)

“Z mojego dotychczasowego doświadczenia... wynika, że zwiększona liczba przypadków wymaga poważnej i adekwatnej organizacji, która umożliwi wydajne działanie dzięki uczestnictwie w szkoleniach i warsztatach zwiększających efektywność naszego nauczania”.

(Specjalista ECEC z Grecji)

“Byłoby świetnie, gdybyśmy mogli zdobyć dodatkową edukację dotyczącą różnych rodzajów niepełnosprawności, a także nauczyć się wielorakich metod pracy z takimi dziećmi”.

“Tak [posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności], chociaż cały czas poszukuję nowych rozwiązań”.



3.2.5. Postrzegana wiedza na temat strategii, metod i praktyk angażowania dzieci, rodziców, kadry i społeczności

Z wyjątkiem uczestników z Belgii, znaczna większość uczestników z krajów partnerskich nie była zaznajomiona z żadnymi istniejącymi strategiami, metodami i praktykami, których celem jest nawiązanie współpracy między instytucją ECEC a rodzicami i członkami społeczności. Niemniej, strategie mające zacieśnić współpracę między dziećmi normalnie rozwijającymi się i niepełnosprawnymi intelektualnie, oraz wspierać kadre ECEC w budowaniu inkluzji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, zostały uznane za kluczowe.

Jednakże kilku uczestników przytoczyło następujące przykłady metod, które placówki ECEC mogą wykorzystać odpowiednio” w zwiększeniu zaangażowania rodziców, szerszej społeczności i typowo rozwijających się rówieśników w proces inkluzji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

“Regularny kontakt z rodzicami w środowisku pełnym zrozumienia i akceptacji, organizowanie działań, w których biorą udział (np. Warsztaty, wycieczki edukacyjne, itd. (Specjalista ECEC z Grecji)

“Promowanie współpracy w klasie, budowanie samooceny, organizacja ćwiczeń grupowych i odpowiednie zorganizowanie przestrzeni oraz stosowne obchodzenie się z materiałami.”

(Specjalista ECEC z Grecji)

“Nauczyciel odgrywa fundamentalną rolę w ułatwieniu procesu przyjęcia do swojej klasy dzieci niepełnosprawnych intelektualnie przez dzieci zdrowe. Nauczyciel powinien stanowić wzorzec w małej społeczności jaką jest klasa i stosować metody podobne do nauczania zróżnicowanego”

(Specjalista ECEC z Cypru)



Uczestnicy z Belgii twierdzili, że we Flandrii specjaliści ECEC starają się zachęcić dzieci do odnalezienia różnic i podobieństw oraz do odniesienia się do nich, jest to jeden z elementów budujących współpracę prawidłowo rozwijających się dzieci z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie. Jeśli chodzi o działania, wymieniono “Rodzinną wystawę”, miejsce, w którym każda rodzina jest przedstawiona, zazwyczaj na zdjęciach dostarczonych przez samą rodzinę. Wykorzystano także stosowne przewodnictwo i zasoby np. “Testy jakości opieki nad dzieckiem dla instytucji opieki” oraz “Spotkanie z rodzinami” (wspomniane w sekcji XX) w pracy, między innymi, z rodzinami przed przyjęciem dziecka w codzienną rutynę, w przystosowaniu miejsc, zapewnianiu dziecku aktywnej roli oraz indywidualizowaniu metod budowania kontaktu z rówieśnikami. Jeśli chodzi o programy, praktyki i metodologię mające poprawić współpracę placówek ECEC z członkami społeczności w ramach budowania inkluzji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, uczestnicy z Flandrii podkreślali istnienie zestawów działań i wskazówek dotyczących pracy z lokalną społecznością. Na przykład “Projekty Koala”, które skupiają się na społeczności i ułatwiają rodzicom kontakt i wzajemne wsparcie.

4. ZALECENIA STRATEGICZNE

Kluczowe zalecenia strategiczne dla rządów, organizacji społeczeństwa obywatelskiego, fundatorów i innych stron zainteresowanych poprawieniem jakości wczesnej edukacji i opieki oraz promowaniem inkluzji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie.

- ✓ Organizacja szkoleń dotyczących różnych form niepełnosprawności intelektualnej, między innymi: autyzmu, zespołu Downa, zespołu łamliwego chromosomu X, syndromu Williama, płodowego zespołu alkoholowego, zaburzeń ze spektrum autyzmu



- ✓ Analiza jakości i podjęcie stosownych działań, między innymi wymaganie od kadry większych kwalifikacji, i praktyk dotyczących pracy z rodzinami i społecznością.
- ✓ Kształcenie ustawiczne i rozwój zawodowy kadry ECEC oraz dalszy rozwój kompetencji, zapewniając zarazem gratyfikację stosowną do zaangażowania.
- ✓ Organizowanie zebrań rodziców z nauczycielami podczas ECEC, ma to zapewnić nauczycielowi informacje dotyczące potrzeb dziecka a rodzicom wiedzy na temat jego postępu.
- ✓ Promowanie inkluzywnego ECEC i rozwój integracyjnych programów edukacyjnych.
- ✓ Promowanie dzielenia się dobrymi praktykami w inkluzji między różnymi instytucjami ECEC na poziomie regionalnym, krajowym i międzynarodowym.
- ✓ Stworzenie platform dla nauczycieli i rodziców, gdzie będą przedstawione porady, zasoby i narzędzia inkluzji niepełnosprawnych intelektualnie dzieci w ECEC.
- ✓ Zwiększenie dostępności i efektywności edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami poprzez usunięcie wszelkich barier pedagogicznych między edukacją specjalną a powszechną.
- ✓ Zapewnienie kursów szkoleniowych na temat opartych na badaniach technik, które nauczyciel może wykorzystać podczas pracy z niepełnosprawnym intelektualnie dzieckiem w klasie
- ✓ Konieczne jest ustanowienie jasnych, możliwych do przestrzegania praw, biorąc pod uwagę koszt niezbędnych działań i przyznanie środków koniecznych do ich prowadzenia.
- ✓ Należy wykorzystać potencjał istniejących instytucji i organizacji pozarządowych poprzez stworzenie modelu współpracy, skupiającego się na dobru niepełnosprawnego dziecka i jego rodziny. Innymi słowy: pomoc, wsparcie, edukacja i terapia powinny stanowić kompleksowy zestaw działań.



- ✓ Strategia 'Mini-Max' w pracy polityków i decydentów - minimum słów, maksimum rezultatów.
- ✓ Działania powinny być długoterminowe i ustawiczne. Ewaluacja krótkoterminowych efektów będzie stanowić podstawę do wprowadzania poprawek i doskonalenia programu, a jego rezultaty zostaną ocenione na podstawie ewaluacji efektów długoterminowych (na przykład po pięciu latach).

5. BIBLIOGRAFIA

Eurostat (2017). *Pupils from age 4 to the starting age of compulsory education at primary level, by sex - as % of the population of the corresponding age group*. Retrieved August 4, 2022, from https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uae_enra10/default/table?lang=en

European Education and Culture Executive Agency. (2019). *Key data on early childhood education and care in Europe*. Eurydice Report. Publications Office. Retrieved August 4, 2022, from <https://data.europa.eu/doi/10.2797/966808>

European Education and Culture Executive Agency. (2022a). *Greece Educational Support and Guidance*. Retrieved August 4, 2022, from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/educational-support-and-guidance-27_en

European Education and Culture Executive Agency. (2022b). *Separate special education needs provision in early childhood and school education*. Retrieved August 4, 2022, from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/separate-special-education-needs-provision-early-childhood-and-school-education-27_en

Eurydice (European Education and Culture Executive Agency). (2019, August 8). *Key data on early childhood education and care in Europe: 2019 edition*. Retrieved August 4, 2022, from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5816a817-b72a-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>

GUS Statistics Poland (2018). *People with disabilities in 2018 [Osoby niepełnosprawne w 2018]*. Retrieved August 4, 2022, from https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5487/24/1/1/osoby_niepełnosprawne_w_2018.pdf



Ministry of Education and Science of the Republic of Macedonia [MoES]. (2018). *Education strategy education strategy - UNESCO*. Retrieved August 4, 2022, from <https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/macedonia-education-strategy-for-2018-2025-and-action-plan-strategija-za-obrazovanie-eng-web-1.pdf>

Ombudsperson of the Republic of North Macedonia (2018). *Inclusion of children with disabilities in preschool education: Research report*. Retrieved August 4, 2022, from https://www.unicef.org/northmacedonia/media/4386/file/MK_CWDInKindergarten_Report_MK.pdf

ONE. (2021). *FORMATIONS CONTINUES DESTINÉES AUX PROFESSIONNELLE.S DE L'ENFANCE*. Retrieved August 4, 2022, from https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/Brochures/Formations-continues-petite-enfance-2021-2022.pdf.

ONE & FEDERATION WALLONIE - BRUXELLES. (2009). *Repères et pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans) - Partie 3*. Chaussée de Charleroi, 95 - 1060 Brussels. Retrieved August 4, 2022, from https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/Brochures/Pratiques-accueil-A-la-rencontre-des-professionnels.pdf.

ONE & FEDERATION WALLONIE - BRUXELLES. (2009). *À LA RENCONTRE DES FAMILLES Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0 - 3 ans) (Partie 1)*. Chaussée de Charleroi, 95 - 1060 Bruxelles. Retrieved August 4, 2022, from https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/Brochures/Pratiques-accueil-A-la-rencontre-des-familles.pdf.

ONE & FEDERATION WALLONIE – BRUXELLES. (2004). *À LA RENCONTRE DES ENFANTS Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0 - 3 ans) (Partie 2)*. Retrieved August 4, 2022, from https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/Brochures/Pratiques-accueil-A-la-rencontre-des-enfants.pdf.

Peeters, J. and F. Pirard, with A.-F. Bouvy, A.-M. Dieu, A.-S. Lenoir, M. Rosiers, G. De Raedemaeker, S. van Keer, K. Van Laere, B. Peleman und C. Reinertz. (2017). *Belgium – ECEC Work-force Profile, In Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*, edited by P. Oberhuemer and I. Schreyer. Retrieved August 4, 2022, from www.seepro.eu/English/Country_Reports.htm

Chrzanowska, I., Szumski, G. (2019), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Warszawa: Wydawnictwo FRSE, from https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2021/02/18/2tdjxg/edukacja-online.pdf

Podgórska-Jachnik, D. (2021), *Raport merytoryczny Edukacja włączająca w Polsce – bilans otwarcia 2020*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji from <https://www.ore.edu.pl/2021/10/raport-edukacja-wlaczajaca-w-polsce/>



Mroczek, M. (2021), Raport Statystyczny Edukacja włączająca w Polsce, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji from: <https://www.ore.edu.pl/2021/10/raport-edukacja-wlaczajaca-w-polsce/>

SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE, Bank dobrych praktyk, from <https://www.ore.edu.pl/2011/07/specjalne-potrzeby-edukacyjne-bank-dobrych-praktyk/>

6. ZAŁĄCZNIKI

CYPR

Każdy z siedmiorga ankietowanych odpowiedział w miarę swoich możliwości na każde pytanie i udzielił wyczerpujących odpowiedzi na temat tego jak ich edukacja przygotowała ich do pracy w placówce ECEC.

1. **Czy ukończyłeś <wstępny program edukacyjny lub szkoleniowy>, który umożliwił Ci pracę z małymi dziećmi?**
 - Każdy z 7 uczestników odpowiedział, że ukończył program edukacyjny lub szkoleniowy, który umożliwił im pracę z dziećmi.

Jeśli tak, proszę szczegółowo opisać rodzaj ukończonego programu kształcenia lub szkolenia.

- Jedna z uczestniczek oświadczyła, że uzyskała stopień licencjata z wczesnej edukacji i tytuł magistra z technologii edukacyjnej
- Dwoje uczestników uzyskało tytuł na wydziale edukacji podstawowej
- Dwoje uczestników uzyskało tytuł z wczesnej edukacji dzieci
- Jedna uczestniczka uzyskała tytuł licencjata z wczesnej edukacji dzieci a tytuł magistra z pedagogiki specjalnej i edukacji inkluzywnej
- Jedna uczestniczka uzyskała tytuł licencjata z edukacji przedszkolnej



Jeśli nie, proszę opowiedzieć więcej o rodzaju wstępnego kształcenia lub programu szkoleniowego, którego Twoim zdaniem brakuje/brakowało, aby przygotować Cię do pracy z małymi dziećmi.

Mimo tego, że każdy z uczestników posiadał odpowiednie kwalifikacje do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym, kilkoro z nich udzieliło dodatkowych odpowiedzi dotyczących rodzaju szkoleń, których nie przeprowadzono, a które przygotowałyby ich do tej pracy.

- Dwoje uczestników twierdziło, że programy edukacyjne powinny oferować zajęcia praktyczne.
- Jedna z nich mówiła, że najlepiej byłoby gdyby uniwersytety organizowały bardziej zróżnicowane studia licencjackie z wczesnej edukacji, wraz z możliwością uczęszczania na dodatkowe seminaria
- Jedna z uczestniczek odpowiedziała, że najlepiej byłoby, gdyby uniwersytety organizowały programy skupiające się na różnych rodzajach niepełnosprawności.

2. Czy ukończyłeś jakikolwiek <program edukacji ustawicznej lub szkolenia>, który umożliwił Ci pracę z małymi dziećmi?

Jeśli tak, proszę szczegółowo opisać rodzaj ukończonego programu kształcenia ustawicznego lub szkolenia.

- Jedna uczestniczka stwierdziła, że uczestniczyła w szkoleniu organizowanym przez Uniwersytet Cypryjski, dotyczący ogromnego wpływu jaki mogą wywrzeć na dzieci w przedszkolu spektakle teatralne
- Jedna z uczestniczek mówiła, że uczestniczyła w serii szkoleń prowadzonych przez ANAD.
- Dwie uczestniczki kontynuowały naukę na studiach magisterskich, jedna z nich uzyskała tytuł magistra z technologii edukacyjnej a druga z pedagogiki specjalnej i edukacji inkluzywnej



Jeśli nie, proszę opowiedzieć więcej o rodzaju programu kształcenia ustawicznego lub szkolenia, którego Twoim zdaniem brakuje/brakowało, aby przygotować Cię do pracy z małymi dziećmi.

- Trzy uczestniczki odpowiedziały 'nie' na to pytanie.

3. Jeśli odpowiedziałeś twierdząco na pierwsze i/lub drugie pytanie, czy możesz bardziej szczegółowo wyjaśnić, w jakim stopniu uwzględniono następujące tematy w twojej edukacji początkowej i/lub ustawicznej i szkoleniu:

- ogólna filozofia i wartości leżące u podstaw włączającej edukacji wczesnoszkolnej;
- różne formy niepełnosprawności intelektualnej (takie jak autyzm, zespół Downa, zespół łamliwego chromosomu X, zespół Williamsa, alkoholowe zaburzenia płodowe);
- wpływ różnych form niepełnosprawności intelektualnej na zdolność uczenia się dzieci;
- podejścia do zapewnienia dzieciom niepełnosprawnym intelektualnie możliwości udziału w ECEC.

- Względna większość uczestników odpowiedziała, że podczas studiów mieli kurs o takiej tematyce, jednak nie dotyczył on bezpośrednio niepełnosprawności. Jedna uczestniczka powiedziała, że uniwersytet organizował różne kursy dotyczące niepełnosprawności rozwojowych, i udało się jej ukończyć jeden z nich.
- Dwie uczestniczki odpowiedziały, że uniwersytet nie organizował żadnych kursów dotyczących niepełnosprawności rozwojowych bądź pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami.

4. Czy masz doświadczenie w pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną (taką jak autyzm, zespół Downa, zespół łamliwego chromosomu X, zespół Williamsa, alkoholowe zaburzenia płodowe)?

- Tylko trzy ankietowane odpowiedziały, że pracowały z dziećmi, u których zdiagnozowano niepełnosprawność intelektualną



- Co za tym idzie, większość ankietowanych (4) odpowiedziała, że jeszcze nigdy nie pracowała z takimi dziećmi.

Jeśli tak, proszę krótko omówić swoje doświadczenie

- Jedna z uczestniczek odpowiedziała, że pracowała z czteroletnim dzieckiem, które jeszcze nie zostało zdiagnozowane, bądź nie otrzymało poprawnej diagnozy. Twierdziła, że na podstawie objawów dziecka, między innymi trudności w mowie i unikaniu kontaktu z rówieśnikami, mogłoby u niego zostać zdiagnozowane zaburzenie ze spektrum autyzmu.
- Kolejna uczestniczka odpowiedziała, że pracowała z dwojgiem dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Dodała, że jednym z nich był chłopiec, który miał tendencje do izolowania się i wykazywał się ograniczonymi zdolnościami rozumienia, natomiast drugie dziecko zdawało się wykazywać oznaki zrozumienia, jednak chciało być w izolacji i unikało kontaktu wzrokowego.
- Inna uczestniczka odpowiedziała, że pracowała z niepełnosprawnym intelektualnie chłopcem. Mówiła, że dziecko wymagało nauczania domowego i dodatkowej pomocy w procesach poznawczych i uczeniu się.

5. Czy uważasz, że masz wystarczającą wiedzę i umiejętności, aby pracować z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną?

- Wszyscy uczestnicy odpowiedzieli, że posiadają wystarczającą wiedzę i umiejętności aby pracować z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną, jednak poruszyli tematykę pewnych problemów.

Jeśli nie, proszę krótko omówić wiedzę, umiejętności i kompetencje, które Twoim zdaniem są potrzebne, aby lepiej przygotować się do pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną



- Jedna z uczestniczek odpowiedziała, że edukator musi cechować się cierpliwością, miłością, sumiennością i wiedzą na temat danego rodzaju niepełnosprawności żeby móc pracować z takimi dziećmi.
- Dwie uczestniczki odpowiedziały, że byłoby najlepiej, gdyby mogły zdobyć praktyczne doświadczenie w pracy z takimi dziećmi.
- Dwie uczestniczki odpowiedziały, że najlepiej byłoby gdyby mogły uzyskać dodatkową edukację dotyczącą różnych form niepełnosprawności, oraz nauczyć się nowych metod pracy z takimi dziećmi

6. Czy znasz jakieś istniejące programy, praktyki i metodologie mające na celu wzmocnienie współpracy między typowo rozwijającymi się dziećmi a dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną, które wspierają kulturę integracji?

- Większość ankietowanych (6/7) odpowiedziała, że nie znają żadnej metodologii zacieśnienia współpracy między prawidłowo rozwijającymi się dziećmi a dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie.
- Jedna uczestniczka odpowiedziała, że zna takie metody.

Jeśli tak, opowiedz więcej o tym, w jaki sposób typowo rozwijające się dzieci mogą pomóc swoim rówieśnikom z niepełnosprawnością intelektualną poczuć się bezpiecznie i mile widzianym w środowisku, rozwiniąć poczucie przynależności i osiągnąć pełny potencjał?

- Jedna z uczestniczek odpowiedziała, że nauczyciel odgrywa fundamentalną rolę w ułatwieniu procesu przyjęcia do swojej klasy niepełnosprawnych intelektualnie dzieci przez prawidłowo rozwijające się dzieci.



7. Czy znasz jakieś istniejące programy, praktyki i metodologie mające na celu wzmocnienie współpracy placówek wczesnej opieki nad dziećmi z rodzicami (zarówno dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, jak i bez niej) we wspieraniu integracji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną?

- Wszyscy ankietowani odpowiedzieli 'nie'.

Jeśli tak, powiedz więcej o tym, w jaki sposób rodzice mogą być zaangażowani w zapewnienie pomyślanej integracji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną.

- Mimo, że wszyscy ankietowani odpowiedzieli 'nie', jedna z uczestniczek badania powiedziała, że kluczowe znaczenie ma informowanie rodziców o stanie ich dziecka i akceptacja zaistniałej sytuacji.

8. Czy znasz jakieś istniejące programy, praktyki i metodologie mające na celu wzmocnienie współpracy placówek wczesnej opieki nad dziećmi z członkami społeczności w zakresie wspierania integracji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną?

- Znów, wszyscy ankietowani odpowiedzieli 'nie'.

Jeśli tak, proszę opowiedzieć więcej o tym, jak różne osoby i lokalne organizacje/instytucje mogą być zaangażowane w tworzenie/wspieranie inkluzywnych podejść w placówkach ECEC.

- Nie dotyczy

9. Czy znasz jakieś skuteczne podejścia i rozwiązania, które wspierają kadrę ECEC w promowaniu integracji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną?

- Niestety żadna z ankietowanych nie знаła stosowanych w kraju metod, które wspierają kadrę ECEC w promowaniu integracji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną.

Jeśli tak, opowiedz więcej o tym, jak ułatwić otwartą dyskusję wśród pracowników ECEC w miejscu pracy na temat wyzwań i rozwiązań związanych z pracą z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną.

- Niemniej, jedna z ankietowanych odpowiedziała, że zapoczątkowanie otwartej debaty dotyczącej podobnych tematów może się odbyć jedynie jeśli organizacja posiada wysoce wykwalifikowaną w danej dziedzinie kadrę. Umożliwi to wymianę praktyk i zapewni odpowiedni poziom nauczania zarówno prawidłowo rozwijającym się dzieciom jak i dzieciom niepełnosprawnym intelektualnie.

10. Uwagi końcowe

- Każda z ankietowanych odpowiedziała 'brak', dodając, że z przyjemnością pomogła.

BELGIA

Podczas wywiadów podkreślano, że tradycyjne podejście do edukacji i ECEC jest segregujące i zdecentralizowane, a jakość i stopień inkluzji jest różny w danych regionach i placówkach. Ratyfikacja UNCRPD zapoczątkowała działanie, politykę i praktyki mające na celu zapewnienie jakości i inkluzji. Obecnie, wymagania dotyczące edukacji kadry ECEC są zróżnicowane, stara się przez to zapewnić jakość, zwracając uwagę na inkluzję. Niemniej, edukacja wstępna nauczycieli skupia się głównie na głównych wartościach inkluzji a nie na samej niepełnosprawności, to samo dotyczy się dodatkowych szkoleń. Uznaje się to za wybór, chcąc uniknąć medycznego podejścia do niepełnosprawności, którą postrzega się jako element zróżnicowania.

Według odpowiedzi ankietowanych, we Flandrii nauczanie odbywa się wokół wizji inkluzji. Niemniej, kursy nie dotyczą różnych form niepełnosprawności, ani metod. Z punktu widzenia ankietowanych, zbyt duże skupienie się na różnych formach niepełnosprawności, stanowi ryzyko odbiegnięcia od indywidualności każdego dziecka. W praktyce, specjaliści ECEC uaktualniają dane dotyczące rozwoju każdego dziecka i rozwiązują problemy jeśli jest to konieczne. Uznano, że specjaliści ECEC we Flandrii są przygotowani do pracy z dużą różnorodnością dzieci i rodzin, i że



nie potrzebują innych umiejętności niż te, które są potrzebne do pracy z normalnie rozwijającym się dzieckiem. Rosnąca liczba specjalistów z tytułem licencjata jest uznawana za rzecz pozytywną, jako że mogą być wyposażeni w bardziej zaawansowane metody komunikacji oraz skuteczniej wynajdywać kreatywne rozwiązania.

We Flandrii szczegółowo opisano, że specjaliści ECEC starają się zachęcić dzieci do odnalezienia i odniesienia się do różnic i podobieństw między dziećmi, ma to poprawić współpracę typowo rozwijających się dzieci z dziećmi niepełnosprawnymi. W praktyce, wspomniano 'Wystawę rodzinną', przestrzeń, w której przedstawiona jest każda rodzina, zazwyczaj na zdjęciach przyniesionych przez samą rodzinę. Tworzenie i wykorzystanie wystawy rodzinnej to również jedno ze szkoleń proponowanych przez katalog ONE w ramach kształcenia ustawicznego

W Walonii, inkluzja jest przekrojową regułą w opiece nad dzieckiem, która jest otwarta dla wszystkich i musi zapewnić odpowiednie wsparcie, włączając w to wsparcie medyczne i kontrole lekarskie dla każdego dziecka w placówce ECEC. Jeśli chodzi o pedagogikę, metodologia musi być przystosowana do konkretnych potrzeb i różnorodności każdego dziecka. Niemniej, różnorodność profili nauczania umożliwiających uzyskanie zawodu w dziedzinie opieki nad dzieckiem utrudnia ocenienie tego, czy edukacja wstępna porusza tematykę inkluzji i inkluzji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Jako że inkluzja dzieci niepełnosprawnych w ECEC jest celem politycznym, ONE powołało zespół ds dostępu, odpowiedzialny za znajdowanie rozwiązań mających zwiększyć dostępność ECEC. Wspomniano reformę dotyczącą kontraktów menadżerskich (contrat de gestion), która określa wymagania stawiane dyrektorom przedszkoli. Reforma wyznacza konkretną ścieżkę edukacyjną, przewiduje też moduły omawiające niepełnosprawność. Specjaliści z tytułem licencjata z pracy społecznej lub pielęgniarstwa ukończyli moduły omawiające niepełnosprawność a kursy kształcenia ustawicznego poruszają temat niepełnosprawności, nie jest to jednak część obowiązkowego programu. Podkreślono, że gwarancją zidentyfikowania i zaspokojenia różnych potrzeb, jest multidyscyplinarne podejście, łączące pracę różnych specjalistów.



Kształcenie ustawiczne w Walonii jest przewidywane i definiowane przez każdą placówkę we współpracy z kadrami, opierając się na katalogu ONE. Wyżej wspomniane narzędzia 'testy jakości w opiece nad dzieckiem i praktykach stosowanych w opiece nad dzieckiem' zawierają wskazówki dotyczące opieki nad dziećmi w wieku od 0 do 3. *Spotkanie z rodzinami* (ONE & FEDERATION WALLONIE – BRUXELLES, 2009) przedstawia wizję i narzędzia dla profesjonalistów do pracy z rodzinami przed przyjęciem dziecka do placówki i przygotowania ich do przejścia do przedszkola. *Spotkanie z dziećmi* zawiera rozdziały dotyczące przystosowania przestrzeni, przydzieleniu dziecku aktywnej roli, zindywidualizowania metod i wspierania kontaktu między rówieśnikami (ONE & FEDERATION WALLONIE – BRUXELLES, 2004).

Jeśli chodzi o zaangażowanie rodziców w inkluzję dzieci niepełnosprawnych intelektualnie, ankietowana z Flandrii wspomniała, że stworzyła, z koleżanką z pracy, narzędzie umożliwiające skupienie się na relacji z rodzicami opartej na zaufaniu (poznanie wszystkich rodziców, rodzice jako partnerzy, uczestnictwo rodziców, itd.). Zostało ono udostępnione wszystkim trenerom inkluzji i wykorzystane do budowania kontaktu między rodzicami.

Odpowiadając na pytanie o programy, praktyki i metodologie mające zwiększyć współpracę placówek ECEC z członkami społeczności w ramach budowania inkluzji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie, ankietowani z Flandrii podkreślali, że zestawy metod i porady dotyczące pracy zorientowanej na społeczność. Na przykład 'Projekty Koala', które skupiają się na społeczności i ułatwiają rodzicom spotkania i wzajemne wsparcie.

GRECJA

72,7% ankietowanych na pytanie czy uważają, że posiadają odpowiednią wiedzę do pracy z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie, odpowiedziało 'nie'.



Tabela 8. Analiza częstości postrzegania wystarczającej wiedzy przez kadre ECEC

| | częstość | procent |
|-------|----------|---------|
| tak | 3 | 27,3 |
| nie | 8 | 72,7 |
| razem | 11 | 100,0 |

Jeden z ankietowanych udzielił następującej odpowiedzi: *‘Potrzebujemy dłuższych i częstszych szkoleń, żebyśmy mogli czuć się pewnie w pracy z niepełnosprawnymi intelektualnie dziećmi’* (Nauczyciel w przedszkolu, 53 lata, 6-10 lat doświadczenia, stopień licencjata). Pięcioro pracowników ECEC (45,5%) odpowiedziało, że nic nie wie o istniejących programach, praktykach i metodologiach mających zwiększyć współpracę placówek ECEC z członkami społeczności w budowaniu inkluzji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie. (Wykres 9)

Tabela 9. Analiza częstotliwości wiedzy kadry ECEC dotyczącej istniejących programów, praktyk i metodologii mających pomóc w budowaniu inkluzji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie.

| | częstość | procent |
|-------|----------|---------|
| tak | 6 | 54,5 |
| nie | 5 | 45,5 |
| razem | 11 | 100,0 |

Jeden z ankietowanych odpowiedział: *‘Promowanie współpracy w klasie, budowanie samooceny, organizowanie zajęć grupowych i odpowiednie przystosowanie przestrzeni i posługiwanie się materiałami’*. (Nauczyciel w przedszkolu, 46 lat, tytuł magistra z metodyki nauczania, ponad 15 lat doświadczenia)

Co za tym idzie siedmioro z uczestników (63,6%) nie wiedziało nic o istniejących programach, praktykach i metodologiach mających zwiększyć współpracę placówek ECEC z rodzicami (Wykres 10)

Tabela 10. Analiza częstości kadry ECEC na temat istniejących programów, praktyk i metodologii mających zwiększyć współpracę placówek ECEC z rodzicami

| | częstość | procent |
|-------|----------|---------|
| tak | 4 | 36,4 |
| nie | 7 | 63,6 |
| razem | 11 | 100,0 |

Jeden z ankietowanych powiedział. *‘Regularny kontakt z rodzicami w środowisku, w którym czują się zrozumiani i akceptowani, organizowanie angażujących ich działań (np. Warsztaty, wycieczki edukacyjne, itd.), uczestnictwo w warsztatach’* (Nauczyciel przedszkola, 46 lat, tytuł magistra z Metodologii nauczania, doświadczenie ponad 15 lat).

Pięciu pracowników ECEC (45,5%) nie znało żadnych istniejących programów, praktyk czy metodologii mających zwiększyć współpracę placówek ECEC z członkami społeczności (Wykres 11)

Tabela 11. Analiza częstości wiedzy kadry ECEC na temat istniejących programów, praktyk i metodologii mających zwiększyć współpracę z członkami społeczności

| | częstość | procent |
|-------|----------|---------|
| tak | 6 | 54,5 |
| nie | 5 | 45,5 |
| razem | 11 | 100,0 |

łącznie siedmiu $N = 7$ uczestników (63,6%) znało skuteczne metody i rozwiązania pomocne w budowaniu inkluzji niepełnosprawnych intelektualnie dzieci (Wykres 12).

Tabela 12. Analiza częstości wiedzy kadry ECEC dotyczącej wiedzy na temat skutecznych metod i rozwiązań wspierających kadrę ECEC w budowaniu inkluzji niepełnosprawnych intelektualnie dzieci

| | częstość | procent |
|-------|----------|---------|
| tak | 7 | 63,6 |
| nie | 4 | 36,4 |
| razem | 11 | 100,0 |

Jeśli chodzi o rozwiązania dotyczące wspierania kadry ECEC w budowaniu inkluzji, jeden z ankietowanych odpowiedział: *'Istnienie personelu pomocniczego, szkolenie kadry ECEC i naukowe przewodnictwo prowadzone przez koordynatorów ds. Edukacji, mniejsza ilość dzieci w klasie, ponieważ przypadkami dzieci wymagających szczególnej opieki zajmuje się wyspecjalizowany personel wsparcia'* (Nauczyciel przedszkola, 44 lata, tytuł magistra z administracji w biznesie, doświadczenie 11-15 lat). Każdy pracownik ECEC z tytułem licencjata uznał, że nie posiada wystarczającej wiedzy i umiejętności żeby pracować z niepełnosprawnymi intelektualnie dziećmi. (Wykres 13). Jest to zgodne z faktem, że $\frac{2}{3}$ pracowników ECEC ma tytuł magistra.

Tabela 13. Tabela krzyżowa wykształcenia kadry ECEC i postrzeganej wiedzy na temat niepełnosprawności intelektualnej

| Wykształcenie | | liczba | Ilość | Procent |
|---------------------------------|-----|--------|-------|---------|
| Licencjat lub odpowiednik | nie | 5 | | 100,0 |
| | tak | 1 | | 33,3 |

| | | | | |
|-------------|-----|-------|---|-------|
| Magister | lub | nie | 2 | 66,7 |
| odpowiednik | | razem | 3 | 100,0 |
| doktorat | | tak | 2 | 66,7 |
| | | nie | 1 | 33,3 |
| | | razem | 3 | 100,0 |

Co ciekawe, zauważono, że ośmiu (8) ze wszystkich N=11 uczestników uważało, że nie posiada wystarczającej wiedzy i umiejętności żeby pracować z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie (Tabela 14.)

Tabela 14. Tabela krzyżowa doświadczenia kadry ECEC i postrzeganej wiedzy na temat niepełnosprawności intelektualnej

| doświadczenie | | liczba | procent |
|---------------|-------|--------|---------|
| 2-5 lat | tak | 1 | 100,0 |
| 6-10 lat | nie | 1 | 100,0 |
| 11-15 lat | tak | 1 | 33,3 |
| | nie | 2 | 66,7 |
| | razem | 3 | 100,0 |
| ponad 15 lat | tak | 1 | 16,7 |
| | nie | 5 | 83,3 |
| | razem | 6 | 100,0 |

W ostatniej części wywiadu uczestnicy mieli możliwość udzielenia dodatkowych komentarzy. Poniżej znajdują się niektóre z nich:

‘Inkluzja dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w przedszkolu jest w gestii nauczycieli przedszkola. Teoretyczne i pedagogiczne podstawy praktycznie nie istnieją.’ (Nauczyciel

przedszkola, pełniący obowiązki nauczycielskie i administracyjne, 53 lata, ponad 15 lat doświadczenia, stopień licencjata).

‘W moim dotychczasowym doświadczeniu nie spotkałam się z przypadkami dzieci wymagającymi szczególnej opieki. Zwiększenie liczby takich przypadków wymaga poważnej i odpowiednie organizacji, pozwalających na skuteczne działanie, przez uczestnictwo w szkoleniach i warsztatach, które pozwolą nam bardziej efektywnie pracować z dziećmi’ (Nauczyciel przedszkola, pełniący obowiązki nauczyciela, 53 lata, 6-10 lat doświadczenia, stopień licencjata).

PÓŁNOCNA MACEDONIA

Placówki przedszkolne prowadzą politykę akceptacji wszystkich dzieci, bez względu na środowisko, z którego pochodzą. Rozwinęły politykę inkluzji i środowisko akceptacji, będące rezultatem długiego procesu uczenia się i zmiany. Cała kadra nauczyła się więcej o edukacji inkluzywnej przez warsztaty i mentoring, a niektórzy podczas edukacji wstępnej ECEC. Każdy z nich brał udział w kształceniu ustawicznym i programach szkoleniowych, które przygotowały ich do pracy z małymi dziećmi.

Wszyscy pedagodzy mają w klasach dzieci niepełnosprawne intelektualnie i prowadzą proces przystosowywania technik nauczania do potrzeb edukacyjnych. Prawie wszyscy ankietowani, z wyjątkiem pedagogów specjalnych, odpowiedzieli, że brakuje im umiejętności i wiedzy do pracy z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie. Jest tak przede wszystkim dlatego, że ich kształcenie ustawiczne nie dotyczyło tematów takich jak: różne formy niepełnosprawności intelektualnej (autyzm, zespół Downa, zespół łamliwego chromosomu X, zespół Williamsa, płodowy zespół alkoholowy, zaburzenia ze spektrum autyzmu); wpływ różnego rodzaju niepełnosprawności intelektualnej na zdolność uczenia się dzieci; ogólna filozofia i wartości leżące u podstaw inkluzywnej wczesnej edukacji i metody zapewniania dzieciom niepełnosprawnych intelektualnie uczestnictwa w ECEC. Te tematy zostały omówione podczas edukacji nieformalnej np. Warsztatach i kursach, jednak omówiono je pobieżnie, uczestnicy wyrazili swoje zaniepokojenie i chęć poszerzania swojej wiedzy.



Pedagodzy odpowiadali, że deleguje się im zadania nienależące do ich kompetencji, podkreślili potrzebę współpracy z odpowiednią kadrami, np. pedagogami specjalnymi, jednak pedagodzy specjaliści są przeciążeni obowiązkami w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie, ponieważ ilość etatów jest nieproporcjonalna w porównaniu do dzieci niepełnosprawnych intelektualnie. Dzieci niepełnosprawne intelektualnie wymagają bardziej intensywnej opieki i większego wysiłku od kadry, a także indywidualnej kontroli: 'Inkluzja nie polega tylko na umieszczeniu dzieci niepełnosprawnych w grupie, polega też na umieszczeniu w jednej grupie dzieci niepełnosprawnych, kadry, normalnie rozwijających się dzieci, a nam brakuje umiejętności, często próbujemy samodzielnie znaleźć stosowne rozwiązanie i nie wiemy, czy przyjęta metoda jest odpowiednia.' - odpowiedział jeden z uczestników.

Jedną z najtrudniejszych i zarazem najważniejszych rzeczy potrzebnych do wczesnego wykrycia niepełnosprawności i poczynienia postępu jest relacja między rodzicami a pedagogami. Kadra zapewnia, że ma dobrą relację z rodzicami, i że czują się oni zaangażowani w budowanie edukacji inkluzywnej, jednak istnieje bariera między rodzicami a kadrami, dotycząca głównie udzielania informacji dotyczących niepełnosprawności. Dzieje się tak głównie przez stygmatyzację, przyczynia się to do spowolnienia postępu edukacyjnego. Kadra chętnie przyjmuje informacje dotyczące inkluzji, i zaangażowania ich w zindywidualizowany proces planowania edukacji dzieci, jednak rodzice nie chcą współpracować.

Ogólny wniosek jest następujący: proces inkluzji w placówkach ECEC jest wdrażany oficjalnie i prawnie, jednak w praktyce rzecz wygląda inaczej. Pedagodzy borykają się z problemem wykonywania czynności spoza ich kompetencji; brakuje im materiałów odpowiednich dla dzieci niepełnosprawnych intelektualnie; potrzebują wsparcia psychologów i pedagogów specjalnych; mimo to pedagodzy przyznają, że brakuje im umiejętności budowania inkluzji i są otwarci na ich rozwijanie, jednak podkreślają także, że potrzebne jest systemowe podejście, które umożliwi opiekę nad dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie w placówkach ECEC z typowo rozwijającymi się dziećmi.



POLSKA

W autocharakterystyce wykonywanych działań dominuje styl rzeczowo-objektywistyczny, większość badanych opisuje swoje zadania i czynności bez odwoływania się do ich sensu, celowości czy realizowanych w nich wartości. Jest to silny sygnał „technicyzacji” pracy. Poszukuje się raczej narzędzi wpływu niż dróg rozwoju dziecka. Choć dwie wypowiedzi od tego odbiegają: „Jestem nauczycielem współorganizującym proces kształcenia w przedszkolu integracyjnym. Moim zadaniem jest praca z dziećmi niepełnosprawnymi i dostosowanie procesu nauczania do ich indywidualnych potrzeb.”. „[...]Wspieranie rozwoju dziecka, stwarzanie warunków do rozwoju dzieci (to moje zadania). Stwarzanie każdemu dziecku równych szans. Wspomaganie indywidualnego rozwoju dziecka - indywidualizacja pracy z dziećmi z uwzględnieniem potrzeb rozwojowych. Udzielanie wsparcia psychologicznego i pedagogicznego.”

Jako znak ograniczenia horyzontów poszukiwań można uznać, że tylko jedna osoba odpowiedziała na trzecie pytanie drugiej części ankiety. To symptomatyczny fakt i symptomatyczna odpowiedź: „Powyższe zagadnienia były omawiane podczas mojej edukacji początkowej (studia), natomiast w czasie pracy zawodowej rozwijałam umiejętności dotyczące pracy konkretnymi metodami.” Wydaje się, że pytanie potraktowano, jako mało ważne. Choć obszerność zawartych w nim zagadnień, cztery mini akapity, mogła odstręczyć badanych od umiejscawiania tych kwestii w strukturze odbytych studiów czy szkoleń.

Wszystkie osoby mają doświadczenie w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi. Oto relacje dające wgląd w pracę z takimi wychowankami. „Podczas pierwszych lat mojej pracy zawodowej pracowałam z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim. Były to dzieci z różnymi niepełnosprawnościami: Zespół Downa, autyzm, mózgowie porażenie dziecięce, zespoły genetyczne i inne. Praca wymagała ode mnie stosowania odpowiednich metod pracy, kreatywności oraz wytrwałego dążenia do realizacji wyznaczonych celów edukacyjnych.” „Prowadziłam indywidualne zajęcia ruchowe (korekcyjno-kompensacyjne) z dziećmi autystycznymi. Praca z takimi dziećmi wymaga dużej wiedzy, zaangażowania,



systematyczności i wielkiej cierpliwości.” Cytaty wskazują na bardzo istotną kwestię. Równie niezbędna jest znajomość adekwatnych metod działania, jak i kreatywność, czyli uwaga i wyobraźnia oraz zaangażowanie.

Tylko połowa grupy uznaje się za przygotowane do pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną. „Tak (mam wystarczającą wiedzę i umiejętności), chociaż cały czas poszukuję nowych rozwiązań.” Cztery odpowiedzi „Nie” nasuwają myśl, że osoby te są zbyt krytyczne wobec siebie bądź czują się osobami nie w pełni kompetentnymi. W tym wypadku można domniemywać, że formalnie specjalistyczne wykształcenie obejmujące sprawy pracy z dziećmi z niepełnosprawnością nie dało im niezbędnych środków do realizacji tego zadania.

Ilość wyboru „Nie” na pytania od szóstego do dziewiątego wynosi odpowiednio: 50%, 62,5%, 75% i 75%. To obraz bardzo nikłej wiedzy. Refleksja nad uzyskanymi wynikami prowadzi do możliwości postawienia kilku hipotez. Idea edukacji włączającej i metody pracy z dziećmi niepełnosprawnymi są znana pracownikom przedszkoli. Jednak jest to wiedza fragmentaryczna, a przede wszystkim skupiona na bieżącej pracy z takim podopiecznym i jej technikaliach.

Wreszcie rzecz ostatnia, choć podstawowa. Wypowiedź jednej z ankietowanych osób: *„Przed wszystkimi osobami pracującymi w edukacji w tym edukacji włączającej zostało postawione bardzo trudne zadanie. Dla wielu osób wiąże się z wyjściem ze strefy komfortu i porzuceniem wypracowanych ścieżek organizowania procesu wychowania i edukacji dzieci. Na pewno jest to proces wymagający starannej obserwacji, modyfikacji założonych celów oraz otwartości na pojawiające się wyzwania. Ujmuje to istotę tego, co robić, by wcielić w życie edukację włączającą oraz konieczność wsparcia pracowników edukacji. Inaczej nastąpi szybki proces wypalenia zawodowego, a poczucie osamotnienia wraz z odczuciem nakładania coraz większych obowiązków zrodzi frustrację. To negatywnie odbije się na wszystkich.*

