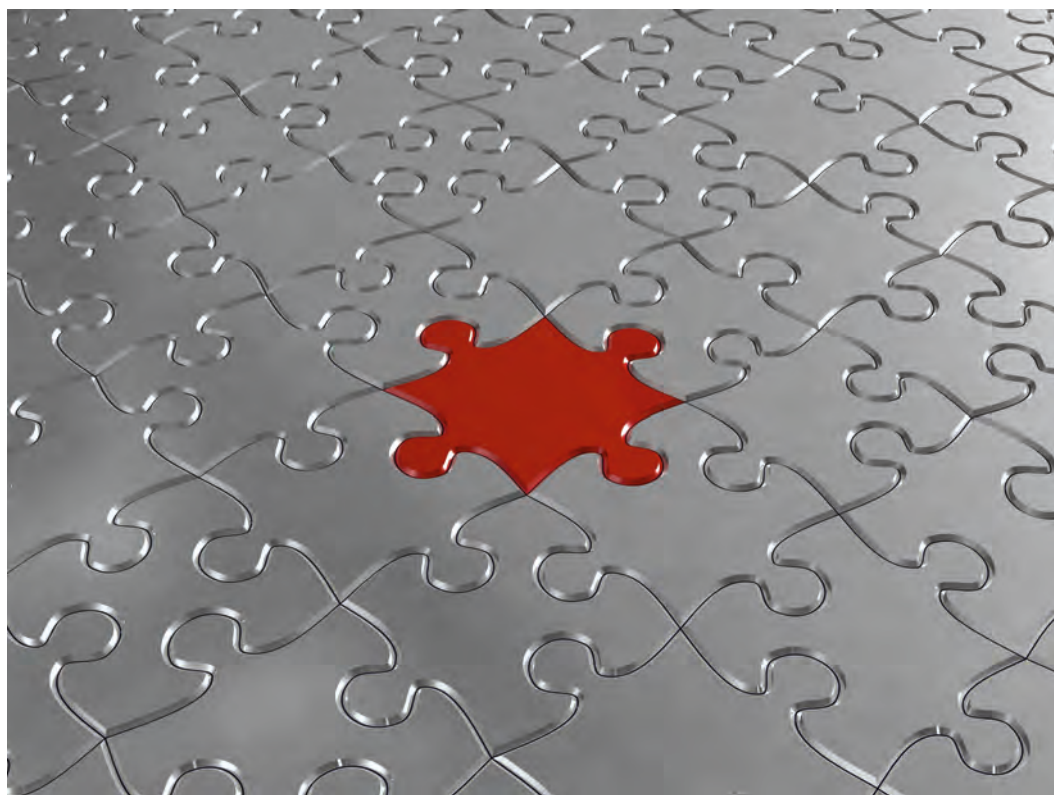


SERIA
PRACA Z DZIECKIEM ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

INKLUZJA A INTEGRACJA W EDUKACJI

REDAKCJA NAUKOWA
Mariya Leshchenko, Katarzyna Szymczyk



Piotrków Trybunalski 2021

Seria
PRACA Z DZIECKIEM
ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

Inkluzja a integracja w edukacji

Seria
PRACA Z DZIECKIEM
ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

Inkluzja a integracja w edukacji

Redakcja naukowa
Mariya Leshchenko, Katarzyna Szymczyk



Wydawnictwo
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
Piotrków Trybunalski 2021

Recenzent: prof. dr hab. Joanna Głodkowska

Projekt okładki: Mariusz Gudź

Copyright © by Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach
Piotrków Trybunalski 2021

Copyright © by authors of articles, 2021

ISBN 978-83-7133-987-5

DOI 10.25951/4450

Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach
Filia w Piotrkowie Trybunalskim
ul. J. Słowackiego 114/118, 97-300 Piotrków Trybunalski
tel. 44 732 74 00 w. 8171, 8172
e-mail: wydawnictwopt@ujk.edu.pl

Dystrybucja: ksiegarnia@unipt.pl

Spis treści

Wstęp	9
-------------	---

CZĘŚĆ I INKLUZJA I INTEGRACJA W EDUKACJI – UJĘCIE TEORETYCZNO-EMPIRYCZNE

Rozdział I

SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE W ROZWIĄZANIACH SYSTEMOWYCH I KONTEKSTOWYCH.....	25
---	-----------

1.1. Barbara Skalbani, Karol Bidziński <i>Wsparcie edukacji inkluzyjnej w województwie świętokrzyskim</i>	27
1.2. Beata Ciupińska, Magdalena Pierzak <i>Rola wczesnego wspomagania rozwoju dziecka w przygotowaniu do edukacji w warunkach szkoły ogólnodostępnej.....</i>	61
1.3. Włodimir Pasicznik <i>Rozwój teorii wychowania patriotycznego dzieci i młodzieży w społeczeństwie ukraińskim w kontekście edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi</i>	81

Rozdział II

DZIECKO PODMIOTEM EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ	95
---	-----------

2.1. Paulina Forma, <i>Uczeń zdolny w edukacji inkluzyjnej</i>	97
2.2. Anastazja Wilczkowska <i>Wychowanie muzyczne uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na Ukrainie</i>	121
2.3. Dorota Ruszkiewicz <i>Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w integracyjnej grupie przedszkolnej w narracji rodziców</i>	133

CZĘŚĆ II NAUCZYCIEL W EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ I INTEGRACYJNEJ

Rozdział III

ZAWODOWE PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI I ICH PROFESJONALIZM W KONTEKŚCIE ZAŁOŻEŃ EDUKACJI INKLUZYJNEJ	155
--	------------

3.1. Joanna Majchrzyk-Mikuła, Joanna Kik-Mikuła <i>Kompetencje interpersonalne nauczyciela w edukacji inkluzyjnej</i>	157
3.2. Mariya Leshchenko, Yuliana Lavrysh <i>Etyczne i emocjonalne aspekty kształcenia przyszłych nauczycieli w zakresie edukacji włączającej</i>	171

3.3.	Olga Zamecka-Zalas	
	<i>Współpraca nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej</i>	
	<i>z nauczycielem wspomagającym w klasie integracyjnej</i>	195
3.4.	Nataliia Avsheniuk, Nataliya Seminikhyna	
	<i>Profesjonalizm nauczycieli w edukacji włączającej. Analiza</i>	
	<i>dobrych praktyk na przykładzie Australii i Stanów Zjednoczonych</i>	215
Rozdział IV		
TECHNOLOGIE CYFROWE JAKO INNOWACYJNE NARZĘDZIA		
STOSOWANE W EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ		233
4.1.	Nataliia Sulaieva, Liliana Khimchuk, Olha Palekha	
	<i>Wykorzystanie współczesnych technologii w procesie</i>	
	<i>kształcenia przyszłych nauczycieli szkół podstawowych</i>	
	<i>w zakresie edukacji włączającej</i>	235
4.2.	Katarzyna Szymczyk, Yuliia Nosenko	
	<i>Cyfrowe narzędzia wspierające edukację włączającą</i>	
	<i>a kompetencje zawodowe przyszłych nauczycieli</i>	
	<i>edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej</i>	257
4.3.	Larysa Tymchuk, Larysa Ruban, Michał Stolarczyk	
	<i>Wykorzystanie technologii cyfrowych przez nauczycieli</i>	
	<i>w celu pomocy dzieciom dotkniętym działaniami wojennymi</i>	291

Table of contents

INTRODUCTION	9
--------------------	---

PART I

INCLUSION AND INTEGRATION IN EDUCATION - THEORETICAL- EMPIRICAL APPROACH

Chapter I

SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN SYSTEM

AND CONTEXTUAL SOLUTIONS.....	25
-------------------------------	----

1.1. Barbara Skalbania, Karol Bidziński <i>Support for inclusive education in Świętokrzyskie voivodship</i>	27
1.2. Beata Ciupińska, Magdalena Pierzak <i>The role of early childhood development support in preparing a child for education in conditions of an inclusive school</i>	61
1.3. Włodimir Pasicznik <i>Development of the Patriotic Children and Youth Education Theory in Ukrainian Society in the Educational Context of Students with Special Needs</i>	81

Chapter II

CHILD AS A SUBJECT OF INCLUSIVE EDUCATION.....	95
--	----

2.1. Paulina Forma, <i>A gifted student as a subject of inclusive education</i>	97
2.2. Anastazja Wilczkowska <i>Musical education of students with special needs in Ukraine</i>	121
2.3. Dorota Ruszkiewicz <i>A child with intellectual disability in an inclusive preschool group in the parents' narrative</i>	133

PART II

TEACHER IN INCLUSIVE AND INTEGRATING EDUCATION

Chapter III

VOCATIONAL TEACHERS TRAINING IN THE CONTEXT

OF THE INCLUSIVE EDUCATION PRINCIPLES	155
---	-----

3.1. Joanna Majchrzyk-Mikuła, Joanna Kik-Mikuła <i>Teacher's interpersonal competences in inclusive education</i>	157
3.2. Mariya Leshchenko, Yuliana Lavrysh <i>Spiritual aspects of pre-service teachers training for inclusive education</i>	171
3.3. Olga Zamecka-Zalas <i>Cooperation of an early childhood education teacher with a supporting teacher in an integrated class</i>	195

3.4.	Nataliia Avsheniuk, Nataliya Seminikhyna <i>Quality teachers for inclusive education: Australia and USA best practice analysis</i>	215
Chapter IV		
DIGITAL TECHNOLOGIES AS INNOVATIVE TOOLS USED IN INCLUSIVE EDUCATION		233
4.1.	Nataliia Sulaieva, Liliana Khimchuk, Olha Palekha <i>Narrative technologies use in the process of future primary school teachers training for the inclusive education</i>	235
4.2.	Katarzyna Szymczyk, Yuliia Nosenko <i>Digital tools for supporting inclusive education on different levels</i>	257
4.3.	Larysa Tymchuk, Larysa Ruban, Michał Stolarczyk <i>Use of digital narrative technologies in teacher training to assist children affected by military operations</i>	291

WSTĘP

Pod wpływem szybkiego rozwoju technologicznego i globalnych zagrożeń egzystencji człowieka i ludzkości nastąpiła ponowna ocena wartości. Na pierwszy plan zostały wysunięte względy moralne we wszystkich typach interakcji społecznych, wśród których edukacja zasługuje na szczególną uwagę. Istotne jest uznanie i zrozumienie systemu edukacji w kategoriach inkluzywnych, czyli charakteryzujących się tworzeniem wysokiej jakości warunków kształcenia dla wszystkich: uczniów sprawnych, z niepełnościami i uczniów szczególnie uzdolnionych. Wciąż jeszcze funkcjonują w tym obszarze pewne zaszłości i niejasności.

Już w samym zakresie posługiwania się terminologią edukacji inkluzyjnej brak jest pewnej jednoznaczności¹. Najczęściej przywoływanym w literaturze przedmiotu synonimem inkluzji w edukacji jest edukacja włączająca. Oznacza ona permanentny proces ukierunkowany na oferowanie wysokiej jakości kształcenia dla wszystkich z jednoznacznym poszanowaniem wszelkich różnorodności. Z tym też wiąże się spersonalizowanie potrzeb i zdolności uczniów oraz uznanie oczekiwań społeczności, przy jednoczesnym eliminowaniu wszelkich form dyskryminacji. Współcześnie inkluzja definiuje również sferę edukacji, a także polityki oświatowej wobec osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Rozumiana jest jako przygotowanie szkoły ogólnodostępnej do przyjęcia ucznia ze zróżnicowanymi potrzebami w zakresie zdobywania przez niego wiedzy i kształtowania umiejętności. Termin ten podejmuje zatem zdecydowanie nowy aspekt rozumienia sytuacji edukacyjnej, nadając jej istotne walory holistycznego postrzegania ucznia, a także ogólnie człowieka w świecie. Wpisuje się tym samym w hasło międzynarodowych raportów oświatowych *uczyć się aby być*², które ukierunkowane są na rozwój jednostki poprzez współpracę, akceptację, tole-

¹ I. Chrzanowska, *Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 30, s. 111.

² J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, SOP UNESCO, Warszawa 1998.

rancję, łączenie, przenikanie, wzajemną pomoc i interakcje społeczne. Raporty te akcentują, że edukacja to nie tylko przekazywanie wiedzy, ale kształtowanie postaw, wprowadzanie ucznia w wartości społeczne i socjalizacja dziecka ze specjalnymi potrzebami w środowisku pełnosprawnych rówieśników.

Należy bowiem zwrócić w tym miejscu uwagę, iż definicja inkluzji potrzebuje rozróżnienia pomiędzy integracją a włączaniem³. Ten ostatni to raczej proces niż stan, dzięki któremu szkoła ogólnodostępna stara się odpowiedzieć na potrzeby wszystkich swoich uczniów jako niezależnych jednostek. Warto zauważyć, że inkluzja to także proces, który często może przebiegać równoległe z wykluczeniem społecznym. Z kolei działania integracyjne koncentrują się na zindywidualizowanej pracy z dzieckiem z specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, szczególnie w kontekście odpowiedniego dostosowania form kształcenia, programów i warunków nauczania – uczenia się⁴. Przywołując słowa Iwony Chrzanowskiej należy pamiętać, iż (...) *integracja w działaniach edukacyjnych kojarzy się przede wszystkim z tolerancją; by mówić o inkluzji, należy założyć konieczność akceptacji*⁵.

Niejednokrotnie realizację idei edukacji włączającej utrudnia już samo zdiagnozowanie sprawności dziecka, które najczęściej ujmowane jest w kontekście medycznym, powodując tym samym, że uczeń postrzegany jest przez pryzmat jego deficytów, a nie możliwości, sił rozwojowych, czy też niekiedy zdolności.

Niejednokrotnie zdarza się, że współczesne systemy szkolne, oparte na zasadach jednolitości i równości dzieci w dostępie do edukacji, niejako wymuszają wypracowanie uniwersalnego modelu kształcenia dostosowanego do potrzeb edukacyjnych wszystkich dzieci, często niezależnie od ich jednostkowych możliwości, predyspozycji czy ograniczeń⁶. Rzecz jasna w podejściu tym wskazuje się na stosowanie zasad nauczania opartych na indywidualności i aktywności dziecka, bowiem tylko ich respektowanie pozwolić może na osiągnięcie pożądaných efektów kształcenia. Współcze-

³ V. Lechta, *Pedagogika integracyjna kontra edukacja inkluzyjna (włączająca): podobieństwa i różnice*, [w:] *Krakowska pedagogika specjalna*, red. J. Wyczęsany, E. Dyduch, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010.

⁴ I. Cytlak, *Iluzje inkluzji? Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w placówkach oświatowych*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 27, Poznań 2013, s. 174-175.

⁵ I. Chrzanowska, *Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania*, „Studia Edukacyjne”, 2014, nr 30, s. 112.

⁶ W. Limont, *Szkoła – szansa czy zagrożenie dla ucznia zdolnego*, „Psychologia w Szkole” 2004, nr 3.

na praktyka pedagogiczna, chcąc realizować swoje cele, podejmuje szereg działań, aby podmiotem kształcenia uczynić bezwarunkowo każde dziecko⁷. Z wielu propozycji zasad dotyczących nowej polityki oświatowej wymienia się te, w których tryb nauczania jest przystosowany do ucznia, gdyż to on ma być centralnym punktem każdego działania edukacyjnego. Podkreśla się, że w działaniach tych należy pobudzać w uczniu wewnętrzne procesy aktywnego i odpowiedzialnego współuczestnictwa w procesie kształcenia i wzmacniać jego dążenia do samorozwoju⁸. W edukacji zarówno permanentnej i holistycznej podkreśla się znaczenie podmiotowości ucznia. Konsekwencją tego podejścia ma być, jak określa psychologia pozytywna, pełny rozkwit człowieka, w całym bogactwie jego osobowości oraz w różnorodnych formach ekspresji i zaangażowania, w tym jako jednostki, członka rodziny i społeczeństwa, obywatela i producenta, wynalazcy techniki i twórcy marzeń⁹.

Rozważania nad problematyką edukacji włączającej w Polsce mają już swoją historię¹⁰. Od 70. lat XX wieku, zaczęła rodzić się idea edukacji włączającej jako tej związanej z kształceniem uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkołach ogólnodostępnych. Polskie badania i analizy teoretyczne dotyczące inkluzji spopularyzowane zostały m.in. poprzez I. Chrzanowską¹¹, J. Głodkowską¹², A. Brzezińską¹³, G. Szumskiego¹⁴,

⁷ J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, SOP UNESCO, Warszawa 1998.

⁸ E. Faure, *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa 1975; por. J. Juszczyk-Rygałło, *Kształtowanie podmiotowości ucznia w relacji do jego tożsamości*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2016, 2(40), s. 14-15.

⁹ A. Klim-Klimaszewska, *Podstawy edukacyjne na przełomie XX i XXI wieku w świetle raportów oświatowych*, „Rozprawy Społeczne” 2011, nr 1, s. 9.

¹⁰ B. Cytowska, *Przegląd badań empirycznych nad inkluzją w edukacji*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych” 2016, nr 22/1, s. 189-213.

¹¹ I. Chrzanowska, *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, wyd. Impuls, Kraków 2010; Taż, *Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania*, „Studia Edukacyjne”, 2014, nr 30; Taż I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.

¹² J. Głodkowska, *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe*, część I, Warszawa 2010, s. 14; Taż, *Dziecko Osobą – personalistyczne odczytywanie kanonów wczesnego wspomagania rozwoju dziecka*, [w:] *Interdyscyplinarne konteksty wczesnej interwencji, wczesnego wspomagania rozwoju dziecka*, red. J. Głodkowska, I. Konieczna, R. Piotrowicza i G. Walczak, Warszawa 2017; Taż, *Pomóżmy dziecku z upośledzeniem umysłowym doświadczać*

P. Husak i Helenę Bielkina-Kowalczuk¹⁵ i innych traktujących kwestię inkluzji głównie w odniesieniu do wczesnego etapu nauczania¹⁶.

Badania naukowe prowadzone zarówno w środowisku polskich pedagogów, jak i badaczy zagranicznych zdominowały kwestie dotyczące zapewniania wysokiej jakości kształcenia wszystkim uczestnikom tegoż procesu. W tym zakresie podejmowano zagadnienie relacji pomiędzy wszystkimi podmiotami procesu kształcenia: uczniami sprawnymi i z niepełnosprawno-

przestrzeni. *Orientacja przestrzenna w teorii, diagnozie i rozwoju dziecka*, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2000; Taż, *W poszukiwaniu możliwości spełniania zasady indywidualizacji. Poznanie wrażliwości edukacyjnej ucznia szkoły specjalnej podstawowym ogniwem w konstruowaniu indywidualnych programów korekcyjno-usprawniających*, „Rocznik Pedagogiki Specjalnej” 1998, t. 9, s. 140-162; *Interdyscyplinarne konteksty wczesnej interwencji, wczesnego wspomagania rozwoju dziecka*, red. J. Głodkowskiej, I. Koniecznej, R. Piotrowicza, G. Walczak, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej Warszawa 2017.

¹³ A. I. Brzezińska, M. Ohme, A. Resler-Maj, R. Kaczan, M. Wiliński, *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności*, Gdańsk 2009.

¹⁴ G. Szumski, *Kształcenie integracyjne niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006; Tenże, *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010; Tenże, *Zróżnicowane grupy uczniów-jakie problemy?* [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, red. I. Chrzanowska, wyd. FRSE, Warszawa 2019.

¹⁵ P. Husak, H. Bielkina-Kowalczuk, *Inkluzja jako forma nauczania dzieci o szczególnych potrzebach edukacyjnych*, „Studia i Prace Pedagogiczne” 2014, nr 1.

¹⁶ A. Twardowski, *Formy organizacji pracy uczniów w procesie edukacji inkluzyjnej*, „Rocznik Pedagogiczny” 2019, t. 42; J. Skibska, *Edukacja włączająca w opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – analiza segmentacyjna. Doniesienia z badań*, [w:] *Inkluzja edukacyjna: idee, teorie, koncepcje, modele edukacji włączającej a wybrane aspekty praktyki edukacyjnej*, red. M. Bełza-Gajdzica, Z. Gajdzica, Katowice, 2016; M. Dycht., *Współczesne wyzwania pedagogiki przedszkolnej i szkolnej w obszarze edukacji włączającej dzieci niewidome i słabowidzące*, „Forum Pedagogiczne”, 2018, nr 2, s. 96; B. Skałbania, M. Babiarz, *Edukacja włączająca jako przestrzeń dla rozwoju czy ryzyko wykluczenia i marginalizacji ucznia? "Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy"*, 2018 nr 18(11); B. Jachimczak, *Kształcenie nauczycieli dla edukacji włączającej*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 48, s. 33-43; K. Krakowiak, *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży. Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi*, wyd. ORE, Warszawa 2017; Tenże, *Niepełnosprawni we wspólnocie zmierzającej do solidarności i odpowiedzialności*, wyd. KUL, Lublin 2019; D. Al-Khamisy, *Edukacja włączająca dialogu*, wyd. APS, Warszawa 2013, s. 149, Taż, *Edukacja włączająca edukacją dialogu*, wyd. APS, Warszawa 2013.

ściami, nauczycielami i innymi specjalistami, rodzicami. Zauważano, że główną rolę w tworzeniu konstruktywnej interakcji pedagogicznej odgrywają nauczyciele, którzy w praktyce wdrażają edukację włączającą, korzystając także z innowacyjnych rozwiązań dydaktycznych. Co ważne, mają również świadomość uczestniczenia w przygotowaniu uczniów do radzenia sobie z zagrożeniami niestabilnego świata i z wyzwaniem współczesności.

Szczególnie ważnym zagadnieniem w kontekście rozważanych procesów inkluzyjnych staje się więc kształcenie nauczycieli w zakresie edukacji włączającej. Wymaga ono odpowiedniego przygotowania ich do pracy z uczniami o różnych potrzebach edukacyjnych, tak by byli w stanie skutecznie reagować na złożone i trudne sytuacje szkolne.

Realizując ideę edukacji włączającej powinni oni prezentować postawę rzetelnego skupienia na dziecku i jego potrzebach, możliwościach oraz ograniczeniach, a także stwarzać optymalne dla jego rozwoju warunki, w tym dostosowywać proces kształcenia oraz ewaluować osiągnięcia szkolne ucznia. Przygotowanie nauczycieli powinno koncentrować się zatem na istotnych wartościach wyznaczanych akceptacją, tolerancją, afirmacją różnic. Powinno łączyć wiedzę o moralności, biosferze, środowisku społecznym i powiązaniach między tymi obszarami. W konwencji można przyjąć tezę, że optymalizowanie edukacji wymaga działań nie tylko na poziomie przedszkoli i szkół, ale na poziomie kształcenia wyższego. Kształcenie akademickie, w którym przebiega proces przygotowania i doskonalenia nauczycieli, powinno być wyznaczone interdyscyplinarnością, ze szczególnym uwzględnieniem aspektu etycznego i międzypodmiotowego.

Podstawowym założeniem badawczym niniejszej monografii zbiorowej, powstałej w kooperacyjnej współpracy naukowej i twórczej autorów, stało się podjęcie rozwiązania szeregu problemów związanych z edukacją włączającą i integracyjną w różnych jej obszarach, zwłaszcza na początkowych etapach systemu edukacyjnego.

Zaprezentowanym badaniom naukowym przyświeca stwierdzenie, iż edukacja włączająca ma szczególną wartość dla rozwoju każdego człowieka, ale i ludzkości, ponieważ zakłada tworzenie środowisk nauczania-uczenia się, w których każdy, niezależnie od zdolności, atrakcyjności zewnętrznej, zdrowia fizycznego i psychicznego, pochodzenia etnicznego, religii, zamożności i statusu społecznego, może doświadczać rozwoju na swoją miarę. Może także doznawać poczucia wyjątkowości i spełniać prawo do kształtowania własnego życia oraz zaspakajania potrzeb poznawczych, emocjonalnych, społecznych w interakcjach rówieśniczych.

Celem niniejszej monografii jest ukazać wybranych zagadnień teoretyczno-empirycznych, dotyczących pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zaprezentowane wyniki badań oraz przykłady dobrej praktyki mogą służyć doskonaleniu procesu dydaktycznego i osiąganiu stawianych celów zarówno wychowawczych, jak i dydaktycznych.

Struktura tematyczna pracy została podzielona na dwie części problemowe, tj.:

- I. *Inkluzja i integracja w edukacji – ujęcie teoretyczno-empiryczne z rozdziałami dotyczącym form wsparcia dziecka w środowisku lokalnym oraz dziecka jako podmiotu w procesie wychowania i nauczania.* Kolejna część pracy to:
- II. *Nauczyciel w edukacji włączającej i integracyjnej z rozdziałami o brzmieniu: Zawodowe przygotowanie nauczycieli i ich profesjonalizm w kontekście założeń edukacji inkluzyjnej, Technologie cyfrowe jako innowacyjne narzędzia stosowane w edukacji włączającej.* Rozgraniczenie to umożliwiło zachowanie czytelności pracy przy złożoności poruszanych zagadnień.

Część pierwsza, poświęcona teoretycznej analizie problemu badawczego, obejmuje sześć tekstów z podziałem na rozdziały, w których autorzy zamieścili ważne informacje zaczerpnięte ze współczesnej literatury przedmiotu, a odnoszące się do ogólnych twierdzeń z zakresu pracy z dzieckiem ze SPE, jak i bezpośrednio nawiązujące do praktycznych rozwiązań w tym zakresie realizowanych w środowisku rodzinnym, szkolnym i instytucjach pomocowych.

Publikację otwiera tekst Barbary Skalbani i Karola Bidzińskiego nt. *Wsparcia edukacji inkluzyjnej w województwie świętokrzyskim*, prezentujący formy wsparcia udzielanego realizatorom i odbiorcom edukacji włączającej w kontekście funkcjonowania punktów konsultacyjnych na terenie województwa świętokrzyskiego. Opisywane w artykule szerokie spektrum działań oferowanych przez koordynatorów, mają najczęściej w ocenie autorów charakter jednostkowy, incydentalny, skoncentrowany na podjęciu działań doraźnych służących rozwiązaniu konkretnego problemu. Niewiele jest działań kompleksowych, których celem byłoby wspieranie całej społeczności szkolnej w procesie głębokiej rekonstrukcji wewnętrznej kultury, obowiązujących w szkole procedur oraz modyfikacji praktyk edukacyjnych. Treść artykułu wpisuje się w aktualny, społeczny dyskurs dotyczący rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych w zakresie wspierania edukacji inkluzyjnej.

Kolejny artykuł autorstwa Beaty Ciupińskiej i Magdaleny Pierzak dotyczący roli *wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka w przygotowaniu do edukacji w warunkach szkoły ogólnodostępnej*, przygotowany na podstawie przeprowadzonych badań własnych, jednoznacznie wskazuje na znaczącą rolę wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci w przygotowanie dziecka ze specjalnymi potrzebami do sprawnej realizacji roli ucznia w warunkach współczesnej szkoły – szkoły inkluzyjnej. Objęci badaniem rodzice podkreślali wyraźną poprawę w zakresie usprawnienia funkcji komunikacyjnych ich dzieci. Wysoko oceniali także wzrost samodzielności dziecka i redukcję poziomu lęku oraz wzrost pewności siebie w kontaktach społecznych i poprawę w zakresie uspołecznienia.

Rozdział pierwszy zamyka artykuł Władimira Pasicznika traktujący o procesie *rozwoju teorii wychowania patriotycznego dzieci i młodzieży w społeczeństwie ukraińskim w kontekście edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami*. Zagadnienia wychowania patriotyczne są aktualnie jednymi z najważniejszych kwestii poruszanych w odniesieniu do systemu oświaty współczesnej Ukrainy i nie tylko. Sytuacja polityczna państwa i zagrożenie wojenne nękające od kilku lat ten kraj musiało znaleźć swoje odzwierciedlenie w przyjmowanych rozwiązaniach również w obszarze kształcenia i wychowania. Rozwój myśli teoretycznej w zakresie wychowania patriotycznego w społeczeństwie ukraińskim istotnie przyczynił się do podejmowania aktywnych działań społecznych i wręcz narodowowyzwoleńczych. Od lat wychowanie patriotyczne jest nieodłącznym elementem działalności szkoły, nie tylko w kontekście treści programowych, lecz także bezpośredniego zaangażowania uczniów w ważne akcje społeczne. Jednocześnie wychowanie patriotyczne konsoliduje ukraińskie społeczeństwo, przyczyniając się tym samym do rozwoju państwowości i społeczeństwa ukraińskiego.

Kolejny rozdział, ujmujący zagadnienie podmiotowości, otwiera artykuł Pauliny Formy nt. *ucznia zdolnego w edukacji inkluzyjnej*. Autorka za cel postawiła sobie opisanie sytuacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przestrzeni wewnątrzszkolnej, a także podjęła próbę charakterystyki potrzeb ucznia zdolnego. Współcześnie środowisko pedagogów i wychowawców coraz częściej podnosi kwestię pracy z dzieckiem zdolnym. Szczególną uwagę przykładą się zwłaszcza do badań warunków rozwoju utalentowanej osoby. Obok bezsprzecznej roli czynnika genetycznego, warunkującego zdolności, znacząca grupa badaczy zdecydowanie twierdzi, że zdolności człowieka determinują bliższe i dalsze środowiska jego rozwoju oraz ich celowa działalność w różnych okresach życia jednostki. Wbrew pozorom, uczniowieolni to nie zawsze ci, którzy mają najlepsze oceny

w szkolne i najwyższy iloraz inteligencji. Bez rozpoznania ich zdolności i wsparcia nie zawsze mogą uaktywnić i rozwinąć swój potencjał. Uczniowie ci, mogą mieć również wiele problemów emocjonalnych i motywacyjnych, a także społecznych. Stąd bywają kłopotliwi zarówno dla nauczycieli nieprzygotowanych do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, jak i dla samych rodziców. Dlatego tak ważne jest zrozumienie idei edukacji inkluzyjnej, również w odniesieniu do uczniów szczególnie uzdolnionych.

Zatrzymując się przy temacie dziecka zdolnego, w tym tego o zainteresowaniach i talencie muzycznym, więcej możemy dowiedzieć się z artykułu Anastazji Wilczkowskiej: *Wychowanie muzyczne uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na Ukrainie*. Proces organizacji zajęć z wychowania muzycznego aktualnie cieszy się na Ukrainie dużym zainteresowaniem. W tworzeniu tego systemu uwzględnia się również pracę z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Szerokie grono ukraińskich pedagogów zajmuje się naukowo tym zagadnieniem. Programy nauczania w zakresie wychowania muzycznego w szkole podstawowej i ponadpodstawowej tworzą spójną całość i sprzyjają rozwijaniu zdolności i zainteresowań artystycznych dzieci i młodzieży szkolnej ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Artykuł ukazuje formy, metody pracy z dzieckiem w kontekście wychowania muzycznego, ale również przywołuje rozwiązania, które są zgodne ze współczesnym rozumieniem edukacji włączającej.

Kwestię różnic między włączeniem a integracją porusza artykuł Doroty Ruszkiewicz, *Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w integracyjnej grupie przedszkolnej w narracji rodziców*. Autorka na podstawie przeprowadzonych badań własnych prezentuje czytelnikowi opinie rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną na temat ich funkcjonowania w przedszkolnej grupie integracyjnej. Tekst ujmuje zagadnienie: motywów wyboru przez rodziców przedszkola integracyjnego a nie przedszkola specjalnego; adaptacji dziecka do warunków panujących w danej placówce; działań podejmowanych przez nauczycieli w celu budowania prawidłowych relacji społecznych w grupie rówieśniczej oraz pozytywne i negatywne strony przebywania dziecka w przedszkolnej grupie integracyjnej. Niniejszy artykuł pozwala zrozumieć, że poprzestanie na działaniach integracyjnych, często ujmowanych jako zindywidualizowana praca z dzieckiem z specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i dostosowanie warunków do jego możliwości i ograniczeń, nie zapewnia uzyskania odpowiedzi na wszystkie indywidualne potrzeby dzieci. Inkluzja bowiem, co już wcześniej wybrzmiało, to pro-

ces, który niekiedy przebiega w powiązaniu z marginalizacją, izolacją, czy też odrzuceniem, wykluczeniem społecznym.

Drugą część monografii, traktującą o zawodzie nauczyciela i oczekiwaniach stawianych przed nim w odniesieniu do realizacji idei edukacji włączającej, otwiera artykuł autorstwa Joanny Majchrzyk-Mikuły oraz Joanny Kik-Mikuły. Tematyka *kompetencji interpersonalnych nauczyciela w edukacji inkluzyjnej*, który został w nim poruszony, rozpoczyna pierwszy rozdział tej części pracy nt. *Przygotowania nauczycieli do zawodu w kontekście założeń edukacji inkluzyjnej*. Artykuł wskazuje on na potrzebę pilnych zmian w rozumieniu roli nauczyciela edukacji inkluzyjnej. Współczesne standardy edukacji wymagają bowiem nowego spojrzenia na kompetencje nauczycieli. To oni, jako podstawowe ogniwo systemu oświaty, są istotnym uczestnikiem, decydującym o skuteczności realizacji zmian edukacyjnych. I to oni, dzięki swojemu zaangażowaniu przekonaniu mogą promować w społeczeństwie słuszność i zasadność tych zmian. Stąd potrzeba pozyskiwania nauczycieli jako przekonanych, zaangażowanych i kompetentnych współtwórców i wykonawców koncepcji edukacji inkluzyjnej. Bez ich gotowości mentalnej i merytorycznej do realizacji działań włączających w placówkach oświatowych, projekt, choćby najlepszy w swych założeniach, nie ma szans powodzenia. Należy jednak podkreślić, że dojrzewanie do gotowości w tym obszarze jest procesem. Pełna zgoda nauczycieli na takie rozwiązanie systemowe oświaty jest możliwe tylko wtedy, gdy z jednej strony mentalnie zaakceptują idee inkluzji, a z drugiej będą przekonani o swoich kompetencjach i w praktyce zawodowej będą doświadczali satysfakcji i poczucia, że odnoszą na tym polu sukcesy.

Następne artykuły, dotyczą już kolejnych aspektów pracy nauczyciela, w swych rozważaniach, wielokrotnie odnoszą się do wspomnianych wyżej kompetencji zawodowych nauczycieli i ich znaczenia dla skuteczności przebiegu procesu nauczania czy wychowania. I tak, o kierunkach, koncepcjach i założeniach w systemie kształcenia nauczycieli piszą Mariya Leshchenko i Yuliana Lavrysh. Materiał ten prezentuje *etyczne i emocjonalne aspekty kształcenia przyszłych nauczycieli w zakresie edukacji włączającej*. Poświęcony jest emocjonalno-etycznej orientacji przygotowania przyszłych nauczycieli do edukacji włączającej. Skuteczne wdrażanie tej idei wymaga poszukiwania i kształcenia „wyjątkowych” nauczycieli z poczuciem misji i intuicją zawodową tzw. liderów zmiany. Na uwagę zasługuje wypracowane przez autorki niniejszego tekstu podejście służące ocenie jakości pracy nauczyciela w konkretnych kontekstach edukacyjnych. Przywołują one wypracowane, autorskie czynniki/wskaźniki kształcenia włączającego, min.:

stan emocjonalny nauczyciela i uczniów w procesie interakcji pedagogicznej; sposoby interpretacji treści edukacyjnych przez nauczyciela i ich wpływ na postrzeganie i przetwarzanie informacji przez uczniów czy ich wpływu na rozwój kreatywności uczniów, co przejawia się w autoekspresji. Dalej autorki wskazują jeszcze na kolejne wytyczne kształcenia w idei inkluzji, tj.: na emocjonalne reakcje uczniów w odniesieniu do nabytego doświadczenia edukacyjnego, dogłębną zdobytą wiedzę oraz na autorefleksję nauczyciela w odniesieniu do zachodzących interakcji pedagogicznych, co powinno znaleźć przełożenie na analizę jego stanu emocjonalnego oraz na dalszy, permanentny rozwój zawodowy i emocjonalny.

Aktorki podjęły również próbę zidentyfikowania czynników zapewniających etyczno-emocjonalny, jak to określają – duchowy wymiar przygotowania przyszłych nauczycieli szkół podstawowych do realizacji edukacji włączającej, a w tym: rozwój edukacji noosferycznej uczniów (świadomość potencjału własnych myśli, emocji i uczuć w procesach edukacyjnych, zrozumienie istoty relacji między jednostką a biosferą i społeczeństwem, nakierowanie swoich działań na zachowanie i rozwój życia w jego różnorodności). Kolejny czynnik to realizacja edukacji kordocentrycznej (proces harmonijnego łączenia elementów naukowych i emocjonalnych, logicznych i intuicyjnych, ogólnych i osobowych opartych na dominacji wartości duchowych, wśród których na pierwszym planie są wartości ludzkie, egzystencja przejawiająca się w miłości, dobroci, dobroczynności i twórczości); z innych: stosowanie metod aktywowania różnych typów wizualizacji i wirtualizacji (naturalnej, artystycznej, cyfrowej) treści i działań edukacyjnych, które nabierają cech narracyjnych i wiążą się z opracowywaniem i wdrażaniem scenariuszy i fabuł ekscytujących historii, gier, w tym elementów fantastycznych, na przykład: badania poznawczo-detektywistyczne; wirtualne podróże. Z ostatnich wymienianych czynników pojawia się: skupienie się na autonomii uczenia się (zapewnienie rozwoju umiejętności samoregulacji, autorefleksji, samooceny, samowiedzy i umiejętności uczenia się przez całe życie).

Z kolei artykuł Olgi Zameckiej-Zalas o *współpracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej z nauczycielem wspomagającym w klasie integracyjnej*, wpisuje się w tak istotne zagadnienie, jakim jest dążenie do spójności oddziaływań wychowawczych różnych środowisk funkcjonowania dziecka/ucznia w rzeczywistości edukacyjnej, ale przede wszystkim interakcji w środowisku nauczycieli. Opracowana część empiryczna na podstawie przeprowadzonych badań, ukazuje czytelnikowi zadania jakie wykonują nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej oraz nauczyciele wspomagający

w klasach integracyjnych, zasady i czynniki warunkujące dobrą współpracę oraz trudności na jakie napotykają w swych działaniach dydaktyczno-wychowawczych. Autorka wskazuje również na ważną potrzebę tworzenia klimatu akceptacji, zrozumienia i poszanowania godności każdego uczestnika procesu edukacyjnego niezależnie od jego wyglądu, statusu materialnego czy możliwości intelektualnych. Dodatkowo w swych rozważaniach podkreśla, że inkluzja, aby była skuteczna musi spełniać dwa warunki: ma być procesem dobrze zorganizowanym oraz właściwie nadzorowanym. Wymaga to wsparcia natury prawnej, ekonomicznej i organizacyjnej, a dzieci z niepełnosprawnościami uczestniczące w tym procesie oczekują dodatkowego wsparcia psychologicznego i pedagogicznego.

Zamykający artykuł tegoż rozdziału opisuje profesjonalizm zawodu nauczyciela. Prezentowany materiał autorstwa Natalii Avsheniuk i Natalii Seminikhynoji poświęcony jest analizie standardów zawodowych obecnych w pracy nauczycieli w USA, Australii i na Ukrainie. *Profesjonalizm nauczycieli w edukacji włączającej: analiza dobrych praktyk na przykładzie Australii i Stanów Zjednoczonych* – tak brzmiący tytuł – ujawnia istotę i rolę kompetencji włączających jako ważnego składnika jakości tożsamości zawodowej nauczyciela. Przeprowadzone badania teoretyczne i praktyczne pozwoliły autorkom przybliżyć osiągnięcia w określaniu kompetencji zawodowych i cech osobowych nauczycieli pracujących w Australii i USA. Osobny fragment przywołuje praktyki wdrażania do systemu oświaty idei edukacji włączającej w szkołach na Ukrainie. Polegają one na zreformowaniu systemu edukacji, głównie poprzez położenie szczególnego nacisku na kształcenie nauczycieli, którzy będą gotowi zapewnić równy dostęp do edukacji najwyższej jakości dla wszystkich dzieci bez wyjątku; poszerzać kompetencje w ramach standardów zawodowych; zarządzać edukacją poprzez zróżnicowane uczenie się i wykorzystywać ewaluację jako narzędzie do badania dynamiki wydajności pracy, np. prowadząc szkolenia dla menedżerów edukacji specjalizujących się w edukacji włączającej. Dużo miejsca w artykule poświęcono również zagadnieniom socjalizacji i budowaniu pozytywnych relacji międzyludzkich w kontekście założeń oświatowych. Przybliżono stosunek nauczycieli do uczniów i ich rodziców, który powinien opierać się na podmiotowym traktowaniu każdego uczestnika procesu kształcenia, tak by potrzeby i indywidualne predyspozycje, zdolności czy ograniczenia dziecka nie rzutowały na jakość kształcenia i na budowanie poprawnych relacji z innymi osobami. Podkreślanie w tym miejscu między-submiotowości jako podstawy płaszczyzny kontaktów międzyludzkich, jest z racji tematu niniejszej monografii szczególnie warte odnotowania.

Kolejne artykuły monografii zebrane w rozdziale IV, nawiązujące do metodyki nauczania, podnoszą współczesne zagadnienie wykorzystania w oświacie nowoczesnych środków dydaktycznych. Rozdział przyjął tytuł: *Technologie cyfrowe w służbie edukacji włączającej*.

Pierwszy z nich, przedłożony przez Natalię Sulaievoji, Liliane Khimchuk i Olhę Palekhy, wzbogaca niniejszą monografię o treści opisujące potencjał wykorzystania technologii narracyjnych w kształceniu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Autorki podkreślają, że przyszli dydaktycy muszą nauczyć się, jak zapewnić integrację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku szkolnym. Wskazują na pozytywne nastawienie nauczycieli do procesu edukacji włączającej, jak również wszystkich innych uczestników procesu edukacyjnego: rodziców, specjalistów, organizacji, z uwzględnieniem efektywnych form współdziałania ich wszystkich w dialogu i spójności założeń. Mocno akcentują, że w pracy z dziećmi ze SPE nauczyciel w żadnym wypadku nie może skupiać się jedynie na ich problemach rozwojowych. Takie podejście uniemożliwia skuteczną edukację. Ważne jest rozpoznawanie i docenianie potencjału uczniów, ich mocnych stron i sił rozwojowych. Stosowanie technologii narracyjnych wiąże się z spojrzeniem na problemy pedagogiczne z nowej perspektywy i przyjęciem bardziej pozytywnych, afirmujących życie podejść do ich rozwiązywania. Według autorek niniejszego tekstu wykorzystanie technologii narracyjnych to upowszechnianie bardziej elastycznych, dostosowanych narzędzi edukacyjnych, które mogą w pełni uwzględniać zróżnicowane potrzeby uczniów, pomagać w poprawie wyników w nauce i angażować wszystkie dzieci w edukację na wysokim poziomie. Poza tym posiłkowanie się technologiami narracyjnymi pozwala nauczycielom i uczniom, również tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, pogłębić zrozumienie problemów dydaktycznych oraz nabycie umiejętności posługiwania się różnymi rodzajami narracji jako motywujących, kształtujących i diagnostycznych narzędzi uczenia się. Dodatkowo umiejętności te znacząco wpływają na nawiązywanie i poszerzanie kontaktów społecznych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, skutkują dzieleniem się informacjami z innymi uczestnikami medialnego świata, jak również oddziałują na zróżnicowanie sposobów interakcji edukacyjnej. Umiejętne, dydaktyczno-poznawcze korzystanie z technologii może jeszcze służyć poszerzaniu wykorzystania przez uczniów kanałów percepcji materiałów edukacyjnych.

Kolejny tekst wpisuje się w dyskurs obejmujący problematykę wykorzystania narzędzi cyfrowych do wspierania edukacji włączającej na różnych poziomach edukacji. Autorki artykułu *Cyfrowe narzędzia wspierające edu-*

kację włączającą a kompetencje zawodowe przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej Katarzyna Szymczyk i Yuliia Nosenko proponują modele włączającego uczenia się z zastosowaniem technologii cyfrowych. Prezentują kierunki, zalety i problemy wykorzystania szerokiego wachlarza multimediów w edukacji, określają zalecane rodzaje technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz warunki skutecznej integracji narzędzi cyfrowych w środowisku włączającym. Ukazują pozytywne aspekty stosowania technologii multimedialnych w edukacji włączającej, charakteryzując konkretne ich rodzaje i odpowiednie ich dostosowania do pracy w grupach integracyjnych przedszkolnych oraz w klasach I-III szkoły podstawowej. Precyzują przy tym szczegółowe kryteria doboru jakościowych zasobów multimedialnych. Przeanalizowano również specyfikę opieki zdrowotnej nad uczniami z ograniczeniami funkcjonalnymi podczas pracy z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi.

Autorki podkreślają, że technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji inkluzyjnej i specjalnej mogą być stosowane jako narzędzie kompensacyjne, komunikacyjne i dydaktyczne. Wdrażanie ICT zapewnia dostęp do alternatywnych źródeł informacji, które mogą być wybierane i wykorzystywane przez każdego ucznia zgodnie z jego indywidualnymi możliwościami. Zwraca się przy tym uwagę na fakt, że narzędzia ICT powinny być dobierane z uwzględnieniem specyfiki różnych rodzajów niepełnosprawności czy zdolności dziecka. Stąd też w rozbudowanym fragmencie artykułu omówiono podstawowe zasady wsparcia technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu uczniów z dysfunkcjonalnością, np. przedstawiono oprogramowanie i sprzęt do diagnozowania problemów dzieci z zaburzonym słuchem i mową. Ponadto podano ogólny opis projektu „Integracja”, którego celem jest opracowanie elektronicznych gier dla edukacji, wychowania i rozwoju dzieci z zespołem Downa. Uzasadniono również konieczność przygotowania nauczycieli do pracy z uczniem z dysfunkcją wzroku oraz rozważono wdrażanie specjalistycznego oprogramowania i sprzętu do wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Całościowo ujmując omawiane zagadnienie wysnuto wniosek, iż pedagogicznie zrównoważone i właściwe wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych umożliwi uczniom z niepełnosprawnościami pełne uczestnictwo w procesie edukacyjnym, a nauczycielom pozwoli na wypracowanie indywidualnych, akceptowanych przez nich strategii edukacyjnych.

Monografię wieńczy artykuł Larysy Tymchuk, Michała Stolarczyka i Larysy Ruban przedstawiający wyniki badań nad *wykorzystaniem cyfrowych technologii narracyjnych w kształceniu nauczycieli w zakresie udzielania*

pomocy dzieciom dotkniętym działaniami wojennymi. Tekst nawiązujący do aktualnego problemu, przedstawionego już wcześniej przez Władimira Pasicznika, a dotyczący współczesnego społeczeństwa ukraińskiego, nie zamyka się tylko na tematyce działań wojennych. Sytuacje zagrożenia życia, które dotyczą niestety też najmłodszych, rzutują bezsprzecznie na przestrzeń życiową człowieka, jego bezpieczeństwo, jakość życia i poczucie dobrostanu, a także możliwość realizacji zadań edukacyjnych. Autorzy niniejszego artykułu podkreślają, że wykorzystanie narracji cyfrowych tworzy edukacyjną rzeczywistość, która zapewnia pomoc pedagogiczno-terapeutyczną i pedagogiczną dzieciom dotkniętym konfliktem zbrojnym. Edukacyjne i pedagogiczne funkcje narracji cyfrowych, według przyjętej przez piszących klasyfikacji, polegają na rozwijaniu następujących umiejętności: (1) akceptacji, empatii, współczucia do podmiotów procesu edukacyjnego; (2) tworzenia środowiska edukacyjno-terapeutycznego charakteryzującego się pozytywną atmosferą komunikacji; (3) wykorzystania fantastycznych fabuł, aby bezboleśnie przezwyciężyć traumatyczne doświadczenia, lęki i fobie dziecięce, które powstały w wyniku wydarzeń, których doświadczyli; (4) stwarzania dogodnych warunków do rozwoju umiejętności komunikacyjnych dzieci w procesie grupowego tworzenia narracji cyfrowych; (5) współpracy z dorosłymi podczas realizacji kreatywnych projektów z uczestnikami w różnym wieku; (6) doboru technologii cyfrowych zgodnie z profilami intelektualnymi nauczycieli i dzieci w oparciu o zastosowanie teorii inteligencji wielorakiej, która rozszerza możliwości twórczej ekspresji, stymuluje rozwój osobisty każdego uczestnika procesu uczenia się. Cytowaną klasyfikację zamyka umiejętność projektowania dalszej bezpiecznej przyszłości w formie fantastycznych opowieści, które stymulują aktywizację działań nad uaktywnianiem ruchów społecznych i poszerzaniem przestrzeni życiowej człowieka. Autorzy są zdania, że projektowanie i wdrażanie cyfrowych strategii narracyjnych powinno opierać się na połączeniu wiedzy i umiejętności filozoficznych, psychologicznych, pedagogicznych i artystyczno-technicznych. Mogą być one źródłem inspiracji pedagogiczno-psychologicznych oraz terapeutycznych, wspomagających dzieci i ich rodziny dotknięte konfliktami zbrojnymi. Potencjał edukacyjno-pedagogiczny wykorzystania narracji cyfrowych powinien umożliwić rozpoznawanie postaw nauczycieli wobec uczniów, wyrażanych w empatii, akceptacji, gotowości do poszukiwania konstruktywnych, kontekstualnych rozwiązań różnych sytuacji problemowych mających miejsce w środowiskach wychowawczych dziecka.

Publikacja stanowi propozycję teoretyczno-empirycznego rozważania wybranych zagadnień podejmujących kwestię pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z perspektywy współczesnych standardów oświatowych. Autorzy mają nadzieję, że podjęta w tej monografii problematyka, może stanowić przesłankę do przemyśleń, refleksji czy dyskusji dla nauczycieli i pedagogów, a także do podejmowania wdrożeń wychowawczo-edukacyjnych. Może również inspirować dalsze badania naukowe nad edukacją włączającą jako obszarem tak ważnym poznawczo i praktycznie.

Materiały zebrane w niniejszej monografii zdaniem jej autorów mogą być wykorzystane w procesie kształcenia: przyszłych nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących, pedagogów, psychologów, pracowników socjalnych, opiekuńczych, jak również innych specjalistów wspierających rozwój dzieci. Niemniej mogą posłużyć w procesie doskonalenia zawodowego nauczycieli już pracujących. Treść monografii ma znaczenie naukowe i praktyczne dla wszystkich, którym zależy na jakości edukacji włączającej. Wiedza ta stanowi ważny czynnik poznawczy, ukazuje jak ogromne znaczenie w pracy z dziećmi, w tym tymi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi odgrywa odpowiednie przygotowanie nauczycieli, prezentowane przez nich postawy akceptacji, tolerancji, afirmacji. Autorzy żywią nadzieję, że zaprezentowana w tej monografii metodyka pracy, którą wykorzystują nauczyciele w codziennych kontekstach edukacyjnych oraz zaakcentowane emocjonalne i etyczne podejście do wykonywanego zawodu nauczyciela czyni ideę inkluzji bardziej realną do urzeczywistnienia w praktyce pedagogicznej.

Redaktorzy monografii mają nadzieję, że publikacja skłoni Czytelników do autorefleksji nad prezentowanymi przez nich postawami wychowawczymi i dydaktycznymi, szczególnie wobec dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także przyczyni się do zwiększenia zainteresowania skutecznością przedstawionych w niej koncepcji, metod i środków dydaktycznych wykorzystywanych w szeroko rozumianej pracy oświatowej. Autorzy niniejszego opracowania wierzą również, że sformułowane w nim postulaty i zaprezentowane praktyczne rozwiązania umożliwią właściwe zrozumienie i świadome wdrażanie idei edukacji włączającej.

*Mariya Leshchenko
Katarzyna Szymczyk*

CZEŚĆ I

INKLUZJA I INTEGRACJA W EDUKACJI – UJĘCIE TEORETYCZNO-EMPIRYCZNE

Rozdział I

SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE W ROZWIĄZANIACH SYSTEMOWYCH I KONTEKSTOWYCH

Barbara Skatbania
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
ORCID ID: 0000-0001-6857-1529

Karol Bidziński
Staropolska Szkoła Wyższa w Kielcach
ORCID ID: 0000-0002-7683-5704

Wsparcie edukacji inkluzyjnej w województwie świętokrzyskim

Streszczenie

Wsparcie jest działaniem, na które wciąż wzrasta zapotrzebowanie społeczne. Celem niniejszego artykułu jest pokazanie wsparcia udzielanego realizatorom i odbiorcom edukacji włączającej w kontekście analizy jego form, źródeł, obszarów oraz odczuwanych trudności. Przedmiotem wglądu empirycznego są działania punktów konsultacyjnych na terenie województwa świętokrzyskiego, których zadaniem jest wspieranie realizacji idei edukacji włączającej.

Słowa kluczowe: wsparcie, edukacja inkluzyjna, specjalne potrzeby

Support for inclusive education in Świętokrzyskie voivodship

Summary

Support is an activity for which social demand continues to grow. The aim of this article is to present the support provided to service-providers and recipients of inclusive education in the context of the analysis of its forms, sources, areas and perceived difficulties. The main subject of empirical insight are the activities of consultation points in the Świętokrzyskie Voivodeship, responsible for the support in implementation of the idea of inclusive education.

Key words: support, inclusive education, special needs

Wprowadzenie

Tematyka edukacji inkluzyjnej najczęściej analizowana jest z perspektywy pomocy uczniom, rzadziej dotyczy wsparcia dla nauczycieli jako realizatorów tej idei. Celem artykułu jest pokazanie zakresu i form wsparcia udzielanego nauczycielom w ramach powołanych w tym celu punktów konsultacyjnych. Analiza tematu opiera się na danych sondażowych uzyskanych w trakcie badań ankietowych oraz zamieszczonych w dokumentach formalnych.

Modele niepełnosprawności i modele kształcenia

Filozofia oświaty inspirowe wciąż nowe rozwiązania edukacyjne, które są odpowiedzią na zmiany społeczno-kulturowe oraz potrzeby uczniów. Źródłem zmian są też poglądy, opinie czy rozumienie zjawisk i terminów klu-

czowych dla edukacji. Ciągłe wiele emocji wywołuje kształcenie uczniów z niepełnosprawnością, co jest ściśle związane z dynamiką rozumienia pojęcia „niepełnosprawność”. Pierwotne założenia tradycyjnego systemu edukacyjnego były wynikiem pierwotnego rozumienia terminu w modelu medycznym. Jego zwolennicy definiowali niepełnosprawność jako wynik uszkodzenia organizmu, co powodowało wiele trudności i problemy w funkcjonowaniu osoby. Postulowano działania naprawcze, usprawniające, co uzasadnia popularność pojęcia medycznego *rehabilitacja* na gruncie pedagogiki specjalnej. Zadaniem terapeutów, rehabilitantów było zatem przystosowanie osoby z niepełnosprawnością do warunków danego środowiska (edukacyjnego, społecznego, zawodowego) z ukierunkowaniem oddziaływań na przejawy choroby/zaburzenia.

W edukacji tradycyjnej podstawową kategorią była „norma”, stąd wszelkie odchylenia rozwojowe uczniów traktowane były jako przejaw patologii i uprawniały do kształcenia specjalnego jako rodzaj izolacji edukacyjnej. Ten typ kształcenia długo był rodzajem segregacji uczniów, których poddawano nauczaniu w instytucjach specjalnych przy zastosowaniu specjalnych metod nauczania i wychowania pod kierunkiem pedagogów specjalnych. Medyczny model niepełnosprawności określany jest też jako model braków, deficytów, które stanowią główne źródło problemów dziecka, dlatego też postulowany model kształcenia segregacyjnego ukierunkowany był na poddawaniu ucznia działaniom naprawczym. Nic wówczas nie mówiło się o zmianie czy dostosowaniu szkoły do jego potrzeb. Mimo licznej krytyki tego modelu rozumienia niepełnosprawności oraz systemu kształcenia, ma on też swoje zalety¹. Daje osobie niepełnosprawnej nadzieję na skuteczne leczenie wykorzystując zdobycze medycyny i nauk z nią powiązanych. W modelu medycznym niepełnosprawność ma charakter bardziej obiektywny, co umożliwia statystyczny pomiar oraz ocenę i weryfikację skuteczności podejmowanych oddziaływań pomocowych. Dość precyzyjnie są też określone źródła patologicznego stanu, istnieje zatem możliwość zastosowania bardziej skutecznych działań profilaktycznych.

¹ A. Twardowski. *Spółeczny model niepełnosprawności – analiza krytyczna*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 18, s. 97-114; M. Wiliński, *Modele niepełnosprawności: indywidualny – funkcjonalny – społeczny*, [w:] A. I. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska (red.), *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010, s. 15-59.

Kształcenie segregacyjne związane z medycznym modelem niepełnosprawności było przedmiotem ostrej krytyki w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, kiedy wprowadzono pierwsze niesegregacyjne rozwiązania w systemie kształcenia uczniów uwzględniając perspektywę społecznego modelu niepełnosprawności. Był on opozycyjny wobec modelu medycznego a niepełnosprawność rozumiano jako ograniczenia będące wynikiem złej organizacji środowiska, które nie uwzględnia indywidualnych potrzeb, tym samym przyczynia się do wykluczenia i marginalizacji osób z niepełnosprawnością. W takim rozumieniu ciężar odpowiedzialności za wykluczenie przenosi się z jednostki na społeczeństwo, środowisko. Problemy edukacyjne ucznia z niepełnosprawnością związane są z funkcjonowaniem szkoły, która stwarza i potęguje ograniczenia w formie barier architektonicznych, braku odpowiedniej opieki i warunków do uczenia się, odpowiednio przygotowanych nauczycieli, możliwości aktywnego udziału w życiu szkoły czy negatywnych postaw dorosłych i rówieśników wobec niepełnosprawności. Kluczowym hasłem w społecznym modelu niepełnosprawności jest normalizacja. Celem normalizacji jest przesłanie, iż niepełnosprawność jest codziennością, wpisuje się w obszar zróżnicowania społecznego, a osoby nią dotknięte mają takie same potrzeby, pragnienia i oczekiwania jak ludzie pełnosprawni. Konieczna jest tu praca nad mocno zakorzenionymi stereotypami, według których niepełnosprawność jest rodzajem negatywnej odmienności, źródłem lęku oraz odrzucenia jednostki przez społeczeństwo. Postulowana jest perspektywa spojrzenia na człowieka przez pryzmat jego podmiotowości, potencjału, a nie ograniczeń czy braków. Zasoby a nie deficyty są źródłem poznania i pracy z jednostką niepełnosprawną, której należy zapewnić „równouprawnienie, samoorzecznictwo i uppełnomocnienie”².

Zdaniem A. Twardowskiego „kluczowym elementem społecznego modelu niepełnosprawności jest rozróżnienie między fizycznym upośledzeniem a niepełnosprawnością rozumianą jako rezultat opresyjnego traktowania przez otoczenie społeczne”³. Zdaniem zwolenników tego modelu „niepełnosprawność powstaje dopiero w zetknięciu z barierami, za które odpowiedzialne jest społeczeństwo. Uszkodzenia ciała nie tworzą niepełnosprawności w sensie społecznym. To dopiero ograniczenia wynikające z nieprzystosowania społeczeństwa decydują o tym, czy dana osoba zostanie z niego

² A. Twardowski, *Spoleczny model niepełnosprawności*, op. cit. s. 102.

³ Ibidem, s. 103.

wykluczona⁴. Takie rozumienie pozwoliło inaczej spojrzeć na osoby, ich potrzeby i aktywności, otworzyło przed uczniami szkoły ogólnodostępne (integracja), wprowadziło szereg zmian celem ułatwienia dostępu do dóbr społecznych i kultury.

Odpowiedzią na społeczny model niepełnosprawności były zmiany w systemie kształcenia, gdzie wprowadzono zapisy dotyczące nauczania integracyjnego. Integracja oznacza scalanie, zespolenie i zharmonizowanie elementów społeczności w celu włączenia i uaktywnienia osób z niepełnosprawnością. W zapisach ustawy o systemie oświaty z roku 1991 pojawiły się regulacje dotyczące organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi oraz ich kształcenia w systemie integracyjnym. dopełnieniem proponowanych rozwiązań było zarządzenie MEN z roku 1993, które określało zasady organizowania oddziałów i klas integracyjnych oraz zasady organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Istotne dla integracyjnego systemu kształcenia były zapisy oświatowe na mocy których w oddziale integracyjnym szkoły podstawowej może być maksymalnie 20 uczniów, w tym nie więcej niż 5 uczniów z niepełnosprawnością. Ciężar pracy z dzieckiem opierał się na jego potrzebach, a nie tylko na możliwościach psychofizycznych. Nieocenioną pomocą w klasie/oddziale integracyjnym jest nauczyciel wspomagający, który pomaga i wspiera ucznia z problemami.

Kolejne badania na niepełnosprawnością skutkowały opracowaniem w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku biopsychospołecznego modelu niepełnosprawności. Zakłada on, iż niepełnosprawność osoby obejmuje trzy obszary: biologiczny jednostkowy i społeczny⁵. Ważną przesłanką dla tego modelu są badania Bronfenbrennera, które akcentują znaczenie czynników społecznych w rozwoju chorób oraz zachowań. Jest to całościowy model, który opiera się zarówno na czynnikach biologicznych (genetycznych), czynnikach osobowych (osobowość, zachowanie) jak też wpływach środowiska (czynniki rodzinne, społeczno-ekonomiczne, kulturowe). Twardowski uważa, że „ujmowanie niepełnosprawności jako zjawiska wynikającego z interakcji czynników biologicznych i społecznych pozwoli przewyciężyć skrajnie redukcjonistyczne stanowiska prezentowane przez model medyczny

⁴ M. Karaś, *Niepełnosprawność, od spojrzenia medycznego do społecznego i Disability Studies*, „Przegląd Prawny, Ekonomiczny i Społeczny” 2012, nr 4, s. 24.

⁵ Zob. J. Kirenko, *Oblicza niepełnosprawności*, Wydawnictwo WSS-P, Lublin 2006; J. Kirenko, M. Korczyński, *Wobec niepełnosprawności*, Wydawnictwo WSS-P, Lublin, 2008.

i model społeczny”⁶. Model ten został przyjęty w roku 2002 przez Światową Organizację Zdrowia i stanowi podstawę Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcji (IFC).

Upowszechnianie społecznego i biopsychospołecznego modelu niepełnosprawności i tworzenie klas/oddziałów integracyjnych stało się krokiem milowym do edukacji włączającej. Włączanie jest terminem obecnym współcześnie w wielu wymiarach ludzkiego, społecznego życia. Jest to proces tworzenia wspólnego środowiska osób uczących się, wśród których budowane jest poczucie solidarności i przynależności przy zapewnieniu zróżnicowanych oddziaływać edukacyjnych. Nie ogranicza się tylko do wspólnego przebywania dzieci pełnosprawnych i z niepełnosprawnościami, ale postuluje zmianę, przekształcanie szkoły w takim stopniu, aby odpowiadała ona indywidualnym potrzebom uczniów. Ukierunkowana jest na eliminowanie wykluczenia edukacyjnego uczniów z powodu ich stanu zdrowia oraz ograniczonego funkcjonowania. Zadaniem nauczyciela edukacji włączającej jest wspólne nauczanie i odpowiedzialność za każdego ucznia. Uczniowie wszyscy funkcjonują na takich samych prawach i mają takie same szanse edukacyjne. Podstawę prawną dla edukacji włączającej odnaleźć można w następujących dokumentach: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1948), Konwencja Praw Dziecka (1989), Światowa Deklaracja Edukacji dla Wszystkich (1990), Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych (1993), Deklaracja z Salamanki – Wytyczne dla Działań w zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych (1994), Deklaracja Madrycka (2002).

W edukacji inkluzyjnej dąży się do redukcji specjalistycznej pomocy na rzecz „skonstruowania wspólnego i jednocześnie silnie zindywidualizowanego programu dla wszystkich uczniów. Program ten ma być odpowiedzią na pogłębiającą się różnorodność uczniów, dlatego też powinien być elastyczny i dostosowany do potrzeb wszystkich, nie tylko niepełnosprawnych⁷. Pomoc uczniom jest realizowana w ramach zintegrowanych działań podejmowanych przez wszystkich nauczycieli. Poszukując skutecznych rozwiązań należy pamiętać, że „najważniejszym ogniwem przeobrażeń są nauczyciele, specjaliści, od których w dużej mierze zależy, czy mamy do czynienia

⁶ A. Twardowski. *Spółeczny model niepełnosprawności – analiza krytyczna*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 48, s. 113.

⁷ B. Papuda-Dolińska, *Niepełnosprawność ucznia w perspektywie zmian edukacyjnych w Polsce*, w: J. Piekarski, M. Kamińska L. Tomaszewska, E. Bartuś (red.), *Nauczyciel i nauczanie w warunkach zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo PWSZ, Płock 2014, s. 85.

z faktyczną zmianą czy tylko dostosowaniem się do owych przepisów”⁸. Zatem tak ważne jest ich wspieranie oraz pomoc w generowaniu i realizowaniu zmian, w tym zmian związanych z jakością kształcenia uczniów z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej.

Każda praca w zmianie wymaga zmiany w pracy, stąd potrzeba spersonalizowanego wsparcia dla wszystkich nauczycieli w zakresie budowania nowej szkoły i jej tożsamości, nowej kultury organizacyjnej oraz własnego rozwoju osobowego i zawodowego.

Wsparcie jako kategoria naukowa

Pojęcie wsparcia jest szeroko rozumiane i różnie definiowane w literaturze przedmiotu. Wsparcie rozumiane *jest jako* „relacje pomiędzy ludźmi, które pozwalają człowiekowi odczuć i dostrzec, że ma wokół siebie osoby, na których może polegać. Osoby te dają mu dostrzec, że troszczą się o niego, doceniają i kochają”⁹. Jest ono często utożsamiane z pomocą¹⁰. Dla A. Kargulowej pomocą jest „wspieranie kogoś fizycznie lub moralnie, rodzaj czynności, działań lub zachowań, które wyodrębniają się z uwagi na altruistyczny cel, do którego zmierza wspomagający, a nie ze względu na ich wykonanie, organizację i przebieg”¹¹. Relacyjny charakter wsparcia przyjął S. Kawula definiując go w sposób następujący: „wspieranie jako proces stanowi niezbywalny atrybut metody o charakterze interakcyjnej przybierającej postać indywidualną (...) lub grupową (...)”¹².

Wspólnym mianownikiem definicji obu terminów jest relacja w sytuacji trudnej i działania pomocowe kierowane w stronę drugiej osoby. Wsparcie jest działaniem profilaktycznym, które ma zapobiegać sytuacjom stresowym i redukować nadmiar napięcia towarzyszącego wykonywaniu zawodowych

⁸ L. Legierska, *Uczeń niepełnosprawny w reformowanej przestrzeni szkoły ogólnodostępnej. O realnych efektach radosnej twórczości legislacyjnej*, w: Z. Gajdzica (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

⁹ J. Sarason, za: J. Trelak, *Psychologia pracy i bezrobocia*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1993, s. 291.

¹⁰ S. Kawula, *Wsparcie społeczne – kluczowy wymiar pedagogiki społecznej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1996, nr 1; A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2006.

¹¹ A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa*, op.cit., s. 206.

¹² S. Kawula, *Wsparcie społeczne*, w: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogii społecznej i pracy socjalnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 338.

obowiązków poprzez redukcję stresorów czy dobór odpowiedniej strategii działania oraz rozwiązywania.

W psychologii umocniło się pojęcie wsparcia społecznego rozumianego w różnych ujęciach/modelach (Kowalik, Tardy, Sęk, Cieślak)¹³. Dla potrzeb podjętych rozważań autorzy przyjmują koncepcję wsparcia społecznego w odniesieniu do wsparcia zawodowego nauczycieli w ujęciu Sęk, Cieślak. Wyróżnia się w im: wsparcie strukturalne i funkcjonalne, źródła wsparcia, rodzaje wsparcia, wsparcie otrzymywane i spostrzegane, potrzebę oraz mobilizację wsparcia.

Wsparcie strukturalne to istniejące i dostępne sieci wsparcia tworzone przez układ powiązań i interakcji społecznych. Znaczenie mają takie parametry sieci jak: wielkość, dostępność, spójność. Źródła wsparcia określane są stopniem więzi między dawcą i biorcą pomocy. Wsparcie funkcjonalne dotyczy interakcji społecznej, jaka istnieje między dawcą i biorcą. Mogą to być relacje rodzinne lub zawodowe, środowiskowe, instytucjonalne.

Wsparcie spostrzegane to inaczej wiedza i przekonanie osoby do tego, gdzie i od kogo może wsparcie otrzymać, jakie sieci wsparcia są dla niej dostępne. Z kolei wsparcie otrzymywane jest to faktyczna pomoc i jej rodzaje oraz zakres. Może to być wsparcie emocjonalne, informacyjne, instrumentalne, rzeczowe/materialne oraz duchowe.

Wsparcie emocjonalne polega na dawaniu komunikatów werbalnych i niewerbalnych, które są wyrazem emocji, tworzeniu poczucia przynależności, opieki.

Wsparcie informacyjne/poznawcze polega na dostarczaniu informacji pomagających w zrozumieniu aktualnej sytuacji oraz przekazywaniu informacji zwrotnych dotyczących oceny podejmowanych działań

Wsparcie instrumentalne ma na celu przekazywanie instrukcji, konkretnych sposobów rozwiązania danego problemu

Wsparcie rzeczowe/materialne to pomoc materialna, finansowa, najczęściej charytatywna

Wsparcie duchowe zachęca do osobistej refleksji, namysłu nad swoim postępowaniem, celem działalności zawodowej.

¹³ A. Zamkowska, *Zapotrzebowanie na wsparcie społeczne wśród osób zagrożonych wykluczeniem społecznym*, w: A. Zamkowska (red.), *Wykluczenie społeczne a potrzeby wsparcia społecznego*, Wydawnictwo UTH, Radom 2013, s. 14-15.

Potrzeba otrzymania wsparcia wynika z obiektywnych uwarunkowań lub cech osobowości zależnej (mała autonomia i niska niezależność). Mobilizacja wsparcia łączy się ze zdolnością grupy do tworzenia i dbania o więzi społeczne, co wymaga odpowiednich kompetencji społecznych jej członków¹⁴.

Wsparcie nauczycieli województwa świętokrzyskiego w realizacji idei edukacji włączającej – prezentacja wybranych badań

Zdaniem R. Kwaśnicy przygotowanie nauczyciela do pracy pedagogicznej to nie tylko posiadanie kompetencji instrumentalnych, ale przede wszystkim wspomaganie jego rozwoju zawodowego¹⁵. W obszarze wspomagania rozwoju zawierają się: kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie zawodowe¹⁶. Wsparcie nauczycieli pracujących z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi było przedmiotem wielu badań naukowych realizowanych przez Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, których wybrane wyniki w przedmiocie rozważań przedstawione zostały poniżej. Pierwsze z nich opracowane w publikacji z roku 2013¹⁷, w których uczestniczyło 405 nauczycieli z województwa świętokrzyskiego realizujących kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych. Badani nauczyciele zadeklarowali największą potrzebę w zakresie wsparcia materialnego ($M=3,01$) oraz wsparcia informacyjnego ($M=2,94$). Najniższe zapotrzebowanie ujawnili oni w zakresie wsparcia duchowego ($M=2,47$). Wysokie zapotrzebowanie na różne rodzaje wsparcia jest udziałem nauczycieli szkoły podstawowej (I i II etapu edukacyjnego). Respondenci najbardziej potrzebują wsparcia ze strony szkolnego pedagoga oraz psychologa. Dowodzi to, iż psycholog i szkolny pedagog są dla nauczycieli ważnym źródłem wsparcia w ich pracy pedagogicznej.

¹⁴ H. Sęk, Cieślak R., *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, [w:] H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, PWN, Warszawa 2004, s. 21.

¹⁵ R. Kwaśnica. *Wprowadzenie o myślenia o nauczyciel*, [w:] Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika*, PWN Warszawa 2008.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ K. Bidziński, A. Giermakowska, A. Ozga, M. Rutkowski, *Nauczyciele województwa świętokrzyskiego wobec zadań związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów*, Wydawnictwo UJK, Kielce 2013.

Kolejne badania dotyczące realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej na I etapie edukacji¹⁸ uwzględniły ocenę wsparcia w trzech wymiarach: zapotrzebowania, dostępności oraz efektywności w trzech grupach badanych: wychowawców, nauczycieli i specjalistów. Dla potrzeb niniejszej pracy przedstawione zostaną wyniki uzyskane w grupie wychowawców i nauczycieli. Wychowawcy najbardziej potrzebują wsparcia od szkolnego pedagoga (M=4,2), najwyżej oceniają dostępność wsparcia od dyrektora (M=4,5). Za najbardziej efektywne uważają wsparcie otrzymane od rodziców ucznia i innego nauczyciela (M=3,7). Z kolei nauczyciele najbardziej oczekują wsparcia od pedagoga szkolnego oraz rodzica ucznia. Najbardziej dostępne jest ich zdaniem wsparcie uzyskiwane od dyrektora, innych nauczycieli, szkolnego pedagoga oraz rodziców uczniów. Pod względem efektywności wsparcia nauczyciele najlepiej oceniają dyrektora oraz innych nauczycieli.

Podobne badania ukierunkowane, między innymi, na pozyskanie informacji na temat zewnętrznych i wewnętrznych podmiotów wsparcia prowadzone były w grupie dyrektorów, nauczycieli, wychowawców i specjalistów II etapu edukacji¹⁹. Dyrektorzy wskazali wysoką potrzebę wsparcia instytucjonalnego od poradni psychologiczno-pedagogicznej i innych instytucji działających na rzecz rodziny i dzieci. Najbardziej praktykowanymi formami wsparcia nauczycieli są konsultacje i porady. Wychowawcy i nauczyciele najbardziej oczekują wsparcia od szkolnego pedagoga, psychologa, rodzica ucznia i dyrektora szkoły, które to wsparcie jest też, ich zdaniem, bardziej dostępne i efektywne.

Powyższe wyniki zaprezentowanych badań ukazują znaczenie szkolnego pedagoga, psychologa, dyrektora oraz innych nauczycieli w procesie wspomagania rozwoju zawodowego. Jest to istotne dla planowania form i rodzajów wsparcia nauczycieli edukacji inkluzyjnej, zaangażowanych w realizację nowych zadań edukacyjnych.

¹⁸ B. Skałbana, M. Babiarz, K. Bidziński, *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna na I etapie edukacji szkolnej. Aspekty organizacyjne i realizacyjne*, Wydawnictwo UJK, Kielce (pozycja w druku).

¹⁹ K. Bidziński, A. Ozga, M. Rutkowski, *Szkoła ogólnodostępna przestrzenią realizacji różnorodnych potrzeb edukacyjnych uczniów klas IV-VI. W poszukiwaniu modelu pomocy i wsparcia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2019.

Założenia metodologiczne w badaniach własnych

Badania były realizowane przez zespół badawczy z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego we współpracy z pracownikami Kuratorium Oświaty w Kielcach a ich celem była ewaluacja projektu *„Wsparcie szkół ogólnodostępnych w realizacji zadań związanych z kształceniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i upowszechnianiem edukacji włączającej”* realizowanego w latach 2018-2019 na terenie województwa świętokrzyskiego.

W badaniach zastosowano model „**Nakłady i środki – proces – wyniki**”²⁰.

- **Nakłady i środki** to ogół dostarczanych do systemu zasobów, służących realizacji jakiegoś celu. W przypadku poddanego ewaluacji projektu celem było stworzenie efektywnego systemu środowiskowego wsparcia edukacji włączającej poprzez działalność punktów konsultacyjnych na terenie województwa świętokrzyskiego. Przez *nakłady i środki* rozumiemy zarówno regulacje prawne, środki finansowe, zasoby kadrowe, jak i inne aspekty infrastrukturalne.
- Przez **proces** rozumiemy działalność punktów konsultacyjnych, w tym podmioty korzystające ze wsparcia, czas wsparcia, formy tego wsparcia i zakres ich stosowania.
- **Wyniki** to skuteczność działania środowiskowego systemu wsparcia, która przejawia się stopniem realizacji specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i uczniów w szkołach ogólnodostępnych.

Na podstawie przyjętego modelu ewaluacji sformułowano następujące problemy badawcze.

1. Jakie przyjęto założenia organizacyjne funkcjonowania punktów konsultacyjnych?
2. Jaka była oferta programowa punktów konsultacyjnych?
3. Jakie podstawy prawne uwzględniono w funkcjonowaniu punktów konsultacyjnych?
4. Jakimi zasobami kadrowymi dysponowały punkty konsultacyjne?

²⁰ M. Kyriazopoulou, H. Weber (red.), *Opracowanie zestawu wskaźników – dla obszaru edukacji włączającej w Europie*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, 2009, s.16.

https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_indicators-PL.pdf

5. Kto był bezpośrednim odbiorcą wsparcia udzielanego przez punkty konsultacyjne?
6. Jakie formy i obszary wsparcia w ujęciu jakościowym i ilościowym realizowano w ramach działalności punktów?
7. Jakie rodzaje trudności w funkcjonowaniu punktów dostrzegają ich organizatorzy?

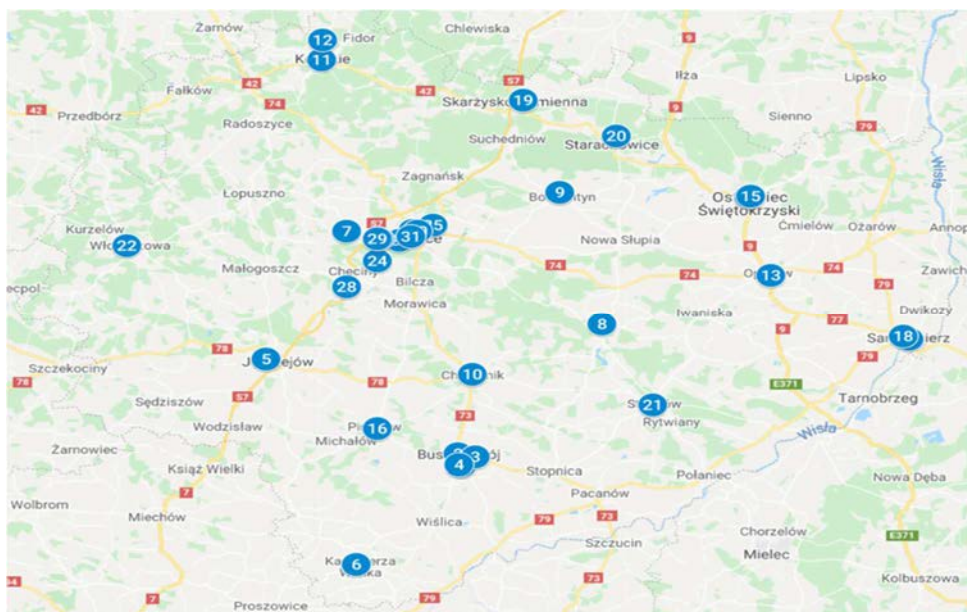
Materiał empiryczny pozyskiwano przy zastosowaniu metody sondażu diagnostycznego, analizy danych zastanych, analizy udostępnionej dokumentacji. Uzyskany w badaniach materiał empiryczny pozwolił jedynie na zaprezentowanie zaangażowanych w projekt nakładów i środków oraz opisanie przebiegu procesu. Niestety nie udało się pozyskać danych świadczących o efektywności prowadzonych działań.

Założenia organizacyjne i oferta programowa funkcjonowania punktów konsultacyjnych na terenie województwa świętokrzyskiego w latach 2018-2019

Zgodnie z realizacją polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2017/2018 Świętokrzyski Kurator Oświaty zainicjował projekt *Wsparcie szkół ogólnodostępnych w realizacji zadań związanych z kształceniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i upowszechnianiem edukacji włączającej*. W wybranych placówkach na terenie województwa utworzono punkty konsultacyjne, których celem było wspieranie szkół ogólnodostępnych w realizacji idei edukacji włączającej. Punkty utworzono w placówkach zatrudniających pedagogów specjalnych (są to: szkoły podstawowe specjalne, szkoły integracyjne, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze, młodzieżowe ośrodki wychowawcze, młodzieżowy ośrodek socjoterapii, ośrodki rehabilitacyjno-edukacyjne, poradnie psychologiczno-pedagogiczne). W pierwszym roku realizacji projektu powołano 29 punktów, w roku 2019 funkcjonowało ich 31²¹. Najwięcej zlokalizowanych było w poradniach psychologiczno-pedagogicznych (15), nieco mniej w placówkach kształcenia specjalnego (10), w placówkach resocjalizacyjnych (4) oraz pojedyncze punkty w szkole integracyjnej, szkole podstawowej ogólnodostępnej.

²¹ Punkty Konsultacyjne [online], <https://kuratorium.kielce.pl/26128/punkty-konsultacyjne/> [dostęp: 22.12.2020].

Ryc. 1. Rozmieszczenie punktów konsultacyjnych na terenie województwa świętokrzyskiego w roku 2019



Źródło: Punkty Konsultacyjne [online], <https://kuratorium.kielce.pl/26128/punkty-konsultacyjne/> [dostęp: 22.12.2020].

Na zamieszczonej powyżej mapie zaznaczono lokalizację punktów. Widoczne jest ich nierównomierne rozmieszczenie na terenie województwa. Duża koncentracja punktów występuje w Kielcach i najbliższej okolicy. Zachodnia część województwa ma najrzadszą sieć placówek. Są to zwykle pojedyncze punkty zlokalizowane w poradniach psychologiczno-pedagogicznych.

Sieć punktów konsultacyjnych w poradniach psychologiczno-pedagogicznych

Piętnaście punktów konsultacyjnych powstało w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Siedem poradni, we współpracy ze szkołami podstawowymi lub przedszkolami, utworzyły na terenie tych placówek dodatkowe punkty konsultacyjne lub zgłosiły do projektu funkcjonujące wcześniej punkty tego typu. W ofercie dwóch kolejnych znalazła się informacja o trybie organizowania punktów konsultacyjnych na terenie szkół i przedszkoli. Ich lokalizacja jest warunkowana potrzebami środowiska zgłaszzanymi przez dyrektora placówki. Poniżej w tabeli zamieszczono dane na te-

mat organizacji punktów konsultacyjnych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne.

Tabela 1. Dodatkowe punkty konsultacyjne wykazane w ofercie przez Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne

Lp.	Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna	Liczba punktów	Warunki organizacyjne – częstotliwość funkcjonowania punktu
1.	Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Busku	5	raz w tygodniu
2.	Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Bodzentynie	3 ²²	raz w miesiącu, niektóre co drugi miesiąc
3.	Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Piekoszowie	-	
4.	Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Jędrzejowie	-	w zależności od zgłoszonych potrzeb
5.	Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Kazimierzy Wielkiej	4	raz w miesiącu
6.	Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Chmielniku	11	raz w miesiącu
7.	Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Końskich	-	w zależności od zgłoszonych potrzeb
8.	Zespół Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Opatowie	4	w zależności od zgłoszonych potrzeb
9.	Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Pińczowie	5	raz w miesiącu
10.	Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Sandomierzu	-	
11.	Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Staszowie	6	1 x kwartał /w zależności od potrzeb placówki/
12.	Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna we Włoszczowie	-	
13.	Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Ostrowcu Świętokrzyskim	-	
14.	Miejski Zespół Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych w Kielcach	-	
15.	Powiatowe Centrum Rozwoju Edukacji w Skarżysku Kamiennej	-	

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych ze strony Kuratorium Oświaty w Kielcach²³.

²² W roku szkolnym 2020/2021 funkcjonuje 9 punktów [online], <http://www.pppbodzentyn.pl/index.php/punkty-konsultacyjne> [dostęp: 22.12.2020].

Poradnie w ramach punktów konsultacyjnych zaoferowały następujące działania²⁴:

1. Wspieranie nauczycieli i szkolnych specjalistów w organizacji i realizacji działań edukacyjnych i terapeutycznych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W tym:
 - wsparcie w zakresie diagnozowania trudności w funkcjonowaniu uczniów, barier i ograniczeń utrudniających uczestnictwo w życiu szkoły; prowadzenie badań przesiewowych; pomoc merytoryczna przy opracowywaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego (WOPFU), wydawanie opinii;
 - wsparcie w zakresie planowania działań edukacyjno-terapeutycznych, w tym pomoc merytoryczna przy opracowywaniu Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego, Indywidualnego Programu Wczesnego Wspomagania Rozwoju; ustalenie zakresu wsparcia dla ucznia na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego;
 - wsparcie w zakresie organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów, rodziców i nauczycieli;
 - wsparcie w zakresie organizacji działań profilaktycznych;
 - działalność konsultacyjno-instruktażowa w rozwiązywaniu ujawnianych problemów dydaktycznych oraz wychowawczych, interwencje kryzysowe, mediacje;
 - pomoc przy okresowej ocenie skuteczności zaplanowanych i podejmowanych działań dydaktyczno-wychowawczych oraz terapeutycznych w bezpośredniej pracy z uczniem;
 - inne konsultacje dotyczące wspierania uczniów z niepełnosprawnością według zgłaszanych potrzeb.
2. Doradztwo edukacyjne i zawodowe dla uczniów. W tym:
 - zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne,
 - zajęcia rozwijające umiejętności komunikacyjne,
 - zajęcia profilaktyczne,
 - zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu,
 - inne zajęcia o charakterze terapeutycznym.

²³ Punkty konsultacyjne [online], <https://kuratorium.kielce.pl/26128/punkty-konsultacyjne/> [dostęp: 22.12.2020].

²⁴ Zestawienie zbiorcze na podstawie ofert różnych punktów konsultacyjnych działających przy poradniach psychologiczno-pedagogicznych [online], <https://kuratorium.kielce.pl/26128/punkty-konsultacyjne/> [dostęp: 22.12.2020].

3. Pomoc rodzicom uczniów. W tym:

- utworzenie grup wsparcia dla rodziców,
- pomoc rodzicom przy kierowaniu dzieci na badania specjalistyczne,
- udzielanie pomocy rodzicom w celu lepszego rozpoznania potrzeb dziecka i rozwiązywania problemów,
- dyżury specjalistów podczas wywiadówek szkolnych,
- psychoedukacja rodziców.

Wyjątkowy charakter ma postulat procesowego wspomagania szkoły, który znalazł się w ofercie Powiatowego Centrum Edukacji w Skarżysku-Kamiennej²⁵. Jest to propozycja skierowana do szkół, które są zainteresowane wprowadzeniem trwałych zmian jakościowych w wybranym przez siebie obszarze funkcjonowania szkoły. Wszyscy nauczyciele, przy wdrażaniu nowych rozwiązań do praktyki zawodowej, mogą skorzystać z systematycznego wsparcia pracowników Centrum – tzw. moderatorów zmiany. Procesowe wspomaganie rozwoju szkoły może być realizowane w ramach prowadzonej przez szkołę ewaluacji wewnętrznej. Działanie to ma charakter systemowy i polega na diagnozie wybranego obszaru pracy szkoły, zaplanowaniu zmiany i jej wdrożeniu, rozwoju nowych umiejętności i przełożeniu ich na szkolną praktykę, analizie efektów procesu wspomagania szkoły (ocena wprowadzonej zmiany). Propozycja ta wydaje się najdalej idącą formą wspierania szkół w urzeczywistnianiu idei edukacji włączającej. Siedem poradni w swojej ofercie umieściło informację o funkcjonujących w jej ramach punktach terenowych. Jak wynika z tych informacji, niektóre punkty mają określoną specjalność, na przykład Poradnia w Bodzentynie zorganizowała 9 punktów w szkołach, w tym 1 punkt psychologiczno-pedagogiczny, 3 punkty psychologiczne, 1 punkt pedagogiczny, 4 punkty logopedyczne. Specjalizacja punktu warunkowana jest zakresem kompetencji osoby odpowiedzialnej za jego funkcjonowanie. Większość punktów zorganizowanych przez Poradnię w Chmielniku obsługiwanych jest przez dwie osoby o różnych specjalnościach (pedagog/psycholog lub pedagog/logopeda). Przyporządkowanie do danego punktu-szkoły tego samego specjalisty lub specjalistów pozwala na lepsze poznanie uczniów i ich potrzeb oraz specyfiki środowiska edukacyjnego i społecznego. Z drugiej jednak strony wąska specjalizacja osoby przyporządkowanej do wspierania danej szkoły może ograniczać zakres udzielanego wsparcia.

²⁵ Plan pracy Powiatowego Centrum Rozwoju Edukacji w Skarżysku-Kamiennej w roku szkolnym 2017/18 [online], <http://pppskarzysko.pl/media/file/pcre/plan-pracy-2017-18.pdf> [dostęp: 22.04.2018].

Jak wynika z oferty opracowanej przez poradnię, zróżnicowana była częstotliwość działania punktów terenowych. Niektóre z nich czynne były raz w tygodniu, inne raz w miesiącu lub rzadziej. Zwykle praca punktu polegała na kilkugodzinnym dyżurze pracownika poradni na terenie danej placówki. W przypadku niektórych poradni punkty terenowe nie były organizowane na stałe, a powoływano je na wniosek dyrektora szkoły lub przedszkola w sytuacji, gdy pojawiała się nasilona potrzeba wsparcia.

Punkty konsultacyjne w placówkach specjalnych

Dziesięć punktów konsultacyjnych zorganizowano w placówkach specjalnych. Były to specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze, ośrodek rehabilitacyjno-edukacyjny, szkoły specjalne.

Tabela 2. Punkty konsultacyjne zorganizowane w ramach placówek specjalnych

Lp.	Nazwa placówki	Powiat	Specjalizacja
1.	Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Niepełnosprawnych Ruchowo w Busku-Zdroju	Buski	Niepełnosprawność ruchowa
2.	Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy w Broninie	Buski	Oligofrenopedagogika
3.	Zespół Szkół Specjalnych w Busku-Zdroju	Buski	Pedagogika lecznicza
4.	Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy w Baryczy	Konecki	Oligofrenopedagogika
5.	Zespół Szkół Specjalnych w Ostrowcu Świętokrzyskim	Ostrowiecki	Oligofrenopedagogika
6.	Ośrodek Rehabilitacyjno-Edukacyjny „Radość Życia” w Sandomierzu	Sandomierski	Oligofrenopedagogika
7.	Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy w Starachowicach	Starachowicki	Oligofrenopedagogika
8.	Zespół Placówek Szkolno-Wychowawczych w Kielcach	Kielecki	Surdopedagogika
9.	Szkoła Podstawowa nr 14 w Kielcach	Kielecki	Oligofrenopedagogika
10.	Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 2 w Kielcach	Kielecki	Oligofrenopedagogika

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych ze strony Kuratorium Oświaty w Kielcach²⁶.

Organizatorzy punktów zadeklarowali różny zakres dostępności wsparcia. W niektórych placówkach wskazano konkretne dni i godziny jego udzielania, w innych dodatkowo zastrzeżono konieczność wcześniejszego

²⁶ Punkty konsultacyjne [online], <https://kuratorium.kielce.pl/26128/punkty-konsultacyjne/> [dostęp: 22.12.2020].

uzgodnienia telefonicznego terminu z koordynatorem merytorycznym lub dyrektorem. W kilku placówkach uznano, że godziny konsultacji mogą być elastyczne, dostosowane do potrzeb osób zainteresowanych.

Obszar deklarowanego wsparcia zwykle był zbieżny ze specjalnością placówki i odpowiadał jednej z subdyscyplin pedagogiki specjalnej. Większość placówek oferowało wsparcie nauczycieli w organizacji kształcenia oraz terapii dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z niepełnosprawności intelektualnej, kolejne we wspieraniu uczniów z niepełnosprawnością ruchu, z wadami słuchu i trudnościami w komunikacji, uczniów przewlekle chorych. W jednym punkcie dostępne było wsparcie specjalistyczne z zakresu wielu subdyscyplin: oligofrenopedagogiki, surdopedagogiki, tyflopedagogiki, logopedii, terapii pedagogicznej, EEG-Biofeedback. Konsultacje dla nauczycieli mogły dotyczyć sposobów diagnozy, opracowania dokumentacji programowej, wspierania procesu kształcenia i terapii uczniów z niepełnosprawnością lub przewlekłą chorobą. Przedmiotem wsparcia mogło być także organizowanie na terenie szkoły ogólnodostępnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, popularyzowanie idei edukacji włączającej. Założono także udzielanie pomocy rodzicom/opiekunom w poszukiwaniu odpowiedniej szkoły/placówki dla dziecka z niepełnosprawnością, pomoc w uzyskiwaniu wsparcia finansowego oraz rzeczowego od instytucji pomocowych, a także w załatwieniu spraw formalnych w tego typu instytucjach (MOPR, GOPR, PFRON, itp.).

Niektóre punkty oferowały także wsparcie psychologiczne dla osób wychowujących lub pracujących z dziećmi i młodzieżą z nieprawidłowym rozwojem, niepełnosprawnością intelektualną i autyzmem oraz możliwość stałej konsultacji z rodzicami dzieci z problemami edukacyjno-wychowawczymi, poprzez uczestniczenie w Grupie Wsparcia Rodziców²⁷.

Punkty konsultacyjne w placówkach resocjalizacyjnych

Cztery punkty konsultacyjne zorganizowano w placówkach resocjalizacyjnych. Były to trzy młodzieżowe ośrodki wychowawcze oraz jeden ośrodek socjoterapii.

²⁷ Grupa Wsparcia przy Ośrodku „Radość Życia” [online] <https://kuratorium.kielce.pl/26128/punkty-konsultacyjne/> [dostęp 22.12.2020].

Tabela 3. Punkty konsultacyjne zorganizowane w ramach placówek resocjalizacyjnych

Lp.	Nazwa placówki	Powiat
1.	Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy w Kielcach	Kielecki
2.	Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy w Podzamczu	Kielecki
3.	Powiatowy Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy w Rembowie	Kielecki
4.	Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii w Ostrowcu Świętokrzyskim	Ostrowiecki

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych ze strony Kuratorium Oświaty w Kielcach²⁸.

Założono, że punkty będą udzielać wsparcia w wyznaczonych terminach (dniach i godzinach), także z możliwością elastycznego dopasowania się do potrzeb osób zainteresowanych. Oferowane wsparcie dotyczyło kwestii wychowawczych związanych z problemami, jakie stwarzają podopieczni, zwłaszcza niedostosowani społecznie lub zagrożeni takim niedostosowaniem, ale także uczniowie doświadczający trudności w uczeniu się. Przedmiotem konsultacji miały być sposoby prowadzenia diagnozy nasilenia zachowań ryzykownych, planowania i realizacji działalności profilaktycznej, udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Punkty konsultacyjne w szkołach

Dwa kolejne punkty uruchomiono w szkole integracyjnej i w szkole podstawowej ogólnodostępnej.

Tabela 4. Punkty konsultacyjne zorganizowane w szkołach

Lp.	Nazwa placówki	Powiat
1.	Zespół Szkół Ogólnokształcących Integracyjnych nr 4 w Kielcach	Kielecki
2.	Szkoła Podstawowa nr 33 im. I. J. Paderewskiego w Kielcach.	Kielecki

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych ze strony Kuratorium Oświaty w Kielcach²⁹

Oferta oferowanego wsparcia była rozbudowana i obejmowała:

1. Porady i konsultacje dla dzieci i rodziców/prawnych opiekunów oraz nauczycieli dotyczące nauczania i wychowania dzieci z różnego rodzaju niepełnosprawnościami prowadzone przez specjalistów:

²⁸ Punkty Konsultacyjne [online], <https://kuratorium.kielce.pl/26128/punkty-konsultacyjne/> [dostęp: 22.12.2020].

²⁹ Punkty Konsultacyjne [online], <https://kuratorium.kielce.pl/26128/punkty-konsultacyjne/> [dostęp: 22.12.2020].

- psycholog i pedagog szkolny (np. radzenie sobie w sytuacjach trudnych, jak współpracować z rodzicem dziecka z niepełnosprawnością);
 - doradca zawodowy (pomoc w wyborze kierunku kształcenia);
 - tyflopedagog (nauczanie i wychowanie dzieci z niepełnosprawnością narządu wzroku);
 - surdopedagog (nauczanie i wychowanie dzieci z niepełnosprawnością narządu słuchu);
 - logopeda (zaburzenia mowy);
 - neurologopeda (terapia różnych zaburzeń komunikacji związanych z uszkodzeniem ośrodkowego układu nerwowego);
 - socjoterapeuta (nauczanie i wychowanie dzieci zagrożonych niedostosowaniem społecznym);
 - terapeuta w zakresie terapii SI;
 - specjalista w zakresie rehabilitacji;
 - terapeuta pedagogiczny.
2. Obserwacje zajęć w klasie – organizacja pracy na lekcji, ze szczególnym uwzględnieniem metod, form i środków dydaktycznych oraz systemu oceniania uczniów z różnymi niepełnosprawnościami.
 3. Obserwacja zajęć rewalidacyjnych i innych o charakterze terapeutycznym.
 4. Konstruowanie dokumentacji dotyczącej ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego oraz ucznia wymagającego pomocy psychologiczno-pedagogicznej.
 5. Wskazanie instytucji, które wspierają dziecko z niepełnosprawnością i jego rodzinę.

Obie szkoły oferowały wsparcie od poniedziałku do piątku w godzinach pracy, po ustaleniu terminu konsultacji z koordynatorem merytorycznym lub dyrektorem, uwzględniając potrzeby osób zainteresowanych.

Podstawa prawna funkcjonowania punktów konsultacyjnych

Podstawą prawną funkcjonowania punktów konsultacyjnych są zapisy z poszczególnych rozporządzeń, w których określono statutowe zadania placówek publicznych w zakresie współpracy ze szkołami ogólnodostępnymi³⁰.

³⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2015 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach (Dz. U. 2015 poz. 1872, ze zm.).

§ 31. *Młodzieżowy ośrodek wychowawczy i młodzieżowy ośrodek socjoterapii współpracują ze szkołami ogólnodostępnymi w zakresie diagnozowania i rozwiązywania problemów dydaktyczno-wychowawczych uczniów niedostosowanych społecznie lub zagrożonych niedostosowaniem społecznym uczęszczających do tych szkół.*

§ 47. *Specjalny ośrodek szkolno-wychowawczy współpracuje ze szkołami ogólnodostępnymi w zakresie diagnozowania i rozwiązywania problemów dydaktyczno-wychowawczych uczniów niepełnosprawnych uczęszczających do tych szkół.*

W rozporządzeniu MEN w sprawie zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych³¹ ustawodawca zobowiązuje również placówki resocjalizacyjne (MOW i MOS) oraz specjalne (SOSW) do udzielania wsparcia szkołom ogólnodostępnym w zakresie diagnozowania i rozwiązywania problemów dydaktyczno-wychowawczych uczniów.

§ 9. 1. *Realizowanie przez poradnie zadań, o których mowa w § 2 pkt 3, polega w szczególności na:*

2) *współpracy z przedszkolami, szkołami i placówkami w udzielaniu i organizowaniu przez przedszkola, szkoły i placówki pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz opracowywaniu i realizowaniu indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych oraz indywidualnych programów zajęć rewalidacyjno-wychowawczych.*

Zapisy prawa oświatowego stwarzają możliwość nawiązania współpracy na rzecz uczniów między placówkami specjalistycznymi i szkołami ogólnodostępnymi. Jednak brakuje zapisów precyzujących zakres i formy tej współpracy oraz podstawę finansowania tych zadań.

Zasoby kadrowe punktów konsultacyjnych

Liczba pracowników zaangażowanych w działania punktów konsultacyjnych w całym województwie świętokrzyskim wynosiła w analizowanym okresie 259 osób, co stanowiło 22% wszystkich zatrudnionych w tych placówkach specjalistów. Do pracy w punkcie konsultacyjnym angażowano zatrudnionych pracowników, przydzielając im to zadanie jako dodatkowy zakres obowiązków. W większości z nich rolę koordynatora działań punktu przyjmował dyrektor, w niektórych powołano funkcję koordynatora merytorycznego. Działający w punktach specjaliści posiadają przygotowanie do

³¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 01 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. poz. 199, ze zm.).

pracy edukacyjno-terapeutycznej z uczniami, których specjalne potrzeby wynikają z danego rodzaju niepełnosprawności (pracownicy Ośrodków) lub przygotowanie wielozakresowe do pracy z uczniami doświadczającymi różnych niepełnosprawności oraz pracy na różnych poziomach edukacji od wczesnego wspomagania rozwoju poprzez edukację przedszkolną i szkolną aż po przygotowanie zawodowe osób wchodzących w dorosłość (pracownicy Poradni). Najlepszym przygotowaniem zawodowym do udzielania wsparcia w ramach edukacji włączającej wykazują się nauczyciele i terapeuci pracujący w szkole integracyjnej. To ich zawodowe doświadczenia wydają się najbliższe do warunków panujących w szkole włączającej.

Działalność punktów konsultacyjnych na terenie województwa świętokrzyskiego w latach 2018-2019

Etapy wdrażania programu

Program działania punktów konsultacyjnych nakierowanych na wsparcie nauczycieli w realizacji edukacji włączającej rozpoczęto w roku szkolnym 2017/2018.

Tabela 5. Etapy wdrażania programu

Lp.	Zadania do realizacji	Termin realizacji
1.	Spotkanie organizacyjne	19.12.2017 r.
2.	Opracowanie zasad funkcjonowania punktów konsultacyjnych	15.01.2018 r.
3.	Przesłanie do KO danych koordynatora punktu i zasad funkcjonowania punktu konsultacyjnego	15.01.2018 r.
4.	Zamieszczenie na stronie Kuratorium informacji na temat punktów konsultacyjnych	25.01.2018 r.
5.	Upowszechnienie informacji o punktach konsultacyjnych wśród nauczycieli, rodziców, uczniów – propagowanie idei założenia punktów konsultacyjnych (w trakcie wywiadówek)	według harmonogramu szkół
6.	Spotkania z dyrektorami szkół/placówek, w których funkcjonują punkty konsultacyjne	wg potrzeb
7.	Monitorowanie działalności punktów konsultacyjnych	wg potrzeb

W ramach wdrażania programu odbywały się spotkania organizacyjne, opracowano zasady funkcjonowania punktów konsultacyjnych, upowszechniono w społeczności szkolnej i pozaszkolnej informacje o możliwości skorzystania z pomocy/wsparcia. Odbywały się też spotkania z dyrektorami placówek, gdzie były zlokalizowane punkty konsultacyjne oraz ich bieżące monitorowanie. Zorganizowano wiele wydarzeń mających promować działanie punktów (Dzień Otwarty Punktu Konsultacyjnego, Europejski Tydzień Autyzmu, Kwiecień – Światowy Miesiąc Wiedzy na Temat Autyzmu, Światowy Dzień Osób z Zespołem Downa, Dzień Bezpłatnych Diagnoz Logopedycznych, Dni Otwarte Ośrodka i inne).

Odbiorcy wsparcia w punktach konsultacyjnych

Jak wynika z danych uzyskanych z raportów opracowanych przez koordynatorów poszczególnych punktów, zdecydowanie najliczniejszą grupą odbiorców wsparcia byli uczniowie oraz ich rodzice. Kolejną grupę stanowili nauczyciele i wychowawcy; szkolni specjaliści oraz dyrektorzy szkół. Zdecydowanie najrzadziej po wsparcie sięgali przedstawiciele instytucji wspierających dzieci i ich rodziny (np. asystenci rodziny, kuratorzy sądowi, lekarze) oraz przedstawiciele organu prowadzącego szkołę. Szczegółowe dane zaprezentowano na wykresie 1, a rozkład ilościowy z uwzględnieniem miejsca lokalizacji punktu w tabeli.

Wykres 1. Liczba poszczególnych grup osób korzystających z usług punktów konsultacyjnych w roku szkolnym 2018/2019

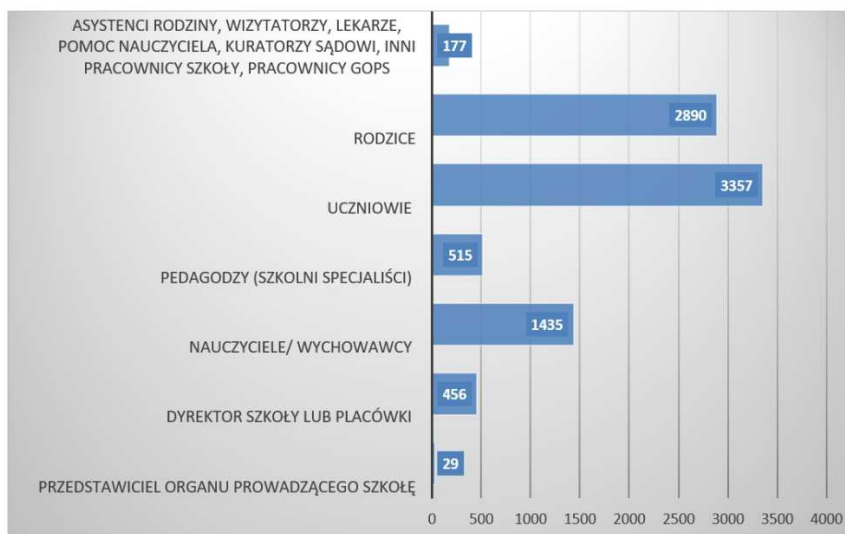


Tabela 6. Liczba osób korzystających ze wsparcia Punktów funkcjonujących w ramach różnych placówek

Podmiot korzystający ze wsparcia	Ra- zem	Poradnie P-P	Placówki specjalne	Placówki resocjalizacyjne	Szkoły ogólnodo- stępne
Przedstawiciel organu prowadzącego szkołę	29	18	8	2	1
Dyrektor szkoły lub placówki	456	414	30	0	12
Nauczyciele/ wychowawcy	1435	1063	288	13	71
Pedagodzy (szkolni specjaliści)	515	424	59	19	13
Uczniowie	3357	3129	80	48	100
Rodzice	2890	2480	156	64	190
Inni	177	154	13	0	10

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z raportów dla Kuratorium Oświaty w Kielcach

Odbiorcami wsparcia w punktach konsultacyjnych zlokalizowanych w poradniach, placówkach resocjalizacyjnych i szkołach byli w pierwszej kolejności uczniowie oraz ich rodzice, następnie nauczyciele/wychowawcy, szkolni specjaliści i dyrektorzy szkół. Inaczej wyglądało to w punktach zlokalizowanych w placówkach specjalnych. Tam odbiorcami wsparcia byli najczęściej nauczyciele/wychowawcy, a dopiero w dalszej kolejności rodzice uczniów i sami uczniowie.

Formy wsparcia udzielanego w ramach działalności punktów

Zwrócono się do osób odpowiedzialnych za koordynowanie pracy punktów konsultacyjnych z prośbą o dokonanie szacunkowej oceny częstości występowania określonych form wsparcia udzielonego w roku szkolnym 2018/2019. Zastosowano skalę od 0 – nigdy do 3 – bardzo często, a wyniki w formie liczby określonych wyborów oraz wartości średniej zapisano w tabeli. Szacowania częstości występowania poszczególnych form wsparcia dokonali przedstawiciele wszystkich (31) punktów konsultacyjnych.

Tabela 7. Częstość stosowania poszczególnych form wsparcia przez punkty konsultacyjne

Forma wsparcia	Częstość występowania [N 31]				
	Średnia	0	1	2	3
Konsultacje indywidualne	2,5	1	1	10	19
Konsultacje telefoniczne	1,9	4	7	9	11
Korespondencja e-mail	0,5	21	7	1	2
Rozmowy	2,4	2	1	10	18
Instruktaż	1,3	9	7	13	2
Warsztaty	0,8	18	4	5	4
Szkolenia	0,6	18	10	3	1
Zajęcia otwarte (dydaktyczne, terapeutyczne)	0,5	20	8	3	0
Prowadzenie grupy wsparcia dla rodziców	0,5	24	1	4	2
Prowadzenie grupy wsparcia dla nauczycieli, specjalistów	0,5	22	5	2	2
Procesowe wspomaganie określonej szkoły	0,4	24	4	2	1
Legenda: 0 – nigdy 1 – rzadko 2 – często 3 – bardzo często					

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z raportów dla Kuratorium Oświaty w Kielcach

Jak wynika z uzyskanych deklaracji, w analizowanym okresie domino wało wsparcie o charakterze informacyjnym, w ramach konsultacji indywidualnych, rozmów, konsultacji telefonicznych, instruktażu. Formy te występowały często i bardzo często w zdecydowanej większości punktów konsultacyjnych. Zdecydowanie rzadziej korzystano ze wsparcia instrumentalnego: zajęć otwartych, warsztatów i szkoleń rozwijających umiejętności przydatne w pracy z dziećmi i młodzieżą ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W większości punktów nie realizowano tych form wsparcia, a w innych były one obecne stosunkowo rzadko. Tylko w czterech punktach konsultacyjnych warsztat jako formę wsparcia instrumentalnego stosowano bardzo często.

Bardzo rzadko sięgano po wsparcie o charakterze emocjonalnym: grupa wsparcia dla rodziców, grupa wsparcia dla nauczycieli i specjalistów. W zdecydowanej większości punktów nie prowadzono w ogóle tej formy, w kilku punktach działania te miały charakter doraźny. Tylko w dwóch punktach były one prowadzone regularnie (bardzo często). Podobnie bardzo rzadką formą wsparcia było procesowe wspomaganie określonej szkoły w realizacji idei edukacji włączającej. Tylko w jednym punkcie konsultacyjnym stosowano je bardzo często, a w dwóch kolejnych często. W zde-

cydowanej większości punktów (24 na 31) nie stosowano tej formy wsparcia.

Obszary wsparcia udzielanego w ramach działalności punktów konsultacyjnych

W kolejnych dwóch pytaniach zwrócono się do respondentów z prośbą o wyrażenie opinii na temat obszarów tematycznych wsparcia realizowanego na terenie punktów konsultacyjnych. Pierwsze z pytań miało formułę zamkniętą, odpowiedź polegała na oszacowaniu częstości działań w ramach wskazanych obszarów. Częstość szacowano na skali od 0 – nigdy do 3 – bardzo często, wyniki w formie ilości określonych wyborów oraz wartości średniej zapisano w tabeli 8.

Tabela 8. Częstość występowania działań z danego obszaru wsparcia, w minionym roku szkolnym w ramach działalności punktów konsultacyjnych

Obszar wsparcia	Częstość występowania				
	Średnia	0	1	2	3
Pomoc w doborze metod pracy z uczniem posiadającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego	1,6	4	10	10	7
Pomoc w rozwiązywaniu problemu wychowawczego	1,8	5	6	9	11
Pomoc w konstruowaniu IPET	1,5	9	8	3	11
Wsparcie w zakresie organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej	1,6	6	11	4	10
Pomoc w relacjach rodzic – dziecko	1,8	5	9	5	12
Pomoc w relacjach rodzic – nauczyciel	1,3	11	7	7	6
Pomoc w relacjach nauczyciel – uczeń	1,3	10	8	7	6
Legenda: 0 – nigdy 1 – rzadko 2 – często 3 – bardzo często					

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z raportów dla Kuratorium Oświaty w Kielcach

Jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli, różna była częstotliwość występowania działań z danego obszaru wsparcia w poszczególnych punktach konsultacyjnych. Te same obszary wsparcia w niektórych punktach występują bardzo często, a w innych w ogóle nie są podejmowane. Na podstawie uśrednionych wyników można zauważyć, że najczęściej realizowane działania dotyczyły udzielania pomocy w rozwiązywaniu problemów wychowawczych oraz wspierania rodziców w kształtowaniu satysfakcjonujących relacji z ich dziećmi. Równie często w punktach konsultacyjnych po-

dejmowano działania służące optymalizacji działań edukacyjno-terapeutycznych poprzez pomoc nauczycielom w doborze metod pracy, konstruowanie programu pracy (IPET), organizowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Nieco rzadziej podejmowane działania miały na celu wspieranie dobrych relacji nauczycieli z uczniami i ich rodzicami.

Drugie pytanie miało formułę otwartą i polegało na wskazaniu przez koordynatorów punktów konsultacyjnych obszarów udzielanego wsparcia, które cieszyły się największym zainteresowaniem odbiorców. Na podstawie analizy wypowiedzi wyróżniono trzy obszary wsparcia udzielanego w punktach konsultacyjnych. Pierwszy dotyczył wspierania rodziców w skuteczniejszym wypełnianiu zadań rodzicielskich (tabela 9). Celem tych działań było zwiększenie kompetencji rodzicielskich; udzielenie im pomocy w zachowaniu równowagi emocjonalnej, a tym samym poprawa relacji między rodzicami a ich dziećmi.

Tabela 9. Obszar wspierania rodziców

Przykłady działań podane przez koordynatorów punktów konsultacyjnych	Rodzaj wsparcia
Relacje na poziomie rodzic – uczeń, problemy z tworzeniem i respektowaniem zasad obowiązujących w domach. Pomoc w relacjach rodzic – dziecko. Pomoc w rozwiązywaniu problemów wychowawczych w relacji rodzic – dziecko. Terapia rodzin. Konsultacje rodzinne.	Wsparcie instrumentalne (poprawa relacji Rodzic – Dziecko)
Pomoc rodzicom/prawnym opiekunom w poszukiwaniu odpowiedniej szkoły/placówki dla uczniów z różnymi niepełnosprawnościami. Planowanie ścieżki edukacyjnej ucznia z niepełnosprawnością i orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego.	Wsparcie informacyjne (doradztwo edukacyjne)
Pomoc w uzyskaniu wsparcia finansowego oraz rzeczowego od instytucji pomocowych.	Wsparcie informacyjne (instruowanie na temat źródeł wsparcia materialnego)
Zorganizowanie grupy wsparcia dla rodziców/prawnych opiekunów wychowujących dzieci i młodzież z różnymi niepełnosprawnościami. Grupa wsparcia dla rodziców dzieci z zespołem Aspergera.	Wsparcie emocjonalne (odreagowywanie napięć i frustracji)
Pomoc rodzicom/opiekunom prawnym w zrozumieniu objawów okresu dojrzewania osób z różnymi niepełnosprawnościami	Wsparcie informacyjne (wiedza psychologiczna)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z raportów dla Kuratorium Oświaty w Kielcach

Odbiorcami wsparcia byli także nauczyciele, wychowawcy i terapeuci. Osoby te uzyskiwały pomoc w zakresie działań edukacyjno-terapeutycznych – był to drugi wyróżniony obszar wsparcia (tabela 10). W jego ramach pedagogzy uzyskali głównie pomoc w planowaniu oddziaływań edukacyjno-terapeutycznych oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Uczestnicząc w zajęciach otwartych, doskonalili swoje umiejętności zawodowe, pod kierunkiem specjalistów rozwiązywali konkretne problemy natury wychowawczej lub dydaktycznej.

Tabela 10. Obszar wspierania osób realizujących działania edukacyjno-terapeutyczne

Przykłady działań podane przez koordynatorów punktów konsultacyjnych	Rodzaj wsparcia
Konsultowanie dokumentacji dotyczącej ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego np. Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET) – (x 7). Wielospecjalistyczna Ocena Ucznia. Programy zajęć rewalidacyjno-wychowawczych. Dostosowanie procesu edukacyjnego do indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka	Wsparcie instrumentalne (pomoc w planowaniu i dokumentowaniu działań)
Wsparcie w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych.	Wsparcie instrumentalne (pomoc w realizacji działań)
Uczestnictwo w zajęciach otwartych, obserwacja zajęć – metod i form pracy z dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie w różnym stopniu.	Wsparcie instrumentalne (doskonalenie warsztatu pracy N-la)
Pomoc w relacjach nauczyciel – uczeń (x 3). Pomoc w relacjach uczeń – uczeń.	Wsparcie instrumentalne (doskonalenie relacji podmiotów szkolnych)
Pomoc w rozwiązywaniu problemu wychowawczego (x 6). Trudne zachowania dziecka z autyzmem.	Wsparcie instrumentalne (rozwiązywanie konkretnych problemów)
Wsparcie w zakresie organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej (x 5).	Wsparcie informacyjne (organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej)
Konsultacje dotyczące ogólnego sposobu organizacji kształcenia specjalnego w szkole/przedszkolu ogólnodostępnym. Dostosowanie warunków kształcenia i wychowania dla dzieci i młodzieży posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego uczących się w szkołach ogólnodostępnych. Wsparcie w organizacji kształcenia specjalnego.	Wsparcie informacyjne (organizacja kształcenia)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z raportów dla Kuratorium Oświaty w Kielcach

Trzeci obszar wsparcia udzielanego w punktach konsultacyjnych stanowiły działania kierowane bezpośrednio wobec dzieci i młodzieży (tabela

11). Ich celem było rozpoznawanie indywidualności, zakresu specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz wspomaganie rozwoju poprzez spersonalizowane działania o charakterze edukacyjnym i terapeutycznym. Działania te przybierały wymiar całościowy, poczynając od wczesnego wspomagania rozwoju dziecka aż po doradztwo zawodowe kierowane do osób dorosłych.

Tabela 11. Obszar bezpośredniego wspomagania rozwoju dziecka/ucznia

Przykłady działań podane przez koordynatorów punktów konsultacyjnych	Rodzaj wsparcia
Badania przesiewowe mowy i słuchu. Diagnozowanie zaburzeń w zakresie integracji sensorycznej. Badania diagnostyczne psychologiczno-pedagogiczne.	Wsparcie instrumentalne (rozpoznawanie indywidualności dziecka/ucznia)
Wczesne wspomaganie rozwoju.	Wsparcie instrumentalne (wspomaganie rozwoju małego dziecka)
Interwencja kryzysowa.	Wsparcie instrumentalne (działania o charakterze interwencyjnym)
Terapia logopedyczna (x 2). Terapia psychologiczna (x 5). Terapia pedagogiczna. Terapia integracji sensorycznej. EEG Biofeedback. TUS dla dzieci z zespołem Aspergera.	Wsparcie instrumentalne (prowadzenie procesu terapii)
Doradztwo zawodowe.	Wsparcie instrumentalne (doradztwo zawodowe i edukacyjne)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z raportów dla Kuratorium Oświaty w Kielcach

W ramach wsparcia udzielanego w punktach konsultacyjnych dominowały działania o charakterze informacyjnym oraz instrumentalnym. Pierwsze polegały na wymianie informacji między specjalistami zatrudnionymi w punktach a innymi osobami odpowiedzialnymi za wspieranie rozwoju dzieci i młodzieży. Celem drugich działań było przekazywanie instrukcji, konkretnych sposobów rozwiązania danego problemu oraz „modelowanie skutecznych zachowań zaradczych” – w tym przypadku głównie o charakterze terapeutycznym. Zdecydowanie rzadziej oferowane w punktach działania miały charakter wsparcia emocjonalnego. W kilku miejscach utworzono rodzicielskie grupy wsparcia, które stały się przestrzenią odreagowywania napięć i frustracji.

Doświadczane trudności w działalności punktów konsultacyjnych

W badaniach podjęto także problem trudności doświadczanych przez respondentów, związanych z działalnością punktów konsultacyjnych. Poproszono koordynatorów o ocenę nasilenia wymienionych rodzajów trudności. Trudności koncentrowały się wokół problemów organizacyjno-prawnych, materialnych, kompetencyjnych i motywacyjnych. W tabeli zapisano dane ilościowe świadczące o liczbie punktów, w których występują trudności na określonym poziomie oraz zestawienie uzyskanych średnich.

Tabela 12. Trudności w funkcjonowaniu punktów konsultacyjnych wskazywane przez kadrę kierowniczą

Rodzaj trudności	Poziom nasilenia trudności				
	Średnia	0	1	2	3
Brak precyzyjnych uregulowań prawnych funkcjonowania punktu	1,2	14	3	7	7
Ograniczone środki finansowe	1,4	11	7	4	9
Niewystarczające przygotowanie kadry do wspierania innych szkół	0,2	27	2	1	1
Ograniczenia lokalowe	0,9	17	3	7	4
Zbyt mała liczba pracowników, aby podejmować dodatkowe działania	1,1	16	3	6	6
Brak motywacji kadry do wspierania edukacji włączającej	0,1	28	2	1	0
Małe zainteresowanie ofertą punktu ze strony innych szkół	0,8	17	5	6	3
Małe zainteresowanie ofertą punktu ze strony rodziców	0,7	19	3	7	2
Legenda 0 – nie odczuwa 1 – niski 2 – przeciętny 3 – wysoki					

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z raportów dla Kuratorium Oświaty w Kielcach

W opiniach kadry kierowniczej/koordynatorów punktów konsultacyjnych trudności dotyczą szczególnie kwestii organizacyjnych oraz uwarunkowań prawnych. Wskazali oni na brak środków finansowych oraz na ograniczenia kadrowe utrudniające efektywne podejmowanie dodatkowych działań związanych z funkcjonowaniem punktów konsultacyjnych. Dla pewnej grupy osób problem stanowi brak precyzyjnych przepisów wykonawczych związanych z funkcjonowaniem tego typu punktów. Mimo że ocena nasilenia trudności miała charakter subiektywny, optymizmem napawa fakt, że tylko nieliczni respondenci wskazali na trudności wynikające z braku motywacji kadry do wspierania edukacji włączającej oraz braku kompetencji merytorycznych pracowników do realizacji tych zadań.

Postulaty służące optymalizacji działalności punktów konsultacyjnych

W ostatnim pytaniu kwestionariusza zapytano respondentów o sposoby optymalizacji działalności punktów konsultacyjnych. Na podstawie kategoryzacji wypowiedzi uczestników badań wyodrębniono kilka kategorii potrzeb, zapisano je w tabeli 13.

Tabela 13. Postulaty służące optymalizacji działalności punktów konsultacyjnych

Wypowiedzi uczestników badań	Kategoria potrzeb
Biorąc pod uwagę obszary zainteresowania beneficjentów punktu i natężenie zapytań w ciągu roku szkolnego, jesteśmy w stanie sprostać ich oczekiwaniom przy posiadanych zasobach; Zasadą przyjętą przez nas w pracy jest łączenie działań realizowanych w ramach PK z działaniami statutowymi Zespołu i brak formalnego ich rozdzielania; czasu własnego, który można poświęcić na funkcjonowanie Punktu.	Zmiana organizacji pracy punktów
Wsparcia finansowego jako wynagrodzenie dla nauczycieli zaangażowanych w działalność Punktu konsultacyjnego; Wskazane są dodatkowe środki finansowe na podejmowanie inicjatyw, które pozwolą na szersze propagowanie działań punktu; Środki finansowe na organizowanie szkoleń i warsztatów; Przyznania na ten cel środków finansowych; Dofinansowanie do zorganizowania specjalistycznych szkoleń z pracownikami naukowymi z renomowanych ośrodków szkoleniowych (np. Synapsis, Soyer i innych ośrodków specjalistycznych); Pomoc finansowa na promocję Punktu Konsultacyjnego.	Wsparcie finansowe
Opracowania uregulowań prawnych dotyczących funkcjonowania Punktu.	Zmiany prawne
Dodatkowych szkoleń dla osób zajmujących się punktami konsultacyjnymi, materiałów pomagających zaplanować pracę, szkoleń z zakresu komunikacji.	Potrzeba szkoleń, wsparcie rozwoju zawodowego
Zainteresowania ze strony szkół ogólnodostępnych; Ze względu na brak uregulowań prawnych placówki ogólnodostępne nie mają świadomości, że ośrodki/placówki specjalne mogą udzielić informacji i pomocy; Potrzeby takiego wsparcia ze strony placówek.	Zmiana świadomości nauczycieli

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z raportów dla Kuratorium Oświaty w Kielcach

Wyodrębniono kilka kategorii potrzeb. Jedną z nich jest zmiana organizacji pracy punktów poprzez połączenie działań wspierających z głównymi zadaniami statutowymi instytucji, przy której utworzono punkt. Bardzo trafnie ten postulat sformułował jeden z respondentów: *Zasadą przyjętą przez nas w pracy jest łączenie działań realizowanych w ramach PK z działaniami statutowymi Zespołu i brak formalnego ich rozdzielania*. Kolejne potrzeby dotyczyły konieczności formalno-prawnego uregulowania pracy punktu oraz zapewnienia odpowiednich warunków finansowych do realizacji dodatkowych zadań. Postulowano także uruchomienie działań służących doskonaleniu kompetencji kadry punktów konsultacyjnych. Trafnie dostrzeżono, że szczególnie potrzebna jest zmiana świadomości nauczycieli szkół ogólnodostępnych. Jeden z koordynatorów napisał: *ze względu na brak uregulowań prawnych placówki ogólnodostępne nie mają świadomości, że ośrodki/placówki specjalne mogą udzielić informacji i pomocy*.

Podsumowanie badań, wnioski dla praktyki

- Rodzaje oferowanego wsparcia zależą od zasobów kadrowych oraz wcześniejszego dorobku instytucji, w której utworzono punkt konsultacyjny,
- Odbiorcami wsparcia byli najczęściej uczniowie, ich rodzice, nauczyciele/wychowawcy, rzadziej inne osoby zaangażowane w proces wspierania rozwoju dzieci i młodzieży.
- Dominowało wsparcie o charakterze informacyjnym adresowane do nauczycieli, wychowawców i szkolnych specjalistów w formie konsultacji indywidualnych, rozmów, konsultacji telefonicznych, instruktażu. Ta grupa osób rzadziej korzystała ze wsparcia instrumentalnego (zajęć otwartych, warsztatów i szkoleń rozwijających umiejętności zawodowe nauczycieli/ wychowawców szkół ogólnodostępnych) i wsparcia emocjonalnego (grupa wsparcia dla nauczycieli i specjalistów).
- Uczniowie najczęściej korzystali ze wsparcia instrumentalnego (formy terapii i wspomagania rozwoju).
- Rodzice uczniów często korzystali ze wsparcia informacyjnego, rzadziej sięgali po wsparcie o charakterze emocjonalnym (grupa wsparcia dla rodziców).
- Opisywane przez koordynatorów działania wspierające miały najczęściej charakter jednostkowy, incydentalny, skoncentrowany na podjęciu działań doraźnych służących rozwiązaniu konkretnego problemu. Niewiele było działań kompleksowych, których celem byłoby wspieranie całej

społeczności szkolnej w procesie głębokiej rekonstrukcji wewnętrznej kultury, obowiązujących w szkole procedur oraz modyfikacji praktyk edukacyjnych.

- Działania wspierające szkoły w rozwijaniu idei edukacji włączającej wymagają od kadry punktów konsultacyjnych posiadania wielu dodatkowych kompetencji, na przykład związanych z organizacją uczenia się osób dorosłych, moderowaniem procesami zmiany szkolnych kultur, wspieraniem rozwoju organizacyjnego szkoły.

Celowe jest podjęcie dalszych badań umożliwiających ocenę skuteczności działalności punktów konsultacyjnych oraz identyfikacji ewentualnych barier i trudności związanych z ich funkcjonowaniem. Szczególnie interesujące jest zbadanie zapotrzebowania nauczycieli ze szkół ogólnodostępnych na tego typu wsparcie.

Treści artykułu wpisują się w społeczny dyskurs dotyczący rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych w zakresie wspierania edukacji inkluzyjnej³² opracowanych przez MEN jako propozycja do dyskusji. „Celem podjętych przez MEN działań jest również określenie spójnej, międzysektorowej strategii wdrażania zmian, zebranie opinii, uwag i propozycji w zakresie proponowanych ram legislacyjno-organizacyjnych”³³. Ośrodkami koordynacji działań wspierających realizatorów edukacji włączającej mają być specjalistyczne centra wspomagania edukacji włączającej (SCWEW), których zadaniem będzie wspieranie nauczycieli i kadry kierowniczej osób uczących się oraz rodziców.

W podnoszeniu jakości edukacji włączającej istotne są kompetencje nauczycieli, ich znajomość zasad funkcjonowania szkół ogólnodostępnych oraz bieżących problemów związanych z pracą w grupie uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Ulokowanie punktów w ośrodkach kształcenia specjalnego, przy podkreśleniu dużego udziału pedagogów specjalnych w tworzeniu kultury szkoły włączającej, może być nieco ryzykowne, stąd postulat zmian w systemie kształcenia pedagogów specjalnych i nauczycieli. Dopełnieniem proponowanych zmian jest traktowanie wsparcia nie jako doraźnej, incydentalnej pomocy, usługi dodatkowej, ale jako procesowego działania wpisanego w standardy pracy każdej szkoły, którego nadrzędnym celem jest wspieranie procesu zmiany.

³² Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się, Warszawa 2020 [online] MEN _wersja_pelna.pdf (wartowiedziec.pl) [dostęp: 22.12.2020]

³³ Ibidem, s. 3.

Bibliografia:

- Bidziński K., Giermakowska A., Ozga A., Rutkowski M., *Nauczyciele województwa świętokrzyskiego wobec zadań związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów*, UJK, Kielce 2013.
- Bidziński K., Ozga A., Rutkowski M., *Szkoła ogólnodostępna przestrzenią realizacji różnorodnych potrzeb edukacyjnych uczniów klas IV-VI. W poszukiwaniu modelu pomocy i wsparcia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2019.
- Karaś M., *Niepełnosprawność, od spojrzenia medycznego do społecznego i Disability Studies*, „Przegląd Prawny, Ekonomiczny i Społeczny”, 2012, nr 4.
- Kargulowa A., *O teorii i praktyce poradnictwa. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2006, s. 206.
- Kawula S., *Wsparcie społeczne*, w: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogii społecznej i pracy socjalnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 338.
- Kawula S., *Wsparcie społeczne – kluczowy wymiar pedagogiki społecznej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1996, nr 1.
- Kirenko J., *Oblicza niepełnosprawności*. Wydawnictwo WSS-P, Lublin 2006.
- Kirenko J., Korczyński M., *Wobec niepełnosprawności*, Wydawnictwo WSS-P, Lublin, 2008.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie o myślenia o nauczyciel*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, (red.), *Pedagogika*, PWN, Warszawa 2008.
- Legierska L., *Uczeń niepełnosprawny w reformowanej przestrzeni szkoły ogólnodostępnej. O realnych efektach radosnej twórczości legislacyjnej*, w: Z. Gajdzica (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Opracowanie zestawu wskaźników – dla obszaru edukacji włączającej w Europie*, European Agency for Development in Special Needs Education 2009, [online] https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_indicators-PL.pdf [dostęp: 22.12.2020].
- Papuda-Dolińska B., *Niepełnosprawność ucznia w perspektywie zmian edukacyjnych w Polsce*, w: J. Piekarski, M. Kamińska L. Tomaszewska, E. Bartuś (red.), *Nauczyciel i nauczanie w warunkach zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo PWSZ, Płock 2014.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 01 lutego 2013r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. poz. 199, ze zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2015 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach (Dz. U. poz. 1872, ze zm.).
- Sęk H., Cieślak R. *Wsparcie społeczne- sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, w: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, PWN, Warszawa 2004.
- Skałbania B., Babiarz M., Bidziński K., *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna na I etapie edukacji szkolnej. Aspekty organizacyjne i realizacyjne*, Wydawnictwo UJK Kielce (w druku).
- Trelak J. *Psychologia pracy i bezrobocia*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1993.

- Twardowski A. *Spółeczny model niepełnosprawności – analiza krytyczna*, „Studia Edukacyjne”, 2018, nr 48, s. 97-114.
- Wiliński M, *Modele niepełnosprawności: indywidualny – funkcjonalny – społeczny*, [w:] A. I. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska (red.), *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2010.
- Zamkowska A., *Zapotrzebowanie na wsparcie społeczne wśród osób zagrożonych wykluczeniem społecznym*, [w:] A. Zamkowska (red.), *Wykluczenie społeczne a potrzeby wsparcia społecznego*, Wydawnictwo UTH, Radom 2013.

Źródła internetowe:

- Kyriazopoulou M., Weber H. (reds.) 2009, *Opracowanie zestawu wskaźników – dla obszaru edukacji włączającej w Europie*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, 2009, s. 16. https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_indicators-PL.pdf
- Powiatowa Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Bodzentynie, Punkty konsultacyjne <http://www.pppbodzentyn.pl/index.php/punkty-konsultacyjne> [dostęp: 22.12.2020].
- Punkty konsultacyjne <https://kuratorium.kielce.pl/26128/punkty-konsultacyjne/> [dostęp: 22.12.2020].
- Plan pracy Powiatowego Centrum Rozwoju Edukacji w Skarżysku- Kamiennej w roku szkolnym 2017/18, <http://pppskarzysko.pl/media/file/pcre/plan-pracy-2017-18.pdf> [dostęp: 22.04.2018].
- Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się, Warszawa 2020 (MEN_wersja_pelna.pdf (wartowiedziec.pl) [dostęp: 22.12.2020].

Beata Ciupińska
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Filia w Piotrkowie Trybunalskim
ORCID ID: 0000-0002-4344-7510
Magdalena Pierzak
Szpital Powiatowy w Radomsku

Rola wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka w przygotowaniu do edukacji w warunkach szkoły ogólnodostępnej

Streszczenie

Tekst jest poświęcony problematyce przygotowania dziecka przejawiającego deficyty rozwojowe do możliwie najkorzystniejszego ich funkcjonowania. Aktualnie jedną z najważniejszych form wsparcia jest wczesne wspomaganie rozwoju dzieci. Autorki zaprezentowały wyniki badań własnych, których celem było poznanie opinii rodziców o znaczeniu zajęć wczesnego wspomaganie rozwoju dla funkcjonowania ich dziecka. Wnioski akcentują wartość prognostyczną WWRD, wskazując jednoznacznie na jego rolę w przygotowaniu dziecka ze specjalnymi potrzebami do sprawnej realizacji roli ucznia w warunkach współczesnej szkoły ogólnodostępnej – uczestniczenia w edukacji inkluzyjnej.

Słowa kluczowe: edukacja inkluzyjna, wsparcie, specjalne potrzeby edukacyjne

The role of early childhood development support in preparing a child for education in conditions of an inclusive school

Summary

The text is devoted to the issues of preparing a child with developmental deficits to the best functioning as possible. Currently, one of the most important forms of reinforcement is early support for the child's development. The authors presented the results of their own research, the aim of which was to find out about the parents' opinion on the importance of early development support activities for their children. The conclusions drawn clearly indicate the role of ECDS in preparing the child with special needs for the efficient fulfillment of the role of a student in the conditions of a modern school – an inclusive school.

Key words: inclusive education, support, special educational need

Wprowadzenie

Wychowanie i edukacja uczniów z niepełnosprawnościami jest istotnym ogniwem polityki oświatowej. Od dziesięcioleci wdrażane są rozwiązania mające na celu zaspokojenie specjalnych potrzeb oraz jak najlepsze przygotowanie – tej grupy podmiotów edukacji – do funkcjonowania w społeczeństwie. Ideę kształcenia integracyjnego coraz szerzej zastępuje edukacja włączająca. Jest to poważne wyzwanie, bo jak pisze Iwona Chrzanowska – „in-

tegracja w działaniach edukacyjnych kojarzy się przede wszystkim z tolerancją; by mówić o inkluzji, należy założyć konieczność akceptacji”¹. Beata Skotnicka akcentując walory nowego podejścia do edukacji uczniów z niepełnosprawnościami podkreśla, że: „Szkoła jako środowisko wychowawcze jest jedną z najważniejszych przestrzeni kształtowania się postaw młodego człowieka. Edukacja inkluzyjna sprawia, że dzieci z niepełnosprawnościami mogą włączać się do życia społecznego i aktywnie w nim uczestniczyć. Nawiązują relacje społeczne, uczą się współpracy w grupie oraz socjalizują się z grupą rówieśniczą”². To podejście do edukacji – jak zaznaczają – Petro Husak i Helena Bielkina-Kowalczyk³ – jest cenioną niemal na całym świecie, formą nauczania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zapewniającą każdemu z nich realizację prawa do nauki w lokalnej szkole ogólnodostępnej, która jest zobligowana do zapewnienia niezbędnych do tego warunków.

Liczni autorzy⁴, podejmujący problematykę edukacji w warunkach szkoły inkluzyjnej, podkreślają główne walory tego modelu – z jednej strony włączanie uczniów o zróżnicowanym poziomie możliwości i umiejętności do istniejącego systemu szkolnictwa, przy równoległej destygmatyzacji i weryfikacji myślenia o osobach z niepełnosprawnościami, będące ważnym elementem integracji społecznej.

Dzieci z niepełnosprawnościami mają możliwość korzystania ze specjalistycznej pomocy w ramach wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, jeszcze przed rozpoczęciem realizacji obowiązku szkolnego. Zakres udzielanego wsparcia dziecku z niepełnosprawnością i jego rodzinie, precyzują zapisy zawarte w § 8 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24

¹ I. Chrzanowska, *Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania*, „Studia Edukacyjne”, 2014, nr 30, s. 112.

² B. Skotnicka, *Szkoła inkluzyjna jako organizacja ucząca się*, „Kwartalnik Niepełnosprawność” 2017, nr 3, s. 76.

³ P. Husak, H. Bielkina-Kowalczyk, *Inkluzja jako forma nauczania dzieci o szczególnych potrzebach edukacyjnych*, „Studia i Prace Pedagogiczne” 2014, nr 1, s. 150.

⁴ Zob. P. Husak, H. Bielkina-Kowalczyk, tamże, s. 143–150; B. Skałbana, M. Babiarczyk, *Edukacja włączająca jako przestrzeń dla rozwoju czy ryzyko wykluczenia i marginalizacji ucznia?* „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy”, 2018 nr 18(11), s. 25; J. Skibska, *Edukacja włączająca w opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej - analiza segmentacyjna. Doniesienia z badań*, w: *Inkluzja edukacyjna: idee, teorie, koncepcje, modele edukacji włączającej a wybrane aspekty praktyki edukacyjnej*, red. M. Bełza-Gajdzica, Z. Gajdzica, Katowice, 2016, s. 162; A. Szecówka, *Oddziaływania resocjalizacyjne na nieletnich w nurcie inkluzji społecznej*, w: *Instytucjonalna resocjalizacja nieletnich. Wyzwania i perspektywy rozwoju*, red. G. Kudlak, Warszawa 2016, s. 67-68.

sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci⁵:

1. Udzielanie rodzicom pomocy w zakresie kształtowania postaw i zachowań pożądanych w kontaktach z dzieckiem, obejmujących wzmacnianie więzi emocjonalnej pomiędzy rodzicami i dzieckiem, rozpoznawanie zachowań dziecka oraz kształtowanie i utrwalanie właściwych reakcji na te zachowania.
2. Zapewnianie fachowego instruktażu i porad specjalistów oraz prowadzenie konsultacji w zakresie pracy z dzieckiem i rozpoznawania jego potrzeb.
3. Identyfikowanie i eliminowanie barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie dziecka w środowisku.

W ramach tej formy pomocy, dziecko o zaburzonym rozwoju psychoruchowym ma szansę na oddziaływania ukierunkowane na: usprawnienie, rozwijanie i wzmacnianie najmniej uszkodzonych funkcji psychicznych i fizycznych oraz korygowanie funkcji zaburzonych i uszkodzonych (mowa, myślenie logiczne, myślenie przyczynowo – skutkowe, uogólnianie, klasyfikowanie, pamięć wzrokowa, zasób słownictwa i wiadomości ogólnych, analiza i synteza słuchowa, sprawność grafomotoryczna). Specjalistyczna terapia jest jednocześnie szansą na kompensowanie, stymulowanie i dynamizowanie rozwoju dziecka. Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka jest nie do przecenienia także dla rodziców, szczególnie ze względu na – jak podkreśla Marzena Dycht⁶ – zdobycie wiedzy dotyczącej wspierania dziecka, wymianę doświadczeń z innymi rodzicami oraz uzyskanie dystansu do własnej sytuacji.

Realizacja wczesnego wspomagania rozwoju nabiera szczególnego znaczenia w świetle analizy opracowań poświęconych tej problematyce, w których uwypukla się korelacje między osiągnięciami rozwojowymi dziecka w wieku przedszkolnym a jego powodzeniem w nauce szkolnej. Niepowodzenia szkolne są często łączone z utrudnieniami rozwojowymi wcześniejszych okresów życia dziecka – wieku niemowlęcego, poniemowlęcego oraz przedszkolnego⁷. Ważne jest zatem szczególne skupienie się rodziców, na

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci, Dz.U. Poz.1635.

⁶ M. Dycht., *Współczesne wyzwania pedagogiki przedszkolnej i szkolnej w obszarze edukacji włączającej dzieci niewidome i słabowidzące*, "Forum Pedagogiczne", 2018, nr 2, s. 96.

⁷ J. Głodkowska, *Dziecko Osobą – personalistyczne odczytywanie kanonów wczesnego wspomagania rozwoju dziecka*, [w:] *Interdyscyplinarne konteksty wczesnej interwencji*,

najwcześniejszych latach życia dziecka i jeżeli istnieje taka potrzeba, korzystanie przez nich z profesjonalnego wspomagania jego rozwoju.

Założenia metodologiczne badań własnych

Znaczenie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka jest nie do przecenienia. Szczególnie ważne jest, dla umożliwienia mu jak najsprawniejszego funkcjonowania w przypisanych rolach społecznych oraz dla przebiegu jego kariery edukacyjnej w szkole inkluzyjnej. Jako przedmiot badań wyznaczono przydatność wczesnego wspomagania rozwoju dziecka w opinii rodziców dzieci objętych tą formą pomocy.

Celem podjętych badań uczyniono: **poznanie opinii rodziców o znaczeniu zajęć wczesnego wspomagania rozwoju dla funkcjonowania ich dziecka:**

1. Poznanie doświadczeń i opinii rodziców o tej formie pomocy dla rozwoju ich dziecka.
2. Ustalenie stanowiska rodziców odnośnie do rezultatów wczesnego wspomagania ich dziecka.

W badaniach poszukiwano odpowiedzi na pytanie: **Jakie są doświadczenia i opinie rodziców dzieci objętych wczesnym wspomaganiem rozwoju?**

Problemy szczegółowe zawarto w następujących pytaniach:

1. Jak rodzice postrzegają zajęcia z zakresu wczesnego wspomagania rozwoju, w których uczestniczy ich dziecko?
2. Jakie efekty zajęć realizowanych w ramach wczesnego wspomagania rozwoju identyfikują rodzice dzieci nimi objętych?

Badania przeprowadzono w lutym 2020 roku wśród 165 rodziców dzieci objętych wczesnym wspomaganiem rozwoju dziecka w dwóch Publicznych Specjalistycznych Poradniach Psychologiczno-Pedagogicznych Wczesnego Wspomagania Rozwoju Dziecka, działających na terenie województw śląskiego i łódzkiego.

Dobór grupy badawczej był celowy, o udział w badaniu zostali poproszeni wszyscy rodzice, których dzieci, w terminie 10-21 lutego 2020 r. uczestniczyły w zajęciach terapeutycznych na terenie wskazanych wyżej poradni.

W badaniu wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, techniką była ankieta. Kwestionariusz ankiety zawierał pytania zamknięte koniunktywne oraz pytania półotwarte i otwarte.

Analizę statystyczną mającą na celu sprawdzenie zależności między zmiennymi wykonano z zastosowaniem testu Fishera, testu chi-kwadrat z poprawką Yatesa oraz testu Kruskala-Wallisa. Obliczenia zostały wykonane w programie PQStat (wersja 1.6.8).

Analiza wyników badań własnych

Oddziaływania w ramach wczesnego wspomagania rozwoju dziecka (dalej WWRD), prowadzone są przez zespół specjalistów w ścisłej współpracy z rodzicami dziecka. Podmiotami oddziaływań są zatem zarówno dzieci z niepełnosprawnością lub zagrożone niepełnosprawnością jak i ich rodzice. Dlatego zasadnym jest ustalenie jak rodzice oceniają atrakcyjność zajęć WWRD.

Tabela 1. Rodzice o atrakcyjności zajęć wczesnego wspomagania rozwoju ich dzieci

Czy uważacie Państwo, że zajęcia WWRD są ciekawe i atrakcyjne dla dziecka? (N=165)	Liczba	Procent
zdecydowanie tak	124	75,2
raczej tak	41	24,8
raczej nie	0	0
nie	0	0
Ogółem	165	100,0

Źródło: badania własne.

Zestawione w tabeli 1 dane pokazują, że terapia realizowana w ramach WWRD w opinii wszystkich zapytanych respondentów jest atrakcyjna dla ich dzieci. Warto podkreślić, że 3/4 badanych rodziców atrakcyjność zajęć ocenia bardzo wysoko.

Zgromadzone dane poddano analizie statystycznej w celu ustalenia czy osoby badane różnią się w zakresie oceny atrakcyjności zajęć WWRD dla swoich dzieci, w zależności od płci, poziomu wykształcenia oraz kierunku wykształcenia respondentów. Wyniki testu chi-kwadrat z poprawką Yatesa oraz testu Fishera pokazały, że w badanej populacji nie występują różnice istotne statystycznie. W poniższych tabelach 2, 3 i 4 zestawiono wyniki testów.

Badania wykazały, że zarówno większość mężczyzn (79%), jak i kobiet (74%) zadeklarowała, że zajęcia wczesnego wspomagania zdecydowanie są ciekawe i atrakcyjne dla dziecka (Tabela 2.). Pozostali badani oceniali, że są one raczej ciekawe (21,1% mężczyzn oraz 26% kobiet).

Tabela 2. Atrakcyjność zajęć WWRD w opinii rodziców w zależności od płci

Czy uważacie Państwo, że zajęcia WWRD są ciekawe i atrakcyjne dla dziecka? (N=165)	Płeć				Ogółem	Wynik testu chi-kwadrat z poprawką Yatesa
	mężczyzna		kobieta			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	
raczej tak	8	21,1	33	26,0	41	$\chi^2 = 0,163$ $df = 1$ $p = 0,687$
zdecydowanie tak	30	79,0	94	74,0	124	
Ogółem	38	100.0	127	100.0	165	

Adnotacja. *n* – liczebność; χ^2 – statystyka testu; *df* – stopnie swobody; *p* – istotność.

Źródło: badania własne.

Przeprowadzona analiza wskazała, że wynik nie jest istotny statystycznie ($p > 0,05$). Rezultat ten świadczy o tym, że pomiędzy zmiennymi nie występuje zależność o charakterze istotnym statystycznie, nie ma związku między oceną atrakcyjności zajęć a płcią.

Odpowiedź „zdecydowanie tak” na pytanie o atrakcyjność zajęć WWRD zadeklarowała zdecydowana większość osób z wykształceniem średnim (81,7%), większość badanych z wykształceniem wyższym (72,4%) oraz większość z wykształceniem zasadniczym zawodowym (69,2%).

Tabela 3. Atrakcyjność zajęć WWRD w opinii rodziców w zależności od poziomu ich wykształcenia

Czy uważacie Państwo, że zajęcia WWRD są ciekawe i atrakcyjne dla dziecka? (N=165)	Poziom wykształcenia						Ogółem	Wynik testu Fishera
	wyższe		średnie		zasadnicze zawodowe			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		
raczej tak	21	27,6	11	18,3	8	30,8	40	<i>p</i> = 0,314
zdecydowanie tak	55	72,4	49	81,7	18	69,2	122	
Ogółem	76	100.0	60	100.0	26	100.0	162	

Adnotacja. *n* – liczebność; *p* – istotność.

Źródło: badania własne.

Wynik testu – zaprezentowany w tabeli 3 – nie jest istotny statystycznie ($p > 0,05$). W związku z tym, pomiędzy zmiennymi nie występuje zależność o charakterze istotnym statystycznie. Wynik ten świadczy o tym, że wykształcenie nie wyznacza opinii rodziców o ocenie atrakcyjności zajęć

WWRD. Rozkład procentowy wyników we wszystkich grupach, wyznaczonych kierunkiem wykształcenia, był do siebie zbliżony. Większość badanych w każdej grupie zadeklarowała odpowiedź *zdecydowanie tak* (66,7%; 78,7%; 74,0%) (Tabela 4).

Tabela 4. Atrakcyjność zajęć WWRD w opinii rodziców w zależności od kierunku ich wykształcenia

Czy uważacie Państwo, że zajęcia WWRD są ciekawe i atrakcyjne dla dziecka? (N=165)	Kierunek wykształcenia						Ogółem	Wynik testu Fishera
	medyczne, ścisłe i przyrodnicze		techniczne		humanistyczno-społeczne			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	
raczej tak	7	33,3	13	21,3	20	26,0	40	<i>p</i> = 0,530
zdecydowanie tak	14	66,7	48	78,7	57	74,0	119	
Ogółem	21	100,0	61	100,0	77	100,0	159	

Adnotacja. *n* – liczebność; *p* – istotność.

Źródło: badania własne.

Wynik testu – zaprezentowany w tabeli 4 – nie jest istotny statystycznie ($p > 0,05$). W związku z tym, pomiędzy zmiennymi nie występuje zależność o charakterze istotnym statystycznie. Opinie rodziców o atrakcyjności zajęć WWRD nie wyznacza kierunek ich wykształcenia..

Istotą organizowania specjalistycznej pomocy dla dzieci z zaburzeniami rozwojowymi w ramach WWRD, jest wspieranie ich rodzin. W ramach współpracy z rodzicami terapeuci są zobowiązani do zapewniania im fachowego instruktażu i porad specjalistów oraz prowadzenie konsultacji w zakresie pracy z dzieckiem i rozpoznawania jego potrzeb⁸.

Tabela 5. Rodzice o formie przekazywanych przez terapeutów zaleceń

W jakiej formie otrzymują Państwo od terapeuty wskazania do pracy z dzieckiem w domu? (N=165)	Liczba	Procent
ustnie, np. podczas lub po zajęciach	118	71,5
pisemnie, np. opinia, ewaluacja programu	17	10,3
instruktaż	30	18,2
nie otrzymują wskazówek od terapeutów	0	0,0
Ogółem	165	100,0

Źródło: badania własne.

⁸ zob. § 8 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz.U. Poz.1635).

Rodzice jednoznacznie potwierdzają, że otrzymują od specjalistów prowadzących WWRD, wskazówki do pracy z dzieckiem w domu (zob. tabela 5). Najczęściej (71,5% wskazań) terapeuci, podczas prowadzonych zajęć lub po ich zakończeniu wyjaśniają rodzicom, w jaki sposób pracować z dzieckiem. Dowodzi to także, że respondenci angażują się bezpośrednio we współpracę, towarzysząc dziecku w zajęciach. Zbliżoną, chociaż zdecydowanie rzadszą formą przekazywanych zaleceń, jest instruktaż, który otrzymuje niemal, co piąty badany rodzic.

Tabela 6. Rodzice o wykorzystywaniu informacji od specjalistów podczas pracy z dzieckiem w domu

Czy wykorzystujecie Państwo uzyskane informacje w pracy z dzieckiem w domu? (N=165)	Liczba	Procent
zdecydowanie tak	106	64,3
raczej tak	55	33,3
raczej nie	1	0,6
zdecydowanie nie	3	1,8
Ogółem	165	100,0

Zródło: badania własne.

Zestawione w tabeli 6 dane pokazują, że prawie wszyscy rodzice (97,6%) wykorzystują wskazówki terapeutów i wspomagają rozwój dziecka także w domu.

Zgromadzone dane poddano analizie statystycznej w celu ustalenia czy osoby badane różnią się w zakresie wykorzystywania wskazówek specjalistów podczas pracy z dzieckiem w domu, w zależności od okresu udziału dziecka w zajęciach WWRD, poziomu wykształcenia oraz kierunku wykształcenia respondentów. Wyniki testu Fishera pokazały, że w badanej populacji nie występują różnice istotne statystycznie. W poniższych tabelach 7, 8 i 9. zaprezentowano wyniki przeprowadzonej analizy.

Wynik testu – zaprezentowany w tabeli 7 – nie jest istotny statystycznie ($p > 0,05$). W związku z tym pomiędzy zmiennymi nie występuje zależność o charakterze istotnym statystycznie. Rozkład procentowy wyników w każdej grupie był zbliżony. Większość badanych w każdej grupie wskazała na odpowiedź zdecydowanie tak (69,7% badanych, których dziecko uczęszcza na zajęcia powyżej 3 lat, 65,4% badanych, których dziecko uczęszcza na zajęcia powyżej 2 lat do 3 lat łącznie, 62,2% badanych, których dziecko

uczęszcza na zajęcia powyżej roku do 2 lat włącznie oraz 63,3% badanych, których dziecko uczęszcza na zajęcia do roku czasu włącznie).

Tabela 7. Wykorzystywanie przez rodziców wskazówek terapeutów w zależności od okresu udziału dziecka w zajęciach WWRD

Czy wykorzystujecie Państwo uzyskane od specjalistów informacje w pracy z dzieckiem w domu? (N=165)	Czas udziału dziecka w zajęciach wczesnego wspomagania rozwoju								Ogółem	Wynik testu Fishera
	powyżej 3 lat		powyżej 2 lat do 3 lat włącznie		powyżej roku do 2 lat włącznie		do roku włącznie			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	
zdecydowanie nie	2	6,1	0	0,0	1	2,2	0	0,0	3	<i>p</i> = 0,324
raczej nie	1	3,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	
raczej tak	7	21,2	9	34,6	16	35,6	22	36,7	54	
zdecydowanie tak	23	69,7	17	65,4	28	62,2	38	63,3	106	
Ogółem	33	100,0	26	100,0	45	100,0	60	100,0	164	

Adnotacja. *n* – liczebność; *p* – istotność.

Źródło: badania własne.

Tabela 8. Wykorzystywanie wskazówek terapeutów w zależności od kierunku wykształcenia rodziców

Czy wykorzystujecie Państwo uzyskane od specjalistów informacje w pracy z dzieckiem w domu? (N=165)	Kierunek wykształcenia						Ogółem	Wynik testu Fishera
	medyczne, ścisłe i przyrodnicze		techniczne		humanistyczno-społeczne			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	
zdecydowanie nie	0	0,0	0	0,0	3	4,0	3	<i>p</i> = 0,535
raczej nie	0	0,0	1	1,6	0	0,0	1	
raczej tak	8	38,1	22	36,1	22	29,0	52	
zdecydowanie tak	13	61,9	38	62,3	51	67,1	102	
Ogółem	21	100,0	61	100,0	76	100,0	158	

Adnotacja. *n* – liczebność; *p* – istotność.

Źródło: badania własne.

Wynik testu – zaprezentowany w tabeli 8 – nie jest istotny statystycznie ($p > 0,05$). W związku z tym pomiędzy zmiennymi nie występuje zależność o charakterze istotnym statystycznie. Rozkład wyników był porównywalny

w każdej grupie badanych – najczęściej wskazywano na odpowiedzi *raczej tak* oraz *zdecydowanie tak*.

Tabela 9. Wykorzystywanie wskazówek terapeutów w zależności od poziomu ich wykształcenia rodziców

Czy wykorzystujecie Państwo uzyskane od specjalistów informacje w pracy z dzieckiem w domu? (N=165)	Poziom wykształcenia						Ogółem	Wynik testu Fishera
	wyższe		średnie		zasadnicze zawodowe			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	
zdecydowanie nie	0	0,0	3	5,0	0	0,0	3	<i>p</i> = 0,130
raczej nie	0	0,0	0	0,0	1	3,9	1	
raczej tak	28	37,3	17	28,3	7	26,9	52	
zdecydowanie tak	47	62,7	40	66,7	18	69,2	105	
Ogółem	75	100,0	60	100,0	26	100,0	161	

Adnotacja. *n* – liczebność; *p* – istotność.

Źródło: badania własne.

Wynik testu – zaprezentowany w tabeli 9 – także nie jest istotny statystycznie ($p > 0,05$). W związku z tym pomiędzy zmiennymi nie występuje zależność o charakterze istotnym statystycznie. Najczęściej deklarowaną odpowiedzią w każdej grupie była odpowiedź *zdecydowanie tak* (62,7% badani z wykształceniem wyższym; 66,7% z wykształceniem średnim oraz 69,2% z wykształceniem zasadniczym zawodowym).

Okazuje się, że rodzice są zadowoleni z udziału ich dziecka z zajęciach WWRD, uważają je za atrakcyjne. Chętnie korzystają również ze wskazówek terapeutów wdrażając ich zalecenia. Pozostała do rozstrzygnięcia kwestia efektów tej specjalistycznej terapii. Rodzice zostali poproszeni o ocenę rezultatów udziału dziecka w WWRD.

Respondenci zostali poproszeni o ocenę efektów WWRD dostrzeganych u swojego dziecka w skali od 0 do 10, gdzie 0 oznacza brak poprawy, a 10 bardzo wyraźna poprawę (Tabela 10).

W efekcie udziału dziecka w WWRD, 9 na 10 zapytanych rodziców, najczęściej dostrzega wyraźną poprawę w zakresie usprawnienia funkcji komunikacyjnych dzieci. Wysoko oceniają także wzrost samodzielności dziecka i redukcję poziomu lęku oraz wzrost pewności siebie w kontaktach społecznych i poprawę w zakresie ustołecznienia. W porównaniu z wysoką oceną wyżej wymienianych efektów, najslabiej wypadła poprawa w zakresie samodzielnego wykonywania czynności związanych m.in. z połykaniem, jedzeniem czy siedzeniem – najliczniejsza grupa respondentów (11,5%) nie

dostrzega tego efektu u swojego dziecka. Może to wynikać z faktu, że nie wszystkie objęte WWRD dzieci przejawiały tego rodzaju deficyty. Tym bardziej, że pozostałe oceniane przez rodziców obszary wspomagania rozwoju ich dziecka były oceniane bardzo wysoko, gdyż 80-90% respondentów przyznawało oceny 6-8 oraz 9-10.

Tabela 10. Efekty objęcia dziecka wczesnym wspomaganiem rozwoju w opinii rodziców

Efekt WWRD dostrzegany u dziecka	Ocena									
	0-2		3-5		6-8		9-10		Ogółem	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
rozwój języka i usprawnienie mowy	2	1,2	16	9,7	66	40,0	81	49,1	165	100
poprawa motoryki ciała	5	3,0	25	15,2	66	40,0	69	41,8	165	100
samodzielnego wykonywania czynności takich jak np. połykanie, siedzenie, jedzenie i picie	19	11,5	9	5,5	34	20,6	103	62,4	165	100
wzrost umiejętności słuchowych	7	4,2	13	7,8	56	34,0	89	54,0	165	100
poprawa umiejętności komunikacyjnych	0	0,0	13	7,8	54	32,7	98	59,4	165	100
wzrost otwartości wobec innych	7	4,2	12	7,3	61	37,0	85	51,5	165	100
wzrost pewności siebie w kontaktach społecznych	3	1,8	13	7,8	61	37,0	88	53,3	165	100
uspołecznienie, np. wzrost umiejętności adaptacji w grupie	4	2,4	19	11,5	54	32,7	88	53,3	165	100
wzrost samodzielności, redukcja lęku wynikającego z nieobecności rodzica	4	2,4	18	10,9	49	29,8	94	56,9	165	100

Źródło: badania własne.

Analiza miała także na celu sprawdzenie czy opinie o efektach wczesnego wspomagania rozwoju dostrzeganych u dziecka są zróżnicowane ze względu na poziom i kierunek wykształcenia rodziców oraz okres udziału dziecka w zajęciach WWRD. Posłużono się w tym celu testem Kurskała-Wallisa, którego wyniki zaprezentowano w poniższych tabelach 11, 12, 13.

Tabela 11. Dostrzeganie przez rodziców efektów WWRD w zależności od poziomu ich wykształcenia

Efekty WWRD:	Grupa	M	SD	Min	Q25	Me	Q75	Maks	H	df	p
rozwój języka i usprawnienie mowy	zawodowe	8,62	1,42	5	8	9	10	10	1,344	2	0,511
	średnie	8,13	1,90	1	7	8	10	10			
	wyższe	7,95	2,14	1	7	8	10	10			
poprawę motoryki ciała	zawodowe	7,81	2,53	0	6,5	8,5	10	10	0,381	2	0,826
	średnie	7,65	2,41	0	7	8	10	10			
	wyższe	7,75	2,17	0	6,8	8	9,3	10			
samodzielne wykonywanie czynności takich jak np. połykanie, siedzenie, jedzenie i picie	zawodowe	7,60	3,52	0	7	10	10	10	0,558	2	0,757
	średnie	7,50	3,65	0	7	9	10	10			
	wyższe	8,30	2,68	0	8	9	10	10			
wzrost umiejętności słuchowych	zawodowe	7,62	2,62	0	7	8	9,8	10	1,957	2	0,376
	średnie	8,13	2,57	0	8	9	10	10			
	wyższe	8,21	2,16	0	7	9	10	10			
poprawę umiejętności komunikacyjnych	zawodowe	8,92	1,20	6	8	9	10	10	1,065	2	0,587
	średnie	8,55	1,43	5	8	9	10	10			
	wyższe	8,43	1,79	3	8	9	10	10			
wzrost otwartości wobec innych	zawodowe	8,42	2,16	0	8	9	10	10	2,427	2	0,297
	średnie	8,08	2,35	0	7,8	8,5	10	10			
	wyższe	7,79	2,29	0	7	8	10	10			
wzrost pewności siebie w kontaktach społecznych	zawodowe	8,88	1,11	6	8	9	10	10	3,898	2	0,142
	średnie	8,28	1,80	0	7,8	8	10	10			
	wyższe	7,84	2,23	0	6	8,5	10	10			
uspołecznienie, np. wzrost umiejętności adaptacji w grupie	zawodowe	8,31	2,28	0	8	9	10	10	2,620	2	0,270
	średnie	8,22	2,32	0	8	9	10	10			
	wyższe	7,91	2,03	0	6	8,5	10	10			
wzrost samodzielności – zmniejszenie lęku wynikającego z nieobecności rodzica	zawodowe	8,31	2,41	0	7	9,5	10	10	0,395	2	0,821
	średnie	8,30	2,20	0	7,8	9	10	10			
	wyższe	8,16	2,15	0	7	9	10	10			

M – średnia, SD – odchylenie standardowe, Min – wartość minimalna, Q25 – dolny kwartył, Me – mediana, Q75 – górny kwartył, Maks – wartość maksymalna, H – statystyka testu, df – stopnie swobody, p – istotność.

Źródło: badania własne.

Zamieszczone w tabeli 11 dane pokazują, że w odniesieniu do wszystkich zmiennych odnotowano wyniki nieistotne pod względem statystycznym ($p > 0,05$). Oznacza to, że osoby z wykształceniem zawodowym, średnim i wyższym podobnie postrzegały wpływ wczesnego wspomagania rozwoju na dziecko. Do wniosków takich prowadzi także analiza wartości statystyk opisowych, zwłaszcza median i kwartyli, które przyjmowały takie same lub zbliżone wartości.

Tabela 12. Dostrzeganie przez rodziców efektów WWRD w zależności od kierunku ich wykształcenia

Efekty WWRD:	Grupa	M	SD	Min	Q25	Me	Q75	Maks	H	df	p
rozwój języka i usprawnienie mowy	humanistyczno-społeczne	8,38	1,64	3	8	9	10	10	3,866	2	0,145
	techniczne	8,11	2,22	1	7	9	10	10			
	medyczne, ścisłe i przyrodnicze	7,52	1,89	3	6	8	9	10			
poprawę motoryki ciała	humanistyczno-społeczne	7,53	2,51	0	7	8	9	10	4,199	2	0,123
	techniczne	8,13	2,12	0	7	9	10	10			
	medyczne, ścisłe i przyrodnicze	7,33	2,03	4	5	8	9	10			
samodzielne wykonywanie czynności takich jak np. połykanie, siedzenie, jedzenie i picie	humanistyczno-społeczne	7,70	3,42	0	7	9	10	10	1,395	2	0,498
	techniczne	8,17	3,13	0	8	10	10	10			
	medyczne, ścisłe i przyrodnicze	7,81	2,79	0	6	9	10	10			
wzrost umiejętności słuchowych	humanistyczno-społeczne	8,10	2,48	0	7	9	10	10	0,956	2	0,620
	techniczne	8,25	2,26	0	7	9	10	10			
	medyczne, ścisłe i przyrodnicze	7,71	2,53	0	6	8	10	10			
poprawę umiejętności komunikacyjnych	humanistyczno-społeczne	8,55	1,54	3	8	9	10	10	3,133	2	0,209
	techniczne	8,80	1,46	5	8	9	10	10			
	medyczne, ścisłe i przyrodnicze	8,05	1,86	5	7	8	10	10			
wzrost otwartości wobec innych	humanistyczno-społeczne	8,29	1,93	0	7	9	10	10	2,266	2	0,322
	techniczne	8,00	2,25	0	7	8	10	10			
	medyczne, ścisłe i przyrodnicze	7,00	3,32	0	6	8	9	10			

Efekty WWRD:	Grupa	M	SD	Min	Q25	Me	Q75	Maks	H	df	p
wzrost pewności siebie w kontaktach społecznych	humanistyczno-społeczne	8,42	1,65	4	7	9	10	10	3,256	2	0,196
	techniczne	8,13	2,20	0	7	9	10	10			
	medyczne, ścisłe i przyrodnicze	7,57	2,25	0	7	8	9	10			
uspołecznienie, np. wzrost umiejętności adaptacji w grupie	humanistyczno-społeczne	8,27	1,92	0	7	9	10	10	3,704	2	0,157
	techniczne	8,20	2,29	0	7	9	10	10			
	medyczne, ścisłe i przyrodnicze	7,29	2,55	0	6	8	9	10			
wzrost samodzielności – zmniejszenie lęku wynikającego z nieobecności rodzica	humanistyczno-społeczne	8,27	1,94	0	7	9	10	10	0,778	2	0,678
	techniczne	8,23	2,55	0	8	9	10	10			
	medyczne, ścisłe i przyrodnicze	8,19	2,06	3	7	9	10	10			

M – średnia, SD – odchylenie standardowe, Min – wartość minimalna, Q25 – dolny kwartył, Me – mediana, Q75 – górny kwartył, Maks – wartość maksymalna, H – statystyka testu, df – stopnie swobody, p – istotność.

Źródło: badania własne.

Zamieszczone w tabeli 12 dane także pokazują, że w odniesieniu do wszystkich zmiennych odnotowano wyniki nieistotne pod względem statystycznym ($p > 0,05$). Oznacza to, że osoby z różnymi kierunkami wykształcenia podobnie postrzegały wpływ wczesnego wspomagania rozwoju na dziecko. Do wniosków takich prowadzi także analiza wartości statystyk opisowych, zwłaszcza median i kwartyli, które przyjmowały takie same lub zbliżone wartości.

Tabela 13. Dostrzeganie przez rodziców efektów WWRD w zależności od okresu korzystania przez dziecko ze wsparcia

Efekty WWRD:	Grupa	M	SD	Min	Q25	Me	Q75	Maks	H	df	p
rozwój języka i usprawnienie mowy	do roku włącznie	7,33	2,33	1	6	8	9	10	14,486	3	0,002
	powyżej roku do 2 lat włącznie	8,29	1,67	3	8	8	10	10			
	powyżej 2 lat do 3 lat włącznie	8,96	1,11	7	8	9	10	10			
	powyżej 3 lat	8,70	1,47	4	8	9	10	10			

Efekty WWRD:	Grupa	M	SD	Min	Q25	Me	Q75	Maks	H	df	p
poprawa motoryki ciała	do roku włącznie	7,48	1,92	3	6	8	9	10	7,996	3	0,046
	powyżej roku do 2 lat włącznie	7,62	2,27	0	6	8	9	10			
	powyżej 2 lat do 3 lat włącznie	7,31	3,47	0	6,3	8,5	10	10			
	powyżej 3 lat	8,64	1,52	3	8	9	10	10			
samodzielne wykonywanie czynności takich jak np. połykanie, siedzenie, jedzenie i picie	do roku włącznie	8,21	2,57	0	8	9	10	10	6,924	3	0,074
	powyżej roku do 2 lat włącznie	7,11	3,71	0	5	9	10	10			
	powyżej 2 lat do 3 lat włącznie	7,65	3,58	0	7	9,5	10	10			
	powyżej 3 lat	8,61	3,03	0	9	10	10	10			
wzrost umiejętności słuchowych	do roku włącznie	7,84	2,28	0	7	8	10	10	6,194	3	0,103
	powyżej roku do 2 lat włącznie	7,98	2,39	0	7	9	10	10			
	powyżej 2 lat do 3 lat włącznie	8,15	2,77	0	7,3	9	10	10			
	powyżej 3 lat	8,67	2,17	0	8	10	10	10			
poprawa umiejętności komunikacyjnych	do roku włącznie	8,16	1,77	3	7	8	10	10	12,043	3	0,007
	powyżej roku do 2 lat włącznie	8,40	1,53	5	8	9	10	10			
	powyżej 2 lat do 3 lat włącznie	9,04	1,34	5	8,3	10	10	10			
	powyżej 3 lat	9,18	1,10	6	9	10	10	10			
wzrostu otwartości wobec innych	do roku włącznie	7,74	2,58	0	7	8	10	10	2,694	3	0,441
	powyżej roku do 2 lat włącznie	7,73	2,58	0	7	8	10	10			
	powyżej 2 lat do 3 lat włącznie	8,62	1,50	5	8	9	10	10			
	powyżej 3 lat	8,48	1,52	5	7	9	10	10			

Efekty WWRD:	Grupa	M	SD	Min	Q25	Me	Q75	Maks	H	df	p
wzrost pewności siebie w kontaktach społecznych	do roku włącznie	7,74	2,24	0	6	8	10	10	4,513	3	0,211
	powyżej roku do 2 lat włącznie	8,36	1,98	0	7	9	10	10			
	powyżej 2 lat do 3 lat włącznie	8,58	1,53	5	8	9	10	10			
	powyżej 3 lat	8,52	1,50	5	7	9	10	10			
uspołecznienie, np. wzrostu umiejętności adaptacji w grupie	do roku włącznie	7,77	2,22	0	6	8	10	10	4,442	3	0,217
	powyżej roku do 2 lat włącznie	7,82	2,64	0	7	9	10	10			
	powyżej 2 lat do 3 lat włącznie	8,65	1,50	5	8	9	10	10			
	powyżej 3 lat	8,67	1,55	4	8	9	10	10			
wzrost samodzielności – redukcja lęku wynikającego z nieobecności rodzica	do roku włącznie	7,92	2,12	0	7	8	10	10	9,521	3	0,023
	powyżej roku do 2 lat włącznie	7,98	2,56	0	7	9	10	10			
	powyżej 2 lat do 3 lat włącznie	8,42	2,19	0	8	9	10	10			
	powyżej 3 lat	9,09	1,49	4	9	10	10	10			

M – średnia, SD – odchylenie standardowe, Min – wartość minimalna, Q25 – dolny kwartył, Me – mediana, Q75 – górny kwartył, Maks – wartość maksymalna, H – statystyka testu, df – stopnie swobody, p – istotność.

Źródło: badania własne.

Analiza danych zestawionych w tabeli 13 pokazała, że w zależności od okresu obejmowania dziecka specjalistyczną pomocą i wsparciem, rodzice dostrzegają konkretne efekty pracy terapeutycznej. Istotnie statystycznie różnice ($p < 0,05$) odnotowano w odniesieniu do efektów WWRD w zakresie:

- rozwoju języka i usprawnienia mowy – im dłużej dziecko korzystało z wczesnego wspomagania rozwoju tym większe efekty dostrzegali rodzice; w przypadku dzieci korzystających ze wsparcia do roku włącznie oraz powyżej roku do 2 lat włącznie na ocenę wynoszącą 8 lub więcej wskazała połowa rodziców ($Me=8$); w przypadku dzieci wspieranych dłużej na oceny te wskazało trzy czwarte badanych ($Q25=8$);

- poprawy motoryki ciała – im dłużej dziecko korzystało z wczesnego wspomagania rozwoju tym większe efekty dostrzegali rodzice; w przypadku dzieci korzystających ze wsparcia do roku włącznie oraz powyżej roku do 2 lat włącznie na ocenę wynoszącą 8 lub więcej wskazała połowa rodziców ($Me=8$); w przypadku dzieci wspieranych powyżej trzech lat na oceny te wskazało trzy czwarte badanych ($Q25=8$);
- poprawy umiejętności komunikacyjnych – im dłużej dzieci korzystały ze wsparcia tym lepiej rodzice oceniali efekty w tym zakresie; połowa rodziców dzieci korzystających ze wsparcia do roku włącznie wskazała na ocenę $Me=8$ lub więcej, połowa rodziców dzieci korzystających ze wsparcia powyżej roku do 2 lat włącznie wskazała na ocenę $Me=9$ lub wyższą; w pozostałych grupach mediana wynosiła $Me=10$, a to oznacza, że co najmniej połowa badanych wskazała na maksymalną ocenę;
- wzrostu samodzielności – również w tym obszarze im dłuższy był okres korzystania przez dziecko ze wsparcia tym wyższe oceny efektów dostrzeganych przez rodziców.

W odniesieniu do pozostałych aspektów odnotowano wyniki nieistotne statystycznie ($p>0,05$).

Respondenci doceniają efekty specjalistycznej pomocy udzielanej ich dziecku. Zapytani o plany na przyszłość w zakresie korzystania z tej formy wsparcia wypowiedzieli się jednoznacznie (Tabela 14).

Tabela 14. Rodzice o kontynuacji zajęć WWRD ich dzieci

Czy Państwa zdaniem należy kontynuować zajęcia wczesnego wspomagania rozwoju Państwa dziecka? (N=165)	Liczba	Procent
zdecydowanie tak	125	75,8
raczej tak	39	23,6
trudno powiedzieć	1	0,6
raczej nie	0	0,0
zdecydowanie nie	0	0,0
Ogółem	165	100,0

Źródło: badania własne.

Rodzice są zainteresowani kontynuowaniem udziału dziecka w zajęciach WWRD, co właściwie nie powinno dziwić w świetle wyników badań zaprezentowanych w powyższej analizie.

Podsumowanie i wnioski

1. Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka jest ważną formą pomocy w zakresie terapii dziecka z niepełnosprawnością lub zagrożonego niepełnosprawnością oraz wspierania jego rodziny.
2. Znakomita większość badanych rodziców (75% respondentów), bez względu na płeć, poziom i kierunek wykształcenia, uważa zajęcia prowadzone w ramach WWRD za atrakcyjne dla ich dzieci.
3. Rodzice otrzymują od specjalistów wskazówki do pracy z dzieckiem, terapeuci, podczas prowadzonych zajęć lub po ich zakończeniu wyjaśniają rodzicom, w jaki sposób pracować z dzieckiem.
4. Prawie wszyscy zapytani rodzice (97,6%) – bez względu na poziom i kierunek wykształcenia oraz okres udziału dziecka w zajęciach WWRD, wykorzystują wskazówki terapeutów i wspomagają rozwój dziecka także w domu.
5. Rodzice dzieci objętych WWRD dostrzegają efekty podejmowanych oddziaływań i wysoko je oceniają. Najczęściej wskazują na wyraźną poprawę w zakresie usprawnienia funkcji komunikacyjnych ich dzieci. Wysoko oceniają także wzrost samodzielności dziecka i redukcję poziomu lęku oraz wzrost pewności siebie w kontaktach społecznych i poprawę w zakresie uspołecznienia.
6. Bez względu na poziom i kierunek wykształcenia rodzice wskazują na wysoką efektywność zajęć WWRD we wszystkich zakresach. Jednak im dłużej dziecko korzystało z wczesnego wspomagania rozwoju tym większe efekty w zakresie rozwoju języka i usprawnienia mowy, poprawy motoryki ciała, poprawy umiejętności komunikacyjnych oraz wzrostu samodzielności dostrzegają ich rodzice.

Bibliografia

- Chrzanowska I., *Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania*, „Studia Edukacyjne”, 2014, nr 30, s. 109-117.
- Dycht, M., *Współczesne wyzwania pedagogiki przedszkolnej i szkolnej w obszarze edukacji włączającej dzieci niewidome i słabowidzące*, „Forum Pedagogiczne”, 2018, nr 2, s. 93-109.
- Głodkowska J., *Dziecko Osobą – personalistyczne odczytywanie kanonów wczesnego wspomagania rozwoju dziecka*, w: *Interdyscyplinarne konteksty wczesnej interwencji, wczesnego wspomagania rozwoju dziecka*, red. J. Głodkowska, I. Konieczna, R. Piotrowicza i G. Walczak, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 17-31.
- Husak P., Bielkina-Kowalczyk H., *Inkluzja jako forma nauczania dzieci o szczególnych potrzebach edukacyjnych*, „Studia i Prace Pedagogiczne” 2014, nr 1, s. 143-150.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci. Dz.U. Poz.1635.
- Skalbania B., Babiarz M., *Edukacja włączająca jako przestrzeń dla rozwoju czy ryzyko wykluczenia i marginalizacji ucznia?* „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy”, 2018 nr 18(11), s. 17-27.
- Skibska J., *Edukacja włączająca w opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – analiza segmentacyjna. Doniesienia z badań*, w: *Inkluzja edukacyjna: idee, teorie, koncepcje, modele edukacji włączającej a wybrane aspekty praktyki edukacyjnej*, red. M. Bełza-Gajdzica, Z. Gajdzica, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2016, s. 161-174.
- Skotnicka B., *Szkoła inkluzyjna jako organizacja ucząca się*, „Kwartalnik Niepełnosprawność” 2017, nr III, s. 76-85.
- Szecówka A., *Oddziaływania resocjalizacyjne na nieletnich w nurcie inkluzji społecznej*, [w:] *Instytucjonalna resocjalizacja nieletnich. wyzwania i perspektywy rozwoju*, red. G. Kudlak, Warszawa "Delfin SA"2016, s. 67-82.

Włodimir Pasicznik
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Filia w Piotrkowie Trybunalskim
ORCID ID: 0000-0003-000-4480

Rozwój teorii wychowania patriotycznego dzieci i młodzieży w społeczeństwie ukraińskim w kontekście edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Streszczenie

Wychowanie patriotyczne jest jednym z najważniejszych elementów funkcjonowania współczesnej Ukrainy. Od wielu lat ten kraj musi stawiać czoło bardzo poważnym zagrożeniom zewnętrznym i wewnętrznym. Rozwój myśli teoretycznej w zakresie wychowania patriotycznego w społeczeństwie ukraińskim istotnie przyczynił się do podejmowania aktywnych działań praktycznych w tej dziedzinie. Od lat wychowanie patriotyczne jest nieodłącznym elementem działalności szkoły, nie tylko w kontekście treści programowych, lecz także bezpośredniego zaangażowania uczniów w ważne akcje społeczne. Istotną rolę zajmują studia oraz refleksja nad historią Ukrainy, dążenia narodu ukraińskiego do samostanowienia oraz własnej państwowości. Podstawy systemu wychowania patriotycznego w szkole tworzy idea powstawania i rozwoju ukraińskiej państwowości jako czynnika konsolidującego rozwój społeczeństwa ukraińskiego.

Słowa kluczowe: wychowanie patriotyczne, patriotyzm, uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, społeczeństwo ukraińskie, szkoła

Development of the Patriotic Children and Youth Education Theory in Ukrainian Society in the Educational Context of Students with Special Needs

Abstract

Patriotic education is one of the most important elements of modern Ukraine functioning. For many years, this country has faced very serious external and internal threats. The development of theoretical thought in the field of patriotic education in Ukrainian society significantly contributed to undertaking active practical activities in this field. For years, patriotic education has been an integral part of the school's activities, not only in the context of the curriculum content, but also as direct involvement of students in important social campaigns. Studies and reflection on the history of Ukraine as well as the aspirations of the Ukrainian nation towards self-determination and its own statehood play an important role here. The basics of the patriotic education system at school are created by the idea of establishing and developing Ukrainian statehood as a factor consolidating the development of Ukrainian society.

Keywords: patriotic education, patriotism, students with special educational needs, Ukrainian society, school

Introduction

Patriotic education is one of the priority directions of the social and pedagogical paradigm, which favours shaping patriotic awareness among young people and readiness to perform civic duties. At the contemporary stage of establishing and developing Ukrainian statehood, this issue is gaining more and more importance.

It is not only the time of challenges and threats to Ukrainian society, but also the time of great development prospects. In addition to the tasks of strengthening its independence and territorial integrity, the task of developing a new strategy for patriotic education of young people remains a priority, which will significantly determine the future of the Ukrainian state. The integration processes that take place in Ukraine, namely: the awakening of civic and social initiative, the formation of various movements and social organisations, the expansion of voluntary activities take place in the era of technological and communication globalisation, of migration and demographic processes in Ukraine and of a process of identification in the personal life of every Ukrainian citizen. Hence, as never before, it is becoming more and more important to develop new solutions in the field of patriotic education in the theoretical context. Studies on the history of Ukraine and aspirations of the Ukrainian people towards self-determination and statehood play an important role here. Particular attention is paid to the patriotic education of children and adolescents, attachment and love for one's country, language, customs and traditions. The basis of the patriotic education system is created by the idea of establishing and developing Ukrainian statehood as a factor consolidating the development of Ukrainian society. It is worth remembering that Ukraine has its own rich history and cultural heritage, which, contrary to the dramatic historical events, have been forming the core of Ukraine's statehood.

One of the most important elements in the educational impact, shaping the sense of national pride and respect for one's own history, is the culture of the Ukrainian nation. In contemporary patriotic education in Ukraine, it is important to highlight the background and the broad context of authentic events in the history of the Ukrainian nation, to return to the cultural heritage, to recall the forgotten charters of that heritage and to return to the works of outstanding Ukrainian scientists, writers and musicians as well as political and social activists whose activities have passed into oblivion.

In 2011 76% of the respondents defined themselves as patriots¹, whereas in 2019, 83% of the citizens considered themselves patriots, and 6% could not identify themselves. The greatest number of people who declared themselves patriots came from the regions of Western Ukraine (86%), 85% from the centre of the country, and 79% from the East². Considering the complexity of the situation in Ukraine, this data conveys positive impression of the Ukrainians' attitude towards patriotism, especially in the context of information and propaganda activities carried out by the Russian media against this country. However, it is worth remembering that there is quite a long way between a declaration and a true patriotic attitude, which more often than not forces a person to full sacrifice.

The aim of this study is not only to provide a comprehensive overview of the theory of patriotic education in school for students with special educational needs in Ukraine, but also to attempt to signal some selected theoretical aspects of the development of patriotism in this country. The main research problem is to find the answer to the question "Which values occupy the leading place in the theory of Ukrainian patriotic education at school?". The detailed problem is: How is patriotism perceived in the works of contemporary Ukrainian scientists in the context of education of young people and its place and role in building the future of Ukraine? The following methods were used in the research: an analytical and comparative method and an internal text analysis.

Development of the Theory of Patriotic Education in Ukraine in the Historical Context

The basics of patriotic education in Ukraine were created by famous Ukrainian philosophers and social activists such as H. Skorowoda (1766), M. Drahomanov (1891), and M. Hrushevski (1913). One of the most important elements of patriotic education of the Ukrainian population at the turn of the 19th and early 20th centuries was the popularisation of Ukrainian-language literature. There were active patriotic schoolteachers, literary critics and historians: Y. Chepiha (1922), S. Rusova (1935), I. Yushchysyn (1991), S. Cherkasenko (1914), and O. Doroshkevych (1929). An important

¹ H. Didenko, *Udoskonalennia patriotychnoho vykhovyvannia molodi v Ukraini: derzhavno-upravlinskyi aspekt, Publichne administruvannia: teoriia ta praktyka*, 2 (23), pp. 1-13.

² Ukrinform Multymediina – Ukrainian platform, „Reitynh”. 2019 <https://www.ukrinform.ua/rubric-society>

place in the development of the theory of patriotic education in the 20th century is played by the works of A.M. Borovyk(1994), L.D. Berezivskiy (2001), Y.M. Yatsiv, O.S. Kolodii (1998), V.V. Harniichuk (1998). The works of I. Bekh (1998), N. Kosariev (1995), I. Pidlasoho (2003), M. Rahozin (2004), H. Soroky (1999) made a significant contribution to the popularisation of patriotic attitudes and national identity. Theoretical aspects of patriotic education are developed in the works of Ukrainian educators such as K. Uszynski (1868), B. Hrinchenko (1907), I. Ohienko (1918), and V. Suchomliński (1961), who devoted special attention to educating young people in the spirit of love for their country, indigenous language and shaping national self-awareness.

In his works, H. Skovoroda (1766), an outstanding Ukrainian philosopher, mystic, poet and educator, whose worldview has a deep patriotic and theological-philosophical character, examines existential problems in which it is patriotism that defines who a person is and what the meaning of one's life is. Skovoroda also claims that patriotism is in line with such important human values as modesty, moderation, diligence and kindness. According to the philosopher, the main direction of patriotic education is shaping respect for the parents and the nation in children. He also claims that a special role in the development of patriotism is played by self-education and self-study³.

A significant contribution to the development and establishment of Ukrainian patriotism was made by Uszynski K. (1868), a precursor of pre-school and early school education as well as folk education in the Ukrainian land, who considered patriotic education as one of the most important elements of comprehensive youth education. According to Uszyński, the basic means of patriotic education, apart from the native language, national customs and traditions and the nation's spiritual and cultural heritage, also include work culture and religion, which play an important role in shaping patriotic attitudes, too. Education, as the educator claimed, should have a national nature. The educational system created by the nation is based on the aesthetic, moral, intellectual and economic national experience. Shaping patriotic attitudes among young people was inextricably linked by Uszynski with shaping young people's readiness for active participation in social life and with strengthening the economic and social welfare of the country's inhabitants.

One of the main means of patriotic education of children, according to Uszynski, is the mother tongue: these are fairy tales, folk songs and prov-

³ H. Skovoroda, *Blahodarni Erodyi*, tvory v 2-kh vol., vol. 1. Kyiv, p. 623.

erbs in an accessible form influencing the education of children. Patriotic education begins with learning the mother tongue, which is the most important, richest and strongest element that binds past, present and future generations into one historical whole. The mother tongue is the blood of the national culture. Uszynski considered patriotic education not only as an important educational task, but also as a powerful educational measure. The distinguished educator classified self-esteem combined with modesty, truthfulness, honesty and diligence as the elements forming the basis for shaping patriotic attitudes. In this way, a growing child develops a sense of responsibility and civic duty as well as true character traits⁴.

At the turn of the 19th and 20th centuries, Ukrainian pedagogical thought developed according to ideological patterns that dominated the countries of Europe at that time, taking into account the cultural, ethnic, living and social specificity of the Ukrainian nation. In turn, the activities of well-known Ukrainian educators were focused on the development of the idea of Ukrainian patriotic education, national self-awareness and practical activities leading to shaping patriotic attitudes⁵.

According to Franko (1986), a poet and writer, active social and political activist, the Ukrainian family is the first and most powerful centre of patriotism, national reconciliation and education. It is a place where healthy habits of behaviour, respect for the native language, folk customs and rituals are instilled. Franko emphasised that intellectual development based on the achievements of civilisation, especially European culture, is important in the patriotic education of young people⁶.

I. Ohienko and I. Franko (1994) considered the family the main institution shaping patriotic attitudes. In the family environment, children develop respect for their relatives, for family traditions and, which is very important, for the moral norms adopted in a given society⁷.

M. Dragomanov (1991), a journalist, historian, philosopher, and well-known social activist, emphasised the importance of studying Ukrainian

⁴ K.D. Ushynskyi, *Pro narodnist u hramodskomu vykhovanni*, *Vybrani pedahohichni tvory*, vol. v 2 vol. Kyiv, 1983, p. 43-103.

⁵ L.I. Staihordska, *Storinky istorychnoi svidomosti yak pidhruntia suchasnoho nationalno-patriotychnoho vykhovannia*, *Naukovi pratci derzhavnoi naukovo-pedahohichnoi biblioteki Ukrainy imeni V. O. Suchomlynskoho*, Vyp. 5, 2016 pp. 30-36..

⁶ I.V. Franko *Komu za se sorom?* (Vidkrytyi lyst do redakcji „Pravdy”), *Zibrannia tvoriv*: u 50 vol., Vol. 45, *Naukova Dumka*, Kyiv 1986, p. 574.

⁷ I. Ohienko, *Nauka pro ridnomovni oboviazky*, *Oberehy*, Kyiv 1994, p. 72.

folklore, traditions and customs in shaping patriotic attitudes in children and adolescents⁸.

O. Doroshkevych emphasised that one of the main tasks of Ukrainian pedagogy is to conduct activities in the field of patriotic education, which should be supported by Ukrainian associations, pedagogical societies, magazines and teachers. Only their joint efforts in this matter will bring appropriate results.

S. Cherkasenko paid special attention to the considerable importance in school teaching, also students with special educational needs, subjects such as studying the mother tongue and the past of their country and traditions, which in the future will create opportunities for citizens to develop appropriate patriotic attitudes. A special role in patriotic education, according to S. Cherkasenko, is played by educational centres, which shape not only love for the native country, but also a sense of national-patriotic awareness⁹.

At the beginning of the 20th century, educators: P. Barvinskyi (1908), R. Bilynskyi (1907), M. Halushchynskyi (1920) contributed to the development of the idea of patriotic education of Ukrainian youth. They focused particularly on the development and implementation of national patriotic principles in the education of each student in the national school.

O. Rusova (1997), a pedagogue, writer and precursor of Ukrainian feminism, emphasised the importance of national education and its role in shaping children's personality traits. National education through respect and love for one's nation and respect for other nations leads not to a narrowly understood isolationism, but to uniting and understanding between nations. An important place in patriotic education, as emphasised by S. Rusova, is occupied by national heritage that influences the development of children in two ways: physical and social. Social factors are conscious and physical factors are subconscious. The result of adapting children to social and national experiences is the development of imitative behaviour that allows to cultivate national traditions¹⁰.

H. Vashchenko (1994) drew attention to civic education, which, in his opinion, should be more related to patriotic education as it promotes responsibility and honesty among young people in everyday life¹¹.

⁸ M.P. Drahomanov, *Vybrane, Lybid*, Kyiv 1991, p. 688.

⁹ L.I. Staihordska, *Storinky istorychnoi svidomosti.....*, dz. quot. p. 30.

¹⁰ S. Rusova, *Vybrani pedahohichni tvory: u 2 kn. kn. 2* edited by red. Ye.I. Kovalenko, K. Lybid, 1997, p. 320.

¹¹ H.H. Vashchenko, *Vykhovnyi ideal*, Poltava 1994, p. 191.

In shaping patriotic attitudes, as noted by the outstanding Ukrainian educator W. Suchomliński (2014), an important role is played by the systematic and uninterrupted education of school children and youth in the context of national and cultural traditions. Its result is the consolidation in the new generations' awareness of the previous spiritual heritage as well as moral, aesthetic and ecological personal culture¹².

Another important element in shaping patriotic and civic attitudes, as W. Suchomliński emphasised, is maintaining an appropriate balance in the context of individual and team education. According to W. Suchomliński, in a real team, individual and team needs should be harmoniously combined into one whole.

According to W. Suchomliński, patriotic education is a zone of spiritual life that affects all areas of human activity. Patriotism as a unity of thought and action is in a complex way related to education, ethical, aesthetic and emotional culture, world view and creative work¹³. Suchomliński saw the true civic attitude as a moral responsibility for everything that happens in his native land and in the desire to fight for the development and power of the motherland.

W. Suchomliński argued that the school should develop young people's sense of limitless devotion to their homeland and prepare them for active social activity. In his works, the outstanding educator pointed to the complexity of the patriotic education process of students, including students with special educational needs, noting that in everyday life we often do not have the opportunity to demonstrate a patriotic attitude. According to W. Suchomliński, love for the homeland is related to the feeling of pride in the home country, one's own language, traditions, culture and customs¹⁴.

Contemporary Dilemmas of Ukrainian Patriotic Education of School Children and Youth

Contemporary philosophical foundations of Ukrainian patriotic education, in accordance with the new pedagogical paradigm, were developed by M. Antonets (2006), A. Boiko (2007), I. Vovk (2005), M. Yentuch (2015), P. Kononenko (2005), V. Moskalets (2013), M. Stelmakchovych (1997), M.

¹² I.D. Bech, K. I. Chorna, *Prohrama ukrainskoho patrotiotychnoho vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*, Kyiv 2014, p. 29.

¹³ V.O. Suchomlynskyi, *Vybrani tvory: u 5 t., vol. 1* Kyiv, 1976.

¹⁴ M. Fitsula, *Pedahohika vyshchoi shkoly: Navchalnyi posibnyk*, Akademydav, Kyiv 2006.

Yarmachenko (2007). The psychological issues of patriotic education were dealt with by H. Kostiuk (1989).

As V.Y. Kulchytskyi (2013) points out, the precise definition of the ideals of patriotic education is conducive to optimising pedagogical activities in combating some young Ukrainians' distrust towards the state, their disregard for social and state problems, as well as a low level of moral and cultural attitudes. According to the author, the leading role in the process of developing the personality of patriotic attitudes is played by the family, in which the child's character and attitude towards the surrounding world, people, customs and traditions are shaped. It is in the family, provided that parents care about passing on important family values along with a sense of respect not only for the close environment, but also for the local environment from generation to generation, that patriotic education can take place, in which the child goes from the respect for family values to the respect for national values¹⁵.

A. Mykolaenko (2016) states that the revival of patriotism is one of the greatest needs of contemporary Ukrainian society, whereas the socio-economic problems require a renewed, in-depth reflection on theoretical and methodological solutions in the field of patriotic education, its goals, tasks and content¹⁶.

In turn, the patriotic education of young people, as O. Vyshnevetskyi points out, is conditioned by the socio-cultural and economic level of the state's development. According to the author, there are three stages of patriotic education: the stage of early ethnic self-awareness (family), the stage of national and political self-awareness (transition from family upbringing to active participation in social life) and the stage of state-patriotic self-awareness, when the national awareness reaches the level of state awareness¹⁷. An important role is also played by distinguishing three types of patriotism: ethnic – based on a sense of belonging to one's nation, love for the mother tongue and for the history of the country, territorial – based on love

¹⁵ Y. Kulchytskyi, *Sotsialno-pedahohichni osnovy rozvytku patriotychnoho vykhovannia uchnivskoi molodi: suchasnyi aspekt*, Naukovyi Visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu, Series: Pedahohika sotsialna pratsia, Vypusk 29, 2013, pp. 77-80.

¹⁶ A. I. Mykolaenko, *Patriotychne vykhovannia starshoklasnykiv u vzaiemodii simi i shkoly yak ob'iekt naukowo-teoretychnoho analizu*, Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu, Seria: Pedahohichni nauky, Vyp. 140, 2016, pp. 307-311.

¹⁷ O. Vyshnevetskyi, *Suchasne ukrainske vykhovannia. Pedahohichni narysy*, Lvivskyi oblasnyi naukowo-metodychnyi instytut osvity, Lvivske oblasne pedahohichne tovarystvo im. H. Vashchenko, Lviv 1996, p. 238.

for the place of birth, state – based on the idea of self-determination of the nation and the state¹⁸.

As T. Ponimanska (2006) points out, the main directions of patriotic education are: tourism, knowledge about the family and processes taking place in society, knowledge about the history of the country, national and state symbols, knowledge about national traditions and customs, and knowledge about globalization processes¹⁹.

O. Vaneev (2010) distinguishes three types of young people's participation in patriotic activities: participation in the activities of various patriotic youth organisations, coordination councils conducting activities in the field of patriotic education, participation in social projects for the development of the state and participation in volunteering²⁰.

According to R. Petronhovskiy (2003), the concept of patriotism should be understood as the ability of young people to understand the historical past of Ukraine, respect for their nation, and active actions aimed at strengthening their native country, supporting its development and culture. As the author writes, patriotism as an integral value of personality is a complex concept and it is shaped in a different way during childhood and adolescence. Shaping patriotic feelings is possible only when this process takes place in the context of comprehensive upbringing and is maintained, strengthened and deepened in various forms of activity: in games, in science, it is associated with national holidays and participation in social activities. R. Petronhovskiy emphasises that in the psychological aspect, patriotism is considered as an integral creation of individual and social consciousness, the essence of which is conditioned by the mutual relationship between the psychology of human behaviour and social norms. The concept of patriotism denotes the highest and most powerful spiritual force that determines the active life position of a person. Hence, according to the author, patriotism should be understood as a comprehensive system of individual and social values and dedication to the service of the Ukrainian nation²¹.

¹⁸ A. Zagorodna, *Suchasne rozuminnia patriotichnoho vykhovania molodi, Teoriia ta metodyka upravlinia osvitoiu*, Vyp. 10, p. 10-23. – Elektronnyi resurs. – Rezhym dostupu. – www.tme.umo.edu.ua/docs/10/6.pdf

¹⁹ T.I. Ponimanska, *Doshkilna pedahohika: Navchalny posibnyk*, t. 1, Akademvydav, Kyiv 2006, p. 456.

²⁰ O.N. Vaneev, *Patryoticheskoe vospitanye: vozmozhnosti munitsypalnoi polityky*, Pravo y obrazovanye, 2010, nr 2, pp. 83-92.

²¹ R.R. Petronhovskiy, *Teoriia i praktyka formuvannia patriotyzmu starschoklasnykiv*, Polissia, Zhytomyr 2003, p. 220.

As O. Didenko (2012) observes, state and social life should be saturated with patriotism acquired during the transition period, accompanied by a change in political orientation and power structures. The level of patriotic sentiment in the society is negatively affected by external factors (economic, political and legal instability) and internal factors (legal nihilism among ordinary citizens of the country and representatives of state authorities). In such conditions, the patriotic education of children and adolescents is of particular importance. According to the scientist, these are: shaping the national awareness of attachment to the homeland and to the nation. This process consists of two stages. The first is the formation of ethnic identity based on the acquisition of the mother tongue, customs, traditions, national mythology, folklore, art, national views and beliefs, ideals and accepted social norms. At the second stage, civic and patriotic self-awareness is formed through an active social attitude, studying the history of one's own country, self-sacrifice in the name of freedom, and respect for other nations, their history as well as their culture and customs²².

Activities of Ukrainian Schools in the Field of Patriotic Education of Young People with Special Educational Needs

The priority task of the Ukrainian state is to create conditions conducive to rearing a generation capable of working effectively and learning throughout life, fostering cultural and social heritage, developing and strengthening state independence as well as supporting democratic and constitutional values as inseparable elements of European and world culture. Currently in Ukraine, based on centuries-old national liberation traditions, there is a gradual revival of the national system of education. The effectiveness of these activities depends on the skills and readiness of the teaching staff to shape students' moral priorities, which form the basis of patriotic attitudes of children and youth.

An important role in this process is played by education at school where favourable conditions are created and various forms of activities are used to help shape the personality, especially of a person devoted to their country. Patriotic education in contemporary Ukrainian schools of students with spe-

²² O.H. Didenko, *Udoskonalennia patriotychnoho vykhovannia molodi v Ukraini....op. cit.* Didenko O. H., *Udoskonalennia patriotychnoho vykhovannia molodi v Ukraini: derzhavno-upravlinskyi aspekt* / O. H. Didenko. // *Publichne administruvannia: teoriia ta praktyka*. – 2012. --Vyp. 2 (23), pp. 1–13.

cial educational needs is systemic in nature and is based on spiritual national values. For each student the school shall become a centre for shaping civic and patriotic qualities, preparation for active participation in building an independent, democratic state, encouraging the idea of unity of the Ukrainian nation and consent between citizens.

Patriotic education of children and teenagers with special educational needs involves the following tasks: making students aware of the importance of patriotic values and respect for the cultural and historical past of Ukraine, for the country's constitution, legal system, and state symbols, mastering the knowledge of the Ukrainian nation's history, its multinational culture, traditions, customs, rites, explaining the relationship between personal freedom and human rights as well as shaping a tolerant attitude towards other nations, cultures and traditions, educating students of citizenship and environmental protection. In patriotic education of students with special needs a special place is occupied by literature (fiction), which effectively helps in the process of socialisation of an individual, integrating them with social values.

The implementation of the goals of patriotic education takes place through forms such as: popularisation of historical knowledge, including particularly important regional history, popularisation of national symbols, organisation of literary and art Olympiads. Based on historical and cultural knowledge, students can evaluate the past of their own country and forecast its future.

The effectiveness of patriotic education of children with special educational needs in Ukraine is based on the principles of regularity, continuity and individualisation. The didactic forms of patriotic education effectively used in working with students with special needs include: Ukrainian folk tales storytelling contests, get-together evenings of Ukrainian proverbs, beliefs and legends, as well as trips to the museums which, in particular, play an important role in the patriotic education of students with special educational needs, because the exhibitions allow them to become physical with the illustrative material (work tools, costumes, household items, personal items of famous personalities), helping students to feel the epoch.

Trips to the museums (of history, tourism, art, ethnographic, natural science, technology) shape students' positive attitude towards the national values, develop regional and national self-awareness, a sense of belonging and responsibility for the historical and cultural heritage of their nation and a sense of pride in their school. Not only do students visit the state historical and national museums, but also regional ones, which allows them to learn

about the folklore, building style, traditions and customs of the local residents²³.

Many Ukrainian schools conduct activities in the area of patriotic education of children and teenagers with special educational needs, such as competitions for the best school symbols – anthem, banner, emblem. In a large number of schools school assemblies are held every month, during which the school's anthem is performed. During educational hours devoted to patriotic education, students deepen their knowledge about the history of their own country and current events – "Defender of the Fatherland Day" and about the culture, traditions and rituals of the Ukrainian nation – "Seven Wonders of Ukraine", "St. Nicholas Day", "Christmas", "Easter Week", "St. Andrew's Evenings". Students actively participate in the following activities: "Children of the East", "Letters for Soldiers Fighting in the East", "Children Gifts – for the Defenders of Ukraine". School volunteer campaigns are popular, i.e.: "Help a Peer from the East of Ukraine!", "From a Sincere Heart - for a Brave Heart", "Do Not Be Indifferent". Patriotic education is not possible without close cooperation between the school and parents. For this purpose the following campaigns are carried out: "Dad, Mum, Me – Ukrainian Family", "Generation Tournament", "Healthy Child – Wealthy Ukraine".

The leading role in patriotic education of school students with special educational needs is played by the activity of Ukrainian libraries that organise important patriotic education campaigns such as: open lectures, virtual tours, photo exhibitions, competitions, festivals, memorial days, literary and musical compositions.

Conclusions

The theoretical thought in the field of patriotic education in Ukrainian society significantly contributed to taking up practical activities. Patriotic education in Ukraine as a very important element of social reality is characterised by high dynamics of development. Undoubtedly, external and internal threats cause the consolidation of citizens around a common idea – preserving independence and territorial integrity. An important element determining the future of the country is also the educational system, in which

²³ L. A. Haida Do pytanja pidhotovky navchalno-metodychnoho posibnyka „Muzeiznavstvo u zakładach osvity”. Ukrainskyi muzei pry navchalnomu zakladi: istoriia i suchasnist: materialy oblasnoi nauk.-metod. Konf. Kirovohrad: Vyd. KOIPPO imeni Vasylia Sukhomlynskoho, 2008, pp. 118-119.

patriotic education is one of the priorities. There is a constant discussion about the implementation of new solutions in the field of patriotic education of students with special educational needs and about its effectiveness. Nevertheless, it can already be said with certainty that the new generation, which will soon begin to take an increasing share in making responsible decisions about the future of Ukraine, is already prepared for this and is aware of patriotic values, principles and their social importance.

References

- Bech I.D., Chorna K.I., *Prohrama of the Ukrainian patriotic vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*, Kyiv 2014, p. 29.
- Didenko O.H., *Udoskonalennia patriotychnoho vykhonyvannia molodi v Ukraini: derzhavno-upravlinskyi aspekt, Publichne administruvannia: teoriia ta praktyka*, 2 (23), pp. 1-13].
- Drahomanov M.P., *Vybrane, Lybid*, Kyiv 1991, p. 688.
- Fitsula M., *Pedahohika vyshchoi shkoly: Navchalnyi posibnyk*, Akademvydav, Kyiv 2006
- Franko I.V., *Komu za se sorom? (Vidkryty lyst do redakcji „Pravdy”)*, Zibrannia tvoriv: u 50 vol., Vol. 45, Naukova Dumka, Kyiv 1986, p. 574.
- Haida L.A., *Do pytanii pidhotovky navchalno-metodychnoho posibnyka „Muzeiznavstvo u zakladach osvity”*. *Ukrainskyi muzei pry navchalnomu zakladi: istoriia i suchasnist: materialy oblasnoi nauk.-metod. Konf. Kirovohrad: Vyd. KOIPPO imeni Vasylia Sukhomlynskoho*, 2008, pp. 118-119.
- Kulchytskyi, V.Y., *Socialno-pedahohichni warp of patriotychnoho rozvytku vykhovannia uchnivskoi molodi: suchasnyi facet*, *Naukovyi Visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu*, Series: Pedahohika socialna pratsia, Vypusk 29, 2013, pp. 77-80.
- Mykolaenko A.I., *Patriotychno vykhovannia starshoklasnykiv u vzaiemodii simi i shkoly yak obiekt naukowo-teoretychnoho analizu*, *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu*, Seria: Pedahohichni nauky, Vyp. 140, 2016, pp. 307-311.
- Ohienko I., *Nauka pro ridnomovni oboviazky*, Oberehy, Kyiv 1994, p. 72.
- Petronhovskiy R.R., *Teoriia i praktyka formuvannia patriotyzmu starschoklasnykiv*, Polissia, Zhytomyr 2003, s. 220.
- Ponimanska T.I., *Doshkilna pedahohika: Navchalny posibnyk*, vol. 1, Akademvydav, Kyiv 2006, p. 456.
- Rusova S., *Vybrani pedahohichni tvory: u 2 kn. kn. 2 edited by Ye.I. Kovalenko, K.Lybid*, 1997, p. 320.
- Ukrinform Multymediina platform of Ukraine, Reitynh”. 2019 <https://www.ukrinform.ua/rubric-society>.
- Ushynskiy K.D., *Pro Narodnist u hramodskomu vykhovanni*, *Vybrani pedahohichni tvory*, vol. V 2 vol. Kyiv, 1983, pp. 43-103.
- Staihordskia L.I., *Storinky istorychnoi svidomosti yak pidhruntia suchasnoho nationalno-patriotychnoho vykhovannia*, *Naukovi pratci derzhavnoi naukowo-pedahohichnoi biblioteki Ukrainy imieni V. O. Sukhomlynskoho*, Vyp. 5. pp. 30-36, 2016.
- Skovoroda H., *Blahodarni Erodyi, tvory v 2-kh vol.*, Vol. 1. Kyiv, p. 623
- Suchomlynskyi V.O., *Vybrani tvory: u 5 vol.*, Vol. 1 Kyiv, 1976.

- Vaneev O.N., *Patryoticheskoe vosityanye: vozmozhnomye munitsypalnoi polityky, Pravo y obrazovanye*, 2010, No. 2, pp. 83-92.
- Vashchenko H.H., *Vykhovnyi ideal*, Poltava 1994, p. 191.
- Vyshnevetskyi O., *Suchasne ukrainske vykhovannia. Pedahohichni narysy, Lvivskyi oblasnyi naukovo-metodychnyi instytut osvity, Lvivske oblasne pedahohichne tovarystvo im. H. Vashchenko*, Lviv 1996, p. 238.
- Zagorodna A., *Suchasne rozuminnia patriotichnoho vykhovania molodi, Teoriia ta metodyka upravlinia osvitoiu*, Vyp. 10, pp. 10-23.

Rozdział II

DZIECKO PODMIOTEM EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

Uczeń zdolny w edukacji inkluzyjnej

Streszczenie

Artykuł podejmuje problematykę ucznia zdolnego jako przedmiotu polskiej edukacji inkluzyjnej. Celem jest opisanie sytuacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przestrzeni wewnątrzszkolnej, a także próba scharakteryzowania potrzeb tego ucznia. W pierwszej części został zaprezentowany podstawowy termin, niezbędny do prowadzenia wywodu, taki jak edukacja inkluzyjna. Następnie dokonano opisu zmian w podejściu do kształcenia uczniów ze SPE (szczególnie tych zdolnych), ze wskazaniem na organizację procesu edukacji i wsparcia

Słowa kluczowe: edukacja inkluzyjna, uczeń zdolny, specjalne potrzeby, wsparcie

Childhood development for an inclusive school

Summary

The text is devoted to the issues of preparing a child with developmental deficits to the best functioning as possible. Currently, one of the most important forms of reinforcement is early support for the child's development. The authors presented the results of their own research, the aim of which was to find out about the parents' opinion on the importance of early development support activities for their children. The conclusions drawn clearly indicate the role of ECDS in preparing the child with special needs for the efficient fulfillment of the role of a student in the conditions of a modern school – an inclusive school.

Key words: inclusive education, gifted student, special needs, support

Wprowadzenie

Zgodnie z literaturą przedmiotu, edukacja inkluzyjna, inaczej włączająca stanowi system organizacji procesu edukacyjnego, zapewniający równe możliwości uczniom o różnych potrzebach edukacyjnych. Określa się ją także jako model nauczania, w którym uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniowie zdolni mogą się uczyć wraz z innymi

rówieśnikami w tej samej szkole/klasie. Idea edukacji inkluzyjnej¹, jak podają m.in. Barbara Skałbana, Mirosław Babiarz² powinna być rozumiana i wdrażana z refleksją, zrozumieniem, akceptacją i zaangażowaniem wszystkich podmiotów edukacji: nauczycieli, rodziców i uczniów, aby zapewnić uczniom ze SPE poczucie bycia równoprawnym uczestnikiem/podmiotem procesu edukacji.

W tym kontekście podmiotowość ucznia zdolnego w procesie edukacji stanowi ważny wyznacznik doboru metod ukierunkowanych na włączanie tych uczniów w główny nurt działań podejmowanych w przestrzeni szkoły. Warto jednak zaznaczyć, że istota edukacji inkluzyjnej osadzona jest głęboko w niejednorodnych koncepcjach warunkowanych kulturowo, ekonomicznie, religijnie. Trudno zatem podejmować próby jej gruntownego oglądu teoretycznego oraz lokowania w praktykach edukacyjnych, w oderwaniu od przemian społecznych i związanych z nimi odmiennych poglądów na samą edukację uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

Polskie badania i analizy dotyczące inkluzji spopularyzowane zostały m.in. poprzez A. Krauze (2010), I. Chrzanowską (2014, 2015), G. Szumskiego (2009, 2001), J. Głodkowską (2010), A. Brzezińską (2007), T. Zacharuk (2011). Należy jednak zaznaczyć, iż w polskim prawodawstwie nie ma jednoznacznej definicji tego pojęcia³. Synonimem inkluzji edukacyjnej, co zasygnalizowano już powyżej jest edukacja włączająca, która oznacza nieustannie trwający proces ukierunkowany na oferowanie wysokiej jakości edukacji dla wszystkich oraz poszanowanie różnorodności, różnych potrzeb i zdolności, właściwości i oczekiwań uczniów i społeczności eliminującym wszelkie formy dyskryminacji. Ponadto jest rozumiana jest jako przygotowanie szkoły do przyjęcia ucznia ze zróżnicowanymi potrzebami w zakresie zdobywania przez niego wiedzy i kształtowania umiejętności. Termin ten ma zdecydowanie szerszy zakres rozumienia, gdyż ukazuje nowe spojrzenie na bycie człowieka w świecie.

Edukacja inkluzyjna (włączająca) ukierunkowana jest zatem na łączenie, przenikanie, współpracę, akceptację, tolerancję, wzajemną pomoc i interakcje społeczne. To nie tylko przekazywanie wiedzy, ale kształtowanie po-

¹ Edukacja włączająca jest efektem zmian społeczno-edukacyjnych ukierunkowanych na poprawę jakości kształcenia w nurcie humanizmu i egalitaryzmu społecznego.

² B. Skałbana, M. Babiarz, *Edukacja włączająca jako przestrzeń dla rozwoju czy ryzyko wykluczenia i marginalizacji ucznia?*, *Student niepełnosprawny*, „Szkice i Rozprawy”, Nr 18(11), 2018, s. 17-27.

³ I. Chrzanowska, *Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania*, „Studia Edukacyjne” nr 30, 2014, s. 111.

staw, wprowadzanie w wartości społeczne i socjalizacja w gronie zdrowych, pełnosprawnych rówieśników. To także rozwijanie u uczniów wiary w siebie i swoje sprawstwo, kształtowanie poczucia własnej godności i wartości. W literaturze opisującej przestrzeń edukacji ucznia zdolnego (tj. ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi)⁴ zwraca się uwagę na kilka założeń tejże edukacji, tj.:

- skoncentrowanie na osobie (podmiotowe traktowanie),
- wzmacnianie (dawanie siły do pokonywania trudności i ograniczeń),
- kompleksowość (uwzględnianie wszystkich środowisk, w jakie rozwojowo wchodzi uczeń ze SPE),
- plastyczność (ciągłe modyfikowana do potrzeb i możliwości ucznia),
- poszukiwanie (szukanie najlepszych rozwiązań i metod rozwoju),
- pozytywy (poszukuje się sił jednostki i zasobów środowiska),
- zapraszanie (zainteresowanie ucznia),
- łączenie (poszukiwanie tego co łączy a nie dzieli),
- profesjonalizm (wszyscy, którzy zajmują się uczniem są profesjonalistami),
- optymizm (wzbudzanie wiary na przekraczanie granic rozwojowych).

W nawiązaniu do wskazanych założeń, należy podkreślić, że paradygmat inkluzyjny akcentuje podmiotowość ucznia zgodnie z hasłami pedagogiki personalistycznej, jego prawa do samorealizacji i autonomii, postuluje także rozwijanie zdolności do pokonywania własnych ograniczeń i trudności przy wykorzystaniu potencjału i zasobów środowiska wychowawczego.

Odnosząc się do powyższego celem artykułu jest ukazanie sytuacji ucznia zdolnego – czyli ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przestrzeni wewnątrzszkolnej, a także próba charakterystyki jego potrzeb.

Podstawy metodologiczne badań

Głównym celem badania uczyniono kompleksową ocenę sytuacji ucznia zdolnego w szkole i potrzeb w zakresie wspierania jego rozwoju.

Jako metodę badawczą wybrano sondaż diagnostyczny, za technikę – ankietę oraz wykorzystano kwestionariusze ankiet. Łącznie do objętych diagnozą respondentów (dyrektorów, nauczycieli, wizytatorów z kuratoriów, przedstawicieli poradni psychologiczno-pedagogicznych, specjalistów) skierowa-

⁴ J. Głodkowska, *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe*, część 1, MEN, Warszawa 2010, s. 42-43.

no cztery kwestionariusze, umożliwiające poznanie ich opinii na temat kwestii związanych wsparciem ucznia zdolnego w polskiej szkole. Na potrzeby niniejszego opracowania posłużono się wynikami i rekomendacjami, które powstały jako pokłosie spotkań zespołów eksperckich w ramach projektu: Zmiany w systemie edukacji w Polsce odpowiedzią na oczekiwania społeczne i zmiany gospodarcze realizowanego w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020 współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego. Celem przeprowadzenia cyklu równoległych spotkań dwóch podzespołów było wypracowanie rekomendacji, rozwiązań i opinii dotyczących wspierania ucznia zdolnego. Należy zaznaczyć, że wszystkie zgłaszane propozycje pochodziły ze środowiska ekspertów, praktyków, którzy wchodzili w skład podzespołów, tj. dyrektorów szkół, przedstawicieli kuratoriów oświaty, nadzoru pedagogicznego, pracowników ośrodków doskonalenia nauczycieli, organizacji pozarządowych oraz samych nauczycieli. Taki skład zespołów pozwolił na wielopłaszczyznową analizę podjętego tematu⁵. Warto dodać, iż spotkania zostały podsumowane przy użyciu kwestionariuszy ankiet (rozpoznających opinie ekspertów na temat kwestii związanych z edukacją i wsparciem ucznia zdolnego w polskiej szkole) oraz dyskusji nad zidentyfikowanymi problemami. W tym celu posłużono się m.in. drzewem problemów, które pozwoliło określić relacje przyczynowo-skutkowe pomiędzy nimi oraz określić efekty ich występowania. Eksperci przywoływali różne przyczyny/bariery i skutki w procesie edukacji i wspierania ucznia zdolnego, podając przykłady z własnego doświadczenia oraz zestawili je z treścią raportu pn.: Szkolne talenty Europy – PISA⁶, modelem wspierania ucznia zdolnego w Polsce i wybranych krajach Unii Europejskiej. Zwrócili także uwagę na element kompetencji emocjonalnych ucznia zdolnego oraz pytania problemowe, w obrębie, których dokonywano szczegółowych rozważań:

⁵ Spotkania zostały przeprowadzone w formie prac stacjonarnych w 2018 roku, a także konsultacji przy użyciu korzystania z tzw. „wirtualnej chmury”. Zespół ekspertów liczył łącznie 40 osób, byli to zaproszeni eksperci oraz moderatorzy. Wśród ekspertów znaleźli się między innymi: przedstawiciele kuratoriów, nauczyciele z długoletnim stażem, dyrektorzy szkół, doradcy metodologiczni oraz przedstawiciele ośrodków zajmujących się kształceniem nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych, nadzoru pedagogicznego, organizacji pozarządowych.

⁶ https://kometa.edu.pl/uploads/publication/190/ca28_AA_202.pdf?v2.8 [dostęp z dnia 12.12.2018]

1. W jaki sposób i przy użyciu jakich narzędzi uczniowie zdolni są identyfikowani i diagnozowani? Jakie nowe rozwiązania w tym zakresie są potrzebne?
2. Które z działań realizowanych obecnie w ramach wspierania uczniów zdolnych są najbardziej efektywne? Jak można je wzmocnić i upowszechnić?
3. Jakie są mocne i słabe strony „systemu” edukacji i wspierania uczniów zdolnych w Polsce? Które jego elementy należy zmienić – udoskonalić?
4. Co szkoła oferuje rodzicom, nauczycielom i uczniom w zakresie wspierania uzdolnień?

Proces edukacji i wsparcia ucznia zdolnego w opinii ekspertów – wyniki badań własnych

Związki przyczynowo-skutkowe, tj. zestawienie wyłonionych problemów i zredagowanych przez członków podzespołów propozycji zmian obrazuje poniższa tabela:

Tabela 1. Obszary działań wspierających ucznia zdolnego w szkole

OBSZAR	PROBLEMY/BARIERY	PROPOZYCJE ZMIAN/ WSTĘPNE REKOMENDACJE
FINANSOWANIE „SYSTEMU” WSPARCIA UCZNIA ZDOLNEGO	1. brak środków np. na dowóz uczniów zdolnych do ośrodków akademickich itp. 2. brak środków na podnoszenie kwalifikacji nauczycieli 3. braki w sposobach zarządzania szkołą (uprzedmiotowienie ucznia)	1. zabezpieczenie środków finansowych na pomoc psychologiczno-pedagogiczną 2. zmiany dot. rozporządzeń, waga subwencji oświatowej 3. wzrost pensji nauczyciela jako element motywacyjny podnoszący jakość pracy szkoły 4. zmiany w standardach kształcenia nauczycieli
MODEL DIAGNOZOWANIA UCZNIA ZDOLNEGO	1. brak narzędzi standaryzowanych dot. diagnozowania ucznia zdolnego 2. fikcyjność diagnozowania 3. brak informacji zwrotnej dla rodzica/ucznia zdolnego na kolejny etap edukacyjny	1. wypracować trzon/model/schemat funkcjonowania procesu diagnozowania ucznia zdolnego + narzędzia diagnozy
KOMPETENCJE SPOŁECZNE UCZNIA ZDOLNEGO	1. niedostosowanie metod, form pracy w zakresie rozwoju kompetencji społecznych ucznia zdolnego 2. brak precyzji w zakresie form i narzędzi do oceny kompetencji 3. brak indywidualnego podejścia do ucznia w szkole, niewystarczająca diagnoza ucznia zdolnego	1. odpowiednia forma oceny do weryfikacji konkretnych kompetencji ucznia zdolnego 2. działania na każdym etapie edukacyjnym – kompetencje społeczne powiązać z pracą nad rozwijaniem zdolności

WSPÓŁPRACA PODMIOTÓW, ODPOWIEDZIALNOŚĆ ZA REALIZACJĘ ZADAŃ WOBEC UCZNIA ZDOLNEGO	1. brak zaangażowania środowisk akademickich 2. brak informacji na temat odpowiedzialności konkretnej instytucji w zakresie działań na rzecz ucznia zdolnego 3. upowszechniania dobrych praktyk w skali ogólnokrajowej	1. podział odpowiedzialności doprecyzowanie zadań poszczególnych podmiotów mających część wspólna zadań (poradnie psychologiczno-pedagogiczne, biblioteki itp.)
--	--	---

Źródło: opracowanie własne

Reasumując, opinie ekspertów na temat edukacji i wsparcia ucznia zdolnego, bez wątpienia wymagają dalszych, pogłębionych działań badawczych. Dostrzegli, iż istnieje potrzeba wdrażania systemowych rozwiązań, aby niwelować przyczyny zaburzające system wsparcia ucznia zdolnego i umożliwiające dobrą diagnozę. Uwagę członków przyciągnęły przede wszystkim takie kwestie jak: ujednolicenie terminologii – definicja ucznia zdolnego; najbardziej popularne i efektywne formy wsparcia ucznia zdolnego; opracowanie modelowego rozwiązania dotyczącego diagnozowania ucznia zdolnego; doprecyzowanie zapisów w prawie oświatowym związanych zadaniami poszczególnych podmiotów działających na rzecz ucznia zdolnego; finansowanie działań związanych z diagnozowaniem ucznia zdolnego. Po przeprowadzanych analizach przyczynowo-skutkowych wyłoniono kolejne pytania problemowe w obrębie, których dokonywano szczegółowych rozważań.

Tabela 2. Identyfikacja i diagnoza ucznia zdolnego w opinii specjalistów

Jak jest? - obserwacja wewnątrzszkolna - wyniki egzaminów zewnętrznych - diagnoza w poradniach psychologiczno-pedagogicznych - brak wystandaryzowanych ogólnopolskich narzędzi do diagnozy - opinie rodziców	Dlaczego nie jest tak, jak powinno być? - brak finansów - brak wsparcia merytorycznego - niejednoznaczne zapisy w prawie oświatowym - wydłużony czas oczekiwania na diagnozę
Identyfikacja i diagnoza ucznia zdolnego	
Jak powinno być? - standaryzacja narzędzi badawczych, w tym również do obserwacji - profesjonalna sieć koordynatorów wspierających uzdolnienia (określenie roli i osoby koordynatora) - kompetentne zespoły dokonujące rozpoznania - funkcyjny pracownik szkoły (ekspert) - upowszechnianie dobrych praktyk	Wnioski: - doprecyzowanie przepisów prawa oświatowego - zabezpieczenie środków finansowych pracownika/koordynatora, szkolenia, doskonalenie nauczycieli - opracowanie kompleksowego modelu diagnozy (kto? jak? kiedy? gdzie?)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych zebranych z współprowadzącym Krzysztofem Łysakiem

Eksperci przywoływali również wybrane formy wsparcia ucznia zdolnego, podając przykłady z własnych doświadczeń.

Tabela 3. Identyfikacja i diagnoza ucznia zdolnego w opinii kadr sektora oświaty

Jak jest? - społeczne kółka zainteresowań - indywidualizacja pracy ucznia zdolnego - okazjonalność „od konkursu – do konkursu” - sporadyczne obozy naukowe - niskie stypendia naukowe - brak systemu - brak systemu odgórnego	Dlaczego nie jest tak, jak powinno być? - brak systemowej diagnozy - brak finansów - brak kompetencji nauczycieli - brak motywacji nauczycieli - brak współpracy między instytucjami - biurokratyzacja pracy nauczyciela
Jak powinno być? - wyższe stypendia - współpraca z uczelniami - „bony edukacyjne” - dalsze motywowanie ucznia/ opracowywanie ścieżki rozwoju ucznia - dodatkowo odpłatne godziny na pracę z uczniem zdolnym	Wnioski - zmiany w ramowych planach nauczania (przyznanie godzin na ucznia zdolnego) - skonkretyzować obszary ewaluacji - wykłady otwarte na uczelniach - wzmocnić kompetencje nauczycieli w obszarze pracy z uczniem zdolnym - doprecyzować terminologię związaną z pojęciami: uczeń zdolny, zdolności, uzdolnienia.

Wybrane formy wsparcia
ucznia zdolnego
udoskonalić, zmienić, wprowadzić

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych zebranych z współprowadzącym Krzysztofem Łysakiem

W zbieraniu opinii na temat edukacji i wsparcia rozwoju ucznia zdolnego posłużono się także *analizą SWOT*, wyłaniając trzy pytania, tj.:

1. Co szkoła oferuje rodzicom w zakresie wspomagania ucznia zdolnego?
2. Co szkoła oferuje nauczycielom w zakresie wspomagania ucznia zdolnego?
3. Co szkoła oferuje uczniom w zakresie wspomagania ucznia zdolnego?

Wyłonione przez ekspertów obszary ilustrują poniższe schematy:

Tabela 4. Analiza SWOT 1 obszaru: szkoła-rodzice

Mocne strony • możliwość otrzymywanie informacji nt. postępów edukacyjnych ucznia zdolnego • wsparcie rodziców w rozwiązywaniu problemów wychowawczych • wsparcie w zakresie nawiązania kontaktów ze specjalistami • porady/konsultacje w zakresie wspierania ucznia zdolnego • funkcjonowanie systemu doradztwa zawodowego	Słabe strony • aktywność działań wspierających ucznia zdolnego we współpracy z rodzicami • utrudniony obieg informacji w dużych placówkach (utrudniony dostęp do informacji) • brak środków finansowych na działania realizowane we współpracy z rodzicami uczniów zdolnych • incydentalność zajęć dla rodziców organizowanych przez szkołę we współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, uczelnią czy placówkami kultury
Szanse • uruchomienie grup wsparcia dla rodziców dzieci zdolnych • spotkania z ekspertami (przedstawienie rodzicom możliwości rozwijania zdolności ucznia pod opieką mistrza – mentora – tutora) • włączenie rodziców w proces wsparcia ucznia zdolnego – prezentacja metod oraz form pracy skutecznie wspierających akcelerację uzdolnień w warunkach pozaszkolnych • umożliwienie obserwacji dziecka zdolnego w sytuacji edukacyjnej	Zagrożenia • niewłaściwa identyfikacja zdolności ucznia i zaprzepaszczenie jego potencjału (nieadekwatne osiągnięcia do potencjału jaki posiada uczeń) • niska świadomość rodziców w zakresie możliwości wspierania ucznia zdolnego • słabe włączenie rodziców w proces wspierania uczniów zdolnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych zebranych z współprowadzącym Krzysztofem Łysakiem

Tabela 5. Analiza SWOT 2 obszaru: szkoła-nauczyciele

Mocne strony • możliwość doskonalenia zawodowego • funkcjonowanie w szkołach zespołów nauczycielskich (przedmiotowych, tematycznych, problemowych) • wymiana doświadczeń wśród nauczycieli, • dostęp do dobrych praktyk (np. źródło ORE, inicjatywy regionalne) • dostęp do e-zasobów (materiały dydaktyczne, scenariusze, aplikacje	Słabe strony • mało interesująca oferta szkoleń dla nauczycieli w zakresie wspierania ucznia zdolnego • niski poziom kształcenia nauczycieli (brak tematyki związanej z uczniem zdolnym w programach kształcenia nauczycieli) • niski poziom szkoleń dla nauczycieli w zakresie wspierania ucznia zdolnego
--	--

komputerowe, programy, modele, itp.) • nagradzanie nauczycieli odnoszących sukcesy w pracy z uczniem zdolnym • mocne zaangażowanie nauczycieli pasjonatów w pracę z uczniem zdolnym	(zbyt teoretyczne szkolenia, mało praktyki) • niewystarczające środki finansowe na profesjonalne doskonalenie nauczycieli • łączenie etatów przez nauczycieli w kilku szkołach uniemożliwia organizację indywidualnych spotkań z uczniem • słaba współpraca nauczycieli ze specjalistami z poradni psychologiczno-pedagogicznej • brak rozwiązań systemowych w zakresie motywowania nauczycieli pracujących z uczniem zdolnym
Szanse • motywowanie nauczycieli do pracy na rzecz ucznia zdolnego poprzez większe dodatki motywacyjne • profesjonalne wyposażenie szkół w pomoce dydaktyczne, w tym nowoczesny sprzęt komputerowy • wyodrębnienie w arkuszach organizacyjnych godziny na pracę z uczniem zdolnym • uruchomienie profesjonalnie funkcjonujących sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli w zakresie wspierania rozwoju uzdolnień • organizacja blended learningowych szkoleń dla nauczycieli w zakresie wspierania rozwoju uzdolnień (szkolenia praktyczne) • wsparcie metodyczne dla nauczycieli pracujących z uczniem zdolnym • kształcenie nauczycieli w ośrodkach akademickich oferujących najwyższą jakość świadczonych usług (ośrodki akademickie specjalizujące się w zakresie kształcenia nauczycieli)	Zagrożenia • słabe wykorzystywanie zasobów szkół, w których pracują nauczyciele (niski poziom kompetencji nauczycieli) • niski poziom zaangażowania nauczycieli w obszarze wspierania ucznia zdolnego (słaba motywacja, brak systemów motywowania nauczycieli) • niski poziom wykorzystania potencjału instytucji wspierających ucznia zdolnego (zasobów kadrowych i materialnych) • niski poziom działań wspierających rozwój uczniów uzdolnionych

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych zebranych z współprowadzącym Krzysztofem Łysakiem

Tabela 6. Analiza SWOT 3 obszaru: szkoła-uczeń

Mocne strony • bogata oferta zajęć dodatkowych dla uczniów zdolnych • zaangażowanie nauczycieli pasjonatów, działający bardzo często charytatywnie na rzecz ucznia zdolnego • dostęp do bogatej i różnorodnej oferty konkursów i olimpiad • powszechność innowacyjnych form aktywności edukacyjnych na rzecz ucznia zdolnego • programy współpracy szkół z uczelniami i innymi instytucjami (parki technologiczne, banki, muzea, domy kultury, itp.) dedykowane uczniom zdolnym • stypendia motywacyjne (stypendia Prezesa Rady Ministrów, stypendia ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania) • wyjazdy zagraniczne, wymiany międzynarodowe • innowacyjne projekty edukacyjne o zasięgu regionalnym i ogólnopolskim ukierunkowane na wspieranie uzdolnień	Słabe strony • identyfikowanie i diagnozowanie uczniów zdolnych (brak modelowych rozwiązań) • mało motywujący system oceniania ucznia – zbyt duży nacisk na oceny (średnią ocen), brak stosowania filozofii oceniania kształtującego • duże "eksploatowanie" ucznia zdolnego, często ponad jego możliwości (udział w wielu konkursach, olimpiadach) • brak profesjonalnego wsparcia psychologicznego dla uczniów zdolnych • zbyt duże zróżnicowanie poziomu trudności wojewódzkich konkursów przedmiotowych • uboga oferty konkursów i olimpiad o charakterze interdyscyplinarnym oraz w zakresie rozwijania kreatywności • słaby działający system wspierania finansowego działań dedykowanych uczniom zdolnym (np. brak wsparcia finansowego umożliwiającego uczniom udział w prestiżowych konkursach i olimpiadach międzynarodowych)
Szanse • organizowanie zajęć dla uczniów zdolnych wspólnie z uczelniami i innymi instytucjami działającymi na rzecz edukacji • wzmocnienie systemu motywacyjnego uczniów uzdolnionych (stypendia) • organizacja obozów naukowych dedykowanych uczniom uzdolnionym • wdrażanie rozwiązań edukacyjnych uwzględniających podejmowanie współpracy z instytucjami działającymi na rzecz ucznia zdolnego (np.: instytucje kultury, organizacje pozarządowe) • wdrażanie nowatorskich metod pracy z uczniem zdolnym (np. tutoring)	Zagrożenia • zaprzepaszczenie talentów • problemy emocjonalne i społeczne uczniów zdolnych • nieadekwatność osiągnięć uczniów uzdolnionych w odniesieniu do ich możliwości • wspieranie tylko niektórych uzdolnień (identyfikacja niektórych rodzajów uzdolnień) • realizacja schematycznej oferty wsparcia uczniów zdolnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych zebranych z współprowadzącym Krzysztofem Łysakiem

Reasumując, eksperci dostrzegli, iż istnieje potrzeba wdrażania systemowych rozwiązań, które umożliwiłyby trafną diagnozę potrzeb i oczekiwań ucznia zdolnego oraz zaplanowanie właściwego procesu edukacji i wsparcia jego rozwoju.

Poniżej zamieszczono wybrane ilustracje otrzymanego materiału empirycznego, które stanowił element sondażu diagnostycznego po każdym ze spotkań eksperckiego grona. Pozyskane wyniki stanowią ciekawą bazę do dalszych analiz i przyszłych badań wśród przedstawicieli sektora oświaty oraz podmiotów wchodzących w tzw. synergiczną przestrzeń oddziaływania edukacyjnego.

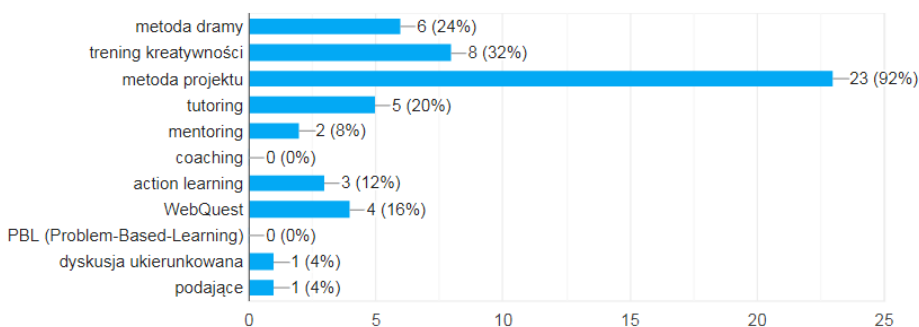
Podjęta została analiza istotnych zagadnień związanych ze wsparciem ucznia zdolnego w szkole. Wyniki zostały zaprezentowane w poniższych syntetycznych interpretacjach i na ilustracjach graficznych (Wykresy nr od 1 do 20).

Poniższe dane stanowią syntetyczne wnioski z badań.

Wykres 1. Metody pracy z uczniem zdolnym stosowane przez nauczycieli

1. Najczęstsze metody i formy pracy z uczniem zdolnym stosowane przez nauczycieli, to:

25 odpowiedzi



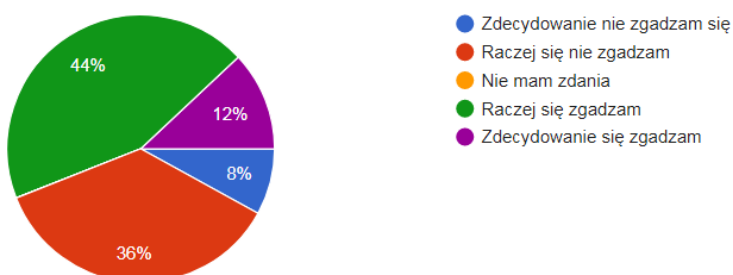
Źródło: opracowanie własne

Jak wynika z otrzymanych danych dominującą formę i metodę pracy z uczniem zdolnym stanowi metoda projektu.

Wykres 2. Wyznaczanie celów lekcji i innych działań edukacyjnych jako strategia nauczania ucznia zdolnego

2. Wyznaczanie celów lekcji i innych działań edukacyjnych jest powszechną strategią nauczania stosowane przez nauczycieli w pracy z uczniem zdolnym.

25 odpowiedzi



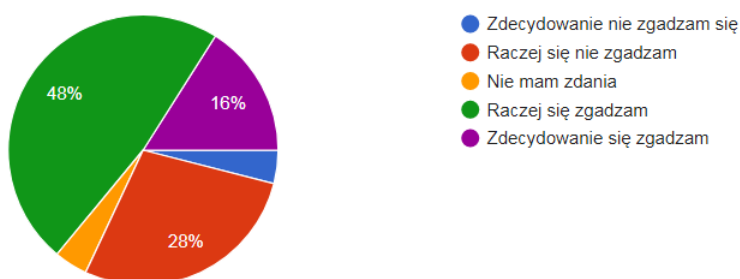
Źródło: opracowanie własne

Z badań wynika, że wyznaczanie celów lekcji i innych działań edukacyjnych jest powszechną strategią nauczania w pracy z uczniem zdolnym.

Wykres 3. Udzielanie informacji zwrotnej jako strategia nauczania ucznia zdolnego

3. Udzielanie informacji zwrotnej uczniowi jest powszechną strategią nauczania stosowaną przez nauczycieli w pracy z uczniem zdolnym.

25 odpowiedzi



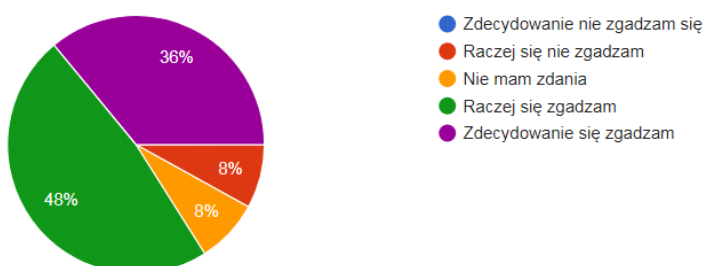
Źródło: opracowanie własne

Z badań wynika, że udzielanie informacji zwrotnej jest obok wyznaczania celów lekcji i innych działań edukacyjnych powszechną strategią nauczania w pracy z uczniem zdolnym.

Wykres 4. Wspieranie wysiłku ucznia zdolnego i docenianie jego postępów jako strategia nauczania ucznia zdolnego

4. Wspieranie wysiłku ucznia i docenianie jego postępów (np.: pochwały, nagrody) jest powszechną strategią nauczania stosowaną przez nauczycieli w pracy z uczniem zdolnym.

25 odpowiedzi



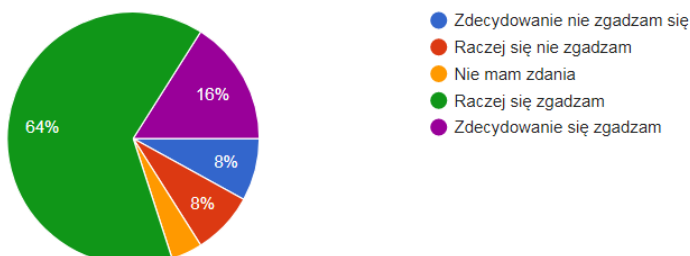
Źródło: opracowanie własne

Blisko połowa badanych uważa, że wspieranie wysiłku ucznia zdolnego stanowi powszechną strategię nauczania w pracy z nim.

Wykres 5. Poszerzanie, pogłębianie treści jako strategia nauczania ucznia zdolnego

5. Rozszerzanie, wzbogacanie, pogłębianie treści z podstawy programowej jest powszechną praktyką stosowaną przez nauczycieli w pracy z uczniem zdolnego.

25 odpowiedzi



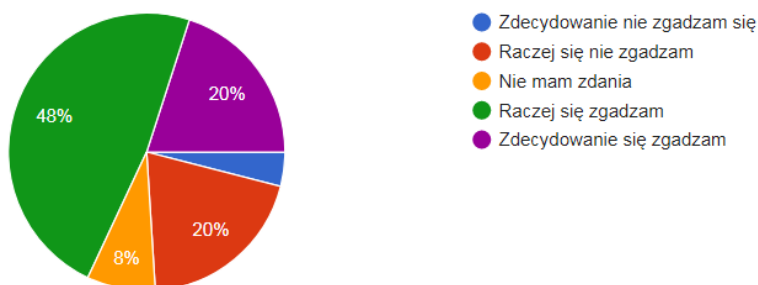
Źródło: opracowanie własne

Zdecydowana większość respondentów (64%) uważa, że poszerzanie, pogłębianie treści jest ważną strategią nauczania.

Wykres 6. Praktyki stosowane w pracy z uczniem zdolnym – podwyższenie wymagań

6. Podwyższenie wymagań i planowanych osiągnięć jest powszechną praktyką stosowaną przez nauczycieli w pracy z uczniem zdolnym.

25 odpowiedzi

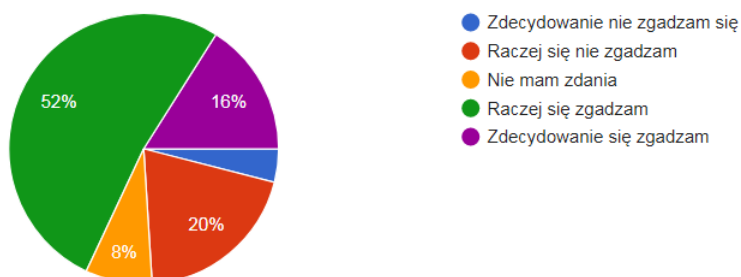


Źródło: opracowanie własne

Wykres 7. Praktyki stosowane w pracy z uczniem zdolnym – zróżnicowanie wymagań

7. Zróżnicowanie wymagań i planowanych osiągnięć w zakresie jednego lub kilku przedmiotów jest powszechną praktyką stosowaną przez nauczycieli w pracy z uczniem zdolnym.

25 odpowiedzi

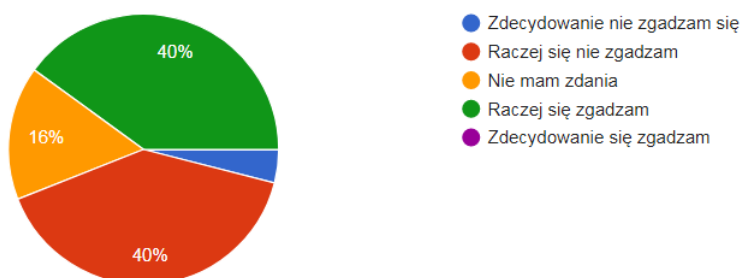


Źródło: opracowanie własne

Wykres 8. Praktyki stosowane w pracy z uczniem zdolnym – ocenianie kształtujące

8. Ocenianie kształtujące jest powszechnie stosowane przez nauczycieli w pracy z uczniem zdolnym.

25 odpowiedzi

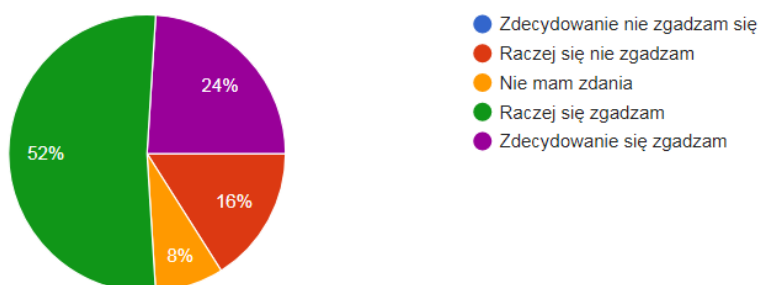


Źródło: opracowanie własne

Wykres 9. Praktyki stosowane w pracy z uczniem zdolnym – organizacja różnych form zajęć

9. Organizacja różnych form zajęć dla uczniów zdolnych (kół zainteresowań, sesji naukowych, klubów) jest powszechną praktyką stosowaną w szkole.

25 odpowiedzi

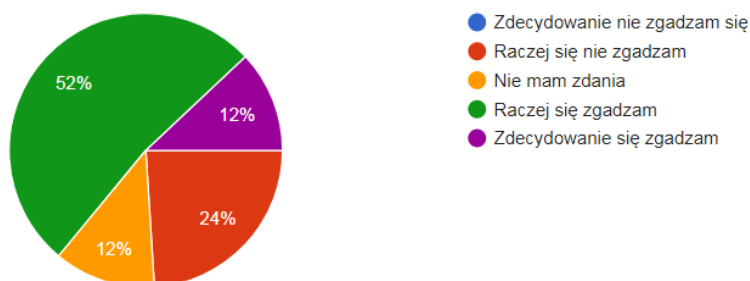


Źródło: opracowanie własne

Wykres 10. Praktyki stosowane w pracy z uczniem zdolnym – warunki do uczniowskiej działalności

10. Tworzenie warunków do uczniowskiej działalności (samorządowej, społecznej, eksperckiej) jest powszechną praktyką stosowaną w szkole.

25 odpowiedzi

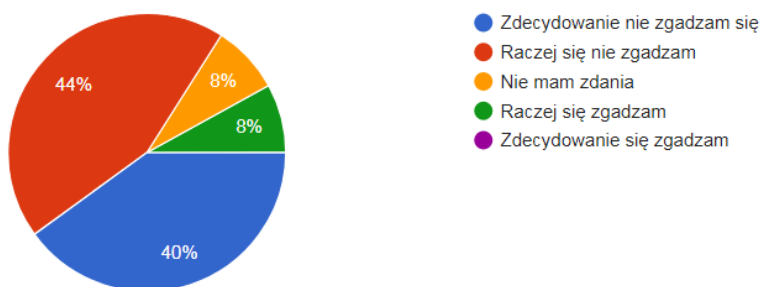


Źródło: opracowanie własne

Wykres 11. Praktyki stosowane w pracy z uczniem zdolnym – przydzielenie tutora

11. Przydzielanie tutora uczniowi zdolnemu jest powszechną praktyką stosowaną w szkole.

25 odpowiedzi

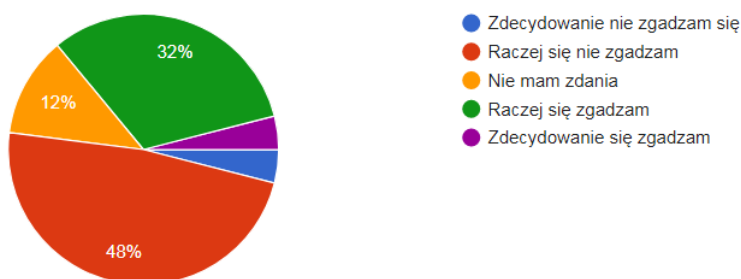


Źródło: opracowanie własne

Wykres 12. Praktyki stosowane w pracy z uczniem zdolnym – różnicowanie zadań wewnątrzszkolnych

12. Różnicowanie zadań wykonywanych w szkole i w domu pod względem stopnia trudności jest powszechną praktyką stosowaną w szkole przez nauczycieli.

25 odpowiedzi

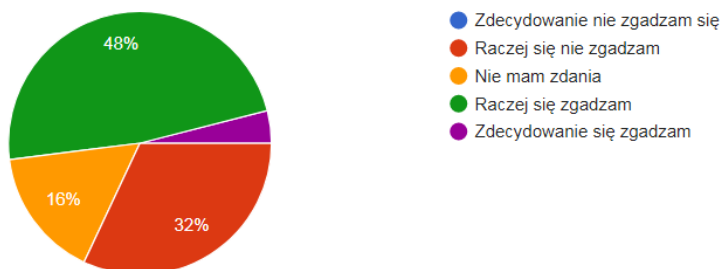


Źródło: opracowanie własne

Wykres 13. Praktyki stosowane w pracy z uczniem zdolnym – zróżnicowanie metod i form pracy

13. Stosowanie zróżnicowanych metod i form pracy z uczniem zdolnym jest powszechną praktyką stosowaną w szkole przez nauczycieli.

25 odpowiedzi

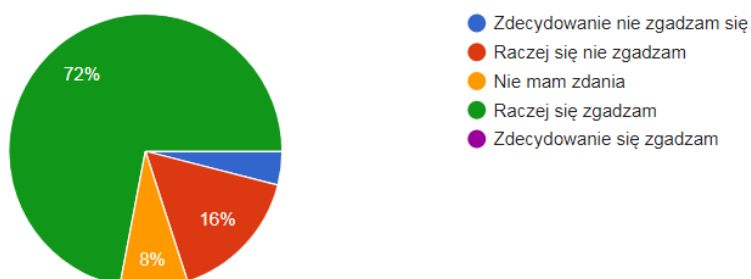


Źródło: opracowanie własne

Wykres 14. Praktyki stosowane w pracy z uczniem zdolnym – pełnienie różnych ról

14. Umożliwianie uczniowi zdolnemu pełnienia różnych ról (lidera grupy projektowej, eksperta, asystenta nauczyciela) jest powszechną praktyką stosowaną w szkole przez nauczycieli.

25 odpowiedzi

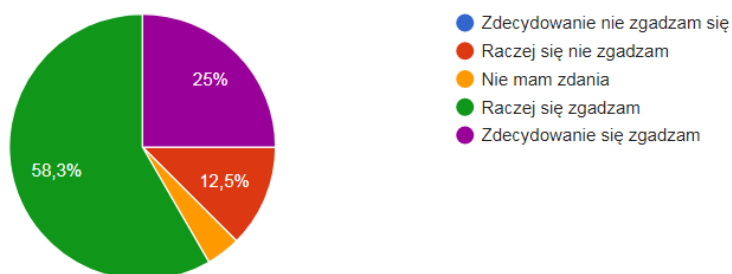


Źródło: opracowanie własne

Wykres 15. Praktyki stosowane w pracy z uczniem zdolnym – pomoc w przygotowaniu do konkursów, olimpiad

15. Pomoc uczniom w przygotowywaniu się do udziału w konkursach, turniejach i olimpiadach jest powszechną praktyką stosowaną w szkole przez nauczycieli.

24 odpowiedzi

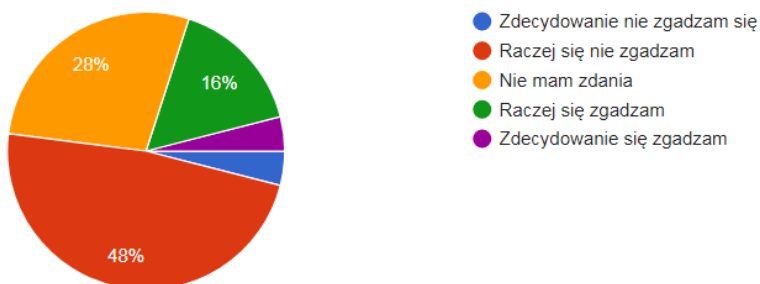


Źródło: opracowanie własne

Wykres 16. Praktyki stosowane w pracy z uczniem zdolnym – transfer informacji o instytucjach wspierających

16. Udostępnianie informacji o instytucjach oferujących zajęcia dla uczniów zdolnych jest powszechną praktyką stosowaną w szkole.

25 odpowiedzi

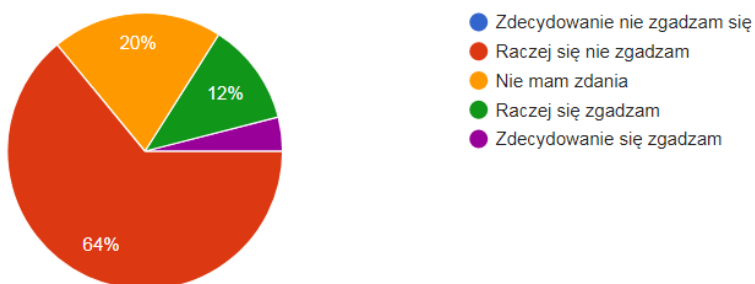


Źródło: opracowanie własne

Wykres 17. Praktyki stosowane w pracy z uczniem zdolnym – indywidualny program nauki

17. Organizacja indywidualnego programu nauki dostosowanego do uzdolnień, zainteresowań i możliwości edukacyjnych ucznia jest powszechną praktyką stosowaną w szkole.

25 odpowiedzi

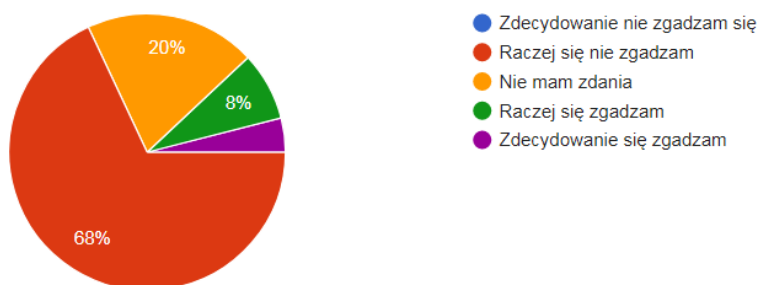


Źródło: opracowanie własne

Wykres 18. Praktyki stosowane w pracy z uczniem zdolnym – organizacja indywidualnego toku nauki

18. Organizacja indywidualnego toku nauki dostosowanego do uzdolnień, zainteresowań i możliwości edukacyjnych ucznia jest powszechną praktyką stosowaną w szkole.

25 odpowiedzi

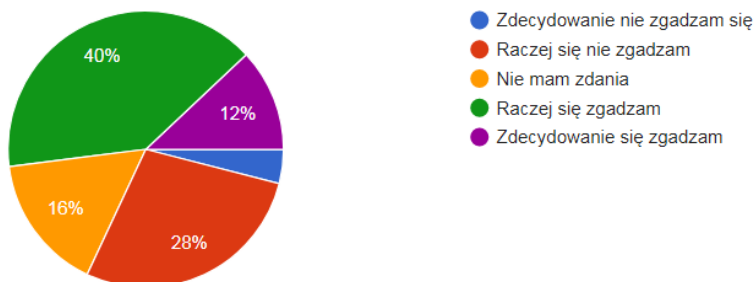


Źródło: opracowanie własne

Wykres 19. Praktyki stosowane w pracy z uczniem zdolnym – system stypendialny

19. Przyznawanie stypendiów za wyniki lub osiągnięcia jest powszechną praktyką stosowaną w szkole.

25 odpowiedzi

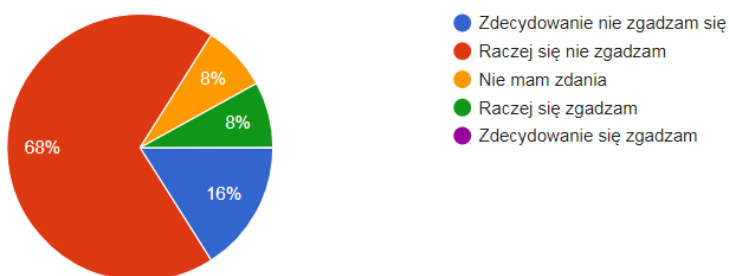


Źródło: opracowanie własne

Wykres 20. Praktyki stosowane w pracy z uczniem zdolnym – sponsorzy/mecenas

20. Pozyskiwanie sponsorów/mecenasów uczniów jest powszechną praktyką stosowaną w szkole.

25 odpowiedzi



Źródło: opracowanie własne

Podsumowanie

Wykorzystując opinie osób na co dzień współpracujących z sektorem oświaty i jednocześnie odnosząc je do edukacji inkluzyjnej (włączającej) ucznia zdolnego dostrzega się implikacje tworzenia „nowej przestrzeni” jego rozwoju. Popularyzowana edukacja inkluzyjna jako forma kształcenia uczniów zdolnych ma zatem na celu nie tylko wspólne nauczanie i wychowanie, ale przyczynienie się do zmiany mentalnej w myśleniu na temat potrzeb tychże uczniów. Przed praktyką edukacyjną, jak wskazali eksperci stoi zatem wyzwanie, aby edukacja inkluzyjna objęła wszystkie przestrzenie edukacji, stała się działaniem skutecznym i oczekiwanym a nie tylko działaniem powierzchownym.

Analiza dostępnych danych pozwoliła na uzyskanie odpowiedzi na sformułowane pytania badawcze i tak:

1. Uczniowie zdolni są identyfikowani w przestrzeni szkolnej przez dyrektorów, wychowawców i nauczycieli, specjalistów, pedagogów, psychologów we współpracy z rodzicami, instytucjami, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi. Zazwyczaj na podstawie informacji, opinii, specjalistycznych badań uzasadniających oznaki uzdolnień poszczególnych uczniów. Jak słusznie wskazała m.in. Małgorzata Wojnarowska „dziecko uzdolnione jest „inne”, co można stwierdzić już na podstawie wstępnej obserwacji. Prawidłowości rozwojowe dziecka uzdolnionego można przedstawić w postaci ogólnej charakterystyki, ale należy mieć na uwadze fakt, że pewne kryteria diagnostyczne w wypadku jednych dzieci się

sprawdzają, natomiast w wypadku innych – nie”⁷. Ponadto dostrzeżono potrzebę wdrażania nowych rozwiązań w tym zakresie i brak jednolitych rozwiązań.

2. Jako działania najbardziej efektywne w ramach wspierania uczniów zdolnych w szkole, ale wymagające nadal wzmocnienia i upowszechnienia uznano m.in.: przyznawanie stypendiów, pomoc w przygotowaniu do konkursów, olimpiad, wyznaczanie celów lekcji i innych działań edukacyjnych, stosowanie metody projektów, wspieranie wysiłków ucznia zdolnego i docenianie jego postępów, umożliwienie pełnienia przez tego ucznia różnych ról (jak na przykład lidera grupy, asystenta nauczyciela).
3. Wśród mocnych stron „systemu” edukacji i wspierania uczniów zdolnych w Polsce wskazano bogatą ofertę zajęć dodatkowych dla uczniów zdolnych, zaangażowanie nauczycieli pasjonatów, działający bardzo często charytatywnie na rzecz ucznia zdolnego, dostęp do bogatej i różnorodnej oferty konkursów i olimpiad, powszechność innowacyjnych form aktywności edukacyjnych na rzecz ucznia zdolnego, programy współpracy szkół z uczelniami i innymi instytucjami (parki technologiczne, banki, muzea, domy kultury, itp.) dedykowane uczniom zdolnym, stypendia motywacyjne (stypendia Prezesa Rady Ministrów, stypendia ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania), wyjazdy zagraniczne, wymiany międzynarodowe oraz innowacyjne projekty edukacyjne o zasięgu regionalnym i ogólnopolskim ukierunkowane na wspieranie uzdolnień. Natomiast wśród słabych stron „systemu” edukacji i wspierania uczniów zdolnych w Polsce wyróżniono brak modelowych rozwiązań w zakresie identyfikowanie i diagnozowanie uczniów zdolnych, mało motywujący system oceniania ucznia – zbyt duży nacisk na oceny (średnią ocen), brak stosowania filozofii oceniania kształtującego, zbyt duże „eksploatowanie” ucznia zdolnego, często ponad jego możliwości (udział w kilku konkursach, olimpiadach), brak profesjonalnego wsparcia psychologicznego dla uczniów zdolnych, zbyt duże zróżnicowanie poziomu trudności wojewódzkich konkursów przedmiotowych, uboga oferta konkursów i olimpiad o charakterze interdyscyplinarnym oraz w zakresie rozwijania kreatywności oraz słaby działający system wspierania finansowego działań dedykowanych uczniom zdolnym (np. brak wsparcia finansowego umożliwiającego uczniom udział w prestiżowych konkursach i olimpiadach międzynarodowych).

⁷ <https://Users/Czasopismo/Downloads/1.-Malgorzata-Wojnarowska-Dzialania-szkoly-w-pracy-z-uczniem-zdolnym.pdf> (dostęp z dnia 10.09.2021)

4. Wyniki badań wskazują, że szkoła uczniom w zakresie wspierania uzdolnień oferuje rodzicom, nauczycielom informacje na temat instytucji wspierających rozwój ucznia, możliwości rozwijania uzdolnień oraz realizuje zalecenia instytucji poradnianych.

Ważnym czynnikiem dla edukacji inkluzyjnej i zarazem warunkiem jej powodzenia są kwalifikacje i kompetencje nauczycieli, którzy nie tylko posiadają wiedzę, ale powinni rozwijać umiejętności i kompetencje, w myśl chęci współdziałania oraz akceptacji uczniów. Kreatorzy procesu edukacji powinni posiadać kompetencje merytoryczne i metodyczne (jak pracować z każdym uczniem) oraz kompetencje moralne, jak również być zdolni do refleksji nad procesem nauczania i własnym działaniem. Warto pamiętać, iż w grupie czynników ułatwiających rozwój ucznia zdolnego w edukacji inkluzyjnej są też formy współpracy z rodzicami, którzy stanowią ważnych partnerów wspierających działania nauczycieli, pedagoga. Ponadto należy zaznaczyć, iż warunkiem pozytywnej inkluzji jest podmiotowe¹ traktowanie ucznia zdolnego i otoczenie go pozytywnymi emocjami ze strony partnerów szkolnej przestrzeni w paradygmacie edukacji zorientowanej humanistycznie. Jak podaje Józefa Bałachowicz, Podmiotowy charakter edukacji inkluzyjnej opiera się na wzorze autokreacji oraz dąży do równego statusu uczestników procesów oświatowych. Podmiotowe kształtowanie relacji ucznia z nauczycielem i ucznia z rówieśnikami jest warunkiem prawidłowego rozwoju, a brak podmiotowej relacji prowadzi do wielu negatywnych zachowań, takich jak: alienacja, zniewolenie, podporządkowanie, uprzedmiotowienie, wyuczona bezradność, bezsilność, anomia, izolacja, zewnętrzne usytuowanie kontroli, dezorientacja poznawcza.

Bibliografia

- Bałachowicz J., *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, WSP TWP, Warszawa 2009.
- Chrzanowska I., *Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 30.
- Chrzanowska J., *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Impuls, Kraków 2015.
- Czerepaniak-Walczak M., *Zmiana szkoły, szkoła zmiany. O koncepcjach zawodu nauczyciela*, [w:] *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, tom I, red. Cz. Plewka, Szczecin 2009.

¹ J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, WSP TWP, Warszawa 2009, s. 68.

- Głodkowska J., *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Materiały szkoleniowe, część 1, MEN, Warszawa 2010.
- Krause A., *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Impuls, Kraków 2010.
- Skałbiana B., Babiarz M., *Edukacja włączająca jako przestrzeń dla rozwoju czy ryzyko wykluczenia i marginalizacji ucznia? Student niepełnosprawny*, „Szkice i Rozprawy” 2018, Nr 18(11).
- Szumski, G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Szumski, G., *Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej*, [w:] Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Humanitas, Sosnowiec 2011.
- Zacharuk, T. (2011). *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 2011, 1 (20). Pobrane 20 sierpnia 2011, z www.meritum.mscdn.edu.pl/module/egzempl/20/20-2-abc.PDF

Netografia

https://kometa.edu.pl/uploads/publication/190/ca28_AA_202.pdf?v2.8 [dostęp z dnia 12.12.2018]

Anastazja Wilczkowska
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Filia w Piotrkowie Trybunalskim
ORCID ID: 0000-0002-5424-3492

Wychowanie muzyczne uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na Ukrainie

Streszczenie

Artykuł poświęcony jest aktualnej problematyce wychowania muzycznego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Współczesna edukacja muzyczna, jak i cała oświata ukraińska, znajdują się w ciągłym procesie rozwojowym, stają się obszarem odzwierciedlającym główne priorytety rozwoju kultury ukraińskiej. Proces organizacji zajęć z wychowania muzycznego z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi cieszy się szerokim zainteresowaniem wśród naukowców ukraińskich. Programy nauczania w zakresie wychowania muzycznego w szkole podstawowej i ponadpodstawowej tworzą spójną całość i sprzyjają rozwijaniu zdolności i zainteresowań artystycznych dzieci i młodzieży szkolnej ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Słowa kluczowe: uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wychowanie muzyczne, kultura ukraińska, zdolności artystyczne

Musical education of students with special educational needs in Ukraine

Summary

The article is devoted to the current issue of musical education of students with special educational needs. Contemporary music education as well as the entire Ukrainian education are undergoing a continuous development process and becoming an area reflecting the main priorities of the development of Ukrainian culture. The process of organising music education classes for students with special educational needs is very popular among Ukrainian scientists. Music education curricula in primary and secondary schools form a coherent whole and foster the development of artistic abilities and interests of school children and youth with special educational needs.

Keywords: student with special educational needs, music education, Ukrainian culture, artistic abilities

Introduction

At the present stage of Ukraine's development, for objective reasons, there are serious socio-economic and cultural problems that negatively affect the harmonious development of an individual. In this situation, moral and ethical values as well as art begin to occupy an increasingly important place in educational activities among children and teenagers. Musical education belongs to one of the most important elements of the educational process. By introducing a person to the world of music, we can make them real-

ise that they and the world around them are beautiful. This belief is the basis of the emotional, ethical, and moral culture of the personality.

At the beginning of the 21st century, there are dynamic changes in the theory of Ukrainian aesthetic education leading to a change in the perception of many aspects of the traditional-conservative understanding of the surrounding world. The concept of preserving cultural heritage while enriching it and striving to introduce the pedagogy of Ukrainian artistic education into the European educational space is becoming the leading one. New types of public and non-public educational institutions are emerging and operating effectively, providing music education for school children and teenagers, including those with special needs. Music education as well as the entire Ukrainian education are constantly evolving and reflect the main priorities in the development of Ukrainian culture. They are an area in which young people develop respect and interest in universal human values.

Unfortunately, it takes place in the face of the constantly deteriorating health situation of Ukrainian children and youth. Over the last ten years, the morbidity of school-age children has increased by 26.8%, and over 55% of students suffer from permanent stress causing the spread of psychosomatic disorders, depression and psychosis among school children and teenagers¹. This situation requires the state to conduct large-scale activities that will significantly modify the educational system, adapting it to the needs of a growing group of students with special educational needs.

The main research problem of this article is to show the basic trends in the process of musical education of students with special educational needs. The detailed problem is: to what extent is the contemporary Ukrainian school prepared to conduct classes in the field of music education for students with special educational needs?

Theoretical foundations of musical education of students with special educational needs in Ukraine

At the end of the 20th and the beginning of the 21st century, there were fundamental changes in the area of music culture and education of students with special needs in Ukraine: new curricula were created, new modern music technologies were developed, and open access to music of various styles

¹ O. Bezklinska, *Muzykoterapii yak innovatsiinoi zdroviazbezrehuvalnoi tekhnolohii v mystetskii shkoli*, Inkluziia v mystetskii osviti; vyklyky, praktyky, perspektyvy. Naukovo-metodychnyi zbirnyk materialiv Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu (6-7 hrudnia 2019 r.), DNMTSZKMO, Kyiv 2019, p. 73-79.

was expanding. Many school facilities were modernised in order to accommodate students with special educational needs. In order to meet their needs, greater importance was attached to the school's cooperation with educational authorities, parents, social partners and entrepreneurs. At the same time, legal regulations were also modified. The legal basis regulating the implementation of classes in the field of music education for students with special needs are: the Education Act (2017), the Regulation of the Council of Ministers of Ukraine of 2017 entitled 'On introducing changes in the organisation of inclusive education in general education schools' (2017) and Regulation 'On the organisation of inclusive education in out-of-school education institutions' (2019). The content of these documents is fully compliant with generally accepted standards in European education.

In primary and secondary education in Ukraine, the theory of musical education has a rich tradition. These issues were dealt with by Ukrainian researchers such as K. Drozdenko (1998), O. Oleksiuk (2006), S. Mali-borskyj (2000), L. Masol (2010), O. Mykhalychenko (2005), O. Kornilova (2005), L. Khliebnikova (1998), O. Rostovskyi (2012), O. Rudnytska (2002), H. Padalka (2011), V. Umanets and others. The issues of traditional and informal musical education were considered in the works of: , H. Nikolai (2007), L. Volynets (2006), N. Vyshnevskoi. The theory and practice of contemporary music education in Ukrainian schools and the prospects for its development were analysed in the works of I. Malashevskoi (2015), T. Doroshenko (2013), and N. Danko (2018). The problems of working with students with special educational needs were dealt with by: K. Bovkush (2006), O. Havrylova (2002), V. Zaretskoi (2001).

A review of the literature on the organisation of music education classes, including ones with students with special educational needs, proves a wide interest in this issue among Ukrainian scientists. Not only achievements but also failures and difficulties in organising classes in this area (structural problems) are analysed. Discussions regarding the education of students with special needs focus on many areas.

L. Sbitnieva (2016) points out that Ukrainian music pedagogy is based on solid theoretical foundations, but the reality shows a clear discrepancy between the theory and the school and out-of-school practice, which is caused by various problems of the economic, social, political and educational nature, and therefore, according to the author, it becomes necessary to reform the entire educational and musical area, which will allow for the full use of possibilities and potential of musical art in shaping the spiritual culture of an

individual in accordance with social expectations². As the author states, for Ukrainian science the first decade of the 21st century became a time of a complex search for the main directions of development that would determine the state's policy in the field of education. The dynamic processes that take place in the development of the theory of aesthetic education prove, in her opinion, the analysis of the content and meaning of traditional categories and the search for answers to the question of what the role of aesthetics in the contemporary world is and what criteria of the analysis of the contemporary perception of the surrounding world should be taken into account first. These processes take place in conditions of ubiquitous and everyday impact on our lives of the so-called mass culture, and the challenge for pedagogy at the beginning of the 21st century is the domination of rationalism over the emotional world, which leads to the impoverishment of the spiritual world of an individual and a negative impact on the worldview, emotions or individual values. The overwhelming commercialisation of musical culture has led to a deformation of the supply structure for music production. Classical and folk music has been relegated to a second priority. The reference to music as a source of fun prevails among young people, as a result of which the youth's ability to orient themselves in the sphere of life and cultural values are becoming weaker and weaker. Hence, the role of school in the field of aesthetic education of children and youth is even crucial, especially in the context of educating students with special educational needs³.

According to L. Ostapenko, L. Voichenko and O. Shprotko (2018), the low level of interest in music education among the Ukrainian society requires changes in the organisation of the music education system in primary schools, and especially more effective use of such elements of the teaching process as integrated classes, which could combine music with broadly understood art: theatre, painting and choreography, which in turn would significantly contribute to the increase of interest in music among students. According to these researchers, more attention should be paid to the music of the nations of the world and the inclusion of contemporary stage works in the music curriculum⁴.

² L. M. Sbitnieva, *Rozvytok systemy muzychno-estetychnoho vykhovyvannia ditei i molodi v Ukraini (druha polovyna XX stolittia*, Kyiv 2016, pp. 405.

³ L. M. Skibnieva, *Tendentsii rozvytku muzychnoi osvity Ukraini na pochatku XX stolittia*, *Dukhovnist osobystosti: metotolohiia, toeiia i praktyka* Vyp. 5 (74), p. 192–200.

⁴ L. Ostapenko, O. Voichenko, O. Shportko, *Aktualne problemy muzychno-estetychnoi osvity ta vykhonnia na pochatku XXI stolittia*, *Molodyi vchenyi*, № 1(53), 2018, p. 153–157.

T. Turchyn (2011) points out that in the process of school music education of students with special needs, an active process of transferring experiences from the past of musical art takes place, which allows them to master the language of music, acquire knowledge, skills, and develop their own musical abilities. Music education at school also provides for a deliberate educational impact on the individual as an area of comprehensive development of the student's personality, shaping their moral and aesthetic culture as well as feelings, ideals, musical taste and needs⁵.

According to H. Smolentsevoi (2019), despite the positive changes that have taken place in Ukraine in the area of inclusive education, there are still areas that require improvement, in particular in terms of providing educational services, creating appropriate conditions for students with special needs for artistic development and educating qualified (prepared to conduct integrated classes) teachers of music and other artistic subjects. Despite significant successes in the field of musical education, the author believes that the problems of artistic development of students with special educational needs have not been fully explored yet. Further work requires the issues of adapting the content of educational tasks related to artistic development to the needs of different age groups of students and modifying activities for students with special educational needs who live in the countryside. H. Smolentseva points out that in the field of inclusive artistic education in schools, there is a need of activities such as: modernising the content of artistic education with particular emphasis on the integrative nature of classes; wider inclusion of self-therapeutic content in the curricula, including music therapy, choreotherapy, and folk therapy; creating appropriate conditions for conducting remote classes (remote art schools), wider use of innovative methods of working with students⁶.

As O. Bezklinska points out, one of the most effective forms of conducting classes with students with special educational needs is music therapy, which can significantly help in the implementation of one of the most important tasks of inclusive education – integrating students with special educational needs with the rest of the students, because co-creating music greatly helps students in developing communication skills and eliminates the risk

⁵ T. Turchyn, *Vytoky pochatkovoi muzychnoi osvity*, Molod i rynek, № 7 (78), 2011, p. 71-75.

⁶ H. Smolentseva, *Zabezpechennia rivnogo dostupu do mystetskoi osvity, Derzhavnyi naukovy-metodychnyi tsentr zmistu kulturno-mystetskoi osvity, Inkliuziia v mystetskii osviti: vyklyky, praktyky, perspektyvy*, Kyiv 2019, p. 22-29.

of being isolated. The advantage of music therapy is the ability to evoke positive emotional states in students with special educational needs determining the effective use of the creative potential of school children and youth. The content of the classes, as the author states, can be enriched with musical perception, movement relaxation, singing therapy, movement games and exercises, rhythmic recitation and breathing exercises⁷.

According to J. Volodina (2019), music therapy is a process of interpersonal communication in which a qualified music therapist uses music to improve or maintain the patient's health. Through musical improvisation, singing, composition, listening to and discussing pieces of music, music therapy helps achieve a number of therapeutic goals, promotes the activation of cognitive processes in patients as well as develops physical activity and supports emotional development and communication skills. Music therapy significantly contributes to restoring the body's efficiency, and thus improving the quality of life. Therefore, it can be effective through preventive, rehabilitation and treatment effects. It stimulates the child's development, helps to shape the personality and treats dysfunctions of the body⁸.

I. Malashevska (2015) critically evaluates the content of the primary school music curriculum, highlighting the visible advantage of theoretical and factual knowledge over the image-emotional aspect of music teaching, which in turn leads to one-sided teaching process. In addition, the author points to a visible lack of continuity in the curriculum content at individual stages of school education and the rare use of forms and methods of music therapy at school⁹.

As A. Polikhronidi (2016) points out, a teacher of music education when working with students with special needs should rely not only on the knowledge of general psychology, pedagogy and methodology of teaching music as well as special psychology and corrective pedagogy, but also on methodologies of inclusive teaching at school. According to the author, an important link in the effective work of a music teacher with students with special educational needs is corrective and educational activity, although, as

⁷ O. Bezklinska, *Muzykoterapii yak innovatsiinoi zdroviazbezrehuvalnoi tekhnolohii v mystetskii shkoli...* op. cit.

⁸ Y. A. Volodina, *Muzyczna terapia yak zasib vplyvu na ditei z osoblyvymy potrebamy, Inkluziia v mystetskii osviti; vyklyky, praktyky, perspektywy*. Naukovo-metodychnyi zbirnyk materialiv Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu (6-7 hrudnia 2019 r.), DNMTSZKMO, Kyiv 2019. p. 92-98.

⁹ I. Malashevska, *Teoria ta praktyka suchasnoi muzychnoi osvity ditei molodshoho viku*, Liudynoznavhi studii. Seria: Pedahihika, Vypusk 31, 2015, p. 198-208.

we know, it is primarily the domain of a speech therapist, psychologist and social worker. However, in this interdisciplinary group, the role of a music education teacher is also extremely significant. It is obvious that the content, forms and methods of the teacher's work in integrated classes should be of corrective character, so every topic that the student learns, every method used by the teacher should contribute not only to acquiring knowledge and skills, but it should also be focused on the students themselves, taking into account the requirements of the individual curriculum¹⁰.

The curriculum of music education in Ukrainian schools

The music curriculum for grades 1-4 of primary school was developed in accordance with the requirements of the National Standard for Primary Education. It defines a conceptual approach to the music education of primary school students, including students with special educational needs. It specifies musical and educational tasks taking into account national musical and educational traditions and contemporary trends in the development of Ukrainian, European and world culture. It also provides for the continuity of content and tasks at each level of education in primary school which are implemented in the integrated teaching (combining music with other forms of art).

70 class hours are planned for the implementation of the objectives and tasks of the integrated subject block 'Art' per school year (2 hours per week) in individual years of school education in grades 1-3. The subject block 'Art' includes a music curriculum with the following topics: musical sounds, melody, singing, listening to music, musical improvisation, playing musical instruments, music and rhythmic, music and movement improvisation, instrumental and vocal music, musical theatre, musical perception, classical music, folk music, musical variation, musical interpretation, and sheet music.

In grades 1-4, the program is based on the following principles of musical education: orientation to the spiritual development of students with the use of musical art resources; the relationship of music with the practice of life; relying on forms of musical expression – singing, dancing and marching; activating musical thinking; emotional and conscious, creative and technical unity; interaction in art; individual approach; the identity and self-worth of the student's personality.

¹⁰ A. Polikhronidi, *Spetsyfika profesiinoi diialnosti vchytella muzyky v umovakh inkluzyvnoi osvity*, *Molod i Rynok*, № nr 8 (139) 2016, p. 111-114.

The program implements the idea of music education of students based on the national musical culture as a component of the world culture. Its essence is to refer to musical art as an integral part of the spiritual life of the nation; in referring to folk music through the prism of its relationship with the spiritual and material life of man. The main goal of music education for students in grades 1-4 is to teach them the basics of musical culture as an integral part of their spiritual culture and emotional attitude to art, to develop the skills of perception and interpreting the best models of Ukrainian and world music culture, and to let them gain an aesthetic and emotional experience in relation to art¹¹.

The tasks of music education for students in grades 1-4 include introducing students to the world of music and mastering some basic knowledge in the following areas: the specificity of the musical language; development of the emotional perception of the surrounding world through the prism of musical art; enriching the emotional and aesthetic experience of students; fostering the development of imagination and of general and musical abilities as well; shaping the skills of active participation in various forms of musical and creative activity; mastering basic music skills; and shaping universal (spiritual, moral, aesthetic) values of the creative personality.

The teacher has a wide autonomy in the choice of traditional and modern teaching methods (E.J. Dalkroza (1929), M. Lysenka, C. Orff (1954), Z. Kodály (1958)), therefore, in the author's concept of the curriculum the title, sequence and content of topics may differ from the typical curriculum. In order to effectively consolidate the musical material with students with special needs in grades 1-4 of primary school, a compulsory element of classes is movement with musical accompaniment – walking, dance elements as well as movement games and plays. An important place in musical education in Ukrainian education career of all stages is played by singing and listening to music, which in Ukrainian musical pedagogy is considered to be one of the most important elements of emotional and aesthetic education of a student and their comprehensive development. Listening to music allows students to learn about the best examples of Ukrainian and world music culture and develops their skills in analysing musical works. The curriculum also takes into account the important aspect that the structure of music lessons in grades 1-4 must be different from that of older students.

¹¹ *Muzychne mystetstvo: navchalna prohrama zahalnoosvitnikh zakladiv 1-4 klasiv zatverdzhena Kolehiieiu Ministerstva Osvity 4 serpnia 2016*, Ministerstvo Nauki i Osvity Ukrainy, Kyiv 2016

This is due to the fact that younger students get tired faster, especially if the class is too schematic. Students in grades 1-4 are able to get acquainted with more knowledge provided that the teacher alternately uses various forms of teaching music, which allows to keep students' interest at an appropriate level¹².

In grades 5-9 of primary school, there is a subject block 'Art', which includes a separate curriculum for the subject of music (in grades 5-7). 35 class hours are allocated to teaching this subject annually (1 hour per week). Within the subject block 'Art', part of which is the subject of music, the following tasks are carried out: teaching students an emotional and evaluative understanding of art; the development of creative interests; meeting aesthetic needs; developing the skills of perception, interpretation and evaluation of works of art and creative processes; motivating students to artistic and creative expression; the development of creativity; and shaping the need to participate in the environmental creative life.

The basic principles of musical education in grades 5-9 in Ukrainian schools include: the unity of musical education, shaping the general and comprehensive development of students; the relationship of social culture with the musical culture of an individual; combining national and universal content in music education; integrity in musical education of folk art, classical and contemporary music; and the relationship of music with other types of art (literature, theatre, choreography, cinema).

The music education curriculum in grades 5-9 allows for the development of the following attitudes regarding students with special needs: active participation in the musical and artistic life at school; striving for creative self-realisation; responsibility for individual and team results; becoming aware of one's own level of consolidating knowledge in the field of art, ability to self-estimate achievements and error; readiness to search for new paths of creative development; making people aware of the possibilities of using modern information technologies in the context of artistic and creative self-expression and virtual artistic journeys; understanding the harmony of human-nature interactions; perceiving the environment as an object of artistic interpretation; respect for cultural diversity, awareness of greater creative possibilities through the knowledge of foreign languages; respect for cultural diversity; awareness of the importance of universal values, national identity in the context of art; respect for the national culture; a tolerant attitude towards cultural diversity in the world; making people aware of the im-

¹² Ibidem.

portance of preserving and nurturing the artistic achievements of mankind; making people aware of their participation in social and socio-cultural processes; understanding the national identity by getting to know Ukrainian art in the context of world art; caring attitude towards national traditions and art of the native country, personal culture and heritage of other cultures; understanding the importance of art for social progress; pride in the achievements of Ukrainians in art¹³.

The task implementation of the subject of music in Ukrainian schools is primarily aimed at developing students' qualities such as: activity, creativity, interactivity and the ability to cope with stressful situations with the help of music. Methods that stimulate the development of associative thinking and creative imagination also play an important role. The curriculum provides for the continuity of music education at all stages of school education at the primary school level. It covers the following topics: music as an art form, folk music, symphonic music, contemporary music trends, the role of art in our lives, professional music, music and other forms of art (painting, sculpture, theatre, cinema), choral music, chamber and instrumental music as well as chamber-vocal music.

In the structure of the integrated art subject in grades 8-9, the musical content is implemented in the context of the themes of art in the culture of the past (antiquity, gothic, renaissance, baroque, classicism) and art in contemporary culture (impressionism, postmodernism, film music). Primary school music classes involve students in various forms of musical activity: choral singing; playing musical instruments; reception and interpretation of musical works; vocal, instrumental, rhythmic and plastic improvisation, learning notes and listening to music, playing percussion instruments, rhythm and movement exercises. It is also common for the teacher to talk with students about music and to conduct games with musical accompaniment. At this level of education, similarly to classes organised in grades 1-4, the teacher can also independently determine the number of hours for the implementation of the objectives and tasks of individual topics and can make changes in the order of their implementation, select musical pieces and plan forms of verification of knowledge and skills. Classes are conducted in specially prepared school rooms (music labs), where the places for students are usually arranged in a semicircle. The classrooms are equipped with specialised musical equipment and teaching aids, such as musical in-

¹³ *Muzychne mystetstvo: navchalna prohrama zahalnoosvitnikh zakladiv 5-9 klasiv zatverdzhena Kolehiieiu Ministerstva Osvity, Ministerstvo Nauki i Osvity Ukrainy, Kyiv 2017.*

struments, a blackboard, a tape recorder, musical instruments for children (drums, xylophones, etc.), scores, methodical literature and paintings by famous composers. Some of the classrooms are also equipped with computer equipment.

Summing up, contemporary curricula in the field of music education in primary and secondary schools form a coherent whole and foster the development of artistic abilities and interests of school children and teenagers with special educational needs. The curriculum enables teachers to select tasks considering the students' age and the sort of psychosomatic disorders and to motivate students to actively participate in the teaching process.

Conclusions

The Ukrainian music pedagogy has accumulated positive experiences and creative achievements, which are reflected in the progressive theories of educators, trends in music pedagogy in the new conditions of the functioning of Ukrainian education. The implementation of these ideas allows to determine the directions of development of modern musical and aesthetic education of children and youth in Ukraine. The theory and practice of musical education of students with special needs, despite the social and economic difficulties, is constantly being modified. All these circumstances allow us to be optimistic about the future of this area of school education.

Bibliography

- Bezklinska O., *Muzykoterapii yak innovatsiinoi zdroviazberezhuvalnoi tekhnolohii v mystetskii shkoli*, Inkluziia v mystetskii osviti; vyklyky, praktyky, perspektyvy. Nauko-vo-metodychnyi zbirnyk materialiv Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu (6-7 hrudnia 2019 r.), DNMTSZKMO, Kyiv 2019, p. 73-78.
- Malashevska I., *Teoria ta praktyka suchasnoi muzychnoi osvity ditei molodshoho viku*, Liudynoznavhi studii. Series: Pedahihika, Vypusk 31, 2015, p. 198-208.
- Muzychne mystetstvo: navchalna prohrama zahalnoosvitnikh zakladiv 1-4 klasiv zatverdzhena Kolehiieiu Ministerstva Osvity* Ministerstvo Nauki i Osvity Ukrainy, Kyiv 2016.
- Muzychne mystetstvo: navchalna prohrama zahalnoosvitnikh zakladiv 5-9 klasiv zatverdzhena Kolehiieiu Ministerstva Osvity*, Ministerstvo Nauki i Osvity Ukrainy, Kyiv 2017
- Ostapenko I., Voichenko O., Shportko O., *Aktualne problemy muzychno-estetychnoi osvity ta vykhonnia na pochatku XXI stolittia*, Molodyi Vchenyi, № 1(53), 2018, p. 153-157.
- Polikhronidi A., *Spetsyfika profesiinoi diialnosti vchytella muzyky v umovakh inklizuyvnoi osvity*, Molod i Rynok, № 8 (139) 2016, p. 111-114.
- Sbitnieva L., *Rozvytok systemy muzychno-estetychnoho vykhonyvannia ditei i molodi v Ukraini (druha polovyna XX stolittia)*, Kyiv 2016, p. 405.
- Skibnieva L. M., *Tendentsii rozvytku muzychnoi osvity Ukraini na pochatku XX stolittia*, Dukhovnist osobystosti: metotolohiia, toeiia i praktyka Vyp. 5 (74), p. 192-200.

- Smolentseva H., *Zabezpechennia rivnoho dostupu do mystetskoï osvity*, *Derzhavnyi naukovometodychnyi tsentr zmistu kulturno-mystetskoï osvity*, *Inkluziia v mystetskii osviti: vyklyky, praktyky, perspektyvy*, Kyiv 2019, p. 22-29.
- Turchyn T., *Vytoky pochatkovoï muzychnoi osvity*, *Molod i Rynok*, № 7 (78), 2011, 71-75.
- Volodina Y. A., *Muzyczna terapia yak zasib vplyvu na ditei z osoblyvymy potrebamy*, *Inkluziia v mystetskii osviti: vyklyky, praktyky, perspektyvy*. Naukovometodychnyi zbirnyk materialiv Vseukrainskoï naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu (6-7 hrudnia 2019 r.), DNMTSZKMO, Kyiv 2019, p. 92-98.

Dorota Ruszkiewicz
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Filia w Piotrkowie Trybunalskim
ORCID ID: 0000-0001-5687-3794

Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w integracyjnej grupie przedszkolnej w narracji rodziców

Streszczenie

Celem badań jest poznanie opinii rodziców dziecka z niepełnosprawnością intelektualną temat jego funkcjonowania w przedszkolnej grupie integracyjnej. W badaniach, którymi objęto 57 rodziców mających dziecko z orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną, wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Jako technikę badawczą przyjęto ankietę. W postępowaniu badawczym zwrócono uwagę na następujące zagadnienia: motywy wyboru przez rodziców dla dziecka z niepełnosprawnością intelektualną przedszkola integracyjnego a nie przedszkola specjalnego; adaptację dziecka do warunków panujących w przedszkolu; działania podejmowane przez nauczycieli w celu budowania prawidłowych relacji społecznych w grupie między dziećmi pełnosprawnymi a dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną wskazane przez rodziców; pozytywne i negatywne strony przebywania dziecka w przedszkolnej grupie integracyjnej.

Słowa kluczowe: edukacja przedszkolna, integracja, niepełnosprawność intelektualna, relacje społeczne

A child with intellectual disability in an inclusive preschool group in the parents' narrative

Summary

The aim of the research is to find out the opinions of parents of children with intellectual disabilities about their functioning in the pre-school integration group. The diagnostic survey method was used in the studies of 57 parents with a child with a diagnosed intellectual disability. A questionnaire was adopted as the research technique. The following issues were highlighted in the research procedure: motives for parents to choose an inclusive kindergarten rather than a special kindergarten for a child with intellectual disability; adaptation of the child to the conditions in the kindergarten; activities undertaken by teachers in order to build proper social relations in the group between non-disabled children and children with intellectual disabilities indicated by parents; positive and negative sides of a child being in a preschool integration group.

Keywords: preschool education, integration, intellectual disability,

Wprowadzenie

Początek rodzenia się integracji przypada na lata 60-te, ale dojrzewanie do nowego sposobu myślenia, a w konsekwencji i działania, odbywało się w różnych krajach w różnym tempie. Najwcześniej idea integracji zyskała społeczny akces w Stanach Zjednoczonych i niektórych krajach skandynaw-

skich, głównie w Szwecji i Danii. W późniejszym czasie dołączyła Wielka Brytania, Włochy, Niemcy i inne kraje. W Polsce nasilenie zainteresowania problemami ludzi z niepełnosprawnościami nastąpiło w latach 70-tych, ale nie znalazło wówczas szerszego odbicia w społecznym działaniu. Głównym propagatorem był profesor Aleksander Hulek (zob. A. Hulek, 1986; A. Hulek, 1981¹). Integracja jest kategorią pojęciową nowoczesnego, europejskiego myślenia o osobach z niepełnosprawnością.

Termin ten – jak dowodzi Teresa Żółkowska² – nie jest jednoznaczny. W szerokim znaczeniu chodzi o przygotowanie osób z niepełnosprawnościami do życia w społeczeństwie z ludźmi pełnosprawnymi i ukształtowanie umiejętności współżycia oraz akceptacji ludzi z niepełnosprawnościami. Przy czym należy zaakcentować, że akceptacja nie oznacza jedynie tolerancji, ale przede wszystkim więź z osobami z niepełnosprawnościami.

W pedagogice integracja oznacza „dać szansę wspólnego przebywania, uczenia się i zabawy wszystkim dzieciom”³. Chodzi również o „stworzenie warunków dydaktycznych oraz wychowawczych w szkole powszechnej, umożliwiającej nauczanie dzieci i młodzieży odbiegającej od normy wspólnie z osobami od tej normy nie odbiegających”⁴. Celem integracji jako ruchu społecznego i edukacyjnego zarazem – zdaniem Joanny Kossewskiej – jest przeciwdziałanie tendencjom segregacyjnym, izolacyjnym, nieakceptowania i dyskryminacji osób z niepełnosprawnościami jako zjawisk społecznych, które nie mieszczą się w nowoczesnej kulturze humanistycznej. Zatem miarą integracji jest wspólne działanie osób sprawnych i z niepełnosprawnościami na rzecz realizacji wspólnych celów, przyjęcie podobnych wartości oraz łącząca obie grupy więź emocjonalna, a także poczucie wspólnoty.

Aby integracja w przedszkolu, szkole czy placówkach opiekuńczo-wychowawczych przebiegała prawidłowo, tzn. by mogła dostarczać wszystkim uczestnikom procesu edukacji – dzieciom z niepełnosprawnościami i w pełni sprawnym, nauczycielom, rodzicom, pozytywnych i wartościowych doświadczeń, konieczne jest spełnienie określonych warunków:

¹ J. Bąbka, *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych – założenia i rzeczywistość*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2001, s. 18.

² T. Żółkowska, *Wybrane koncepcje edukacji integracyjnej*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, s. 51.

³ Tamże, s. 50.

⁴ R. Kościelak, *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996, s. 14.

- przy doborze osób z niepełnosprawnościami do grupy integracyjnej wyklucza się jakąkolwiek selekcję, tzn. że powinny się w niej znajdować zarówno dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, z uszkodzeniami narządów ruchu, dzieci ze spektrum autyzmu, z zaburzeniami emocjonalnymi, z wadami wzroku, słuchu czy mowy;
- im wcześniej rozpocznie się proces integracji dzieci pełnosprawnych z dziećmi z niepełnosprawnościami tym łatwiejsze będzie wzajemne zrozumienie i akceptacja;
- liczebność klas integracyjnych nie powinna przekraczać 18 uczniów, w tym 4-5 uczniów o słabszej kondycji fizycznej bądź umysłowej;
- zajęcia powinny się odbywać w obecności dwóch pedagogów – nauczyciel wiodący (nauczyciel przedmiotu) oraz nauczyciel wspomagający (pedagog specjalny), którzy współpracują ze sobą;
- humanizacja edukacji – biorąc pod uwagę indywidualność każdego dziecka należy poznać jego potrzeby edukacyjne a następnie zaspokoić je;
- zmiana metod i sposobów nauczania – odejście od percepcyjno-odtwórczych form aktywności dzieci na rzecz ich aktywizacji;
- zmiana funkcji programu nauczania – rozwijanie wielokierunkowej aktywności dzieci i jej wspieranie;
- diagnozowanie osiągnięć rozwojowych dzieci opierając się o metody obserwacyjne⁵.

Przedszkole jako placówka oświatowa, posiadająca w repertuarze zadań społecznych oddział integracyjny dla dzieci z orzeczeniem o niepełnosprawności, ma obowiązek dostosować warunki i sposoby pracy do wskazań wynikających z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydane-go przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną lub poradnię specjalistyczną dla poszczególnego dziecka na czas określony, jednak nie dłużej jak etap edukacyjny. W orzeczeniu wydawanym przez zespół kompetentnych specjalistów w zakresie oceny rozwoju dziecka, wskazane są metody i sposoby pracy z dzieckiem, odpowiednie środki dydaktyczne, zajęcia rewalidacyjne. Opiniodawcy dziecka sugerują i wskazują także odpowiednią instytucję dla każdego etapu kształcenia dziecka. Jednak pomimo wskazań i zaleceń poradni psychologiczno-pedagogicznej, rodzice na podstawie własnych wniosków i opinii, mają prawo zdecydować w jakiej placówce ich dziecko bę-

⁵ J. Czubak, A. Tomkiewicz-Bętkowska, *Szkoła dla wszystkich*, „Edukacja i Dialog” 2004, nr 6, s. 8.

dzie dalej kształciło się⁶. Rodzice są istotnymi podmiotami w wyznaczaniu opieki, edukacji i rehabilitacji ich dzieci. Dlatego też ważne jest poznanie ich opinii także w kwestii funkcjonowania ich dziecka w przedszkolnej grupie sprawnych rówieśników.

Podstawy metodologiczne badań

Celem badań jest poznanie opinii rodziców dziecka z niepełnosprawnością intelektualną na temat jego funkcjonowania w przedszkolnej grupie integracyjnej. Główny problem badawczy zawiera się w pytaniu: Jak funkcjonuje dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w przedszkolnej grupie integracyjnej w opinii rodziców? Z problemu głównego wynikają poniższe problemy szczegółowe:

1. Jakimi motywami kierowali się rodzice wybierając dla dziecka z niepełnosprawnością intelektualną przedszkole integracyjne, a nie przedszkole specjalne?
2. Jak przebiegała adaptacja dziecka do warunków panujących w przedszkolu?
3. Na jakie działania, podejmowane przez nauczycieli w celu budowania prawidłowych relacji społecznych w grupie między dziećmi pełnosprawnymi a dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną, wskazują rodzice?
4. Na jakie pozytywne i negatywne aspekty przebywania dziecka w przedszkolnej grupie integracyjnej wskazują rodzice?

W badaniach, którymi objęto 57 rodziców mających dziecko z orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną, wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Jako technikę badawczą przyjęto ankietę. Ze względu na obecną sytuację epidemiczną badania przeprowadzono w sieci, a konkretnie wśród członków grupy zamkniętej Rodzice Osób Niepełnosprawnych, utworzonej na portalu społecznościowym Facebook⁷. Po zaakceptowaniu przyjęcia do wyżej wymienionej grupy, został umieszczony kwestionariusz ankiety, z prośbą o jego wypełnienie i krótkim opisem w jakim celu prowadzone są badania. Po wstawieniu narzędzia badawczego w dane grupy na Facebooku,

⁶ L. Zientecka, *Organizacja kształcenia specjalnego – zadania samorządu. Poradnik dla samorządowców wspierających budowanie systemowych rozwiązań dla kształcenia specjalnego w JST*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015, s. 4-5.

⁷ Portal społecznościowy Facebook jest darmowy i dostępny dla każdego. Dzięki niemu można się z łatwością komunikować oraz przysyłać informacje lub załączniki z dokumentami. To szybki i prosty sposób na przeprowadzenie badań ilościowych w krótkim czasie.

chętni rodzice wypełnili je. Odpowiedzi automatycznie zapisywały się w formularzu Google.

Większość rodziców (41) wychowuje dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Pozostali (16) sprawują pieczę rodzicielską nad dziećmi z niepełnosprawnością w stopniu umiarkowanym.

Według skali inteligencji Davida Wechslera iloraz inteligencji w niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim wynosi 69-55. Osoby te zazwyczaj są zdolne do samodzielnej egzystencji i podjęcia pracy zawodowej na miarę własnych możliwości, które raczej dotyczą umiejętności praktycznych. Komunikują się w sposób werbalny i nie mają większych trudności w wykorzystaniu mowy do codziennych potrzeb, nawiązywania relacji interpersonalnych czy też podtrzymywania dialogu. W zakresie czynności samoobsługowych nie wymagają większej pomocy. Największe zaburzenia dotyczą sfery poznawczej i procesów myślowych. Procesy spostrzegania mają charakter wolniejszy i węższy. Ograniczenia dotyczą pamięci logicznej, z kolei pamięć mechaniczna i skojarzeniowa nie różni się od przeciętnie funkcjonującej osoby pełnosprawnej⁸.

Iloraz inteligencji w skali Wechslera w niepełnosprawności intelektualnej w stopniu umiarkowanym wynosi 54-40. Osoby te są w stanie komunikować się mową werbalną. Budują proste zdania, jednak zasób ich słów jest ograniczony. Rozwój ruchowy jest opóźniony. Największe deficyty dotyczą sfery poznawczej i procesów myślowych. Najczęściej zostają w stadium przedoperacyjnym. Pamięć głównie mechaniczna i nietrwała. „Osoby te mają trudności z przyswojeniem umiejętności samoobsługowych. Ujawniają potrzebę kontaktów interpersonalnych, wyrażają potrzeby psychiczne i odzwyczajają uczucia. Ich samodzielna egzystencja waha się na pograniczu”⁹.

Analiza wyników badań¹⁰

Motywy wyboru przez rodziców przedszkola integracyjnego dla dziecka

Działania integracyjne uspołeczniają dzieci z niepełnosprawnościami i zapobiegają ich wykluczeniu społecznemu, a jednocześnie kształtują em-

⁸ I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 271-279.

⁹ I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 271-279.

¹⁰ Wyniki zostały zaprezentowane zgodnie z przyjętymi problemami badawczymi.

patię, wyrozumiałość, wsparcie, podnoszą wiedzę pełnosprawnych dzieci na temat kolegów i koleżanek z niepełnosprawnościami. Hedi Jantsch wyraża zatem słuszny pogląd, że „dziecko umieszczone w otoczeniu troskliwym, przychylnym i pełnym miłości może rozwijać swoje fizyczne umiejętności, ujawniać psychiczne możliwości i zaspokajać duchowe potrzeby, a więc podczas swoich pierwszych pięciu lat, bezsprzecznie uznawanych za najważniejszy okres życia, tworzy mocne podstawy do późniejszego życia”¹¹.

Tabela 1. Jakimi głównymi motywami kierował(a) się Pani/Pani wybierając dla swojego dziecka przedszkole integracyjne, a nie przedszkole specjalne?

Kategorie odpowiedzi	Liczba badanych [N=57]	%
powielanie prawidłowych wzorców zachowań, w tym od pełnosprawnych rówieśników	48	84,2
przebywanie i nawiązywanie kontaktów interpersonalnych z pełnosprawnymi rówieśnikami	44	77,2
optymalny rozwój	12	21,0
pomoc terapeutyczna dostosowana do potrzeb dziecka	23	40,3
budowanie poczucia własnej wartości przez dziecko	6	10,5
program dydaktyczno-wychowawczy dostosowany do umiejętności dziecka	12	21,0
realizacja wskazań wynikających z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego	18	31,6
brak w najbliższej okolicy przedszkola specjalnego	6	10,5
inne, jakie?	1	1,7
ogółem	170*	298,0

*Suma odpowiedzi większa niż 57, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: opracowanie własne

Najwięcej rodziców (84,2%) kierując się wyborem dla dziecka przedszkola integracyjnego, wzięło pod uwagę fakt, że ma ono w nim możliwość intencjonalnego wykonywania czynności prezentowanych nie tylko przez nauczyciela, ale również przez pełnosprawnych rówieśników. Wzorce zachowań tych ostatnich uznali za prawidłowe w przeciwieństwie do zachowań przejawianych przez dzieci w przedszkolu specjalnym.

¹¹ Cyt. za G. Hundertmarck, *Uczymy się żyć razem. Niepełnosprawne dzieci w przedszkolu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993, s. 13.

Odpowiadający nadają pełnosprawnym rówieśnikom dość znaczącą rangę, ponieważ aż 77,2% z nich podejmując decyzję o zapisaniu dziecka do przedszkola integracyjnego, zaakcentowało fakt nawiązywania relacji interpersonalnych między swoim dzieckiem a pełnosprawnymi kolegami i koleżankami.

Część badanych wzięła pod uwagę aspekt edukacyjny obejmujący kształcenie i wychowanie. Na pomoc terapeutyczną dostosowaną do potrzeb dziecka wskazało 40,3% rodziców, na realizację zadań wynikających z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego 31,6% badanych, na program dydaktyczno-wychowawczy dostosowany do umiejętności dziecka 21% ankietowanych.

Dla 21% rodziców przedszkole integracyjne jest środowiskiem zapewniającym dziecku optymalny rozwój fizyczny, emocjonalnym społeczny i poznawczy. Stąd decyzja o wyborze dla dziecka takiej właśnie placówki oświatowej.

Zdaniem 10,5% respondentów pobyt dziecka w przedszkolnej grupie integracyjnej sprzyja budowaniu przez nie poczucia własnej wartości.

Sześciu uczestników badania, tj. 10,5% wybrałoby przedszkole specjalne, jednak takowego nie ma w najbliższej okolicy.

Jeden respondent wybrał możliwość odpowiedzi inne, jakie?: *Wycofaliśmy zgłoszenie dziecka do przedszkola specjalnego, gdyż przyjęto do niego 100 procent słabo funkcjonujących dzieci. Nie chcieliśmy, aby nasze dziecko zatrzymało się w rozwoju.*

Tabela 2. Opinia rodziców na temat większych szans na szybsze tempo rozwoju dziecka w związku z faktem uczęszczania do przedszkola integracyjnego

Kategorie odpowiedzi	Liczba badanych [N=57]	%
tak, gdyż uczy się poprzez naśladowanie i powiela prawidłowe wzorce zachowań	48	84,2
tak, gdyż ma do dyspozycji pomoc nauczyciela wspomagającego	26	45,6
tak, o ile jest uwzględnione tempo jego pracy i indywidualne możliwości	20	35,1
raczej nie, gdyż tempo pracy w grupie jest za szybkie	15	26,3
raczej nie, gdyż materiał edukacyjny jest niedostosowany do poziomu umiejętności dziecka	12	21,0
ogółem	121*	212,2

*Suma odpowiedzi większa niż 57, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: opracowanie własne

Uczenie się przez naśladownictwo i tym samym powielanie prawidłowych wzorców zachowań nauczycieli i pełnosprawnych rówieśników – zdaniem 84,2% rodziców – zwiększa szanse na szybsze tempo rozwoju dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Niemalże połowa z nich (45,6%) doceniła w tym zakresie rolę nauczyciela wspomagającego. Dla części odpowiadających (35,1%), istotne w obszarze omawianego zagadnienia, jest uwzględnienie przez nauczyciela tempa pracy dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i jego indywidualnych możliwości. Część rodziców, w fakcie uczęszczania przez dziecko do przedszkola integracyjnego, nie upatruje możliwości jego szybszego tempa rozwoju, ponieważ tempo pracy w grupie jest za szybkie (26,3%) i materiał edukacyjny jest niedostosowany do poziomu umiejętności ich dzieci (21,0%).

Tabela 3. Ocena przez rodziców organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w przedszkolu integracyjnym

Kategorie odpowiedzi	Liczba badanych [N=57]	%
bardzo dobrze	17	29,9
dobrze	25	43,8
przeciętnie	13	22,8
źle	2	3,5
ogółem	57	100,0

Źródło: opracowanie własne

Większość rodziców pozytywnie ocenia organizację pracy dydaktyczno-wychowawczej w przedszkolu integracyjnym, w tym 29,9% twierdzi, że jest ona bardzo dobra, a 43,8%, że dobra. W percepcji 22,8% uczestników badania wyżej wskazana organizacja pracy jest przeciętna. Zdaniem dwóch respondentów (3,5%) jest ona zła.

Badani postulują za większą dostępnością nauczyciela wspomagającego: *Dla każdego dziecka z orzeczeniem o niepełnosprawności powinien być nauczyciel wspomagający; Chciałabym, aby nauczyciel wspomagający był cały czas przy córce w lub w grupie, a nie tylko 2-3 godziny dziennie; Nauczyciel wspomagający nie jest obecny podczas całych zajęć, a jego pomoc jest nieoceniona dla dzieci z deficytami; Nauczyciel wspomagający zamiast w grupie jest w gabinecie na zajęciach indywidualnych; Uważam, że nauczyciel wspomagający powinien angażować się przede wszystkim w pracę z dzieckiem z niepełnosprawnością, a nie nieść pomoc wszystkim dzieciom w grupie.* Część odpowiadających wskazała na zwiększenie liczby zajęć terapeutycznych i czasu ich trwania: *Zajęcia terapeutyczne powinny być*

dłuższe i powinno być ich więcej; Zdecydowanie więcej zajęć logopedycznych i innych usprawniających mowę (terapia ręki); Zajęcia logopedyczne i inne powinny trwać 30 minut (obecnie trwają 15 minut). Rodzice postulują również wprowadzenie do repertuaru zajęć rehabilitacji ruchowej: W naszym przedszkolu niestety nie ma rehabilitacji ruchowej; Brak w przedszkolu integracyjnym rehabilitanta ruchowego. Respondenci zwracają wreszcie uwagę na fakt, że dyrekcja przedszkola powinna mieć większe oczekiwania od przygotowania kadry pedagogicznej: Nauczyciel powinien mieć podejście do dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, tzn. powinien pomagać mu tylko wtedy kiedy rzeczywiście nie potrafi samodzielnie wykonać zadania lub jakiejś czynności, a nie nagminnie je wyręczać; Nauczyciel powinien dostosować tempo pracy do umiejętności dziecka; Zajęcia grupowe, w tym gry i zabawy nie są dostosowane do poziomu przedszkolaków z niepełnosprawnością intelektualną.

Adaptacja dziecka do warunków panujących w przedszkolu

Adaptacja dziecka z niepełnosprawnością intelektualną do warunków, jakie panują w przedszkolu może przebiegać z trudnościami i trwać dłużej z powodu dysfunkcji dziecka. Trudności te mogą przejawiać się we wszystkich sferach rozwojowych dziecka. Głównym czynnikiem warunkującym dobre samopoczucie dziecka w przedszkolu jest jego własne poczucie bezpieczeństwa w nowym otoczeniu. Należy też podkreślić, że prawidłowa adaptacja dziecka do warunków przedszkolnych wymaga dobrego przygotowania pedagogiczno-psychologicznego ze strony pracowników placówki.

Tabela 4. Czynniki warunkujące prawidłową adaptację dziecka do warunków panujących w przedszkolu wskazane przez rodziców

Kategorie odpowiedzi	Liczba badanych [N=57]	%
podejście nauczyciela do dziecka z niepełnosprawnością	24	42,1
atmosfera panująca w grupie przedszkolnej	15	26,3
kompetencje nauczyciela i umiejętności integrowania dzieci	39	68,4
indywidualne predyspozycje dziecka	18	31,6
poziom akceptacji i tolerancji ze strony pełnosprawnych rówieśników	15	26,3
ogółem	111*	194,7

* Suma odpowiedzi większa niż 57, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: opracowanie własne

Rodzice przypisują nauczycielowi znaczącą rolę w pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Jego kompetencje i umiejętność integrowania grupy – ich zdaniem (68,4%) – są nieocenione w procesie adaptacji dziecka do warunków panujących w przedszkolu.

Rodzice mają też świadomość, że dobre relacje między dzieckiem a nauczycielem są podstawą uzyskania satysfakcjonujących efektów nauczania. Jeżeli dziecko ma poczucie, że jest akceptowane i czuje się w grupie bezpiecznie, wówczas buduje się atmosferę sprzyjającą pełnemu wykorzystaniu jego potencjału. Poczucie bezpieczeństwa należy tworzyć w dziecku już w okresie adaptacyjnym. Dlatego 42,1% rodziców wskazało, że podejście nauczyciela jest jednym z czynników warunkujących prawidłowe przystosowanie dziecka do przedszkolnej rzeczywistości.

Respondenci wiedzą, że adaptacja to proces, który przebiega w bardzo zróżnicowanym tempie, w indywidualny, charakterystyczny dla każdego dziecka sposób. I tak zdaniem 31,6% badanych jest on uzależniony od indywidualnych predyspozycji dziecka, w tym od predyspozycji psychicznych, jego doświadczeń społecznych i emocjonalnych w rodzinie czy umiejętności samoobsługowych.

Część rodziców stoi na stanowisku, że w adaptacji dziecka z niepełnosprawnością intelektualną do edukacji przedszkolnej istotną rolę odgrywa poziom akceptacji i tolerancji ze strony pełnosprawnych rówieśników oraz atmosfera panująca w grupie przedszkolnej (po 26,3%).

Tabela 5. Czas trwania adaptacji dziecka do warunków panujących w przedszkolu w opinii rodziców

Kategorie odpowiedzi	Liczba badanych [N=57]	%
do miesiąca	9	15,8
od dwóch do czterech miesięcy	42	73,7
od czterech do sześciu miesięcy	6	10,5
powyżej 6 miesięcy	-	-
ogółem	57	100,0

Źródło: opracowanie własne

Najwięcej rodziców (73,7%) stwierdziło, że okres adaptacji dziecka do warunków przedszkolnych trwał od dwóch do czterech miesięcy. Na krótszy okres, gdyż trwający do miesiąca wskazało 15,8% respondentów. Niewiele mniej (10,5%) wyraziło pogląd, że trwał on od czterech do sześciu miesięcy. Żaden badany nie wyraził poglądu, iż dziecko potrzebowało powyżej 6 miesięcy do klimatyzacji w warunkach pozadomowych.

Tabela 6. Emocje towarzyszące dziecku w okresie adaptacyjnym, gdy miało pójść do przedszkola zaobserwowane przez rodziców

Kategorie odpowiedzi	Liczba odpowiedzi [N=57]	%
od samego początku było pogodne i radosne, mówiło lub sugerowało niewerbalnie, że chce pójść do przedszkola	10	17,6
początkowo było przestraszone i niepewne, jednak z czasem poczuło się dobrze w przedszkolu	30	52,6
często mówiło lub sugerowało niewerbalnie, że woli pozostać w domu	8	14,0
przed każdym pójściem do przedszkola płakało i trudno było je nakłonić do wyjścia z domu	9	15,8
ogółem	57	100,0

Źródło: opracowanie własne

Dzień, w którym dziecko trafia po raz pierwszy do przedszkola, to jeden z ważniejszych w jego życiu. Okres przedszkolny w rozwoju psychicznym każdego dziecka to czas wielu przeżyć. Poznaje ono świat, uczy się współżycia w grupie, stawia pierwsze samodzielne kroki w przedszkolnej społeczności. Nowym doświadczeniom zawsze towarzyszą emocje – czasem radość, innym razem smutek i rozczarowanie.

Najwięcej rodziców (52,6%) stwierdziło, że dziecko w okresie adaptacyjnym początkowo było przestraszone i niepewne, jednak z czasem dobrze poczuło się w przedszkolu. Dla części dzieci (17,6%) przedszkolny start był czasem radości. W ocenie rodziców dziecko było pogodne, mówiło że chce pójść do przedszkola. Jego gesty, mimika, ton głosu i intonacja wskazywały, że były gotowe do rozpoczęcia edukacji przedszkolnej. W tym miejscu należy podkreślić, że 6 z nich miało rodzeństwo. Można przypuszczać, że między innymi z tego powodu łatwiej odnalazły się w grupie przedszkolnej. W okresie adaptacyjnym 14,0% dzieci często mówiło lub sugerowało niewerbalnie, że woli pozostać w domu. Z kolei 15,8% dzieci przed każdym pójściem do przedszkola płakało i trudno było je nakłonić do wyjścia z domu.

Tabela 7. Chęć chodzenia dziecka do przedszkola po okresie adaptacyjnym w percepcji rodziców

Odpowiedzi	Liczba badanych [N=57]	%
tak	19	33,3
raczej tak	31	54,4
raczej nie	7	12,3
nie	-	-
ogółem	57	100,0

Źródło: opracowanie własne

Zdecydowana większość dzieci (87,7%; jeśli odpowiedzi tak i raczej tak potraktować łącznie) po okresie adaptacyjnym chętnie chodzi do placówki. Z narracji rodziców wynika, że po powrocie z przedszkola są radosne i uśmiechnięte. Same chętnie opowiadały co wydarzyło się w przedszkolu i w sposób niewerbalny wyrażały swój pogodny nastrój. Siedmiu (tj. 12,3%) odpowiadających przyznało, że dziecko wciąż raczej niechętnie uczęszcza do przedszkola. Ich zdaniem dziecko nie odnalazło się w grupie rówieśników i ma problemy z dostosowaniem się do zasad i reguł obowiązujących w przedszkolu. Z narracji rodziców wynika też, że dzieci przed pójściem do przedszkola nie nawiązały pierwszych podwórkowych przyjaźni, które by samodzielnie pielęgnowały. Można zatem przypuszczać, że z tego powodu trudniej odnajdują się w rzeczywistości przedszkolnej.

Działania nauczycieli podejmowane w celu budowania prawidłowych relacji między dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną a dziećmi pełnosprawnymi wskazywane przez rodziców

Niezbędnym warunkiem w pedagogicznej pracy nauczyciela jest umiejętność integrowania wszystkich dzieci pod kątem prawidłowych relacji między nimi i ich poczucia odpowiedzialności za całą grupę. W repertuarze działań nauczycielskich, w celu budowania satysfakcjonujących relacji między wszystkimi dziećmi, oprócz zaplanowanych wcześniej i wynikających z planów nauczania, powinny znajdować się wszystkie inne okazje i okoliczności do pielęgnacji prawidłowych relacji. Nauczyciel na każdym kroku powinien te relacje dostrzegać, ewentualnie korygować je, podkreślać ich ważne znaczenie w życiu i promować je. Nauczyciel poprzez swój własny stosunek do dzieci z niepełnosprawnościami, jednocześnie kształtuje stosunek dzieci pełnosprawnych wobec osób z. dysfunkcją¹².

¹² G. Hundertmarck, *dz. cyt.*, s. 21-23.

Wszyscy rodzice (jeśli odpowiedzi tak i raczej tak potraktować łącznie) stwierdzili, że nauczyciele wychowania przedszkolnego podejmują działania integrujące dzieci w grupie wychowawczej.

Tabela 8. Działania podejmowane przez nauczycieli w celu integracji dzieci w grupie przedszkolnej wskazane przez rodziców

Kategorie odpowiedzi	Liczba badanych [N=57]	%
zabawy integrujące grupę	31	54,4
spożywanie wspólnych posiłków	17	29,8
współpraca podczas wykonywania zadań, w tym podczas zajęć dydaktycznych	23	40,3
wspólny udział w uroczystościach przedszkolnych	19	33,3
gry i zabawy profilaktyczno-wychowawcze kształtują- ce umiejętność rywalizacji, współzawodnictwa i umiejętności radzenia sobie z poniesioną porażką	12	21,0
inne, jakie?	3	5,3
ogółem	105*	184,1

* Suma odpowiedzi większa niż 57 ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: opracowanie własne

Zabawy integracyjne są bardzo ważnym elementem pierwszych dni w przedszkolu. Mają one bowiem na celu lepsze poznanie się dzieci. Zabawy te efektywnie wpływają na proces komunikowania się w grupie, uruchamiają procesy myślowe i emocjonalne, eliminują bariery i stresy a przez to – o czym była mowa wyżej – ułatwiają przystosowanie się do nowego środowiska. Przy czym można je stosować nie tylko na początku funkcjonowania grupy, ale również w ciągu całego roku. Ponad połowa rodziców (54,4%) stwierdziła, że nauczyciele odwołują się właśnie do takich zabaw, aby ułatwić dzieciom nawiązywanie kontaktów między sobą.

Zdaniem 40,3% respondentów nauczyciele zachęcają dzieci do współpracy podczas wykonywania zadań, w tym podczas zajęć dydaktycznych. Niewiele mniej odpowiadających (33,3%) wskazało na wspólny udział dzieci z niepełnosprawnością i pełnosprawnych w uroczystościach przedszkolnych.

W procesie wychowania mają miejsce współzawodnictwo i współdziałanie. Jak dotychczas, nie ma jednomyślności co ogólnej ich oceny. Jedni spośród pedagogów i psychologów opowiadają się bezwzględnie za współza-

wodnictwem, inni wyraźnie preferują współdziałanie, a jeszcze inni podejmują się próby pogodzenia tych stanowisk. Nauczyciele – w opinii rodziców (21,0%) – stosują gry i zabawy profilaktyczno-wychowawcze kształtujące zarówno umiejętność rywalizacji, jak i współzawodnictwa. W tym zabiegu wychowawczym badani upatrują także możliwości integracji dzieci w grupie przedszkolnej.

W opinii 29,8% rodziców, działaniem podejmowanym ze strony nauczycieli mającym na celu integrację dzieci, jest wspólne spożywanie posiłków. Co ciekawe, nauczyciele pozwalają dzieciom na rozmowy podczas przy posiłku. Można przypuszczać, że dzięki takiemu przyzwoleniu utrwala się relacje między nimi, dzieci mają możliwość wymiany informacji, niejednokrotnie też odpoczynku i wytchnienia. Warto dodać, że wspólne posiłki sprzyjają też realizacji potrzeby akceptacji i przynależności.

Troje (tj. 5,3%) rodziców skorzystało z możliwości odpowiedzi inne, jakie? Podali, że nauczyciele podejmują z pełnosprawnymi dziećmi i ich rodzicami rozmowy na temat niepełnosprawności.

Działania podejmowane przez nauczycieli w celu integracji dzieci w grupie przedszkolnej – w opinii rodziców – zdają się być efektywne. Najwięcej z nich (66,7%) stwierdziło bowiem, że dziecko z upływem czasu stało się coraz bardziej pewne siebie i otwarte na relacje z rówieśnikami. Relacje te – jak wiadomo – stanowią ważny element socjalizacji dziecka. Dzielenie się zabawkami, współpraca, ustępowanie innym to niezwykle istotne umiejętności, które pozytywnie wpływają na rozwój emocjonalny dziecka.

Tabela 9. Efektywność działań podejmowanych przez nauczycieli w celu integracji dzieci w grupie przedszkolnej w narracji rodziców

Kategorie odpowiedzi	Liczba badanych [N=57]	%
od samego początku dziecko nie miało większych trudności w nawiązywaniu kontaktów z innymi dziećmi	10	17,5
z upływem czasu dziecko stało się bardziej pewne i otwarte na relacje z innymi dziećmi	38	66,7
pomimo upływu czasu, dziecko nadal nie potrafi nawiązać bliższych relacji z innymi dziećmi	9	15,8
ogółem	57	100,0

Źródło: opracowanie własne

W percepcji 17,5% respondentów dziecko od samego początku nie miało większych trudności w nawiązywaniu kontaktów z kolegami czy koleżan-

kami. Trudno im zatem było wskazać na potencjał integracyjnych zabiegów wychowawczych podejmowanych przez nauczycieli. Dziewięciu badanych, tj. 15,8% przyznało, że pomimo upływu czasu, dziecko nadal nie potrafi nawiązać bliższych relacji z członkami grupy przedszkolnej.

Tabela 10. Efektywność działań integracyjnych podejmowanych przez nauczycieli w zachowaniu dzieci pełnosprawnych w percepcji rodziców

Kategorie odpowiedzi	Liczba badanych [N=57]	%
większość dzieci pełnosprawnych od samego początku wyrażała chęć wspólnej zabawy z moim dzieckiem i pomocy mu	14	24,6
większość dzieci pełnosprawnych dopiero po jakimś czasie wyrażała chęć wspólnej zabawy z moim dzieckiem i pomocy mu	35	61,4
niewiele dzieci pełnosprawnych po upływie czasu wyrażało chęć wspólnej zabawy z moim dzieckiem i pomocy mu	8	14,0
ogółem	57	100,0

Źródło: opracowanie własne

Efektywność działań integracyjnych podejmowanych przez nauczyciela można zauważyć nie tylko w zachowaniu dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, ale również w zachowaniu dzieci pełnosprawnych. Najwięcej, gdyż 61,4% rodziców zauważyło, że większość dzieci pełnosprawnych dopiero po jakimś czasie wyrażała chęć wspólnej zabawy z ich dzieckiem i pomocy mu. Przy czym co ważne, była to chęć autentyczna, a nie podsycana przez dorosłych. W początkowym okresie uczęszczania do przedszkola – w opinii rodziców – dzieci pełnosprawne były niejako przymuszane do kontaktów z dziećmi z niepełnosprawnością. Mało tego, niektórzy nauczyciele chwalili takie zachowanie dzieci pełnosprawnych. Tymczasem nagrodą i źródłem satysfakcji powinna być radość ze wspólnego obcowania.

Część rodziców (24,6%) stwierdziła, że większość dzieci pełnosprawnych od samego początku dążyła do kontaktów z ich dzieckiem. Polegały one przede wszystkim na spontanicznym podejmowaniu wspólnych zabaw. Jak dowodzą ich wypowiedzi, dzieci z niepełnosprawnością mogą zaimponować pełnosprawnym rówieśnikom pewnymi umiejętnościami lub cechami charakteru: doskonałym wyczuciem rytmu i umiejętnościami tanecznymi, silnym głosem, umiejętnością śpiewania piosenek czy pomysłowością podczas zabaw.

Ośmiu rodziców (14,0%) przyznało jednak, że działania integracyjne podejmowane przez nauczyciela nie spowodowały, że wszystkie czy większość dzieci pełnosprawnych otworzyła się na szczerze i spontaniczne relacje z ich dziećmi. Takie zachowania przejawiało niewiele pełnosprawnych rówieśników.

Pozytywne i negatywne aspekty przebywania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w przedszkolu integracyjnym

Przedszkole integracyjne w ramach swojej działalności realizuje różne cele. Głównym zadaniem placówki jest realizacja funkcji edukacyjno-kształcącej i funkcji społecznej. Połączenie dwóch grup społecznych w procesie edukacji, stanowi istotny walor w kształceniu dzieci z niepełnosprawnościami, ponieważ obecność i zachowania dzieci pełnosprawnych w rozmaitych sytuacjach przedszkolnych, stanowią niezmiernie ważną stymulację rozwojową w przypadku dzieci z zaburzeniami. Susanne Harrtung twierdzi, że „dzieci zdrowe mogą być bardzo pomocne dzieciom ruchowo i umysłowo niepełnosprawnym i to ich nie obciąża. Wspólne życie i wspólna nauka służą w taki sam sposób także dzieciom sprawnym. Dzięki obcowaniu z niepełnosprawnym dzieckiem mogą sobie one przyswoić takie sposoby zachowania, które dadzą im możliwość rozumienia słabszych i ułomnych i spotkania z nimi w atmosferze wolnej od lęku”¹³. Należy podkreślić, że aby placówka mogła w pełni realizować zamierzony program, musi spełniać pewne wymagania. Należą do nich: dostosowanie warunków pracy i środków dydaktycznych do pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością oraz odpowiednie kwalifikacje kadry pedagogicznej pracującej w przedszkolu integracyjnym. Czy istnieje zatem placówka, która zaspokoi wszystkie potrzeby i oczekiwania zainteresowanych?

Niemalże wszyscy rodzice (86,0%) doceniają fakt, że w przedszkolu integracyjnym realizowany jest indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny. Stanowi on podstawę indywidualizowania procesu kształcenia i dostosowania go do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz posiadanych predyspozycji psychofizycznych dziecka. Wspomniana indywidualizacja dotyczy specyfiki funkcjonowania dziecka tak w sferze poznawczej, jak i emocjonalnej, społecznej oraz fizyczno-ruchowej.

¹³ Cyt. za G. Hundertmarck, *dz. cyt.*, s. 31.

Tabela 11. Pozytywne strony przebywania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w przedszkolu integracyjnym w opinii rodziców

Kategorie odpowiedzi	Liczba badanych [N=57]	%
możliwość nawiązywania relacji z pełnosprawnymi rówieśnikami	34	59,6
poczucie jedności w grupie	17	29,8
możliwość wszechstronnego rozwoju poprzez naśladownictwo	30	52,6
realizacja indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego	49	86,0
podnoszenie świadomości o niepełnosprawności wśród pełnosprawnych rówieśników	8	14,0
ogółem	138*	242,0

* Suma odpowiedzi większa niż 57, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: opracowanie własne

Aż 58,6% rodziców za pozytywny aspekt przebywania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w przedszkolu integracyjnym, uznało możliwość nawiązywania relacji z pełnosprawnymi rówieśnikami. Niewiele mniej, gdyż 52,6% wskazało na możliwość wszechstronnego rozwoju poprzez naśladownictwo, w tym również prawidłowych wzorców zachowań pełnosprawnych kolegów i koleżanek. Codzienny kontakt ze zdrowymi dziećmi – zdaniem badanych – wpływa stymulująco na funkcjonowanie społeczno-emocjonalne ich dzieci oraz rodzi wiarę we własne możliwości.

Można przypuszczać, że rodzice dzieci, które po okresie adaptacyjnym zaaklimatyzowały się w swojej grupie przedszkolnej i doświadczają satysfakcjonujących relacji rówieśniczych, za walor uczęszczania dziecka do przedszkola integracyjnego uważają poczucie jedności w grupie (29,8%). Wszak każdy człowiek ma w sobie wewnętrzną potrzebę poczucia przynależności, pragnie być częścią wspólnoty, w tym przypadku grupy przedszkolnej.

Najmniej badanych (14,0%), wskazało na podnoszenie świadomości o niepełnosprawności wśród pełnosprawnych rówieśników, jako atut w obszarze omawianego zagadnienia.

Tabela 12. Negatywne strony przebywania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w przedszkolu integracyjnym w opinii rodziców

Kategorie odpowiedzi	Liczba badanych [N=57]	%
brak dostatecznego wsparcia ze strony nauczyciela wspomagającego	31	54,4
realizacja podstawy programowej wychowania przedszkolnego na jednakowym poziomie dla wszystkich dzieci bez uwzględnienia tempa pracy i indywidualnych umiejętności dziecka	17	29,8
brak odpowiednich pomocy edukacyjnych i terapeutycznych	24	42,1
brak dodatkowych spotkań rodziców dzieci z niepełnosprawnością z rodzicami dzieci pełnosprawnych w celu pogłębiania wiedzy na temat niepełnosprawności i idei integracji	11	19,3
ogółem	83*	145,6

* Suma odpowiedzi większa niż 57, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: opracowanie własne

Nauczyciele wspomagający powinni być realnym wsparciem włączania dziecka z niepełnosprawnością w grupę wychowawczą. Tymczasem w opinii 54,4% rodziców ich dziecko nie otrzymuje dostatecznego wsparcia ze strony nauczyciela wspomagającego. Badani nie kwestionują faktu, że nauczyciel ten wspólnie z innymi nauczycielami prowadzi zajęcia edukacyjne i wychowawcze czy przeprowadza zajęcia określone w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym. Uważają jednak, że nie realizuje on w wystarczającym stopniu zajęć odpowiednich ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe dzieci, zwłaszcza zajęć rewalidacyjnych.

Zgodnie z podstawą programową wychowania przedszkolnego, w przypadku dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, funkcje przedszkola dotyczą opieki, edukacji i wychowania. W procesie edukacji przedszkolnej dziecka ze wspomnianą niepełnosprawnością, kluczowa jest zasada indywidualizacji, która wymusza dostosowanie poczynań pedagogicznych do możliwości i potrzeb dziecka. Tymczasem 29,8% badanych wyraziło pogląd, że realizacja zadań z poszczególnych obszarów rozwoju dziecka (fizyczny, emocjonalny, społeczny i poznawczy obszar rozwoju) jest na jednakowym poziomie dla wszystkich dzieci bez uwzględnienia tempa pracy i indywidualnych umiejętności dziecka.

Część rodziców (42,1%) zwróciła uwagę na brak wyposażenia placówki w specjalistyczne pomoce edukacyjne i terapeutyczne, dostosowane do specyficznych dysfunkcji dziecka. Badani akcentowali zwłaszcza deficyt pomocy dydaktycznych przeznaczonych na zajęcia rewalidacyjne, służące podtrzymaniu mocnych stron dziecka i delikatnej korekcji jego słabszych stron.

Badanym brakuje wreszcie dodatkowych spotkań rodziców dzieci z niepełnosprawnością z rodzicami dzieci pełnosprawnych w celu pogłębiania wiedzy na temat niepełnosprawności i idei integracji (19,3%). Tematyka ta poruszana jest wyłącznie na zebraniach rodzicielskich, chociaż też nie na wszystkich.

Zakończenie

Rozwój dziecka z niepełnosprawnością intelektualną przebiega w sposób indywidualny i zależy przede wszystkim od jego potencjału i stopnia niepełnosprawności. Starania rodziców w kwestii rozwoju dziecka, powinny korelować z placówkami edukacyjnymi. Przedszkola z oddziałami integracyjnymi stanowią zatem miejsca, w których potrzeby dziecka z niepełnosprawnością intelektualną powinny w optymalnym stopniu zostać zaspokojone. Organizacja pracy z dzieckiem z dysfunkcją, to planowanie pracy w taki sposób, aby dziecko mogło skorzystać jak najwięcej z zajęć grupowych i w miarę możliwości pracować z całą grupą przedszkolaków. Wspólne treści programowe, powinny być nieco zmodyfikowane i dostosowane do poziomu oraz indywidualnych możliwości dziecka z niepełnosprawnością. Działania wszystkich terapeutów odpowiedzialnych za rozwój dziecka, powinny ściśle uzupełniać się z działaniami nauczyciela grupy.

Do głównych motywów wyboru przez rodziców przedszkola integracyjnego należą powielanie prawidłowych wzorców zachowań, a tym od pełnosprawnych rówieśników oraz przebywanie i nawiązywanie kontaktów interpersonalnych z pełnosprawnymi rówieśnikami.

Zdaniem badanych, dziecko z niepełnosprawnością intelektualną uczęszczając do przedszkola integracyjnego, ma szansę na szybsze tempo rozwoju, ponieważ uczy się przez naśladowanie i powiela prawidłowe wzorce zachowań oraz ma do dyspozycji pomoc ze strony nauczyciela wspomagającego.

Większość rodziców wyraża pozytywną opinię na temat organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej przedszkola. Najważniejszym czynnikiem, który warunkuje prawidłową adaptację dziecka do warunków przedszkolnych – zdaniem rodziców – są kompetencje nauczyciela, w tym podejście

do dziecka i umiejętności integrowania dzieci. Najwięcej dzieci potrzebowało od dwóch do czterech miesięcy na adaptację do warunków przedszkolnych. Początkowo w tym okresie były przestraszone i niepewne, jednak z czasem dobrze poczuły się w przedszkolu. Po okresie adaptacyjnym niemalże wszystkie dzieci chętnie chodzą do przedszkola.

Nauczyciele podejmują różne działania w celu integracji dzieci w grupie przedszkolnej. Najczęściej proponują różne zabawy integracyjne i inicjują warunki do podjęcia współpracy podczas wykonywania zadań, w tym podczas zajęć dydaktycznych. Efektywność działań integracyjnych można dostrzec zarówno w zachowaniu dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, jak i dzieci pełnosprawnych. Pierwsze z czasem stały się bardziej pewne siebie i otwarte na relacje z rówieśnikami, z kolei drugie – inicjowały kontakty z dziećmi z niepełnosprawnością bez namów ze strony dorosłych. Czyniły to autentycznie i spontanicznie.

Do pozytywnych aspektów przebywania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w przedszkolu integracyjnym – zdaniem rodziców – należą przede wszystkim realizacja indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego i możliwość nawiązywania relacji z pełnosprawnymi rówieśnikami. Z kolei do negatywnych należą przede wszystkim brak dostatecznego wsparcia ze strony nauczyciela wspomagającego i brak odpowiednich pomocy edukacyjnych i terapeutycznych.

Bibliografia:

- Bąbka J., *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych – założenia i rzeczywistość*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2001.
- Chrzanowska I., *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Czubak J., Tomkiewicz-Bętkowska A., *Szkoła dla wszystkich*, „Edukacja i Dialog” 2004, nr 6, s. 7-10.
- Hulek A., *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1986.
- Hulek A., *Rehabilitacja osób niepełnosprawnych w Polsce i za granicą*, Instytut Wydawnictw Związków Zawodowych, Warszawa 1981.
- Hundertmarck G., *Uczymy się żyć razem. Niepełnosprawne dzieci w przedszkolu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993.
- Kossewska J., *Uwarunkowania postaw: nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.
- Kościełak R., *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996.

Zientecka L., *Organizacja kształcenia specjalnego – zadania samorządu. Poradnik dla samorządowców wspierających budowanie systemowych rozwiązań dla kształcenia specjalnego w JST*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.

Żółkowska T., *Wybrane koncepcje edukacji integracyjnej*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, s. 43-54.

CZEŚĆ II

NAUCZYCIEL W EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ I INTEGRACYJNEJ

Rozdział III

ZAWODOWE PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI I ICH PROFESJONALIZM W KONTEKŚCIE ZAŁOŻEŃ EDUKACJI INKLUZYJNEJ

Joanna Majchrzyk-Mikuła
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Filia w Piotrkowie Trybunalskim
ORCID ID: 0000-0003-2920-0447
Joanna Kik-Mikuła
Zespół Szkół Ogólnokształcących w Komorowie

Kompetencje interpersonalne nauczyciela w edukacji inkluzyjnej

Streszczenie

Celem podjętych rozważań w prezentowanym materiale jest zasygnalizowanie potrzeby pilnych zmian w rozumieniu roli nauczyciela edukacji inkluzyjnej. Współczesne standardy edukacji wymagają bowiem nowego spojrzenia na kompetencje nauczycieli. By zapobiec marginalizacji młodych ludzi, niezbędne są integracyjne i sprawiedliwe systemy edukacji. Niezbędne jest zapewnienie skutecznego, równego dostępu do wysokiej jakości edukacji włączającej. Niedawne zmiany prawne w systemie edukacji zapewniły dzieciom z lekką niepełnosprawnością intelektualną możliwość nauki w szkołach publicznych; w efekcie korzysta z niego coraz więcej dzieci. W związku z tym trendem możemy zapytać: „W jaki sposób nauczyciele tych szkół są gotowi je przyjąć?” Wszakże podczas wdrażania reformy systemu edukacji to nauczyciele są najważniejszym elementem decydującym o skuteczności proponowanych zmian.

Słowa kluczowe: kompetencje interpersonalne, nauczyciel, edukacja włączająca, inkluzja, uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, edukacja humanistyczna

Teacher's interpersonal competences in inclusive education

Abstract

The aim of the discussion in presented material is to stress needs for immediate changes to the meaning of the role of the teacher in inclusive education. Modern standards of education require a new look on the field of teaching skills. To prevent the marginalisation of young people, it is vital to have inclusive and fair education systems. Ensuring effective equal access to quality inclusive education for all learners. Recent legal changes in the educational system have ensured children with mild intellectual disabilities the opportunity to study in public schools; as a result more and more children avail themselves of it. In connection with this trend we can ask: “How are the teachers of these schools ready to accept them?” After all, during the implementation of the reform in the educational system it is teachers that are the most important element determining the effectiveness of the proposed changes.

Keywords: ability, teacher, inclusive education, a student with special educational needs, humanistic education (person-centered education)

Kolego, wiesz dobrze, że aby działać coś wartościowego, trzeba być kimś wewnątrznie, trzeba mieć mocny fundament przekonań – w coś gorąco wierzyć, czemuś gorąco służyć – trzeba być sobą (...) Bo przecież jeżeli ma się dawać, to trzeba mieć co dawać, a żeby dużo dać, trzeba dużo mieć (...) Wtedy masz siłę do działania, do budzenia wartości u innych i siłę udzielania im pomocy w rozwoju (...).

Maria Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*¹

Wprowadzenie

Każda epoka ma własny porządek i ład, jak kiedyś śpiewał Bułat Okudźawa, dla każdej z nich można wymyślić specyficzną nazwę lub zastosować już znaną. Jednym z centralnych pojęć opisujących współczesne społeczeństwa jest atomizacja i związany z nią wzrost wykluczenia społecznego. Zjawisko to staje się problemem coraz bardziej złożonym. Pojawiają się zupełnie nowe czynniki odpowiadające za sytuowanie jednostek na marginesie życia społecznego. Wykluczonym może być każdy, kto pozbawiony jest możliwości pełnej partycypacji w życiu społecznym. Zatem dzisiaj szansa na przeciwdziałanie temu zjawisku stała się szeroko pojęta edukacja inkluzyjna.

To właśnie ona rzuca nowe światło na problemy ludzkiej egzystencji doświadczającej dysfunkcji z różnych powodów, w jakże odmiennych okolicznościach, ale zarazem sytuującej ją ciągle na obrzeżach codziennego świata życia. Jak słusznie pisze V. Lechta – pedagogika inkluzyjna jest nową filozofią edukacji „edukacji dla wszystkich”, w ramach której każda osoba traktowana jest jak indywidualność ze swoimi specyficznymi potrzebami edukacyjnymi. To świat współczesny powinien przystosowywać się do osób niepełnosprawnych, a nie na odwrót. Jeśli rzeczywiście chcemy, (...) aby inkluzyjna edukacja była do dyspozycji dla wszystkich, wszędzie i zawsze, to musimy sobie uświadomić, że spełnienie tego oczekiwania jest trudnym i odległym w czasie zadaniem dla wszystkich antycypujących w nim stron². Współczesny paradygmat w pedagogice jakim jest edukacja inkluzyjna (włączająca) wychodzi naprzeciw tym wyzwaniom. To ona bowiem daje osobom marginalizowanym, odrzuconym szansę na zdobycie wykształcenia, czyli umożliwia realizację prawa człowieka do edukacji.

¹ M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, wyd. WSPS, Warszawa 1996, s. 27.

² V. Lechta, *Pedagogika inkluzyjna*, [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, t. IV, wyd. GWP, Gdańsk 2010, s. 332.

Zatem jesteśmy świadkami kolejnych przemian w edukacji zmierzających do upowszechnienia kształcenia uczniów w systemie edukacji włączającej. Rozważania nad tą problematyką w Polsce mają już swoją historię³. Jeśli działania zmierzające do wdrożenia idei integracji potraktować jako etap dochodzenia do inkluzji to badania w tym obszarze można podzielić na trzy okresy. Pierwszy, przed wprowadzeniem prawno-formalnych uwarunkowań kształcenia integracyjnego jeszcze przed latami dziewięćdziesiątymi ubiegłego wieku⁴, trzeci – po przyjęciu w 2010 r. pakietu rozporządzeń opisujących całościowe zmiany w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz organizację i udzielanie im pomocy psychologiczno-pedagogicznej⁵, zaś drugi etap (zwany transformacją) lokuje się pomiędzy wspomnianymi przełomowymi działaniami reformatorskimi⁶. Z badań wynika, że proces ten w dalszym ciągu trwa w całej Europie i ma charakter nieodwracalny.

³ B. Cytowska, *Przegląd badań empirycznych nad inkluzją w edukacji*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych” 2016, nr 22/1, s. 189-213.

⁴ A. Hulek, *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, wyd. PWN, Warszawa 1980; Tenże, *Podstawy, stan obecny i przyszłość edukacji osób niepełnosprawnych* [w:] *Edukacja osób niepełnosprawnych*, red. A. Hulek, wyd. „UN-O”, Warszawa 1993

⁵ I. Chrzanowska, *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, wyd. Impuls, Kraków 2010; Taż, *Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 30, s. 32-41; Z. Gajdzica, *Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego* [w:] *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, red. Z. Gajdzica, wyd. Oficyna Wydawnicza Humanitas WSH, Sosnowiec 2011; Tenże, *Nauczyciele szkoły ogólnodostępnej o swoim przygotowaniu do pracy z uczniem niepełnosprawnym w kontekście przemian pierwszej dekady XXI wieku*, „Chowanna”, 2013, nr 2, s. 263-273; B. Jachimczak, *Kształcenie nauczycieli dla edukacji włączającej*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 48, s. 33-43; K. Krakowiak, *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży. Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi*, wyd. ORE, Warszawa 2017; Tenże, *Niepełnosprawni we wspólnocie zmierzającej do solidarności i odpowiedzialności*, wyd. KUL, Lublin 2019; G. Szumski, *Zróźnicowane grupy uczniów-jakie problemy?*, [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, red. I. Chrzanowska, wyd. FRSE, Warszawa 2019, 62-79.

⁶ A. Maciarz, *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej. Poradnik dla nauczycieli*, wyd. WSiP, Warszawa 1992; G. Dryżałowska, *Integracja edukacyjna a integracja społeczna*, [w:] *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, red. G. Dryżałowska, H. Żuraw, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.

Cele edukacji w koncepcji inkluzyjnej

Koncepcji edukacji inkluzyjnej nie sposób zrozumieć bez odniesienia się do celu edukacji w ogóle. W ujęciu całościowym kształcenie to nie tylko trening kompetencji obejmujących pisanie, czytanie, liczenie czy poznawanie środowiska naturalnego, ale także, a może nawet przede wszystkim uczenie bycia z ludźmi i dla ludzi – rozwój umiejętności życia w zróżnicowanym społeczeństwie. Jednym z największych wyzwań edukacji inkluzyjnej jest uczenie się, aby żyć wspólnie, aby uczestniczyć i współpracować z innymi. Realizacji tego aspektu edukacji służą integralnie ujmowane funkcje szkoły, współczesne integracyjne systemy i modele kształcenia, działania edukacyjne ukierunkowane na wychowanie do dialogu i porozumienia bez jakichkolwiek barier. Idea uczenia w szkole ucieczki od konfliktowości i przemocy, uczenie kontaktu i zachowań interaktywnych we wspólnotowych warunkach, gdzie następuje stopniowe odkrywanie przyjaźni i więzi międzyludzkich, gdzie zacierane są różnice – to skuteczne metody unikania i rozwiązywania konfliktów. Nabycie umiejętności spotkania w dialogu, współdziałania i wymiany argumentów jest jednym z niezbędnych instrumentów edukacji włączającej⁷. Zatem inkluzja porusza kwestie związane z prawem dziecka do uczęszczania do szkoły masowej, w której powinno mu się zapewnić wsparcie niezbędne do prawidłowego rozwoju oraz gdzie powinno być szanowane i cenione za to, kim jest. Należy to rozumieć jako rozszerzenie praktyki i polityki szkoły równych możliwości. Wymaga to jednak poświęcenia od nauczycieli, władz, rodziców i samych dzieci. Inkluzja nie jest stanem stałym. Jest to ciągły proces zmian szkolnego etosu: dotyczy budowania szkolnej społeczności, która nie tylko akceptuje, ale i ceni odmienność.

Edukacje włączająca akcentuje otwartość na potrzeby każdego człowieka i konieczność indywidualnego podejścia do jego problemów zarówno w przypadku dzieci z określonymi dysfunkcjami jak i tych o nieprzeciętnych zdolnościach. Idea wydaje się szczytna, skąd więc kłopoty z jej wdrażaniem? O ile w teorii nietrudno się zgodzić z tezą, że edukacja inkluzyjna jest najlepszym z dotychczas zaprojektowanych rozwiązań, o tyle praktyczne ujęcie stosunkowo szybko zmusza do zadania wielu pytań i zgłoszenia wątpliwości. Z punktu widzenia dyrektorów szkół i nauczycieli edukacja włączająca to ogromne wyzwanie wymagające niemałych nakładów finansowych i zastępów zaangażowanych w tą ideę ludzi. Należy pamiętać, że

⁷ M. Celuch, *Nauczyciel wspomagający w szkole, przedszkolu, ośrodku*, wyd. Oświata, Warszawa 2019, s. 18.

inkluzja obejmuje szerokie spektrum specjalnych potrzeb, co oznacza konieczność zastosowania przemyślanych metod wychodzących od diagnozy potrzeb i skupiających się mniej na wynikach, a więcej na poczynionych postępach. Tak rozumiana zmiana oznacza potrzebę odejścia od uczenia autorytarnego na rzecz edukacji humanistycznej. Można się domyślić, że to nie brak zasobów finansowych może się tutaj okazać największą trudnością, ale postawa samego nauczyciela⁸.

Musi zdać sobie sprawę, że szkoła masowa w ramach rozpoczętej reformy staje przed nowymi zadaniami, rozszerzając zakres funkcji opiekuńczo-kompensacyjnej o niesienie realnej pomocy dziecku o specjalnych potrzebach edukacyjnych i jego rodzinie⁹. Wymaga to coraz częściej od nauczycieli:

- współudziału w zakresie diagnozy zaburzeń rozwojowych;
- podejmowania wczesnych działań terapeutycznych, korekcyjnych, rehabilitacyjnych w tych przypadkach, w których osobiście mogą przyjść z pomocą;
- opracowywania indywidualnych programów dydaktycznych i wychowawczych, wspierających indywidualny rozwój dziecka;
- kierowania dzieckiem do opieki specjalistycznej poza szkołą;
- pośredniczenia pomiędzy dzieckiem i rodziną a instytucjami i placówkami specjalistycznymi;
- orientacji w możliwościach przyjścia z pomocą socjalną dziecku i jego rodzinie na terenie szkoły i poza nią;
- prowadzenia terapii podtrzymującej w stosunku do rodziny dziecka niepełnosprawnego¹⁰.

Nie są to zadania łatwe. Czy nauczyciele szkół masowych, a zwłaszcza klas młodszych, którzy najwcześniej stykają się z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych i wstępnie ukierunkowują jego rozwój, są do nich właściwie przygotowani? Wychowanie i nauczanie integracyjne wymagają zmian w społecznej mentalności, zmian w metodyce i organizacji naucza-

⁸ I. Chrzanowska, G. Szumski, *Kompetencje zawodowe – jakie wyzwania?*, [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, wyd. FRSE, Warszawa 2019, s. 54-61.

⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z dnia 19 sierpnia 2017r. poz.1591).

¹⁰ E. Bartuś, *Integralna działalność nauczyciela w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami*, [w:] *Dydaktyka specjalna – wybrane zagadnienia*, red. J. Wyczesany, wyd. Harmonia Universalis, Gdańsk 2014, s.197-210; I. Chrzanowska, G. Szumski, *Kompetencje zawodowe...*, s. 56.

nia, modyfikacji sposobów oceniania postępów dzieci i młodzieży a także liczniejszej, bardziej zróżnicowanej w swoich kwalifikacjach kadry pedagogicznej.

Nauczyciel wobec edukacji włączającej

Zatem jak zauważyć można nowe tendencje w edukacji zmierzające ku włączeniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zmieniają poziom oczekiwań oraz wymagań wobec szkoły, a więc także nauczyciela. Poszerza się ich zakres zadań, a co za tym idzie również kompetencji.

Od późnych lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku pojęcie kompetencji zrobiło zawrotną karierę. Jest ono nie tylko wynikiem mody na pewien pragmatyczny styl językowy współczesności, ale, jak myślę, odzwierciedla przede wszystkim autentyczne potrzeby i oczekiwania społeczne wobec szkoły i nauczyciela. W języku nauk o człowieku pojęcie to znajduje coraz szersze zastosowanie. Kompetencje są rozmaicie definiowane i zależnie od potrzeb, jako kontekstów strukturalizacji tego pojęcia, akcentowane są poszczególne jego komponenty składowe: cechy osobowości, zdolności, transferowalne sprawności, wiedza, doświadczenie. Na przykład definicje, w których akcentuje się głównie pragmatyzm działania: *jest to zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie*¹¹; *wyuczalna umiejętność robienia rzeczy dobrze, rozwinięte sprawności niezbędne do radzenia sobie z problemami*¹².

W odniesieniu do nauczyciela termin „kompetencja” zwykle używany jest w kontekście jego rozwoju zawodowego, a szczególnie kształcenia, doksztalcania i doskonalenia. Zmieniający się świat wymusza ciągłą aktualizację zdobytych już kompetencji. Zatem najważniejszym wymiarem profesjonalnych kompetencji nauczyciela jest kategoria zmiany. Oznacza ona konieczność otwarcia się pedagoga na twórczy rozwój i podmiotowość ucznia, na innowacje, radzenie sobie z napięciami i konfliktami w szkole oraz ze stresem towarzyszącym odgrywaniu roli zawodowej. Gotowość na zmianę oznacza także rozumienie współczesnego świata i świadomość swego miejsca w tym świecie oraz tolerancję. W zawodzie nauczyciela kompetencje są rozumiane jako struktura poznawcza złożona z umiejętności, wie-

¹¹ H.O. Jenkins, *Getting of Right. A Handbook for Successful School Leader-ship*. Blackwell Education. Oxford 1991, s. 124.

¹² D. Fontana, *Psychology for Teachers*. Macmillan Publishers, Basingstoke 1992, s. 24.

dzy, dyspozycji i postaw niezbędnych do skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej¹³.

Przywołany sposób rozumienia kompetencji jest o tyle ważny, iż pedagogika w odróżnieniu od innych dyscyplin naukowych zwraca uwagę na możliwości rozwijania (uczenia się) kompetencji. M. Dudzikowa określa kompetencje jako „rodzaj struktury poznawczej, złożonej z określonych zdolności, zasilanej wiedzą i doświadczeniami, zbudowanej na przekonaniu, iż za pomocą tych zdolności warto i można w danej sytuacji inicjować i skutecznie realizować związane z danym obszarem zadania zgodnie z przyjętymi standardami”¹⁴.

Należy jednak pamiętać, że oprócz kompetencji bazowych tradycyjnych funkcji z zakresu dydaktyki i wychowania dochodzą nowe obszary z zakresu rozpoznania, diagnozowania, doradztwa i terapii. Kształcenie nauczycieli poszerzone o kompetencje diagnostyczno-terapeutyczne powinny wpisać się na dobre w nurt priorytetowych celów kształcenia. Można zatem przyjąć taką typologię kompetencji, które będą niezbędne nauczycielowi w edukacji inkluzyjnej. Są to tzw. kompetencje bazowe, konieczne takie jak: kompetencje poznawcze, interpersonalne, organizacyjne i terapeutyczne¹⁵. Kompetencje poznawcze odnoszą się do wiedzy z zakresu pedagogiki, pedagogiki specjalnej, rewalidacyjnej, psychologii klinicznej. Jest to zatem wiedza o różnych rodzajach niepełnosprawności, ich pochodzeniu, objawach i wynikających z nich specyficznych potrzeb edukacyjnych. Poza tym znajomość przepisów prawa dotyczących zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, znajomość metod, form i środków niezbędnych do pracy z grupą zróżnicowaną w aspekcie obszarów.

Nauczyciel by mógł sprostać zadaniom jakie stoją przed nim powinien posiadać nie tylko wiedzę teoretyczną i przygotowanie praktyczne, ale przede wszystkim być człowiekiem o osobowości ukształtowanej w sposób szczególnie sprzyjający do pełnienia swoich powinności. Jedną z dróg jest model edukacji humanistycznej nawiązujący do uniwersalnego humanizmu, akcentujący pogląd, że każda sytuacja dydaktyczna i wychowawcza zawsze

¹³ E. Goźlińska, F. Szlosek, *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, wyd. ITE, Radom 1997, s. 52.

¹⁴ M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych edukacji szkolnej*, wyd. Impuls, Kraków 2013, s. 69, Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K., *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, wyd. Impuls, Kraków 2013.

¹⁵ D. Al-Khamisy, *Edukacja włączająca dialogu*, wyd. APS, Warszawa 2013, s. 149, Tan-za, *Edukacja włączająca edukacją dialogu*, wyd. APS, Warszawa 2013.

jest spotkaniem typu „Ja–Drugi”¹⁶. Dlatego nauczyciel wychowawca powinien umieć odkrywać siebie i innych, własną i czyjąś niezwykłość. Specjalistyczna wiedza pedagogiczno-psychologiczno-metodyczna powinna być na tyle bogata, aby umożliwiała odnajdywanie tych właściwych i efektywnych treści i metod w oddziaływaniach w relacji JA–TY¹⁷. Z punktu rozpatrywania edukacji włączającej to podstawowy model kształcenia nauczyciela, który przede wszystkim wyposażony jest w kompetencje kluczowe, które są esencją zawodu nauczycielskiego, stanowią rdzeń nauczycielskich czynności dydaktyczno-wychowawczych¹⁸. Do nich należy zaliczyć kompetencje komunikacyjno-interpersonalne oraz kompetencje społeczne związane z umiejętnościami wychowawczymi. Przejawiają się one w umiejętności współpracy i współdziałaniu z innymi, skutecznym regulowaniu konfliktów, zdolności i gotowości ich rozwiązywania¹⁹.

Problem komunikacji interpersonalnych, podobnie jak komunikacji w ogóle, nie jest jeszcze do końca znany i niesie ze sobą wiele podstawo-

¹⁶ L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, wyd. KPSW, Jelenia Góra 2012, s. 46.

¹⁷ Obowiązek indywidualizacji w procesie nauczania i wychowania został wprowadzony w *Ustawie o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.* Nauczyciele zostali zobowiązani do dostosowania procesu dydaktyczno-wychowawczego do możliwości psychofizycznych uczniów, co ściśle się wiąże z koniecznością wprowadzenia indywidualizacji w edukacji. Takie same zapisy istnieją w *Ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe*. 9 sierpnia 2017 roku wydano *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, które szczegółowo reguluje kwestie wspierania uczniów. Od 1 września 2017 roku obowiązuje *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach Publicznych* na tej podstawie wymagania edukacyjne, o których mowa w art. 44b ust. 8 pkt 1 oraz art. 44c *Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, dostosowywane są do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej* ujemuje indywidualizację nauczania jako podstawową zasadę pracy z uczniem, sposób organizacji nauczania

¹⁸ A. Gajdzica, *Kompetencje nauczyciela we współczesnej szkole*, [w:] *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*, red. Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik, wyd. Impuls, Kraków 2008, s. 13.

¹⁹ J. Strykowska-Nowakowska, *Kompetencje komunikacyjne nauczyciela*, *Studia Edukacyjne* 2017, nr 45, s. 311.

wych i ważnych pytań: od czego zależy skuteczność czy efektywność komunikowania się? W jaki sposób, za pomocą informacji, można wpływać na zmianę postawy drugiego człowieka (ucznia)? Jak maksymalnie usprawnić odbiór i przekazywanie informacji, eliminując szumy informacyjne? Jak usuwać przeszkody i pokonywać bariery istniejące na drodze pomiędzy nadawcą i odbiorcą?

Z pedagogicznego punktu widzenia szczególnie interesująca jest komunikacja zachodząca w przestrzeni interpersonalnej, polegająca głównie na nawiązywaniu nie powierzchownych i rzeczowych, lecz bliskich i głębokich kontaktów, prowadzących do porozumienia pomiędzy partnerami. Interesujące są czynniki wpływające zarówno na rozwój własny (w naszym przypadku nauczyciela), jak i samorealizację partnera (ucznia); w konsekwencji wpływające na wspieranie osobowości obydwu partnerów i na uwalnianie ich od samotności i osamotnienia. Zgodnie bowiem z koncepcją pedagogiki humanistycznej tym, co stanowi o istocie człowieka, jest kontekst ludzki. Niepowtarzalna natura ludzka jest wyrażona i w pełni realizuje się tylko poprzez bycie człowiekiem w związku z innymi ludźmi²⁰.

Według R. Kwaśnicy kompetencje komunikacyjne stwarzają nauczycielowi możliwość bycia w dialogu zarówno z innymi, jak i z samym sobą. Zdaniem autora nie są one prostą umiejętnością komunikowania się dającą się opanować technicznie, tylko czymś znacznie głębszym. Przejawiają się m.in. w zdolności empatycznego rozumienia i bezwarunkowej akceptacji drugiej osoby, a także zdolności do krytyki rozumianej jako poszukiwanie ukrytych przesłanek, cudzych i własnych poglądów, przekonań i zachowań²¹. Zwłaszcza w edukacji włączającej, nastawienie nauczyciela na współpracę i współdziałanie edukacyjne z uczniem, jego domem rodzinnym i ze środowiskiem lokalnym wymaga znajomości mechanizmów komunikacyjnych oraz umiejętności budowania kontaktów międzyludzkich. Są to umiejętności związane z osobniczymi predyspozycjami psychicznymi, z cechami osobowości człowieka, ale też z warunkami i możliwościami ich przejawiania. Ogromne znaczenie odgrywa tu inteligencja emocjonalna i umiejętności kierowania emocjami. D. Goleman zauważa, że zarówno w życiu codziennym, jak i życiu zawodowym, umiejętności takie mogą sil-

²⁰ R. Schulz, *Pedagogika jako nauka o człowieku: próba dookreślenia idei*, [w:] *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, red. T. Lewowicki, wyd. „Impuls”, Warszawa – Kraków 2004, s. 137.

²¹ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, wyd. PWN, Warszawa 2004, s. 291-319.

niej kreować relacje międzyludzkie aniżeli kompetencje merytoryczne²². Umiejętności te uznawane są powszechnie jako jedne z najważniejszych zalet współczesnego nauczyciela, a wręcz pożądane w edukacji inkluzyjnej.

Zatem jak zauważyć można na efektywność komunikacji nauczyciela z uczniami niebagatelny wpływ ma jego postawa, która nie powinna różnić się od Rogersowskiego modelu postawy terapeuty. Powinna więc cechować się takimi właściwościami, jak: pełna i bezwarunkowa akceptacja drugiego człowieka (i ucznia) wraz z szacunkiem i tolerancją, bez oceny „dobrze – źle”; zdolność do empatii zakładająca umiejętność spojrzenia na ucznia z jego punktu widzenia; autentyczność funkcjonowania wychowawcy i jego wewnętrzna zgodność (kongruencja); przejrzystość polegająca na umiejętności wyrazistego i jednoznacznego komunikowania uczniowi – wychowankowi swoich uczuć i myśli²³. Powyższe warunki wymagają od nauczyciela porzucenia modusu bytowego nieautentyczności na rzecz autentyczności (nauczyciel powinien być taki, jaki jest).

Kolejnym niezwykle ważnym elementem kompetencji komunikacyjnych nauczyciela jest empatia określana jako zdolność do rozumienia emocji innych osób i umiejętność przyjmowania różnych perspektyw postrzegania ludzi. Empatia obejmuje zarówno poznawcze spostrzeganie i rozumienie stanu emocjonalnego drugiej osoby, jak i komponenty afektywne²⁴. Empatyczny nauczyciel potrafi dostrzec oraz zrozumieć potrzeby i uczucia swoich uczniów, dzięki czemu może im skutecznie pomóc, gdy zachodzi taka konieczność. Empatia umożliwia nauczycielowi zmodyfikowanie własnego punktu widzenia, a tym samym powstrzymanie się od przedwczesnych i pochopnych ocen. Pedagog o wysokiej wrażliwości empatycznej stara się zaspokajać potrzeby psychiczne uczniów i likwidować ich niepokoje związane z różnymi sytuacjami szkolnymi, co sprzyja prawidłowemu rozwojowi sfery emocjonalnej wychowanków. Empatia pozwala nauczycielowi na prowadzenie rozmowy w taki sposób, aby uczeń potrafił odkryć swoje doznania i nazwać własne uczucia²⁵. Jak widać, posiadanie przez nauczycieli kompetencji komunikacyjnych niesie za sobą wiele korzyści. Umożliwiają one traktowanie uczniów jako partnerów w procesie dydaktyczno-wychowawczym i przyczyniają się do zachowania prawidłowych relacji. Po-

²² D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, wyd. Media Rodzina, Poznań 1997, s. 65.

²³ A. C. Rogers, *O stawianiu się osobą*, wyd. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2002, s. 8.

²⁴ N. Eisenberg, *Empatia i współczucie*, [w:] *Psychologia emocji*, red. w: M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, wyd. GWP, Gdańsk 2005, GWP, 849–867.

²⁵ K. Bocheńska, *Szach-mat, czyli o komunikacji w rzeczywistości szkolnej*, Warszawa 2006, WSiP, s. 38.

nadto ułatwiają konstruktywne rozwiązywanie konfliktów, które mogą pojawiać się zarówno między nauczycielami a uczniami oraz nauczycielami a klasą, jak i między samymi uczniami. Przede wszystkim jednak stanowią podstawowy warunek nabywania kompetencji komunikacyjnych przez samych uczniów, porozumiewania się i rozumienia innych.

Jak zauważyć można rzeczywistość, w jakiej przychodzi funkcjonować nauczycielowi wymaga posiadania przez niego nie tylko walorów osobowych w zakresie wiedzy i wychowania, potrzebnych dla oddziaływania, pobudzania, tworzenia wartościowego człowieka, ale wyraża się również w stosunku do całego społeczeństwa. Stosunek ten ujawnia się w różnego rodzaju akcjach wobec innych ludzi, które organizuje pedagog, by wywołać pozytywne reakcje, mające służyć wszechstronnemu rozwojowi. Dlatego też humanizm społeczny stanowi w procesie rewalidacji niezwykle cenny czynnik osobowości nauczyciela. Od rodzaju stosunku pedagoga do osoby wykluczonej zależne są w bardzo dużej mierze wyniki dydaktyczno-wychowawcze w całym procesie edukacyjnym. Podstawą w pracy wychowawczej jest akceptacja jednostki, zrozumienie jej potrzeb oraz okazywanie pomocy i przewyżczanie trudności wynikających z marginalizacji. Pamiętając o tym, co podkreślała M. Grzegorzewska, że posłannictwem nauczyciela jest umiejętność dawania, „bo dając z siebie, jednocześnie zyskujemy”²⁶.

Podsumowanie

Dzisiaj edukacja włączająca w wielu szkołach w Polsce jest już rzeczywistością, natomiast w innych dość jeszcze odległą ideą. Jeśli zmiany w edukacji mają przynieść pozytywne skutki, jeśli mają pozwolić doświadczyć społeczeństwu słuszności i zasadności tych zmian, to przede wszystkim należy pozyskać nauczycieli jako przekonanych, zaangażowanych i kompetentnych współtwórców i wykonawców tej koncepcji edukacji. Bez ich gotowości mentalnej i merytorycznej do realizacji działań włączających w szkołach projekt, choćby najlepszy w swych założeniach, nie ma szans powodzenia. Dojrzewanie do gotowości w tym obszarze to proces. Pełna zgoda nauczycieli na takie rozwiązania systemowe jest możliwa tylko wtedy, gdy z jednej strony mentalnie zaakceptują idee inkluzji, a z drugiej będą przekonani o swoich kompetencjach i w praktyce zawodowej będą doświadczać satysfakcji i poczucia, że odnoszą sukcesy. W konsekwencji nabiorą przekonania, że szkoła to miejsce dla każdego ucznia, że dobrze jest zarówno dla dzieci zdrowych, jak i szczególnie uzdolnionych oraz dzieci

²⁶ M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, wyd. WSPS. Warszawa 1996, s. 23.

z trudnościami i niepełnosprawnościami uczyć się w jednym zespole klasowym, ubogacając siebie wzajemnie. Bez wątpienia bardzo ważnym ogniwem tego procesu przemian jest nauczyciel jako jeden z trzech kluczowych ogniw w triadzie: UCZEŃ – RODZIC – NAUCZYCIEL.

Bibliografia:

- Al-Khamisy D., *Edukacja włączająca dialogu*, wyd. APS, Warszawa 2013.
- Al-Khamisy D., *Edukacja włączająca edukacją dialogu*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2013.
- Bartuś E., *Integralna działalność nauczyciela w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami*, [w:] *Dydaktyka specjalna-wybrane zagadnienia*, red. J. Wyczasany, wyd. Harmonia Universalis, Gdańsk 2014, s. 197-210.
- Bocheńska K., *Szach-mat, czyli o komunikacji w rzeczywistości szkolnej*, wyd. WSiP, Warszawa 2006.
- Celuch M., *Nauczyciel wspomagający w szkole, przedszkolu, ośrodku*, wyd. Oświata, Warszawa 2019.
- Chrzanowska I., *Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 30, s. 32-41;
- Chrzanowska I., *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, wyd. Impuls, Kraków 2010;
- Chrzanowska I., Szumski G., *Kompetencje zawodowe- jakie wyzwania?*, [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, wyd. FRSE, Warszawa 2019, s. 54-61.
- Cytowska B., *Przegląd badań empirycznych nad inkluzją w edukacji*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych” 2016, nr 22/1, s. 189-213.
- Dryżałowska G., *Integracja edukacyjna a integracja społeczna*, [w:] *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, red. G. Dryżałowska, H. Żuraw, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falberska K., *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych edukacji szkolnej*, wyd. Impuls, Kraków 2013.
- Eisenberg N., *Empatia i współczucie*, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, wyd. GWP, Gdańsk 2005, GWP, 849–867.
- Fontana D., *Psychology for Teachers*. Macmillan Publishers, Basingstoke 1992
- Gajdzica A., *Kompetencje nauczyciela we współczesnej szkole*, [w:] *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*, red. Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik, wyd. Impuls, Kraków 2008.
- Gajdzica Z., *Nauczyciele szkoły ogólnodostępnej o swoim przygotowaniu do pracy z uczniem niepełnosprawnym w kontekście przemian pierwszej dekady XXI wieku*. „Chowania”, 2013, nr 2, s.263-273;
- Gajdzica Z., *Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego* [w:] *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, red. Z. Gajdzica, wyd. Oficyna Wydawnicza Humanitas WSH, Sosnowiec 2011;
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, wyd. Media Rodzina, Poznań 1997
- Goźlińska E., Szlosek F., *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, wyd. ITE, Radom 1997.
- Grzegorzewska M., *Listy do młodego nauczyciela*, wyd. WSPS. Warszawa 1996.

- Hulek A., *Integracyjny system kształcenia i wychowania* [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, wyd. PWN, Warszawa 1980;
- Hulek A., *Podstawy, stan obecny i przyszłość edukacji osób niepełnosprawnych* [w:] *Edukacja osób niepełnosprawnych*, red. A. Hulek, wyd. „UN-O”, Warszawa 1993
- Jachimczak B., Kształcenie nauczycieli dla edukacji włączającej, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 48, s. 33-43;
- Jenkins H.O., *Getting of Right. A Handbook for Successful School Leader-ship*. Blackwell Education. Oxford 1991.
- Krakowiak K., *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży. Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi*, wyd. ORE, Warszawa 2017;
- Krakowiak K., *Niepełnosprawni we wspólnocie zmierzającej do solidarności i odpowiedzialności*, wyd. KUL, Lublin 2019;
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, wyd. PWN, Warszawa 2004, s. 291–319.
- Lechta V., *Pedagogika inkluzyjna*, [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, t. IV, wyd. GWP, Gdańsk 2010 S. 321-335
- Maciarz A., *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej. Poradnik dla nauczycieli*, wyd. WSiP, Warszawa 1992;
- Rogers A.C., *O stawianiu się osobą*, wyd. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2002.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z dnia 19 sierpnia 2017r. poz.1591).
- Schulz R., *Pedagogika jako nauka o człowieku: próba dookreślenia idei*, [w:] *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, red. T. Lewowicki, wyd. „Impuls”, Warszawa – Kraków 2004.
- Strykowska-Nowakowska J., *Kompetencje komunikacyjne nauczyciela*, Studia Edukacyjne 2017, nr 45, s. 311-345.
- Szumski G., *Zrózncowane grupy uczniów-jakie problemy?*, [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, red. I. Chrzanowska, wyd. FRSE, Warszawa 2019, s. 52-69.
- Zarzecki L., *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, wyd. KPSW, Jelenia Góra 2012.

Mariya Leshchenko
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Filia w Piotrkowie Trybunalskim
ORCID ID: 0000-0003-4121-565

Yuliana Lavrysh
National Technical University of Ukraine
Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute
ORCID ID: 0000-0001-7713-120X

Etyczne i emocjonalne aspekty kształcenia przyszłych nauczycieli w zakresie edukacji włączającej

Streszczenie

Artykuł podkreśla szczególną wartość edukacji włączającej dla ludzkości, gdyż ma ona na celu tworzenie szkół, środowisk nauki, w których każdy, bez względu na charakter, zdolności, atrakcyjność fizyczną, zdrowie fizyczne, pochodzenie etniczne, religię, zamożność i status społeczny ma prawo do szczęśliwego życia oraz zaspokojenie własnych potrzeb poznawczych poprzez pozytywną interakcję z innymi. Skuteczna realizacja edukacji włączającej wymaga rozwiniętych emocjonalnie, moralnie i duchowo nauczycieli – liderów zmian. W artykule scharakteryzowano autorską koncepcję określenia sposobów „uduchowienia” systemów dydaktycznych kształcenia nauczycieli przygotowujących do pracy w edukacji włączającej. Łączy w sobie idee noosferycznej edukacji pedagogicznej, zasadę kordocentryzmu praktyk edukacyjnych, wirtualizację działań edukacyjnych i zapewnienie zrównoważonego autonomicznego spersonalizowanego rozwoju zawodowego.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, nauczyciele przygotowujący i doskonalący, wymiary duchowe, edukacja noosferyczna, kordocentryzm praktyk edukacyjnych, wirtualizacja działań edukacyjnych, autonomia uczenia się

Spiritual aspects of pre-service teachers training for inclusive education

Abstract

The article emphasizes the special value of inclusive education for humanity, as it aims to create schools, learning environments where everyone, regardless of character, abilities, physical attractiveness, physical health, ethnicity, religion, wealth and social status has the right to happy life and satisfaction of one's own cognitive needs through positive interaction with others. Effective implementation of inclusive education requires spiritually developed teachers – leaders of change. The author's concept of defining ways to spiritualize didactic systems of pre-service teachers training for inclusive education is characterized. It combines the ideas of noosphere pedagogical education, the principle of cord centrism of educational practices, virtualization of educational activities and ensuring sustainable autonomous personalized professional development.

Key words: inclusive education, pre- and in-service teachers, the spiritual dimensions, noosphere education, cord centrality in educational practices, virtualization of educational activities, learning autonomy.

Introduction

Dynamic changes in modern life caused by information technology transformations and the global pandemic, on a global scale intensified the reappraisal of values regarding the harmonious coexistence of mankind with nature, the humanization of interpersonal relationships, the determining role of positive spiritual and moral processes in any kind of social activity with a leading role of humanistic spiritually-oriented inclusive education.

The quality of inclusive education teaching practices can be ensured by spiritually mature for professional activities teachers who are ready to confront the threats of an unstable world and innovatively solve pedagogical problems for individual and collective merit. In this regard, it is important to give priority to the development of a holistic humanistic system of pre-service primary school teachers training.

Globally, large-scale work has been carried out on the identification and formation of functions and competencies of teachers in the XXI century, which is reflected in a number of UNESCO legal documents "Research in education and prospects for future learning: what pedagogy is needed for the XXI century" (2015)¹, UNESCO Future of Education Initiative (2019)², "Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action" (2020)³. The results of research have shown that the determining factor of any educational process is the nature of the relationship between teachers and students. Thus, modern didactic systems should be aimed at developing future teachers' abilities for constructive pedagogical interaction, creative thinking, forecasting of further development of all participants of the educational process.

Taking into account that the main causes of pedagogical failures are the prevalence of rational-pragmatic determinants of educational practices efficiency evaluation and lack of understanding of deep content of pedagogical activities, we consider it relevant to design and implement didactic systems

¹ *Rethinking education* - UNESCO-UNEVOC (2015). <http://www.unevoc.unesco.org/e-forum>

² *UNESCO Futures of Education* - LEARNING TO BECOME (2019). <https://en.unesco.org/futures>

³ *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action* (2020) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717/PDF/373717eng.pdf.multi>

for basic skills development of pre-service teachers in combination of pedagogical, psychological and philosophical knowledge about ways to spiritualize the educational process.

The driving force of scientific research has also been the proven belief that students of the XXI century and society expect from the pedagogical community, above all, the manifestation of high selfless teacher's love, which is expressed in benevolence, empathy, acceptance, ability to find constructive solutions for various problem situations.

In a recent study famous Polish scientist Ioanna Glodkowska⁴ defined the main issues of educational changes aimed at building a comfortable school for everybody. The socially inclusive culture positive with understanding and respectful attitude to others is the background for such kind of school where inclusive education combines children with special educational needs and their peers in a common cognitive process. It is crucial to build schools where acceptance and respect constitute inalienable rights in order to ensure that different students can be present and participate in the joint process of teaching and learning. This complex educational model requires the convincing of all its subjects (students, parents, teachers, other specialists, and local communities) that differences have a significant educational and social value, and that they make our coexistence more meaningful»⁵.

The article objective is to identify the ways to spiritualize didactic systems of future inclusive education teachers' training.

The author's concept of defining ways to spiritualize didactic systems of pre-service teachers training with focus on inclusive education combines the ideas of noospheric pedagogical education, the principle of cordocentrism of educational practices, virtualization of educational activities and ensuring sustainable autonomous personalized professional development.

The noosphere approach to the implementation of pedagogical education

To characterize the noospheric approach to the implementation of pedagogical education, we clarify the essence of the concept of the noosphere in accordance with the views of the eminent scientist and philosopher Vladimir

⁴ J. Głodkowska, *A socially inclusive culture as a source of the model of educational changes from the perspective of teaching according to differences//Inclusive education: Unity in diversity/* Ed. Joanna Głodkowska. Wydawnictwo Akademii pedagogiki specjalnej, Warszawa 2020, p. 15-37.

⁵ Ibidem, p. 34.

Ivanovich Vernadsky (1863-1945). According to Vernadsky's original theory, the appearance of a man on Earth ushered a qualitatively new stage in the evolution of the planet, during which the biosphere would gradually transform into the realm of the Mind - the so-called "noosphere" (in Greek - mind, spirit), in which a man will become the main life-giving power. One of the key ideas underlying V. Vernadsky's theory of the noosphere is that a person is a part of the nature and it is obvious that the influence of the biosphere is reflected not only in the living environment, but also in the flow of human thoughts. But not only nature affects mankind, there is also a feedback. And it is not superficial, which would reflect only the physical impact of mankind on the environment, it is much deeper. V. Vernadsky saw the inevitability of the establishment of the noosphere, which was prepared by both the evolution of the biosphere and the historical development of mankind. He noted that the capabilities of a person with his mind and technology are so great that a person can interfere in the course of geological and chemical processes on Earth and even change their natural direction. Mankind must realize its power and role in the biosphere and then a new stage of its development will come. Scientific ideas and human activity have changed the structure of the biosphere, untouched nature is rapidly disappearing, new ecosystems and landscapes are emerging. With ingenious foresight V. Vernadsky foresaw the scientific and technological revolution of the XX century with all its consequences for the biosphere. V. Vernadsky believed that the Mind would rule the planet and transform it intelligently, prudently, without affecting nature and people. He believed in mankind and in good will. "Humanity cannot do everything it wants. It is limited in its actions, because human history is not a collection of cases. In its main features, it is natural and directed. In the geological history of the biosphere, man has a great future if he understands this and will not use his mind and his work for self-destruction"⁶.

Among the components of the noosphere there are the anthroposphere (cluster of people as organisms), technosphere (cluster of man-made objects and natural objects changed as a result of human activities) and sociosphere (cluster of social factors typical for this stage of society and its interaction with nature).

The growth of purposeful influence of people on the system man - society - nature occurs in accordance with the law of V. Vernadsky on the union of actions and ideas of mankind. The noosphere, ideally, is improved by the

⁶ V. Vernadsky, *Scientific thought as a planetary phenomenon*, Science 1991, p. 270.

joint efforts of people in the interests of both humanity as a whole and each individual.

The concept of the noosphere is useful for a better understanding of the process of personal development and should be decisive for the formation of a spiritually oriented education system.

The author's ideas of noosphere teacher education are based on the following structural basic components:

- Noosphere education is a personal and social value that humanity should master. Countries with a high level of noospheric education will be populated with happy people.

- Noosphere educated person is aware of the potential of own thoughts, emotions and feelings in the life processes occurring in the spiritual and material dimensions of the planet, understands essence of the relationship between the individual and the biosphere, society and space and directs own actions to preserve and develop life in infinite variety of its manifestations⁷.

The development of noosphere pedagogical education requires the delineation of the image of the ideal teacher. Highly spiritual individuals should come to schools of different levels to contribute to the spirituality of other people. The spirituality of the teacher is manifested through a worldview (values of life, love to children), the nature of thoughts, feelings, emotions; in action; in reflection on activities; in forecasting the future (desires, dreams, intentions). Sensual and emotional characteristics of the educational process are very important. V. Vernadsky highlighted the unity of the rational and the sensual in the process of cognition: "It is said that one mind can comprehend everything. Do not believe, do not believe! Those who have said so do not know what the mind is, they do not understand what excites about those works that are considered intellectual works. I imagine the mind and feelings in a tightly intertwined tangle: one thread is the mind, and the other is the feeling, and everywhere they touch each other"⁸.

The influence of emotions on the effectiveness of learning is evidenced by numerous studies, in particular conducted in 1928 by the famous physiologist I. Pavlov, scientific studies of human behavior show that the creation of positive associations with the learning process is more effective than cre-

⁷ M. Leshchenko, *Noosphere teacher education-strategic task of the present.*// Vernadsky's noosphere, modern education and science: a collective monograph, 2020. T.1, p. 352.

⁸ V. Vernadsky, *The beginning and eternity of life*, Soviet Russia 1989, p. 483.

ating negative⁹ Further research has shown that one way to create these effective associations is to stimulate positive emotions during learning, manifested in pleasure, enthusiasm and enjoyment at the moment¹⁰ While learning, positive emotions are associated with the acquisition of various skills that contribute to academic success.

Enhancing happiness in the classroom helps students maintain a sense of confidence, increases concentration and improves physical health (Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek, & Finkel, 2008); Open hearts build lives: positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. Performed research on the brain has shown that positive emotions are vital for effective learning; and learning styles that support positive emotions correlated with more effective cognitive information processing¹¹. Empirical research has shown that in a positive emotional environment students are more receptive to academic difficulties and enthusiastic about tasks solutions¹².

On the other hand, negative emotions marked by anxiety, anger, or resentment at a particular point in time affect memory and learning effectiveness¹³. However, negative emotions can sometimes contribute to achievement when frustration or failure motivates a student to work harder¹⁴, the experience of a enjoyment and uplifting mood in learning is more effective, especially for the educational process that takes place in an educational institution¹⁵. Although sometimes negative emotions can motivate a student to put in more effort, such dissatisfaction is more likely to lead to avoidance and social isolation¹⁶.

⁹ I. Pavlov, *Full collection of works in 6 volumes, published by the USSR Academy of Sciences*, Moscow 1952.

¹⁰ I.Seligman, M. Flourish, *A visionary new understanding of happiness and...* <https://psycnet.apa.org ›record>

¹¹ Hinton, Miyamoto, & Della-Chiesa Brain Research, *Learning and Emotions: implications for education research, policy and practice ...* <https://onlinelibrary.wiley.com ›>.

¹² Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels, & Conway, *Happiness Unpacked: Positive Emotions ...* - NCBI - NIH<https://www.ncbi.nlm.nih.gov ›>).

¹³ McLeod & Fettes, *Trajectories of Failure: The Educational Careers of ...* - PubMed<https://pubmed>

¹⁴ Kannan & Miller, *The Positive Role of Negative Emotions: Fear, Anxiety.* <https://digitalcommons.sacredheart.edu ›>)

¹⁵ Reschly, Huebner, Appleton, & Antaramian, *Engagement as flourishing: The contribution of positive ...* <https://onlinelibrary.wiley.com ›....>

¹⁶ Elliot & Thrash, *Approach-avoidance motivation in personality: Approach and ...*<https://psycnet.apa.org ›record>

Students who experience more positive emotions during the school day can demonstrate greater skills in overcoming learning difficulties. Studies show that experiencing positive emotions helps eliminate anxiety before testing¹⁷.

Research also shows that a higher level of positive emotions implies higher grades and improve math and reading skills¹⁸, as well as cognitive abilities and the level of excitement about cognitive processes of junior students. The study supports the idea that the creation of positive emotions in the classroom eliminates the fear of failure, underestimation of own abilities and other destabilizing factors. Dr. Reinhard Pekrun, Professor of Personality and Educational Psychology at the University of Munich wrote a book "Emotions and Learning"¹⁹, which was included in 2014 in the Series of Educational Practices, developed by the International Academy of Education (IAE) at UNESCO.

Based on the analysis of the results of numerous studies, the scientist claims "Emotions are contagious, and they can be transmitted so that the interaction partners feel the same emotions. Therefore, the emotions that the teacher experiences and discovers in the classroom can have a profound effect on the emotions that students experience. This applies to both positive emotions such as pleasure, excitement and pride during learning, and negative emotions such as anger, anxiety or frustration. The positive emotions of the teacher can contribute to the satisfaction of students from learning in the classroom and can have a lasting impact on the value of learning perceived by students". The scholar encourages teachers to "take care to identify the positive emotions they feel about teaching and the subject, and to make sure that they share positive emotions and enthusiasm with their students"²⁰.

Thus, scientists have established the influence of emotions experienced by the teacher on the general environment in which pedagogical interaction takes place. The mechanism of the teacher's influence on students' personalities is characterized by M. Leshchenko's theory of the cognitively active

¹⁷ D. Macher, M. Paechter I Papousek, K. Ruggeri, *Statistics anxiety, trait anxiety, learning behavior, and academic performance*, European Journal of Psychology of Education 2012, Vol. 27, no. 4 , pp. 483-498 <https://www.jstor.org/stable/43551094>).

¹⁸ S. Suldo, *The psychosocial functioning of high school ...* <https://onlinelibrary.wiley.com>

¹⁹ R. Pekrun, *Emotions and learning*.- International Academy of Learning. France 2014.

²⁰ Ibidem, p. 22.

field, which is based on Academician V. Vernadsky's concept of scientific thought as a planetary phenomenon of cosmic nature²¹.

Based on longstanding pedagogical experience, there has been developed a new approach to the quality of teacher's work assessment while the pedagogical interaction, which involved the assessment of the following factors:

- Sensual and emotional state of the teacher and students in the process of pedagogical interaction;
- Ways of personal interpretation of educational content by teachers and their influence on the perception of information by students;
- Ways of teachers' interaction with pupils concerning comprehension of the educational information and their influence on development of creativity of pupils which is demonstrated in personal self-expression during the learning process;
- Sensual and emotional reactions of students in relation to the acquired educational experience, the depth of knowledge acquired by students;
- Reflection of the teacher in relation to the implemented pedagogical interaction; analysis of his emotional state, further plans.

The nature of pedagogical interaction is the imposition of separate personal energy fields of teachers and students, resulting in a total space of educational activity. The field category is based on V. Vernadsky's statement that each individual is characterized by "the field of his own existence", and energy and material exchange between living organisms is carried out through the field of life - both in the environment of gravity and in the microscopic section, where gravity force is not the dominant one..." (Vernadsky, 1989). Thus, pedagogical interaction is characterized by a total energetic field, which is manifested in the feelings and emotions experienced by participants of the learning process.

The field of each individual is characterized by the integration of "sensual and rational, subconscious and conscious, hedonistic and heuristic and is manifested in people's attitudes to the world, as well as in phenomena that are not subject to standard logical understanding: emotions, feelings, experiences, intuitive predictions, non-standard inspiration, dreams, hallucinations".

The field of an individual is in constant interaction with the fields of others. The total field that arises during pedagogical interaction is called cognitive-active, because it affects the effectiveness of educational activities. In

²¹ M.P. Leshchenko, *Happiness of the child-the only real happiness on Earth: To the problem of pedagogical skills*. -Kyiv-Poltava, Printing House, "Techservice" 2003, p. 304.

relation to feelings and emotions that arise and are dominant during pedagogical interaction, the concept of positive or negative potentials is introduced. Depending on the feelings of all participants in the pedagogical process – positive (enjoyment, inspiration, creative success, encouragement, love) or negative (fear, humiliation, violence, inability, helplessness), we determine the energetic potential of the field - positive or negative.

The tension of feelings determines the force characteristic of the field, and the qualitative nature of the interaction identifies the potential of the field positive or negative. If the teacher instills strict discipline through humiliation, violence against students, as with a kind intention, a negative cognitive-active field is formed, which is manifested in negative feelings of teachers to students, students to teachers, to the lesson, to learning in general. Therefore, frankly heartless, actions of the teacher spread callousness and cruelty and are manifestations of the old pedagogical thinking.

In the context of our study, it is especially important to say that the influence of the teacher's field, professionally formed personality, is crucial for the total (teacher and students) cognitive-active field, as well as for the sources of creation of the active cognitive field. First, the teacher creates an image of educational information, the core of which is abstract scientific generalizations. The image of educational information has personal and subjective characteristics that cause various emotional states. The characteristics of the educational content image depend on the level of imagination and creativity. The information image can be vividly attractive to students, and it is possible that the poor information image creates boredom and negative emotions, and the consequence is the reluctance of students to learn this material. We emphasize that the pedagogical excellence of the teacher is manifested in the ability to produce vivid images of educational information.

The next important point is the ways of pedagogical interaction that stimulates the studying. The art of words, dramatic play, music, choreography have great potential in terms of the possibility of learning educational concepts, categories, the formation of skills and abilities. Various types of creative expression contribute to comprehensive research, turn learning into a game of thoughts and feelings, accompanied by a powerful burst of positive emotions ²².

²² M. Leshchenko, L. Tymchuk, L. Tokaruk, *Digital narratives in training inclusive education professionals in Ukraine, Inclusive education, Unity in diversity* / Ed. Joanna Głodkowska. Wydawnictwo Akademii pedagogiki specjalnej, Warszawa, 2020, p. 254-270.

It is worth mentioning the statements about the expediency of creating didactic game realities on the basis of information images, which are characterized by a huge educational and developmental potential, deserve special attention. In the process of creating and strengthening the didactic game reality, information and communication technologies play a significant role, complementing the arsenal of pedagogical tools of teachers.

If the teacher manages to create a cognitively active field of maximum positive potential, it appears "in a special atmosphere of teachers' and students' creativity, when everyone is overwhelmed by feelings of admiration, joy of discovery and comprehension of previously unknown phenomena." .

The experience of creating a cognitively active field of positive potential in the practical activities stimulates the desire to continue creative work, demonstrates the presence of inspiration, lack of fear of difficulties, faith in the mission and the importance of pedagogical work. Pre-serviced teachers should be taught how to create interesting images of educational content and ways of its creative comprehension by students, consciously stimulating the emergence of positive feelings and emotions that form the core of the personality.

Every person, every teacher has his own noosphere, in which the "determining factor is the spiritual life of a personality, in its special manifestation of thoughts, feelings and worldviews". During the educational process a common noosphere of pedagogical interaction is created. The nature of the noosphere created by the participants of pedagogical interaction is determined by the potential of the field that arises as a result of the imposition of individual fields.

For inclusive learning, it is important that the teacher is educated in noosphere manner and is aware of the potential of own thoughts, emotions and feelings in various educational practices. It is also important for educators to understand the essence of the relationship between a teacher and students, the biosphere, society and to direct the actions to preserve and develop life in infinite diversity of physical, mental manifestations of all participants of the learning process.

The noosphere approach substantiates the didactic system of pre-service teachers training for inclusive education as an orderly space for the implementation of pedagogical interaction, in which the nature of thinking, feelings and actions of participants in the learning process determines its spiritual potential. The processes that take place in the educational reality have a profound effect on the development of constructive communication skills, basic professional skills, as well as the near and distant future of all partici-

pants in the learning process. The application of the noosphere approach is crucial in the development of students' ability to create a cognitively active field of positive potential, as it aims to direct the thoughts and feelings of future teachers in a positive and constructive direction.

The principle of cordocentrism in educational practices

The training of noospherically educated teachers is based on the principle of cordocentrism of educational practices, which determines the dominance of spiritual values in the process of harmonious combination of scientific and emotional, logical and intuitive, general and personal elements, which positively effect all participants in pedagogical interaction. The principle of cordocentrism is defined on the basis of integrating the results of philosophical, psychological and pedagogical concepts and research, and its implementation requires a transformation of pedagogical thinking.

Surveys such as that conducted by Australian scientists Eileen Willisa have disclosed the essence of "pedagogy of the heart"²³. She had studied approaches to the pedagogy of the heart, which involves the development of imagination, activation of spiritual processes, learning to communicate and manage emotions. Researchers substantiate the concept of "trained heart" with the help of phenomenology (descriptive psychology, which studies the content of emotional experiences in their internal manifestation and determines their characteristics), philosophy, sociology, theory of education and psychology.

The "trained heart" characterizes a way of perceiving the world in which the environment and the people with whom communication takes place acquire special significance and value, in which the meaning of life is expressed. The heart calls for the performance of certain duties, and their neglect causes remorse. A person with a trained heart does not limit thinking to a rational-instrumental function, and is capable of spiritual and ideological thinking, in which the values of human existence and answers to questions in relation to the current mission. Students with the learned heart find the values in love, benevolence, charity and creative work. Australian scientists insist that in the professional education of teachers, the education of the heart should take a worthy place, because its implementation creates the conditions for self-knowledge and study of the correctness of the profes-

²³ E. Willisa, T. Leimanb , *In defense of a pedagogy of the heart: theory and practice in the use of imaginal knowledge Higher Education Research and Development* 2013/32 (4). DOI: 10.1080 / 07294360.2012.706747).

sional choice. According to scientists, personal stories - narratives, which reveal an open and unbiased view of experience, its rich emotional and emotional nuances - help to open the heart to yourself and ask if you can perform functions in accordance with values.

It is noteworthy that the education of the heart as a category to describe the spiritual development of the individual, was used by prominent Ukrainian director Oleksandr Dovzhenko in cases where he warned against the expansion of specialists with higher education and the dominance of one-dimensional rational-instrumental thinking.

It is significant that the issues of spiritual development of the future teacher are realized in an integrated educational reality that combines scientific, artistic and spiritual-religious approaches to knowledge of the world.

A prominent spiritual personality, Nobel Laureate, the Dalai Lama²⁴ initiated an international group of leading educators and scholars to discuss and develop strategies for the future of education in Dharamsala, India, at the Tibet Central Administration House. The 200 invited guests were joined by 2.5 million participants via the Internet, who had access to a live broadcast conducted in English and simultaneously translated into Tibetan, Chinese and Russian.

The discussion was focused on ways how to prepare young people not only to master the academic knowledge and skills they need to succeed as workers in the global economy, but also the development of socio-emotional, ethical and practical skills needed to thrive in today's complex world.

The spiritual guidelines of the meetings were the statements of the Dalai Lama on the expediency of educating the heart on the basis of universal values and secular ethics, presented in the treatise "Outside of Religion". Here is the content of the basic statements:

The 21st century must be a century of dialogue, but for that to happen, humanity today needs to lay the foundation for the future. And the hope lies in the education of new generations who will inherit the opportunities and challenges of our century. Today's youth must make the world a better place than the one they were commanded to do. A lot falls on their shoulders.

Just as we take for granted the need to acquire knowledge in basic subjects, I hope that the time will come when we take it for granted that children in their school curriculum will perceive the intrinsic values such as love, compassion, justice and forgiveness.

²⁴ *Education of the Heart* - Mind & Life Digital Dialogue. Mind & Life Conference 2018.

If children have the skills needed to respond appropriately and wisely to challenges such as environmental degradation and social inequality, they need to be prepared to respond to those challenges. I hope and wish that one day formal education will pay attention to what I call “the education of the heart”²⁵.

The education of the heart promotes the idea that the adaptation of age-old wisdom is needed in modern educational institutions if educational leaders want to adequately respond to the challenges facing humanity as a whole species and the whole planet. The values of the education of the heart are the development of attention (eg, attention awareness), socio-emotional abilities (eg, empathy, perspective, kindness), systems thinking skills (eg, vision of interdependence, our common humanity) and ethics (eg, justice, compassion). through specific practices (eg, focused attention) and activities (eg, help with reflection).

Such education will prepare young people to succeed not only as workers in the world economy, but also as active citizens who want to be forces for good - working towards the prosperity of the individual and the team in the face of serious global challenges: economic inequality, social division and climate change. The education of the heart demonstrates a new generation of creative programs aimed at cultivating human potential for prosperity, emphasizing the importance of taking into account the broader cultural and educational context in which such programs and practices are implemented.

The organizational culture and pedagogical practice of many school systems are inconsistent with the intentions and goals of such programs. Very often, such systems emphasize rational values such as competitiveness and material reward, and identify economic goals such as employment, greater mobility and economic prosperity that are central to the learning process.

Without such an approach to teaching and learning, where cultural significance and development, curiosity and interest are central, there is no any enrichment program that can help children learn and prosper. Students should be active participants and co-authors of the learning situation with adults to develop the ability for continuous development and learning. Such an approach to a broader revision of education requires a systematic view and rethinking of the very goals and practices of teaching and learning on a broader and deeper scale.

The implementation of learning based on the concept of the education of the heart contributes to the expression and realization of the cognitive needs

²⁵ Dalai Lama, *Beyond Religion: Ethics For A Whole World*, Mariner Books, 2012.

of the individual, which is closely related to the process of personal development and the study of what it means to live well and meaningfully.

The human prosperity should be at the center of primary, secondary and higher education systems worldwide. This emphasizes the importance of focusing on the social context and systems in which such programs are implemented, as well as supporting the development of educational leaders, teachers and students who implement research and practice on "Education of the heart- the movement into the future".

In times of growing differences and exacerbating global challenges, such transformational approaches offer hope and practical tools to prepare a new generation of young people to perceive and realize our shared humanity.

The time has come, as the Dalai Lama rightly argues, when "seven billion people must learn to live as one small community." It encourages all of us to extend our empathy beyond ourselves and our own families (e.g., basic care and compassion) and even our own nations and religions (e.g., social care and compassion) to humanity as a whole (e.g., global care and compassion). Education plays an important role in educating personal care and responsibility, social care and responsibility, as well as general care and responsibility for the well-being of others²⁶.

Thus, to prepare future teachers for inclusive education, it is vital to implement the principle of cordocentrism, as students need to be taught to see in an inclusive classroom a single family, where everyone has the right to happiness. The words of the prominent Ukrainian pedagogue V. Sukhomlinskyi (1976) are of great importance: "There are hardly any other professions, except the professions of a teacher and a doctor, that would require so much cordiality. . You may not only have forty students, if you teach in high school, you will have one hundred to one hundred and fifty students. And everyone needs to be given a piece of their heart, for the joys and sorrows of everyone needs to find a place in their heart"²⁷.

To implement the principle of cordocentrism in the teaching of future teachers, it is necessary to apply methods and techniques of teaching related to the activation of the emotional sphere, the experience of students, the development of their imagination and attention. Such methods of teaching include ways of interaction between teacher and students, which activate different types of virtuality in the learning process.

²⁶ Ibidem.

²⁷ V. Sukhomlinsky, *One hundred tips for teachers* Soviet School Publishing House, 1976 p. 654.

Virtuality in the educational process

The category of virtuality is multifunctional and polysemantic, and the development of ideas about virtuality originates from the views of ancient philosophers and continues to develop in modern times. The word "virtual" is of Latin origin "virtualis", and means "possible", "imaginary". We will distinguish between natural, artistic and digital virtuality.

The source of natural virtuality is the spiritual and mental activity of a person. Natural virtuality is a sphere of his spiritual and mental activity which is realized in dreams, fantasies, memories, games, dreams. Imagination is defined as "the ability to create images, form new ideas or concepts in natural virtual reality. Activation of the imagination generates virtual worlds that embrace the human psyche like a dream. During dreams, fantasies, virtual reality is more, but not fully amenable to volitional control. A person consciously forms in the imagination the situation of the desired event, creates characters, builds a sequence of actions and situations, actually acts as a director and actor of the created virtual action. Verbal manifestations of natural virtuality are narratives in which a person tries to tell about what he has seen and experienced in virtual worlds. Games are also characterized by natural virtuality, the participants of which turn into virtual characters and act in the conditional space of the game as in real life.

Artistic virtuality is manifested during the creation of works of art and also during their perception. The creation of works of art is accompanied by the tension of the imagination and the realization of artistic images with the help of various art techniques. The whole figurative-symbolic world created by art can be interpreted as a kind of space of virtual realities, each of which is unique and is realized in the course of aesthetic perception of a particular work of art by a particular recipient. The specificity of artistic virtual reality lies in the conscious participation of the recipient, and often there is a higher level of experiences and emotions than in ordinary human activity, and most importantly - the aesthetic pleasure that a person feels throughout the perception of this reality.

Digital virtuality includes all forms and elements of virtuality that are consciously created using modern digital technologies and computer technology. Digital virtuality manifests itself in the following three areas:

- a) inclusion of elements of virtual reality in the most relevant types of art (computer special effects in movies, video installations);
- b) creation on the basis of elements of virtual reality of artifacts of mass culture and applied products (computer games, video-computer attractions, laser-electronic shows, computer simulators, etc.);

c) the emergence of art practices in the network that broadcast and adapt to the Internet traditional art practices (digital narratives, online literature, virtual exhibitions, museums, travel, etc.), and the emergence of fundamentally new network art projects (network art, network environment, etc.).

Digital virtuality retains a sense of the conditional boundary between the recipient and the artifact, thus, full immersion in virtual reality does not occur.

In the process of training future teachers, as a rule, all three types of virtualization and their combinations are used. Teacher training methods that activate different types of virtuality in the educational process are defined as methods of transforming educational content and educational activities.

The design of methods for transforming educational content is based on a binary-opposition approach (paired combination of concepts, definite properties or features that have the opposite meaning) and is based on the integration of rational and sensory, logical and emotional, real and imaginary, spiritual and material. As a result of transformational changes, educational content acquires narrative features and is expressed in scripts and stories, games, including the elements of fantasy, namely: cognitive-detective investigations; virtual travel.

A striking example of the transformation of educational and moral-educational content into a fabulous form attractive to children is "School fairy tales under the blue sky" by V. Sukhomlynsky²⁸. The ability to transform educational content is formed on the basis of the methods of Propp²⁹, Gianni Rodari³⁰, pedagogical technologies of didactic art games by N. Sulaeva³¹, teaching and education by a fairy tale, digital narrative and others.

Methods of transforming educational content include:

- narrative transformation – presenting the educational content in the form of emotionally-colored, intriguing story, which skillfully combines scientific facts and artistic interpretations of the studied concepts, fantastic, fairy-tale elements, biographical and autobiographical narratives;

²⁸ V. Sukhomlynsky, *School fairy tales under the blue sky*. Kyiv: Soviet School Publishing House 1991, p. 192.

²⁹ V. Propp, *Morphology of a fairy tale*, Moscow: Soviet School Publishing House 1969.

³⁰ J. Rodari, *The Grammar of Fantasy: Introduction to the Art of Inventing Stories*. Teachers & Writers Collaborative 1996, 2nd edition, p.164

³¹ N. Sulaeva, *Preparation of future primary school teachers for the use of didactic art games in the educational process*. PhD dissertation, Institute of Pedagogy and Psychology of Vocational Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine 2020.

- adventure content transformation - structuring and virtualization of educational information messages in scenarios of different types of adventures (in the world of mathematical, natural, artistic, anthropological knowledge; during imaginary temporal and spatial movements to stay in distant epochs and imaginary stay in geographically remote places, communication with people who lived in different epochs, in the process of spiritualization of characters and communication with them in science fiction, books, film, television, Internet worlds);
- professionally-oriented transformation of content - modeling of scientific, professional activity on the basis of a game plot related to solving problems of mono-disciplinary, interdisciplinary nature by activating cognitive interests and their design in the intervals of present and future life.

Methods of transforming educational activities provide the transfer of participants of the learning process in virtual worlds created by narrative strategies, various arts, digital technologies and modeling of pedagogical situations that stimulate interest and provide in-depth knowledge of the chosen topic.

Methods of transforming educational activities include:

- methods of natural virtualization of educational activity (activation of experience, memories, imagination, narratives, creation of cognitively active field of pedagogical interaction by words and actions, activation of memories of own educational experience, narrativization of internal state of personality, reflection, self-reflection, self-evaluation, creation of images of scientific and creative activity, fantasizing about the professional future, self-training.);
- methods of artistic and game virtualization of educational activities (different types of dramatization: verbal-pantomime reproduction, rhythmic reproduction, staging, improvisational dramatization; reality game, creative writing, poetry, singing, music, choreographic expression, rhythmic word games, artistic techniques, art ;
- methods of digital virtualization of educational activities (use of digital media, computer games, computer graphics, computer music, blogs, sites, created augmented reality).

Psychologists, on the basis of numerous experimental studies, consider the heterogeneity of consciousness, which includes a number of other, less "everyday" realities. There are so-called trans real transitions - complete, "when the new reality acquires a complete ontological status," or incomplete. The ability to make such transitions, to combine realities is a necessary element of the processes of socialization, personal development in

modern society. In this regard, there is an urgent need to study virtual phenomena, to study the possibilities of their use in creating an effective learning environment, pedagogical reality.

The development of imagination and fantasy of future teachers. can activate the cognitive activity. It is worth remembering that L. Vygotsky paid considerable attention to the development of imagination and the art of creating artistic images: there is "a huge force that ignites the senses, excites the will, increases the energy that determines and prepares for action." The eminent psychologist rightly believed that by involving the individual in the figurative world, we do not harm his intellectual development, but on the contrary, promote it, because a person has a desire to create an imaginary world in order to adopt to the laws governing the real world³².

An important aspect of substantiating the principle of virtualization of educational activities is the concept of imaginative education of Canadian scientist Kieran Egan³³, who drew the attention of the pedagogical community to the relevance of ideas about the development of imagination in educational activities. The publication of Kiran Egan's books and his lectures and seminars in Canada, the United States, Ireland, Portugal, Greece, Sweden, and Australia contributed to the concept of figurative education. The uniqueness of K. Ergan's (2005) approach lies in the combination of the development of imagination, emotions and cognitive skills. Based on the description of specific situations, the scientist clearly showed how knowledge comes to life in the minds of students if it is introduced in the context of human hopes, fears and passions. The scientist considered narratives as a powerful tool and outlined practical ways of their realization in educational practices. For practical realization he developed numerous samples of carrying out lessons, formulated bases of designing of figurative training.

Defining imagination as "the ability to think about the possible," the scientist wrote that "imagination is certainly one of the features of our mind that has allowed us to do things that are different from how it was done in the past, or make us feel that we are not limited by past, current conditions".

³² L. Vygotsky, *Imagination and creativity in childhood*. SPb.: SOYUZ 1997, 96 p.

³³ K. Egan, *An Imaginative Approach to Teaching*. Jossey-Bass, 2005, p. 274.

Of particular importance for our study is the approach developed by Professor M. Leshchenko (2020)³⁴ to the interpretation of pedagogical skills as the ability to create pedagogical reality, which should be characterized by active creative work of imagination, fantasy, positive emotional background and at the same time create conditions for practical constructive action, critical thinking and the circumstances of life in terms of their harmonization with the needs of the individual. The scientist emphasizes that the obligatory characteristic of pedagogical reality is its virtuality, which enables the teacher and students to perform real actions for imaginary movement into the created virtual space and perform in it those activities that are not available for real space. pedagogical reality is impossible without the activation of all types of virtuality (natural, artistic, digital).

In our opinion, if all kinds of virtuality are combined in pedagogical reality, then there will be an integrated virtual pedagogical reality, which is subject to the wishes of participants in the learning process and gives a sense of authenticity of experience gained in other than real life.

Integrated virtual pedagogical reality is interpreted as a product of creative activity of teachers and students. It is a complex self-organizing system, learning environment created by activating imagination and fantasy, different types of their creative expression and digital technologies, and specifically perceived and reflected in the psyche learning process, active in this environment, as close as possible to reality.

We emphasize that the integrated virtual pedagogical reality provides a qualitatively new educational experience. Its specificity is that the teacher and students actually live and act in a virtual environment according to special rules of the game. In fact, integrated virtual pedagogical reality becomes for teachers and students of the XXI century a special quasi-spiritual environment in which they learn, feeling themselves as spiritual and material beings in the world of multiple realities.

An important aspect of preparing future teachers for inclusive education is the implementation of an individual approach aimed at autonomous learning activities. We interpret personalization as a process of taking into account the individual characteristics and educational needs of students by specifying and self-determining the tasks, content, forms, methods and means of educational activities during its design, implementation and evalu-

³⁴ M. Leshchenko, *Noosphere teacher education-strategic task of the present*. In Samodrin (eds), Vernadsky's noosphere, modern education and science: a collective monograph.: PE Shcherbatykh OV, T.1, Kyiv-Kremenchuk 2020, p. 254-291.

ation. We consider independent work as the least effective form of personalized learning, because during its implementation teachers regulate tasks, content, learning strategies, and signs of personalization can be found only in the temporal and spatial parameters of educational tasks. Autonomy is the highest form of personalization and it involves a completely independent study of educational content³⁵. The process of autonomous personalized learning is a dynamic, holistic subject-subject interaction aimed at developing students' learning and self-improvement skills according to personal cognitive needs. The category of autonomous personalized learning reflects the deepening of the meaning of the concept of individualization by integrating the autonomous actions of the student in all components of educational activities. The introduction of this category was carried out in order to promote the development of personalized learning to increase the efficiency of educational activities.

In our opinion, if all kinds of virtuality are combined in pedagogical reality, then there will be an integrated virtual pedagogical reality, which is subjected to the wishes of participants of the learning process and gives a sense of authenticity of experience gained in other than real life.

Integrated virtual pedagogical reality is interpreted as a product of creative activity of teachers and students. It is a complex self-organizing system, learning environment created by activating imagination and fantasy, different types of their creative expression and digital technologies, and specifically perceived and reflected in the psyche learning process, active in this environment, as close as possible to reality.

We emphasize that the integrated virtual pedagogical reality provides a qualitatively new educational experience. Its specificity is that the teacher and students actually live and act in a virtual environment according to special rules of the game. In fact, integrated virtual pedagogical reality becomes for teachers and students of the XXI century a special quasi-spiritual environment in which they learn, feeling themselves as spiritual and material beings in the world of multiple realities.

Autonomous personalized learning

In the conditions of higher educational institutions it is important to introduce elements of autonomous personalization into the educational process for harmonization and complementarity of educational tasks that meet

³⁵ Y. Lavrysh, *Personalized learning of foreign languages for students of engineering in a digital society: didactic aspect*, Kyiv 2020, Centre of educational literature, p. 352.

the requirements of state professional standards and personal educational needs of students.

Autonomous personalized learning provides an improvement in the quality of pedagogical education, which is manifested not only in improving the academic performance of students, but also in the development of self-regulation, self-reflection, self-assessment, self-knowledge, and the ability to learn throughout life.

Conclusions

Inclusive education is of particular value to humanity, as it aims at creation of schools, learning environments where everyone, regardless of character, abilities, physical attractiveness, physical health, ethnicity, religion, wealth and social status, is aware of their own uniqueness. and the uniqueness of others, has the right to a happy life and satisfaction of their own cognitive needs through positive interaction with others. The implementation of inclusive education should have a positive impact on the development of civilization. The effective implementation of inclusive education requires spiritually developed teachers - leaders of change.

Thus, the spiritual dimensions of the preparation of pre-service primary school teachers for inclusive education should be provided:

- development of noosphere education of students (awareness of the potential of their own thoughts, emotions and feelings in educational processes, understanding the essence of the relationship between the individual and the biosphere and society, directing their actions to preserve and develop life in its diversity);
- implementation of cord-centered education;
- using methods of activating different types of virtualization of educational content and educational activities;
- focus on learning autonomy.

Teacher training for inclusive education should be aimed at developing spiritual values and integrate the knowledge of spirituality, the biosphere, the social environment and their interrelationships. If we want to improve education, we need to make efforts to spiritualize the content and learning process of pre and in-service teachers.

References:

- Cohn M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M., *Happiness unpacked: positive emotions increase life satisfaction by building resilience*. *Emotion* (Washington, D.C (2009), 9(3), 361–368. <https://doi.org/10.1037/a0015952>

- Dalai Lama, *Beyond Religion: Ethics For A Whole World*, Mariner Books 2012,
- Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*<https://en.unesco.org> 2020.
- Education of the Heart: Mind & Life Digital Dialogue. <https://educationoftheheartdialogue.org/about-the-dialogue/>
- Egan K., *An Imaginative Approach to Teaching*, Jossey-Bass 200.
- Elliot A. J., & Thrash, T. M., *Approach-avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals*, Journal of Personality and Social Psychology, 2002, 82(5), 804–818. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.5.804>
- Fredrickson B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., & Finkel, S. M., *Open hearts build lives: positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources*, Journal of personality and social psychology 2008, 95(5), 1045–1062. <https://doi.org/10.1037/a0013262>
- Głodkowska J., *A socially inclusive culture as a source of the model of educational changes from the perspective of teaching according to differences/Inclusive education: Unity in diversity/* Ed. Joanna Głodkowska, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, 2020.
- Hinton C., Miyamoto, K., & Della-Chiesa, B., Brain Research, *Learning and Emotions: Implications for Education Research, Policy and Practice*, “European Journal of Education” 2003, 43, 87-103.
- http://digitalcommons.sacredheart.edu/diglearning_pub/1
- Kannan J., Miller J., *The Positive Role of Negative Emotions: Fear, Anxiety, Conflict and Resistance as Productive Experiences in Academic Study and in the Emergence of Learner Autonomy*, 2009 Digital Learning Publications.
- Lavrysh Y., *Personalized learning of foreign languages for students of engineering in a digital society: didactic aspect*, Kyiv2020: Centre of educational literature, 352p. [in Ukr]
- Leshchenko M., Noosphere teacher education-strategic task of the present. In Samodrin (eds), Vernadsky's noosphere, modern education and science: a collective monograph. Kyiv-Kremenchuk: PE Shcherbatykh 2020.
- Leshchenko M., Khimchuk L., *Conceptual principles of formation of basic competencies of future primary school teachers. Origins of pedagogical skill*, 2020.
- Leshchenko M.P., *Happiness of the child-the only real happiness on Earth: To the problem of pedagogical skills*. -Kyiv-Poltava, Printing House "Techservice" 2003.
- Leshchenko M., Tymchuk L., Tokaruk L., *Digital narratives in training inclusive education professionals in Ukraine/Inclusive education: Unity in diversity/* Ed. Joanna Głodkowska. - Wydawnictwo Akademii pedagogiki specjalnej, Warszawa 2020.
- Macher D., Paechter, M., Papousek, I. and Ruggeri K. Statistics anxiety, trait anxiety, learning behavior, and academic performance//European Journal of Psychology of Education Vol. 27, No. 4 (December 2012), pp. 483-498 <https://www.jstor.org/stable/43551094>.
- McLeod JD, Fettes DL., *Trajectories of Failure: The Educational Careers of Children with Mental Health Problems*, 113(3):653-701. doi: 10.1086/521849. Pekrun, R. (2014). Emotions and learning - International Academy of Learning. France 2007.
- Pavlov I., Complete collection of works in 6 volumes. M.: Academy of Sciences of the USSR. [in Rus] 1952.
- Propp V., *Morphology of a fairy tale*. Moscow: Soviet School Publishing House 1969.

- Reschly A.L., Huebner E.S., Appleton J.J. and Antaramian S., *Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning*, "Psychol. Schs" 2008 45: 419-431. <https://doi.org/10.1002/pits.20306>
- Rethinking education - UNESCO-UNEVOC (2015) <http://www.unevoc.unesco.org> > e-forum > Rethin, 2015.
- Rodari, J., *The Grammar of Fantasy: Introduction to the Art of Inventing Stories*, Teachers & Writers Collaborative 1996.
- Seligman, M. E. P., *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*, Free Press 2011.
- Sukhomlinsky V., *One hundred tips for teachers*, M.: Soviet School Publishing House, 1976. [in Rus]
- Sulaeva N. (2020) Preparation of future primary school teachers for the use of didactic art games in the educational process. PhD dissertation, Institute of Pedagogy and Psychology of Vocational Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. [in Ukr]
- Suldo S.M, Shaunessy-Dedrick E., *The psychosocial functioning of high school students in academically rigorous programs*, "Psychol. Schs." 50. <https://doi.org/10.1002/pits.21708>
- UNESCO Futures of Education - LEARNING TO BECOME <https://en.unesco.org> > futures, 2019.
- Vernadsky V., *The beginning and eternity of life*, Soviet Russia, 1989.
- Vernadsky V., *Scientific thought as a planetary phenomenon*, Science, 1991.
- Vygotsky L., *Imagination and creativity in childhood*. SPb.: SOYUZ.
- Willisa E., Leimanb T., *In defence of a pedagogy of the heart: theory and practice in the use of imaginal knowledge Higher*, "Education Research and Development" 2013, 32(4), DOI: 10.1080/07294360.2012.706747

Współpraca nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej z nauczycielem wspomagającym w klasie integracyjnej

Streszczenie

W artykule przedmiotem analizy uczyniono zagadnienie współpracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej z nauczycielem wspomagającym w klasie integracyjnej, w szkole ogólnodostępnej. W części empirycznej, na podstawie przeprowadzonych badań, przedstawiono zadania jakie wykonują nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej oraz nauczyciele wspomagający w klasach integracyjnych, zasady ich współpracy, czynniki warunkujące dobrą współpracę obu nauczycieli oraz trudności na jakie napotykają podczas pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Słowa kluczowe: nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, nauczyciel wspomagający, integracja, inkluzja

Cooperation of an early childhood education teacher with a supporting teacher in an integrated class

Summary

In the article, the subject of the analysis is the issue of cooperation between an early childhood education teacher and a supporting teacher in an integrated class, in a mainstream school. In the empirical part, on the basis of the conducted research, the tasks performed by teachers of early childhood education and supporting teachers in integrated classes, the principles of their cooperation, factors determining good cooperation of both teachers and the difficulties they encounter during didactic and educational work are presented.

Key words: early childhood education teacher, supporting teacher, integration, inclusion

Wprowadzenie

Idea włączania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych¹ do edukacji z uczniami pełnosprawnymi, prowadzi do korzystnych skutków w wielu obszarach życia szkolnego. Pełnosprawni uczniowie uczęszczający do szkoły, w której są klasy integracyjne, uczą się tolerancji i akceptacji wobec niepełnosprawności, zauważają, iż obok siebie mogą funkcjonować osoby o różnych ograniczeniach sprawnościowych i osoby pełnosprawne.

¹ Przez specjalne potrzeby edukacyjne należy rozumieć „potrzeby, które w procesie rozwoju dzieci i młodzieży wynikają z ich niepełnosprawności lub powstałe z innych przyczyn trudności w uczeniu się” (Zespół MEN, 1999).

Przekonują się, iż osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych posiadają wiele zalet, są koleżeńscy, dowcipni, mają szereg ciekawych pomysłów².

Według Józefa Bałachowicz (1993), ważnym elementem integracji jest budowanie pozytywnych relacji pomiędzy wychowankami oraz umożliwienie uczniom wzajemnego poznania się i akceptacji, co wiąże się z poszukiwaniem przez nauczycieli takich strategii działania, które inicjowałyby wspólną ich aktywność oraz stwarzały okazję do dialogu³.

Według Aleksandra Hulka (1977), prekursora polskiej integracji „Integracyjny system kształcenia i wychowania polega na maksymalnym włączeniu dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy do zwykłych szkół i innych placówek oświatowych, umożliwiając im wzrastanie w gronie zdrowych rówieśników”⁴.

Idea integracji nie jest nowa zarówno w pedagogice polskiej, jak i europejskiej. Już w połowie XVII wieku Jan Amos Komeński głosił hasło, że w szkole powinno być miejsce dla każdego dziecka: również uboższego i chorego. Pod pojęciem „miejsca” należy rozumieć nie tylko włączenie dziecka do klasy szkolnej, ale stworzenie warunków wspomagających jego rozwój. Według Marii Chodkowskiej (2004): „Edukacja integracyjna jest komponentem integracji społecznej, jest jednym z najważniejszych jej zakresów, który zdecyduje o jakości społecznego funkcjonowania dziecka w różnych środowiskach, we wszystkich okresach jego życia”⁵.

Teoretyczne założenia współpracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej z nauczycielem wspomagającym w warunkach szkoły ogólnodostępnej

Celem artykułu jest przedstawienie celów, zadań oraz płaszczyzn współpracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej z nauczycielem wspomagającym w klasie integracyjnej. Ponadto zwrócenie uwagi na czynniki warunkujące tę współpracę oraz na podstawowe trudności z niej wynikające.

² R. Flis, *Praca w klasie integracyjnej. Materiały pomocnicze dla nauczycieli klas I-III szkoły podstawowej*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2005, s.12.

³ J. Bałachowicz, *Uczestnicy dialogu edukacyjnego w klasie integracyjnej*, [w:] G. Walczak (red.), *Integracyjne kształcenie niewidomych i słabowidzących dzieci (Możliwości i ograniczenia)*, WSPS, Warszawa 1993, s. 49-52.

⁴ A. Hulek, *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, [w:] A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa 1977, s. 492.

⁵ M. Chodkowska, *Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi i środowiskowymi*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2004, s.81-82.

Problemy społecznego funkcjonowania dzieci z niepełnosprawnościami w grupach rówieśniczych w szkołach ogólnodostępnych podejmowane były przez Aleksandrę Maciarz⁶, Agnieszkę Sakowicz-Boboryko⁷, Małgorzatę Apolinarską⁸, Grażynę Dryżałowską, Ewę Kleszczewską-Pyra⁹. Autorki dzielą czynniki wpływające na powodzenie integracji na wewnętrzne (rozwój intelektualny ucznia, zdolność kontrolowania emocji i rozładowywania napięcia emocjonalnego, koncentracja uwagi) i zewnętrzne (przygotowanie nauczycieli, grupy rówieśniczej, środowiska rodzinnego, istnienie pomocy specjalistycznej)¹⁰. Jak wynika z przytoczonych czynników, powodzenie idei integracji uczniów pełnosprawnych i uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest bardzo złożone i ma szereg uwarunkowań.

Wyniki badań dotyczące efektów integracji i jej skuteczności są bardzo różne. Jedne potwierdzają efektywność integracji¹¹, a inne wręcz przeciwnie wykazują słabe efekty, płytkość relacji i gorszą pozycję w klasie uczniów z niepełnosprawnościami. Grzegorz Szumski uważa, że konieczna jest zmiana edukacji integracyjnej na edukację inkluzyjną – włączającą¹² oraz traktowanie tych terminów jako oddzielnych pojęć „(...) brak staranności w definiowaniu edukacji inkluzyjnej, spowodował, że termin ten był traktowany jako synonim edukacji integracyjnej”¹³.

⁶ A. Maciarz, *Dylematy kształcenia specjalnego nauczycieli przedszkoli i szkół integracyjnych*, [w:] J. Wyczasany, H. Kosętko (red.), *System kształcenia pedagogów specjalnych. Ciągłość i możliwość zmian*, Wyd. A.P. Kraków 1996.

⁷ A. Sakowicz-Boboryko, *Segregacja w integracji edukacyjnej*, „Edukacja” 2009, nr 3, s. 109-114.

⁸ M. Apolinarska, *Integracja dzieci niepełnosprawnych w przedszkolu i w szkole*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i socjologii PAN: PEFRON, Warszawa 1994.

⁹ M. Apolinarska, G. Dryżałowska, E. Kleszczewska-Pyra, *Analiza funkcjonowania systemu kształcenia integracyjnego w szkołach podstawowych*, [w:] *Integracja dzieci niepełnosprawnych w przedszkolu i w szkole (Raport z badań)*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1994, s. 131-191.

¹⁰ Tamże, s. 131-191.

¹¹ Zob.: M. Bowen, J. Thomson, *Nie wystarczy tam tylko być*, [w:] G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych – wybrane zagadnienia etyczne*, CMPP-P MEN, Warszawa 2000.

¹² G. Szumski, *Kształcenie integracyjne niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

¹³ G. Szumski, *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010. Cyt. za A. Twardowski, *Formy organizacji pracy uczniów w procesie edukacji inkluzyjnej*, „Rocznik Pedagogiczny” 2019, t. 42, s. 109.

Należy zaznaczyć, że pojęcie integracji w procesie edukacji dzieci z niepełnosprawnościami dominowało w latach 80 tych XX wieku, natomiast od lat 90 mówimy o edukacji inkluzyjnej, która jest wyrażana w konkretnych rozwiązaniach edukacyjnych: szkołach integracyjnych i klasach integracyjnych tworzonych w szkołach ogólnodostępnych¹⁴.

Według Wiktora Lechty integracja oznacza tolerancję, ale prowadzi do segregacji a inkluzja oznacza akceptację i prowadzi do włączenia każdego, niezależnie od jego kondycji psychicznej i fizycznej do procesu edukacji¹⁵.

Termin inkluzja po raz pierwszy został zastosowany przez Diane Richler w książce pt. *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion* wydanej w roku 1991. Następnie terminu tego użyto w pracach Douglasa Biklena oraz Susan Stainback i Williama Stainbacka, w których ponownie użyto terminu „edukacja inkluzyjna”¹⁶.

Edukacja inkluzyjna ma na celu zredukowanie segregacji i umożliwienie wszystkim dzieciom wspólnego uczenia się, niezależnie od dzielących je różnic. Przede wszystkim umożliwia dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi naukę w szkole, która jest najbliżej miejsca zamieszkania. Kształcenie uwzględnia indywidualne potrzeby każdego ucznia. Wymagania programowe, tempo pracy i metody nauczania są indywidualnie dostosowywane tak, że niepełnosprawny uczeń może sprostać stawianym wymaganiom i osiągać sukcesy na miarę swoich możliwości¹⁷.

Według Joanny Głodkowskiej (2017): „(...) włączanie należy rozpatrywać jako odpowiedź na zróżnicowane potrzeby wszystkich uczniów przez zwiększanie ich uczestnictwa w systemie oświaty, kulturze oraz życiu społeczności lokalnych. A także przez redukowanie, czy wręcz eliminowanie, wszelkich form dotyczącego ich wykluczenia – oraz ograniczenia im dostępu do świadczeń edukacyjnych. W praktyce sprowadza się to do m.in. do stałego podwyższania jakości usługi kształcenia, a w tym opracowywania

¹⁴ A. Twardowski, dz. cyt., s. 109.

¹⁵ V. Lechta, *Pedagogika integracyjna kontra edukacja inkluzyjna (włączająca): podobieństwa i różnice*, [w:] *Krakowska pedagogika specjalna*, red. J. Wyczęsany, E. Dyduch, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010, s. 29.

¹⁶ D. Richler, *Inclusive Education as Social Policy*, [w:] G. Porter, D. Richler (red.) *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*, The Roeher Institute, Ontario 1991; D. Biklen, *Schools without Labels: Parents, Educators and Inclusive Education*, Temple University Press, Philadelphia 1992; S. Stainback, W. Stainback (red.), *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for all Students*, P. H. Brookes Publishing, Baltimore 1992.

¹⁷ A. Twardowski, dz. cyt., s. 110.

coraz skuteczniejszych materiałów dydaktycznych, ustalania efektywnych procedur oraz dostosowywania zaplecza dydaktycznego”¹⁸.

Zdaniem Iwony Chrzanowskiej Chrzanowską: „(...) uczeń z niepełnosprawnością w edukacji ogólnodostępnej, to już nie tylko tendencja, ale i rzeczywistość polskiej szkoły”¹⁹. Samo umieszczenie go w klasie z pełnosprawnymi rówieśnikami nie gwarantuje dobrych efektów kształcenia dla podmiotów w nią zaangażowanych. System szkolny powinien być tak zorganizowany, aby zaspokoić potrzeby wszystkich uczniów w klasie, w tym niepełnosprawnych²⁰. Wśród wielu czynników zewnętrznych warunkujących powodzenie edukacji²¹ inkluzyjnej wymieniany jest nauczyciel, jego przygotowanie do pracy w klasie integracyjnej, a także odpowiednie cechy osobowości.

W klasie integracyjnej jest dwóch nauczycieli. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej tzw. nauczyciel wiodący i pedagog specjalny, pełniący rolę nauczyciela wspomagającego, który powinien posiadać kwalifikacje do pracy z uczniem z niepełnosprawnością w zakresie niepełnosprawności dziecka (surdopedagog, tyflop pedagog, oligofrenopedagog). W zależności od potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami nauczyciel wspierający diagnozuje potrzeby i ocenia możliwości ucznia, prowadzi zajęcia integrujące grupę, prowadzi indywidualne zajęcia dydaktyczne i wyrównawcze oraz zajęcia specjalistyczne, uwzględniające specjalne potrzeby edukacyjne ucznia²².

Nauczyciele prowadzą zajęcia wspólnie, wzajemnie się uzupełniają i współpracują ze sobą, a to wymaga wzajemnego poszanowania poglądów, postaw, ale również świadomości wzajemnej odpowiedzialności za proces edukacji²³.

¹⁸ J. Głodkowska, *Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017, s. 274-275.

¹⁹ I. Chrzanowska, *Wstęp*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2013, nr 1, s. 7.

²⁰ Tamże.

²¹ Zob.: G. Więcek, A. Sękowski, *Powodzenie w kształceniu integracyjnym a wybrane zmiany psychospołeczne – weryfikacja modelu teoretycznego*, „Roczniki Psychologiczne” 2007, t. X, s. 89-110; M. Apolinarska, G. Dryżałowska, E. Kleszczewska-Pyra, dz. cyt. s. 131-191.

²² *Ministerstwo edukacji narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym*, zeszyt oprac. Teresa Serafin; przy współud. Urszuli Grodzkiej et. al.; pod kier. Wojciecha Książka, Wyd. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2001, s. 39.

²³ U. Grygier, *Praca w klasie integracyjnej. Materiały pomocnicze dla klas IV-VI i gimnazjum*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2004, s. 15.

Nauczyciel wychowawca jest głównym organizatorem procesu dydaktyczno-wychowawczego i konsultuje go z nauczycielem wspomagającym. Nauczyciel wspomagający ma za zadanie współorganizować kształcenie integracyjne oraz udzielać pomocy nauczycielowi w zakresie doboru treści programowych i metod pracy z uczniami z niepełnosprawnościami oraz prowadzenia bądź organizowania różnego rodzaju form pomocy psychologicznej i pedagogicznej oraz zajęć rewalidacyjnych.

Nauczyciel wspomagający powinien przyjąć rolę drugoplanową i włączać się wtedy, kiedy uczniowie potrzebują pomocy, w przeciwnym wypadku nauczyciele przeszkadzaliby sobie nawzajem. Drugoplanowa rola nauczyciela wspomagającego nie może oznaczać, że jego pozycja jest podrzędna w stosunku do nauczyciela wychowawcy. Wręcz przeciwnie powinien być traktowany jako partner w procesie edukacji. Niestety wyniki badań wskazują na często trudne relacje pomiędzy nauczycielami wspomagającymi, a nauczycielami przedmiotu²⁴.

Obaj nauczyciele koordynują działania poszczególnych specjalistów, z którymi wymieniają spostrzeżenia i ustalają przebieg diagnozy psychologiczno-pedagogicznej, na podstawie której ustalają kierunki pacy dydaktyczno-wychowawczej z każdym dzieckiem. Nauczyciel wspomagający dla dzieci z niepełnosprawnościami, nauczyciel wiodący dla dzieci wybitnie zdolnych oraz z dysfunkcjami. Wychowawca opracowuje plan terapii dla uczniów sprawnych, a nauczyciel wspomagający dla dzieci z niepełnosprawnościami.

Nauczyciele wspólnie planują pracę, aby dostosować program nauczania do możliwości intelektualnych dzieci i stopnia ich niepełnosprawności, szukają ciągle nowych rozwiązań i wykorzystują szereg różnorodnych metod aktywizujących, modyfikując je lub wymyślają własne rozwiązania metodyczne²⁵.

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej ma za zadanie przygotować rozkład zajęć danego ośrodka tematycznego i przedstawić go nauczycielowi wspomagającemu, aby ten mógł dokonać jego modyfikacji. Modyfikacja programu polega na jego przekształceniu, tak aby dostosować go do indywidualnych możliwości i tempa pracy dziecka z niepełnosprawnością. Do-

²⁴ A. Kobyłańska, D. Krzemińska, *Wokół znaczeń kategorii „pedagog wspomagający*, [w:] C. Kosakowski, A. Krauze, (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej 3. Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmian*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2004, s. 184.

²⁵ R. Flis, dz. cyt., s. 15.

tyczy zakresu treści nauczania oraz metod, form pracy i środków dydaktycznych. Dostosowanie wymagań edukacyjnych nie należy rozumieć jako obniżenie wymagań, tylko dostosowanie ich do zaleceń zawartych w orzeczeniu i opinii psychologicznej. W przypadku ucznia sprawnego intelektualnie, termin ten oznacza, że należy wziąć pod uwagę: dostosowanie zakresu treści do możliwości percepcyjnych ucznia, przy równoczesnym ich stymulowaniu, tempo pracy ucznia, zastosowanie odpowiednich metod, form pracy i środków dydaktycznych, wzmocnienie pozytywne poprzez pomoc dziecku w sytuacjach trudnych (nauczyciel pełni rolę asystenta)²⁶.

W przypadku ucznia z niepełnosprawnością intelektualną, program jest modyfikowany i dostosowany do nieharmonijnego rozwoju dziecka i jego możliwości. Przeważnie w klasach I-III uczniowie realizują zmodyfikowany program szkoły publicznej. Dopiero w klasach wyższych przechodzą na program szkoły specjalnej. Ważne jest, aby realizując zmodyfikowany program w klasach I-III nie zmieniać głównego zagadnienia, a jedynie dostosować materiał dydaktyczny i wymagania do możliwości ucznia. Wspólna tematyka zajęć umożliwia włączenie się uczniów z niepełnosprawnościami w tok zajęć. Nauczyciele dokonując modyfikacji programu muszą mieć na uwadze realizację podstawy programowej. Należy pamiętać, że obowiązkiem nauczyciela jest realizacja podstawy programowej a nie programu nauczania²⁷. Przykładowo, jeżeli celem zajęć będzie doskonalenie techniki głośnego czytania, a program trzeba zmodyfikować pod kątem możliwości dziecka upośledzonego umysłowo, możemy dać mu do czytania łatwy tekst, zupełnie inny niż ten czytany przez kolegów. Ważne, żeby oba teksty miały taką samą tematykę. Jeżeli w temacie edukacji polonistycznej jest układanie i zapisywanie zdań z wyrazami z „ó” niewymiennym, to nauczyciel prowadzący musi uwzględnić w ćwiczeniach z klasą te wyrazy, które będą zapisywali uczniowie z niepełnosprawnościami. Modyfikacja może dotyczyć sposobu układania i zapisywania zdań oraz liczby wyrazów. Nauczyciel prowadzący powinien przekazać nauczycielowi wspomagającemu zestaw ortogramów realizowanych na zajęciach, natomiast nauczyciel wspomagający wyznaczy które z nich będą obowiązywały dzieci niepełnosprawne²⁸.

²⁶ Tamże, s. 27.

²⁷ Wszyscy uczniowie klas integracyjnych realizują tę samą podstawę programową kształcenia ogólnego. Podstawa programowa określa umiejętności i kompetencje, które powinni opanować uczniowie pełnosprawni, jak również dzieci upośledzone w stopniu lekkim. MENiS przygotowało odrębną podstawę dla dzieci z upośledzeniem w stopniu umiarkowanym i znacznym oraz dzieci z upośledzeniem w stopniu głębokim.

²⁸ R. Flis, dz. cyt., s. 27.

Wspólna płaszczyzna tematyczna daje możliwość aktywnego włączenia dziecka z niepełnosprawnością w tok zajęć. Po dokonaniu modyfikacji w programie nauczania powinno nastąpić ich omówienie i ustalenie strategii pracy w klasie. W trakcie zajęć nauczyciele muszą się uzupełniać i słuchać nawzajem, a także reagować elastycznie na zmiany sytuacji w klasie. Modyfikacji powinien zawsze towarzyszyć zdrowy rozsądek, aby zawsze priorytetem było dobro dziecka, a nie realizacja programu lub podręcznika.

Bardzo ważne jest przed zajęciami dokonanie przez nauczycieli podziału ról, ponieważ sprzyja to lepszej współpracy, zrozumieniu, poznaniu a także daje lepszy komfort pracy. Nauczyciel wspomagający odnotowuje zakres modyfikacji: zagadnieniowo, w zeszycie obserwacji, szczegółowo, w planie nauczania, który otrzymuje od nauczyciela prowadzącego. Obaj nauczyciele monitorują swoje działania, dokonują ich ewaluacji przy pomocy różnych narzędzi np. za pomocą testu wielopoziomowego. Opracowując test wspólnie ustalają zakres wiadomości i umiejętności jakie powinni opanować uczniowie. Nauczyciel wspomagający dostosowuje test do możliwości dzieci niepełnosprawnych. Test modyfikuje się uczniom upośledzonym w stopniu lekkim. W przypadku ucznia sprawnego intelektualnie, lecz mającego specyficzne trudności w nauce, wydłuża się czas pisania tekstu oraz udziela dodatkowych wskazówek słownych.

Bardzo ważnym aspektem współpracy obu nauczycieli jest ocena ucznia. Nauczyciele oceniając ucznia ma obowiązek postępowania zgodnie z procedurą oceniania zawartą w wewnątrzszkolnym systemie oceniania. Do ich zadań należy formułowanie wymagań edukacyjnych, ustalania kryteriów oceny zachowania, ustalanie warunków i trybu uzyskania wyższych niż przewidywane rocznych ocen klasyfikacyjnych oraz ustalania sposobu przekazywania rodzicom (opiekunom prawnym) informacji o postępach i trudnościach ucznia w nauce. Każdy z nauczycieli ma prawo do dokonywania oceny – ustnej, pisemnej czy graficznej. Nauczyciel wspomagający ma prawo oceniać również dziecko pełnosprawne, a nauczyciel prowadzący dziecko z niepełnosprawnością. Ocena ma wspierać dziecko, wzmacniać psychicznie, rozbudzać motywację do uczenia się, uczyć systematyczności, a także uwzględniać wkład pracy dziecka i jego możliwości. Ocena nie może zawierać krytyki osoby, a wszelkie uwagi powinny odnosić się do ocenianych umiejętności. Proces oceniania powinien odbywać się w atmosferze wzajemnej życzliwości i konstruktywnej oceny²⁹. Jak wynika z wyżej

²⁹ Tamże, s. 31.

przedstawionego materiału nauczyciel wspomagający i nauczyciel wiodący pełnią wiele, bardzo zróżnicowanych ról w klasie integracyjnej³⁰.

Metodologia badań własnych

Przedmiotem podjętej analizy jest problem badawczy, który brzmi następująco: Na czym polega współpraca nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej z nauczycielem wspomagającym w klasie integracyjnej? Sformułowano również następujące problemy szczegółowe: Jakie zadania wykonuje nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w klasie integracyjnej? Jakie zadania wykonuje nauczyciel wspomagający w klasie integracyjnej? Na czym polega współpraca nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej z nauczycielem wspomagającym? Jakie czynniki warunkują dobrą współpracę obu nauczycieli? Jakie trudności pojawiają się we współpracy obu nauczycieli? Jaka jest ocena współpracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej z nauczycielem wspomagającym?

Na potrzeby artykułu przeprowadzono badania pilotażowe wśród 47 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ze szkół podstawowych z klasami integracyjnymi w Piotrkowie Trybunalskim, powiecie piotrkowskim, Bełchatowie oraz Tomaszowie Mazowieckim. W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Aby odpowiedzieć na postawione pytania problemowe zastosowano autorski kwestionariusz ankiety skierowany do nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej szkół podstawowych, pracujących w klasach integracyjnych. Badaną populację w 100 procentach stanowiły kobiety, w większości pracujące w zawodzie nauczyciela powyżej 20 lat (44,7%), w przedziale 16-20 lat (17,02%), 15-11 lat (21,27%), 10-6 lat (12,76%) i poniżej 6 lat pracy (4,25%). 65,95 % ankietowanych stanowiły nauczycielki ze stopniem awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego, 17,02% posiadało stopień awansu – nauczyciela mianowanego, a 17,02% nauczyciela kontraktowego.

³⁰ T. Oleńska-Pawlak, *Rozwój osobisty – kontekst konstruowania wiedzy o osobie w pracy zespołowej nauczycieli klas integracyjnych*, [w:] J. Baran, S. Olszewski (red.), *Świat pełen znaczeń – kultura i niepełnosprawność*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2006, s. 632.

Tabela 1. Zadania nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w klasie integracyjnej

Odpowiedź	Liczba	%
Opracowanie i realizacja planu nauczania	34	72,34
Bieżące konsultacje z nauczycielem wspomagającym	37	78,72
Prowadzenie dokumentacji	37	78,72
Diagnozowanie uczniów pełnosprawnych	29	61,70
Bieżący rejestr postępów uczniów	34	72,34
Opracowanie i realizacja planu pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych	34	72,34
Współpraca z rodzicami uczniów	47	100,00

Źródło: opracowanie własne

Z analizy przeprowadzonych badań wynika, że zdecydowana większość (89,36%) badanych nauczycielek współpracuje z nauczycielem wspomagającym, tylko 10,64% odpowiedziało, że nie współpracuje. Wśród wielu zadań nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w klasie integracyjnej, wymienianych przez respondentki na pierwszym miejscu znalazła się współpraca z rodzicami ucznia (100%), a następnie bieżące konsultacje z nauczycielem wspomagającym (78,72%) oraz prowadzenie dokumentacji (78,72%). 72,34% wymieniło opracowanie i realizację planu pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Tyle samo wskazało rejestr bieżących postępów ucznia (72,34%) oraz opracowanie i realizację planu nauczania (72,34%). Według 61,7% ankietowanych do zadań nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej należy również diagnozowanie uczniów pełnosprawnych (Tabela 1).

Nauczyciel wspomagający uczący w oddziałach integracyjnych jest potrzebny i pomocny nie tylko podczas prowadzenia lekcji czy zajęć dodatkowych z dzieckiem z niepełnosprawnością. Równie ważne jest dostosowanie przez niego programu nauczania do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Nauczyciel pedagogiki wczesnoszkolnej nie jest przygotowany do dokonywania takich adaptacji, nawet jeśli posiada dostęp do programów szkoły specjalnej. Z przeprowadzonych badań wynika, że nauczyciel wspomagający zobowiązuje się do opracowania programu edukacyjno-wychowawczego, rewalidacyjnego określającego całość działań w zakresie dydaktyki, wychowania i opieki. Według ankietowanych nauczycieli głównym zadaniem nauczyciela wspomagającego jest realizacja treści programowych (97,87%) oraz obecność na zajęciach, w których uczestniczy uczeń z niepełnosprawnością (87,23%). Ponadto do zadań nauczyciela wspomagającego należy współpraca z rodi-

cami uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (87,23%), współpraca z wszystkimi nauczycielami prowadzącymi zajęcia w danej klasie (85,1%), opracowanie indywidualnych programów i planów edukacyjno-terapeutycznych (78,72%), systematyczne konsultacje z nauczycielem prowadzącym w celu modyfikacji programu nauczania i maksymalnego włączenia dziecka do zajęć (78,72%), integracja uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych i uczniów sprawnych w klasie (78,72%), wspieranie ucznia z niepełnosprawnością poprzez prowadzenie rewalidacji (78,72%), dokonywanie diagnozy wstępnej dziecka z niepełnosprawnością (61,7%), a także opracowywanie i przygotowanie pomocy dydaktycznych dla tych uczniów (61,7%) (Tabela 2).

Tabela 2. Zadania nauczyciela wspomagającego w klasie integracyjnej

Odpowiedź	Liczba	%
Jest obecny na zajęciach, w których uczestniczy uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych	42	87,23
Współpracuje z wszystkimi nauczycielami prowadzącymi zajęcia w danej klasie	40	85,10
Współpracuje z rodzicami uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych	42	87,23
Opracowuje indywidualne programy i plany edukacyjno-terapeutyczne	37	78,72
Realizuje treści programowe	46	97,87
Integruje uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych i uczniów sprawnych w klasie	37	78,72
Dokonuje diagnozy wstępnej dziecka z niepełnosprawnością	29	61,70
Systematycznie konsultuje się z nauczycielem prowadzącym w celu modyfikacji programu nauczania i maksymalnego włączenia dziecka do zajęć	37	78,72
Wspiera ucznia z niepełnosprawnością poprzez prowadzenie rewalidacji	37	78,72
Opracowuje i przygotowuje pomoce dydaktyczne dla uczniów z niepełnosprawnościami	29	61,7

Źródło: opracowanie własne

Współpraca nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej z nauczycielem wspomagającym polega głównie na: rozpoznawaniu potrzeb i możliwości edukacyjnych dzieci z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi oraz mających specyficzne trudności w nauce (87,23%); wspomaganiu uczniów z niepełnosprawnościami w procesie kształcenia (87,23%), a także współor-

ganizowaniu zajęć edukacyjnych i procesu wychowawczego w różnorodnych formach integracyjnych: wspólny wybór lub opracowanie programów nauczania, opracowanie strategii pracy w klasie, planowanie podziału ról podczas zajęć, a także przygotowaniu i wdrażaniu programu wychowawczego (87,23%). Według 65,95% respondentów do wspólnych zadań należy również realizacja programu włączenia rodziców do działań na rzecz klasy i szkoły.

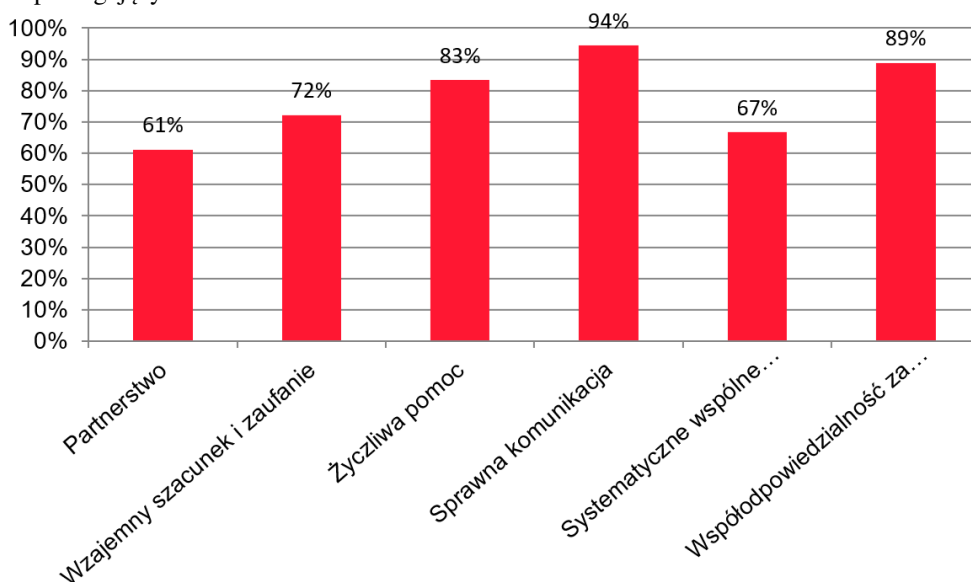
Tabela 3. Wspólne zadania nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i nauczyciela wspomagającego

Odpowiedź	Liczba	%
Rozpoznawanie potrzeb i możliwości edukacyjnych dzieci z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi oraz mających specyficzne trudności w nauce.	42	87,23
Wspomaganie uczniów z niepełnosprawnościami w ich procesie kształcenia	42	87,23
Współorganizacja zajęć edukacyjnych i procesu wychowawczego w formach integracyjnych: wspólny wybór lub opracowanie programów nauczania, opracowanie strategii pracy w klasie, dzielenie się obowiązkami pracy w klasie, planowanie podziału ról podczas zajęć, przygotowanie i wdrożenie programu wychowawczego	42	87,23
Opracowanie i realizacja programu włączenia rodziców do działań na rzecz klasy i szkoły	31	65,95

Źródło: opracowanie własne

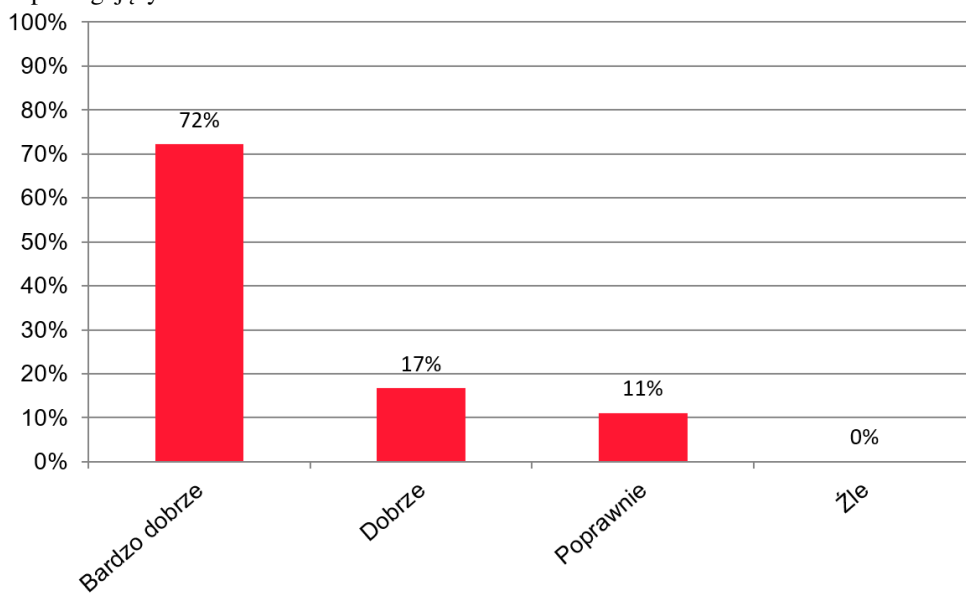
Z badań wynika, że współpraca nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej z nauczycielem wspomagającym odbywa się według określonych zasad, wśród których najważniejsza jest sprawna komunikacja (94%), współodpowiedzialność za przebieg procesu edukacyjnego (89%), życzliwa pomoc (83%), wzajemny szacunek i zaufanie (72%), systematyczne i wspólne planowanie pracy (67%), a także partnerstwo (61%). (Wykres 1) Większość badanych nauczycieli ocenia zaangażowanie nauczyciela wspomagającego bardzo dobrze (72%), dobrze (17%), poprawnie (11%) (Wykres 2).

Wykres 1. Zasady współpracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej z nauczycielem wspomagającym



Źródło: opracowanie własne

Wykres 2. Ocena współpracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej z nauczycielem wspomagającym



Źródło: opracowanie własne

Na pytanie czy nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej we współpracy z nauczycielem wspomagającym napotkali na jakieś trudności 55,27% ankietowanych odpowiedziało, że nie napotkali żadnych trudności, 17,01% nie udzieliło odpowiedzi. Natomiast 27,63% ankietowanych nauczycieli wskazuje, że napotkało na trudności w pracy z nauczycielem wspomagającym. Należały do nich: brak współpracy i dobrej komunikacji, czy zatajanie faktów dotyczących zachowań uczniów z niepełnosprawnościami, dłuższa nieobecność nauczyciela wspomagającego oraz trudności zdrowotne dotyczące ucznia (Tabela 4).

Tabela 4. Trudności napotkane przez nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej przy współpracy z nauczycielem wspomagającym

Odpowiedź	Liczba	%
Brak	10	21,27
Realizacja adekwatnych pomocy, czas pracy udział w zajęciach edukacyjnych	1	2,12
Nie miałam żadnych trudności.	3	6,38
Nie napotykam	3	6,38
Nie napotkałam żadnych trudności.	3	6,38
Na żadne, mój nauczyciel wspomagający jest ideałem!	1	2,12
Nie napotkałam trudności, współpraca przebiega bez problemów	1	2,12
Nie napotkałam	3	6,38
Dłuższa nieobecność nauczyciela wspomagającego	2	4,25
Brak współpracy i dobrej komunikacji	4	8,51
Trudności zdrowotne dotyczące ucznia były dla mnie wielką niespodzianką, o czym wcześniej nie wiedziałam.	1	2,12
Do tej pory nie napotkałam. Czasami mamy odmienne zdanie, ale po przedyskutowaniu dochodzimy do porozumienia	1	2,12
Brak trudności, odpowiednia osoba na odpowiednim miejscu	1	2,12
Brak współpracy, zatajanie faktów dotyczących zachowań uczniów z niepełnosprawnościami	1	2,12
Brak współpracy	4	8,51
Brak odpowiedzi	8	17,01

Źródło: opracowanie własne

Zaangażowanie nauczyciela wspomagającego w życie klasy i szkoły zostało ocenione w większości przypadków pozytywnie (70,25%). Niewielki odsetek 8,51% twierdzi, że z zaangażowaniem nauczyciela bywa różnie,

a 2,12% uważa, że zależy to od osoby i jej podejścia do pracy w szkole. Według 2,12% zaangażowanie jest uzależnione od nauczyciela wspomagającego, ponieważ większość nauczycieli w pełni się angażuje, ale są też tacy których zaangażowanie jest na marnym poziomie. 17% nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie (Tabela 5).

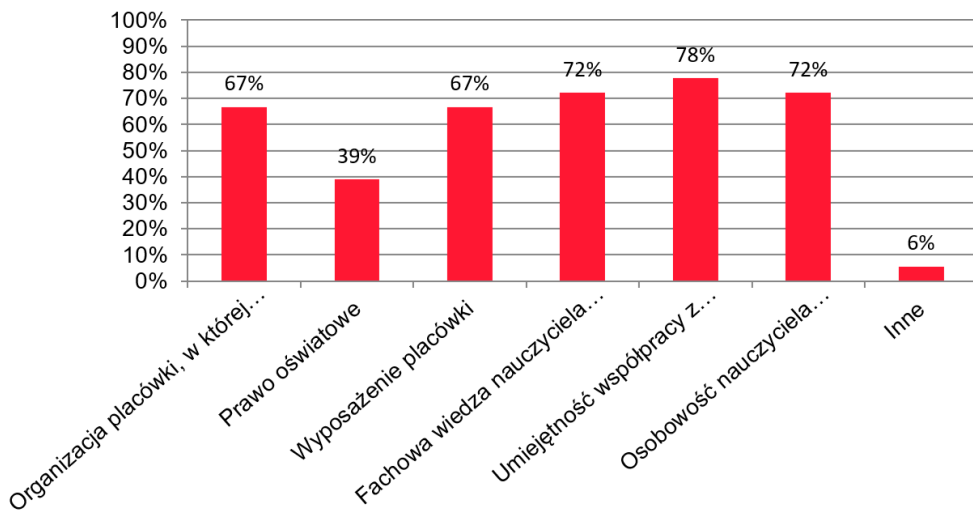
Tabela 5. Ocena zaangażowania nauczyciela wspomagającego w życie klasy i szkoły

Odpowiedź	Liczba	%
Bardzo dobrze	20	42,55
Nauczyciel wspomagający bierze czynny udział w życiu klasy i szkoły. Organizuje pogadanki dla nauczycieli, rodziców i dzieci. Organizuje Dzień Osób Niepełnosprawnych, Dzień autyzmu itp.	1	2,12
Praca systematyczna zgodna z planem	1	2,12
Nauczyciela wspomagający jest zaangażowany w życie klasy i szkoły	4	8,51
Nauczyciel jest zaangażowany w życie klasy Wspiera wszystkie dzieci	3	6,38
Celujący	1	2,12
Nauczyciel wspomagający jest w bardzo dużym stopniu zaangażowany w życie klasy, współpracuje z wychowawcą i innymi nauczycielami uczącymi w klasie, współtworzy dokumentację uczniów z orzeczeniem, współpracuje z rodzicami tych uczniów, organizuje i prowadzi spotkania zespołu dotyczące realizacji IPET	1	2,12
Zależy od osoby. Pracowałam z dwoma nauczycielami wspomagającymi i były to zupełnie inne podejścia	1	2,12
Nauczyciel wspomagający pracujący ze mną wykazuje się nie tylko wysokim stopniem kwalifikacji zawodowych, ale również i moralnych. Jest kontaktowy, cierpliwy. Dobrze też ocenia postępy ucznia, zaangażowany pozytywnie w każdy szczegół zajęć. Jest bardzo komunikatywny nie tylko na płaszczyźnie nauczyciel - nauczyciel, ale i nauczyciel - rodzic	1	2,12
Różnie	4	8,51
Zaangażowana w każdą sprawę dotyczącą uczniów w klasie. Wspaniały człowiek, chętny do pomocy	1	2,12
Zaangażowanie jest uzależnione od nauczyciela wspomagającego większość z którymi współpracuję w pełni się angażują, ale są też tacy których zaangażowanie jest na marnym poziomie	1	2,12
Brak odpowiedzi	8	17,01

Źródło: opracowanie własne

Wśród czynników, który mają istotny wpływ na prawidłową pracę nauczyciela wspomagającego, najczęściej wymieniana jest umiejętność współpracy z nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej (78,72%), ważna jest również fachowa wiedza nauczyciela wspomagającego (72,34%) oraz cechy jego osobowości (72,34%). Istotna jest także organizacja placówki, w której pracuje nauczyciel (66,67%) i jej wyposażenie (66,67%). Mniejszy wpływ według ankietowanych na pracę nauczyciela ma prawo oświatowe (38,89%). Inne czynniki wpisało (6,38%) (Wykres 3).

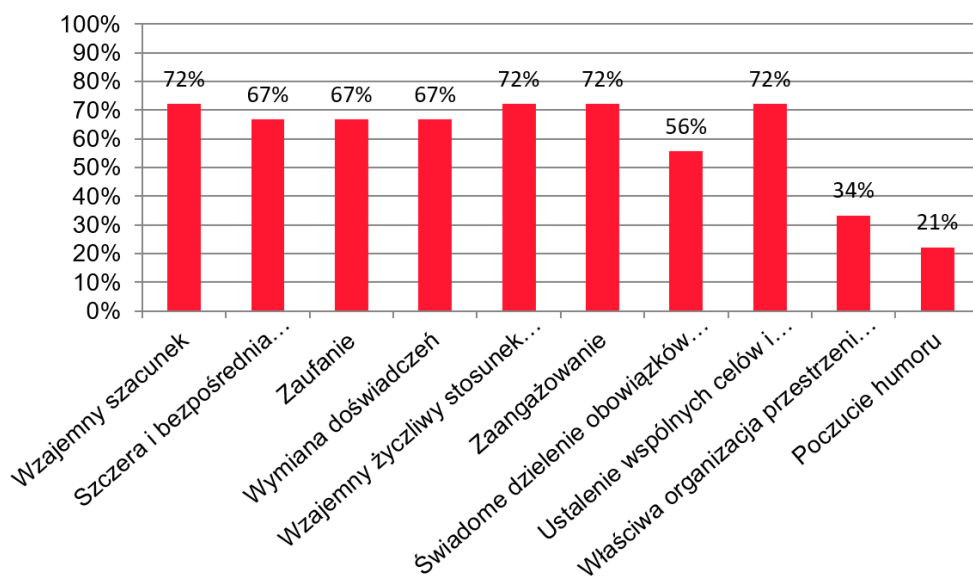
Wykres 3. Czynniki mające wpływ na prawidłową pracę nauczyciela wspomagającego



Źródło: opracowanie własne

Do czynników warunkujących dobrą współpracę obu nauczycieli należą: wzajemny szacunek (72,34%), wzajemny życzliwy stosunek nauczycieli (72,34%), ustalenie wspólnych celów i priorytetów (72,34%), zaangażowanie (72,34%), szczerą i bezpośrednią komunikację (66,67%), zaufanie (66,67%), wymianę doświadczeń (66,67%), świadome dzielenie obowiązków w klasie (56%), właściwą organizację przestrzeni w klasie (34,04%), poczucie humoru (21,27%) (Wykres 4).

Wykres 4. Czynniki warunkujące dobrą współpracę



Źródło: opracowanie własne

Podsumowanie

Na podstawie analizy przedstawionych wyników badań można stwierdzić, że współpraca nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej z nauczycielem wspomagającym w większości przypadków oceniana jest bardzo dobrze lub dobrze. Nauczyciel wspomagający jest w bardzo dużym stopniu zaangażowany w życie klasy i szkoły, współpracuje z wychowawcą i innymi nauczycielami uczącymi w klasie, współtworzy dokumentację uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, współpracuje z rodzicami uczniów z niepełnosprawnościami. Ponadto według ankietowanych nauczycieli wspomagających wykazuje się nie tylko wysokim stopniem kwalifikacji zawodowych, ale również moralnych. Czynnikiem, który ma istotny wpływ na prawidłową pracę nauczyciela wspomagającego jest według większości respondentów umiejętność współpracy z nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej, a także fachowa wiedza nauczyciela wspomagającego i jego osobowość, w mniejszym stopniu czynniki zewnętrzne, czyli: organizacja placówki i jej wyposażenie oraz prawo oświatowe. Natomiast warunkiem dobrej współpracy obu nauczycieli jest przede wszystkim wzajemny szacunek, wzajemny życzliwy stosunek nauczycieli, ustalenie wspólnych celów i priorytetów.

Wspólne działania nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej z nauczycielem wspomagającym polegają głównie na diagnozowaniu potrzeb i możliwości edukacyjnych uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wspomaganiu uczniów z niepełnosprawnościami w procesie kształcenia, planowaniu i współorganizacji zajęć dydaktyczno-wychowawczych w różnorodnych formach integracyjnych, opracowaniu oraz realizacji programu nauczania i programu wychowawczego oraz współpracy z rodzicami.

Współpraca nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej z nauczycielem wspomagającym jest bardzo ważna, ponieważ wpływa pozytywnie na polepszenie sytuacji ucznia z niepełnosprawnością w klasie integracyjnej, poprawia jego relacje z rówieśnikami oraz podnosi jakość kształcenia wszystkich uczniów.

Podobnie jak rehabilitacja, inkluzja powinna rozpoczynać się możliwie jak najszybciej, stąd największe zainteresowanie wzbudzają obecnie problemy edukacji włączającej w pierwszym etapie edukacyjnym. Właściwie prowadzona edukacja może być bardzo korzystna dla rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami, jak i sprawnych, może też mieć znaczenie perspektywiczne i decydować o zmianie postaw wobec osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a także postaw osób z niepełnosprawnościami zarówno wobec osób sprawnych, jak i własnych ograniczeń. Inkluzja, aby była skuteczna musi spełniać dwa warunki: musi być procesem dobrze zorganizowanym oraz właściwie nadzorowanym. Wymaga wsparcia natury prawnej, ekonomicznej i organizacyjnej, a dzieci z niepełnosprawnościami uczestniczące w tym procesie specjalnego wsparcia psychologicznego i pedagogicznego. Wsparcie to powinno dotyczyć zarówno procesu dydaktycznego, jak i społecznego funkcjonowania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w grupie rówieśniczej. Dlatego bardzo ważnym zadaniem nauczycieli w klasie integracyjnej jest ich współpraca w procesie dydaktyczno-wychowawczym, a także tworzenie klimatu akceptacji, zrozumienia i poszanowania godności każdego człowieka niezależnie od jego wyglądu, statusu materialnego czy możliwości intelektualnych. Podejmowanie badań w tym zakresie a także ocenianie efektów i skuteczności edukacji włączającej jest nadal aktualne i potrzebne.

Bibliografia

- Apolinarska M., *Integracja dzieci niepełnosprawnych w przedszkolu i w szkole*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN: PEFRON, Warszawa 1994.
- Apolinarska M., Dryżałowska G., Kleszczewska-Pyra E., *Analiza funkcjonowania systemu kształcenia integracyjnego w szkołach podstawowych*, [w:] *Integracja dzieci niepełno-*

- sprawnych w przedszkolu i w szkole (Raport z badań)*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1994.
- Bałachowicz J., *Uczestnicy dialogu edukacyjnego w klasie integracyjnej*, [w:] G. Walczak (red.), *Integracyjne kształcenie niewidomych i słabowidzących dzieci (Możliwości i ograniczenia)*, WSPS, Warszawa 1993.
- Biklen D., *Schools without Labels: Parents, Educators and Inclusive Education*, Temple University Press, Philadelphia 1992.
- Bowen, J. Thomson, *Nie wystarczy tam tylko być*, [w:] G. Fairbairn G., S. Fairbairn (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych – wybrane zagadnienia etyczne*, CMPP-P MEN, Warszawa 2000.
- Chodkowska M., *Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi i środowiskowymi*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2004.
- Chrzanowska I., *Wstęp*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2013, nr 1.
- Głodkowska J., *Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.
- Flis R., *Praca w klasie integracyjnej. Materiały pomocnicze dla nauczycieli klas I-III szkoły podstawowej*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2005.
- Grygier U., *Praca w klasie integracyjnej. Materiały pomocnicze dla klas IV-VI i gimnazjum*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2004.
- Hulek A., *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, [w:] A. Hulek (red.) *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa 1977.
- Kobyłańska A., Krzezińska D., *Wokół znaczeń kategorii „pedagog wspomagający”*, [w:] C. Kosakowski, A. Krauze, (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej 3. Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmian*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2004.
- Lechta V., *Pedagogika integracyjna kontra edukacja inkluzyjna (włączająca): podobieństwa i różnice*, [w:] J. Wyczesany, E. Dyduch (red.), *Krakowska pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010.
- Maciarz A., *Dylematy kształcenia specjalnego nauczycieli przedszkoli i szkół integracyjnych*, [w:] J. Wyczesany, H. Kosętko (red.), *System kształcenia pedagogów specjalnych. Ciągłość i możliwość zmian*, Wyd. A.P. Kraków 1996.
- Ministerstwo edukacji narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym, [zeszyt oprac. Teresa Serafin ; przy współud. Urszuli Grodzkiej et. al.; pod kier. Wojciecha Książka]Wyd. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2001.
- Oleńska-Pawlak T., *Rozwój osobisty – kontekst konstruowania wiedzy o osobie w pracy zespołowej nauczycieli klas integracyjnych*, [w:] J. Baran, S. Olszewski (red.), *Świat pełen znaczeń – kultura i niepełnosprawność*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2006.
- Richler D., *Inclusive Education as Social Policy*, [w:] Porter G., Richler D (red.), *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*, red., The Roeher Institute, Ontario 1991.
- Sakowicz-Boboryko A., *Segregacja w integracji edukacyjnej*, „Edukacja” 2009, nr 3.
- Stainback S., Stainback W. (red.), *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for all Students*, P. H. Brookes Publishing, Baltimore 1992.
- Szumski G., *Kształcenie integracyjne niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

Szumski G., *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.

Twardowski A., *Formy organizacji pracy uczniów w procesie edukacji inkluzyjnej*, „Rocznik Pedagogiczny” 2019, t. 42.

Więcek G., Sękowski A., *Powodzenie w kształceniu integracyjnym a wybrane zmiany psychospołeczne – weryfikacja modelu teoretycznego*, „Roczniki Psychologiczne” 2007, t. X.

Nataliia Avsheniuk
Foreign Systems of Pedagogical and Adult Education Department,
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education
of the NAES of Ukraine
Member of the National Agency of
Higher Education Quality Assurance (Ukraine)
ORCID ID: 0000-0003-1012-005X
Nataliya Seminikhyna
Department of Foreign Languages, Faculty of Economics,
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine
ORCID ID: 0000-0001-6246-4132

Profesjonalizm nauczycieli w edukacji włączającej. Analiza dobrych praktyk na przykładzie Australii i Stanów Zjednoczonych

Streszczenie

Artykuł poświęcony jest analizie standardów zawodowych nauczycieli w USA, Wielkiej Brytanii, Australii, Kanadzie, Ukrainie itd. w celu ukazania istoty i roli kompetencji włączających jako istotnego składnika jakościowej tożsamości zawodowej nauczycieli. W artykule przedstawiono szereg doświadczeń z praktyki pedagogicznej mającej miejsce w wymienionych wyżej państwach. Ukazano metody, cele, sposoby i środki stosowane przez nauczycieli w ich pracy dydaktycznej, które wpisują się w hasła edukacji włączającej. Przybliżono stosunek nauczycieli do uczniów i ich rodziców, który opiera się na podmiotowym traktowaniu każdego uczestnika procesu kształcenia, tak by potrzeby i indywidualne predyspozycje, zdolności czy ograniczenia dziecka nie rzutowały na jakość kształcenia i na stosunek do innych osób. Dużo miejsca w artykule poświęcono zagadnieniom socjalizacji i budowaniu pozytywnych relacji międzyludzkich w kontekście założeń oświatowych. Ukazano też standardy nauczania obecne w państwach objętych tematem pracy.

Słowa kluczowe: nauczyciel, standardy zawodowe, kompetencje, doświadczenie zawodowe

Quality teachers for inclusive education: Australia and USA best practice analysis Abstract

The paper is devoted to the analysis of teachers' professional standards in the USA, Australia, and Ukraine, in order to reveal the essence and role of inclusive competence as a significant component of quality teacher professional identity. The study of theoretical and practical achievements of Australia and the United States in identifying professional competencies and personal characteristics of a quality teacher who are capable of effective work in an inclusive school environment in comparison with the Ukrainian context allowed to map out favourable ways to improve teacher training and optimize inclusive education in Ukraine as a whole. They consist of reforming the education system of pedagogical staff who will be ready to provide equal access to quality education to all children; expansion of

inclusive competence as part of professional competence / professional standard; education management by means of differentiated learning / and individual trajectory; use of evaluation as a tool to study the dynamics of performance improvement; providing training for education managers specializing in "inclusive education".

Key words: teacher, professional standards, inclusive competence, international experience

Introduction

The highest value of a person and ensuring his equal rights are the priorities of social progress of the world developed countries. Ukraine is also intensifying the modernization of national pedagogical education, aimed at providing environment for the development of each child aptitude, including the means of inclusive education in the context of the New Ukrainian School launch. The relevance of inclusive education in Ukraine is primarily concerned with the fact that the number of children requiring correction of physical and mental development in Ukraine is growing steadily. According to recent data, in January, 2020, 19345 students with special educational needs study in inclusive classes. This number is 7 times higher than five years ago. At the beginning of 2020, 13,782 inclusive classes were created in Ukraine. Thus, in the 2019/2020 academic year, 35% of the total number of general secondary education institutions implemented inclusive education. Therefore, the problem of training highly qualified teachers to work with inclusive education in Ukraine is gaining national importance and state priority. However, the practice of implementing inclusive education in secondary schools is quite complicated, primarily due to the unpreparedness of teachers of general education (didactic, psychological, personal) to inclusive education and education of children with special educational needs. The current situation with training specialists to work in an inclusive educational environment does not meet social needs in Ukraine; the quality of inclusive education in secondary schools is low, schools lack specialists and rates for them (psychologists, speech pathologists, speech therapists). The problems connected with overworked school psychologists; there is a methodological and psychological unpreparedness of teachers, both in primary and general secondary school, to teach subjects for children with certain needs; provision of methodical materials is estimated at 30%; the motivation of secondary school teachers to implement inclusive education is low due to inadequate salaries and a workload.

The objective of the article is to analyse the teachers' professional standards in the USA, Australia, and Ukraine, in order to reveal the essence and

role of inclusive competence as a significant component of quality teacher professional identity.

Relevance of professional standards of pedagogical workers

Recognition of international standards for guaranteeing access to high-quality education for all children by Ukraine, outlined in the UN Conventions on the Rights of the Child¹ "On the Rights of Persons with Disabilities"², the final document of the Special Session for Children of the UN General Assembly "A world fit for children"³, serves as an effective mechanism for intensive development of domestic legislation to ensure the development of inclusive education. These include the arrangements regulated by the laws of Ukraine "On Complete General Secondary Education"⁴, "Law on Education"⁵, "On Higher Education"⁶ etc; in the instructional documents of the Ministry of Education and Science of Ukraine, in particular "Concept of Inclusive Education Development"⁷.

The analysis of these documents made it possible to conclude that they aimed at improving the legal framework for inclusive education in Ukraine in order to implement the constitutional rights of persons with special educational needs; intensifying the activities of all social institutions to draw public attention to the problems of inclusive education; raising the professional and pedagogical training of teachers by ensuring social justice and equality and appropriate conditions for obtaining pedagogical education. In our opinion, quality teacher training for inclusive education should take into account two main factors - the requirements for the educational process or-

¹ *Convention on the Rights of the Child*, 1989. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text

² *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, 2006. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text

³ General Assembly, *Concluding Special Session on Children*, Adopts Outcome Document. (2002). *A World Fit for Children*. Retrieved from: <https://www.un.org/press/en/2002/ga10022.doc.htm> R

⁴ *Law on Secondary Education of Ukraine* 2019. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

⁵ *Law on Education of Ukraine*, 2017. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

⁶ *Law on Higher Education of Ukraine* 2014. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

⁷ *On Approval of the Concept of Inclusive Education* 2010. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>

ganization of the professional training, i.e the so-called "input" indicators and requirements for professional competence of teachers, in other words - "output" indicators. Considered the following indicators in the system of modern continuing pedagogical education in Ukraine. The first of them are the state standards of higher education in the specialties of the field 01 "Education / Pedagogy" and the requirements for accreditation of educational programs of higher education, according to which teacher training is carried out. The second include the professional standard for the following professions "Primary school teacher of general secondary education", "Teacher of general secondary education", "Primary education teacher (with a diploma of junior specialist)"⁸.

Given the fact that the standards of higher education for training are formed on the basis of professional standards, which reflect the demand of key stakeholders for the qualifications of the specialist for effective work in society, we consider defined in this professional standard special and professional competencies readiness to work in an inclusive education.

Thus, the document states that the purpose of a teacher's professional activity is to organize training and education of students during their full secondary education by forming their key competencies and worldview based on universal and national values, as well as the development of intellectual, creative and physical abilities. necessary for successful self-realization and future education. In particular, emphasis is placed on promoting the development of students' abilities, the formation of healthy lifestyle skills in them; on the establishment of respect for public morality and social values, namely the truth, justice, humanism, tolerance; striving for mutual understanding, peace, harmony between all peoples, ethnic, national, religious groups. At the same time, the emphasis is on ensuring the integrity of the processes of teaching, education and development due to the presence of general and professional competencies of teachers⁹.

For our study, it is important to analyze the professional competencies that enable the quality of job functions in a diversified school environment. The document outlines five main ones: teaching students; partnership interaction with children, parents, other teachers; participation in the organiza-

⁸ Professional Standards. *Primary School Teacher of General Secondary Education. Teacher of General Secondary Education. Primary Teacher. (with a diploma of junior specialist)*. Retrieved 2020 from: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&isSpecial=True&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>

⁹ Ibidem.

tion of a safe, healthy, inclusive educational environment; management of the educational process; continuous professional development. Let's focus on two job functions:

1) partnership with children, parents, other teachers require the teacher's ability to understand their own emotions, emotions of students, emotions of others, the ability to respond and take them into account, as well as the ability to cooperate on a partnership and teamwork;

2) participation in the organization of a safe, healthy, inclusive educational environment, which includes the ability to take into account the needs and appreciate the individual characteristics of each student, care for his health and safety, participate in the organization of an educational environment that should be safe and inclusive and encourage educational activities.

It is within the second job function that inclusive competence is distinguished, which embodies the threefold requirement for teacher qualification, namely: the ability to organize (participate in the organization) an inclusive educational environment, the ability to provide pedagogical support to people with special educational needs; and the ability to provide favorable conditions for each student in the educational environment, depending on his individual needs, abilities, abilities and interests. It is noteworthy that the formulation of this competence was developed taking into account the recommendations of the International classification of functioning, disability and health: children & youth version: ICF-CY (2007) WHO¹⁰, which focuses not on nosologies, but on the difficulties and opportunities of children with special educational needs.

An analysis of the State Standards for Primary and Primary Schools showed that they are designed for all children. The only thing that for each child should be developed an individual educational trajectory, its own path, which corresponds to its abilities, needs and capabilities. Accordingly, teachers must know and be able to use in their daily work:

- tools for inclusive education (inclusive culture, inclusive policy, inclusive practice, etc.);
- principles and strategies of universal design in the field of education and reasonable accommodation
- forms and methods of effective support for people with special educational needs;

¹⁰ *International classification of functioning, disability and health : children & youth version: ICF-CY*. WHO. 2007. Retrieved from: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43737/9789241547321_eng.pdf?sequence=1

- types of adaptations / modifications in the educational process due to the special educational needs of students;
- technologies of individual and differentiated learning;
- ways to identify the abilities, interests, real learning opportunities of students¹¹.

As noted above, professional standards are one of the factors in the reform of pedagogical education, as claimed in the Concept for the Development of Pedagogical Education of the Ministry of Education and Science of Ukraine¹². The same document declares that higher education standards are formed on the basis of professional standards. Therefore, institutions of higher pedagogical education should make changes in the existing teacher training programs, as well as develop programs for their professional development in the context of continuous professional development. The first important steps to monitor the consideration of individual needs in teacher training are committed in the Regulations on the accreditation of educational programs, which provide training for higher education.¹³ This document was developed by the National Agency for Quality Assurance in Higher Education of Ukraine in order to establish compliance of the quality of the educational program and educational activities under this program with certain criteria applied taking into account the Standards and Recommendations on Quality Assurance in the European Higher Education Area.¹⁴ According to Criterion 7 "Educational environment and material resources" financial and material resources of the institution of higher education guarantee the achievement of the goals defined by the educational program and program learning outcomes. At the same time, the educational environment is safe for the life and health of higher education students enrolled in the educational program, and provides an opportunity to meet their needs and interests. Emphasis is placed on the ability of a higher education institution to

¹¹ Professional Standards, *Primary School Teacher of General Secondary education. General Secondary School Teacher. Primary Education Teacher (with a diploma of a junior specialist)*. 2002, Retrieved from: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&isSpecial=True&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>

¹² *Concept for the Development of Pedagogical Education*, 2018. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

¹³ *On Approval of the Regulations on Accreditation of Educational Programs*, 2019. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19#Text>

¹⁴ Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. 2015. Retrieved from: https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

create sufficient conditions for the exercise of the right to education for persons with special educational needs who study in the educational program¹⁵.

As we can see, the change of priorities of the state policy of Ukraine in the field of higher pedagogical and inclusive education, democratization of educational policy, awareness of citizens of their civil rights testifies to the relevance and prospects of research to ensure quality teacher training study of professional standards of pedagogical workers, which outline the requirements for their professional qualification. Our study will be based on understanding the current foreign experience of Australia and the United States. Studying, rethinking and generalizing the achievements of leading countries in the implementation of inclusive education against the background of the social struggle for equal rights make it possible to adjust its development in Ukraine, prevent mistakes, predict results and optimize the process of implementing inclusive principles, direction of building an inclusive society.

Teachers' professional standards in the USA

In the course of the research we found that the development of the system of teacher training for an inclusive school in the USA depends on the legal framework of the US government in the field of inclusive education, which clearly marks qualitative changes in teacher training requirements, namely: reforming teacher training through inclusion of special disciplines in the curriculum, emphasis on the responsibility of the teacher for teaching students with disabilities to establish the need for a highly qualified teacher who is able to work with a diversified contingent of inclusive schools¹⁶. Among the organizational requirements that contribute to the training of highly qualified teachers to work in an inclusive environment of school education in the United States, we determine: the appropriate legal framework, which formulates the requirements for teaching in an inclusive school; state and non-state funding of relevant pedagogical education programs; development of standards of pedagogical education; constant monitoring of the effectiveness of training and retraining programs for teachers to implement inclusive education; creation of incentive funds, programs, seminars aimed

¹⁵ *On Approval of the Regulations on Accreditation of Educational Programs, which provide training for students of higher education*, 2019. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19#Text>

¹⁶ M. Friend, *Special Education: Contemporary perspectives for school professionals* (3rd ed.) Upper Saddle River. N.J.: Pearson 2011.

at teacher training. An essential requirement of federal law for the organization of an inclusive school in the United States, in our opinion, is the organization of cooperation of teachers of general and special education within five models of co-teaching: "one teacher teaches - another helps", "parallel learning", "alternative training", "rotary training", "team training". Such co-learning usually involves the dynamic interaction of two or more educators / teachers and the class of pupils / students to perform the necessary tasks.¹⁷

The study of professional standards has shown that the professional competencies of teachers of general and special education are the basis for training standards for teachers in all US states. They are the ability of teachers to provide psychological and pedagogical support to all students; create an effective educational environment; master teaching methods, planning and designing learning experiences for all students; apply formative assessment of students, etc.¹⁸

The study by M. Dingle, K. Givner, M. Falvi and D. Haager differentiated ten competencies, which the authors define as common for teachers of special and general education in an inclusive environment, in particular:

- 1) high level of professional competence, ethics and professionalism of judgments;
- 2) the ability to maintain a positive well-being of students;
- 3) the ability to ensure the active participation of all students in a culturally diverse environment;
- 4) the presence of interpersonal characteristics (sensitivity, friendliness, respect, support, flexibility);
- 5) respect for students, their families and other professionals;
- 6) the ability to attract students with disabilities to the general education environment;
- 7) knowledge of the peculiarities of communication with adults;
- 8) the ability to select, modify and adapt the program to ensure access for all students;

¹⁷ *The Individuals with Disabilities Education Act*. 1997). Retrieved from: <https://www2.ed.gov/about/offices/list/oei/nonpublic/idea1.html>

¹⁸ J. Karger, *Access to the general curriculum for students with disabilities: A discussion of the interrelationship between IDEA '04 and NCLB*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Retrieved 2005 from: <http://www.cast.org/products-services/resources/2005/ncac-curriculum-access-idea04-nclb>

9) knowledge of learning technologies, in particular the formulation of alternative, abbreviated and additional tasks, as well as a variety of teaching methods.

Instead, the requirements for the inclusive competence of a special teacher reflect the specifics of his work and include: the availability of thorough knowledge about the specifics of different nosologies and their impact on the learning, development and life of students; knowledge of legislation, rights of parents and guardians and features of special education; understanding of the principles and methods of correctional pedagogy; ability to cooperate in planning, teaching, holding meetings, developing an individual curriculum and sharing experiences; ability to develop and implement a correctional program for individual students and groups; cooperation with teachers and assistants, specialists in solving issues of teaching and learning; ability to gather information about the child's health, performance and family for effective planning and evaluation; ability to develop long-term and operational programs for different environments; ability to conduct assessments taking into account the characteristics of students; comply with the requirements specified in the sectoral documents at different levels of government; develop a monitoring system; ability to prepare and direct the activities of assistants, volunteers and tutors; ability to conduct testing, observation, environmental assessment, functional analysis of behavior; ability to keep documentation, involve parents in active participation in the educational team, which develops an individual curriculum for students with special needs; ability to coordinate services, activities, as well as plan the transition to adult life; ability to develop expressive communication skills in the learning environment.

It is interesting to note that these American researchers also identified three key competencies that every school teacher needs to work in an inclusive environment of a modern educational institution, namely:

1) the ability to implement lesson plans adapted to different categories of students;

2) the ability to provide a favorable physical environment in the classroom, which allows flexible planning;

3) knowledge of the procedures and rules for reporting child abuse and the rights and responsibilities of teachers and students¹⁹.

¹⁹ M. Dingle, A. Falvey, C. Givner, D. Haager, *Essential Special and General Education Teacher Competencies for Preparing Teachers for Inclusive Settings, Issue in Teacher Education*. 2004, p. 35-50. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ796426.pdf>

As you can see, most of these competencies relate to the emotional, ethical and value aspects of the teacher, which allows you to model your own and students' behavior on the basis of sensitivity, friendliness, respect, support, respect. The pedagogy of partnership is important, and, accordingly, the ability to communicate effectively and in teams.

Our research has shown that differentiated competencies serve as a basis for the development and implementation of educational standards for the training of teachers in different states of the country. They are also used by the American Association of Colleges of Teacher Education (AACTE) to develop its recommendations for a list of inclusive school teacher knowledge and skills. In 2010, the Association updated the recommendations, which were first developed in 1989, in order to develop educational programs to prepare teachers for inclusive education. Nowadays, the main competencies of a teacher, which must be taken into account in the curricular process, include: 1) understanding the gradual acquisition of knowledge by students and mastery of teaching methods that contribute to the development of their strengths; 2) the ability to observe the learning process and keep appropriate records; 3) the ability to think analytically; 4) knowledge of the peculiarities of the typical development of children; 5) knowledge of types and features of nosologies; 6) mastering the techniques of adaptation of educational material to ensure the effectiveness of the educational process; 7) knowledge of the algorithm for placing students with special needs in an inclusive environment; 8) knowledge of the peculiarities of assessing student performance; 9) the ability to find additional resources and opportunities for psychological and pedagogical support of students with special needs; 10) ability and willingness to effectively interact with parents or guardians of students with special needs; 11) the ability to promote the development and implementation of an individual plan for students with special educational needs²⁰.

Teachers' professional standards in Australia

Australia became one of the 92 countries that have signed the Optional Protocol, which requires the Committee on the Rights of Persons with Disabilities to accept correspondence from persons who feel they have been the victim of a breach of the Convention in 2009. This, of course, increases the

²⁰ P. LePage, S. Courey, E. Fearn, V. Benson, E. Cook, L. Hartmann, S. Nielson, *Curriculum Recommendations for inclusive teacher education. International Journal of Whole Schooling*, 2010, Vol.6 (2), p. 19-45.

effect of Article 24 on students with disabilities in Australia. The University of Melbourne, Hallmark Disability Research Institute (2015) made the following recommendations on the day of debate on Article 24:

Recommendation 3

Australian education systems need to increase efforts to provide appropriately resourced inclusive education to all students with disability. Students with learning needs may constitute around 30% of the school age population.

Recommendation 4

Teacher development for inclusive education needs to position teaching as a clinical-practice profession, in line with many allied health professions and should prepare teacher candidates for interventionist and inclusive teaching.

Recommendation 5

The concept of universal design, rather than reasonable accommodations, should be promoted in future UN instruments and other documents²¹.

In Australia there have been several policy statements on educational inclusion at a national level. The *Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-First Century* (2006) reached the following conclusion:

Goal 3.1:

Schooling should be socially just, so that students' outcomes from schooling are free from the effects of negative forms of discrimination based on sex, language, culture and ethnicity, religion or disability; and of differences arising from students' socio-economic background or geographic location.

To achieve these goals, it was agreed that the Australian governments, in collaboration with all school sectors, must provide all students with access to excellent education opportunities to fulfil the various capabilities of each young Australian, without any discrimination based on gender, language, sexual orientation, pregnancy, culture, ethnicity, religion, health or disability, socioeconomic background or geographic location. However, the decla-

²¹ *Submission: General discussion on the right to education of persons with disabilities.* Melbourne: The University of Melbourne. Hallmark Disability Research Institute 2015.

ration did not specifically refer to inclusion or mainstreaming, or specify where education should take place²².

Likewise, the Melbourne Declaration on Educational Objectives for Young Australians in 2008 agreed that Australian governments and all school sectors should commit themselves to making substantial progress in achieving equality and excellence, and to helping all young Australians become effective learners, positive and innovative individuals, and involved and educated people²³.

The Australian Council of Governments (COAG) National Disability Strategy for Australia 2020-2020 has also set its strategic outcomes: People with disabilities reach their full potential through their inclusion in an inclusive, high-quality education system that is sensitive to their needs. People with disabilities have the opportunity to continue learning throughout their lives. In order to achieve these results, the proposed policy directions and potential steps included:

- Strengthen the capability of all education providers to deliver inclusive high quality educational programs for people with all abilities from early childhood through adulthood
- Reduce barriers and simplify access for people with disability to a high quality inclusive education system including early learning, child care, school and further education.²⁴

In Australia, comprehensive schooling is an education initiative rather than a policy, and the policy has been implemented in some way or another by both state and territorial education authorities.²⁵ However, good enforcing legislation is also provided by the Disability Discrimination Act (DDA) and its state branches, which makes it illegal to discriminate against persons

²² *The Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*. Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, Melbourne, Australia 2008.

²³ *The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-First Century*. Canberra, Australia: Author, Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs 2006.

²⁴ *National Disability Strategy 2010-2020*. Council of Australian Governments (COAG). 2011. Retrieved from https://www.dss.gov.au/sites/default/files/documents/05_2012/national_disability_strategy_2010_2020.pdf

²⁵ J. Jenkinson, *Special education: a matter of choice*. Melbourne: ACER Press. 2011.

with disabilities.²⁶ The DDA refers to disabilities that people may now face, have experienced in the past, or may have experienced in the future. The Act was expanded in 2005, after almost 10 years of debate, by the implementation of Disability Standards for Education which offer greater information on the aspirations of educational providers. The Act extends to all forms of schooling, from nursery to university (but not to child-care providers). It refers to public sector schools, to schools licensed by private sector registration institutions, to post-compulsory education and training providers and to higher education providers. The aspects specified by the guidelines are therefore:

- Enrolment and admission – a person with a disability must be able to seek admission and receive advice and support as a person without a disability, and without discrimination.
- Participation – students with a disability must be able to take part in courses or programs without discrimination.
- Curriculum development, delivery and accreditation – all students must be able to participate appropriately in gaining learning experiences.
- Provision of student support services – a student with a disability must be able to use services if necessary, specialized services.
- Harassment and victimization – procedures must be developed to prevent harassment or victimization of students with a disability.

Each field sets out the rights for students with disabilities in education and training, the legal obligations or responsibilities of educational providers, and potential steps that comply with the requirements of the Standards. For example, educational providers are required to make "fair changes" to address the needs of students with disabilities.

Australia implemented Professional Standards for Teacher that have been ratified by all states and territories. These requirements expect all teachers to be able to provide inclusive education programs. Focus area of the Standard 1.6 are strategies to support full participation of students with disability in particular to demonstrate broad knowledge and understanding of legislative

²⁶ Commonwealth Government of Australia, 1992. Disability Discrimination Act. Canberra, Australia: Author. Council of Australian Governments (COAG). 2011. National Disability Strategy 2010-2020. Retrieved from https://www.dss.gov.au/sites/default/files/documents/05_2012/national_disability_strategy_2010_2020.pdf

²⁶ J. Jenkinson, *Special education: a matter of choice*. Melbourne: ACER Press. 2001.

²⁶ *Disability Discrimination Act*. Canberra, Commonwealth Government of Australia, Australia 1992.

requirements and teaching strategies that support participation and learning of students with disability. For example, proficient teachers in Australia are now required to be able to:

- Develop teaching activities that incorporate differentiated strategies to meet the specific learning needs of students across the full range of abilities
- Design and implement teaching activities that support the participation and learning of students with disability and address relevant policy and legislative requirements.
- Establish and implement inclusive and positive interactions to engage and support all students in classroom activities.

Highly accomplished teachers are required to be able to: work with colleagues to access specialist knowledge, and relevant policy and legislation, develop teaching programs that support the participation and learning of students with disability. Initiate and lead the review of school. A lead teacher should be able to support the engagement and full participation of students with disability; ensure compliance with legislative and/or system policies. Professional Standard 4 focuses on creation and maintenance of supportive and safe learning environments by identifying strategies to support inclusive student participation and engagement in classroom activities²⁷.

In 2013, the National Disability Insurance Scheme Act (NDIS) was introduced to assist Australians with serious and permanent disabilities and their families. Two of the goals set out in the Act are: to promote the provision of high-quality and creative care that enables people with disabilities to maximize independent lives and complete participation in the mainstream community; raise community understanding of problems impacting the social and economic involvement of people with disabilities and promote greater community integration of people with disabilities. NDIS, 2013)²⁸. The National Curriculum Plan has established an additional framework for fostering inclusive practice in Australia. Berlach and Chambers point out that the Curriculum Framing Papers for English included nine inclusive descriptors, Mathematics had eight descriptors, History six and Science two²⁹.

²⁷ *Australian Professional Standards for Teachers*, AITSL, Melbourne, Australian Institute for Teaching and School Leadership 2001.

²⁸ *National Disability Insurance Scheme Act 2013*.

²⁹ R. Berlach, R. & D. Chambers, Interpreting inclusivity: an endeavor of great proportions. *International Journal of Inclusive Education*, 2011, 15, p. 529-539. doi: 10.1080/136031109 03159300

The framework papers provided the basis for the creation of the curriculum. More recent comments by the Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA) indicate a strong commitment to inclusive practice: ACARA is committed to developing a high-quality curriculum for all Australian students, one that encourages consistency and equality in education. All students are eligible for comprehensive, meaningful and stimulating learning programs drawn from a demanding curriculum that meets their specific learning needs³⁰. The Disability Discrimination Act (1992) and the Disability Standards for Education (2005) mandate providers of education and training services to promote the rights of students with disabilities to access the program on the same basis as students without disabilities³¹.

Despite these issues, it is clear that substantial progress has been made in moving students with disabilities away from a situation in which they either do not receive education or separate education to one in which they are far more likely to be educated in a regular school and receive the requisite support to maximize educational and social outcomes.

Conclusions

The study of theoretical and practical achievements of Australia and the United States to identify professional competencies and personal characteristics of a quality teacher capable of effective work in an inclusive school environment in comparison with the Ukrainian context allowed to formulate promising ways to improve its preparation and optimize in general. First of all, they consist in updating the system of education of pedagogical workers, ready to provide equal access to quality education to all children; expansion of inclusive competence as part of professional competence / professional standard; organization of the educational process with the help of differentiated learning / and individual trajectory; use of evaluation as a tool to study the dynamics of improving performance; providing training for education managers specializing in "inclusive education". The study does not cover all aspects. The study of the teachers' interaction of secondary and specialized schools in Ukraine, the development of standards of higher education for the

³⁰ *Student Diversity*. Retrieved Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, 2015, from: http://www.acara.edu.au/curriculum/student_diversity/student_diversity.html

³¹ *Report on the Review of Disability Standards for Education 2005*. Canberra: Commonwealth of Australia. Department of Education, Employment and Workplace Relations. 2012.

teachers training for pedagogical activities in the context of inclusion on the basis of the competence approach, etc. need further study.

References

- Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, 2015. *Student Diversity*. Retrieved from: http://www.acara.edu.au/curriculum/student_diversity/student_diversity.html
- Australian Institute for Teaching and School Leadership, Australian Professional Standards for Teachers, AITSL, Melbourne 2011.
- Berlach, R. & Chambers, D., *Interpreting inclusivity: an endeavour of great proportions*. *International Journal of Inclusive Education*, 2011. 15, 529-539. doi: 10.1080/13603110903159300
- Commonwealth Government of Australia, 1992. Disability Discrimination Act. Canberra, Australia.
- Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2004. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text
- Convention on the Rights of the Child. (1989). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text
- Council of Australian Governments (COAG), 2011. *National Disability Strategy 2010-2020*. Retrieved from: https://www.dss.gov.au/sites/default/files/documents/05_2012/national_disability_strategy_2010_2020.pdf
- Jenkinson, J. (2001).
- Department of Education, Employment and Workplace Relations, 2012. *Report on the Review of Disability Standards for Education*. 2005. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Dingle, M., Falvey A., Givner, C., Haager, D., *Essential Special and General Education Teacher Competencies for Preparing Teachers for Inclusive Settings*. Issue in Teacher Education 2014, p. 35-50 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ796426.pdf>
- Friend M., *Special Education: Contemporary perspectives for school professionals (3rd ed.)* Upper Saddle River. N.J.: Pearson 2011.
- General Assembly, *Concluding Special Session on Children, Adopts Outcome Document*. 2012, Retrieved from: <https://www.un.org/press/en/2002/ga10022.doc.htm>
- Hallmark Disability Research Institute. (2015). *Submission: General discussion on the right to education of persons with disabilities*. Melbourne: The University of Melbourne.
- Karger, J. (2005). *Access to the general curriculum for students with disabilities: A discussion of the interrelationship between IDEA '04 and NCLB*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Retrieved from <http://www.cast.org/products-services/resources/2005/ncac-curriculum-access-idea04-nclb>
- Law on Education of Ukraine. 2017. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Law on Higher Education of Ukraine. 2014. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
- Law on Secondary Education of Ukraine. 2019. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
- LePage, P., Courey, S., Fearn, E., Benson, V., Cook, E., Hartmann, L., Nielson, S., *Curriculum Recommendations for inclusive teacher education*. *International Journal of Whole Schooling*. 2010. Vol.6 (2). P. 19-45.

- Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs. *The Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*. Melbourne, Australia 2008.
- Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, *The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-First Century*. Canberra, Australia 2006.
- National Disability Insurance Scheme Act 2013*. Special education: a matter of choice. Melbourne: ACER Press 2013.
- On Approval of the Concept of Inclusive Education, 2010. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>
- On Approval of the Regulations on Accreditation of Educational Programs, 2019. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19#Text>
- Professional Standard by Professions. (2020). *Primary school teacher of general secondary education. Teacher of General Secondary Education. Primary teacher*. Retrieved from: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&isSpecial=True&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education. (2015). Retrieved from: https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- The Individuals with Disabilities Education Act., 1997. *Convention on the Rights of the Child* Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text
- WHO. International classification of functioning, disability and health: children & youth version: ICF-CY. 2007, Retrieved from: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43737/9789241547321_eng.pdf?sequence=1

Rozdział IV

TECHNOLOGIE CYFROWE JAKO INNOWACYJNE NARZĘDZIA STOSOWANE W EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

Nataliia Sulaieva

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

ORCID ID: 0000-0001-5066-8605

Liliana Khimchuk

Podkarpacki Uniwersytet Narodowy im. Wasyla Stefanyka

ORCID ID: 0000-0002-9243-3131

Olha Palekha

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

ORCID ID: 0000-0002-9894-4944

Wykorzystanie współczesnych technologii w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli szkół podstawowych w zakresie edukacji włączającej

Streszczenie

W niniejszym artykule autorzy podkreślają, że w dzisiejszych czasach istotną kwestią jest zapewnienie uczniom edukacji włączającej ze strony wysoko wykwalifikowanych specjalistów. Wykorzystanie technologii narracyjnych pozwala uczniom pogłębić zrozumienie problemów dydaktycznych dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz nauczyć się posługiwania różnymi rodzajami narracji jako motywujących, kształtujących i diagnostycznych narzędzi uczenia się. Autorzy określają możliwość wykorzystania narracji cyfrowych w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli szkół podstawowych w zakresie wdrażania edukacji włączającej oraz wyjaśniają pedagogiczne możliwości podejścia do nauczania narracji cyfrowych, tj.: poszerzenie kanałów percepcji materiałów edukacyjnych; zróżnicowanie sposobów interakcji edukacyjnej; nawiązywanie i poszerzanie kontaktów społecznych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dzielenie się informacjami z innymi i znajdowanie przyjaciół nie tylko w rodzinnym mieście, ale także na całym świecie.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, szkolenie nauczycieli, narracje cyfrowe, percepcja materiałów edukacyjnych, kontakty społeczne

Narrative technologies use in the process of future primary school teachers training for the inclusive education

Abstract

In the article authors emphasize that nowadays, an essential issue is to ensure pupils' inclusive education by highly qualified professionals. The usage of narrative technologies allows students to deepen their understanding of didactic problems of pupils with special educational needs and learn to use different types of narratives as motivating, formative and diagnostic tools of student learning. Authors determine the feasibility of using digital narratives in the process of future primary school teacher training for the implementation of inclusive education and clarify the pedagogical possibilities of digital narratives approach: expanding the channels of educational material perception; diversifying the ways of educational interaction; establishing and expanding social contacts of pupils with special

educational needs to share information with others and find friends not only in their hometown but also all over the world.

Key words: inclusive education, teacher training, digital narratives, learning perception, social contacts

Introduction

Nowadays, it is important to improve professional future teacher training due to the requirements of modern society to individual, personal and professional qualities of a teacher. An essential issue is to ensure pupils' inclusive education by highly qualified professionals who know the positive motivation methods, humane-developmental nature of pedagogical influence on children. Most children with different types of special educational needs study in secondary schools. As a result, not only should the primary school teacher gain theoretical knowledge, but also be able to apply it in practice in the process of the psychological and pedagogical support of such pupils and be able to make specific decisions that will help each child to participate equally in school life.

The usage of narrative technologies allows students to deepen their understanding of didactic problems of pupils with special educational needs and learn to use different types of narratives as motivating, formative and diagnostic tools of student learning.

It is essential to clarify the essence of the categories 'a narrative,' 'a biographical narrative,' 'a literary artistic narrative,' 'a digital narrative' while researching the possibilities and prospects of using narratives in professional future primary school teacher training.

The category 'a narrative' (Latin *narrare* – to tell, English narrative – a story, a tale) is understood as a story, a tale, or a narration that is created by people to describe and organize their own experience and way of life.

Well-known American scientist Jerome Seymour Bruner interpreted the category of 'a narrative' as a form of communication, preservation, and transmission of knowledge. It is a natural and the earliest form of organization of human experience (Bruner, 2006). J. Bruner substantiated the usefulness of the narrative approach in education and proved that the narrative is an essential means and method of cognition in learning.

We define the literary artistic narrative as a highly artistic fiction written by a professional writer or a poet. In the educational process, it can be used to deepen the understanding of pedagogical problems that might arise in real life.

The category ‘a digital narrative’ has become widespread due to the active development of information technology and the possibility of using them to create different types of stories. Peculiarities of creating a ‘digital narrative’ are the combination of text with audio, video publications, graphics, and multimedia presentations. Richard A. Lanham interpreted the concept of digital narrative as “a word, an image and a sound expressed in a common digital code”¹.

L. Tymchuk, in her dissertation research ‘Theoretical and methodical principles of digital narratives’ projecting in the training of future Masters of Education’, considers this category as a dynamic means of transmitting information messages. A word, an image, and a sound are expressed in a common digital code and as a multimedia project, which combines text, images, audio, and video files in a short video clip. According to the scholar, digital narratives include stories, presentations, digital texts, photo collages posted on blogs, animated films, video clips, video blogs, event descriptions on social networks, etc. She stated that “digital narrative is a means of transmitting rational-logical and sensory-emotional components of information messages through digital technology, which allows to expand, supplement some meanings and nuances in the interpretation of one’s point of view on the event”².

Exploring a wide range of various digital narratives, L.I. Tymchuk singled out biographical digital narratives and interpreted them as ‘the use of di-gital technologies for a reflective story about the human life path.’ Substantiating biographical digital narratives, the scientist emphasized the possibilities of their use for personal reflection development, based on the increased interest in events related to the personal life.

Digital narratives are essential for the formation of students’ understanding of the peculiarities of humanization, democratization, and spiritualization of the educational process. M. Leshchenko proved the importance of using digital narratives in the educational process. The scientist noted that the use of digital narratives expands the possibilities for educational process

¹ R. Lanham, *Electronic word. Democracy, technology and art*, translated by A. Hlushko, K. Nika-Center, 2005, p. 16.

²L.I. Tymchuk, *Theoretical and methodical principles of digital narratives’ projecting in the training of future Masters of Education*, (Author’s doctoral dissertation.). Institute of Information Technologies and Teaching Aids of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv 2017, p. 13-14.

individualization by enriching information with virtual, emotional, and subjective characteristics³.

Factors that determine the feasibility of using digital narratives in the process of future primary school teacher training for the implementation of inclusive education are that digital narratives allow:

- to expand the channels of educational material perception through visual images created and reflected in photos or videos;
- to diversify the ways of educational interaction, as they can be used in social networks and create favorable conditions for pupils with special educational needs, opening access to education to those who have not previously had such an opportunity;
- and to establish and expand social contacts and provide an opportunity for pupils with special educational needs to adapt to the educational and social environment, share information with others and find friends not only in their hometown but also all over the world.

The purpose of the article is to substantiate the expediency of using narrative technologies in the preparation of future primary school teachers for the implementation of inclusive education.

Narrative-digital approach

Based on the analysis of scientific and pedagogical sources and personal pedagogical experience, we consider it is appropriate to apply a narrative-digital approach to the formation of future primary school teachers' ability to use narratives in the process of implementing inclusive education.

The application of narrative-digital approach and knowledge about the use of digital narratives in the process of teaching primary school children with special educational needs will open for future teachers the prospect of implementing some pedagogical tasks, namely:

- better knowledge and understanding of the realities in which pupils live;
- activation of pupils to self-knowledge and self-improvement;
- stimulating the desire for labor and professional self-development;
- motivating pupils to study based on acquainting them with the types of professional activities and people who have achieved successes in these activities;

³ M. P. Leshchenko, *Methodological principles of training future teachers to use ICT to create a positive pedagogical reality. Humanization of the educational process: a collection of scientific papers*, ed. V.I. Sypchenko. Vol. LXIX. Slovyansk. DDPU, 2014, p. 5-13.

- formation of pupils' values to life, others and themselves.

The implementation of the above tasks will provide an opportunity to create a pleasant educational environment. Its relevance was emphasized by the outstanding teacher Vasyl Sukhomlynskiy. The scientist stated 'In our opinion, education through the environment created by pupils, and things that enrich the spiritual life of the class, is one of the most subtle areas of the pedagogical process'⁴.

The application of the narrative-digital approach involves a combination of two types of virtualization of educational activities (natural and digital ones). It creates conditions for the activation of creative pedagogical activities. They promote the development of future teachers' pedagogical skills, their research skills formation, improve skills of expressing their own opinions in various forms, and improve their digital competence⁵.

The narrative-digital approach enables the application of innovative didactic methods and teaching aids for future teachers. This approach promotes their awareness of pupils' creative potential. It masters skills to create a pleasant educational reality that is based on displaying the scientific and artistic potential of narrative technologies.

Methods and teaching aids that can meet the needs of each participant in the pedagogical process are to create an artistic image of the information, both through the art of oral storytelling and through the use of digital tools. This idea is based on the prominent psychologist L. Vygotsky's statement that art image is a 'huge force that ignites the senses, excites the will, increases the energy that determines and prepares for action'⁶. L. Vygotsky rightly believed that, by involving the individual in the figurative world, we do not harm their intellectual development but, on the contrary, promote it because a personality has a desire to create an imaginary world to establish in the laws that govern the real world.

The way to create an imaginary world for pupils' development is fairy-tale narratives, which can be presented orally, in written form, or digitally and used for therapeutic pedagogical impact on pupils. Here is the opinion expressed by V. Vernadsky about the consonance of the dramatic genre of comedy with a fairy tale about the philosophical reproduction of the mean-

⁴ V. A. Sukhomlynskiy, *The importance of the system of labor education of young and middle-aged children*, „Soviet Pedagogy“ 1959 (7), p. 4, 89.

⁵ L.I Khimchuk, *Formation of basic competencies of future primary school teachers: theory and practice*, Monograph, Poltava 2020, p.182.

⁶ L.S. Vygotsky, *Mental development of children in the learning process*, Uchpedgiz, Moscow, Leningrad 1935.

ing of human existence and the inalienable truths established in them. A comedy and a fairy tale, according to the scientist, is “the only form that gives an idea of the spiritual life of mankind in a variety of historical conditions, in different climates and places over the past 2000-2500 years. And it gives a sense of unity and the feeling that historical ‘progress’ is largely an illusion, that is, there is something more general, deeper, which is not born, but constantly everywhere invariably passes in all the variety of imaginary phenomena”⁷.

Narrative fairy-tale reality is embodied in the form of a story that is passed down from generation to generation and thus recorded in the memory of the individual.

Vasyl Sukhomlynsky’s fairy-tale narrative called ‘A Humpback Little Girl’ projects the educational reality of the first meeting of schoolchildren with a new pupil in their class – a girl with special needs. Perceiving this narrative, students have the opportunity to experience a personal reflection on the events taking place, personifying themselves with the school principal, teachers, pupils, and a new schoolgirl. Here is the content of this narrative:

The second-graders were solving a problem. Thirty-five pupils leaned over their copybooks. There was a soft knock on the door.

“Please open the door and see who is knocking there,” said the teacher.

The black-eyed boy sitting at the front desk opened the door briskly. The principal of the school entered the class with a little girl. Thirty-five pairs of eyes stared at the new girl. She was hunchbacked. The teacher held his breath and turned to face the class. He looked into the eyes of mischievous pupils and silently begged: do not let the girl see in your eyes either surprise or ridicule. There was only curiosity in their eyes. They looked at the new girl and smiled gently. The teacher breathed a sigh of relief.

“This girl’s name is Olesya,” said the principal. “She came to us from afar. Who will give her a place on the first desk? See how small she is?”

All six boys and girls sitting at the front desks raised their hands.

“I will,” said children.

Now the teacher was calm. The class passed the exam (by V. Sukhomlynsky).

While discussing the narrative ‘A Humpback Little Girl’, students express their opinions about the following assignments and questions:

‘What caused the special interest of children in the girl?’

⁷ V.I. Vernadsky, *Scientific thought as a planetary phenomenon*, Science, Moscow 1991.

‘What caused the teacher’s anxiety?’

‘What was the reaction of second-graders to a new pupil’s arrival?’

‘Tell about the events in the classroom on behalf of different characters (a principal, a teacher, a new pupil, and second-graders)’.

‘Why did the teacher consider the girl’s arrival a test for all the pupils in the class?’

‘Make a continuation of this story’.

‘Describe the events that may have preceded the plot presented in the narrative’.

‘What does this situation teach you, and what conclusions can you draw for yourself?’

Natural virtualization of educational activities

We offer to use methods of *natural virtualization of educational activities*. These methods teach students to professionally perceive a variety of educational situations and allow them to gain experience in creating a ‘narrative reality’. It creates an opportunity to look at events, processes, objects, and subjects from different points of view. The above-mentioned methods are memories of one’s own educational experience, narrativization of the inner state of the personality, reflection, self-reflection, self-evaluation, and creation of images of scientific and creative activity, fantasizing about the professional future, self-trainings.

The method of activating memories of learning allows you to delve into the virtual realities of memories, gives you the opportunity to rethink the past and make the right choice in the future. Students recall pedagogical situations that arose in them during school, interaction with parents, teachers, students and other staff. Analysis of memories makes it possible to identify their emotional color, ways of interaction of characters of memories, the level of inclusion in the situation of the one who remembers it, the amount of memory and determine the nature of personal attitudes to successful professional activity, or expectations of failure, fear of defeat.

Analysis of memories of teachings of successful people recorded in the memoirs can be an impetus for the narrative of their memories, as well as a source of action patterns, behaviors that contributed to the success, ways to overcome difficulties, and famous people’s thinking styles.

Narrativization of *the inner state of the individual* is realized in a favorable psychological atmosphere, which creates an opportunity to tell about real or imaginary events, which include their actions and reflection on the actions of participants in the educational process, analysis of their causes,

prediction of further development. Interest in the story and its in-depth analysis arouses students' interest in a more attentive perception of every life and educational situation.

The result of the narrator's higher level of skill is a story that transports the listeners to a 'narrative reality'. The listener has the opportunity to look differently at those things, events, and previously familiar processes. The student's entry into the 'narrative reality' motivates them to compare the existing (habitual) reality with the narrative one. Over time, the interpretation of events that occur in two realities may change. According to the events described, it is possible to determine the features of the narrator's motivational sphere.

As a result of applying the method of narrativization of their inner state, students have the opportunity to structure individual experiences and better understand the causal links of life and educational situations.

Students will be asked to refer to their own experience, depth, and secrets of their soul or use memoirs, epistolary or literary sources and through the oral or written narrative, drawing, retelling a fragment of the situation, making music, etc., to express a pedagogical problem.

To pose a pedagogical problem at the beginning of the class, the lecturer uses a narrative-digital approach and gives a sample of a selected or personally created narrative.

Here is an example of a narrative given by a lecturer, which reflects the causal relationship between the psycho-emotional state of the main character of the story and the external influence of the environment on the girl's problems that arose during the formation of her mathematical concepts.

A narrative.

It is a bright moment that has stayed in my memory for a long time! It was winter. It was snowing. The village street became a springboard for boys and girls who had organized sledding races. The children's laughter could be heard all the way home. That day, my grandparents did not let me go to the skating rink, as we were waiting for my mother to arrive. And so, she finally appeared on the path of the yard. Snowflakes tangled in her hair, her hands flushed from the frost and the heavy bags in which she carried all the treats, and a beautiful smile shone on her face. I jumped for joy because I hadn't seen my mother for a week. She also enjoyed the meeting. In addition to treats, my mother brought interesting coloring books and books because it was time to get ready for school.

While my mother was working with my grandmother in the kitchen, I painted dresses and shoes for the Charming Princesses with colored pen-

cils. When my mother and grandmother finished their work, my mother said, "Let's go to the Kingdom of Mathematics!" Thus, I moved from the Castle of the Magic Princesses to the possessions of the Queen of Mathematics. The Kingdom of Mathematics was strange and mysterious. The bizarre numbers that my mother called decimal ones and Arabic ones seemed formidable and incomprehensible to me. I could not understand why my mother called them Arabic when we live in Ukraine? These are our numbers! Every step I took in the Kingdom was appreciated by the Queen of Mathematics with a menacing gaze, and lines resembling an ice rink and rectangles resembling my sledges looked sadly at my timid walk on the Kingdom tracks. Unfortunately, I was not lucky in this Kingdom. All the numbers, lines, and figures, out of boredom, ran away because I could not quickly distinguish and count them. My mother tried to show me the way in the Kingdom and teach me mathematical wisdom, but I could not understand how to find the right number in the 'mind' and how that number got there, I could not imagine or see it.

Every minute of my stay in this Kingdom became torture for me. My mother was also unhappy. She tried to get me out of the mathematical labyrinths, but she couldn't. My mother was worried that I was lost. She screamed louder and louder, but I didn't hear her, my tears falling like peas on the Princesses' colored dresses, and the Queen of Mathematics closed the door of her Kingdom to me that day. Finally, the shower of tears stopped. An angry mother shook me in despair. From that day on, I was afraid of my mother's arrival because she wanted to take me to the evil Kingdom again and again.

After listening to the narrative, the lecturer asks students the following questions:

'Think, what could be the title of this narrative?'

'Can you imagine the future of the girl concerning the development of her mathematical ideas?'

'Would the girl's attitude to mathematics change if the formation of her mathematical ideas was carried out by a professional teacher?'

The lecturer informs the students that the author of the narrative still, as an adult, in most life situations related to mathematics feels insecure, confused, phobia, which prevents her from solving mathematical problems.

The teacher offers to return to the 'narrative reality' and solve the problem, specifically for the main character – a girl who had difficulties in the process of forming mathematical concepts. To do this, techniques such as *changing the narrative plot* were used. This technique provided an oppor-

tunity to answer the question ‘How the girl’s mathematical ideas would be formed if her mother used the teaching methods proposed by students?’

Different types of interpretation of the new plot contribute to a deep understanding of pedagogical problems and the formation of future teachers’ competencies in pedagogical interaction and understanding pupils’ early interests. In particular, the problem of constructive interaction between mother and daughter was brought up. The students rightly noted that the mother’s low pedagogical literacy led to the formation of the girl’s negative attitude towards mathematics. They expressed the opinion that whatever the girl’s actions and mistakes were, the mother should have shown patience, understanding, and tolerance.

The creation of ‘narrative reality’ by students made it possible to compare it with the reality in which students are now, self-knowledge and assess the factors influencing the immediate environment on their development, realize their purpose in life, analyze the realization of dreams and plans that arose in childhood, rethink internally personal psycho-emotional states that had a positive or negative impact and led to the formation of complexes and the inability to reveal the inner potential in life.

Based on the narrative analysis, students realized how important it is to form pupils’ initial mathematical ideas, build constructive interaction between adults and children, and develop parents’ pedagogical literacy.

After completing the analysis of the narrative, the lecturer asks students to *create a new narrative plot*.

During the presentation of a new narrative plot, students offer a variety of ways out of the pedagogical situation. For example, they noted that ‘The mother, seeing the girl’s problems in the Kingdom of Mathematics, offered her a trip to another kingdom where numbers, figures, and geometric shapes also lived. They gave the girl’s mother ‘some magic explanations’ and helped her manage to develop the girl’s mathematical concepts. Traveling in the kingdom of numbers and letters, the mother and the girl met other fairy-tale inhabitants: majestic ‘Tolerance’, boundless ‘Patience’, strong ‘Perseverance’ and deep ‘Understanding’.

By creating computer collages and drawings, students have the opportunity to mentally transfer to the ‘narrative reality’ and express their emotional attitude to the pedagogical situation.

The staging of the narrative helped to teach students to transform the content of the narrative into a script and demonstrate their potential. By designing narrative scenarios, students show creative imagination, introduce new characters into the content of the script and try to project a change in

the life circumstances in which the events of the narrative unfold for the better.

Summing up, the teacher thanks everyone for their indifference to solving the problem, active search for constructive ways to solve it, stimulates students' reflection, and asks the following questions: 'What do you remember most in-class?', 'What was useful for you?' What experience did you gain while listening to and analyzing the narrative?' It is essential for students to focus on scientific conclusions about the dependence of the process of forming mathematical ideas of a girl on her psycho-emotional state and the competent nature of pedagogical influence.

While evaluating student work, it is recommended to avoid negative evaluations even if the student has not taken an active part in the discussion.

For independent learning, students are asked to prepare a narrative about the positive and negative experiences of learning maths or another subject in school and preschool age and come up with what could be the girl's early professional interests.

Thus, students develop the ability to implement constructive pedagogical interaction, the creation of game narrative reality, the formation of pupils' mathematical ideas. Students master the ability to project their image of the professional 'I' through entering the professional role of a teacher, expressing various options for solving this pedagogical problem, and offering recommendations for parents and their colleagues, future primary school teachers.

The use of *methods of natural virtualization of educational activities*, namely the method of activating memories of learning, used to focus students on memories of learning and activities of successful people, whose value grows steadily over the years. It helps to know students' spiritual world, learn life lessons, activate memories and form an understanding of the nature of successes and failures, to reveal their hidden potential, which could not be manifested through the complexes formed during the school years.

At the beginning of the class, the lecturer offers to read narratives written by students based on memories of their relatives, friends, and acquaintances.

Analyzing the narrative, the lecturer emphasizes to students that the narratives written by young people about the lives and activities of older relatives, friends, and acquaintances help to establish a friendly atmosphere and interaction, early professional interests that may arise from family memories about their professional activity, encourage their life construction and formation of human life values.

During the conversation, the lecturer asks students the following questions: 'What is the didactic value of the narrative heard?', 'How often do your relatives and friends share their life memories?', 'Have you ever had situations where the memories of your loved ones and relatives about successes, failures, or other life situations influenced your life choices, behavior, studies, or activities?' etc.

Pedagogical technology of didactic art game

An essential objective of a primary school teacher's work is to teach literacy and reading. It is very important not to make this first experience negative for pupils. For an in-depth understanding of the problem, students are invited to read literary artistic narratives, including Ivan Franko's story 'Gryts's School Science', in which the writer described the teacher's complete disregard for the originality of children's perception of educational material, the use of purely mechanical techniques in learning letters and syllables. The direct consequence of this pseudo-method was that during the year of study, Gryts, like seventeen other students (there were only 30 of them in the class), did not even remember the letters, but 'what can we say about reading.' All the training was reduced to 'daily punishments, kicks, and thoughtless exclamation as 'a baba galamaga.' Gryts's year-round effort on scientific issues, the author ironically said, was aimed at the 'cursed primer' that he had snatched a little not to pieces, but also the cursed 'a baba galamaga' and the cursed causes and inclinations to science so tired him that he went out and turned pale and walked all the time like a dreamer"⁸.

The outstanding writer M. Gogol created a kind of antipode of Franko's Gryts – Petrushka, who perfectly mastered the sound reproduction of the text, but was not able to think about the content of what he read: "He was more silent than eloquent; was even endowed with a noble inclination to education, that is, to read books, the content of which did not bother himself; he didn't care at all whether it was the adventure of a hero in love, or just a primer or a prayer book; he read everything with equal attention; if he had been given chemistry, he would not have given it up. He did not like what he read, but rather the reading itself, or, better said, the process of reading itself, that here and there a word always comes out of the letters, which other times the wicked knows what it means".

Note that such sound reproduction of printed or written text cannot even be considered a reading technique. The fact is that the child, while mastering

⁸ V. I. Vernadsky, *Scientific thought as a planetary phenomenon...*, p. 181-182.

the first basics of reading and composing letters, understand not only the structure of the word but also its meaning. At the same time, the child is pleased, and this feeling accompanies any well-executed creative work. To enhance this feeling, make it stable, the appearance of the book, its illustrations, the nature of the font, etc. Gogol's *Petrushka* received from reading physical pleasure, similar to children's joy in playing with cubes".

In the primer period, a difficult problem arises: what to do with children who already know how to read? After all, it is desirable to systematize and deepen their knowledge without violating the law of creating a field of positive potential. To solve this complex problem, the effective pedagogical technology of creating and implementing didactic art games 'Art game from A to Z' can be used⁹.

Pedagogical technology of art game involves the creation of an artistic image of cognitive information, its reflection in various types of artistic activity, the development of the plot, and its practical implementation. Every didactic art game is a fairy-tale narrative. The teacher's story in combination with different types of arts (dramatic, musical, choreographic, fine arts) creates a didactic game reality. The teacher acts as the director of an artistic action in which all the children in the class take part. In contrast to a dramatic performance, where each role is assigned to a specific performer, in the course of an art game all pupils create individual images, act according to the plotline of the image.

The main requirements for such classes are:

- democratic style of communication between teachers and pupils;
- teacher's tolerance to unusual, unconventional pupils' reactions;
- focus on the realization of the creative potential of each participant in the art game (pupils, teachers);
- inadmissibility of negative assessment of pupils, support of their desire for creative activity.

The content of each game is selected in such a way that a certain adaptation of the game can be used in the process of working with children of different ages: preschoolers, pupils of first, second, third grades. In other words, it is worth conducting an artistic game both at the stage of getting acquainted with the letters and later, when students become more aware of Ukrainian phonetics and spelling. Return to the previously studied material

⁹ N.V. Sulaeva, *Preparing future primary school teachers to use didactic art games in the educational process*, (Dissertation of Candidate of Pedagogical Sciences), Poltava V.G. Korolenko State Pedagogical University, Poltava 1999.

creates conditions for the implementation of the principles of continuity, consistency, systematic learning, which deepens pupils' knowledge. A fairy-tale journey to letters and sounds opens unfamiliar facets of what has already been learned, becomes the foundation of a new creative upsurge for students. The game becomes a magical window to learning activities that require significant willpower from the child during traditional learning. The positive emotional charge created by the game on letter operations significantly increases the productivity of learning because each letter, the process of composing letters into syllables is perceived as a journey into a fairy-tale world. We emphasize that teaching Ukrainian literacy to Russian-speaking children requires the use of art games. This is, first of all, important for those teachers who set themselves the task not only to teach reading but, no less important, to instill a love for the Ukrainian language in pupils, stimulate the desire to communicate.

Game time is also variable (one-two lessons). The game duration increases if the teacher wants to integrate several subjects (reading, fine arts, music, science, mathematics ...). Thus different lessons are combined in one educational form – a fairy-tale journey.

Although we see the main task of art games is the education of the creative personality, the teacher must keep in mind the game's didactic potential. In the process of the art game, it is organic for students to master the following categories:

- what is the alphabet;
- how many letters are in the Ukrainian alphabet;
- whether there is always a correspondence between sounds and letters in the Ukrainian language;
- which letter does not denote the sound;
- when the letters denote two sounds, and when only one;
- which sounds are indicated by two letters.

By placing the process of cognition in an art game, we turn to learn into a magical world that attracts the child with the brilliance of various mysterious facets. We give life to letters, words, nurture, as V. Sukhomlynsky said, 'the childhood of language', we bring up responsibility for the native word. The teacher who undertakes to conduct didactic art games must, above all, imagine himself a good magician, who can control children's souls. The teacher should not be afraid to fantasize, come up with magical stories, incarnate in various fairy-tale characters. At first, it is not easy. But the happiness you experience from the sincere gratitude of children's hearts is worth many hours of preparation. Remember, an educator is an actor, a director,

and a screenwriter. And most importantly, never lose hope and faith in yourself and your pupils. Here is an example of a narrative plot of a didactic art game dedicated to the letter I.

Teacher: Do you know, children, which letter can be considered the most polite? Are you convinced that all the letters are polite and well-mannered? This is indeed the case. But look at the lowercase letter i. What does it remind you of? A girl or a boy with a raised hat? See as if the letter greets or says goodbye to us. When a letter begins with a word, such as ice cream, then perhaps this dot – a raised hat – means: “Good morning.” And if the letter ends with this letter, it might mean: “Goodbye.” However, in the middle of the word, this letter remains unchanged: a window.

So, the letter is outwardly the same in all situations, circumstances, it has become its natural essence. And it was once completely wrong. Uppercase and lowercase letters I were without dots. They walked with their heads bowed gloomily, did not greet anyone, looked at everyone they met, had no relatives, acquaintances, or friends. This continued until one day an accident happened. Letters I decided to go to the forest for nuts. ‘I’m flexible,’ said the capital letter I ‘I’ll be able to tilt a hazel bush, pickpockets full of nut. I also took a bag with me. And the main thing is that I won’t have to share it with anyone.’ She was already luxuriating, imagining how she would eat nuts. The habit of not looking ahead and walking with low heads played with the letters a bad joke.

They suddenly felt that the ground was disappearing from under their feet, and they were flying into some dark abyss. They hit hard in the chest and fainted. It was late at night when they came up. The letters lay on the edge of a stone ledge. At the bottom, two flashlights were mysteriously lit, and a click of teeth was heard. It was a hungry wolf that had been sitting at the bottom of the abyss for a couple of days and was now eagerly looking at its unexpected prey, eagerly waiting for it to break off the ledge and fall into it. From the thought that awaits them, I again fainted and lay indifferent to everything, as if dead.

Meanwhile, the country Alphabet has raised alarm. For a long time, no one saw the letters I after they went into the woods. Although they did not approve of the behavior of I, the soul ached for them. ‘We should not neglect the fate of our friends,’ exclaimed the letter A, ‘let us all gather at once and go in search.’ It is said – it is done. Only on the third day did the search team find in a deep pit on a stone that hung over an even deeper cliff, motionless figures of the letters I. The brave letters B and D, tied with ropes to a tree, went down to them. Putting their ears to their chests, they felt that

they were still alive as their hearts were beating weakly. They lifted them in their arms and carefully placed them on a stretcher lined with forest positions. When the letters went home, they were accompanied by the howl of a wolf.

The letters I stayed in the hospital for six months. And when they recovered, they all saw that they were not the same. They walked, smiled, and greeted each other. Now the capital letter I is generally walking with her head uncovered, smiling amiably at those she meets, and the small letter i is raising the hat above its head as if expressing her respect for others. From the dangerous adventure, the letters I expressed a deep conviction in the justice of the idea that ‘a good brotherhood is better than any wealth.’

Letters I are very sociable. They love to unite, group, combine words in sentences. That is why they are often called connectors. Now listen to interesting riddles, answer the questions, and count how many times the letter I is repeated in the text.

Digital art narrative

In today's information dimension, forming a habit of reading is an extremely difficult issue. It is that the potential aesthetic features of the book are developed in the process of interaction with the reader who has sufficient reading technique. The easy availability of TV and video products creates a real competition to the book world. You can often hear from students, ‘I don't want to read this book because I've seen a movie. Simple explanations of the fact that a film is a realized vision of the artistic image of a book plot of a particular group (screenwriter, director, artists, actors), and reading a book allows immersing yourself in the world of fantasy and imagination, of course, is not enough. It is necessary to teach students to receive not only information but also the pleasure of reading, to develop the habit of using reading to have a beneficial effect on the psycho-emotional state. Therefore, it is very important to form students' sensory-emotional interest in the book, its cover, and design.

In addition to the use of literary art narratives, it is advisable to invite students to intensify their personal experience of developing an interest in reading.

Here is an example of memories of student M.

‘I was still very young, so the giant puddles formed by the rain on the roads of the city seemed to me deep lakes, in which the Sun looked at itself as if in mirrors. Cheerfully walking past the beloved Sun, which seemed to wink at us from the bottom of the puddle, my mother and I hurried home. At

home, interesting books with the adventures of magical heroes were waiting for me. I loved listening to my mother read and made my first attempts at reading because I really wanted to know all sorts of interesting things that were described in the books. But one day, her mother was followed by snow-white Angels, who took her with them to heaven. They informed me that many, many other children living in heaven were also waiting for their mother's tales. I often raised my eyes to heaven and waited for my mother to return, but deep down I realized that she had a lot of work to do in heaven and that many children needed her. Therefore, for me, my grandmother read fairy tales and managed to instill in me a love of mathematics.

When I went to first grade, my teacher was very happy that such a smart girl would study in her class. My school days passed quickly, but I wasn't interested in the lessons anymore. I immersed myself deeply in my fantasies and dreamily stared at the chubby trees, swaying their branches as if calling me 'Come to us! Come to us! Come to us!!!'

At the end of the school year, the teacher summarized our reading progress and, unfortunately, found that they were not too different from the ones I came to school with. She was very disappointed, and I looked at her confused. Without thinking for a long time, the teacher informed my father about everything. My father was a very intelligent man; he understood the cause of my problems. Taking my hand, he led me to the library. A young librarian led me to a bookshelf. There were a lot of different large and small books. I looked at the books in confusion and could not choose the one I needed. The librarian offered me one or the other, but a book about the adventures of the Acorn appeared in her hands. This was the first book from the good hands of the librarian, which I read with delight. Later she started reading the big green book "Ukrainian fairy tales". Because the book seemed too big for me, I really wanted my father to read me fairy tales, but he was too busy, so I had to discover the world of fairy tales on my own. Over time, my reading success improved, and amazing journeys into fairy-tale worlds with different characters attracted me more and more.

After getting acquainted with the narrative, the teacher asks the students the following questions: 'What do you think was the teacher's pedagogical mistake?', 'Who influenced the girl's reading interests?', 'How could further events in the girl's life develop?'

Methods of digital virtualization, educational activities, in particular digital artistic narratives, make it possible to trace the plotline of the situation of pedagogical interaction, and thanks to masterful acting the spectator perceives, fixes, and empathizes with the emotional states of the characters.

The potential of the cognitive-active field is determined by the nature of feelings and emotions experienced by participants in pedagogical interaction. That is why digital artistic narratives can be used to diagnose the ability to determine the potential of the field of pedagogical interaction, as well as to determine observational skills about the nature of the teacher's influence on pupils, analyze the nature and potential of the cognitively active field created by the teacher.

We will briefly describe the content of films that can be used as effective teaching aids. The film 'Summerhill' (directed by John East) motivates future teachers to create a comfortable environment for pupils, to learn about the organization of the educational process in school. The film is based on the story of the Summerhill experimental school, which has actually existed since 1921 and is located in the city of Leiston in Suffolk and is founded by Alexander Neill, the author of a unique method of educating students based on self-government.

The film 'Every Child is Special' (2007) depicts the life of the film's protagonist, Ishan Avasti, an eight-year-old boy who has a knack for drawing, but because of his poor academic results his parents sent him to boarding school, but even there the boy feels lonely. His parents consider him lazy, and his teachers are mentally retarded. The boy is used to loneliness and life without friends. Later, a young drawing teacher appears in the boy's life and becomes the boy's friend, the only one who understands him. The new teacher helps the boy overcome dyslexia and all the troubles and difficulties associated with this disorder (Figure 1).

Fig.1. Fragment of the film 'Every Child is Special'.



In the process of preparing students for the use of digital narratives in inclusive education, students were offered to view fragments of the film, which reflected different types of pedagogical interaction and were asked to answer the following questions: "Which teachers-characters of the film cre-

ated a negative cognitive-active field, and which the positive one?', 'What feelings and emotions did the participants of pedagogical interaction experience?', 'How did the potential of the field affect the pupils' mental state, the effectiveness of their learning?'

Students selected digital narratives to solve internal psychological problems of pupils with special physical needs, for example, the Belarusian feature film-fairy tale of 1965 directed by Vladimir Bychkov based on the play by Tamara Gabbe "City of Masters, or the Tale of Two Hunchbacks" (Figure 2).

Fig.2. Fragment of the film-tale 'The City of Masters, or the Tale of Two Hunchbacks'.



Fig. 3. Fragment of the film 'Surfer of the soul'



Films based on real events have a significant motivating effect on pupils and students, in particular the film 'Surfer of the Soul' (Figure 3) in which the main character is Bethany Hamilton, a girl who was fond of surfing. At

age 13, she was attacked by a shark in Hawaii. Bethany lost her left arm, but that didn't stop her on her way to professional surfing. She competed on an equal footing with everyone and became a winner of prestigious championships.

The selection and creation of narratives allow to organize personal experience, based on a combination of real meanings and fantasies and to substantiate the actions, to understand causal connections between the occurring life events. By creating their narratives based on memories, students improve their ability to apply pedagogical techniques both in individual lessons and during the organization of group activities, focusing not only on the level of current pupils' achievement but also on the area of its immediate development.

Conclusions

The authors' concept of teacher training for inclusive education is to use narratives to maximize the motivation of students to develop pupils' abilities, involve them in mastering elements of social culture, activate and form productive thinking that promotes conscious acquisition of knowledge and skills, cognitive activity and independence.

The experience gained in the higher education institution will help teachers to use narratives in inclusive teaching of students, concentrating on solving the following pedagogical tasks:

development of students' perception of information:

- division of complex educational information into parts;
- increasing the time for perception of information;
- slowing down the pace of educational activities;
- activation of the maximum possible number of analyzers.

development of students' attention:

- checking their own actions;
- control of speech
- formation of self-control skills.

development of imagination and fantasy:

- development of students' motivation for educational activities;
- actualization of previous experience;
- repeatability of educational material.

memory development:

- stimulating the free presentation of material;
- development of skills to use educational material recalling life situations;
- application of additional questions to activate mental activity;
- use of emotional memory and gradual transition to verbal-logical memorization.

development of thinking:

- presentation of educational material in accessible for individual opportunities of students;
- thinking aloud;
- combination of clarity and practical action.

speech development:

- repetition of known questions;
- use of new words;

development of working capacity:

- the ratio of the student's ability to work in accordance with his health;
- development of emotional - volitional sphere of students;
- control over the appearance of student fatigue;
- diversity of teaching methods and techniques.

Thus, future primary school teachers in the process of preparation for inclusive education are obliged to ensure the integration of pupils with special educational needs into school life. The positive attitude of future teachers to the process of inclusive education and all participants in the educational process, effective interaction with other professionals and relevant organizations, as well as their willingness to cooperate ability to understand the difference between children, but never focus on problems development is the key to effective education. It is important that the teacher can create an atmosphere of friendliness, justice, and tolerance in the children's team and provide individual support, but not separate pupils with special needs from the group. Dissemination of more flexible, adaptive systems that can take full account of the diverse needs of pupils will help improve school performance and involve all children in quality education. The idea of using narrative technologies is to rethink current pedagogical problems. Thus, the use of narrative technologies can minimize problems that have been dominant in the past and outline ways to achieve a comfortable educational future.

References

- Khimchuk L.I., *Formation of basic competencies of future primary school teachers: theory and practice. Monograph.* Poltava 2020. (in Ukr.)
- Lanham R., *Electronic word: democracy, technology and art.* / translated by A. Hlushko. K. Nika-Center. 2005. (in Ukr.)
- Leshchenko M. P., *Methodological principles of training future teachers to use ICT to create a positive pedagogical reality*, "Humanization of the educational process: a collection of scientific papers". ed. V.I. Sypchenko, 2014, Vol. LXIX. Slovyansk. DDPU, pp.5-13. (in Ukr.)
- Sukhomlinsky V. A., *The importance of the system of labor education of young and middle-aged children*, „Soviet Pedagogy” 1959 (7), pp. 4, 89. (in Ukr.)
- Sulaeva N.V. *Preparing future primary school teachers to use didactic art games in the educational proces*, (Dissertation of Candidate of Pedagogical Sciences), Poltava V.G. Korolenko State Pedagogical University, Poltava 1999. (in Ukr.)
- Tymchuk L.I., *Theoretical and methodical principles of digital narratives' projecting in the training of future Masters of Education.* (Author's doctoral dissertation.), Institute of Information Technologies and Teaching Aids of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, 2017. (in Ukr.)
- Vernadsky V.I., *Scientific thought as a planetary phenomenon*, Moscow 1991. (in Rus.)
- Vygotsky L.S., *Mental development of children in the learning process*, Uchpedgiz. Moscow, Leningrad 1935. (in Rus.)

Katarzyna Szymczyk
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Filia w Piotrkowie Trybunalskim
ORCID ID: 0000-0001-6768-7319

Yuliia Nosenko
Leading Researcher
at the Institute of Information Technologies
and Learning Tools of NAES of Ukraine,
Kyiv, Ukraine
ORCID ID: 0000-0002-9149-8208

Cyfrowe narzędzia wspierające edukację włączającą a kompetencje zawodowe przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Streszczenie

Artykuł stanowi próbę ukazania form stosowania nowoczesnych technologii w pracy nauczycieli. Obecny poziom rozwoju ICT znacznie rozszerza możliwości nauczycieli i uczniów w edukacji włączającej. Korzystając z technologii informacyjno-komunikacyjnych, osoby z niepełnosprawnościami są w stanie pokonać bariery w uczeniu się, korzystając z różnorodnych materiałów dydaktycznych w przystępnym formacie. Autorki podkreślają, że technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji inkluzyjnej i specjalnej mogą być wykorzystywane jako narzędzie kompensacyjne, komunikacyjne i dydaktyczne. W artykule opisano główne obszary, w których wskazane jest zapewnienie wsparcia ICT w edukacji włączającej. Wdrażanie ICT zapewnia dostęp do alternatywnych źródeł informacji, które mogą być wybierane i wykorzystywane przez każdego ucznia zgodnie z jego indywidualnymi możliwościami. Zwraca się przy tym uwagę na fakt, że narzędzia ICT powinny być dobierane z uwzględnieniem specyfiki różnych rodzajów niepełnosprawności. Pedagogicznie zrównoważone i właściwe wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych umożliwi uczniom z niepełnosprawnościami pełne uczestnictwo w procesie edukacyjnym, wypracowanie indywidualnych, akceptowanych dla nich strategii edukacyjnych.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, narzędzia cyfrowe, strategie pedagogiczne, wsparcie, indywidualne możliwości uczniów

Digital tools for supporting inclusive education on different levels

Abstract

In the article is stated that the current level of ICT development significantly expands the opportunities for teachers and students in inclusive education. Using ICT, people with disability are able to overcome barriers to learning by accessing a variety of teaching materials in an accessible format. The authors stress that ICT in special and inclusive education can be used as a compensatory, communication and didactic tool. The main areas in which it is advisable to provide ICT support for inclusive education, are described. The implementa-

tion of ICT provides access to alternative sources of information that can be selected and used by each student according to his / her individual capabilities. It is noted that ICT tools should be selected taking into account the specifics of various disability types. Pedagogically balanced and appropriate use of ICT will allow students with disability to participate in the educational process fully, to develop individual educational strategies acceptable for them.

Key words: inclusive education, digital tools, pedagogical strategies, support, individual capabilities

Introduction

The modern period of society development is characterized by the increasing role of information and knowledge, which become factors of social progress and well-being. The development of the information society causes changes in almost all spheres of life: from politics and government to education and culture. The availability of information and communication technologies (ICT) radically changes the way we work with data, simplifies the processes of acquiring knowledge, sharing experiences and interacting between people. Interstate and intercultural borders are becoming more transparent in the virtual world of computer networks.

The transition to the information society radically changes the usual principles: receiving more and more information from different sources, we are forced to constantly reconsider our ideas that are formed in the mind under their pressure, otherwise our actions will not meet the demands of reality¹. The need to form in the younger generation the skills of independent, critical, operational thinking, adaptation and orientation in the information-rich space makes new demands on the content of education, its renewal and modernization.

The development of education on the basis of the principles of continuity, accessibility, personal orientation forms a conceptually new model – open education. Openness of education is its ability to provide an open space for personal development, the development of the educational system to the interests and needs of the individual and society. Open education is designed to implement the principle of lifelong learning, which is recognized by the Council of Europe as one of the most important social elements, which covers, in addition to education, also employment, economic growth, competitiveness, social security and more. It should be based on the principles of universal access to scientific knowledge and discoveries,

¹ V. Yu. Bykov, *Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity* [Models of organizational systems of open education], Kyiv 2008, Ukraine: Atika. [In Ukrainian].

a common desire to improve and expand the boundaries of the unknown. Open education is a kind of reform, a transition to more informal forms of learning, an important principle of which is the belief that a person seeks to learn and does so naturally, if you offer him/her more freedom.

The development and implementation of the principles of democracy, humanism and openness in education contributes to social progress and comprehensive intellectual and spiritual development of the individual. Responding to the needs of the individual and society as a whole brings us closer to the establishment of an educational paradigm, which is the need to ensure equal access to quality education for each individual, regardless of his/her characteristics and limitations.

According to the World Bank, 10-12% of the world's population belong to the category of people with mental and physical disabilities². At the same time, the number of children under the age of 16 who fall into this category is estimated at 140-165 million people. 62 millions of them are children of primary school age. They face many barriers to education, which means that school attendance rates and the percentage of those who have successfully completed their studies are much lower than their peers. Of the 75 million children worldwide, who did not attend school, a third were children with disabilities. In developing countries, exclusion from the education system is much more significant for people with mental and physical disabilities, of whom about 97% can neither read nor write³.

Failure to obtain an education deprives persons with disabilities of the opportunity to obtain a profession, a decent wage and public recognition. The World Bank estimates that 20% of the world's poorest people have various forms of disability. The level of literacy among people with disability (in the global dimension) is only 3%, and unemployment – 80%⁴.

Partial solution of these social and educational problems is possible by increasing the availability of ICT for certain categories of the population⁵,

² Measuring Disability Prevalence. Retrieved from: <http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/Data/MontPrevalence.pdf> [In English] (2018, June, 11).

³ *Inkliuzivnoe obrazovanye: put v budushchee. 48-ya sessiya Mezhdunarodnoi konferentsyy po obrazovaniyu: Zakliuchitelnyi doklad* [Inclusive education: the path to the future. 48th Session of the International Conference on Education: Final Report]. Retrieved from: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_rus.pdf [In Russian] (2018, June, 11).

⁴ ICT for inclusion: reaching more students more effectively. Retrieved from: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214675.pdf> [In English] (2018, June, 11).

⁵ Yu. H. Nosenko, *Elektronna inkliuziia yak efektyvna stratehiia zabezpechennia*

the introduction of open access repositories with educational and scientific content, which will provide alternative ways to acquire knowledge despite time or space constraints.

The role of information and communication technologies in supporting inclusive education

Over the last twenty years, there have been significant changes in the field of education. In particular, the range of teaching aids has significantly expanded: in addition to traditional ones, multimedia tools are being introduced that integrate plain text with sound, graphics, video, animation, etc. Extensive use of ICT and interactive multimedia, simplified access to global networks, in particular, the Internet, suggests that:

- The learning process gradually becomes independent of the physical location of its subjects;
- The number and variety of resources available to students in extracurricular activities has increased significantly;
- The locus of control in the initiation of the educational process has passed to the students: they themselves are able to initiate the process at any time convenient for them, in any place⁶.

It should be noticed that the range of educational needs of people with disability is much wider than that of healthy ones: on the one hand, they must acquire the knowledge, skills and abilities necessary for full social interaction on a par with their peers. On the other hand, they have additional needs caused by their functional limitations, which in some cases make it impossible to use standard teaching methods and can also negatively affect performance and self-esteem.

The implementation of the humanistic paradigm involves the introduction of inclusive education, which is an evolutionary stage after medical (segregation) and integrated models of special education. Over the last 20 years, the concept of “inclusion” or “social model” has been evolving in Ukraine and around the world, focusing on changes in society so that it ensures equal participation of every citizen in the exercise of his / her rights

dostupnosti i vidkrytosti osvity [Electronic inclusion as an effective strategy for ensuring the accessibility and openness of education]. In *Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy*, 2016, 2 (17), 116-123. [In Ukrainian].

⁶ ICTs in Education for People with Special Needs : specialized training course (2006). Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education. Retrieved from: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214644.pdf> [In English] (2018, June, 11).

and gives him / her such an opportunity⁷. Unlike integration (normalization), inclusion is based on the recognition and respect of individual human differences. Fundamental in this concept is that it is not the individual who should adapt to social, economic relations, but on the contrary – society should create conditions to meet the special needs of each individual⁸.

According to researcher A. Kolupayeva, inclusion is based on the recognition and respect of individual human differences and involves maintaining the relative autonomy of each social group, and the ideas and style of behavior inherent in the traditionally dominant group should be modified based on pluralism of customs and opinions⁹. At the same time, individual features should not be perceived as an exceptional, doomed phenomenon, the presence of a violation does not determine the marginality of human life. The focus of this model of social behavior, according to scientists⁹, are:

- 1) Autonomy;
- 2) Participation in public activities, the creation of a system of social relations;
- 3) The acceptance of each individual by society, without restrictions.

For the first time, the issue of inclusive education in the modern sense was discussed at the international level in 1994 at the Salamanca Conference, the main principles of which were:

- The right of every person to education, giving him/her the opportunity to achieve and maintain a sufficient level of education;
- The presence of unique abilities, interests and learning needs of each person;
- Development of special educational programs that take into account the characteristics and needs of each student;
- providing people with special needs with access to general education, taking into account their characteristics;
- raising the level of qualification of teachers in order to ensure their quality

⁷ N. Z. Sofii, Yu. M. Naida, *Kontseptualni aspekty inkliuzyvnoi osvity* [Conceptual aspects of inclusive education]. In Danylenko L.I. (Ed.). *Inkliuzyvna shkola: osoblyvosti orhanizatsii ta upravlinnia* [Inclusive school: features of organization and management] (pp. 9-16), Kyiv 2007, Ukraine. [In Ukrainian].

⁸ O. V. Martynchuk, *Inkliuzyvne navchannia ditei z osoblyvymy potrebamy v zahalnoosvitnomu prostori* [Inclusive education of children with special needs in the general education space]. In *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia*, 2011. 29, 88-93. [In Ukrainian].

⁹ A. A. Kolupaieva, *Inkliuzyvna osvita: realii ta perspektyvy* [Inclusive education: realities and prospects]. Kyiv, Ukraine 2009, "Sammit-Knyha". [In Ukrainian].

work in accordance with the principles of inclusive education¹⁰.

It is worth noting that at the present stage of development, the society (in a broad sense) has come to recognize and affirm the right of persons with disability to full participation in public life and is trying to realize the need to create conditions for full realization of this right. Obviously, today the emphasis is shifting from human adaptation to the environment towards adapting the environment to meet human needs, which is the basis of inclusion.

The theoretical and practical concept of inclusion has become fundamental in the development of modern models of education for people with disability on the basis of their full socialization. Ukrainian researchers do not view individual diversity as a source of difficulty, but, on the contrary, as an attribute of reality that should be perceived and, moreover, valued. In this approach, we reject the definition of the norm as something homogeneous and stable, but see the norm in diversity. The existence of different categories of students, each of whom has his/her own educational needs, becomes the basis on which all modern pedagogy should be built^{9,11,12}.

Thus, the ideology of inclusive education is based on the exclusion of any discrimination, equal treatment of each individual, regardless of his/her characteristics, as well as understanding the need to adapt educational institutions to individual needs, creating equal access to quality educational services.

The fig. 1 presents the features of an inclusive approach to learning compared to others: traditional and integrated¹³ in the context of the attitude to the learners' characteristics.

Inclusive education involves making adjustments and changes to the con-

¹⁰ *Salamanskaia deklaratsiia i ramky deistviy po obrazovaniyu lyts s osobymi potrebnostrami, pryniatye Vsemirnoi konferentsiei po obrazovaniyu lyts s osobymi potrebnostrami: dostup i kachestvo* (1994). [The Salamanca Declaration and Framework for Action on Special Needs Education, adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality] Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427rb.pdf> [In Russian] (2018, June, 11).

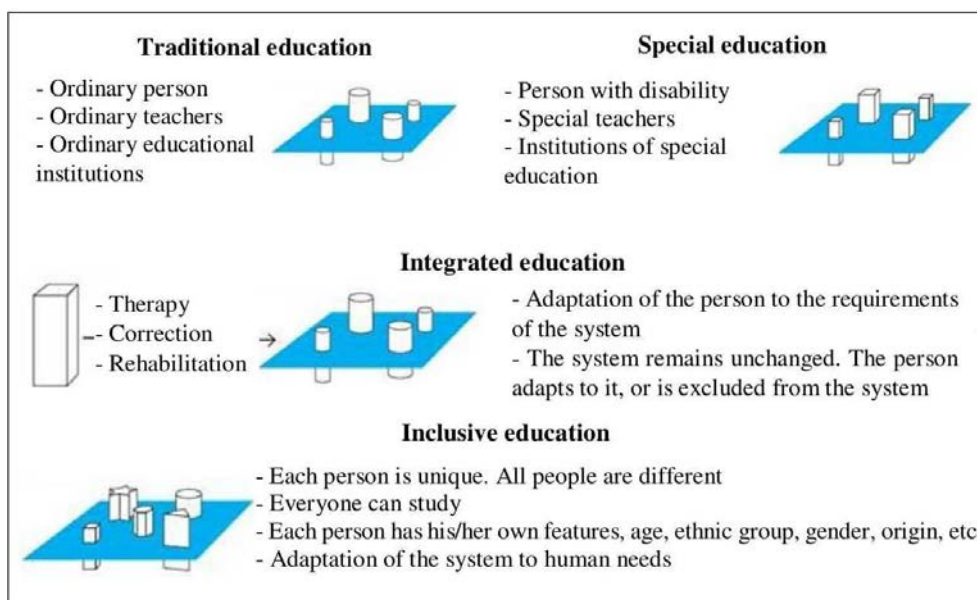
¹¹ Danilavichiutė, E. A., Lytovchenko, S. V. (2012). *Stratehii vykladannia v inkliuzyvnomu navchalnomu zakladi* [Teaching strategies in an inclusive school]. Kyiv, Ukraine: "A.S.K.". [In Ukrainian].

¹² Taranchenko, O. M., Naida, Yu. (2012). *Dyferentsiiuvane vykladannia v inkliuzyvnomu klasi* [Differentiated teaching in an inclusive classroom]. Kyiv, Ukraine: "ATOPOL". [In Ukrainian].

¹³ Puliaevskaia A. *Inkliuzyvnoe obrazovanye i IKT* [Inclusive education and ICT]. Retrieved from: <https://nitforyou.com/ikt-inklyuzivnogo-obrazovaniya/> [In Russian] (2018, June, 11).

tent, approaches, structure and strategy based on a single concept that encompasses all individuals in the same age group, and recognizing that the education of each individual is a responsibility of the formal education system¹⁴.

Fig. 1. Features of the inclusive education model in comparison with other models



Preodolenye otchuzhdeniya s pomoshchiu ynkliuzyvnykh podkhodov v obrazovanii: zadacha i kontseptsiya resheniya [Overcoming alienation through inclusive approaches in education: the task and the concept of its solution]. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785r.pdf> [In Russian] (2018, June, 11).

Within the framework of an inclusive approach, the diversity of students and their individual differences are considered not as a problem, but as an opportunity to enrich the educational process. The goal of inclusive education is to ensure that the entire education system promotes an environment

¹⁴ Preodolenye otchuzhdeniya s pomoshchiu ynkliuzyvnykh podkhodov v obrazovanii: zadacha i kontseptsiya resheniya [Overcoming alienation through inclusive approaches in education: the task and the concept of its solution]. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785r.pdf> [In Russian] (2018, June, 11).

in which educators and students are willing to accept the challenges and benefits of diversity. This approach allows finding methods of transformation of educational systems to meet the needs of a wide range of learners¹⁵.

As stated in one of the UNESCO documents¹⁶, the current level of ICT development significantly expands the opportunities for teachers and students, simplifying access to educational and professional information, the functionality of teaching aids and effective management of the educational process, promotes integration of national information systems with international information resources in the field of education, science and culture.

The compensatory property of new technologies allows people with disability to take an active part in the educational process despite functional limitations. Using ICT, these people are able to overcome barriers to learning by accessing a variety of teaching materials in an accessible format.

ICT in special and inclusive education can be used as a compensatory, communication and didactic tool.

The use of ICT as a *compensatory tool* means their use as technical support for traditional learning activities – reading and writing, facilitating access to didactic resources and educational interaction, partially compensating or replacing the lack of natural functions.

As a *communication tool*, ICTs can be used to provide an alternative form of communication, to support alternative communication, as a tool that facilitates and / or enables communication, allowing people with disability to communicate in a more convenient way.

The use of ICT as a *didactic tool* has necessitated a revision of traditional approaches to teaching and learning, ushering in a new milestone in educational transformation. New technologies have brought a variety of pedagogical strategies for educating people with disability, becoming a real tool for the implementation of inclusive education.

It is worth noting that ICT tools should be selected taking into account the specifics of various disability types. Pedagogically balanced and appro-

¹⁵ *What is 'inclusive education'?* - Interview with the UNESCO-IBE Director, Clementina Acedo. Retrieved from: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Press_Kit/Interview_Clementina_Eng13Nov.pdf [In English] (2018, June, 11).

¹⁶ *Information and Communication Technologies in Secondary Education* (2004). Retrieved from: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214616.pdf> [In English] (2018, June, 11).

appropriate use of ICT will allow students with disability to participate in the educational process fully, to develop individual educational strategies acceptable for them.

Among the benefits of ICT support for inclusive education are the following:

General advantages:

- Contribute to the expansion of student's autonomy;
- Allow to overcome communication difficulties and barriers;
- Give students the opportunity to demonstrate learning outcomes in a convenient way;
- Allow to develop educational tasks taking into account students' individual skills and abilities;

Benefits for students:

- Independent access to educational information;
- Ability to perform learning tasks at one's own pace (in asynchronous mode);
- Opportunity for students to use ICT as a compensatory tool, to access educational information in an alternative way.

Benefits for educators:

- Opportunity to communicate remotely with colleagues, learn the leading pedagogical experience of working with inclusive groups and disseminate one's own experience;
- Improving one's own skills in using ICT to support effective work with students;
- More opportunities for the preparation of didactic materials, clarity.

In particular, due to multimedia it is possible to carry out and influence correctly on various sensory zones. Materials in electronic format are easier to adapt to the needs of students (for example, large font, Braille, etc.)⁶.

Among the main *areas in which it is advisable to provide ICT support for inclusive education*, it is worth noting the following:

- Determining the initial level of student personal development, i.e. the initial level with which he/she starts studying;
- Support for personal development through the formation of new skills or the development of already acquired ones;
- Improving access to educational resources;
- Overcoming geographical or social barriers through communication and network support;
- Strengthening motivation to use and awareness of the benefits of ICT as

a tools of supporting inclusive learning⁶.

Among the main *types of ICT*, suitable for use as a tools of supporting inclusive education, are:

- standard technologies – personal computers (desktop PCs, laptops, netbooks, tablet PCs (tablets), etc.) with built-in settings for people with disability;
- available data formats, or alternative formats – for example, available HTML; DAISY – digital format for recording digital audio books; Braille printers, displays and speech synthesizers, etc.;
- assistive (auxiliary) technologies – hearing aids, screen readers, keyboards with special capabilities, alternative communication systems, etc.⁴

The development and widespread availability of web and cloud-based technologies allow us to create the basis for the dissemination of relevant educational information in a faster and more flexible way. A number of technological solutions, available and often free, contribute to the development of environments for effective learning interaction:

- synchronous and asynchronous communication and collaboration (e-mail, online boards, chats, forums, web conferences, etc.);
- multimedia interaction (simulations, augmented reality, gamification, etc.);
- innovative assessment methods (adaptive testing, self-assessment, online testing, etc.)⁶.

Educational content can be distributed in various formats: in the form of text on web pages, digital audio and video, animation, virtual reality environments and more.

Thus, the implementation of ICT provides access to alternative sources of information that can be selected and used by each student according to his / her individual capabilities.

Among the main *problems of ICT implementation* as a tools of supporting inclusive education we see the following:

- High cost and / or low availability of ICT, especially assistive technologies;
- Refusal to use ICT due to the low level of ICT competence of users, their ignorance about the possibilities and benefits of using these technologies in inclusive education;
- Unwillingness of teachers to use ICT due to uncertainty, negative attitude to technology in general, underestimation of the potential of these technologies in working with people with disability;
- Insufficient support of teachers and students, including lack of training

and technical support for the use of specialized ICTs, etc.

To avoid these problems, to implement the successful inclusive education via using ICT, improve its quality and accessibility for people with disability, it is necessary to provide *appropriate conditions*, namely:

- Introduction of appropriate ICT infrastructure that would meet the principles of accessibility, ease of use, flexibility and cost-effectiveness;
- Modification of curriculum components, including content, teaching methods and outcomes assessment, implementing ICT taking into account the students' educational needs;
- Raising the level of inclusive class educators' ICT-competence, their awareness of the possibilities of using new technologies in pedagogical interaction with disabled students⁶.

For some students, the use of technical solutions is the only way to express their needs and views, to access a number of resources on a par with other peers in the educational process, to demonstrate success in an accessible and convenient way.

It is important to note that the introduction of ICT alone is not enough to solve all the problems of training people with disability. An integral condition is motivation, the educators' desire to apply and develop innovative teaching methods or to adapt existing ones to the requirements of the time. It is necessary to create conditions for each student so that he / she has the opportunity to obtain the necessary information and demonstrate learning outcomes in a convenient way. To do this, it is necessary to integrate ICT into all educational programs so that they harmoniously complement and support their implementation. Updating programs is not about simplifying them for students with disability, nor about lowering academic requirements or simplifying standards. Instead, it means striving to develop the knowledge, skills and abilities needed to successfully master a course in a more creative and flexible way.

Any software, e-learning resources, virtual learning environments, etc. used in the educational process must be designed and developed with inclusive strategies in mind to be available for use by any individual, regardless of individual features and limitations. In this regard, educational institutions need to ensure the universal design of the technologies they use and their compliance with the requirements of the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities.

ICT-support for inclusive education at preschool institutions.

The use of the latest technologies in inclusive education will promote the

integration of each child into the society of peers, compensation of his/her disability by means of innovative ICT, which in general should have a positive effect on the formation of one's personality. Considering the individual as a means of human functioning in society, we do not isolate him/her in a specialized educational institution, but fully involve him/her in all types of social relations from preschool age.

The role of ICT in this process is:

- 1) overcoming communication barriers (if the disability concerns the violation of the senses and perception);
- 2) optimization of the learning process and education as a whole (for disorders of the autistic spectrum – the child is more comfortable to communicate with an adult through a technical tools);
- 3) distance learning (the ability to teach and educate a child remotely, if for some reason he/she cannot attend kindergarten);
- 4) clarity in the presentation of educational material (illustration of the material using a video series, interactive whiteboard), etc.

Education should be personality-oriented, take into account the abilities and interests of the child, the feasibility of using technical means, be fully justified from the following positions: the child's age, types of disability, its provision and technical means, compliance with the material level mental development of the child.

ICT in preschool education cannot be an end in itself, as the age feature of a preschool child is the situation of interaction with an adult, on which his mental development largely depends^{17,18,19}. The situation of the use of ICT in preschool education should look like this: adult – technical means – child. The adult must firstly acquaint the child with the technical mean, teach to use it, then move on to its sharing.

The role of ICT in this process is to:

- 1) overcoming communication barriers (if the disability concerns the violation of the senses and perception);
- 2) optimization of the process of learning and education (for disorders of the autistic spectrum - the child is more comfortable to communicate with an adult through a technical means);

¹⁷ L. S. Vyhotskyi, *Izbrannyye psikhologicheskiye proizvedeniya: v 6 t.* 1984 [Selected psychological works: in 6 vols.]. Moscow, Russia: "Pedagogika". [In Russian].

¹⁸ A. N. Lieontiev, (1983). *Izbrannyye psikhologicheskiye proizvedeniya: v 2 t.* [Selected psychological works: in 2 vols.]. Moscow, Russia: "Pedagogika". [In Russian].

¹⁹ Miasyshchev, V. N. (1960). *Psykhohyia otnoshenyi* [Relationship psychology]. Lvov, Ukraine: LHU. [In Russian].

- 3) distance learning (the ability to teach and educate a child remotely, if for some reason he can not attend kindergarten);
- 4) clarity in the presentation of educational material (illustration of the material using a video series, interactive whiteboard), etc.

The introduction of multimedia technologies (MT) in the field of pre-school education is one of the latest current scientific and pedagogical problems and a significant global trend²⁰. The use of MT in education not only diversifies the ways and forms of information transfer to children, increases its assimilation, but also promotes the development of such processes as attention, memory, thinking, imagination, speech, develops a sense of color, composition, promotes intellectual, emotional and moral child development. The novelty of computers and interactive equipment are reflected in the expansion and enrichment of the content of knowledge, skills and abilities of the child, in the intensification of the creation of structural complexes of intellectual and motivational-emotional nature, in changing the dynamics of mental development²¹.

The semantic field of the concept of “multimedia technologies” is reflected in the works of many researchers. Analysis of the source base showed that “multimedia” is generally viewed from different positions:

- a) as a technology;
- b) as software;
- c) as hardware;
- d) as a special generalizing type of data.

The author considers MT as a technology that allows using digital means (PC, tablet, multimedia board, smartphone, etc.) to integrate process and reproduce various types of signals, means and methods of data exchange, information.

Among the main advantages of using MT in the education of preschool children, in particular with disability, we define the following:

- Polysensory perception of the material;
- Promoting the development of basic mental processes (memory, attention, thinking, imagination, etc.);

²⁰ Yu. H. Nosenko, Zh. V. Matiukh, *Zarubizhnyi dosvid vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v inkluzyvnyi doshkilnii osviti* [Foreign experience in the use of information and communication technologies in inclusive preschool education]. In *Nova pedahohichna dumka*, 2015, 4 (84), 95-102. [In Ukrainian].

²¹ *Vykorystannia IKT v DNZ* [The use of ICT in pre-schools]. Retrieved from: http://www.bilatserkva-dnz3.edukit.kiev.ua/vikoristannya_ikt_v_dnz/ [In Ukrainian] (2018, June, 11).

- The ability to demonstrate objects, phenomena and processes that are not available in everyday life (space objects, natural phenomena, objects of the microworld, etc.);
- Visualization and emotional coloring of demonstration material, etc.²²
- The ability to visualize abstract data²³.

Medical research²⁴ has shown that the use of MT is appropriate not earlier than 5 years of age, as an earlier onset can have negative consequences for the health of the child, especially the visual analyzer, which is in the process of development. The maximum time interval of work with MT for 5-year-old children is no more than 10 minutes per lesson).

The main MTs that should be used in the educational process of PEI, in particular in working with an inclusive group (children of 5-6 years), include the following:

1. Multimedia presentation – a set of slides on a particular topic, stored in a file of a special format. Each slide can contain text, graphics, animation, audio, video, etc. This tool allows you to combine sound and images in the dynamics, which helps to activate the child's random attention. Simultaneous exposure to the two most important organs of perception (hearing and vision) allows you to achieve a greater effect. We consider it appropriate to use multimedia presentations in the study of new concepts, or their repetition.

2. Electronic educational game resource (EEGR) – is a separate type of game software designed to solve didactic tasks. EEGR is a software that combines cognitive and entertaining functions, contains tasks in the form of games and aims to enhance the cognitive activity of children²⁵. The purpose

²² Zh. V. Matiukh, *Do pytannia vprovadzhennia multymediinykh tekhnolohii v inkliuzyvnu doshkilnu osvitu* [On the issue of introduction of multimedia technologies in inclusive preschool education]. In *Modernizatsiia informatsiino-resursnoho zabezpechennia osvitnoho prostoru navchalnykh zakladiv* [Modernization of information and resource provision of educational space of educational institutions]: *international scientific-practical conference* (pp. 33-35). Kyiv, (2016, May). Ukraine. [In Ukrainian].

²³ Zh. V. Matiukh, *Problemy ta perspektyvy vprovadzhennia multymediinykh tekhnolohii v inkliuzyvnu doshkilnu osvitu* [Problems and prospects of introduction of multimedia technologies in inclusive preschool education]. In *Novi tekhnolohii navchannia*, 2016, 88, p. 65-69. [In Ukrainian].

²⁴ N. S. Polka, A. H. Platonova, *Onovlennia hihienichnykh vymoh do vykorystannia v navchalnykh zakladakh suchasnykh zasobiv informatsiinykh tekhnolohii* [Update of hygienic requirements for the use of modern information technology in educational institutions]. In *Kompiuter u shkoli ta simi*. 2015, 4, p. 3-5. [In Ukrainian].

²⁵ S. H., Lytvynova, O. M. Melnyk, *Vykorystannia elektronnykh osvitnikh ihrovykh resursiv*

of using EEGR has a double meaning: play – the child receives a “reward” after achieving the game goal; educational and developmental – the acquisition and development of knowledge, skills and abilities. During the game, children develop positive emotional reactions, the desire to achieve the goal, which contributes to the correction and development of mental processes. It is important to remember that such a game is only a supplement to the main activities of the child, and in no case should displace the traditional game (story-role, interpersonal). We believe that EEGR should be used in the pre-school group to consolidate knowledge, practice skills.

3. Cartoon film – a product of animation, created by capturing successive phases of movement of objects. From watching cartoons, children receive significant amounts of data of artistic and aesthetic, moral and ethical, cognitive and other nature²⁶. Their introduction into the educational process allows to positively influence the assimilation of behaviors, algorithms for achieving goals, the development of the emotional sphere and mental processes (thinking, memory, attention, imagination, etc.). Viewing a cartoon (or a fragment of it) should begin with an introductory word from the educator, preparing children for the main semantic line, and end with the educator's delivery of problematic questions, as well as giving children the opportunity to express their feelings, attitudes and reflections. We consider it expedient to show cartoons to explain and form complex concepts: moral and ethical values, norms of social interaction, etc.²⁷.

Currently, high-quality multimedia software for preschoolers, which meets the basic didactic and psychological-pedagogical requirements, is usually developed and distributed on a commercial basis, and its cost can vary from a few USD to over 100 USD. This is especially true of special software for teaching children with disability.

Although many sites offer free software for preschool children, the vast

u navchalno-vykhovnomu protsesi pochatkovoï shkoly [The use of electronic educational game resources in the educational process of primary school]. Kyiv 2016, Ukraine: "Kompynt". [In Ukrainian].

²⁶ V. V. Kovalenko, *Mulyplikatsiina produktsiia yak zasib formuvannia sotsialnoi kompetentnosti uchniv molodshykh klasiv* [Cartoon products as a means of forming social competence of junior students]. In *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*, 2016, 8 (51), 16-18. [In Ukrainian].

²⁷ Nosenko, Yu. H., Matiukh, Zh. V. (2017, May). The Implementation of Multimedia Technology in Ukrainian Inclusive Pre-school Education. In *ICT in Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer: Proceedings of the 13th International Conference* (pp. 459-466). Kyiv, Ukraine. CEUR-WS.org, 1844. Retrieved from: <http://ceur-ws.org/Vol-1844/10000459.pdf>. [In English].

majority of these developments are characterized by a number of shortcomings that complicate their use in preschools, namely:

- Software development without the involvement of specialists in the field of psychological and pedagogical sciences, lack of proper professional expertise;
- Lack of translation into native language, or its low linguistic and grammatical quality;
- The presence of a significant number of “bugs”, errors due to lack of professional testing of the product, which requires additional costs;
- Dependence of the product on one operating system (for example, the inability to run on Windows, but only on Android or iOS, etc.);
- Non-compliance with basic ergonomic and pedagogical requirements (too bright colors, sharp loud sounds, obsessive melodies that cannot be turned off or replaced, etc.);
- Lack of guidelines, instructions or advice for educators, parents on the use of software in the educational process;
- Complexity of installation (i.e., need to install additional programs);
- Lack of possibility of installation (functioning exclusively in the online mode, dependence on a network);
- Lack of technical support for the software, or its low efficiency²⁸.

Despite this, it is possible to find high-quality multimedia developments in free access. Thus at their selection, it is important to be guided by a number of the main criteria among which we define the following:

- Ease of installation or web access;
- The ability to run on the basis of the operating system Windows (for PC) and Android (for mobile devices), which today are the main platforms in Ukrainian educational institutions;
- Simple clear interface;
- Ergonomic design, no too bright colors and sharp sounds;
- High-quality voice accompaniment (clear diction, measured tempo, pleasant timbre);
- Availability of native language version;
- Focus on the formation and development of children's knowledge, skills and abilities defined in the state standard of preschool education.

Involvement of children in a quality educational environment from an early age has a positive impact on their further learning and socialization. Thus, according to a study by the US National Joint Committee on Learning

²⁸ Ibidem.

Disabilities, it was found that children with disability who had access to quality educational services at an early age show higher learning outcomes in primary school²⁹.

A child with disability goes through all the same stages of ontogenesis as a healthy one. The differences are in the pace of physical and mental development, the end result, and ways to achieve it. With the introduction of MT, each child is able to overcome barriers to learning, access to a variety of didactic materials in a convenient format³⁰.

To effectively involve children with disability in the educational process, it is necessary to implement a number of conditions, including the design of individual educational trajectories, the introduction of new pedagogical approaches, methods and tools. MT, which allows to combine different forms of information presentation (text, graphics, audio, video, animation, etc.), simplify access to didactic materials, provide them in a way acceptable to each child, contribute to the individualization of learning and more effective development of basic mental processes. Such prospects are of paramount importance for children with disability.

ICT-support for inclusive education at schools

Health-saving use of ICT by students with disabilities

In the conditions of continuous digitalization, the problem of safe, health-saving use of new tools by the younger generation becomes relevant. At the same time, a particularly vulnerable group are children and adolescents with functional limitations, including visual impairment. Based on the analysis of literature, we identified the main problems of pedagogically unbalanced use of ICT, their impact on students' health, including those with visual impairments, and possible solutions.

Problem 1. Inadequacy of computer-based tools to students' individual characteristics (age, height, etc.). The use of standard workstations by children (especially primary school students, whose body is in the process of intensive restructuring and development) is associated with the formation of incorrect posture, inability to cover the image with both visual analyzers at the same time, inconvenience of keyboard and mouse manipulation. All this

²⁹ *Learning Disabilities and Young Children: Identification and Intervention*. Retrieved from: <http://www.ldonline.org/article/11511/>. [In English] (2018, June, 11).

³⁰ Yu. H. Zaporozhchenko, *Vykorystannia zasobiv IKT dlia pidvyshchennia yakosti inkluzyvnoi osvity* [Using ICT tools to improve the quality of inclusive education]. In *Informatsiini tekhnolohii v osviti*, 2013, 15, 138-145. [In Ukrainian].

leads to the emergence and deepening of diseases of the musculoskeletal system and eyes.

For example, regular observation of objects on the monitor (both stationary and liquid crystal) at an angle due to both incorrect posture and wide screen format, leads to loss of ability to see clearly with both eyes (binocular vision impairment)³¹. It was shown that reading from the monitor could lead to negative biomechanical and physiological effects on the head and cervical spine. Therefore, the approach to the use of monitors by visually impaired students should be balanced, differentiated and dosed.

Ways to solve. The problem can be partially solved by creating adaptive workplaces – specially created work environments for students, some components of which can be customized (adapted) depending on individual characteristics and needs (height, angle of view, etc.). Before starting a lesson in which the use of ICT is planned, students are encouraged to pre-adjust (adapt) the workplace for comfortable work (independently or with the help of a teacher).

The most comfortable working conditions are provided by liquid crystal monitors with a diagonal of at least 19 inches³². The convenient location of the monitor is important (to avoid deformation of the child's posture at work). The lighting of the room in which ICT is used should be optimal (not too dark, not too bright) to avoid contrast between the lighting and the monitor. Observance of the current sanitary and hygienic norms, time regulations of work with ICT, recommended for each age category, alternation of different types of activities in the classroom is a mandatory condition. These rules are especially important for visually impaired children.

Problem 2. Easy adaptation of children to the uncomfortable conditions associated with the use of ICT. Fascinated by bright multimedia images on the monitor, they may not pay attention to visual discomfort for a long time (screen flicker, unadjusted brightness and contrast, glare, etc.). Abnormal

³¹ Zh. V. Matiukh, *Vykorystannia multymediinykh tekhnolohii v doshkilnii osviti yak aktualnyi napriam naukovo-pedahohichnykh doslidzhen* [The use of multimedia technologies in preschool education as a topical area of scientific and pedagogical research]. In *Multymediini tekhnolohii v osviti ta inshykh sferakh diialnosti* [Multimedia technologies in education and other fields of activity]: *Proceedings of scientific-practical conference* (pp. 66-67). Kyiv, 2016, November, Ukraine. [In Ukrainian].

³² V. V. Loboda, *Navchalne Internet-seredovyshche yak zasib motyvatsii movlennia starshoklasnykiv z vadamy slukhu* [Educational Internet environment as a means of motivating speech of high school students with hearing impairments] (Extended abstract of PhD dissertation), Kyiv 2010, Ukraine. [In Ukrainian].

work in front of the screen leads to accommodation disorders and pain in the eyes, often due to prolonged concentration on the monitor, instinctive approach, reducing the distance between the eyes and the monitor. A visually impaired child may take a low-quality image for granted without making any effort to improve it. As a result, prolonged work on the monitor can lead to visual strain, which is especially dangerous for children with accommodation and convergence disorders (myopia, hyperopia, strabismus). In turn, visual strain leads to general fatigue, headache, irritability, decreased efficiency, and others. It is dangerous that the change in health may not appear immediately, but accumulate over time, eventually becoming a chronic process³³.

Ways to solve. Adults (educators and parents) should ensure that a quality image is displayed on the monitor by adjusting the settings (contrast, overall color gamut, color and background combination, etc.). The selection of these parameters for each individual student with visual impairment is carried out taking into account its individual properties (visual acuity and field of vision, features of color perception, etc.). It is important to normalize the time that students spend in front of the screen. Visually impaired children should read data from the monitor without the need for excessive visual stress, for which it is advisable to use special software applications ("Magnifier" from Windows, Magic and others)^{34,35} **Błąd! Nie można odnaleźć źródła odwołania..**

Problem 3. Low quality software, electronic educational resources (EER) used in the educational process. Defects of the visual interface lead to increased visual stress and fatigue, exhaustion of the nervous system. The use of such EER in working with children with visual impairments can cause negative disease dynamics. Particularly dangerous is the inclusion in the image of flickering elements that can cause epileptic seizures in students

³³ V. M., Zaika, O. M. Yushchenko, *Osoblyvosti sotsialnoi roboty z liudmy yaki maiut funktsionalni obmezhenia zdorovia* [Features of social work with people with functional disabilities]. In *Sotsialna robota v suchasnomu suspilstvi: tendentsii, vyklyky, perspektyvy* [Social work in modern society: tendencies, challenges, perspectives]: *Proceedings of all-Ukrainian scientific-practical conference* (pp. 63-68). Kyiv 2017, February, Ukraine. [In Ukrainian].

³⁴ V. Bykov, M. Leshchenko, L. Tymchuk, *Tsyfrova humanistychna pedahohika* [Digital humanistic pedagogy], Kyiv 2017, Ukraine: "LAT&K". [In Ukrainian].

³⁵ Yu. H. Nosenko, A. S. Sukhikh, *Zdoroviazberezhuvalne vykorystannia prohramno-aparatnykh zasobiv u navchalnomu protsesi osnovnoi shkoly* [Health-saving use of software and hardware tools in the educational process of general school]. Kyiv 2017, Ukraine: "Kompynt". [In Ukrainian].

who are prone to it.

Ways to solve. A significant contribution to the study of the problem was made by the research team of the Institute of Information Technologies and Learning Tools of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine^{36,37}. In addition to the general requirements for EER (compliance with psychological, pedagogical and ergonomic requirements) now, in the context of the model of inclusive education in Ukraine, it is advisable to introduce requirements for adaptability of EER, the ability to configure them for different categories of users, including visually impaired. Such developments must undergo an examination and testing procedure to achieve high quality indicators and minimize potential risks. Modern EER should be able to adjust the size of the font and images according to user needs, have a psychologically balanced design, optimal color and optical contrast, well-chosen examples and illustrations, etc. Teachers should prefer ESD recommended by the responsible government body.

Problem 4. Development of computer addiction. The most common forms of computer addiction include: gambling, web surfing ("wandering" on various sites), virtual communication. The danger is to reduce the sense of the line between the virtual world and the real one, when the alternative reality becomes more attractive, displacing the real reality. Computer addiction can provoke changes in behavior (isolation, emotional imbalance, apathy, abandonment of other activities, etc.), decreased academic performance, impoverishment of language and vocabulary, chronic physical disorders (migraine, tearing in the eyes, pain in the back, chronic fatigue), etc.

The secondary deviations of the development of children with visual impairment include difficulties with the formation of personality qualities: lack of active life position, isolation, low self-esteem, lack of self-confidence and others. As a result, children with disabilities can easily become addicted to computers if their needs are not met in the real world, they are deprived of communication with peers, and they do not feel recognized and attached to themselves³².

Ways to solve. Since communication is an important component of personality development, in the process of which social orientation, volitional

³⁶ E. A. Kosova, *Metodyky ynkliuzyvnoho obuchennia v prepodavanny matematycheskykh y kompiuternykh dystsyplin* [Inclusive teaching methods in teaching mathematical and computer disciplines]. In *Dny nauky KFU im. V.Y. Vernadskoho: Collection of theses II scientific. conf. prof.-lecturer composition*, 2016, p. 563. [In Ukrainian].

³⁷ *Lohopedycheskiye trenazhery "Delfa-142.1"* [Speech therapy trainers "Delfa-142.1"]. Retrieved from: <http://delfam.ru/maker.php?page=main> [In Russian] 2018, June, 11.

efforts and value qualities, etc. are formed, one of the most effective ways to prevent the development of computer addiction in children with disabilities is their active involvement in various activities (extracurricular, participation in amateur groups, volunteering, etc.). An important role belongs to the teacher, who can regulate the work with ICT in school, as well as carry out explanatory work with students and their parents, emphasizing the expediency of replacing computer-based leisure with alternative activities with peers and family members.

ICT support for educating children with hearing impairments

According to the World Health Organization, in February 2017, there were 360 million people in the world suffering from disabling hearing loss, including 32 million children. It is projected that by 2030 the number of patients with irreversible forms of hearing loss will increase by 30%³⁸. These data make the problem of habilitation, rehabilitation and integration into society of children with hearing impairment an urgent social problem.

A person with hearing impairments thinks more slowly, has less developed speech and cognitive activity, which is manifested in the imperfect development of logical concepts, has significant difficulties with abstract perception of reality, which significantly reduces the level of mental activity. However, the process of development of children's thinking in this nosology is adjusted by a system of purposeful technologies and methods.

In the field of educational process, researchers emphasize the exceptional importance of clarity for children with hearing impairments and empowerment. ICTs make the provision of educational information more saturated, visual and accessible due to the inclusion in the learning process of color, graphics, animation, interactivity, etc.^{39,40}.

³⁸ Vsemyrnaia orhanyzatsyia zdavookhranenyia. *Hlukhota i poteria slukha. Informatsyonnyi biulleten* [World Health Organization. Deafness and hearing loss. News bulletin]. Retrieved from: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/ru/> [In Russian] (2018, June, 11).

³⁹ T. M. Dehtiarenko, *Poshyrennia idei uprovadzhennia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u systemu spetsialnoi osvity* [Dissemination of ideas for the introduction of information and communication technologies in the system of special education]. In *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 2015. 2 (46), 11-21. Retrieved from: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/1207/917>. [In Ukrainian]. (2018, June, 11).

⁴⁰ S. I. Netosov, *Vykorystannia prohramno-aparatnoho zabezpechennia v protsesi korektsii vad slukhu ta movlennia u ditei* [The use of software and hardware in the process of correction of hearing and speech defects in children]. In *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 2016, 4 (54), 72-82. Retrieved from: <http://journal.iitta.gov.ua>. [In Ukrainian].

Corrective and developmental importance of the use of ICT in working with children with hearing impairments is determined by the fact that digital technologies are widely used in the process of diagnosing hearing disorders – help identify problem areas of child development, help determine vocabulary, to characterize the psychomotor development of the person, which opens the way to drawing up an individual plan of corrective action on the child and provides control over the effectiveness of the proposed measures. Table 1 shows examples of software and hardware tools for diagnosing, correcting, and prevention of children’s auditory and speech disorders.

Table 1. ICT tools for diagnosis and correction of deaf and dumb disorders

T i t l e	T y p e	P u r p o s e
“Longitude” (“Лонгітюд”)	Expert software package	Diagnosing problem areas of the child's development and developing individual recommendations for overcoming the identified violations
“Lohomer” (“Логомер”)	Program-didactic complex of interactive games and polygraphic materials	Diagnosing, individual and group classes on the correction of hearing disorders
“Live sound” (“Живий звук”)	Software and hardware methodical computer complex	Organization and carrying out of correctional and compensatory training of children with functional disorders of hearing and speech origin
“Visible language” (“Видима мова”)	Software and hardware complex	Formation and correction of oral speech
“Delpha” (“Дельфа”)	Computer simulator	Organization and carrying out of training and correctional exercises of logopedic character, formation of oral and written speech in children with psychophysical disorders

Effective use of ICT to solve educational and correctional tasks in the process of inclusive education of children with hearing impairments should be conducted subject to such conditions:

- Taking into account the mechanism of impairment, patterns of its manifestation and the specifics of speech and thinking in students;
- Preparing a disabled child to work with ICT;
- Systematic use of ICT in the educational and correctional process;

(2018, June, 11).

- Teachers training for the introduction of ICT in an inclusive environment;
- Extensive use of high-quality ICT-based visualization;
- Awareness that ICT do not replace the teacher, but act as a factor in expanding the system of didactic and corrective work in an inclusive education.

Thus, the use of ICT in the process of diagnosing hearing disorders makes it possible to identify problem areas of child development, determine the nature of hearing impairment, assess the degree of damage and auditory function, determine vocabulary, characterize the psychomotor development of a person. impact on the child and provides control over the effectiveness of the proposed measures.

ICT support for educating children with Down's syndrome

Modern ICT tools allow to some extent to compensate for disorders and allow disabled children to learn at the level of other peers. The use of modern ICTs to support the educational activities of children with disability, including computer-based technologies and multimedia programs, not only increases interest in learning, but also improves the quality of education, contributes to the systematization of existing knowledge.

A separate category of children with disability are children with Down syndrome. The syndrome is caused by a genetic abnormality, namely the presence of a unique 3rd copy of the 21st pair of chromosomes. If in an ordinary person the total number of chromosomes is 46, then in a person with Down syndrome they are 47. According to the World Health Organization, in the world such patients are born approximately one in 750. This ratio is the same in different countries, climatic zones and social layers. Almost all of them can be full members of society, with the necessary psychological, pedagogical and medical support.

Children with Down syndrome are visuals, as 80 percent of information they perceive by the eyes. Therefore, the use of multimedia programs in the education of such children can have a positive effect. In this regard, the initiative group of students of Zhytomyr secondary school №17 (Zhytomyr city, Ukraine) led by computer science teacher M. Tarasyuk have launched project "Inclusion" (initial working title "Rozumyika"). The project is aimed at development of electronic educational game resource (EEGR), which will enable children 5-8 years old with disability, in particular children with Down syndrome, to carry out mental development, explore the world around them and prepare for school using a personal computer.

Among the main criteria for the development of this EEGR, the authors identified the following:

- Ease of management;
- Unpretentious to the system requirements of the computer;
- The ability to present in the network;
- Demonstration of elements of the surrounding world and recommendations on how to behave in it;
- Focus on the development of mental and manual abilities;
- Game format.

The EEGR is presented in three language versions: English, Ukrainian and Russian. The peculiarity of the project is that children use a mouse, keyboard and touchpad to practice manual skills, gaining PC skills, knowledge of the world around them and behavior in different circumstances.

“Inclusion” has four main modules: 1. Fruits; 2. Vegetables; 3. Let's make the world a better place; 4. Getting ready for school. Each of them is aimed at developing certain skills needed in everyday life. Before each game of the module, the child has the opportunity to learn individual elements by watching videos.

Each module contains four main levels and additional bonus levels. Levels are designed so that the child gets to the next only when he passes the previous one. The number of passes of each level is unlimited. After each successful completion of the module, there is a standing ovation and an image of the winner's cup. Sound effects are very important and play a key role in a child's emotional state during play. The EEGR contains sound signals of positive and negative nature, which serve as a hint of right or wrong action.

Among the tasks presented in EEGR are the following: dragging objects with the mouse or touchpad, controlling the keyboard, solving logical problems, working with colors, shapes, typing on the keyboard on the sample for a certain time, entering numbers from the keyboard, etc. All tasks can be performed individually (on a PC or tablet) or on an interactive whiteboard, thus involving more children in learning through play. After completing the four modules, the game does not end and the child goes into a “free” game, where they develop the skills necessary for everyday social life: navigating the map, traveling by public transport, visiting the library and amusement park, garbage collecting and sorting, money earning, food shopping, etc.

Currently, the project “Inclusion” is being tested on the basis of the Zhytomyr Regional Center “Children of the Sun” (Ukraine) and the educational, socio-cultural center of St. Anthony for children with special needs in Lviv

city (Ukraine). The EEGR is used mainly as a tool of supporting the children preparation for school. However, in some cases it is also used in primary school.

It is recommended that every child who works with “Inclusion” do so with an instructor, a parent or teacher. Although it is easier for children to work with the touchpad, it is recommended to use a mouse and keyboard, which promotes better motor development.

The “Inclusion” project has been repeatedly presented at various exhibitions and competitions both in Ukraine and abroad. In the near future it is planned: completion of the created modules, making adjustments in accordance with the results of testing, spreading the geography of use of the “Inclusion” EEGR.

ICT – support for inclusive education at higher education institutions (case of math training of blind and partially sighted).

Formation and improvement of educators’ competencies in the field of education of persons with disabilities is one of the priority areas of modern higher education. Based on the analysis of research in this area, it can be argued that supporting the training of people with profound visual impairments requires thorough training of educators.

The results of interviews with university educators who teach mathematics and computer science disciplines confirmed the need for the formation of competencies in the field of teaching people with visual impairments. So, to the question “Would you like to undergo advanced training in teaching mathematics and computer science to students with profound visual impairments?” 38.7% of respondents answered positively, of which 29% preferred distance learning. Another 22.6% consider professional development as a need that does not depend on their own desire, but on professional requirements. Interestingly, of the segment of those who “do not want”, almost 42% believe that full-fledged education of a student with profound visual impairments in mathematical areas of training is impossible even if a special educational environment is created. At the same time, examples of the life and work of prominent blind mathematicians of the XX century (L. Pontryagin, V. Zubov, A. Vitushkin) prove the opposite⁴¹.

⁴¹ K. O. Kosova, *Pidhotovka vykladachiv matematychnykh dystsyplin do navchannia studentiv z hlybokomy porushenniamy zoru* [Training of teachers of mathematical disciplines to teach students with profound visual impairments]. In Nosenko Yu. H. (Ed.). *Suchasni zasoby IKT pidtrymky inkliuzyvnoho navchannia* [Modern ICT tools to support inclusive

The analysis of scientific-methodical and technical literature allowed to systematize the knowledge, skills and abilities necessary for university educators to teach mathematics and computer science disciplines to blind and partially sighted students. The researcher C. Kosova⁴⁰ developed appropriate *recommendations*:

1. Studying of formats of mathematical and scientific notation.

- a. Studying Nemeth Code. Nemeth Code is a Braille method for encoding mathematical and scientific notation linearly using six standard 6-dot Braille dots. Knowledge of Nemeth Code is an absolutely necessary competence of a blind student. It is desirable that an entrant with profound visual impairments study in Braille and Nemeth systems in a boarding school or inclusive school. For those who have lost their sight in adulthood, continuing education requires the development of new specifications and alternative methods of perception of educational material. This is hard work that requires the support of a group of professionals, including educators.
- b. Use of reference books and manuals on mathematical notation. A teacher of mathematics who is beginning his career in the field of teaching students with profound visual impairments needs methodological assistance in mastering Braille, Nemeth and appropriate computer formats. References on this topic can be found on the Internet.
- c. Use of on-line services to convert formulas. To work with mathematical formulas, a student with profound visual impairment should listen to the content of a formula or set of formulas using one of the screen access programs. Special software libraries are used to convert scientific text with subsequent listening. For example, the recognition of mathematical formulas in the content of a Web document is implemented by MathJax of JavaScript library, which is designed to translate mathematical notation in web browsers, and using MathML, ASCIIMathML and LaTeX markup⁴². MathJax supports over 40 languages and works with all modern browsers.

2. Preparation of available didactic materials.

- a) Using tools for embossing, drawing and printing. The presence of devices for relief thermography significantly facilitates the development and expands the range of didactic materials. A document created in

education] (pp. 215-230). Poltava 2018, Ukraine: PUET. [In Ukrainian].

⁴² MathJax: A JavaScript display engine for mathematics that works in all browsers. Retrieved from: <https://www.mathjax.org> [In English] (2018, June, 06).

any text or graphic editor in “black on white” mode is printed on special paper for thermal printing. After that, the finished sheet is passed through a thermal heater. The output will be a graphic image in which the colored areas rise above the surface of the sheet (swell), forming a relief. Pros of the method: the ability to scale text and images in a text editor (for varying degrees of myopia) with subsequent printing; ensuring the sensory perception of didactic materials (black and white image plus relief). Cons: high cost of equipment and paper for thermal printing.

- b) Braille printers have similar properties. These are devices for printing in Braille and tactile graphics (with and without ink). If you have a Braille printer, you do not need to have a separate thermal heater, all processes take place inside one device. Unfortunately, the high cost of printer and paper significantly reduces the availability of the method.
- c) Using software to convert formats to Braille. Performing manual work on the Nemeth Code set is a process that requires special knowledge and many years of practical experience. Similar work can be done effortlessly with the help of special software formats. Among the free software for translating flatbed text in Braille, we should mention odt2braille – an extension of OpenOffice.org Writer⁴³. The program has the following properties:
 - translation of OpenOffice.org Writer documents into Braille;
 - support for more than 60 languages;
 - support for 8-point Braille;
 - support for multilingual documents;
 - support for major Braille printers (over 40 items);
 - translation of mathematical formulas in Braille (Nemeth, etc.);
 - adapted settings for editing and formatting documents;
 - adapted preview and print settings.

3. **Application of multisensory approach and universal design.** The multisensory approach in teaching involves the use of several analyzers by students. Didactic materials of the multisensory type are a combination of visual, audio and kinesthetic layers in a single container. In other words, the student gets the opportunity to see, listen and tactilely feel the learning material. For a student with partial blindness, the potential for residual vision must be considered, even if the person distinguishes only color.

⁴³ Retrieved from: <http://odt2braille.sourceforge.net> [In English] (2018, June, 11).

4. **Use of assistive hardware and software.** An inclusive environment is, first of all, the organization of special conditions for the education of students with disabilities. The workplace of a student with profound visual impairments in practical classes in mathematics and computer science should be equipped with the necessary tools for independent work. Table 2 [Kosova] systematizes data on hardware and software tools for people with blindness and low vision.

Table 2. Hardware and software tools for people with blindness and low vision

Title	Description
Hardware Tools	
Braille printers	Devices for printing text and graphic information, which are designed to obtain images in the form of Braille characters and tactile graphics on a special thick paper.
Devices for relief thermography (heater and thermal paper)	Devices for applying relief on thermal paper by passing a printed sheet through a heater, where the colored areas swell, creating a relief.
Braille displays	Output devices for tactile display of text information in the form of 6-dot or 8-dot Braille characters. May contain a built-in keyboard for Braille characters.
Typhlocomputers (organizers for the blind)	Laptops with Braille display, Braille keyboard and speech synthesizer. Sometimes a QWERTY keyboard is built in instead of a Braille keyboard.
Video magnifiers	Text and graphic information output devices. The image scanned by the camera is transmitted to the monitor screen. They are equipped with a camera with zoom function.
DAISY-players	Devices for playing Daisy books in various formats. They are equipped with sound systems of prompts and navigation. The Daisy standard combines different ways of presenting material: text, illustrations and audio.
Braille E-book	Output devices (Braille displays) that are made using heated wax or electroactive polymers. Provide display of Braille characters.
Talking Tactile Tablets	Input devices that provide a link between graphic information on paper and image software. Generate a verbal response to the tactile study of image elements.
Marking for the keyboard in Braille	Volumetric contrast stickers with Braille.
Keyboards for the visually impaired	Keyboards with large contrasting symbols, mostly on a yellow background.
Scanners	Devices for recognition of printed texts and graphic images.
Software Tools	
Text-to-speech soft-	Software for sounding text on the screen (i.e., ClickHear,

ware	ClipSpeak).
Screen magnifiers	Software to enlarge a fragment of the image on the screen (i.e., MAGic, Supernova Magnifier, Virtual Magnifying Glass).
Speech recognition software	Software for language translation into text (speech-to-text software) and voice control software (i.e., Яндекс.Диктовка, RealSpeaker, Ttype).
Braille translation software	Software for text translation and mathematical formulas in Braille and Braille Nemeth (i.e., Duxbury Braille Translator, Index-direct-Braille, Euler).
Optical character recognition software	Software for converting images of printed and handwritten texts into computer character format (i.e., OpenBook, OmniPage, ABBYY FineReader).
Programs for creating and reading e-books with a speech function	Software for the development of e-books in DAISY format (i.e., Easy Reader / Easy Converter, Dolphin Publisher).
Screen readers	Software that combines some or all of the above functions. Announces all events happening on the screen (i.e., JAWS, NVDA, Window-Eyes).

Equipping the visually impaired users' workplaces is complicated by the high cost of special equipment and software. It is recommended to use free software and general purpose equipment where it is possible to do without assistive technologies. The minimum set of hardware and software that provide a workplace for a visually impaired student includes:

- Stationary workstation or laptop;
- Audio system (microphone and headphones);
- Scanner;
- Program for scanning and recognition of flatbed texts;
- Screen access program (NVDA, Emacspeak or other free applications);
- Internet access.

Based on the analysis of best practices, it is possible to formulate requirements for knowledge, skills and abilities necessary for teachers to organize and support inclusive education for people with profound visual impairments. Therefore, a teacher of mathematical disciplines should:

Know: principles of mathematical notation in Braille and Nemeth formats; methods of converting formats to TeX, LaTeX, Nemeth ASCII Braille, Nemeth; methods of developing available didactic materials in mathematical disciplines; principles of universal design and multisensory learning; basic hardware and software tools to support the learning of students with profound visual impairments.

Be able to: use reference resources for formatting mathematical notation in TeX, LaTeX, Nemeth ASCII Braille, Nemeth; use on-line services to convert formulas; create accessible teaching materials manually and with the help of information technology; develop and conduct lectures and practical classes using a multi-sensory approach; use adaptive and assistive technologies and software to organize training for visually impaired students.

Mastering the system of knowledge, skills and abilities to teach mathematics to the target category of students will increase the overall competence of teachers and form the necessary professional base for mathematics and technical faculties to teach students with profound visual impairments.

Conclusions

The development and implementation of the principles of democracy, humanism and openness in education contributes to social progress and comprehensive intellectual and spiritual development of the individual. Responding to the needs of the individual and society as a whole brings us closer to the establishment of the educational paradigm, which is the need to ensure equal access to quality education for each individual, regardless of his / her features and limitations.

In the conditions of computer-oriented learning environment and widespread use of ICT in leisure, the problem of students' health is relevant nowadays. This problem is especially acute for educators working in inclusive education, with children with disabilities, as the health measures of these students will be different from those applied to children with typical development.

All educators, regardless of the level of education at which they work (preschool, general or higher education), need to master the system of knowledge, skills and abilities on the specifics of teaching students with different types of disorders. Subject to a pedagogically balanced approach ICT can be a significant factor in positive change, as their use allows to attract more participants in education at lower cost, meet the requirements of social justice for all groups, opens wide prospects for improving the quality of education, its accessibility for people with disabilities, promoting equal access to information and educational services, full and fruitful social integration.

References

Bykov V. Yu., *Modeli orhanizatsiynykh system vidkrytoi osvity* [Models of organizational

- systems of open education], Kyiv 2008, Ukraine: Atika. [In Ukrainian].
- Bykov V., Leshchenko M., Tymchuk L., Tsyfrova humanistychna pedahohika [Digital humanistic pedagogy]. Kyiv 2017, Ukraine: "LAT&K". [In Ukrainian].
- Danilavichiutė, E. A., Lytovchenko, S. V., *Strategii vykladannia v inkliuzyvnomu navchalnomu zakladi* [Teaching strategies in an inclusive school]. Kyiv (2012)., Ukraine: "A.S.K.". [In Ukrainian].
- Dehtiarenko, T. M. Poshyrennia idei uprovadzhennia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u systemu spetsialnoi osvity [Dissemination of ideas for the introduction of information and communication technologies in the system of special education]. In *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, (2015). 2 (46), 11-21. Retrieved from: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/1207/917>. [In Ukrainian]. (2018, June, 11).
- ICT for inclusion: reaching more students more effectively. Retrieved from: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214675.pdf> [In English] (2018, June, 11).
- ICTs in Education for People with Special Needs : specialized training course (2006). Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education. Retrieved from: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214644.pdf> [In English] (2018, June, 11).
- Information and Communication Technologies in Secondary Education* (2004). Retrieved from: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214616.pdf> [In English] (2018, June, 11).
- Inklyuzyvnoe obrazovanye: put v budushchee. 48-ya sessiya Mezhdunarodnoi konferentsyy po obrazovaniyu: Zakliuchitelnyi doklad* [Inclusive education: the path to the future. 48th Session of the International Conference on Education: Final Report]. Retrieved from: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_rus.pdfhttp://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_rus.pdf [In Russian] (2018, June, 11).
- Kolupaieva A. A., *Inklyuzyvna osvita: realii ta perspektyvy* [Inclusive education: realities and prospects]. Kyiv 2009, Ukraine : "Sammit-Knyha". [In Ukrainian].
- Kosova E. A., *Metodyky ynkliuzyvnoho obuchenya v prepodavanny matematycheskykh y kompiuternykh dystsyplin* [Inclusive teaching methods in teaching mathematical and computer disciplines]. In *Dny nauky KFU im. V.Y. Vernadskoho: Collection of theses II scientific. conf. prof.-lecturer composition*, 2016, (p. 563). [In Ukrainian].
- Kosova K. O., *Pidhotovka vykladachiv matematychnykh dystsyplin do navchannia studentiv z hlybokymy porushenniamy zoru* [Training of teachers of mathematical disciplines to teach students with profound visual impairments]. In Nosenko Yu. H. (Ed.). *Suchasni zasoby IKT pidtrymky inkliuzyvnoho navchannia* [Modern ICT tools to support inclusive education] (pp. 215-230). Poltava (2018)., Ukraine: PUET. [In Ukrainian].
- Kovalenko V. V., *Multyplikatsiina produktsiia yak zasib formuvannia sotsialnoi kompetentnosti uchniv molodshykh klasiv* [Cartoon products as a means of forming social competence of junior students]. In *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*, 8 (51), 16 -18. [In Ukrainian].
- Learning Disabilities and Young Children: Identification and Intervention. Retrieved from: <http://www.ldonline.org/article/11511/>. [In English] (2018, June, 11).
- Lieontiev A. N., *Izbrannyye psikhologicheskyye proizvedeniya: v 2 t.* [Selected psychological works: in 2 vols.]. Moscow 1983, Russia: "Pedagogika". [In Russian].
- Loboda V. V., *Navchalne Internet-seredovyshche yak zasib motyvatsii movlennia*

- starshoklasnykiv z vadamy slukhu* [Educational Internet environment as a means of motivating speech of high school students with hearing impairments] (Extended abstract of PhD dissertation). Kyiv 2010, Ukraine. [In Ukrainian].
- Lohopedycheskiye trenazhery "Delfa-142.1" [Speech therapy trainers "Delfa-142.1"]. Retrieved from: <http://delfam.ru/maker.php?page=main> [In Russian] 2018, June, 11).
- Lytvynova S. H., Melnyk, O. M., *Vykorystannia elektronnykh osvitykh ihrovykh resursiv u navchalno-vykhovnomu protsesi pochatkovoï shkoly* [The use of electronic educational game resources in the educational process of primary school]. Kyiv 2016, Ukraine: "Komprynt". [In Ukrainian].
- Martynchuk O. V., *Inklyuzyvne navchannia ditei z osoblyvymy potrebamy v zahalnoosvitnomu prostori* [Inclusive education of children with special needs in the general education space]. In *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia*, (2011). 29, 88-93. [In Ukrainian].
- Martynchuk, O. V. *Inklyuzyvne navchannia ditei z osoblyvymy potrebamy v zahalnoosvitnomu prostori* [Inclusive education of children with special needs in the general education space]. In *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia*, (2011). 29, 88-93. [In Ukrainian].
- MathJax: A., *JavaScript display engine for mathematics that works in all browsers*. Retrieved from: <https://www.mathjax.org> [In English] (2018, June, 06).
- Matiukh Zh. V., *Do pytannia vprovadzhennia multymediinykh tekhnolohii v inklyuzyvnu doshkilnu osvitu* [On the issue of introduction of multimedia technologies in inclusive preschool education]. In *Modernizatsiia informatsiino-resursnoho zabezpechennia osvithnoho prostoru navchalnykh zakladiv* [Modernization of information and resource provision of educational space of educational institutions]: *international scientific-practical conference* (pp. 33-35), Kyiv 2016, (May), Ukraine. [In Ukrainian].
- Matiukh Zh. V., *Problemy ta perspektyvy vprovadzhennia multymediinykh tekhnolohii v inklyuzyvnu doshkilnu osvitu* [Problems and prospects of introduction of multimedia technologies in inclusive preschool education]. In *Novi tekhnolohii navchannia*, 2016, 88, 1, 65-69. [In Ukrainian].
- Matiukh, Zh. V. *Vykorystannia multymediinykh tekhnolohii v doshkilnii osviti yak aktualnyi napriam naukovo-pedahohichnykh doslidzhen* [The use of multimedia technologies in preschool education as a topical area of scientific and pedagogical research]. In *Multymediini tekhnolohii v osviti ta inshykh sferakh diialnosti* [Multimedia technologies in education and other fields of activity]: *Proceedings of scientific-practical conference* (pp. 66-67). Kyiv(2016, November)., Ukraine. [In Ukrainian].
- Measuring Disability Prevalence. Retrieved from: <http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/Data/MontPrevalence.pdf> [In English] (2018, June, 11).
- Miasyshchev, V. N. *Psykholohyia otnosheni* [Relationship psychology]. Lvov(1960)., Ukraine: LHM. [In Russian].
- Netosov S. I., *Vykorystannia prohramno-aparatnoho zabezpechennia v protsesi korektsii vad slukhu ta movlennia u ditei* [The use of software and hardware in the process of correction of hearing and speech defects in children]. In *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 4 (54), 72-82. Retrieved from: <http://journal.iitta.gov.ua>. [In Ukrainian]. (2018, June, 11).
- Nosenko Yu. H., *Elektronna inkliuziia yak efektyvna stratehiia zabezpechennia dostupnosti i vidkrytosti osvity* [Electronic inclusion as an effective strategy for ensuring the accessi-

- bility and openness of education]. In *Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy*, 2016, 2 (17), 116-123. [In Ukrainian].
- Nosenko Yu. H., Matiukh Zh. V., *Zarubizhnyi dosvid vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v inkliuzyvnyi doshkilnii osviti* [Foreign experience in the use of information and communication technologies in inclusive preschool education]. In *Nova pedahohichna dumka*, 2015, 4 (84), 95-102. [In Ukrainian].
- Nosenko Yu. H., Sukhikh A. S., *Zdoroviazberezhuvalne vykorystannia prohramno-aparatnykh zasobiv u navchalnomu protsesi osnovnoi shkoly* [Health-saving use of software and hardware tools in the educational process of general school]. Kyiv 2017, Ukraine: "Kompynt". [In Ukrainian].
- Nosenko, Yu. H., *Elektronna inkliuziia yak efektyvna stratehiia zabezpechennia dostupnosti i vidkrytosti osvity* [Electronic inclusion as an effective strategy for ensuring the accessibility and openness of education]. In *Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy*, 2016, 2 (17), 116-123. [In Ukrainian].
- Nosenko, Yu. H., Matiukh, Zh. V., *Zarubizhnyi dosvid vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v inkliuzyvnyi doshkilnii osviti* [Foreign experience in the use of information and communication technologies in inclusive preschool education]. In *Nova pedahohichna dumka*, 4 (84), 95-102. [In Ukrainian].
- Nosenko, Yu. H., Matiukh, Zh. V., *The Implementation of Multimedia Technology in Ukrainian Inclusive Pre-school Education*. In *ICT in Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer: Proceedings of the 13th International Conference* (pp. 459-466). Kyiv (2017, May), Ukraine. CEUR-WS.org, 1844. Retrieved from: <http://ceur-ws.org/Vol-1844/10000459.pdf>. [In English].
- Nosenko, Yu. H., Sukhikh, A. S. (2017). *Zdoroviazberezhuvalne vykorystannia prohramno-aparatnykh zasobiv u navchalnomu protsesi osnovnoi shkoly* [Health-saving use of software and hardware tools in the educational process of general school]. Kyiv, Ukraine: "Kompynt". [In Ukrainian].
- Polka N. S., Platonova A. H., *Onovlennia hihienichnykh vymoh do vykorystannia v navchalnykh zakladakh suchasnykh zasobiv informatsiinykh tekhnolohii* [Update of hygienic requirements for the use of modern information technology in educational institutions]. In *Kompiuter u shkoli ta simi*. 4, 3-5. [In Ukrainian].
- Preodolenye otchuzhdeniya s pomoshchiu ynkliuzyvnykh podkhodov v obrazovanii: *zadacha i kontseptsiya resheniya* [Overcoming alienation through inclusive approaches in education: the task and the concept of its solution]. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785r.pdf> [In Russian] (2018, June, 11).
- Puliaevskaia A. *Inklyuzyvnoe obrazovanye i IKT* [Inclusive education and ICT]. Retrieved from: <https://nitforyou.com/ikt-inklyuzivnogo-obrazovaniya/> [In Russian] (2018, June, 11).
- Salamanskaia deklaratsiya i ramky deistviy po obrazovaniyu lyts s osobymi potrebnostyami, prinyatie Vsemirnoi konferentsyye po obrazovaniyu lyts s osobymi potrebnostyami: dostup i kachestvo* (1994). [The Salamanca Declaration and Framework for Action on Special Needs Education, adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality] Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427rb.pdf> [In Russian] (2018, June, 11).
- Sofii N. Z., Naida Yu. M., *Kontseptualni aspekty inkliuzyvnoi osvity* [Conceptual aspects of

- inclusive education]. In Danylenko L.I. (Ed.). *Inklyuzyvna shkola: osoblyvosti orhanizatsii ta upravlinnia* [Inclusive school: features of organization and management] 2007, (pp. 9-16). Kyiv, Ukraine. [In Ukrainian].
- Taranchenko O. M., Naida, Yu., *Dyferentsiiovane vykladannia v inklyuzyvnomu klasi* [Differentiated teaching in an inclusive classroom], Kyiv (2012), Ukraine: "ATOPOL". [In Ukrainian].
- Vsemyrnaia orhanyzatsiia zdavookhraneniia. Hlukhota i poteria slukha. Informatsyonnyi biulleten* [World Health Organization. Deafness and hearing loss. News bulletin]. Retrieved from: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/ru/> [In Russian] (2018, June, 11).
- Vyhotskyi L. S., *Izbrannyye psikhologicheskiye proizvedeniya: v 6 t.* [Selected psychological works: in 6 vols.]. Moscow, Russia: "Pedagogika". [In Russian].
- Vykorystannia IKT v DNZ* [The use of ICT in pre-schools]. Retrieved from: http://www.bilatserkva-dnz3.edukit.kiev.ua/vikorystannia_ikt_v_dnz/ [In Ukrainian] (2018, June, 11).
- What is 'inclusive education?' - Interview with the UNESCO-IBE Director, Clementina Acedo.* Retrieved from: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Press_Kit/Interview_Clementina_Eng13Nov.pdf [In English] (2018, June, 11).
- Yushchenko O. M., *Osoblyvosti sotsialnoi roboty z liudmy yaki maiut funktsionalni обмеzhennia zdorovia* [Features of social work with people with functional disabilities]. In *Sotsialna robota v suchasnomu suspilstvi: tendentsii, vyklyky, perspektyvy* [Social work in modern society: tendencies, challenges, perspectives]: *Proceedings of all-Ukrainian scientific-practical conference* (pp. 63-68). Kyi 2017, February, Ukraine. [In Ukrainian].
- Zaporozhchenko Yu. H., *Vykorystannia zasobiv IKT dlia pidvyshchennia yakosti inklyuzyvnoi osvity* [Using ICT tools to improve the quality of inclusive education]. In *Informatsiini tekhnolohii v osviti*, 15, 138-145. [In Ukrainian].

Larysa Tymchuk,
The National Defense University of Ukraine named after
Ivan Cherniakhovskyi
Kyiv, Ukraine
ORCID ID: 0000-0003-4678-2362

Larysa Ruban
Department of Foreign languages, Faculty of Economics,
Taras Shevchenko National University of Kyiv,
Kyiv, Ukraine
ORCID ID: 0000-0001-5539-931X

Michał Stolarczyk
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Filia w Piotrkowie Trybunalskim
ORCID ID: 0000-0002-2293-7326

Wykorzystanie technologii cyfrowych przez nauczycieli w celu pomocy dzieciom dotkniętym działaniami wojennymi

Streszczenie

W artykule uzasadniono pilną potrzebę edukacji włączającej w ukraińskim systemie edukacyjnym. W dzisiejszych realiach dobór kategorii dzieci wymagających szczególnej uwagi opierał się na problemach odpowiadających każdej grupie dzieci, w szczególności ochronie socjalnej, rehabilitacji, adaptacji, pomocy i wsparciu psychologicznym.

Ujawniono koncepcję autorów dotyczącą wykorzystania cyfrowych technologii narracyjnych jako skutecznego środka szkolenia nauczycieli w zakresie udzielania pomocy dzieciom dotkniętym operacjami wojskowymi. Definiuje się edukacyjne i pedagogiczne funkcje narracji cyfrowych: stymulowanie rozwoju umiejętności nauczyciela w tworzeniu środowiska edukacyjno-terapeutycznego charakteryzującego się pozytywną atmosferą komunikacji; stwarzanie sprzyjających warunków do rozwoju umiejętności komunikacyjnych dzieci w procesie tworzenia cyfrowych narracji.

Słowa kluczowe: konflikty zbrojne, dzieci, edukacja włączająca, szkolenie nauczycieli, technologie narracji cyfrowej

Use of digital narrative technologies in teacher training to assist children affected by military operations

Abstrakt

In the article the urgency of inclusive education in Ukrainian educational system is grounded. In today's realities the selection of categories of children in need of special attention was based on the problems that correspond to each group of children, in particular, social protection, rehabilitation, adaptation, psychological assistance and support. The authors concept is revealed on the use of digital narrative technologies as an effective means of training teachers to provide assistance to children affected by military operations. Educational and pedagogical functions of digital narratives are defined: to stimulate development of teacher's skills of creating an educational and therapeutic environment characterized by a positive atmosphere of communication; providing favorable conditions for the development of children's communication skills in the process of digital narratives creation.

Key words: military conflicts, children, inclusive education, teacher training, digital narrative technologies

Introduction

War is the worst accident for every person. A child is the weakest one, because during military operations children remain the least protected. The child's psyche is traumatized by the loss of loved ones, horrific scenes of violence, bullying by the occupiers, poverty and constant danger. Children of war are called adults with children's eyes. Children who grew up in the war years are different from others, they grow up quickly, having lost a happy childhood. They face with death lurking around the corner, bombing and shooting attack, minefields, loss of relatives, safe home, school, friends...

Our civilization estimates that there are 7 billion 600 million people¹, of which almost a third, namely 2 billion 200 million are children². There are currently 7.6 million children and adolescents in Ukrainian families³. The

¹ Current World Population. Retrieved from <http://www.worldometers.info/world-population/>.

² Children in the World. Retrieved from <https://www.humanium.org/en/children-world/>.

³ Children in Ukraine. Retrieved from <https://www.unicef.org/ukraine/ukr/children.html>.

United Nations Millennium Declaration of September 8, 2000 underlines that the Heads of State and Government of our planet jointly declared their collective responsibility to promote the principles of human dignity, justice and equality at the global level to all the inhabitants of the Earth, especially the most vulnerable, and in particular to the children of the world to whom the future belongs⁴. Preserving the future for Ukraine has become a matter of survival and existence of its people.

The processes of democratization taking place in the country, the integration of Ukraine into the European community raise the issue of social protection of the smallest citizens, because they always need it the most. An integral part of these processes, an important component of humanitarian policy, which shows how society protects the rights of a child is the effective implementation of inclusive education, which today is gradually entering the educational process of Ukraine. Inclusive education is, first of all, the formation of public attention and respect to the diversity and uniqueness of each person. In difficult times of global upheaval, children with special educational needs require love, sincere and sensitive attitude, empathy and attention of the whole pedagogical community.

The urgency of inclusive education, the involvement of children with special educational needs in the educational process is greatly enhanced by unresolved socio-political problems and war, which brings death, pain, suffering, crippled destinies, lost hopes, unfulfilled dreams. In the seven years of Russia's armed aggression, more than 13,000 people have been killed, including more than 3,000 civilians, tens of thousands have been injured, and about 1.5 million people have been forcibly displaced. Despite all the efforts of Ukraine and the international community to find a peaceful solution to the conflict, Russia's armed aggression continues and the number of its victims continues to grow daily.

The obvious and natural consequence of military operations and armed conflict is the deterioration of the situation of children and the steady increase in the number of children in need of correctional education in the country. It is painful to state disappointing statistics, but during the years of Ukraine's independence the number of children has almost halved. Ukraine now ranks 186th in the world in terms of birth rate and 13th in the world in terms of the nation's extinction. Since 2014, 240 children have been killed,

⁴ United Nations Millennium Declaration. Resolution 55/2 adopted by the UN General Assembly on 8 September 2000. Retrieved from <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm>.

56 children have been missed, and about 500 children have been injured in Russia's military aggression in Donbas. From 10 to 15 thousand children live in the so-called "gray zone". Authorities registered nearly 1.5 million civilians who were forced to flee their homes to save their own lives and the lives of their children. The number of displaced children from the Crimea and Donbas exceeded 173,000. More than 2,000 orphans are staying in the occupied territories⁵.

After the active phase of the armed confrontation has been finished, the growth of these horrific statistics does not stop. Children are injured as a result of careless handling and accidents with explosives.

The article objective is investigating the possibilities of using the digital narrative technologies in teacher training to assist children affected by military operations.

Categories of children in need of pedagogical support

New terrible categories of "children affected by the conflict", "children affected by military operations and armed conflicts" have appeared in the domestic educational space. These categories include children who, as a result of military operations or armed conflicts, have been injured, contused, maimed, physically, sexually, psychologically abused, abducted or illegally taken outside Ukraine, involved in military formations or illegally detained, including in captivity.

Today, more than 39,000 children in Ukraine have the status of a child affected by military operations and armed conflicts, which is approximately 20% of the total number of children affected. Currently, more than 200,000 children need urgent psychological assistance as a result of psychological trauma due to the death of relatives and friends, hiding in basements under fire, loss of home, safe environment and others⁶.

In 2019, in Ukraine, the international organization Stabilization Support Services, with the assistance of the British Embassy in Ukraine, implemented the project "Development of social cohesion in Ukraine through strengthened regional and local social protection of internally displaced persons (IDPs), veterans, and other conflict affected persons". Its purpose was

⁵ Since the beginning of the Russian armed aggression in Donbass, more than 240 children have died. Retrieved from <http://www.pravda.com.ua/news/2020/06/4/7254450/>.

⁶ In Ukraine, more than 33,000 children have the status of victims of hostilities. Retrieved from <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2791124-v-ukraini-ponad-33-tisaci-ditej-ma-ut-status-postrazdalih-unaslidok-voennih-dij.html>.

to identify and study the problems of children, whose lives, as a result of Russia's armed aggression against Ukraine, were scorched by the relentless breath of war. The project did not only apply to children who were directly affected by the war, wounded or taken prisoner. It is also about children who may live far from the military operations, but the war has affected them through the involvement of family members in the fighting.

When estimating the number of children affected by the conflict, an attempt was made to take into account all possible categories of children affected by the conflict related to the occupation of the part of Ukraine and the annexation of the Crimea. Unfortunately, the registration of children affected by the conflict is quite uneven. For example, the most frequently registered are IDPs, children affected by the conflict, children experienced the death of a family member and infrequently children from families with disabilities, children of veterans involved in military operations, and children of active-duty servicemen in ATO / JFO areas.

The inconsistency of this problem somewhat distorts the real results, however, based on the available figures, we can talk about at least 200, 000 of such children. Experts estimate that there should be about 500,000 displaced children, so about 300,000 of them are not registered. It should also be noted that official statistics on the number of children affected by the conflict can be a strong argument in bringing to international justice those responsible for conflict resolution.

According to UNICEF: "Due to the conflict in the east, which has been going on for seven years, children and teachers in 3,500 educational institutions face dangers that threaten their lives and well-being almost every day. More than 750 schools and kindergartens have been damaged or destroyed since the start of military operations, and many other educational institutions have been forced to suspend the educational process due to intensified attacks. Nearly 400,000 children go to schools near the demarcation line⁷.

In today's realities in Ukraine, the category of children in need of special attention and support should also include:

- children affected by military operations and armed conflicts;
- internally displaced children;
- children living near the line of conflict (children of the "gray zone");
- children of the occupied territories;

⁷ Ukraine Appeal. Humanitarian Action for Children. Retrieved from <https://www.unicef.org/appeals/ukraine.html>.

- children – family members of persons who died (went missing) or died as a result of participation in the anti-terrorist operation / joint forces operation;
- children – family members of veterans – participants in military operations;
- children – family members of servicemen;
- children – family members of persons with disabilities due to the war;
- children – family members of captured servicemen and persons held hostage in the temporarily occupied territories of Ukraine.

The selection of such categories of children was based on the problems that correspond to each group of children, in particular, social protection, rehabilitation, adaptation, psychological assistance and support. There is no doubt that the state should at all levels (legislative, executive and judicial) ensure the protection of children who fall into the above categories. It is important to develop a necessary and balanced list of measures, special rehabilitation programs, to take care of staffing their effective implementation, to do everything possible to help minimize the consequences of injuries received by children as a result of armed conflict, and to allow them to live fully.

And while statesmen study the legislative, institutional, financial conditions, determine the measures that need to be implemented, educators, doctors, all conscious people in the country should raise the issue of rescuing Ukrainian children, propose and implement effective strategies for psycho-emotional assistance to children affected by military conflict. After all, raising this problem means recognizing the responsibility of adults for the future. It is also to recognize that the most traumatic and terrible thing in all times of human existence is that adults by their actions generate a lot of negativity and evil (war, violence, humiliation, coercion). It is to recognize that by producing it, they are directing a powerful destructive force to their future – children who are the most vulnerable hostages of this process.

Physical wounds are very painful for children. Physical pain goes away over time, but as a result of physical violence, they experience aggressive behavior. The well-known fact that evil begets evil, and good begets good, is often leveled in the minds of people raising children. The realities of life shed light on numerous examples of children who had been born and lived in an environment of aggression, pain, instability, and humiliation gradually begin to produce them themselves. And it doesn't matter where it happens – in the family, on the street, at school or in society. When children are depressed, mentally or physically pressured, they carry the knowledge of ag-

gression into the future. In contrast, there are also many examples of children raised in an atmosphere of goodness, happiness and love have learned to be happy and make others happy.

Olena Razvodovska, the head of Charitable Fund “Voices of Children”, who has spent the last five years in the war zone helping children, says: “Even when children or adults from frontline areas claim to be accustomed to gunshots, explosions and danger, this does not mean that they are no longer a problem for their psyche. It simply adapts to realities that it cannot change. For some, the nervous system is more stable and stronger, and for others, constant stress is immediately noticeable. Everyone is injured in the war. Especially children... We have seen various consequences: from inability to focus on learning and unmotivated aggression to panic attacks and enuresis. And here is the problem: for timely diagnosis and proper treatment in the field there are not always available specialists, and parents almost never have a lot of money for treatment⁸.

Narrative and digital competencies of teachers in assisting children affected by military operations

In our opinion, an important mission in overcoming the consequences of the war for children in Ukraine should be undertaken by teachers, people who have chosen the path of spiritual healing and enlightenment of the nation. For successful communication with a child, teacher must quickly diagnose his/her condition and help solve the problem at a professional level. Teacher, realizing his/her responsibility for the life and health of a child affected by the armed conflict, must fully support the child, create an atmosphere of trust, love and positive interaction, provide the necessary counseling to his/her parents or guardians to get out of it as soon as possible.

School psychologists should help a child integrate into a new school team, involve him/her in educational process, reduce stress, not single out as a “victim”, and motivate children to learn. And it is only a part of the job that school psychologists have to do. It is the professionalism of this work that determines how the adaptation will take place. There is nothing trivial in this work. Everything is important here. Its success even depends on how a child will be introduced in the new children’s team. The desire of teachers to emphasize the difficult social experience that a child has had in an area of armed conflict can cause unpleasant nicknames for a child, or excessive heroization of his/her past. Obviously, teachers and peers need to know

⁸ Children’s Voices Charitable Foundation. Retrieved from <http://voices.org.ua/>.

enough about a child. However, school should pay special attention, first of all, to the peculiarities of the organization of the educational process and the inclusion of a child in this process. That is, a detailed study of the peculiarities of the child's acquisition of knowledge and adaptation to new learning conditions should become the main activity of the teaching staff.

To overcome the consequences of trauma experienced by children, methods of narrative interaction, narrative-therapeutic strategies and in their convergence with digital technologies – digital narratives can be useful in teachers' work. Digital narrative is a story created with the help of digital technologies that reflects the author's point of view. The category of digital narrative was introduced into the scientific space by American scientists in the early 90s of the 20th century to define the phenomenon of convergence of digital technologies and the art of oral narrative. The process of creating digital narratives is a practice of combining spiritual, artistic and technological components, which has spread in the international educational space and has acquired signs of a tendency of self-expression under globalization. Digital narratives include digital texts, presentations, photos, slides, documentaries, feature films, short films, animated films, microfilms, promotional videos, video clips, video blogs, photo collages, audio recordings, etc.⁹

In the context of digital narratives study in providing psychological and pedagogical support and assistance, the opinion of Dr. Rina Benmayer, the researcher of narrativization of education, is relevant: "Digital narratives teach a person experience not only in the context of "What happened to me?", but also "What can my history teach others?". While creating digital narratives, theoretical concepts are translated into the language of digital narratives, which speak to us in a broad cultural context"¹⁰. The creation of digital narratives takes place at the intersection of epistemological and emotional aspects of learning, combines the practice of reflexive storytelling and theory, intelligence and affect.

Creating digital narratives is about describing, schematizing, and using digital technologies to come up with and tell reflective stories. Widespread use of digital narratives in various fields of learning is based on their integral properties, which are expressed in the possibility of combining different

⁹ L. Tymchuk, *Digital narratives in teaching future Masters of Education: history, reality and prospects of development: monograph* (in Ukrainian), 2016.

¹⁰ *Digital Storytelling Multimedia Archive*. Retrieved from <https://pilot.cndls.georgetown.edu/digitalstories/>.

educational methods and forms in the process of their design: creative and reproductive, verbal and nonverbal, individual and group. In the process of creating digital narratives, the most important human skills of the digital society are formed: cognitive, communicative, collaborative, creative. Involved in making digital narratives, children should synthesize a variety of skills to create an authentic product: research, writing, organizational, presentation, interviewing, problem solving, evaluation, and, at the same time, interpersonal and technological skills.

The use of digital narratives has significant potential for effective inclusive education. Children with communication problems (lack of concentration on personal feelings and thoughts, inability to express them correctly, effectively control nonverbal communication, reluctance to communicate) need support in communicating with both peers and adults.

Communication problems cause anger and frustration in children, hinder learning and development, and disintegrate an inclusive educational environment. The creation of digital narratives combines personal expression in the implementation of creative ideas, communication, teamwork and the use of digital technologies, and is characterized by ample opportunities to solve these problems.

The use of digital narratives in the training of inclusive education specialists provides an opportunity to give assistance to children, which combines the potential of narrative therapy and digital technologies. First of all, the creation and perception of digital narratives motivates future professionals to master professional pedagogical and therapeutic skills, develops empathy, acceptance of the problems of affected children. Biographical digital narratives-stories about real traumatic events have a positive impact on the development of the emotional sphere of future specialists of inclusive education. After all, people capable of empathy, compassion, and at the same time with a life-affirming worldview (predicting future happiness of affected children) can help children professionally¹¹.

Here is an example of motivating digital narrative, which was used by the author in preparing teachers to work with children affected by armed conflict.

Children of war are called adults with children's eyes, but they are still children who need to be so happy and sad, to laugh and cry, feeling that they

¹¹ M. Leshchenko, L. Tymchuk, L. Tokaruk, *Digital narratives in training inclusive education professionals in Ukraine*. In: *Inclusive education: Unity in diversity*, Warszawa 2020, p. 254-270.

are loved infinitely, reliably protected and believed in. Children are also called angels, evoke in the human imagination beautiful white-winged creatures that protect humanity. Perhaps, indeed, their childlike sincerity, spontaneity, and a soul that knows how to love and forgive, protect adults from the evil they have learned to spread through thoughts, words, and actions. Children's happy smile and the light of hope in their eyes always remind and prove to adults that a person is a creator that can be happy in this world.

And that is why, adults must make every effort, knowledge and skills so that all children receive as much love and warmth, attention and care, so that these angels do not suffer from childhood and then not turn into cruel people. After all, "bad" adults from whom society suffers are once the "broken" lives of angels who were born for happiness and love, but were shown only cruelty, hopelessness and disrespect!

My dream is that in the history of mankind there will be no more city of Angels, as in 1998 the city of Beslan was named, where innocent children died at the hands of terrorists. There will be no more alleys of Angels as a place in Donetsk, where the inscription was engraved in gold letters: "Alley of Angels. In memory of the fallen children of Donbass". There, since 2015, the memory of the fallen children of Donbass has been honored.

There are no equal approaches to solving the problems of children affected by armed conflict, because everyone is a unique person. When helping a child, it is necessary to take into account numerous factors (including age, traumatic experience, severity of trauma, living conditions, environment, etc.) that significantly affect the choice of pedagogical technologies, methods, psychological and therapeutic techniques and strategies. After all, every child is a separate destiny, a separate life story, a separate family that had its own plans, peaceful professions, happy dreams that were destroyed by the war, crippling bodies and souls, ending life...

Children from families who experienced the grief of losing their parents in the war have suffered severe and incredibly painful emotional wounds that can be etched in their memory and hurt for a lifetime. Such wounds must be healed by people with a loving, kind and understanding heart, who will be able to do everything to keep the child's orphanhood only a sad memory of the past, and not a burden for life. When helping preschoolers, remember to create a cozy, safe family atmosphere in which adults love and care for them as best parents can. It is important that they stay in small groups of several people in rooms with calm colors, where they are surrounded by many different soft toys and have a friendly positive atmosphere.

Children of primary school age also need a lot of attention, long-term communication with peers. But, before such a child is introduced to the team, it is necessary to go through a long enough preparatory stage, when he/she will communicate directly and constantly with a teacher or his/her assistant. At this stage, a teacher studies the characteristics of a child, his/her abilities, inclinations, establishes positive interaction, trust in relationships with each other. It is important not to overload such children with educational material. A teacher should concentrate attention of children on moving games.

An effective means of gradually resolving traumatic problems is to involve children in the creation of digital fantasy narratives. While working with this category of children, particular attention is paid to digital narratives, the plot line of which is based on fairy tales (folk and literary tales, as well as self-invented stories). Digital narratives enable to combine fairy tale therapy with therapeutic potential of digital technologies. The theoretical foundations of the use of digital fairytale narratives while working with children affected by armed conflict are based on the following provisions:

- digital fairytale narratives help to create a fairytale therapeutic reality, which is characterized by a positive cognitive-communicative field;
- the use of fairytales during psychological and pedagogical interaction allows children to gradually overcome the barriers of fear to tell autobiographical stories about the terrible events they experienced;
- the choice of digital technologies in accordance with the intellectual profiles of teachers and children based on the application of multiple intelligence theory expands the possible ways of creative expression, integrating verbal, visual, musical, logical, fantasy, individual and group ways of self-expression;
- projecting a traumatic experience on fairytale plots motivates children to create fantasy stories about their experiences, safe experimentation with fairytale events, contributes to the disappearance of phobias¹².

Strategies of pedagogical and therapeutic assistance to children

It is important to use the powerful potential of digital gadgets, computer games (game narratives) to help middle school age children. It should be noted that teachers must be responsible for the choice or recommendation of

¹² M. Leshchenko, L. Tymchuk, L. Tokaruk, *Digital narratives in training inclusive education professionals in Ukraine*. In: *Inclusive education: Unity in diversity*, Warszawa 2020, p. 254-270.

a computer game, its game content, which should not be related to war (weapons, scenes of violence, murder, blood, explosions).

Distribution of different types of game narratives allows you to choose games based on an interesting story in which the developers use as a basis for a computer game the plot of a new movie, book, literary bestseller, implement new animation techniques, achievements of cognitive science. It is advisable for a teacher to recommend and use games that could distract children from the traumatic experience, capture their attention with an interesting graphic narrative (drama, color, visual language), which presents a plot that is much better and richer than in books or movies.

In addition, when choosing computer games, it is necessary to determine their pedagogical potential and the dominant purpose of their use: overcoming the post-traumatic syndrome, meeting educational needs, social development, development of professional interests, etc. Among the huge thematic variety of computer games (Harry Potter, SimCity, Zoo Tycoon, Age of Mythology, etc.), it is important to choose those that will interest a child, promote his/her development and, most importantly, help to overcome the consequences of psycho-emotional trauma. Let us briefly describe some of them.

Playing “Zoo Tycoon” game, children create their own zoo and control fictional zoo business. The game provides a lot of information about animals, and children need to learn what each animal needs (food, space, etc.) to ensure its happy life. One of the positive effects of using this computer game is the stimulation of imagination and fantasy.

“Age of Mythology” game introduces the richness of Egyptian, Norwegian and Greek mythology. Parents claim that this game instilled in their children a passion for Egyptian history. It was the game that stimulated children’s visits to museums to study artifacts, watch many documentaries, and also read books on relevant topics. Parents underline that the game initiated the implementation of research projects to study mythology¹³.

In addition, teachers and social-pedagogical specialists who work with children affected by armed conflicts must make great efforts to prepare the entire children’s group to accept such a child, to treat them with a warm understanding and support. The use of digital narratives in the educational process, the plot line of which is based on fairy tales (H. C. Andersen, V. Sukhomlinsky and others), computer games (“The Cost of Life”, “I Can

¹³ Leshchenko, P. (2019). Computer games as an innovative educational tool: foreign experience and prospects of domestic use (in Ukrainian).

End Deportation” (ICED), etc.) can help in the friendly perception of such a child by the group and establishing positive interaction.

There is a wide range of computer games that can be used to help prepare children’s group to meet affected children and to help teachers in the successful social adaptation of these children in school groups. “The Cost of Life” game requires the player to make decisions on behalf of the Guinard family. The goal of the game is to help family members achieve prosperity, health, happiness, education and earn enough money to withstand the trials that await them for four seasons. This game was developed by students participating in “The Global Kids’ Playing 4 Keeps” program¹⁴. “I Can End Deportation” (ICED), the computer game, was created by “Breakthrough”, the human rights organization. This game was developed with the participation of many students of American secondary schools. In this game, students play the role of teenage immigrants trying to obtain citizenship, and thus learn about the problems that may face a person in a foreign country.

Perhaps most interesting in this regard may be the computer developments of “Games for Change”, the non-profit corporation, which was founded in 2004 to support the creators and developers of computer games that help people learn, improve their communities and help make the world a better place to live. An important area of the corporation’s work is “The Games for Change (G4C) Student Challenge”, the national program aimed at engaging students in digital games about issues that affect the lives of communities¹⁵. There are also game developments aimed at using the potential of global communication and collaboration between players to address real-world issues such as poverty, hunger, education, and health. It is important to note that before teachers offer children a game content, they must themselves get acquainted with it and analyze the feasibility of its use in the process of providing psychological and pedagogical assistance to children.

An extremely important point in the teachers’ work with children who have lost their parents in the war, which must always be remembered: ***no one can ever encourage a child to forget about the loss of parents***. One way to help with such a traumatic experience is to invite a child to create a virtual play reality where parents are alive. Despite they are absent in the physical space, they exist in the spiritual dimension and can always be

¹⁴ *Playing 4 Keeps Online Leadership Program – Global Kids*. Retrieved from www.olpglobalkids.org/gaming/playing-4-keeps

¹⁵ *National Games for Change Student*. Retrieved from Challenge www.gamesforchange.org/studentchallenge/.

communicated with. We believe that it is important and appropriate for children who have lost their parents to believe in the spiritual support and love of their parents who have passed away. After all, these feelings are not subject to distance, time or even death.

High-quality artistic digital narratives help to create a therapeutic reality. It is advisable to pay attention to “Coco”, the full-length animated music film of 2017, created by Pixar Animation Studios and released by Walt Disney Pictures. This film has won numerous prestigious awards (two Oscars and the Golden Globe).

Although the plot of the film is about the adventures of a boy in the world of the dead, the film is life-affirming, emphasizing the healing importance of love for one’s family, the importance of remembering deceased family members to revive, preserve and multiply the best of the past.

It is important for a child to believe that while in another world, parents see and know what is happening to their children, but cannot physically influence their actions. This reality allows children to engage in a rescue game in which they can talk to parents, sharing secrets, worries, fears, dreams, etc.

It should be noted that such “communication” must take place in the presence and with the participation of an adult, a teacher who would gently correct this process, unobtrusively encourage a child to talk, arouse the desire to positively project the child’s future. Using this pedagogical strategy, a teacher must show a child boundless love, maximum attention and empathy, so that by participating in this game he/she can heal the open wound of loss, gradually reducing the pain of parental absence, replacing it with a bright memory of them.

When working with children affected by the war, you can use the pedagogical strategy called “Mood Barometer”. It contains questions, the answers to which will allow a teacher to better understand children’s mood, providing them psychological and pedagogical support. In the process of communication, a teacher invites children to comment on the questions. The number of questions in the discussion should not be extensive. When communicating, a teacher selects from the list the most important questions at the moment. This strategy usually contains the following questions: “What was the most interesting event today?”, “What new happened during the day?”, “What surprised you today?”, “What was the easiest today?”, “Why can you praise yourself for?”, “Did something happen that embarrassed you?”, “What was difficult today?”, etc. In our opinion, more effective, especially in working with children of primary school age, is the creation of various visual narratives (drawings, photos, illustrations, videos, audio re-

cordings), which provide answers to the questions. We emphasize that the narratives of not only realistic but also fantasy themes, which are characterized by significant psychological and therapeutic influence, are valuable.

It is important for teachers to realize that children from families whose parents have returned to peaceful life from a war zone also need help and support. After all, such events traumatize all members of the family: both those who defend the Motherland with weapons and those who are waiting for them at home. The difficulty is that when you return home, the previous life does not return.

It is difficult for those who have returned to understand that nothing has changed here at home. And while his world, the world of the warrior, was divided into black and white, into enemies and comrades, everything happened here as before. People have lived and live a normal, peaceful life. And for those who waited for relatives from the war, it is difficult to realize that until recently a cheerful and open person became sad, stern, self-contained, silent for hours, reacting violently to someone's laughter, a loud voice, an unexpected roar. Of course, they need time to adapt to the new realities of peaceful life.

It is important to note that children may adopt symptoms from parents or other loved ones. The most common problem of adopted symptoms among children whose parents already have a post-stress disorder: 52% – when both parents have a post-stress disorder; 39.1% – when only one of the parents has such a disorder. Therefore, it is important to provide assistance to families with such disorders as effectively and in a timely manner as possible.

Helping children from such families to adapt to new life circumstances, teachers should offer parents and children different possible solutions to the problem, help to understand the causes of negative changes and processes, teach stress-free interaction with each other in the family and find support from professionals, close people, friends. Depending on children's characteristics (age, psycho-emotional state), difficulty of the situation in which they are and the problems that need to be solved, a teacher can recommend different strategies, effective methods to improve children's emotional state, and organize constructive support, interaction and communication.

Effective methods of psycho-therapeutic support include digital narratives on various topics. For example, digital narrative called "Calendar of Family Events" can be created to establish interaction in the family, after the return of one of the parents from the zone of armed conflict. The purpose of such a narrative is to create a positive atmosphere of communication, warm

relationships, mutual understanding, and support. This digital narrative can be created using PowerPoint. Each of the twelve slides, which symbolize the 12 months of the year, indicates important events for the family: holidays, birthdays, planned events (hiking, vacation, trip, fishing, etc.). Along with the events, you can place symbols that will indicate family events: a holiday cake, a backpack, a suitcase, a tent – the images associated with the expected events.

In addition, it is necessary to make a video of preparation in the family for this event. It is important to create a video narrative about how the planned event takes place. This narrative can be stored in the family digital archive, shared with relatives, remembering the positive, happy moments of family life. In the process of creating such a digital narrative, it is important that all family members take part in it, create a scenario of the expected event, distribute the roles and work that must be performed by each for its successful implementation.

The return of parents from the war is eagerly awaited in every family, but in each of them it happens differently and it always takes time to restore normal life, to get used to the fact that it is already going through differently. It is important for teachers to support such families, to help children adapt to the new conditions that arise in the family. Children whose parents have returned from the war need more time and attention from adults, they need to be able to communicate sincerely and confidently, to express their feelings or doubts. Parents need to understand that at this time, as never before, it is important to spend time together: eat, do some work together, relax, play, read, watch movies, travel. By establishing such interaction, parents give children a sense of security, significance, self-confidence.

To create a positive, harmonious family atmosphere that will help all family members recover faster and adapt to new conditions, teachers can encourage parents and children to create a digital family archive that includes not only family photos but also small videos of family life. It is known that children develop and learn by playing. In our opinion, it would be interesting for children of the digital generation to implement the digital project called “Family Archive”.

Children are invited to become project leaders. Each family member becomes a participant in the project and can play different roles in it: screenwriter, director, reporter, photographer, editor, computer technician, digital instructor, archivist, librarian, etc. If desired, each of the project participants can try themselves in different roles. In the process of project implementation, it is necessary to create a positive atmosphere of mutual understanding,

assistance and support. The implementation of such a project returns to family roots, revives the “spiritual and genetic” memory of the family, focuses on family traditions, stories about its members, promotes mutual understanding between different generations in the family. By creating such an archive, family members get to know each other better, learn what is important and valuable in each of their lives, what brings joy, and what upsets and causes rejection. Materials of such archive (family narratives, photos, videos) will allow to get acquainted with family members.

Project participants can be offered a variety of game content that will help to create digital materials for the family archive. Children can create a video called “I love...”, in which to interview various topics from parents, siblings, grandparents (what they love: books, songs, bands, movies, dishes, hobbies); “Life stories” (interesting stories that happened to them in life; interesting people they met in their lives; the meaning of life; what they consider valuable in life, etc.).

Working on the “Family Archive” project, the family can develop a digital narrative called “Family Shield”. The shield has always been used for protection, and the shield created by the family in the digital space can become its symbolic talisman. The shield can represent the symbols and traditions of the family. Technologies for its creation may be different. It is necessary to discuss what it will look like, what symbolic and valuable things for the family have to be reflected in its outline, and to try to draw it together.

Options for implementation this project may be different. One of which can be represented as follows: the background of the shield can be divided into segments, which can be filled by answering the questions: “What family traditions unite us?”, “What do we do best together?”, “What are the strengths of each of us?”, “How can our family help others?”. The answers to each of these questions can be presented in the form of a collage of pictures or photos. Pictures or photos can be placed in thematic segments, dividing the shield into four parts. The created shield can be presented in the form of a poster. And at any time, in moments of difficulty or life’s trials, as well as in happy moments and joyful waves, you can turn to the place of your strength – the family shield.

It is important for teachers, psychologists, and social workers who provide assistance to children affected by the armed conflict to use the experience of international organizations, representatives of the volunteer movement, and the Ukrainian military, which actively help people overcome the consequences of the war in eastern Ukraine.

It is the military, like no one who knows the price of life, who are the first to help people who remain in the front line, the so-called “gray zone”. They were the first to come to the aid of the wounded soldiers after the shelling, find seriously ill children and take them to the “big land” in the caring hands of doctors, share medicine, bread, everything they had with those who remained on the brink of survival.

It is difficult to overestimate the significance and impact on the minds of people of the humanitarian projects of the Ukrainian military, implemented and operating in the Donbass region. Since 2015, with the support of the local authorities of Donetsk region, such large-scale humanitarian initiatives of the military as “Help East”, “Help is coming!”, “Give a child of Donbass a book in Ukrainian”, etc. have been successfully implemented. With the support of the Joint Forces Command of the Armed Forces of Ukraine, a charity project on the distribution of the dilogy books “Letters from afar” by Borys Kutovy, the Armed Forces officer, was launched. The author will direct all proceeds from the sale to the treatment and rehabilitation of children from socially vulnerable families of the frontline areas of Donbass.

Borys Kutovy, a veteran of military operations in eastern Ukraine, known as the leader and coordinator of many humanitarian projects implemented and successfully operating in the Donbass region, said: “If we talk about the peculiarity of this project, it should once again attract the attention of the community, all those who are not indifferent to the problems of children of the war and in general residents of settlements, towns, villages bordering the area of military operations. After all, hundreds, thousands of children, women, the sick, the elderly remained there... They are Ukrainians who live on their native Ukrainian land without leaving it. We must support and help them¹⁶. Therefore, an important aspect in the training of future servicemen should be the introduction into the curriculum of teaching psychological and pedagogical disciplines topics that will help the military if necessary to provide qualified assistance and support to victims.

International experience of pedagogical assistance to children

Interesting for teachers in terms of helping children is the experience gained by “Voices of Children”, the charity foundation, which grew out of

¹⁶ The military's charity project should once again draw community attention to the problems of children of war – Boris Kutovy. Retrieved from <https://armyinform.com.ua/2020/07/blagodijnyj-projekt-vijskovyh-maye-vkotre-pryvernuty-uvagu-spilnoty-do-problem-ditej-vijny-borys-kutovyj/>.

volunteer work of Elena Rozvadovskaya, its founder, since 2015 in eastern Ukraine. The representatives of this organization were engaged in evacuation, emergency and humanitarian assistance to victims of military operations on the front line and established a psychological assistance center in Slovyansk.

For the head of the foundation, her job is not only work in the office, Ms. Olena often herself, disguised as various fairy-tale characters, goes to the children in the conflict zone and teaches how to avoid mines, what color ammunition are and what to do if they see a dangerous object. The foundation organizes treatment and rehabilitation, conducts art therapy for injured children, finds volunteers to rebuild destroyed homes, helps families cope with the difficulties of life in the war zone¹⁷.

Materials prepared and developed by specialists within the framework of the project “Increasing the capacity of specialists in psychosocial adaptation of internally displaced families with children”, implemented by the Ukrainian Public Health Foundation, together with “Eastern Europe Foundation”, the international charitable organization, with the financial support of “ChildFund Deutschland”, the German non-governmental organization for children support, may be essential for use by teachers working with affected children. So, teachers must follow the rules while working with children:

- Have the support of relatives and friends.
- Try to follow a child’s schedule to avoid additional stress.
- Have fewer secrets and hints (they scare a child even more).
- Answer a child’s questions gradually and accessible. One answer to one question. When a child masters it, he/she will be able to ask the following question.
- Maintain hope for the best.
- Be prepared for “rude”, “strange”, “aggressive” behavior of a child.
- Do not say: “Forget it”, “Throw it out of your head”. It leads to the formation of post-stress disorders.
- Do not leave a child alone with his/her experiences, but do not bother her.
- Never embarrass or blame a child for what happened or for behavior after the traumatic event.
- Be prepared to discuss the same things over and over again.
- Believe in yourself and show that you can survive the trauma.

¹⁷ Hear the voices of children. Retrieved from <https://tyzhden.ua/Society/246170>.

- Remember that some children, for various reasons, are unable to cope with the effects of traumatic stress on their own, and they need the professional help of various specialists¹⁸.

Teachers, educators and social workers who provide assistance to children affected by armed conflict, will also be interested in books that were published as a result of the "Bridges to Healing" project by international organization Campus Crusade for Christ, Inc., USA. Its subdivision, Cru Military, focused primarily on Christian principles of helping military families. In particular, Sherry Barron, a teacher, writer and wife of the serviceman, who leads the Cru Military team in San Diego (USA), based on the experience gained and experienced by the families of American servicemen since the Vietnam War, as well as studies of stress impact on military families during the wars in Iraq and Afghanistan, has published a series of books titled "My hero is home!: A Guide for Young Children Whose Parents May Have Combat Trauma", "Helping My Hero!: A Guide for Young Readers Whose Parents May Have Combat Trauma", "My Hero Hurts!: A Study Guide for Teenagers Whose Parents May Have Combat Trauma"¹⁹.

These books contain stories, facts, practical tips and ideas to help children of all ages understand what post-traumatic stress disorder (PTSD) is and how it affects their parents and the whole family. In addition to practical advice and tasks, Sherry Barron shows children how biblical truths can help them deal with emotions that arise as a side effect of the effects of PTSD. Everyone who help affected children should definitely read these books.

A valuable work in providing practical assistance to children affected by the armed conflict is "Parents Return from War: A Story on Family Recovery», a book by T. Ustinova, A. Glazkova, Y. Donets, Ukrainian psychologists²⁰. The publication of the book was made possible by the financial support of the Government of the United Kingdom within the project "All4One: comprehensive program of psychological and mentoring support for veterans", implemented by the East Europe Foundation. The book presents a narrative about the Ukrainian family. The authors offer parents and teachers simple and clear exercises, games, tasks, which are based on modern scien-

¹⁸ Psychosocial assistance to internally displaced children, their parents and families with children from Eastern Ukraine: manual for social practitioners, 2015 (in Ukrainian).

¹⁹ Campus Crusade for Christ, Inc., P. O. Box 120124, Newport News, VA 23612-0124, USA. ISBN: 978-0-9863630-0-9.

²⁰ Ustinova T., Glazkova A., Donets Y. (2020). Parents return from the war: A story about family recovery (in Ukrainian).

tific approaches to overcoming psychological trauma and their consequences, help to increase stress resistance and overcome negative experiences.

Speaking of children, we should not forget that all Ukrainian children in one way or another experience the stress that exists in society. There is an urgent need at the state level: training teachers to provide qualified assistance to various categories of children affected by the armed conflict. Among the many problems that need to be solved quickly, the one of providing qualified assistance in overcoming the effects of post-traumatic stress disorder in children is highlighted. As any stress imposed on post-traumatic stress disorder resulting from military operations often leads to suicide. The problem of preparing teachers, social workers, psychologists, etc. for constructive interaction with children affected by the armed conflict also needs to be solved urgently.

The experience of neighboring Poland is positive and valuable. In the historical relations of our nations in especially difficult times of armed conflicts and wars, the heart of Poles has always been open to Ukrainian children. It is difficult to realize that the events depicted in the film "Remember Your Name" by Polish writers Ernest Bryll and Janusz Krasiński, who as a child was a prisoner of the Nazi concentration camp Auschwitz, about a Polish woman rescuer becomes a mother of a boy who lost his family and homeland, resonate with today's events.

Only in today's realities, all the Polish people opened their hearts and extended a helping hand to Ukrainian refugee children, migrants, all those who left their homeland to escape the war and its devastating consequences.

Thanks to the friendly support of Poland, almost 1.5 million Ukrainians have moved to a neighboring country to live, work and study. Ukrainian children have been given the opportunity to attend schools, kindergartens, museums, cinemas, and entertainment centers in a peaceful and safe environment. The Polish government has made a number of decisions to enable Ukrainians to study for free in Polish public educational institutions, to be provided with dormitories and health insurance. In most higher education institutions, the Polish language is taught free of charge for students from Ukraine for the first year, and all children take a two-week intensive integration course in Poland before starting their studies.

Polish teachers acquaint children with Polish culture, traditions, involve them in various holidays, cultural events. Ukrainian children have the opportunity to rest with Polish children in summer camps, go on excursions. In order to accelerate the adaptation processes of children affected by the armed conflict, students of pedagogical specialties are involved, who con-

duct developmental meetings with them, trainings, various cultural events (performances, dramatizations, competitions). Understanding, support and friendly attitude of the Polish community to Ukrainian children, give them a chance for a full life, help to alleviate the pain caused by the war.

It should also be noted that every child, like an adult, with a change of residence still experiences fear and stress, even if they are set up for something new and better. The child's psyche is extremely sensitive, vulnerable and emotional, so children who have experienced stress do not always know how to behave in a new cultural environment. Their ignorance of the language of the country they came to makes it difficult to tell what is happening to them and share their experiences with someone.

Faced with the problems of adaptation of Ukrainian children affected by the armed conflict to the Polish community, our neighbors began to actively update the training programs for teachers, kindergarten teachers and other specialists, introducing into the educational process subjects that form appropriate competencies for constructive interaction and successful work with such children. Thus, in particular, at the Jan Kokhanovsky University in Kielce, students of pedagogical disciplines are taught courses as "Teaching foreign children", "Intercultural learning", "Working with children of national minorities" and others. An important aspect in this process is that in order to ensure the appropriate level of quality in the teaching of such disciplines are invited professionals who have direct practical experience working with immigrant children, IDPs, children affected by the war.

Ukrainian teachers need to be trained in work and psychological support for affected children. This support should be provided on an ongoing basis, whether it is a subject teacher, an organizing teacher, or a school psychologist. In the result of such interaction, children should be convinced that:

- war is temporary, it will end and everyone will live in a peaceful state;
- their parents, relatives and friends protect not only the territory, but also each individual child;
- they are loved, they are the hope and future of the state of Ukraine, they are the joy and happiness of the country.

Adults should do their best so that children never think they have been forgotten. And each of them has a future, each will find himself in the profession, society.

Conclusions

The analysis of the conducted research gives grounds to assert that the use of digital narrative technologies is an effective means of training teachers to provide assistance to children affected by military operations.

The use of digital narratives creates an educational narrative reality that ensures the development of specialists' skills to provide pedagogical and therapeutic assistance to children affected by armed conflicts. Educational and pedagogical functions of digital narratives are to develop skills:

- acceptance, compassion, empathy for the subjects of the educational process;
- creating an educational and therapeutic environment characterized by a positive atmosphere of communication;
- the use of fantastic plots to painlessly overcome children's fears, phobias that arose as a result of the terrible events they experienced;
- providing favorable conditions for the development of children's communication skills in the process of digital narratives creation in groups;
- cooperating with adults during the implementation of creative projects of different ages;
- choosing digital technologies in accordance with the intellectual profiles of teachers and children based on the application of the theory of multiple intelligences, which expands the possible ways of creative expression, stimulates the personal growth of each participant in the learning process;
- creating a further happy future in the form of fantasy stories that stimulate the activation of life-creating actions.

The creation and implementation of digital narrative strategies should aim at combining philosophical, psychological, pedagogical and artistic-technological knowledge and skills to inspire pedagogical and therapeutic educational practices to help children and their families affected by armed conflicts. The educational and pedagogical potential of using digital narratives should help to identify selfless love of teachers, which is expressed in a friendly attitude, empathy, acceptance, ability to find constructive contextualized solutions to different problem situations.

References

- Campus Crusadefort Christ, Inc.*, P. O. Box120124, Newport News, VA 23612-0124, USA.
- Children in the World*. Retrieved from <https://www.humanium.org/en/children-world/>.
- Children in Ukraine*. Retrieved from <https://www.unicef.org/ukraine/ukr/children.html>.
- Children's Voices Charitable Foundation*. Retrieved from <http://voices.org.ua/>.

- Current World Population*. Retrieved from <http://www.worldometers.info/world-population/>.
- Digital Storytelling Multimedia Archive*. Retrieved from <https://pilot.cndls.georgetown.edu/digitalstories/>.
- Hear the voices of children*. Retrieved from <https://tyzhden.ua/Society/246170>.
- How to talk to children about the war*. Retrieved from https://www.bbc.com/ukrainian/society/2015/06/150526_children_war_ko.
- In Ukraine, more than 33,000 children have the status of victims of hostilities*. Retrieved from <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2791124-v-ukraini-ponad-33-tisaci-ditej-maut-status-postrazdalih-unaslidok-voennih-dij.html>.
- Leshchenko M., Tymchuk, L., Tokaruk, L., *Digital narratives in training inclusive education professionals in Ukraine*. In: *Inclusive education: Unity in diversity*. (pp. 254-270). Warszawa 2020.
- Leshchenko P., *Computer games as an innovative educational tool: foreign experience and prospects of domestic use* (in Ukrainian) 2019.
- National Games for Change Student*. Retrieved from Challenge www.gamesforchange.org/studentchallenge/.
- Playing 4 Keeps Online Leadership Program – Global Kids*. Retrieved from www.olpglobalkids.org/gaming/playing-4-keeps
- Psychosocial assistance to internally displaced children, their parents and families with children from Eastern Ukraine: manual for social practitioners*, 2015 (in Ukrainian).
- Since the beginning of the Russian armed aggression in Donbass, more than 240 children have died*. Retrieved from <http://www.pravda.com.ua/news/2020/06/4/7254450/>.
- The military's charity project should once again draw community attention to the problems of children of war – Boris Kutovy*. Retrieved from <https://armyinform.com.ua/2020/07/blagodijnyj-projekt-vijskovyh-maye-vkotre-pryvernuty-uvagu-spilnoty-do-problem-ditej-vijny-borys-kutovyj/>.
- Tymchuk L., *Digital narratives in teaching future Masters of Education: history, reality and prospects of development: monograph* (in Ukrainian), 2016.
- Ukraine Appeal. Humanitarian Action for Children*. Retrieved from <https://www.unicef.org/appeals/ukraine.html>.
- United Nations Millennium Declaration. Resolution 55/2 adopted by the UN General Assembly on 8 September 2000*. Retrieved from <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm>.
- Ustinova T., Glazkova A., Donets Y., *Parents return from the war: A story about family recovery* (in Ukrainian), 2020.

Współczesna rzeczywistość cywilizacyjna stawia przed różnymi obszarami życia społecznego nowe wyzwania i zadania, wynikające z pojawiających się zmian, transformacji i reform. Dotyczy to także edukacji i konstruowania takich systemów oświaty, które zapewnią wysoką jakość kształcenia wszystkich uczniów. (...) Nauki społeczne, które zawsze zajmowały się edukacją na poziomie teoretycznym, metodologicznym i aplikacyjnym wykazały ponowne, wzmożone zainteresowanie problematyką [integracji edukacyjnej], co widoczne jest wśród badaczy różnych gałęzi pedagogiki, psychologii, czy też socjologii. Nie mniejsze zainteresowanie przejawiają dyscypliny nauk humanistycznych, a w tym między innymi filozofia i jej obszar, jakim jest etyka. W ostatnich latach (szczególnie w dobie pandemii) w edukację coraz intensywniej wnika technologia cyfrowa, która wykorzystując technikę cyfrową i systemy informatyczne, stwarza szerokie możliwości zastosowania. Recenzowana monografia podejmuje wszystkie wskazane powyżej kwestie edukacyjne.

(...) Zaprezentowane artykuły wpisują się w wymiar społeczny oraz humanistyczny misji pedagogiki i pedagogiki specjalnej, a także ich wymiar etyczny oraz technologiczny. (...) poszczególne teksty monografii mogą stanowić cenną i inspirującą zawartość publikacji książkowej (...) oraz wartościowy, ciekawy poznawczo (...) i zróżnicowany obraz edukacji włączającej w różnych krajach, ukazujący zarazem doświadczenia w jej realizacji oraz w przygotowaniu profesjonalistów i wprowadzaniu innowacyjnych metod w proces nauczania-uczenia się.

Autorami esejów recenzowanej monografii głównie są uczeni i badacze pedagogiki i pedagogiki specjalnej. (...) podjęli [oni] zagadnienia, mające duże znaczenie dla teorii i praktyki kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zaprezentowali je w sposób interesujący i ważny poznawczo. Materiały zebrane w recenzowanej monografii mogą być cennym źródłem poznawczym i metodycznym dla nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących, pedagogów, psychologów, pracowników socjalnych, opiekuńczych, jak również innych specjalistów wspierających rozwój dzieci. Niemniej, mogą posłużyć w procesie przygotowania do zawodu pedagoga, pedagoga specjalnego oraz doskonalenia zawodowego nauczycieli już pracujących. Teksty zamieszczone w tej monografii mogą być również cennym przyczynikiem do dalszych poszukiwań badawczych. Można ogólnie powiedzieć, że treści zawarte w tej monografii mają znaczenie zarówno naukowe, jak i praktyczne. Mogą być pożytecznym źródłem dla wszystkich, którym zależy na jakości edukacji i nie jest im obojętny jej rozwój w kierunku inkluzji.

Z recenzji wydawniczej
prof. dr hab. Joanny Głodkowskiej
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ISBN 978-83-7133-987-5

