

# Rezultat 1 – raport z wykonanych działań<sup>1</sup>

**Opracowanie narzędzia do pracy metodą video coachingu w instytucjach ECEC – zebranie materiału video i proces coachingu wraz z uzyskaniem reakcji zwrotnej beneficjentów**

Tytuł dokumentu	<b>Sprawozdanie z realizacji Rezultatu 1 w projekcie TRACKS</b>
Wersja	1.0
Status	Finalny
Powiązanie z celami TRACKS	O1
Typ dokumentu	Sprawozdanie
Partner odpowiedzialny	Uniwersytet Jagielloński
Autorzy	Magdalena Ślusarczyk, Paula Pustułka, Lucia Balduzzi, Arianna Lazzari, Valentina Migliarini, Jan de Mets, Sofie Verschaeve, Monika Rościszewska-Woźniak, Urszula Majerska
Poziom upowszechnienia	Publiczny

<sup>1</sup> Badania, których wyniki przedstawiamy zostały sfinansowane przez program Erasmus+ koordynowany przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji, numer kontraktu No. 2017-1-PL01-KA201-038560, Akcja KA2 – Współpraca dla Innowacji i Wymiany Dobrych Praktyk, KA201 – Strategiczne Partnerstwa na Rzecz Edukacji Szkolnej.

Dokument można wykorzystywać zgodnie z licencją CC-Uznanie autorstwa (CC-BY).

Wsparcie Komisji Europejskiej dla produkcji tej publikacji nie stanowi poparcia dla treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie może zostać pociągnięta do odpowiedzialności za jakiegokolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.

### Zrealizowane zadania

Prace w ramach Rezultatu 1, które toczyły się w okresie IX 2017 – XI 2018, stanowiły pierwszą część projektu TRACKs. Celem tego działania było zebranie danych badawczych (charakterystyka placówek wybranych do studiów narodowych, wywiady z profesjonalistami obszaru ECEC: nauczycielami, opiekunami, dyrektorami placówek oraz rodzicami), wykonanie nagrań i zebranie materiału video, analiza zebranych danych oraz rozpoczęcie procesów coachingu pracowników placówek współpracujących w projekcie.

Dane te służą do:

1) procesu coachingu, a przez to poprawy jakości pracy kadry zatrudnionej w placówce i poziomu profesjonalizacji nauczycieli i opiekunów. Skupiamy się szczególnie na procesach:

- Inkluzji
- Zmniejszania nierówności (związanych z pochodzeniem społecznym i etnicznym, statusem socjo-ekonomicznym, niepełnosprawnością)
- Facylitacji samoobserwacji i samorefleksji wśród nauczycieli i innych pracowników obszaru wczesnej edukacji
- Facylitacji metod pracy grupowej i wsparcia wśród nauczycieli ECEC

2) przygotowania podręcznika udostępniającego narzędzie oraz podręcznik użycia metody osobom zainteresowanym (placówkom, nauczycielom, opiekunom studentom kierunków pedagogicznych, osobom zajmującym się wsparciem pracowników ECEC), w tym przygotowanie noty koncepcyjnej oraz ramy analitycznej video coachingu w kontekście nierówności społecznych.

Założeniem projektu jest uzyskanie możliwości porównywania pomiędzy krajami (przy zdefiniowanych ograniczeniach i odmiennych systemach). Dla uzyskania takiej możliwości wykonaliśmy raport wstępny: *Porównanie systemów ECEC we Włoszech, Polsce i Belgii – TRACKs Working Paper nr 1*, a także zdecydowaliśmy, że każdy z krajów wykonuje dwa studia przypadków skupiając się na wybranych aspektach nierówności spośród wymienionych powyżej:

- status socjoekonomiczny – we wszystkich krajach
- niepełnosprawność – w Polsce

- pochodzenie etniczne / migracyjne – Belgia i Włochy

### **Placówki ECEC zaangażowane w projekt**

#### ***Włochy***

We Włoszech są to dwie placówki (łącznie żłobek z przedszkolem) prowadzone przez Cadiai Cooperativa Sociale, partnera projektu. Placówki zostały wybrane z następujących względów:

- specyfika zarządzania i finansowania (dla Włoch charakterystyczne jest duże zróżnicowanie form organizacyjnych i finansowanych, w tym przypadku jest to partnerstwo miasta Bolonia i organizacji pozarządowej. Istotnym jest, że przy realizowaniu zadania zleconego przez miasta niezbędne jest akceptowanie inkluzywnych kryteriów przyjęć.
- zróżnicowanie placówek i klientów (udział rodzin z klasy średniej i wyższej vs. inne)
- wysoki udział dzieci o pochodzeniu migracyjnym i/lub dzieci pochodzących z rodzin o niższym statusie socjoekonomicznym w jednej z placówek

Ponadto placówki realizują obecnie będącą w toku reformę włoskiego systemu opieki i wczesnej edukacji. Ważna zmiana wprowadzona przez tę ustawę to przejście z tzw. systemu podzielonego (gdy różne instytucje koordynują poszczególne poziomy ECEC, szerzej opisujemy to w Raporcie wstępnym – *Porównanie...*) do zintegrowanego systemu wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem w ramach Ministerstwa Edukacji. Ten zintegrowany system jest na razie wdrażany pilotażowo w niektórych regionach Włoch (np. Emilia Romagna). Przyczyną tego są tradycje regionu i działania, które podkreśla ustawa 107 i towarzyszące jej rozporządzenie 65 z 2017 r., a więc zaangażowanie w integracyjne praktyki dla dzieci niepełnosprawnych oraz silna tożsamość pedagogiczna w obszarze ECEC. Działania te, realizowane od lat, wymagają jednak obecnie wsparcia, z racji wzrostu różnorodności społeczno-kulturowej, ze względu na znaczną liczbę ludności migrującej zamieszkałej we Włoszech.

Partner praktyczny, spółdzielnia socjalna CADIAl, już stosuje zintegrowany system, oferując edukację i opiekę dla dzieci od 0 do 6 lat. CADIAl od dawna współpracuje z UNIBO w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli, tak więc w naturalny sposób stała się partnerem w naszym projekcie. Dodatkową zaletą Cadiai jest zatrudnianie koordynatorów

pedagogicznych, którzy w poszczególnych placówkach odgrywają wiodącą rolę i są odpowiedzialni za nadzór zespołu, rozwój zawodowy oraz kształtowanie celów i działań pedagogicznych. Ponadto CADIAI jest szczególnie zainteresowana kwestią inkluzji społecznej, ponieważ jej przedszkola są zlokalizowane w środowisku miejskim, charakteryzującym się dużą liczbą dzieci ze środowisk migracyjnych i niższych klas społecznych. W ramach studium przypadku jedna z koordynatorek pedagogicznych z CADIAI przyjęła rolę współbadaczki, a pozostałe nauczycielki dodatkowo także same gromadziły dane i nagrywały filmy w placówkach. Analiza została przeprowadzona przy udziale włoskiego zespołu badawczego, ze szczególnym uwzględnieniem praktyk integracyjnych.

### *Belgia*

W Belgii na podstawie współpracy z władzami miasta oraz instytucją nadzoru pedagogicznego w Gandawie wybrane zostały dwie placówki łączące edukację na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Cechują się one:

- zgłaszanym i wyrażanym zainteresowaniem rozbudowania oferty wsparcia i szkole dla nauczycieli
- wysokim odsetkiem dzieci pochodzących z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym i/lub posiadających pochodzenie migracyjne

Zespół belgijski rozpoczął od szukania szkół i przedszkoli w Gandawie, które chciałyby dołączyć do procesu coachingu video. Zwrócono się do Rady Miasta Gandawy i w dniu 15 marca 2018 r. zespół projektowy spotkał się z przedstawicielami poradni pedagogicznych miasta Gandawa, osobami odpowiedzialnymi zarówno za edukację jak i opiekę nad dziećmi. Na podstawie ich sugestii wybrano dzielnicę „Brugse Poort” jako obszar roboczy. Wskaźniki wskazywały, że w przypadku projektu, który stawia sobie za cel walkę z nierównościami społecznymi i ubóstwem, takie sąsiedztwo to może być dobrym wyborem. „Brugse Poort” znajduje się w tak zwanym „dziewiętnastowiecznym pasie” wokół centrum miasta. Ta część miasta od dawna charakteryzowała się współwystępowaniem niekorzystnych cech, wysokim bezrobociem, trudnościami mieszkaniowymi. Znacząca część ludności o pochodzeniu migracyjnym mieszka właśnie w tej dzielnicy (imigranci z Turcji, krajów Maghrebu i (później) Europy Wschodniej). W ostatnich latach Rada Miasta podjęła starania zapewnienia mieszkańcom tego obszaru większego wsparcia. Po przeprowadzeniu kilku

spotkań szkoły i przedszkola „De Feniks” i „De Piramide”, oraz ośrodek dziennej opieki „De Palmboom” zdecydowały się wziąć udział w projekcie.

### *Polska*

W Polsce wybrane zostały dwa studia przypadków w pierwszym z nich są dwie placówki, w drugim cztery. Wynika to z następujących przesłanek:

- faktu, że pierwszym kryterium wyboru (wynikającym ze specyfiki systemu ECEC) był podział na studium przypadku wielkomiejskiego (Kraków i Warszawa) oraz na obszarach wiejskich (w regionie podkarpackim).
- zróżnicowanych form organizacyjnych i finansowania (przedszkole prywatne, publiczne samorządowe oraz prowadzone przez Instytut Komeńskiego (partnera w projekcie) wraz z miejscowymi gminami
- rekrutowania obok dzieci zdrowych także dzieci z niepełnoprównościami. Uznałyśmy, że jest to kryterium ważne w polskim kontekście, podczas, gdy wybrane przez partnerów pochodzenie migracyjne dotyczy Polski w nieco mniejszym stopniu. Wszystkie kraje partnerskie zdecydowały się na wybór także statusu społeczno-ekonomicznego jako po pierwsze istotnego czynnika nierówności samego w sobie, jak i przyczyny innych nierówności.

Proces badawczy zakładał metodologię jakościową, tzw. badania partycypacyjne, polegające na tym, że działania wdrażane są na poziomie zespołu, zarówno przez badaczy, jak i specjalistów ECEC. Pierwszym krokiem w procesie badawczym był przegląd literatury dotyczącej analizy video<sup>2</sup>. Drugim krokiem była realizacja:

- a) wywiadów indywidualnych (z nauczycielami, dyrektorami placówek, rodzicami)
- b) grupowych (z nauczycielami, rodzicami, przedstawicielami nadzoru pedagogicznego)
- c) obserwacji w placówkach. Na koniec każdej obserwacji zespół spotykał się w celu wyjaśnienia i przedyskutowania następujących kwestii:

- Jakie były cele obserwowanych działań?

---

<sup>2</sup> Na podstawie tego przeglądu został także przygotowany i opublikowany artykuł: Migliarini, V., Lazzarri, A., Balduzzi, L., Mets de, J., & Ślusarczyk, M. (2019). The contributions of video-analysis in early childhood education and care research. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa = Italian Journal of Educational Research*, 12(23), 106–121. doi:10.7346/SIRD-022019-P106.

- Jakie były przyczyny wyboru danych metod pracy z dziećmi?
- Jakie były zdaniem nauczyciela mocne i słabe strony danych działań?

I wreszcie trzecim krokiem było zastosowanie metody video-coachingu: dokonanie nagrania, wspólna analiza z nauczycielem oraz ewentualnie (za zgodą nauczycieli) spotkanie grupowe z nauczycielami lub rodzicami. W przypadku spotkań grupowych filmy wideo były analizowane zbiorowo, przy czym koncentrowano się szczególnie na interakcjach między nauczycielami a dziećmi. Prowadziło to nauczycieli do refleksji nad tym, jakie działania bardziej przyczyniają się do integracji dzieci.

Poniżej prezentujemy wstępne wnioski z projektu, które stały się punktem wyjścia tworzenia ramy analitycznej (co przedstawiamy w Sprawozdaniu z realizacji Rezultatu 2) oraz pierwszej wstępnej wersji schematu prowadzenia coachingu z nauczycielami. Poniższa tabela przedstawia działania zrealizowane w ramach Rezultatu 1 projektu TRACKS z podziałem na kraje partnerskie oraz użyte techniki, co pokazuje zróżnicowanie i pogłębienie procesu pozyskiwania danych i gromadzenia materiału do dalszych prac. W przypadku zespołu włoskiego głównym źródłem danych stały się obserwacje, po których następowały wywiady grupowe. Zespoły polski i belgijski koncentrowały się bardziej na wywiadach indywidualnych i grupowych.

	<b>Belgia</b>	<b>Włochy</b>	<b>Polska</b>
<b>Wywiady (indywidualne i grupowe)</b>	17 (dyrektorzy, nauczyciele i opiekunowie, rodzice oraz przedstawiciele nadzoru pedagogicznego) – wywiady indywidualne i grupowe	4 (nauczyciele / pomoce nauczycieli i rodzice) – wywiady grupowe	18 dyrektorzy przedszkoli, nauczycielki oraz rodzice) – wywiady indywidualne i grupowe
<b>Obserwacje w placówce</b>	10	6	9
<b>nagrania</b>	10	15	9
<b>Sesje coachingowe</b>	9	8	7

<b>Spotkania pracownikami placówki / rodzicami (będą kontynuowane)</b>	5	2	2
<b>Razem w danym kraju</b>	<b>51</b>	<b>35</b>	<b>45</b>
<b>Razem w projekcie</b>	<b>131</b>		

## Wstępne podsumowanie wyników oraz wnioski do dalszych działań I – zagadnienia sformułowane na podstawie analizy wywiadów

### 1. Przedszkole jako szansa edukacyjna – wniosek o charakterze wyjściowym

*B. Właśnie, pani E. mówi, że tu przychodzą dzieci, które w domu nożyczek nie trzymały w łapkach, kredek...*

*R: Właśnie, o nożyczkach to u niektórych to nie było mowy, a teraz idą dzieci do zerówki i już te 3-latki jak fajnie wycinają. Narysujemy jakieś kółeczka nie-kółeczka, różne... Nawet lubię takie, one sobie rysują różne kółeczka, kwadraciki, prostokąciki, że nawet pod koniec roku szkolnego z 4-latkami to jest nie do wyobrażenia, że dzieci kolorów nie znają. I teraz się śmieję. Poszłam pierwszy rok do zerówki, ja mówię, nie było tak kto wie, ile temu, a jakie te dzieci już są, jakie teraz są w zerówce, a jakie kiedyś były. (...) Teraz u 4-latka... jak już 4-latek nie chodzi do przedszkola, to już jest dziwne, tym bardziej, że u nas są dwa ośrodki i nie ma tak, że ktoś się nie dostanie, że bardzo, naprawdę to są sporadyczne przypadki, na jednej ręce tutaj, to jest dosyć duża miejscowość, żeby 4-latek nie chodził. A o 5-latku to już nie ma mowy. Dzieci wszystkie, prawie sto procent dzieci chodzi. / Nauczycielka, środowisko wiejskie/.*

Rodzice w znaczącej większości postrzegają obecnie przedszkole jako miejsce stymulujące rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny ich dzieci, a nie tylko (lub wcale nie) miejsce o charakterze opiekuńczym na czas przebywania w pracy (Ślusarczyk 2010). Dotyczy to nie tylko środowisk wielkomiejskich, ale i wiejskich. Prowadzi to jednak do coraz wyższych oczekiwań wobec kadry, nie tylko w kwestii nauczania, ale też stymulowania dobrego funkcjonowania w grupie i rozwoju społecznego. Dodatkowo w środowisku wiejskim, gdzie dostęp do specjalistów jest mniejszy, przedszkole staje się jedną z kluczowych szans (a czasem wciąż jedyną), by wyrównać deficyty społeczne czy rozwojowe:

*Logopedy już nie ma teraz, wiem, bo syn miał problemy z mówieniem literki "r", ale jakoś żeśmy w domu sami ćwiczyli i nauczył się po prostu, nie jeździłam z nim do tego logopedy / Rodzic, środowisko wiejskie/.*

Równocześnie w sytuacji, gdy dominującym modelem wczesnej edukacji jest model rynkowy (Moss 2009) powstaje ryzyko wzrostu zróżnicowania placówek. W tym kontekście istotne jest proponowanie narzędzi szkoleniowych dla nauczycieli, które mają szansę być szeroko dostępne.

## **2. Zwracanie uwagi na przejawy nierówności społecznych: różnice w warunkach życia, zachowanie dzieci, język**

We wszystkich krajach odnotowano zwracanie uwagi na “luki” w ochronie przed wykluczeniem. Zwłaszcza sygnały odnoszące się do ubóstwa lub wykluczenia są przekazywane spontanicznie, często brak jest systemowego monitoringu.

### *Warunki życia*

Nauczyciele i wychowawcy odnoszą się do bardzo różnych obszarów życia: warunków mieszkaniowych, zdrowia, pracy, polityki społecznej.

*Język, ubóstwo, warunki mieszkaniowe, choroby i zewnętrzne oznaki tych problemów, takie jak brzydki zapach, ubrania pachnące grzybem, niezdrowe jedzenie, zepsute zęby, to stresuje...*

*Oznaki materialne – zawartość śniadaniówek itp.*

Pracownicy placówek zdają sobie sprawę, że niektóre rodziny walczą o związanie końca z końcem. Szkoły starają się też prowadzić politykę oszczędności i w razie potrzeby, złagodzić sytuację kryzysową.

*Zauważasz, że niektóre dzieci nie przynoszą ciastek ani owoców, że pochodzą z biednych rodzin. Dzieci też to zauważają i mówią do siebie: „X nie ma znów nic i znów otrzymuje ciasto od nauczyciela.*

*Jednym z sygnałów jest zawartość pojemników na lunch: zimne frytki, zimne hamburgery... Martwi nas to. Musimy jednak zachować ostrożność, ponieważ pewne rzeczy mogą być również uwarunkowane kulturowo. Jak najlepiej na to zareagować?*

### *Zachowanie agresywne vs. wycofanie*

Przytaczane są nie tylko widoczne, zewnętrzne cechy lub sygnały, ale także bardziej pośrednie, które można zauważyć w określonych zachowaniach. Wiedza na temat kontekstu domowego jest zatem niezbędna do interpretacji przyczyn pewnych niepokojących zachowań.



*Widzę głównie dzieci, które krzywdzą się nawzajem, nawet gdy są bardzo małe. U niektórych takie zachowanie pozostaje także gdy są starsze, więc często zostają ukarani. Dostają wizerunek trudnego, agresywnego. To musi wpłynąć na ich pewność siebie. Szukacie wyjaśnień i wtedy czasem zauważacie okoliczności rodzinne, które sprawiają, że takie zachowanie jest zrozumiałe. Czasami ich zachowanie jest też wyzwalane przez nadmiar bodźców w dużych grupach i są one znacznie cichsze i słodkie w mniejszych grupach.*

*Jak już wspomniano, dzieci, które często są ciche lub nieśmiałe, czasami nie zwracają na nas wystarczającej uwagi. Jest to także potencjalny sygnał podatności na zagrożenia, szczególnie jeśli hałaśliwe lub zajęte dzieci naprawdę dominują.*

### *Bariery językowe*

Niektórzy specjaliści wskazują, że istniejąca bariera językowa nie ułatwia uzgadniania pewnych sygnałów lub wypróbowania określonego podejścia.

*Niektórzy rodzice nie mówią po holendersku lub nie mówią zbyt dobrze. Aczkolwiek mamy też w szkole ludzi mówiących po arabsku, turecku lub w innym języku innym niż zachodni, którzy już mogą pomóc.*

Specjaliści są świadomi złożonych mechanizmów nierówności społecznych i ubóstwa. Dlatego starają się sformułować politykę ukierunkowaną na szkolenia i podejście zorientowane na zespół.

*Włożyłam wiele wysiłku w doskonalenie zawodowe, edukację itp. Staram się unikać stereotypowych reakcji. Zaczyna się od nazywania pewnych rzeczy: „deficyt języka”, co w rzeczywistości oznacza „wielojęzyczność”... Musisz także dostosować swoje podejście w kontaktach z rodzicami. Na przykład nie organizujemy „wieczorów z serem i winem”, ponieważ jest to bardziej przeznaczone dla rodziców z klasy średniej. Staramy się zapraszać matki w ciągu dnia, jeśli nie mogą przyjść wieczorem.*

*Dyskutujemy o problemach i sygnałach co tydzień. W ten sposób możemy zdecydować, co robić, gdy zauważymy na przykład zimne frytki w dziecięcym pudełku na lunch. W ten sposób staramy się wypracować wspólne podejście lub przynajmniej dowiadujemy się, co myśli o tym każdy kolega. Na następnym spotkaniu omawiamy to dalej: „Próbowałem tego lub tamtego, i udało się to lub nie.*

### **3. Potrzeba wsparcia / dostarczenia narzędzi do pracy z grupami, w których znajdują się dzieci o specjalnych potrzebach / z grup defaworyzowanych**

*[Opisując sytuację, jak sama radzi sobie z grupą, w której jest dziecko niepełnosprawne] i właśnie wykorzystuję tak... "wykorzystuję", no, proszę dzieci, żeby mi z początku pomagały, a później dzieci... one*

*to same robią, tak spontanicznie, że nawet nieraz naprawdę nie muszę prosić, a oni mi zwracają uwagę, że: "Antek nie był siku" (...)" / Nauczycielka, środowisko wiejskie/.*

W niektórych placówkach praca z dziećmi o specjalnych potrzebach / z grup defaworyzowanych odbywa się bez wsparcia specjalistów, drugiego nauczyciela, czy warsztatów, a oparta jest tylko na intuicji nauczycielek, ich długoletnim doświadczeniu i założeniu dobrej woli rodziców – tym bardziej ważna jest jakość ich pracy i profesjonalizacja:

*Nie wiem, jak jest pomiędzy nimi, ale tak, żeby mama przyszła do mnie, że ona sobie życzy, żeby to dziecko nie chodziło, nigdy, nigdy. My nawet mówimy rodzicom, że prowadzimy takie przedszkole i tam tłumaczymy, że dziecko jeżeli od małego jest z takim... z innym dzieckiem, które wymaga opieki, to ono się uczy empatii, sympatii, współczucia, pomocy / Nauczycielka, środowisko wiejskie/.*

*Ja tutaj uderzałam w patriotyzm, bo oni mocno się w tamtym roku chwycili tego patriotyzmu i gdzieś tam kiedyś była reklama w telewizji, że patriota to nie jest tylko człowiek, który walczy o ojczyznę, tylko, który pomaga słabszym / wywiad grupowy, nauczycielki, środowisko wiejskie/.*

Nauczyciele i inni pracownicy wskazywali na różnorodne potrzeby, po części wykraczające poza zakres projektu, jak np. dodatkowy nauczyciel wspomagający: Zapytaliśmy profesjonalistów, czego potrzebują jako wsparcia w podejściu grup narażonych na wykluczenie społeczne. Odpowiedzi padały różne – od dodatkowych szkoleń doskonalących i „kursów odświeżających” dotyczących konkretnych tematów ubóstwa i nierówności społecznych, po więcej wysiłku jako zespół i wypracowanie wspólnego podejścia:

*„Na dłuższą metę byłoby miło, gdybyśmy mogli być z dwoma nauczycielami w klasie. Miałoby to wiele zalet. Możesz obserwować i porównywać wnioski, umawiać się na spotkania, realizować bardziej rozbudowane projekty, grać w grę ... Razem widzisz więcej”.*

Jednakże w większości wywiadów pojawiała się przede wszystkim potrzeba szkolenia i wsparcia:

*„Nie wcale jest oczywiste, aby omawiać sprawy z całym zespołem. Czasami są to bardzo delikatne kwestie. Dzielenie się tą własną wizją pracy też nie jest łatwe w praktyce, nie zawsze jest możliwe. Nasze próby osiągnięcia tego celu nie przyniosły wiele. Natomiast nasza praca, kontakt z rodzicami, kiedy jesteśmy w stanie im pomóc, daje nam satysfakcję.”*

*„Brakuje nam takich rzeczy jak wspólna refleksja nad tematami typu: jak komunikujesz się z rodzicami, jak radzisz sobie z rozmowami dotyczącymi spraw wrażliwych i trudnych, jak radzimy sobie z niektórymi sytuacjami, jak organizujemy nasze spotkania? Jak możemy to wprowadzić w życie zmiany?”*

Wśród innych potrzeb pojawiały się wsparcie w zakresie języka (szczególnie przy większej liczbie dzieci o pochodzeniu migracyjnym), wsparcie dla nauczycieli na początkowym etapie pracy, więcej czasu na konsultacje wśród nauczycieli, czas na zapoznanie się z innowacjami pedagogicznymi i dydaktycznymi.

### **3. Zachowanie równowagi w działaniach o charakterze edukacyjnym, kompensacyjnym oraz swobodnej zabawie**

W przypadku, gdy w grupie znajdują się dzieci o specjalnych potrzebach lub pochodzące z grup defaworyzowanych, powstają oczekiwania, że działania edukacyjne przedszkola przyniosą znaczący efekt. Równoległe jednak niezbędne jest zwrócenie uwagi, by działania kompensacyjne nie spowodowały większej izolacji dziecka w grupie przedszkolnej:

*Żeby nie wzmacniać w nim ciągle takiego poczucia, że jest w grupie, nagle przychodzi ciocia, pani, zabiera go do gabinetu i on z tej grupy jest znowu odłączany. Ja maksymalnie chciałam, żeby był jednak zintegrowany, prawda? Bo, pomimo tej całej opieki, którą tutaj ma, i tych wszystkich zajęć, które są prowadzone, jednak dziecko jest wyciągane z tej grupy, a w zespole Aspergera w grupie powinien być. Więc zawsze się biłam ze swoimi myślami i o tym pani dyrektor też wiedziała, gdzie tu jest ten taki złoty środek. Ja wiem, że on musi iść popracować, ale żeby mimo to nie tracił tego bycia z grupą, prawda? /Rodzic dziecka niepełnosprawnego/.*

### **4. Integracja i spójność grupy przedszkolnej**

O ile w poprzednim punkcie zwracamy uwagę na integrację dziecka w grupie, to kontynuacją tego jest praca na rzecz zapewnienia spójności całej grupie przedszkolnej, tak by dzieci ze specjalnymi potrzebami / defaworyzowane nie znalazły się w izolacji, ale też, by nie zostały postawione ponad przyjętymi zasadami w grupie.

*Jest taka granica. Bo jeżeli w grupie ma się troje, pięcioro dzieci niepełnosprawnych i przedszkole integracyjne i specjaliści to jakoś tak wszyscy pochylają się właśnie w kierunku tych dzieci niepełnosprawnych i trochę zaczynają zapominać o dzieciach pełnosprawnych, tak? I tutaj ogromna rola i świadomość tego, że po prostu wszystkie dzieci potrzebują naszej uwagi. (...) I myślę, że to jest bardzo taka krucha granica, którą można przekroczyć w tę albo tamtą stronę i trzeba mieć tego świadomość, żeby tak balansować, żeby każde dziecko było zauważone, bo każde dziecko potrzebuje uwagi i ono tego chce. /Nauczycielka, środowisko wielkowiejskie/.*

*Wszyscy mamy się traktować równo, nie ma jakichś wyjątków, że Darek jeździ na wózku, to my już musimy Darkowi we wszystkim ustępować, bo Darek ma takie tendencje, że jak coś nie jest po jego, to od razu jest złość, jest płacz, jest foch i nie ma. No, niestety, musi też troszeczkę wziąć pod uwagę to, że inne dzieci mają na przykład inny pomysł w danym momencie na coś, prawda? (...) / Nauczycielka, środowisko wiejskie/.*

## **Wstępne podsumowanie wyników oraz wnioski do dalszych działań II – emerging themes from recordings and observations in ECEC institutions**

### **1. Zwracanie (systemowo) uwagi na poziom interakcji z dziećmi z grup defaworyzowanych (o pochodzeniu migracyjnym, niepełnosprawnych, z rodzin o niższym statusie socjoekonomicznym).**

Podczas obserwacji zauważono różnice w stymulacji językowej dzieci w grupie na niekorzyść dzieci z grup defaworyzowanych. Zwrócono uwagę, że w sytuacjach wyboru / spornych / nauczyciele i opiekunowie nawet przerywają działania / rozmowy z dziećmi z grup defaworyzowanych, by zająć się pozostałymi. Konieczne jest więc systemowe zaakcentowanie konieczności refleksji nad intencjonalnością komunikacji / relacji edukacyjnych.

W najmłodszych grupach wiekowych zaobserwowano (szczególnie w zespole włoskim) potrzebę refleksji nad werbalną i niewerbalną interakcją. Badaczki podkreśliły, jak ważne jest, aby specjaliści ECEC uczyli się zwracać uwagę na wszystkie dzieci i nie pomijać nikogo w odpowiedziach na pytania, uczyli się, jak na nie patrzeć i jak radzić sobie z ich werbalnymi i niewerbalnymi interakcjami. Zauważyły również, że dla specjalistów ECEC ważne jest ułatwienie dzieciom przestrzegania czasu oczekiwania i zwrotów w komunikacji. Zauważono również sytuacje krytyczne w chwilach swobodnej zabawy: nauczyciele preferują normatywne / indywidualne podejście do zachowań dzieci, a nie konstruktywne zróżnicowane zarządzanie.

W przypadku grupy wiekowej 2-3 lat jednym z głównych tematów było zaangażowanie i brak zaangażowania dzieci w zajęcia edukacyjne. Zespoły zauważyły, że nauczyciele powinni zwracać uwagę na tworzenie inkluzywnego środowiska edukacyjnego i oferowanie wsparcia dla dzieci ze słabszą umiejętnością koncentracji.

W przypadku grupy wiekowej od 3 do 6 lat głównym tematem była legitymizacja obecności i uznanie przynależności dzieci. Podkreślono, że wychowawca musi dawać przestrzeń wszystkim dzieciom, zwłaszcza nowym w grupie. Jedną z możliwości było wykorzystanie obecności badaczki (co może dotyczyć każdego gościa). Wychowawczynie prosiła dzieci, aby wymawiały swoje imiona i uczyły inne dzieci, jak wymawiać swoje imiona, jednocześnie dzieląc się ich znaczeniem (w przypadku dzieci niepełnosprawnych wychowawczynie oferowała wsparcie, ale nie pomijała nawet niemówiących dzieci).

## **2. Ukierunkowanie uwagi na wszystkie dzieci (jak reagować na pytania dzieci / jak na nie patrzeć / zwracać uwagę na interakcje werbalne i niewerbalne)**

Zaobserwowano, że nauczyciele kierują mniejszą uwagę w stronę dzieci ze środowisk defaworyzowanych lub też kierują, ale bardziej z intencją opieki, udzielenia wsparcia (co jest pozytywne), ale bez ukierunkowania na edukację i rozwój. W innych przypadkach obserwowano równowagę w intencjach.

## **3. Czas oczekiwania (jak dużo czasu nauczyciel daje dziecku) i zwroty w komunikacji lub w przypadku konfliktu**

Wśród wniosków i rekomendacji w tym obszarze znalazła się sugestia, aby w przypadku dzieci z grup defaworyzowanych lub z ograniczonymi kompetencjami językowymi zostawić im więcej czasu na odpowiedź lub nawiązanie interakcji, co będzie stymulować zarówno skłonność do nawiązywania tychże jak i poziom socjalizacji z innymi dziećmi. Szybka interwencja nauczyciela (podpowiadanie, dopowiadanie czy nawet odpowiadanie za rozmówcę) pozbawia dzieci szansy na udział w interakcji. Ważne jest także stawianie pytań konkretnych i bezpośrednich. Z kolei w przypadku konfliktów zbyt wczesna interwencja odbiera dzieciom szansę zachowania autonomii i samodzielnego zarządzania konfliktem.

## **4. Sytuacji kryzysowe w czasie swobodnej zabawy**

Nauczyciele preferują podejście normatywne lub indywidualne (na zasadzie rozmowy z konkretnym dzieckiem) do zachowań dzieci, a nie konstruktywne zarządzanie, które oferowałyby narzędzia do samodzielnego zarządzania konfliktami (np. gdy dwoje dzieci

walczy o tę samą zabawkę). W przypadku dzieci z niepełnosprawnościami część nauczycieli stawia je z założenia na uprzywilejowanej pozycji, co może budzić sprzeciw innych dzieci.

### **5. Komplementarność działań nauczycieli, opiekunów i nauczycieli wspomagających**

W przypadku, gdy w grupie pracują równocześnie dwie lub więcej osoby (nauczyciel i pomoc nauczyciela, nauczyciel wspomagający etc.) ważnym punktem analizy jest strategia współpracy. Poprzez działania inkluzyjne nauczycieli, opiekunów, nauczycieli wspomagających ułatwiamy proces interakcji i komunikacji.

### **6. Nadzór opiekunów (osób dorosłych) i tworzenie edukacyjnego środowiska – czas swobodnej zabawy vs. działań edukacyjnych**

Zaobserwowane wyzwania, to czas swobodnej zabawy vs. czas zajęć edukacyjnych, tak by z jednej strony zaspokoić potrzeby dzieci w zakresie zabawy, swobodnego eksperymentowania, a z drugiej zachęcić do nauki i rozwoju.

### **7. Zaangażowanie vs. brak zaangażowania dzieci w działania w placówce**

Zaobserwowanym problemem jest niezamierzony brak uwagi nauczycieli w angażowaniu wszystkich dzieci w zajęcia. W efekcie powstaje ryzyko, że niektóre dzieci pozostają zawsze/zazwyczaj na marginesie zaplanowanego działania / zadania (np. czas czytania książeczek, wybór bajki). Równolegle ważna jest równowaga i zaakceptowanie, gdy dzieci nie chcą włączyć się we wspólne aktywności, aczkolwiek ważne jest też ustalenie przyczyny i ewentualnie rozwiązanie kryjącego się za tym problemu. Dodatkowo włoski zespół skoncentrował się na potrzebie bliskości i skupił się na zaangażowaniu dzieci, które szybko się rozpraszają podczas zajęć.

### **8. Przestrzeń na zindywidualizowane interakcje**

Nauczyciele i opiekunowie mają skłonność do faworyzowania podczas różnych aktywności dzieci bardziej kompetentnych językowo (por. Bernstein (1964) kod ograniczony vs. rozbudowany). Dodatkowo ważną strategią inkluzywną jest też dbanie o zbalansowanie grup dziecięcych, tak by dzieci o specjalnych potrzebach / z grup defaworyzowanych nie zostały połączone razem, a na amrginesie reszty grupy. Tworzenie grup mieszanych także pod

względem poziomu kompetencji językowych, a więc dopuszczanie pewnej ingerencji dorosłego w dobór partnerów interakcji, sprzyja uczeniu się od rówieśników.

## 9. Spójność działań nauczycieli / opiekunów i celowość ich działań

Przykładowa sytuacja z obserwacji:

*Nauczyciel wspomagający prowadzi rozmowę z czterema dziewczynkami, które siedzą przy stoliku i malują oraz z dzieckiem niepełnosprawnym. Niestety komunikacja jest ograniczona – albo rozmawia z malującymi dziewczynkami, albo z dzieckiem niepełnosprawnym, nie próbuje pomóc w nawiązaniu interakcji między dziećmi. Dziecko niepełnosprawne chciało nawiązać kontakt z dziewczynkami i podjąć interakcję, ale nauczyciel blokował jego starania.*

Wyzwaniem jest więc refleksja nad spójnością i celowością działań nauczycieli i ich konsekwencjami.

## 10. Równoważenie uwagi skierowanej na jednostkę i grupę.

Nauczyciele muszą zachować równowagę w kierowaniu uwagi na jednostki i na całą grupę. Jednym z rozwiązań jest włączanie dwóch nauczycieli w godzinach, gdy prowadzone są zajęcia edukacyjne, aby zaspokoić wiele potrzeb wielu różnych dzieci (również dzieci niepełnosprawnych). Nauczyciel główny może prowadzić zajęcia, np. zwracając szczególną uwagę na dzieci, które wykonują bardziej uporządkowane działania przygotowujące do przejścia do szkoły podstawowej, a dodatkowy zaspokajać indywidualne potrzeby (np. kontaktu, przytulenia, uwagi, wyjaśnienia). Równowaga jest niezbędna, aby uniknąć konfliktu.

W miarę dalszych analiz wyników i dyskusowania sesji coachingowych oraz reakcji zwrotnych beneficjentów analiza będzie rozbudowywana.