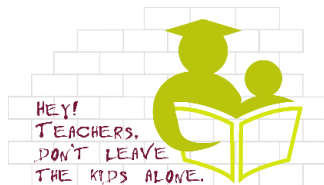


HEY!
TEACHERS,
DON'T LEAVE
THE KIDS ALONE.

RAPORT Z BADAŃ

IO1 Analiza międzynarodowa



Erasmus + KA2 Partnerstwo Strategiczne

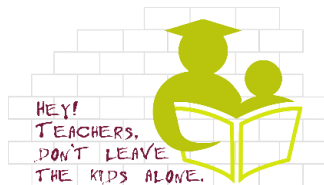
Edukacja Szkolna

Hey! Teachers, don't leave the kids alone

Raport z badań

IO 1 Analiza międzynarodowa

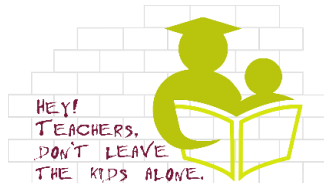




Spis treści

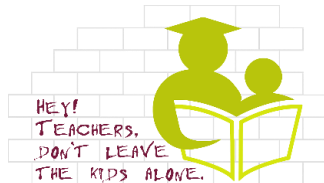
Grupa badaczy.....	6
Wprowadzenie	8
Ujęcie definicyjne kluczowych pojęć.....	8
Cele badań	9
Metody badań	9
Wywiady indywidualne	10
Przebieg badań.....	11
Uczestnicy	12
Rodzice	13
Nauczyciele	13
Dzieci	14
Wnioski z badań.....	15
Rodzice	15
Opinie na temat edukacji włączającej.....	15
Współpraca między rodzicami i nauczycielami.....	21
Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w szkole	29
Dobrostan	34
Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	36
Relacje z nauczycielami.....	36
Relacje z rówieśnikami.....	39
Edukacja.....	43
Nauczyciele	46
Opinie na temat edukacji włączającej.....	46





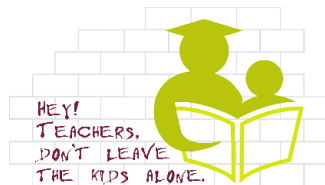
System edukacyjny	50
Rola nauczyciela w edukacji włączającej	53
Współpraca między nauczycielami a rodzicami	58
Podsumowanie	62
Rodzice	62
Dzieci	62
Nauczyciele	63
Wywiady grup fokusowych	64
Cele badań fokusowych	65
Uczestnicy	66
Wnioski z badań	67
Rodzice	67
Polska – Uniwersytet Łódzki	67
Cypr – The ‘Panayias Tricherousas’ Szkoła Podstawowa nr 26	68
Włochy – Uniwersytet w Bolonii i IERFOP	69
Litwa – Vilniaus kolegija office, Wilno	70
Słowenia – Razvojno Izobrazevalni Center, Novo Mesto	71
Wnioski:	72
Dzieci	73
Polska – Uniwersytet Łódzki	73
Cypr – ‘Panayias Tricherousas’ Szkoła Podstawowa nr 26	74
Włochy – Uniwersytet w Bolonii i IERFOP	74
Litwa – Vilniaus kolegija office, Wilno	75
Słowenia – Razvojno Izobrazevalni Center, Novo Mesto	75
Wnioski:	76
Nauczyciele	77
Polska – Uniwersytet Łódzki	77





Cypr – ‘Panayias Tricherousas’ Szkoła Podstawowa nr 26	78
Włochy – Uniwersytet Bologna i IERFOP.....	79
Litwa – Vilniaus kolegija office, Wilno.....	80
Słowenia – Razvojno Izobrazevalni Center, Novo Mesto	80
Wnioski:	82
Wnioski ogólne.....	83
Analiza literatury	85
Raport z analizy źródeł wtórnych	86
Edukacja włączająca – Słowenia	86
Edukacja włączająca – Cypr	87
Edukacja włączająca – Włochy	88
Edukacja włączająca – Litwa	89
Edukacja włączająca – Polska	90
Źródła	92
Książki.....	92
Artykuły/czasopisma.....	93
Prezentacje konferencyjne	96
Regulacje i akty prawne	97
Strony internetowe	98





Grupa badaczy

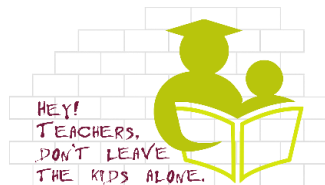
W skład grupy badaczy zaangażowanych w realizację Projektu Erasmus + *Hey! Teachers, don't leave the kids alone* wchodzi:

- Daiva Burkauskiene (Vilniaus kolegija/Uniwersytet – Lithuania)
- Giovanna Di Pasquale (Uniwersytet Boloński – Italy)
- Maurizio Fabbri (Uniwersytet Boloński – Italy)
- Barbara Gasparella (Orientation – IERFOP Onlus – Cagliari– Italy)
- Justina Jancauskaite (Vilniaus kolegija/Uniwersytet Wileński – Lithuania)
- Vaiva Juskiene (Vilniaus kolegija/Uniwersytet – Lithuania)
- Foteini Massou (Szkoła Podstawowa nr 26 w Limassol – Cyprus)
- Alessandro Melillo (Orientation – IERFOP Onlus – Cagliari – Italy)
- Lina Narkeviciene (Vilniaus kolegija/Uniwersytet – Lithuania)
- Metod Pavšelj (Centrum Rozwoju i Edukacji, Novo Mesto - Słowenia)
- Cristina Poli (IERFOP Onlus – Cagliari – Italy)
- Patrizia Sandri (Uniwersytet Boloński – Italy)
- Giuliana Santarelli (Uniwersytet Boloński – Italy)
- Ausra Simoniukstyte (Vilniaus kolegija/Uniwersytet – Lithuania)
- Paulina Szymańska (Uniwersytet Łódzki – Poland)
- Katarzyna Wałęcka– Matyja (Uniwersytet Łódzki – Poland)

Członkowie grupy roboczej, którzy szczególnie przyczynili się do wdrożenia podręcznika:

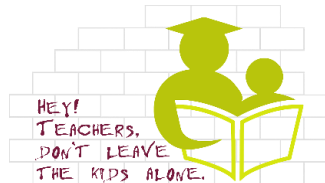
- Martina Brazzolotto (Uniwersytet Boloński – Italy)
- Daiva Burkauskiene (Vilniaus kolegija/Uniwersytet – Lithuania)
- Marinos Constandinou (Uniwersytet Cypryjski– Cyprus)
- Giovanna Di Pasquale (Uniwersytet Boloński – Italy)
- Maurizio Fabbri (Uniwersytet Boloński – Italy)
- Marjeta Gašperšič (Centrum Rozwoju i Edukacji, Novo Mesto - Słowenia)
- Brigita Herženjak (Centrum Rozwoju i Edukacji, Novo Mesto - Słowenia)
- Justina Jancauskaite (Vilniaus kolegija/Uniwersytet – Lithuania)





- Vaiva Juskiene (Vilniaus kolegija/Uniwersytet – Lithuania)
- Foteini Massou (Szkoła Podstawowa nr 26 w Limassol – Cyprus)
- Lina Narkevičienė (Vilniaus kolegija/Uniwersytet – Lithuania)
- Metod Pavšelj (Centrum Rozwoju i Edukacji, Novo Mesto - Słowenia)
- Simona Pavlin (Centrum Rozwoju i Edukacji, Novo Mesto - Słowenia)
- Cristina Poli (IERFOP Onlus – Cagliari – Italy)
- Patrizia Sandri (Uniwersytet Boloński – Italy)
- Giuliana Santarelli (Uniwersytet Boloński - Italy)
- Ausra Simoniukstyte (Vilniaus kolegija/Uniwersytet – Lithuania)
- Tina Strnad (Development and Education Centre Novo Mesto – Slovenia)
- Paulina Szymańska (Uniwersytet Łódzki – Poland)
- Katarzyna Walęcka– Matyja (Uniwersytet Łódzki – Poland)





Wprowadzenie

W celu zaprojektowania działań mających na celu opracowanie modelu edukacji, który byłby bardziej zintegrowany niż obecny oraz podjęcia działań wspierających ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych, jego rodzinę i nauczycieli, konieczne jest określenie i analiza potrzeb wszystkich trzech grup docelowych.

Ujęcie definicyjne kluczowych pojęć

Potrzeba – wewnętrzne poczucie niedostatku/braku, które aktywizuje spostrzeganie, myślenie i działanie, podejmowane w celu przekształcenia istniejącego stanu, postrzeganego przez jednostkę (osoby) jako niezadowolającego w określonej sferze funkcjonowania człowieka: biopsychicznej, społecznej lub kulturowej.

Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych (dziecko ze SPE) – dziecko, u którego stwierdza się spektrum objawów utrudniających lub uniemożliwiających funkcjonowanie: ruchowe, sensoryczne, poznawcze, w zakresie komunikacji, emocjonalno-społeczne i/lub psychiczne, wpływających na jakość życia i pełnienie ról społecznych teraz i/lub w przyszłości.

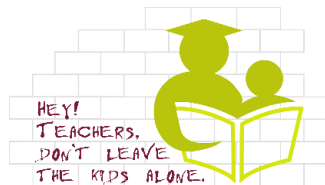
Dziecko bez specjalnych potrzeb edukacyjnych (dziecko bez SPE) - dziecko bez spektrum objawów uniemożliwiających lub utrudniających mu funkcjonowanie fizyczne, poznawcze, emocjonalne lub społeczne.

Edukacja włączająca – długotrwały proces dążący do rozszerzania możliwości adaptacyjnych szkół w kontekście dostosowywania warunków do potrzeb uczniów niezależnie od tego, jak bardzo byłyby one zróżnicowane. Szkoła włączająca ma być odpowiedzialna za edukację uczniów z wszelakimi rodzajami niepełnosprawności, reprezentującymi różne środowiska społeczne.

Niepełnosprawność – każde ograniczenie bądź niemożność (wynikające z niesprawności) prowadzenia aktywnego życia w sposób lub zakresie uznawanym za typowe dla człowieka. Dotyczy m.in. osób: niesłyszących i słabosłyszących, niewidomych i słabowidzących, z niepełnosprawnością ruchową i z upośledzeniem umysłowym.

Ekskluzja społeczna – sytuacja uniemożliwiająca lub znacznie utrudniająca jednostce lub grupie zgodne z prawem pełnienie ról społecznych, korzystanie z dóbr publicznych i infrastruktury społecznej, gromadzenie zasobów i zdobywanie dochodów w godny sposób. Ekskluzja społeczna wynika z naznaczenia, nadania etykiety pewnym kategoriom osób, narzucenia im określonej perspektywy spostrzegania siebie i swojej sytuacji.





Cele badań

Główne cele analizy potrzeb:

- identyfikacja kompetencji i trudności związanych z pełnieniem roli nauczyciela pracującego w myśl założeń edukacji włączającej;
- określenie potrzeb dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE) oraz ich rodzin;
- analiza kompetencji i zasobów osobistych (m.in. skuteczności, sposobu działania, otrzymywanego wsparcia społecznego), pozwoli ustalić obszary działań, które powinny zostać podjęte w drugiej części projektu, aby współpraca między trzema badanymi grupami (tj. nauczyciele, uczniowie i ich rodziny) była możliwa i efektywna.

Metody badań

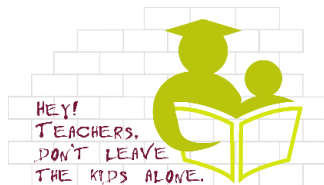
W celu poznania opinii nauczycieli, rodziców i dzieci/uczniów na temat obszarów trudności i sukcesów w zakresie przebiegu procesu edukacji włączającej skonstruowano 3 kwestionariusze wywiadu, zawierające listę zagadnień, które należy objąć wywiadem.

Następnie, w celu pogłębienia wiedzy na temat potrzeb nauczycieli, uczniów i rodziców przeprowadzono badania fokusowe. Bezpośrednie rozmowy z osobami reprezentującymi trzy badane grupy pozwoliły na sformułowanie i rozszerzenie postawionych hipotez, w oparciu o wyniki z kwestionariuszy wywiadu oraz opracowanie wstępnych zaleceń dla konkretnych działań podczas kolejnego etapu projektu. Ponadto, aby przedstawić sytuację edukacji włączającej w każdym kraju dokonano analizy literatury przedmiotu.

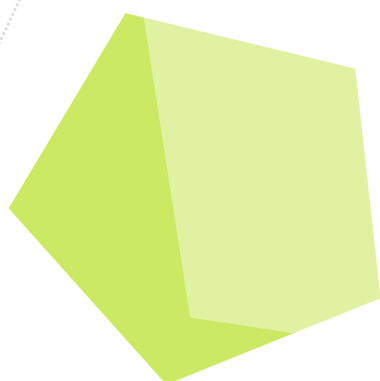
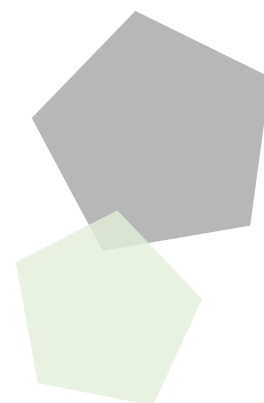
Badania przeprowadzono zgodnie ze standardami etycznymi. Przed ich rozpoczęciem objaśniono cel badania, a wszyscy uczestnicy zostali sobie przedstawieni. Zostali oni również poinformowani o metodach i warunkach badania oraz o oczekiwanych korzyściach naukowych. Każdej osobie uświadomiono możliwość rezygnacji z udziału w badaniu, w dowolnym dla niej momencie i uzyskano od niej zgodę na udział w projekcie. Dokumenty dotyczące nauczycieli, rodziców i dzieci były poufne, a informacje uzyskane w związku z prowadzonym badaniem zostały wykorzystane wyłącznie do celów naukowych.

Zdobyta wiedza stanowi podstawę do opracowania podręcznika,
oraz programów szkoleń i warsztatów.





Wywiady indywidualne





Przebieg badań

W celu zidentyfikowania opinii nauczycieli, rodziców i dzieci/uczniów na temat obszarów trudności i sukcesów w zakresie przebiegu edukacji włączającej skonstruowano 3 kwestionariusze wywiadu, zawierające listę zagadnień, które należy uwzględnić.

W planowanych badaniach wykorzystano następujące rodzaje kwestionariuszy:

- kwestionariusz wywiadu z nauczycielami na temat potrzeb we współpracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych i jego rodziną,
- kwestionariusz wywiadu z uczniem na temat potrzeb we współpracy z rówieśnikami, nauczycielami, szkołą,
- kwestionariusz wywiadu z rodziną ucznia/dziecka na temat potrzeb we współpracy z nauczycielami, szkołą.

W kwestionariuszach przeznaczonych dla nauczycieli zatrudnionych w szkołach podstawowych zagadnienia te zaklasyfikowano do 4 głównych obszarów:

- opinie nauczycieli na temat edukacji włączającej;
- gotowość środowiska szkolnego do realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów;
- kwalifikacje, kompetencje, trudności nauczycieli w pracy w nuncie edukacji włączającej;
- relacje nauczycieli z rodzinami uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

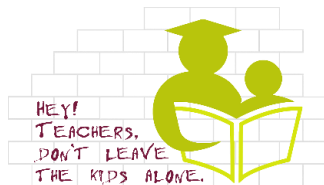
W kwestionariuszu przeznaczonym dla uczniów/dzieci zagadnienia należą do następujących obszarów:

- relacje z nauczycielami;
- relacje z rówieśnikami;
- zapotrzebowanie na wsparcie, jego charakter i dostępność;
- ocena poziomu dobrostanu społecznego.

W kwestionariuszu przeznaczonym dla rodziców uczniów/dzieci zagadnienia należą do następujących obszarów:

- opinie rodziców na temat edukacji włączającej;
- relacje z nauczycielami;





- relacje z dzieckiem/ucznikiem;
- zapotrzebowanie na wsparcie, jego charakter i dostępność;
- ocena poziomu dobrostanu społecznego.

Uczestnicy

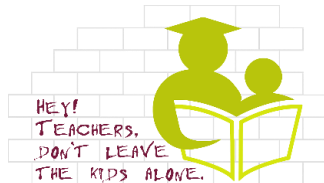
W celu uzyskania potrzebnych informacji koniecznym było nawiązanie współpracy ze szkołami podstawowymi, w których nauczyciele realizowali ideę edukacji włączającej w pracy z uczniami lub (przynajmniej) korzystali z jej elementów. Pracownicy szkoły delegowani przez dyrektora szkoły, wskazywali uczniów zagrożonych wykluczeniem społecznym zarówno ze względów społeczno-ekonomicznych, jak i zdrowotnych oraz ich rodziców.

W pierwszej części badania uwzględniono trzy grupy uczestników. Byli to:

- nauczyciele szkół podstawowych;
- uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych ze szkół podstawowych;
- rodzice/opiekunowie prawni uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Zgodnie z podstawowymi założeniami metodologicznymi nauczyciele musieli być aktualnie zatrudnieni w szkołach podstawowych, pracujących w nurcie edukacji włączającej. Uczniowie szkół podstawowych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi musieli być objęci edukacją włączającą. W badaniu uczestniczyli uczniowie w wieku 7-13 lat, którzy z perspektywy czasu mają możliwość odniesienia się do idei i doświadczeń związanych z edukacją włączającą. Badani uczniowie byli izolowani lub zagrożeni izolacją z powodów społeczno-ekonomicznych i ze względów zdrowotnych (np. z niepełnosprawnością, dysleksją, ADHD itp.). Ostatnia grupa składała się z rodziców wybranych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Biorąc pod uwagę fakt, że badanie było dobrowolne, uczestniczył w nim co najmniej jeden rodzic każdego dziecka. Nie było konieczne, by oboje rodzice brali udział w badaniu.





RODZICE

Państwo	Liczba uczestników*				Wiek		
	Razem	M	K	N	Zakres	Średnia	SD**
Cypr	9	0	9	0	35-50	40.22	4.60
Włochy	4	1	3	0	30-43	39.00	6.10
Litwa	12	1	11	0	24-46	35.00	6.87
Polska	8	0	8	0	29-37	33.25	2.61
Słowenia	8	1	7	0	36-52	42.13	5.49
Razem	41	3	38	0	24-52	37.59	6.16

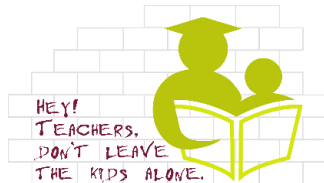
*M – Mężczyźni, K – Kobiety, U – Niezidentyfikowani; **SD – Odchylenie standardowe

Podobnie jak w grupie nauczycieli, większość badanych rodziców była płci żeńskiej (92,7%). Tylko 7,3% badanych stanowili mężczyźni. Analiza stanu cywilnego wykazała, że 26,8% osób funkcjonowało w związkach małżeńskich, 65,9% nie posiadało małżonka/ki, a 7,3% badanych nie udzieliło odpowiedzi.

NAUCZYCIELE

Państwo	Liczba uczestników*				Wiek		
	Razem	M	K	N	Zakres	Średnia	SD**
Cypr	9	0	9	0	38-49	42.67	3.78
Włochy	12	0	8	4	36-62	50.40	10.55
Litwa	10	0	10	0	24-55	37.50	10.82
Polska	8	0	8	0	27-51	36.25	7.92
Słowenia	8	2	6	0	31-52	41.25	10.01
Razem	49	2	41	6	24-62	40.78	9.50

*M – Mężczyźni, K – Kobiety, U – Niezidentyfikowani; **SD – Odchylenie standardowe



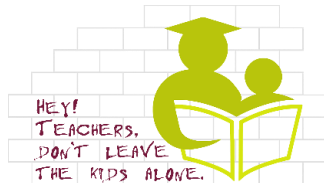
Analizując udział nauczycieli w badaniach wykazano, że 83,7% z nich stanowiły kobiety. Pozostali uczestnicy to 4,1% mężczyzn i 12,2% osób o nieustalonej płci (braki w danych). Średnia wieku badanych osób wynosiła prawie 41 lat, a ich doświadczenie zawodowe mieściło się w przedziale od 3 do 40 lat (M - 17,22, SD - 10,32). Pod względem różnic w systemach szkolnych czterech krajów partnerskich nauczane przedmioty różniły się od wszystkich przedmiotów na Litwie, w Polsce i na Cyprze, wystąpiły różnice w matematyce, nauce, geografii i sporcie we Włoszech i Słowenii, oraz w zakresie nauki języka ojczystego oraz języków obcych na Litwie, w Polsce, we Włoszech i Słowenii.

DZIECI

Państwo	Liczba uczestników*				Wiek		
	Razem	M	K	N	Zakres	Średnia	SD**
Cypr	9	5	4	0	9-12	10.56	1.33
Włochy	8	4	4	0	10-12	10.44	0.73
Litwa	12	6	6	0	7-11	8.92	1.16
Polska	8	4	4	0	9-12	10.25	1.28
Słowenia	8	5	3	0	10-13	12.00	1.20
Razem	45	21	24	0	7-13	10.30	1.52

*M – Mężczyźni, K – Kobiety, U – Niezidentyfikowani; **SD – Odchylenie standardowe

Stwierdzono, że proporcje chłopców (53,3%) do dziewcząt (46,7%) były niemal równe. We wszystkich krajach dzieci były w przybliżeniu w tym samym wieku i uczęszczały na wszystkie zajęcia w szkole podstawowej.

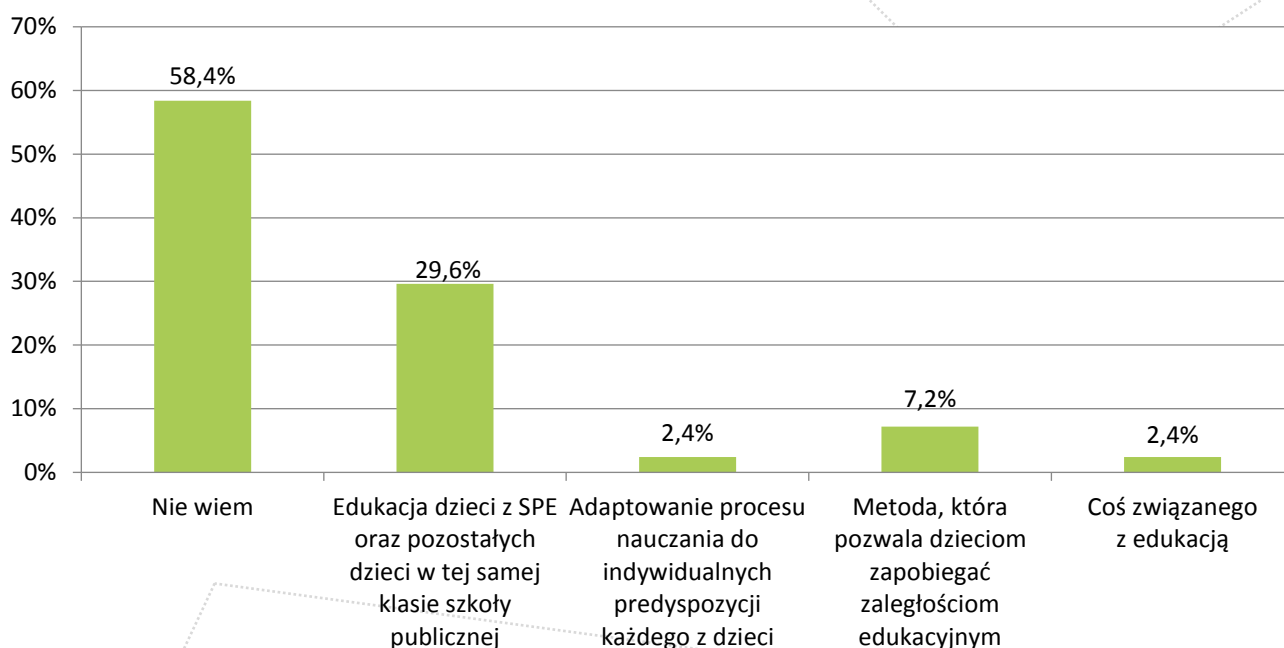


Wnioski z badań

RODZICE

Opinie na temat edukacji włączającej

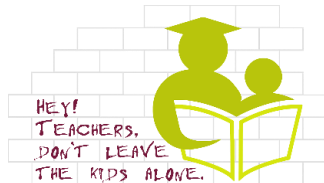
Definicja edukacji włączającej



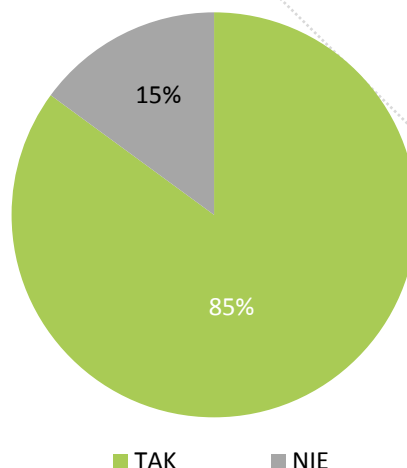
Ponad 50% rodziców nie знаło pojęcia “edukacja włączająca”. Większość z pozostałych osób sądziła, że oznacza to włączanie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (*special educational needs*, SPE)¹ (głównie niepełnosprawnych fizycznie) w proces edukacji bez dyskryminacji. Analiza rezultatów w poszczególnych krajach wykazała, że prawidłowa definicja była najczęściej przedstawiana przez rodziców ze Słowenii, podczas gdy na Cyprze, Litwie, we Włoszech oraz Polsce większość rodziców nie była wiedziała, czym jest “edukacja włączająca”.

¹ W niniejszym raporcie skrót “SPE” będzie używany zamiast pełnej frazy.



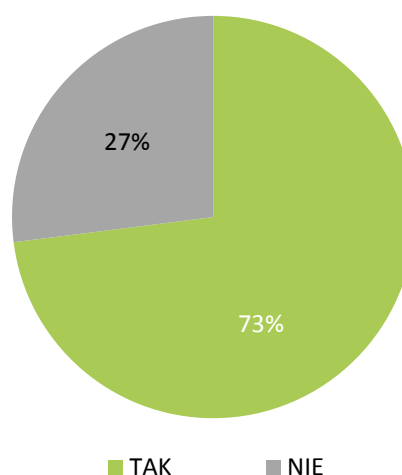


Czy w edukacji włączającej dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych uczą się według tego samego programu co ich rówieśnicy?

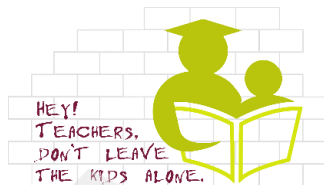


Większość rodziców twierdziła, że dzieci ze SPE realizują ten sam program nauczania, co pozostali uczniowie z klasy. Jedynie na Cyprze i Litwie rodzice mieli inną opinię – na Cyprze 55.6%, a na Litwie 8.3% odpowiedziało, że dzieci ze SPE uczą się według innego programu

Opinie na temat odczuwania przez dzieci ze SPE inności w szkolnej grupie rówieśniczej



*brak danych od 1 osoby



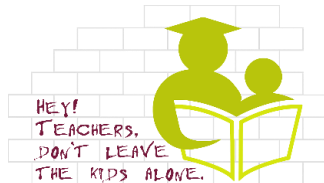
Niemalże trzy czwarte rodziców uważało, że dzieci ze SPE odczuwają inność w grupie szkolnej. Poszukując przyczyn tego stanu rodzice wskazywali:

- Brak treningu społecznego;
- Inne godziny nauczania w szkole;
- Trudności w realizacji programu nauczania;
- Brak akceptacji ze strony grupy;
- Brak pełnego zrozumienia;
- Niemożność uczestniczenia w aktywnościach klasowych;
- Akceptacja bullying i prześladowania ze strony grupy rówieśniczej;
- Etykietowanie i dewaluacja dzieci ze SPE.

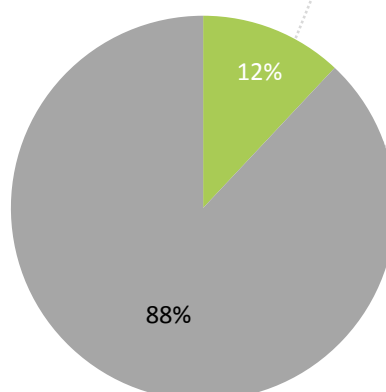
Wyjaśnienia przedstawione przez rodziców twierdzących, że dzieci ze SPE nie odczuwają inności odnosiły się do:

- Odczuwania porównywalnego, równego traktowania;
- Braku różnicowania między młodszymi dziećmi;
- Akceptacji i opieki ze strony grupy rówieśniczej;
- Realizowania tego samego programu nauczania;
- Zaangażowania w aktywności klasowe;
- Pozytywnego nastawienia ze strony nauczycieli.





Opinie na temat sposobu pokonywania trudności przez dzieci ze SPE

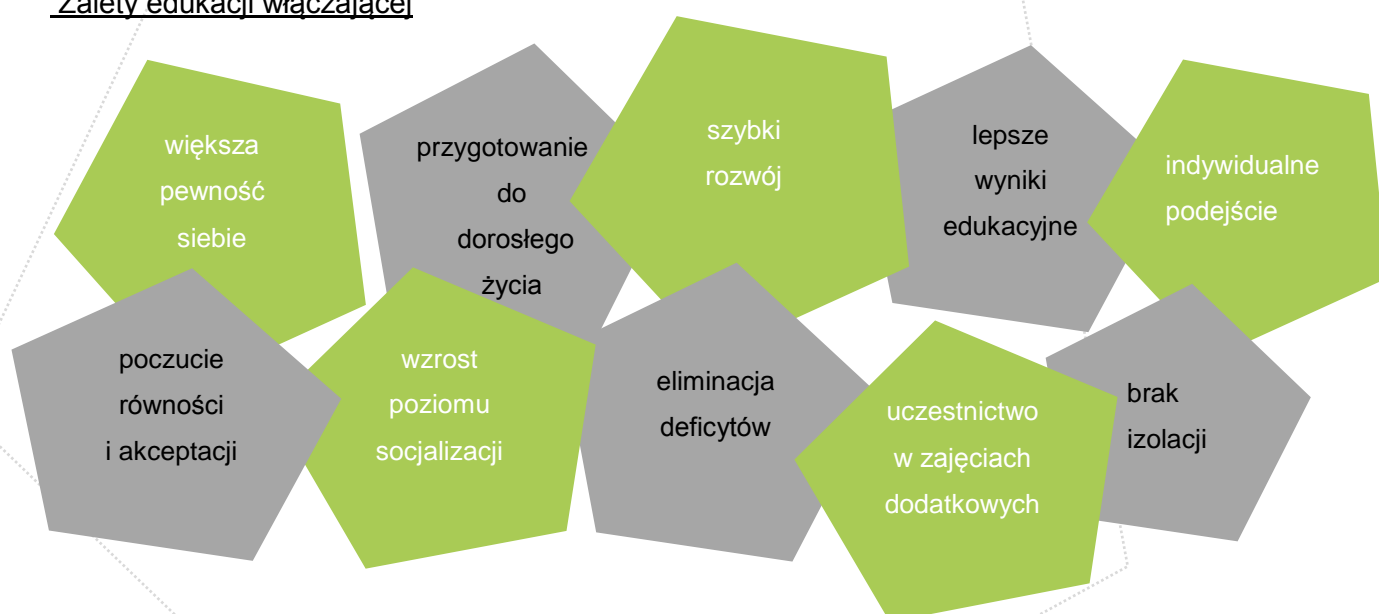


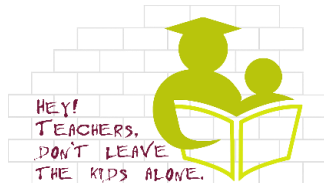
■ Próbują pokonać trudności samodzielnie ■ Potrzebują pomocy w pokonywaniu trudności

Tylko 12.2% rodziców sądziło, że dzieci ze SPE próbują samodzielnie przezwyciężyć napotymane trudności. Podkreślali oni, że zwykle próby takie są podejmowane w sferze społecznej i edukacyjnej, a także w odniesieniu do pozaszkolnych zainteresowań dziecka.

Rodzice, którzy wskazywali, że dzieci ze SPE wymagają dodatkowego wsparcia podczas rozwiązywania problemów stojących na ich drodze zaznaczali, że dotyczyło to głównie trudności emocjonalnych i edukacyjnych oddziałujących na samoocenę i niezależność dzieci, oraz w kwestiach społecznych związanych z kontaktem i odrzuceniem przez rówieśników.

Zalety edukacji włączającej





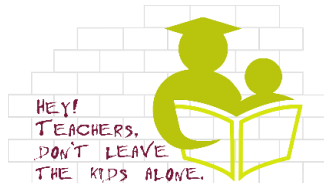
Rodzice podkreślali, że główną zaletą edukacji włączającej jest fakt, że dzieci ze SPE czują się traktowane na równi z pozostałymi dziećmi i nie są w żadnym stopniu stygmatyzowane. Dodatkowo, dzieci są traktowane w sposób indywidualny, rozwijając różnorodne techniki kompensacyjne ułatwiające im adaptację do grupy rówieśniczej. Rodzice dostrzegają także możliwość uczestnictwa dzieci w dodatkowych aktywnościach szkolnych, dzięki czemu możliwe jest podążanie za grupą i realizowanie takiego samego programu nauczania jak pozostali uczniowie.

Wady edukacji włączającej

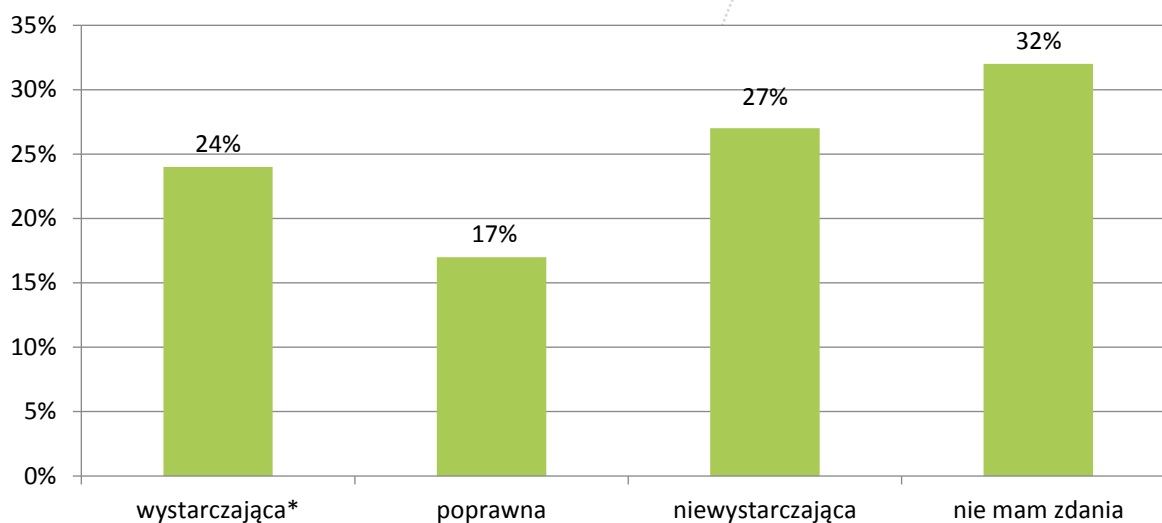


Rodzice mieli poczucie, że edukacja włączająca może nie rozwiązać skomplikowanej sytuacji w systemie edukacji, przede wszystkim ze względu na problem z dodatkowym finansowaniem szkół oraz niewystarczającym przeszkoleniem nauczycieli do pracy z uczniami ze specjalnymi problemami edukacyjnymi. Dodatkowo, paradoksalnie rodzice mają obawę, że edukacja włączająca może nasilać problem dokuczania i zastraszania dzieci ze SPE przez rówieśników i obniżyć tolerancję grupy.





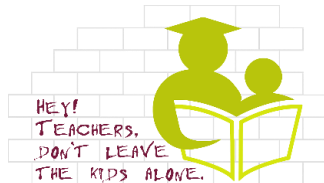
Opinie dotyczące pomocy psychologicznej i pedagogicznej



* brak danych od 4 osób

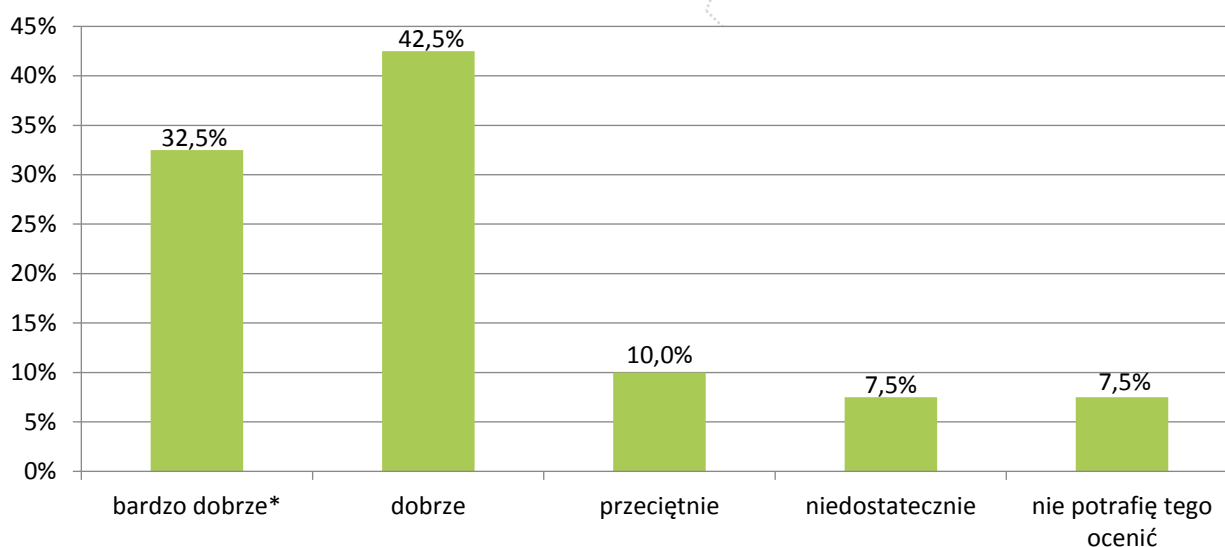
Ponad jedna czwarta rodziców (27%) twierdziło, że pomoc ze strony psychologa i pedagoga była niewystarczająca, podczas gdy 24% było z niej w pełni zadowolone. Na Słowenii prawie 62.5% rodziców było usatysfakcjonowane oferowaną pomocą, na Cyprze i we Włoszech było to około 50%, w Polsce zaś tylko 37,5%. W przypadku rodziców z Litwy większość (67%) nie miała opinii na ten temat.





Współpraca między rodzicami i nauczycielami

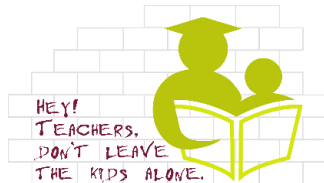
Opinie na temat współpracy rodziców i nauczycieli



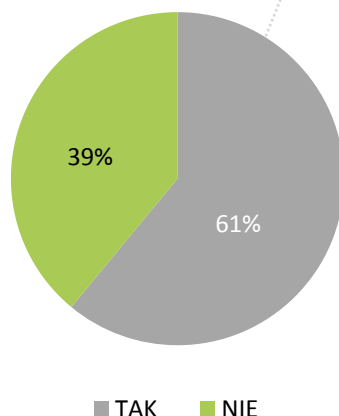
*brak danych od 1 osoby

75% rodziców oceniało kooperację z nauczycielami jako dobrą lub bardzo dobrą. Tylko 6 rodziców twierdziło, że jest ona średnia lub niewystarczająca. Analiza rezultatów między poszczególnymi krajami ujawniła, że we Włoszech wszyscy rodzice byli zadowoleni ze współpracy z edukatorami, w pozostałych krajach natomiast pojawiali się rodzice, którzy odczuwali dyssatisfakcję.





Opinie na temat współpracy rodziców i nauczycieli



*brak danych od 3 osób

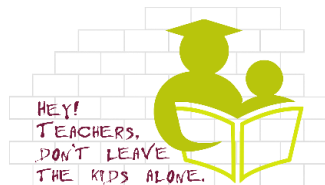
Większość rodziców (61%) myślała, że nauczyciele są wystarczająco dobrze przygotowani do pracy z dziećmi z SPE, co uzasadniali wskazując m.in., że:

- wiedzą oni, jak wytłumaczyć trudne zagadnienia dzieciom ze SPE;
- dopasowują środowisko pracy tak, by zaspokoić potrzeby dzieci ze SPE;
- wykorzystują najnowsze techniki i metody edukacyjne;
- reagują na specyficzne zachowania tak szybko, jak to możliwe;
- mają adekwatne wykształcenie;
- są chętni do pomocy;
- są cierpliwi.

Jednakże, ponad jedna trzecia rodziców miała poczucie, że kwalifikacje nauczycieli były niewystarczające, gdyż:

- miewają oni problemy z indywidualnym traktowaniem podopiecznych, szczególnie w dużych klasach;
- nie potrafią oni rozpoznawać specjalnych potrzeb dzieci;
- mają trudność w odpowiednim reagowaniu;
- są przekonani, że tylko ich opinie są słuszne;
- nie biorą pod uwagę sugestii ze strony rodziców.

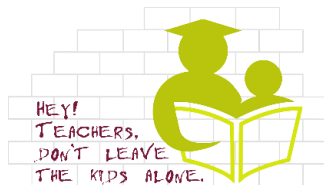


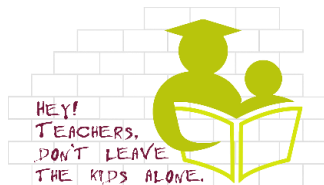


Różnorodne formy współpracy rodziców nauczycieli

Formy kontaktu	Liczba rodziców	Odsetek rodziców
Nauczyciele realizują program wszechstronnego usprawniania dziecka	18	44%
Nauczyciele udzielają wskazówek w przypadku trudności rodziców lub opiekunów w zadaniach wychowawczych	26	63%
Nauczyciele rozmawiają o możliwościach, potrzebach dziecka	19	46%
Nauczyciele wskazują instytucje, z pomocy których może skorzystać rodzic lub opiekun	18	44%
Nauczyciele informują o prawach przysługujących uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych	20	49%
Nauczyciele informują o obowiązkach rodzica i opiekuna, którymi są m.in.: uzgodnienie w formie umowy sprawy podawania leków dziecku oraz wykonywania zabiegów medycznych na terenie szkoły	17	42%
Nauczyciele uzgadniają zasady współpracy oraz realizacji zawartych w programie zaleceń skierowanych do rodziców w domu	22	54%

Niemalże połowa rodziców twierdziła, że nauczyciele implementują rozbudowane, ogólnorozwojowe programy nauczania (44%), chętnie rozmawiają o możliwościach i potrzebach dzieci ze SPE (włączając informowanie o prawach dzieci ze SPE). 63% uważało, że nauczyciele dają im instrukcje i wskazówki w trudnych sytuacjach. Ponadto widoczne były też różnice między krajami – szczegóły w tym zakresie zostały zamieszczone poniżej.





Korzyści płynące ze współpracy rodziców i nauczycieli

Badani rodzice wspominali następujące pozytywy kooperacji:

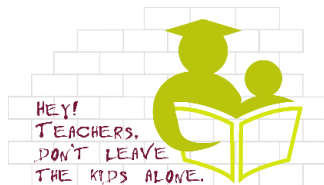
- szybszy edukacyjny, społeczny i psychologiczny rozwój dzieci ze SPE;
- adekwatne rozpoznawanie potrzeb dzieci;
- lepsze rezultaty edukacyjne;
- łatwiejsza organizacja procesu nauczania;
- indywidualne podejście do uczniów;
- szybsza socjalizacja dzieci ze SPE;
- uzyskiwanie przez rodziców z wyprzedzeniem wiedzy o planie nauczania dzieci
- wzajemna pomoc;
- posiadanie większego wpływu na dzieci w klasie szkolnej.

Trudności we współpracy rodziców i nauczycieli

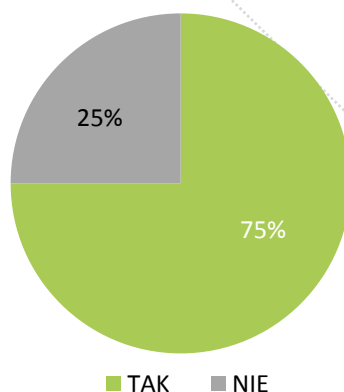
Rodzice wskazywali następujące problemy w kooperacji z nauczycielami:

- trudności komunikacyjne, odnoszące się np. do różnic w zrozumieniu problemów dzieci ze SPE albo opóźnionym przepływie informacji na ich temat;
- problemy z koordynowaniem spotkań ze względu na różnorodne zobowiązania czy odmienny plan dnia;
- nakładanie zbyt dużej presji na nauczycieli;
- nieodpowiednie bądź nierealistyczne oczekiwania nauczycieli;
- zmuszanie dzieci do nauki;
- brak chęci i energii z obydwu stron;
- mała zdolność do rozpoznawania problemów dzieci.





Czy są widoczne rezultaty współpracy rodziców i nauczycieli?

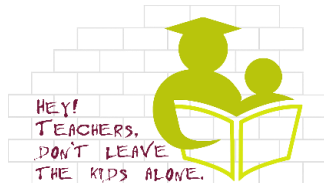


* brak danych od 2 osób

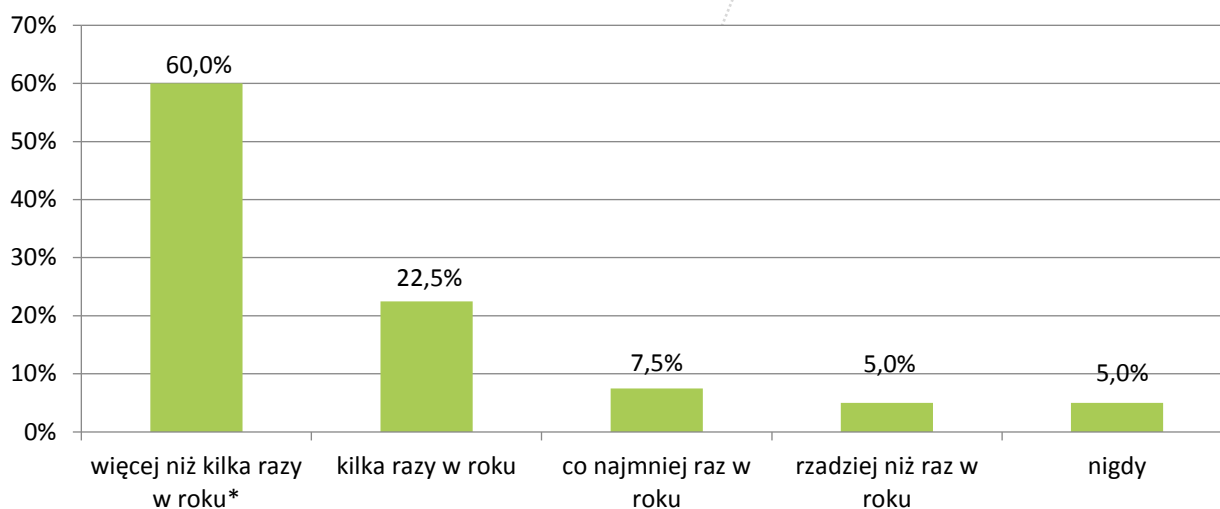
Trzy czwarte rodziców wspominało, że dostrzegają pozytywne wyniki kooperacji z nauczycielami. Jako jej główne efekty wymieniali:

- lepsze zachowanie dzieci ze SPE;
- poszerzona wiedza na temat zachowań dziecka ze SPE w różnorodnych sytuacjach i środowiskach;
- zwiększone zaufanie między rodzicami i nauczycielami;
- poprawa komunikacji na linii rodzic-dziecko;
- wzrost samooceny dzieci ze SPE;
- możliwość śledzenia postępów dzieci ze SPE;
- większa motywacja dzieci ze SPE do nauki;
- podwyższona wrażliwość nauczycieli na potrzeby dzieci ze SPE.





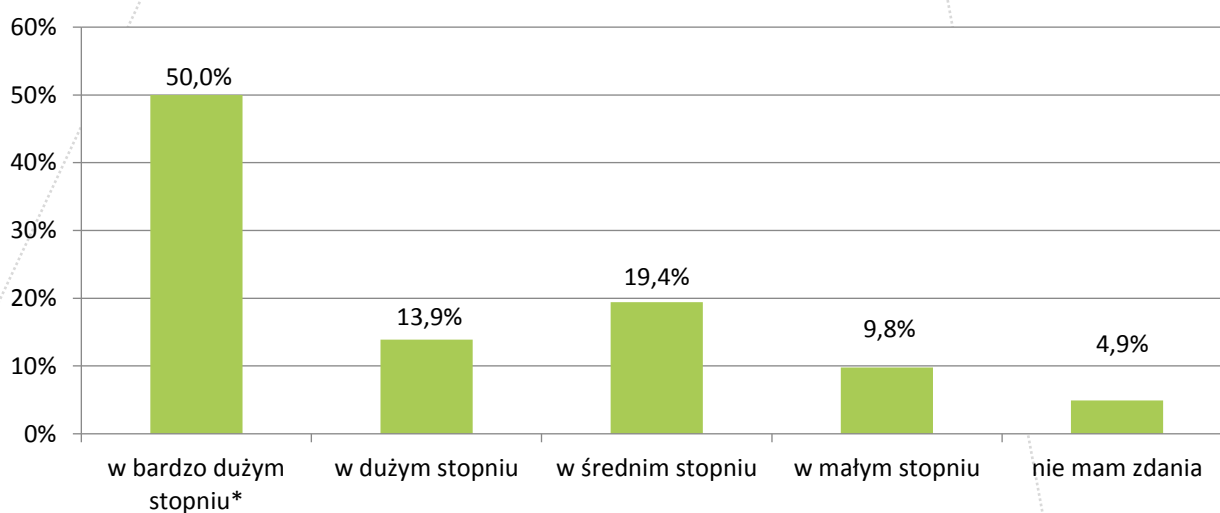
Opinie o częstotliwości rozmów z nauczycielem dotyczących możliwości i potrzeb dzieci z SPE



* brak danych od 1 osoby

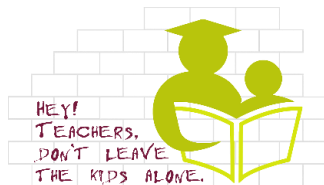
Około 83% rodziców odpowiedziało, że często prowadzą rozmowy z nauczycielami na temat funkcjonowania ich dzieci ze SPE – kilka razy do roku lub częściej. Trzech rodziców z Polski twierdziło, że zdarza to się rzadziej - jeden stwierdził, że było to raz w roku, a dwóch, że wspomniało, że nie prowadzili takich rozmów.

Opinie na temat stopnia oferowanej pomocy dzieciom ze SPE przez nauczycieli



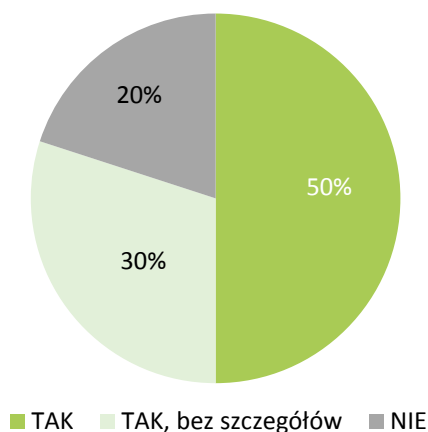
* brak danych od 4 osób





Prawie 93% rodziców uznało, że nauczyciele pomagają ich dzieciom w różnych trudnych sytuacjach. Połowa z nich potwierdziła, że wsparcie widoczne jest w bardzo dużym stopniu. Jedynie dwóch rodziców z Cypru wskazało, że nauczyciele nie są pomocni dla ich dzieci w problematycznych chwilach.

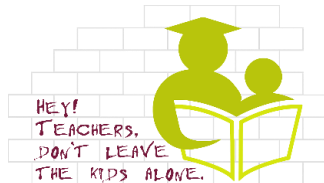
Czy nauczyciele znają sytuację rodzinną dzieci ze SPE?



*brak danych od 1 osoby

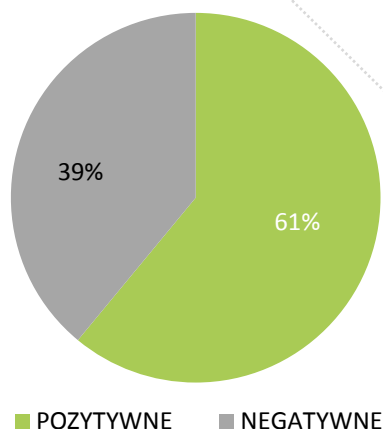
Dwie trzecie rodziców ujawniło, że nauczyciel jest poinformowany o domowej sytuacji dziecka, jedna czwarta natomiast podkreślała, że są to jedynie generalne, najbardziej istotne kwestie. Dwóch rodziców z Litwy, jeden ze Słowenii i jeden z Cypru, wspomnieli, że nauczyciele nie posiadają żadnej wiedzy o pozaszkolnej sytuacji dziecka.





Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w szkole

Opinie o faktycznej chęci chodzenia do szkoły



*brak danych od 1 osoby

Ponad połowa rodziców sądziła, że ich dzieci ze SPE chętnie uczęszczają do szkoły, gdyż mają możliwość spotykania się i bawienia z przyjaciółmi. Jako dodatkowe uzasadnienie wskazywali m.in.: osiągnięcie sukcesów, miło spędzony czas, uczenie się nowych rzeczy i spotykanie nowych osób. Jednakże prawie 40% rodziców twierdziło, że ich dziecko nie lubi chodzić do szkoły, przede wszystkim dlatego, że odczuwają presję i są szykanowani przez otoczenie. Ponadto, dzieci ze SPE miewają problemy z uczeniem się przez co szkoła może być odbierana przez nich jako nudna i nieinteresująca.

Opinie dotyczące postawy dzieci ze SPE wobec nauki

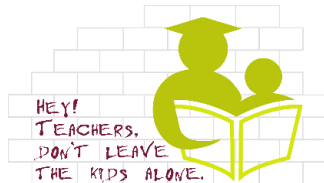
POZYTYWNA, ponieważ dziecko:

- lubi naukę nowych rzeczy;
- chce przewyciężać trudności;
- uczy się, że praktyka czyni mistrza;
- odczuwa radość zamiast frustracji;
- wie, że nauka jest istotna;
- jest zmotywowane.

NEGATYWNA, ponieważ dziecko:

- nie jest wystarczająco zmotywowane;
- nie lubią swoich lekcji;
- jest znudzone;
- ma poczucie niewystarczającego wsparcia;
- ma problemy w nauce;
- jest szykanowane przez rówieśników.



Opinie na temat zachowania dzieci ze SPE w klasie szkolnej

Zachowanie dziecka ze SPE*	Liczba odpowiedzi TAK	Odsetek
Moje dziecko bierze aktywny udział w życiu klasy	25	62.0%
Moje dziecko ma satysfakcję z przebywania z grupą rówieśniczą	33	80.4%
Moje dziecko czuje się potrzebne w klasie	19	46.4%
Moje dziecko jest dostrzegane przez rówieśników	28	68.2%
Moje dziecko jest zapraszane na imprezy pozaszkolne przez rówieśników, np. urodziny	27	65.9%
Rówieśnicy chętnie bawią się z moim dzieckiem w grupie, grają w gry zespołowe	32	78.0%

* zależnie od pytania, brak danych od 1 do 5 osób

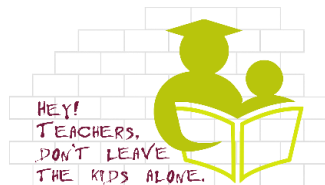
Niemalże dwie trzecie rodziców uważało, że ich dzieci biorą aktywny udział w życiu klasy. Twierdzili oni, że wg dzieci czas spędzony w klasie był ciekawy, a one same chętnie się angażowały w kontakty społeczne z rówieśnikami. W przypadku, gdy dziecko stroniło od aktywności w klasie, było to zwykle efektem nieśmiałości i problemów z adaptacją do szybko zmieniającej się sytuacji szkolnej.

Ponad trzy czwarte rodziców sądziło, że dzieci ze SPE są usatysfakcjonowane ich relacjami z kolegami i koleżankami, głównie dlatego, że mają towarzystwo, z którym mogą spędzać wolny czas. Wskazywanie przez rodzica niższej satysfakcji było zwykle efektem odrzucenia dziecka przez rówieśników.

Prawie połowa rodziców uznała, że ich dzieci ze SPE mają poczucie przynależności do grupy klasowej, przede wszystkim ze względu na pozytywne nastawienie ze strony rówieśników. Jednakże, prawie 35% rodziców zauważyło, że dzieci ze SPE nie czują się potrzebne, co stanowi konsekwencję negatywnych relacji z rówieśnikami, pojawiającego się dokuczania, przezywania, wyśmiewania oraz ignorowania.

Dwie trzecie rodziców uważało, że dzieci ze SPE są doceniane przez kolegów i koleżanki. Jako uzasadnienie wskazywali m.in. posiadanie przez dzieci wyjątkowych cech, ujawnianie nietypowych pomysłów i rozwiązań problemów oraz umiejętności rozbawienia rówieśników.

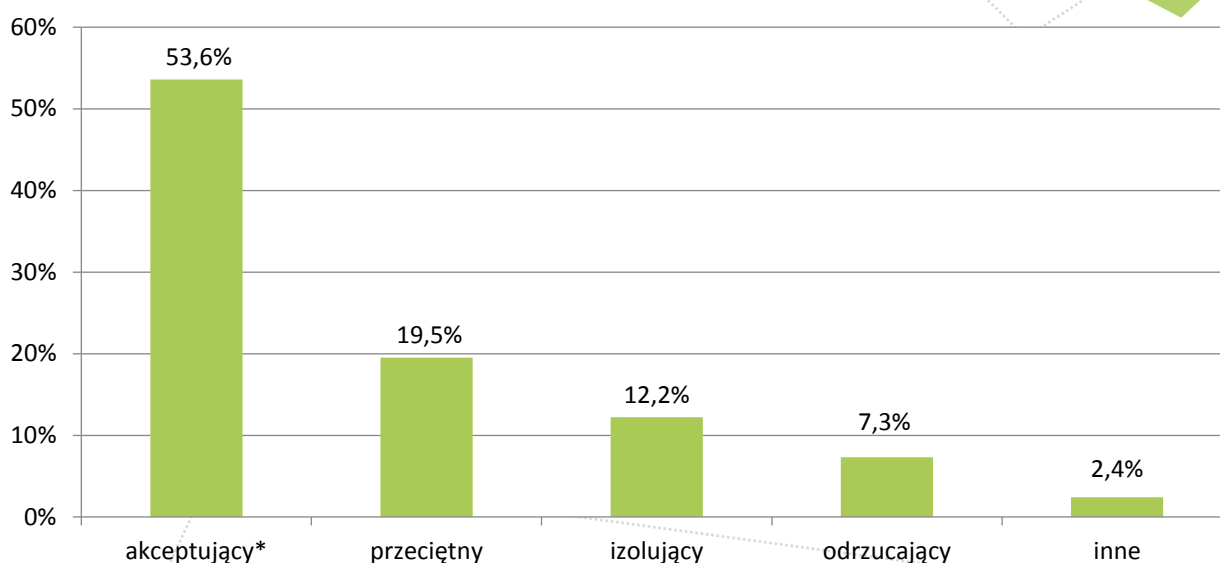




Okolo 65% rodziców stwierdziło, że ich dzieci ze SPE są zapraszane na różnorodne spotkania i uroczystości pozaszkolne. Dotyczy to głównie najbliższych przyjaciół, którzy akceptują dziecko i lubią spędzać z nim czas wolny.

Prawie 80% rodziców myślało, że rówieśnicy chętnie bawią się z ich dzieckiem, co jest związane z postrzeganiem dzieci ze SPE jako miłych i towarzyskich.

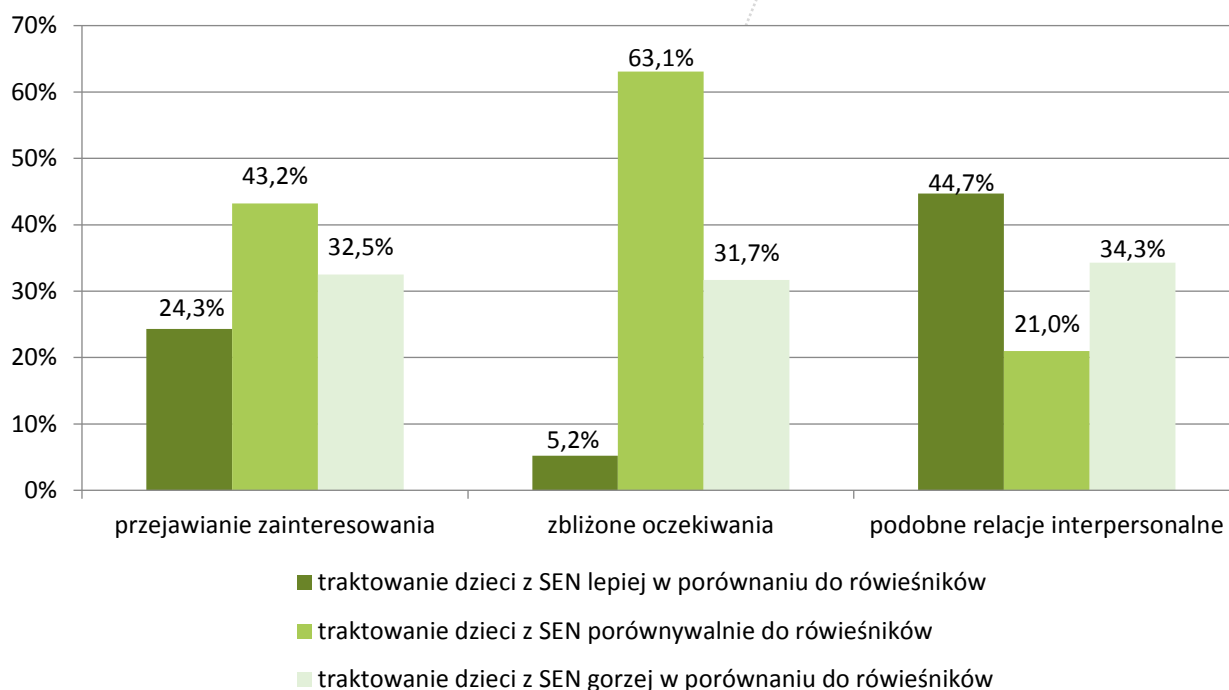
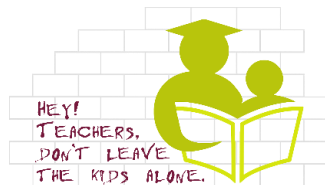
Opinie na temat podejścia nauczycieli do dzieci ze SPE



* brak danych od 3 osób

Analiza podejścia nauczycieli ujawniła, że ponad połowa rodziców oceniała ich jako akceptujących. Prawie jedna piąta miała poczucie, że traktują oni dzieci ze SPE raczej obojętnie, a jedna dziesiąta postrzegala nastawienia nauczycieli jako negatywne.

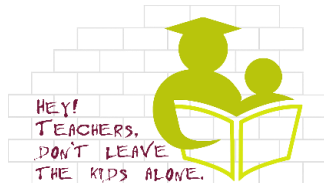




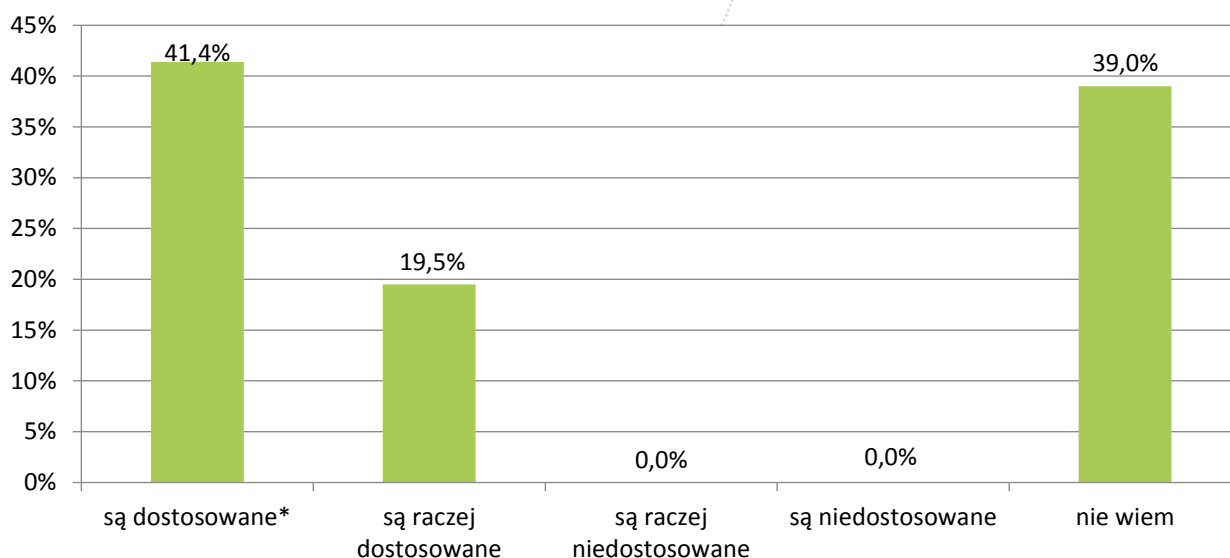
* zależnie od pytania brak danych od 2 do 4 osób

Generalnie, rodzice twierdzili, że dzieci ze SPE są podobnie traktowane przez nauczycieli, jak ich rówieśnicy. Według rodziców nauczyciele poświęcają im tyle samo czasu, co pozostałym dzieciom w klasie. Analizując oczekiwania nauczycieli rodzice uznali, że wymagają oni podobnego poziomu wiedzy i umiejętności od wszystkich dzieci. Jedyną różnicą ujawniła się w zakresie relacji nauczyciel-uczeń – w jej przypadku rodzice uznali, że nauczyciele mają lepsze relacje z dziećmi ze SPE niż z ich rówieśnikami.





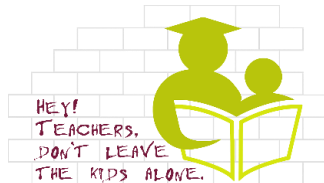
Opinie na temat dodatkowych zajęć



*brak danych od 3 osób

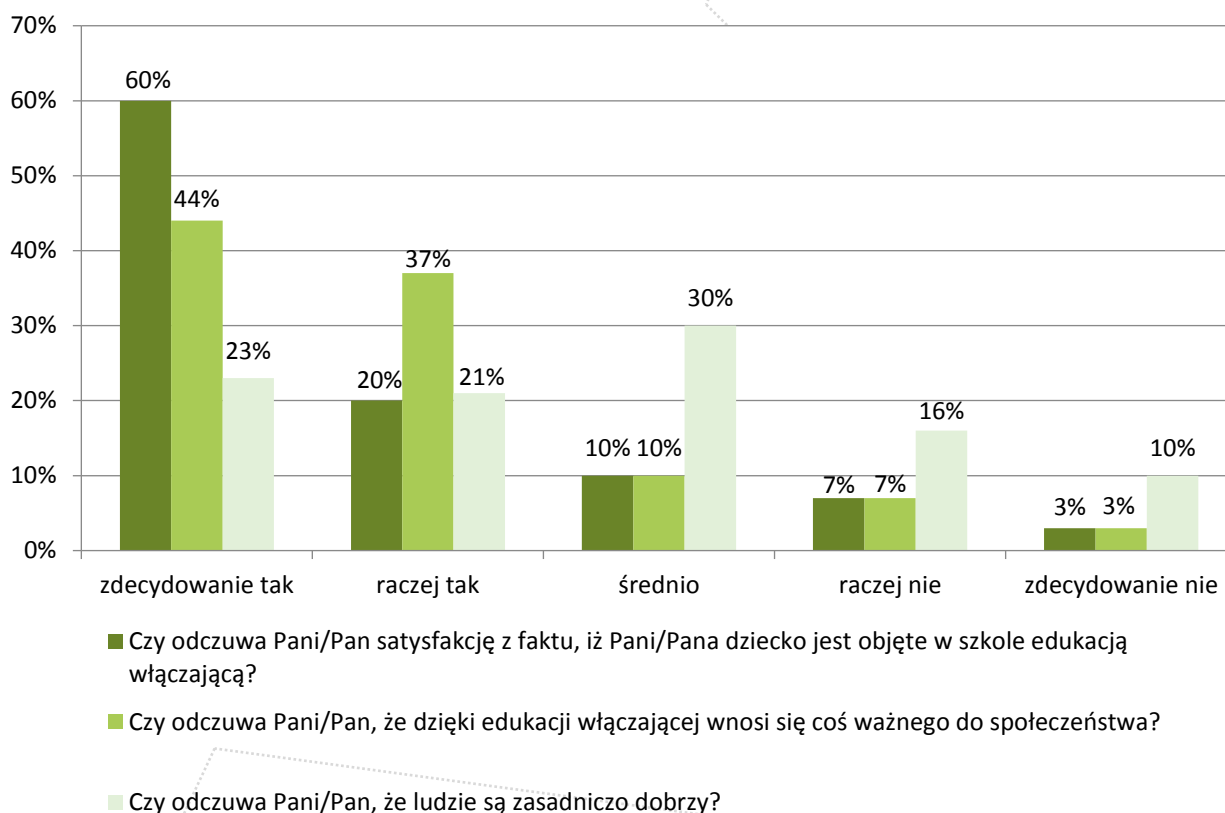
Większość rodziców twierdziła, że dodatkowe zajęcia i aktywności oferowane dzieciom ze SPE są dostosowane do potrzeb dzieci. Nikt nie miał poczucia, że zajęcia są zupełnie niedostosowane, ale prawie 40% rodziców nie było w stanie ujawnić swojej opinii na ten temat.





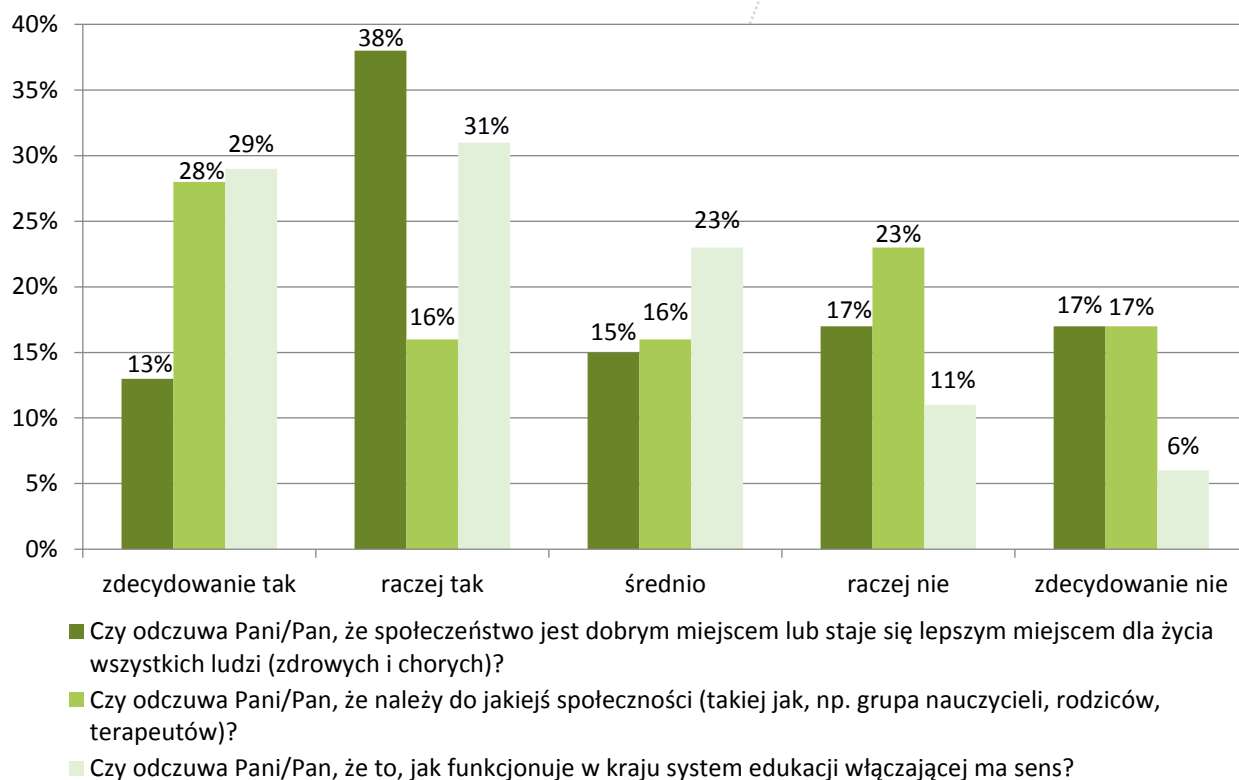
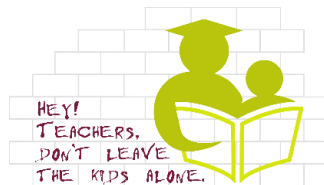
Dobrostan

Odczucia pojawiające się w ciągu ostatniego miesiąca, związane z edukacją włączającą



* zależnie od pytania brak danych od 1 do 6

80% rodziców czuło satysfakcję z tego, że ich dzieci pracują w nurcie edukacji włączającej. Kilku rodziców było umiarkowanie zadowolonych, a 10% nie było w ogóle tym faktem usatysfakcjonowane. Rodzice uznali również, że edukacja włączająca jest ważna w rozwoju społeczeństwa. Wspomnieli również, że w ich opinii ludzie są raczej dobrzy, ale stwierdzenie to potwierdziła jedynie połowa badanych – pozostali mieli w tej kwestii wątpliwości.



* zależnie od pytania brak danych od 1 do 6 osób

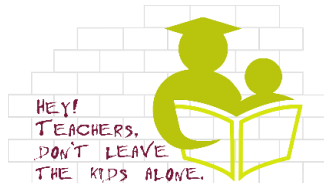
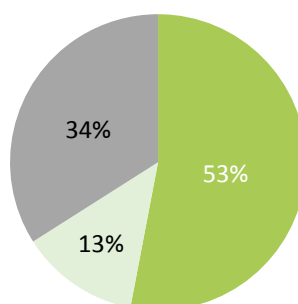
Większość rodziców potwierdziła, że społeczeństwo jest dobrym miejscem do życia dla wszystkich ludzi, ale opinie nie były jednoznaczne: 51% rodziców zgodziło się z tym zdaniem, 15% jedynie częściowo, a 34% miało inną opinię. Uczestnicy mieli także poczucie, że raczej przynależą do większej grupy społecznej, ale byli także rodzice, którzy nie odczuwali takiego wsparcia. Niemalże 60% rodziców twierdziło natomiast optymistycznie, że sposób, w jaki funkcjonuje edukacja włączająca w ich kraju ma sens.



Erasmus+

Projekt N° 2016-1-IT02-KA201-024342

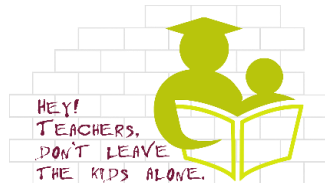
Projekt ten został sfinansowany ze środków Unii Europejskiej. Publikacja ta przedstawia punkty widzenia autorów i Komisja nie bierze odpowiedzialności za wykorzystanie zamieszczonych w niej informacji.

**DZIECI ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI****Relacje z nauczycielami****Opinie na temat chęci uczęszczania do szkoły**

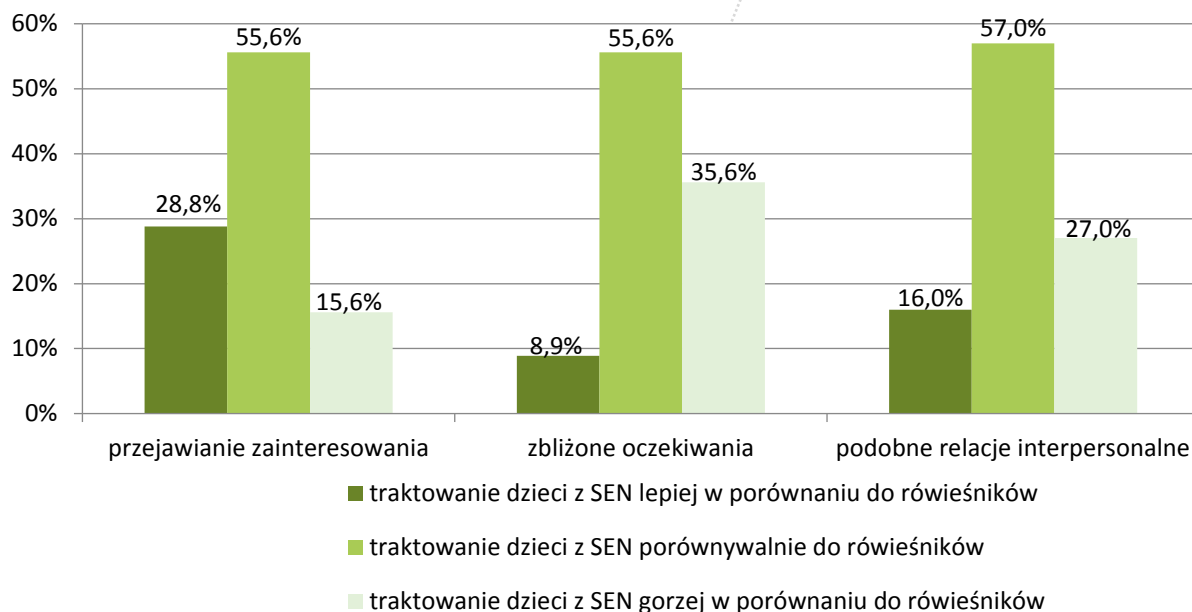
- Lubią chodzić do szkoły
- Czasami lubią, a czasami nie lubią chodzić do szkoły
- Nie lubią chodzić do szkoły

Większość dzieci potwierdziła, że lubi chodzić do szkoły, przede wszystkim ze względu na możliwość uczenia się nowych rzeczy, uczęszczania na interesujące ich zajęcia oraz spotkania z przyjaciółmi. Ponad jedna trzecia uczniów twierdziła jednak, że nie lubi, a nawet nienawidzi chodzenia do szkoły. Jak tłumaczenie podawali on m.in.:

- postrzeganie szkoły jako nudnej i niepotrzebnej;
- przekonanie, że nauka jest trudna, a wymagania nauczycieli niedostosowane do ich możliwości;
- konieczność wczesnego wstawania;
- podejście nauczycieli, którzy łatwo wpadają w gniew i złość;
- negatywne podejście rówieśników – dokuczają oni i wyśmiewają dzieci ze SPE.

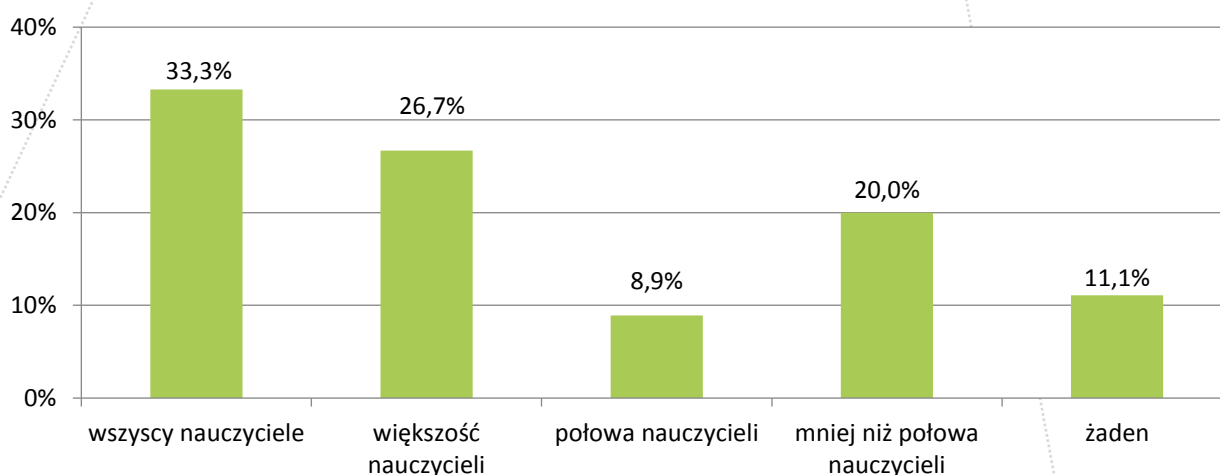


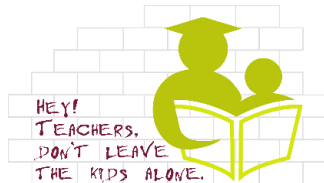
Nastawienie dzieci z SPE do nauki



Dzieci ze SPE miały poczucie, że są traktowani przez nauczycieli podobnie do swoich rówieśników. Analizy poszczególnych obszarów wykazały, że sądzą, one, że nauczyciele poświęcają im podobną ilość uwagi, mają również porównywalne oczekiwania. Jednocześnie dzieci ze SPE łączą równie pozytywne relacje z nauczycielami, jak ich rówieśników.

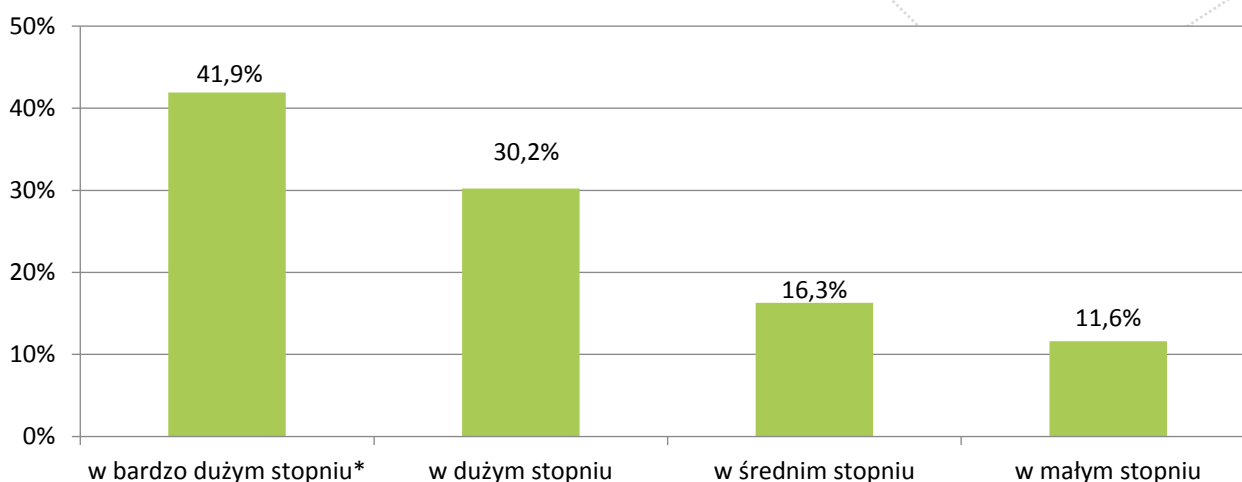
Opinie na temat wiary nauczycieli w możliwości dzieci ze SPE





Jedna trzecia dzieci uznała, że mogą powiedzieć o wszystkich swoich nauczycielach, że ci dają im do zrozumienia, że wierzą w ich możliwości. W przypadku 14 uczniów okazało się, że opinia ta odnosi się do mniej niż połowy bądź do żadnego z nauczycieli.

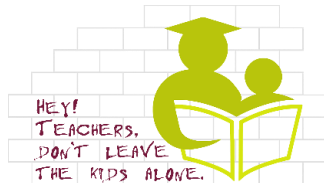
Opinie na temat pomocy ze strony nauczycieli oferowanej dzieciom w trudnych sytuacjach



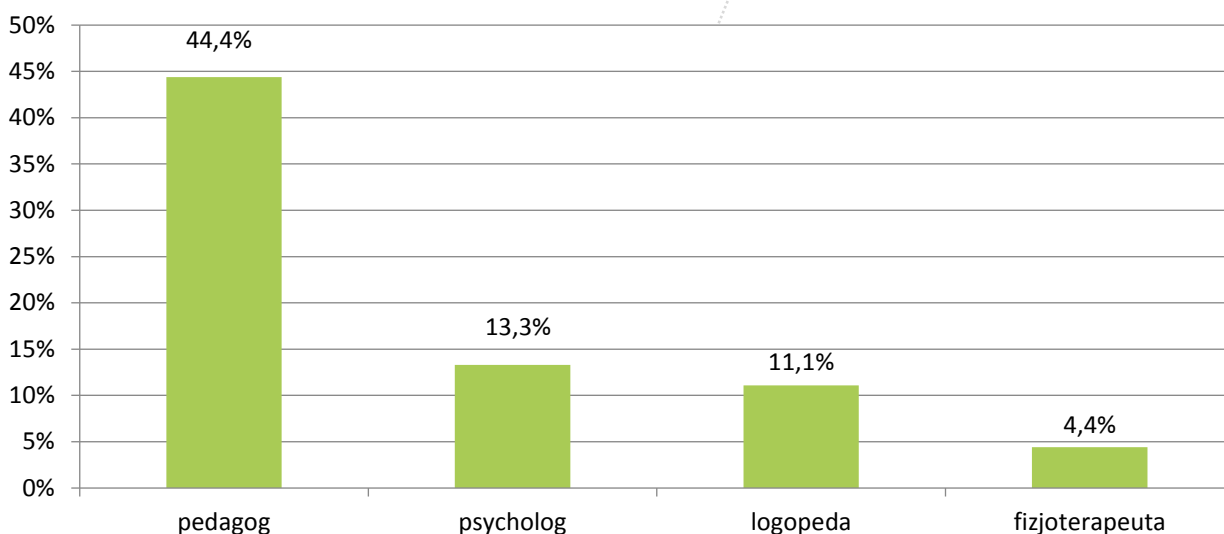
*brak danych od 2 osób

88% badanych dzieci twierdziło, że nauczyciele są pomocni oraz wspierają ich w trudnych sytuacjach. Niemalże trzy czwarte odpowiedziało, że pomoc ta oferowana była w średnim bądź dużym zakresie, a wyniki te były spójne pomiędzy poszczególnymi krajami.





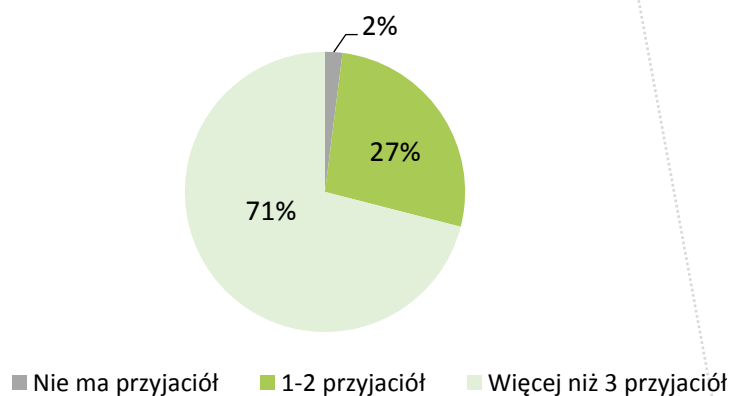
Opinie na temat zajęć ze specjalistami



Prawie dwie trzecie dzieci ze SPE wspominało, że mieli one zajęcia z różnymi specjalistami – najczęściej byli to pedagodzy szkolni, jednakże ponad jedna czwarta podkreślała także, że mieli one także spotkania z innymi specjalistami, m.in. psychologami.

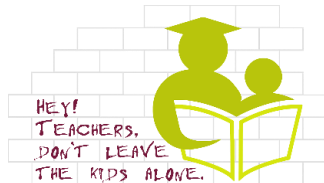
Relacje z rówieśnikami

Ilu przyjaciół mają dzieci ze SPE?

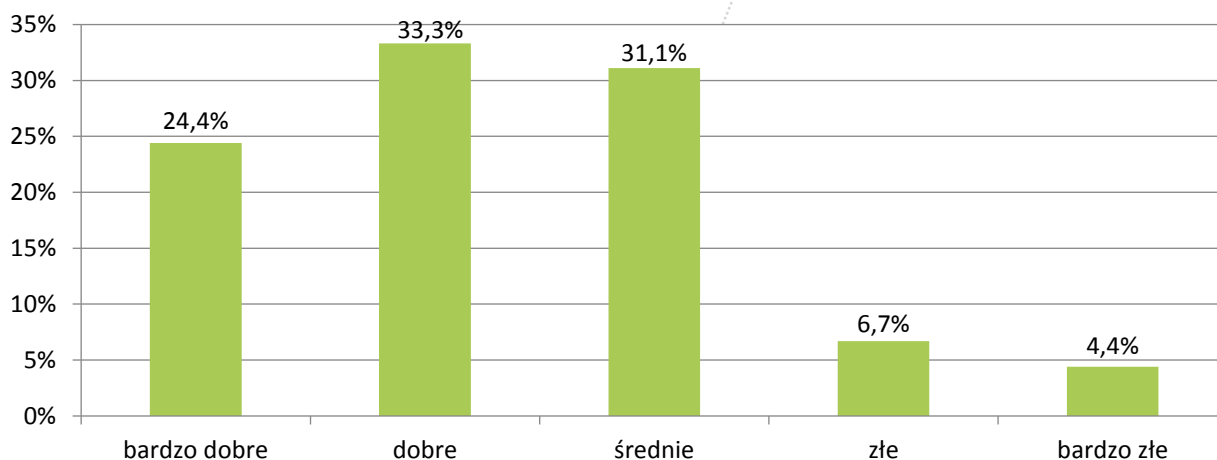


Ponad 70% dzieci ze SPE stwierdziło, że mają więcej niż 3 przyjaciół. Tylko jeden z uczniów wskazał, że nie ma żadnej bliskiej osoby w klasie szkolnej.





Opinie na temat relacji dzieci ze SPE z rówieśnikami



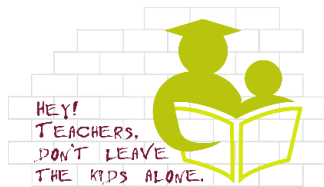
Niemalże 60% uczniów oceniło relacje z rówieśnikami jako dobre bądź bardzo dobre. Wykazano jednak drobne różnice między państwami. Uczniów, którzy postrzegali swoje relacje jako złe pochodzili z Litwy, Słowenii, Cypru i Polski. We Włoszech dzieci twierdziły, że kontakt z rówieśnikami jest na niewielkim, ale nieco lepszym poziomie.

Opinie na temat aktywności klasowej

Zaangażowanie dziecka	Ilość odpowiedzi "TAK"	Odsetek
Biorę aktywny udział w życiu klasy	31	68.9%
Mam satysfakcję z przebywania z grupą rówieśniczą	35	77.8%
Czuje się potrzebny/a w klasie	29	64.4%
Jestem dostrzegany/a przez rówieśników	33	73.3%
Jestem zapraszany/a na imprezy pozaszkolne przez rówieśników, np. urodzin	33	73.3%
Rówieśnicy chętnie są ze mną w grupie, grają w gry zespołowe	36	80.0%

* zależnie od pytania brak danych od 1 do 6 osób





Prawie 70% badanych dzieci uznało, że biorą one aktywny udział w życiu swojej klasy. Starają się angażować, gdyż lubią pomagać kolegom, koleżankom i nauczycielom. Dodatkowo podkreślali, że w trakcie lekcji starają się oni być dobrymi uczniami i zgłaszać się, jeśli tylko znają poprawną odpowiedź. Mniejsze zaangażowanie dzieci było związane zwykle z lękiem przed wyśmiewaniem ich przez rówieśników.

77.8% dzieci twierdziło, że są oni usatysfakcjonowani z tego, że mogą być częścią zespołu klasowego, szczególnie dlatego, gdyż, cenią sobie możliwość spędzania czasu z kolegami i wspólnego bawienia się. Jednakże, były również osoby, które czuły się klasie niekomfortowo – zwykle było to związane z niesprzyjającym zachowaniem ze strony rówieśników, takie jak wyśmiewanie, bicie czy kłótnie.

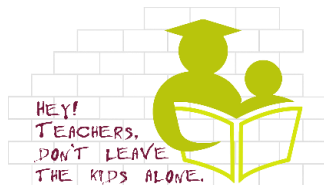
Dwie trzecie uczniów ze SPE czuje, że są potrzebni w swojej klasie – zazwyczaj mają oni wrażenie, że potrzebują ich koledzy, ale kilkoro stwierdziło, że angażują się w innych sposób, np. zdarza się, że stają się oni mediatorami w sytuacjach konfliktowych albo wymyślają gry czy zabawy. W pojedynczych przypadkach dzieci miały poczucie bezużyteczności ze względu na odrzucenie ze strony rówieśników.

Prawie trzy czwarte dzieci ze SPE twierdzi, że jest dostrzegane przez kolegów i koleżanki, np. poprzez wybieranie ich jako współuczestników w różnorodnych aktywnościach, a ich opinia jest brana pod uwagę w dyskusjach. Jednakże niektóre dzieci podkreślały, że są zauważane, ale w negatywny sposób jako obiekt żartów czy wyśmiewania.

Większość dzieci potwierdziła, że są one zwykle zapraszane na spotkań po lekcjach, co było przez nich spostrzegano jako naturalne dla przyjaciół.

80% uczniów ze SPE deklarowało, że często bawi się rówieśnikami podczas gier zespołowych, szczególnie jeśli są oni sprawni fizycznie albo posiadają niezbędne umiejętności w danej grze. W przypadku, gdy dzieci nie były akceptowane przez grupę, częstotliwość ich zabaw z grupą była mniejsza.





Pozytywne aspekty funkcjonowania w grupie rówieśniczej

Dzieci ze SPE podczas rozmów wspominały o następujących pozytywach bycia częścią zespołu klasowego:

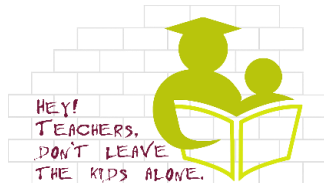
- spotkania i zabawy z przyjaciółmi;
- uczestnictwo w różnorodnych aktywnościach;
- brak poczucia wyizolowania i odrzucenia;
- czerpania z pozytywnych cech rówieśników, np. bycia pomocnym i troskliwym;
- posiadanie przyjaciół, którzy potrafią pocieszyć w trudnej sytuacji;
- dzielenie wspólnych zainteresowań;
- pozytywne nastawienie nauczycieli.

Negatywne aspekty funkcjonowania w grupie rówieśniczej

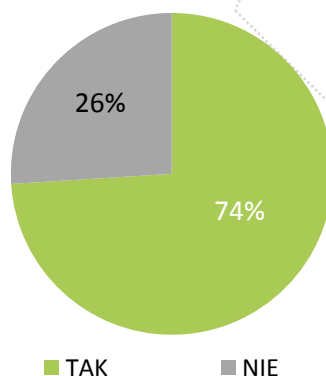
Badani uczniowie zauważali także negatywne aspekty wynikające z ich przynależności do grupy rówieśniczej:

- przeklinający, niezbyt pomocni i niegrzeczni koledzy z klasy;
- krzyki na lekcjach i przeszkadzanie sobie nawzajem;
- obgadywanie i wyśmiewanie dzieci ze SPE;
- zadawanie głupich pytań
- nadmierne chwalenie się przez rówieśników;
- odrzucenie, ignorowanie i nieakceptowanie pomysłów dziecka.





Czy dzieci z SPE proszą o pomoc?

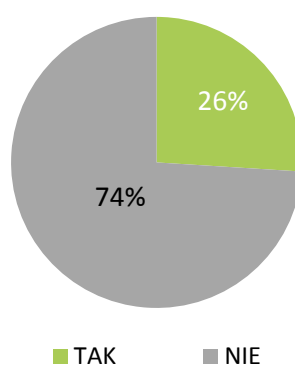


* brak danych od 2 osób

Niecałe trzy czwarte badanych uczniów ujawniło, że w trudnych sytuacjach zwracają się oni o pomoc do swoich kolegów. W Polsce wszystkie dzieci odpowiedziały w powyższy sposób, podczas gdy w pozostałych krajach badani twierdzili, że muszą aktywnie poszukiwać wsparcia bądź samodzielnie radzić sobie z pojawiającymi się trudnościami.

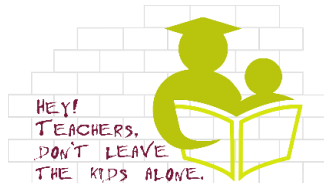
Edukacja

Opinie na temat dodatkowych celów edukacyjnych



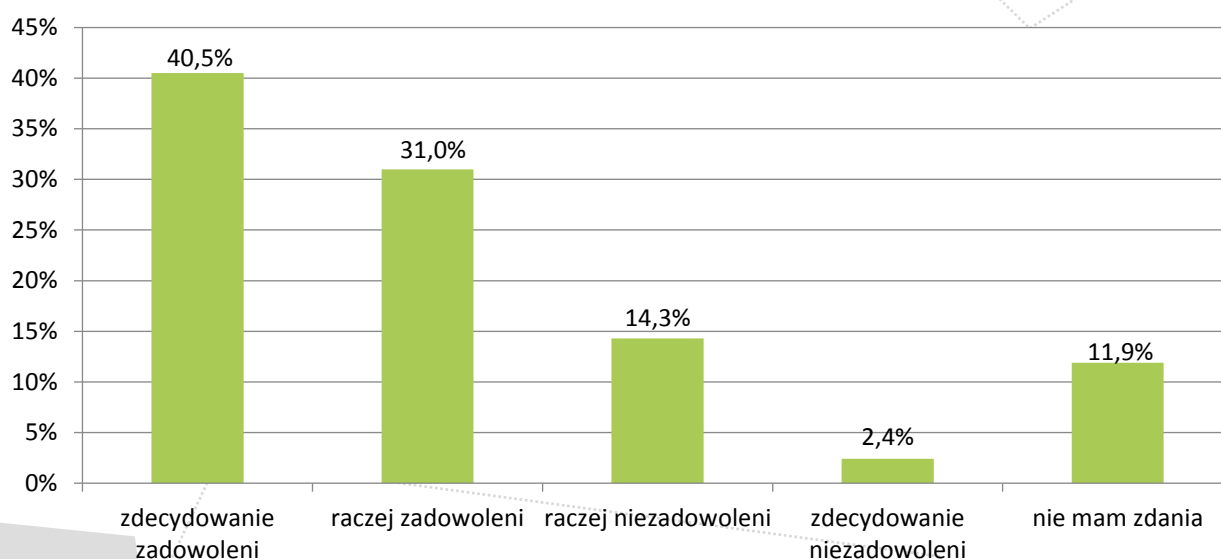
* brak danych od 3 osób





Jedna trzecia badanych dzieci korzysta z dodatkowych materiałów dydaktycznych. W większości są to kserokopie ćwiczeń, które należy wykonać na zajęciach szkolnych bądź w domu. Niektóre z dzieci mają możliwość używania innych pomocy np. kalkulatora, komputera, narzędzi korygujących gramatykę czy wspomagających uczenie się formuł matematycznych, a w pojedynczych przypadkach nawet pisanie nieco innych testów i sprawdzianów.

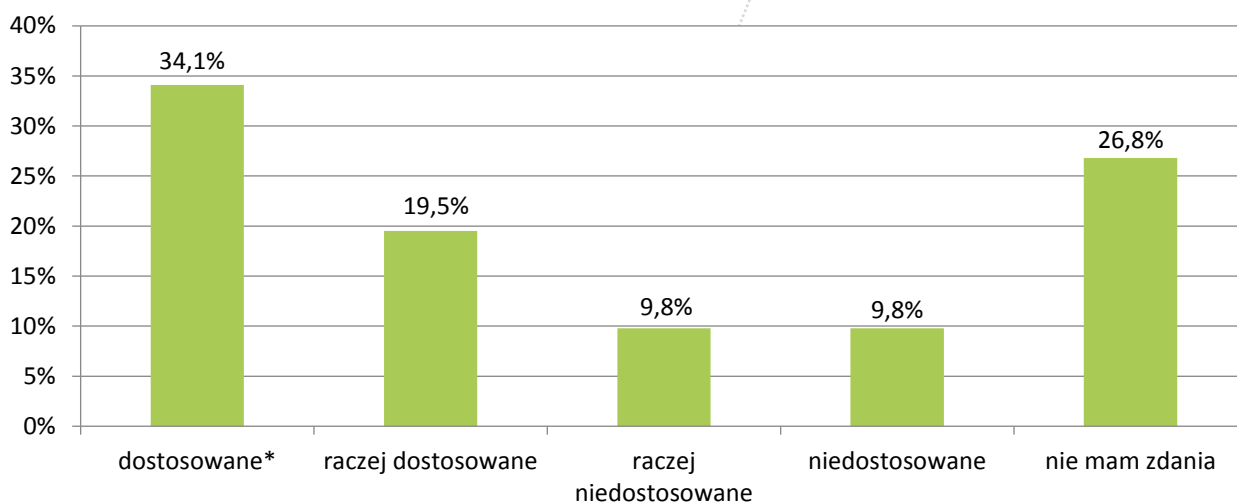
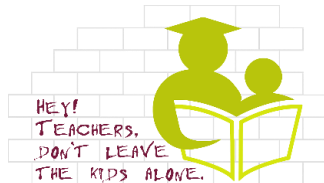
Opinie na temat zajęć dodatkowych



* brak danych od 4 osób

Większość dzieci twierdziła, że są w ich szkołach ciekawe zajęcia dodatkowe, w których mogą oni uczestniczyć. Siedmiu uczniów nie było w pełni usatysfakcjonowanych warsztatami i zajęciami oferowanymi przez szkołę. Analiza rezultatów uzyskanych w poszczególnych krajach wykazała, że tylko na Cyprze nie było dzieci niezadowolonych z tego obszaru.

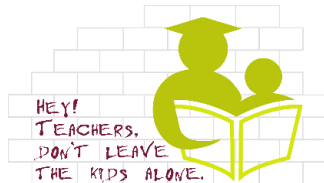




* brak danych od 4 osób

Ponad połowa dzieci uznała, że zajęcia pozalekcyjne są dobrze dopasowane do ich możliwości i sytuacji. Ośmioro uczniów czuło, że aktywności dodatkowe nie są zbyt adekwatne do ich potrzeb i oczekiwań. W przypadku jednego z krajów, tj. Słowenii żadnego z dzieci nie miało poczucia, że szkolne aktywności są dla nich odpowiednie.



**NAUCZYCIELE****Opinie na temat edukacji włączającej****Opinie na temat prawa wszystkich dzieci do nauki w szkole ogólnodostępnej****TAK**, mają do tego prawo ponieważ:

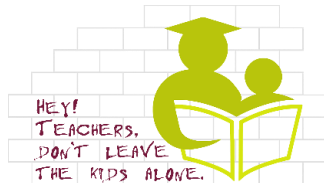
- jest to przygotowanie do przyszłego, dorosłego życia;
- szkoła powinna gwarantować równe możliwości dla wszystkich dzieci;
- dzieci są przyszłością;
- dzieci rozwijają się szybciej, jeśli mają kontakt z rówieśnikami;
- sprzyja to socjalizacji dzieci;
- przyspiesza to proces nauczania;
- jest to prawnie zagwarantowane.

NIE, gdyż:

- może to prowadzić do stagnacji;
- nie ma wystarczającej ilości nauczycieli, by temu sprostać;
- nauczyciele nie są wystarczająco dobrze przeszkoleni;
- dzieci mogą mieć wrażenie, że nie ma osób, które je wspierają;
- nie jest to możliwe dla szkół, by zindywidualizować proces nauczania i dostosować go do zróżnicowanych problemów uczniów z SPE;
- wsparcie specjalistów jest niewystarczające.

Ponad trzy czwarte nauczycieli twierdziło, że każde dziecko ma prawo do nauki w szkole ogólnodostępnej, bez względu na rodzaj zaburzeń czy poziom niepełnosprawności. Ośmiu nauczycieli miało odmienne zdanie.

Zalety edukacji włączającej



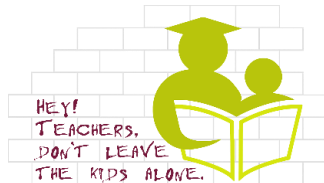
Nauczyciele wspominali kilka pozytywnych aspektów edukacji włączającej takich jak: budowanie postawy akceptacji i tolerancji, integracja dzieci z różnych środowisk, zdobywanie wiedzy i umiejętności społecznych, a także budowanie poczucie własnej wartości, odpowiedzialności i przynależności do grupy/ Dodatkowo, nauczyciele zwrócili uwagę również, na wsparciu ze strony specjalistów oraz indywidualizacji procesu nauczania. Edukacja włączająca była postrzegana jako dobra droga do harmonizacji społeczeństwa.

Wady edukacji włączającej

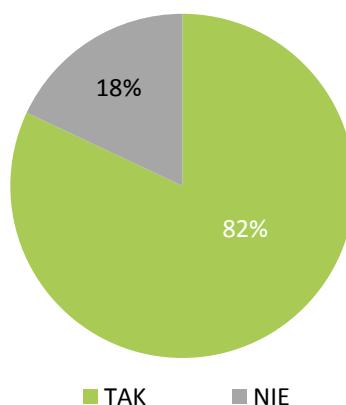


Nauczyciele wskazali jako podstawową wadę edukacji włączającej niedostosowanie całego systemu edukacji w poszczególnych krajach do potrzeb osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nauczyciele nie są wykształceni do pracy z dziećmi ze SPE, klasy są przepełnione, przez niemożliwe jest indywidualne podejście do każdego z uczniów. Szkoły są niedofinansowane przez co nie ma możliwości zatrudnienia dodatkowych specjalistów lub zakupić niezbędne wyposażenie pracowni. Nauczyciele zauważyli także problem związany z niechęcią rodziców do współpracy z placówką, co może spowalniać proces edukacji dzieci ze SPE.



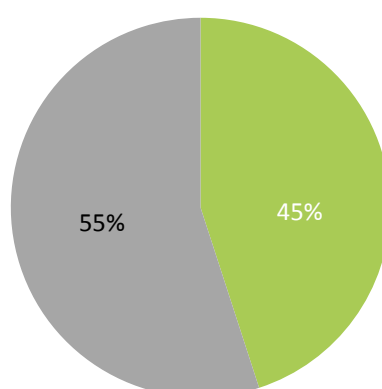


Opinie na temat odczuwania przez dzieci ze SPE odmienności w grupie rówieśniczej

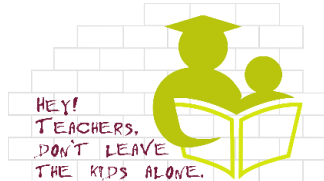


Prawie 85% nauczycieli uznało, że dzieci ze SPE mają poczucie odmienności od rówieśników, przede wszystkim ze względu na ich stereotypizację oraz brak wiedzy na temat ich problemów w społeczeństwie. Według edukatorów dzieci ze SPE zdają się być zwykle świadome różnic między nimi a ich rówieśnikami. Jednakże, czasami nie wiedzą one jak się zachować i są zależne od dorosłych (nauczycieli, specjalistów, rodziców). Często są również wyalienowane, przez co nie angażują się w życie klasy. Porównują się one również do rówieśników, co może obniżać ich samoocenę.

Opinie na temat sposobów przezwycięzania trudności przez dzieci ze SPE



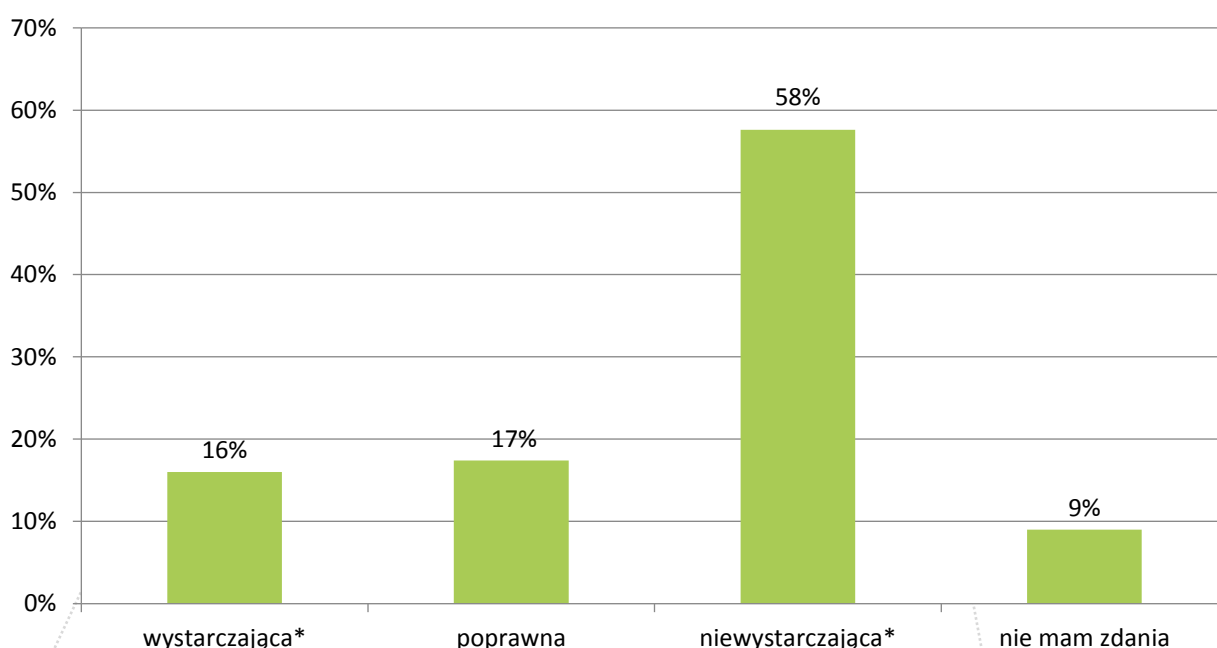
■ Próbują pokonywać trudności samodzielnie ■ Potrzebują pomocy w pokonywaniu trudności



45% badanych nauczycieli wskazało, że dzieci ze SPE starają się zwykle samodzielnie rozwiązywać napotymane problemy. Szczególnie odnosi się do to kwestii edukacyjnych (nauczanie), artystycznych (rysowanie, taniec) oraz interakcji społecznych. W opinii nauczycieli dzieci ze SPE pragną niezależności, bo chcą praktykować indywidualne przewyciężanie trudności.

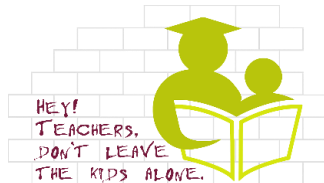
Większość nauczycieli uznała jednak, że w wielu przypadkach niezbędna okazuje się być pomoc dorosłych lub rówieśników. Głównie dotyczy to sfery nauczania, ale niekiedy odnosi się również do aspektów emocjonalnych i społecznych (odrzućenia przez kolegów czy nieprzyjaznego zachowania w stosunku do dzieci ze SPE).

Opinie na temat pomocy psychologicznej i pedagogicznej



* brak danych od 4 osób

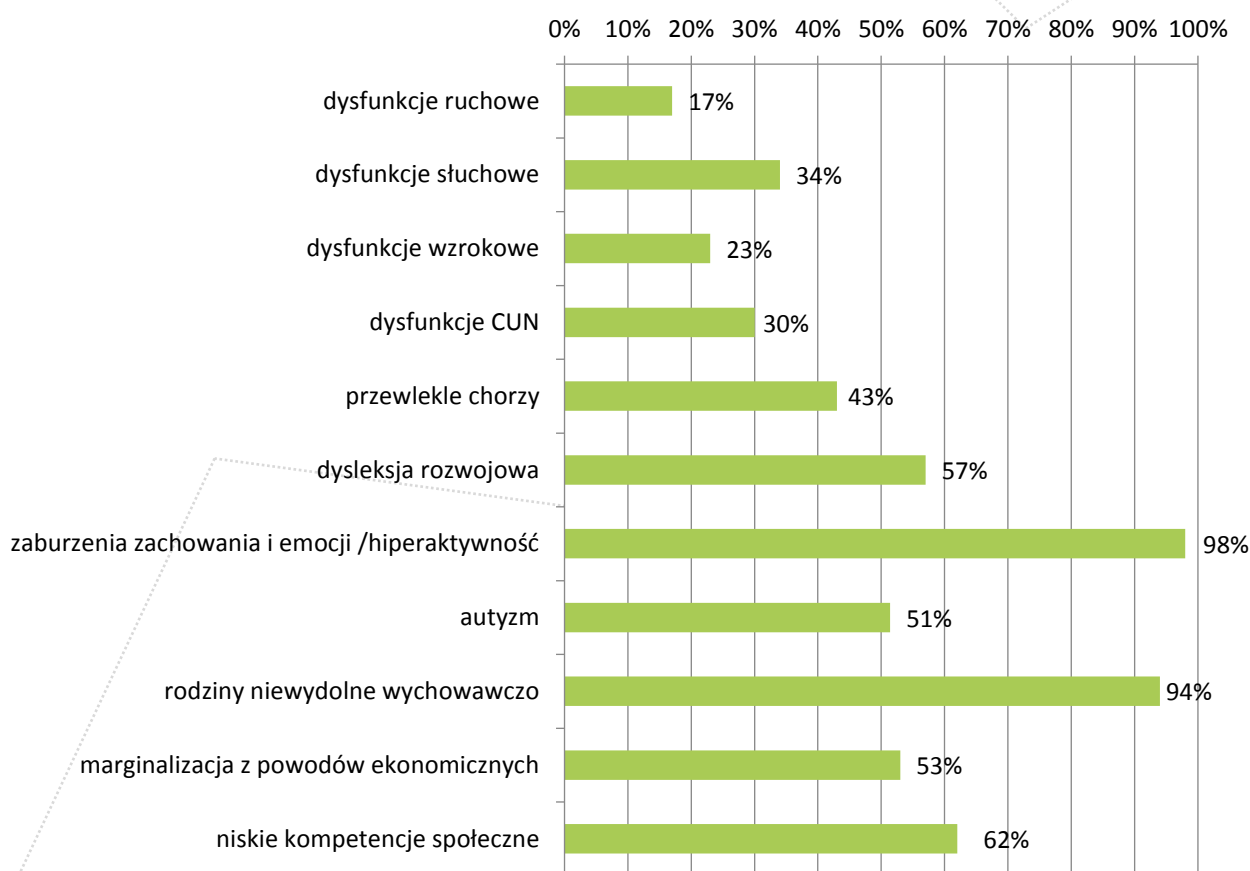
W przeciwieństwie do rodziców, nauczycieli nie byli zadowoleni zakresem oferowanej pomocy psychologicznej i pedagogicznej. Ponad połowa z nich uznała, że jest ono niewystarczające. Jedynie 33% twierdziło, że jest ono adekwatne czy wystarczające. We Włoszech, na Litwie i Cyprze większość edukatorów nie była usatysfakcjonowana wsparciem ze szkół, w Polsce nauczycieli byli zadowoleni z jej zakresu. Na Słowenii natomiast proporcje te były wyrównane.



System edukacyjny

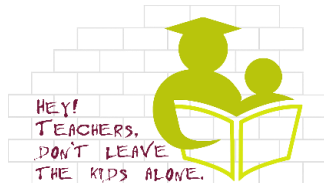
Opinie na temat struktury klasy

Średnia ilość dzieci w klasie, do której uczęszcza dziecko ze SPE to 20 osób. W każdej z klas było około 4 uczniów ze SPE. Nieco większe zespoły klasowe były w Polsce i na Cyprze, podczas gdy we Włoszech i Słowenii uczniów było nieco mniej, około 18. Liczba uczniów ze SPE była zbliżona w krajach partnerskich.

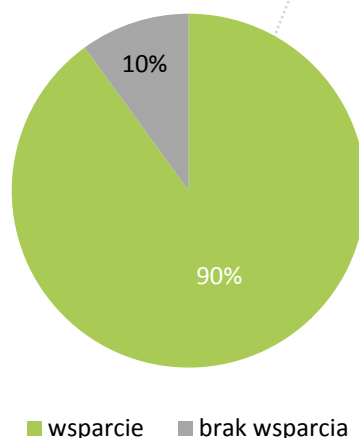


Analiza problemów uczniów ze SPE wykazała, że najczęściej odnoszą się one do zaburzeń zachowania, problemów emocjonalnych, hiperaktywności, a także trudności związanych z pochodzeniem z rodzin niewydolnych wychowawczo. Edukacja włączająca często kojarzona jest z niepełnosprawnością fizyczną, jednakże badania wykazały, że nie jest to największa grupa uczniów - jedynie 17% nauczycieli wskazało, że w ich klasach uczą się uczniowie z tym problemem. 34% wspomniało ponadto problemy ze słuchem, a 23% problemy ze wzrokiem. Dodatkowo, we Włoszech nauczyciele wskazali, że niekiedy trudności pojawiają się także u dzieci z innych krajów. W Polsce wspominany został również płodowy zespół alkoholowy (FAS).





Opinie na temat wspierania edukacji włączającej przez szkołę



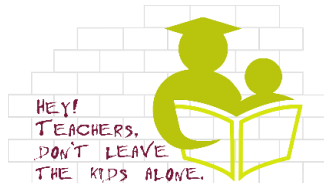
* brak danych od 6 osób

Większość nauczycieli uznała, że ich placówka wspiera nauczanie w nurcie edukacji włączającej podejmując różnorodne działania takie jak:

- angażowanie rodziców w rozmaite formy działalności szkolnej, np. poprzez pomaganie w wycieczkach klasowych;
- spotkanie specjalnej komisji opieki społecznej;
- regularne informowanie rodziców o postępach ich dzieci;
- spotkania ze specjalistami;
- dodatkowego asystenta podczas zajęć lekcyjnych;
- zatrudnianie nauczycieli wykształconych w kierunku pedagogiki specjalnej w celu wsparcia pozostałych pracowników;
- tzw. “nauczanie bez plecaków”;
- indywidualizację procesu nauczania;
- doradztwo dla uczniów;
- dywersyfikację pracy w klasie;
- naukę poprzez współpracę;
- promowanie nauki poprzez odkrywanie;
- krzewienie idei inkluzji, szacunku i tolerancji;
- dodatkowe zajęcia dla uczniów, tj. socjoterapię, treningi psychologiczne i warsztaty.

Ponadto, prawie 32% nauczycieli podkreślała, że szkoły nie są architektonicznie dostosowane do uczniów ze SPE.



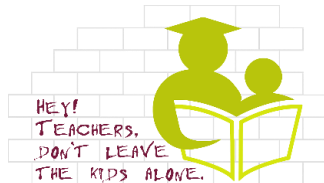


Opinie na temat sposobów wspierania edukacji włączającej przez szkoły

Nauczyciele wyjaśnili, że w ich placówkach stosuje się szereg metod ułatwiających wdrożenie edukacji włączającej w codziennej pracy. Większość została wymieniona poniżej.

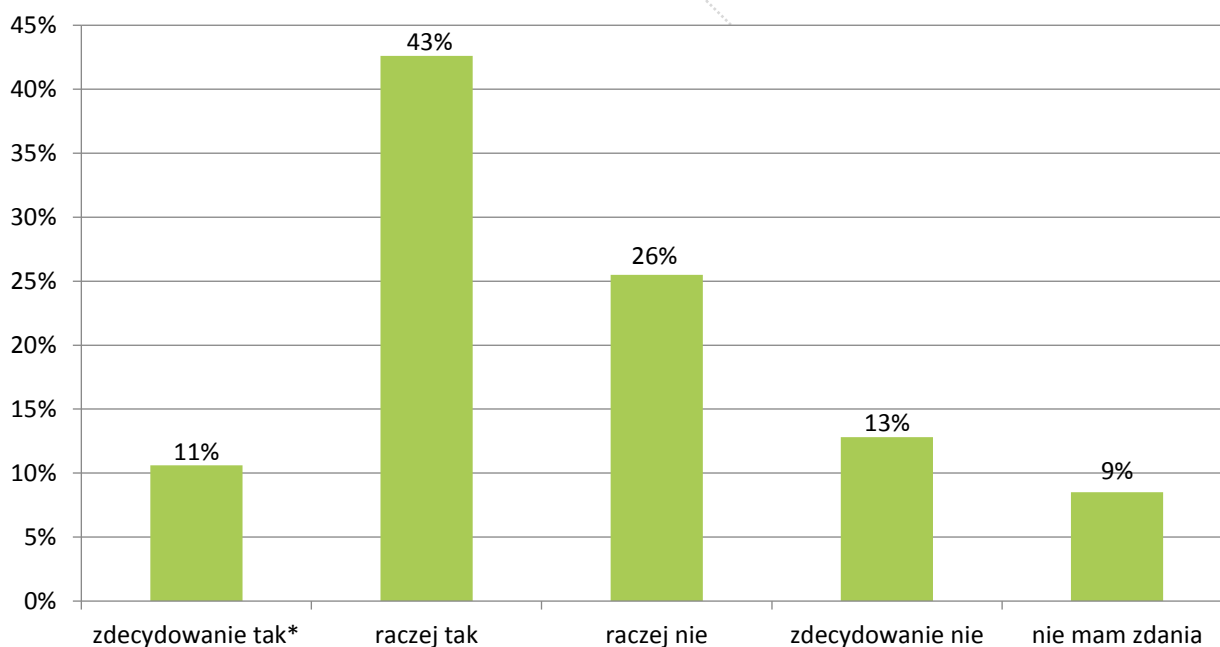
<p>ORGANIZACJA NAUCZANIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • nauczanie domowe; • dywersyfikacja ćwiczeń; • techniki behawioralne; • praca w grupach; • ćwiczenia ze zmiennym poziomem trudności; • pomoc wzajemna w klasie; • gry interaktywne; • indywidualizacja programu nauczania; • wycieczki. 	<p>ŚRODKI DYDAKTYCZNE</p> <ul style="list-style-type: none"> • metody SPEsoryczne; • bloczki, piłki, piasek kinetyczne; • dodatkowe arkusze ćwiczeń; • tablice interatywne; • plakaty; • karty pamięcy, pocztówkę; • gry planszowe; • oprogramowanie PC; • pomoce wizualne. 	<p>CZAS I JAKOŚĆ NAUCZANIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • informowanie o pozostałym czasie do zakończenia testu/ćwiczenia; • różne poziomy zaawansowania ćwiczeń; • krótsze lekcje z dłuższymi przerwami; • podkreślanie głównego celu lekcji; • podział materiału na mniejsze partie; • różne limity czasowe. 	<p>PREZENTACJA WIEDZY</p> <ul style="list-style-type: none"> • odmienne formy nauczania (plastyczne, teatralne); • filmy, muzyka; • zaadaptowanie prezentacji do możliwości dzieci z SPE; • podkreślanie nabytej wiedzy; • wizyty pozaszkolne (muzea itp.); • nauka poprzez eksperyment.
<p>OGENIANIE WYNIKÓW W NAUCE</p> <ul style="list-style-type: none"> • wymagania proporcjonalne do możliwości; • dostrzeganie małych sukcesów; • zróżnicowanie, łagodniejsze oceniania; • wyjaśnianie błędów; • ocena ustna; • małe porcje wiedzy; • większa ilość poprawek. 	<p>ORGANIZACJA CZASU I PRZESTRZENI</p> <ul style="list-style-type: none"> • usadzenie dzieci z SPE bliżej nauczyciela; • ławki ustawione w okręgi; • muzyka w klasie szkolnej; • przyjazne, kolorowe, spokojne otoczenie; • grupy zróżnicowanie pod względem umiejętności; • przestrzeń z pomocami dydaktycznymi; • kąciki zabawy, boiska; • dodatkowe klasy warsztatowe dla dzieci z SPE. 	<p>STRUKTURA (KLASA, AKTYWNOŚĆ, NAWYKI)</p> <ul style="list-style-type: none"> • prosta i zrozumiała struktura; • informowanie uczniów o problemach dzieci z SPE; • interesująca aktywności; • różnorodna struktura lekcji; • rutyna; • apele szkolne; • tablica informacyjna; • obowiązkowe zasady dla wszystkich uczniów. 	<p>ROLA UCZNIWA W MIEJSCU I STRUKTURZE</p> <ul style="list-style-type: none"> • uczestnictwo; • branie czynnego udziału; • bycie członkiem społeczności klasowej.





Rola nauczyciela w edukacji włączającej

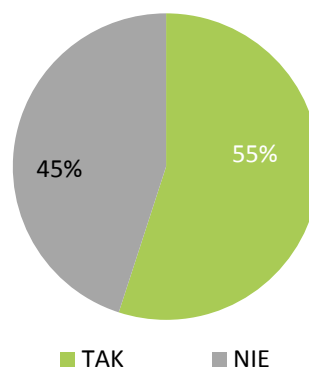
Opinie na temat przygotowania nauczycieli do pracy z dziećmi ze SPE



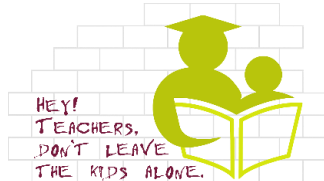
* brak danych od 1 osoby

Niemalże połowa nauczycieli twierdziła, że czuje się raczej przygotowana do pracy z dziećmi ze SPE. Tylko w Polsce i na Litwie badani zdecydowanie potwierdzili, że posiadają niezbędne kompetencje. Na Słowenii i Cyprze większość nauczycieli uznała, że nie jest wystarczająco dobrze przygotowana i doświadczona.

Czy nauczyciele posiadają niezbędne wykształcenie i trening w pracy z dziećmi ze SPE?



* brak danych od 1 osoby

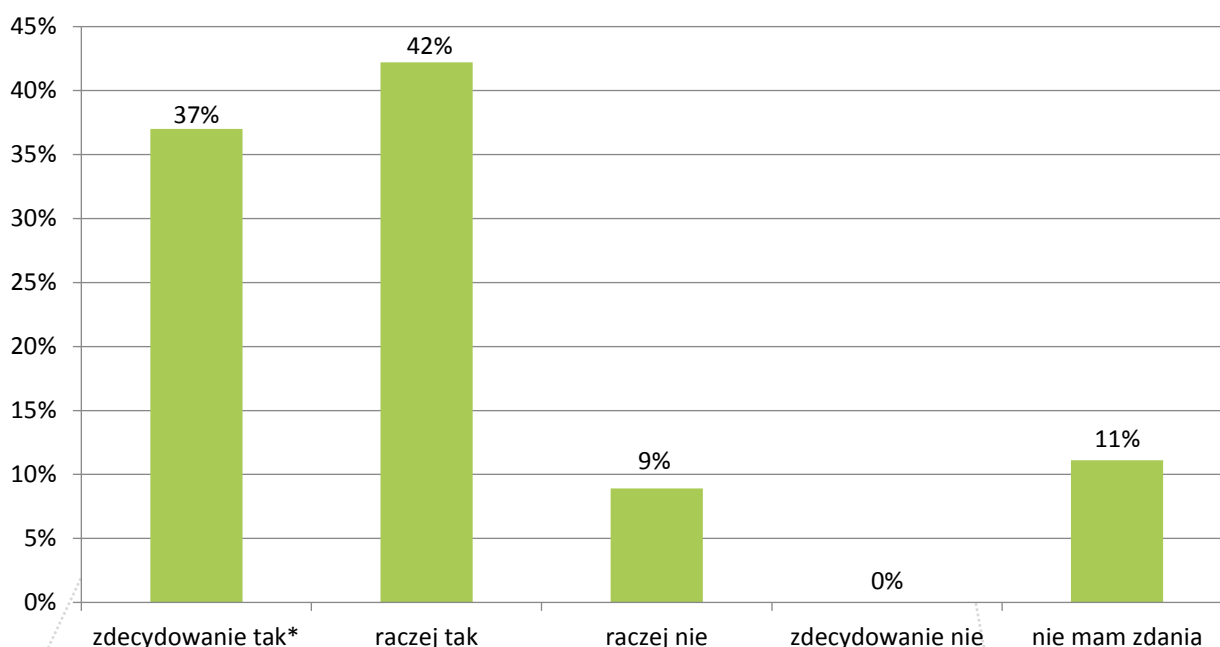


Ponad połowa nauczycieli stwierdziła, że mają oni wykształcenie do pracy z dziećmi ze SPE.

Główne kursy i warsztaty to m.in.:

- licencjat lub magisterium;
- seminaria z własnej inicjatywy;
- własne badania naukowe;
- podyplomowe kursy z psychologii, dysleksji, socjoterapii, pedagogiki specjalnej, diagnozy i terapii psychologicznej;
- czytanie profesjonalnej literatury.

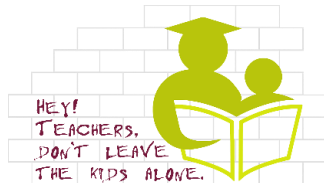
Czy nauczyciele chcą nabyć nowe umiejętności i kompetencje do pracy z dziećmi ze SPE?



* brak danych od 2 osób

Ponad trzy czwarte badanych nauczycieli planuje ukończyć dodatkowe zajęcia kształtujące ich umiejętności dydaktyczne bądź uczestniczyli w takich spotkaniach prowadzonych przez organy państwa np. Ministerstwo Edukacji. Ich tematyka jest uzależniona od problemów, z którymi borykają się nauczyciele w poszczególnych klasach i dotyczą głównie emocjonalności dzieci, radzenia sobie z agresją, socjoterapii i nowych metod badawczych.





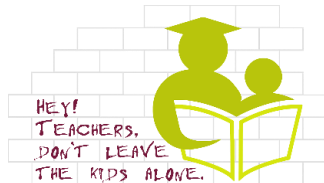
Samocena inkluzywnych umiejętności edukacyjnych nauczycieli

Umiejętność	Liczba odpowiedzi DOBRO i BARDZO DOBRO	Odsetek
oszacowanie, jakich umiejętności potrzebuje uczeń	26	55.3%
wykorzystywanie indywidualnych zainteresowań dzieci	28	59.5%
określenie sposobu dostosowywania zadania do możliwości uczniów oraz różnicowania poziomu ćwiczeń w klasie	31	65.9%
dostosowywanie materiałów dydaktycznych	32	69.1%
wyznaczanie celów każdemu dziecku według jego potrzeb	31	65.9%
praca w zespole – z rodzicami i specjalistami	27	57.4%
udzielanie uczniom wsparcia	35	74.5%
stosowanie włączających metod nauczania	23	48.9%
ocenie skuteczności zastosowanych narzędzi	25	53.2%

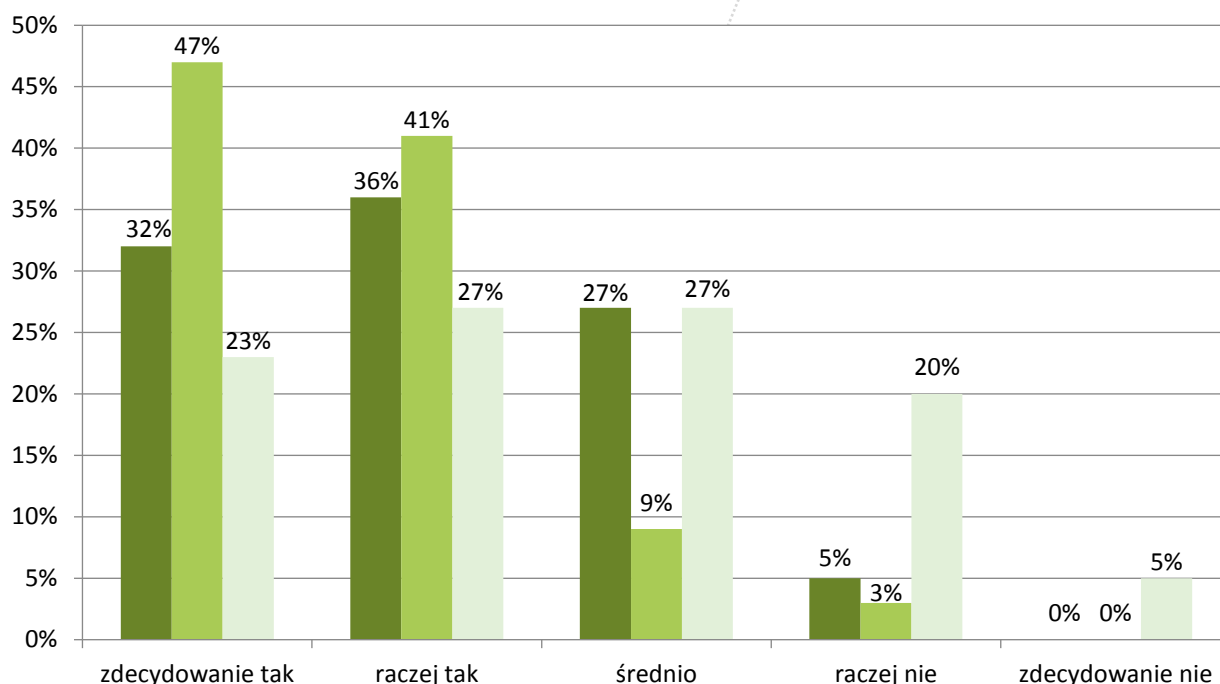
* zależnie od pytania brak danych od 2 do 3 osób

Generalnie, badani nauczyciele uznali, że rozwinęli potrzebne im kompetencje do pracy z dziećmi ze SPE. Najwyższy poziom umiejętności dotyczył m.in. udzielania wsparcia – prawie trzy czwarte oceniło tą kompetencje jako dobrą bądź bardzo dobrą. Ponadto, dostosowywanie istniejących materiałów dydaktycznych do możliwości uczniów ze SPE oceniane było także jako satysfakcjonujące. Nauczyciele wspominali, że nie są zadowoleni ze swojego poziomu wiedzy i zdolności do włączania określonych metod inkluzywnych – mniej niż połowa oceniła się w tym zakresie pozytywnie. Analiza między krajami nie ujawniła różnic w tym zakresie.





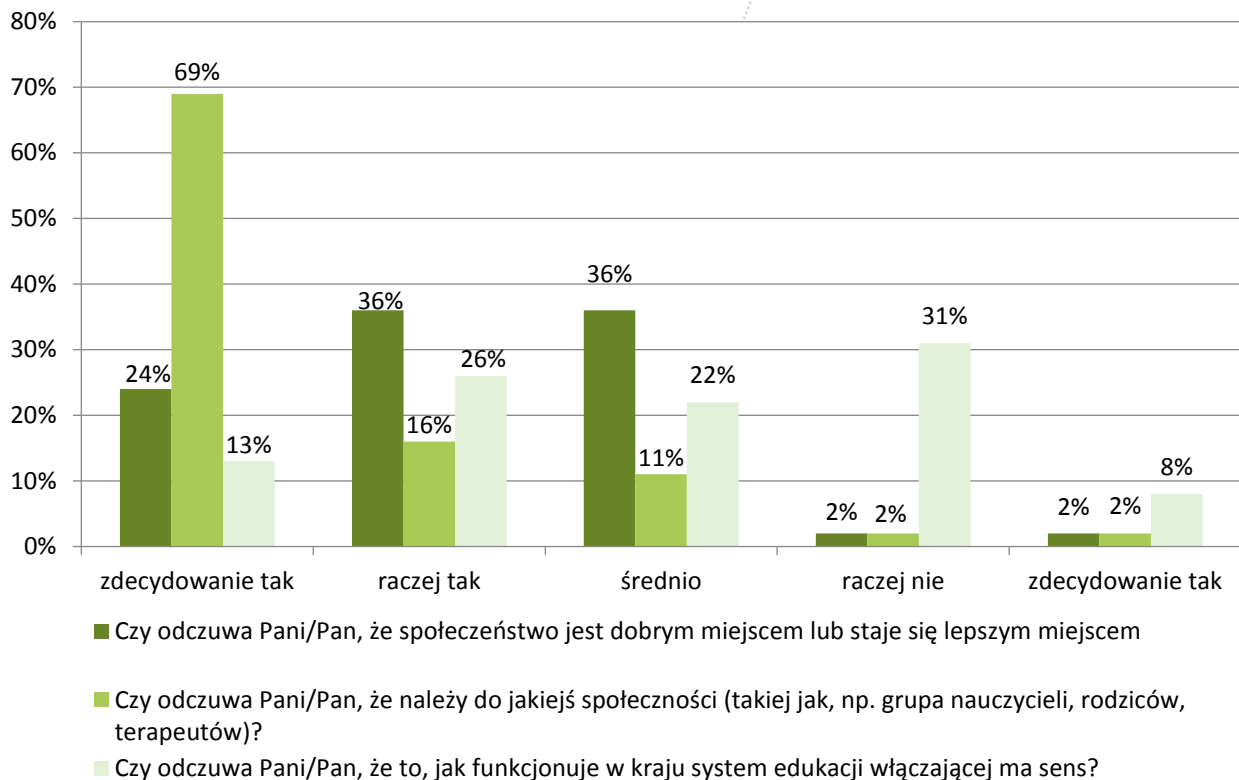
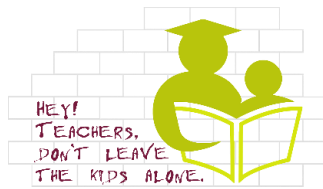
Opinie na temat pracy w nurbie edukacji w włączającej



- Czy odczuwa Pani/Pan satysfakcję z pracy z uczniami w nurbie edukacji włączającej?
- Czy odczuwa Pani/Pan, że dzięki pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych wnosi coś ważnego do społeczeństwa?

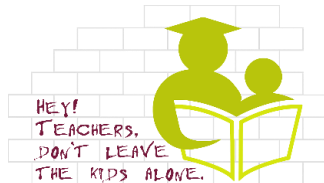
* zależnie od pytania brak danych od 2 do 3 osób

Większość nauczycieli (68%) była usatysfakcjonowana możliwościami jakie otwierają się przed nimi podczas pracy w nurbie edukacji włączającej. Dyssatisfakcja pojawiała się wśród edukatorów ze Słowenii i Cypru (jedna osoba w każdym z państw). Badani mieli poczucie, że edukacja włączająca jest istotna i korzystna dla społeczeństwa – 88% z nich zgodziło się z tym stwierdzeniem. Analiza ich opinii na temat natury ludzkiej wykazała, że 50% z nich postrzega ludzi jako dobrych, jedna czwarta myślała, że są zróżnicowani, jedna czwarta skłaniała się ku postrzeganiu ich jako raczej złych.



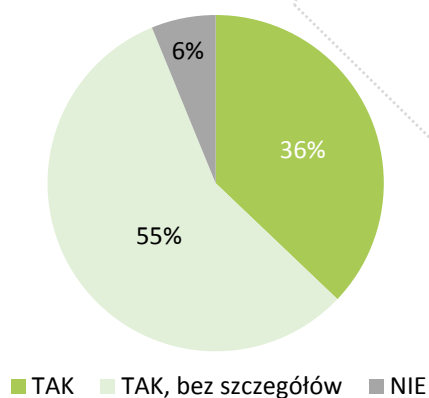
* brak danych od 3 osób

60% nauczycieli uznało, że społeczeństwo stało się lepszym miejscem do życia dla ludzi chorych i niepełnosprawnych. Tylko w Polsce i we Włoszech (po jednej osobie) pojawiły się odmienne zdania. Ponad 80% badanych czuło przynależność do grupy bądź większej części społeczeństwa. Na Cyprze wszyscy nauczyciele mieli takie zdanie, podczas gdy w innych krajach nie było pełnej spójności. Analizując odpowiedzi na pytanie dotyczące aktualnego stanu edukacji włączającej wskazali oni, że sposób wdrażania tego nurtu ma sens, ale 39% twierdziło, że powinien on wyglądać zupełnie inaczej.



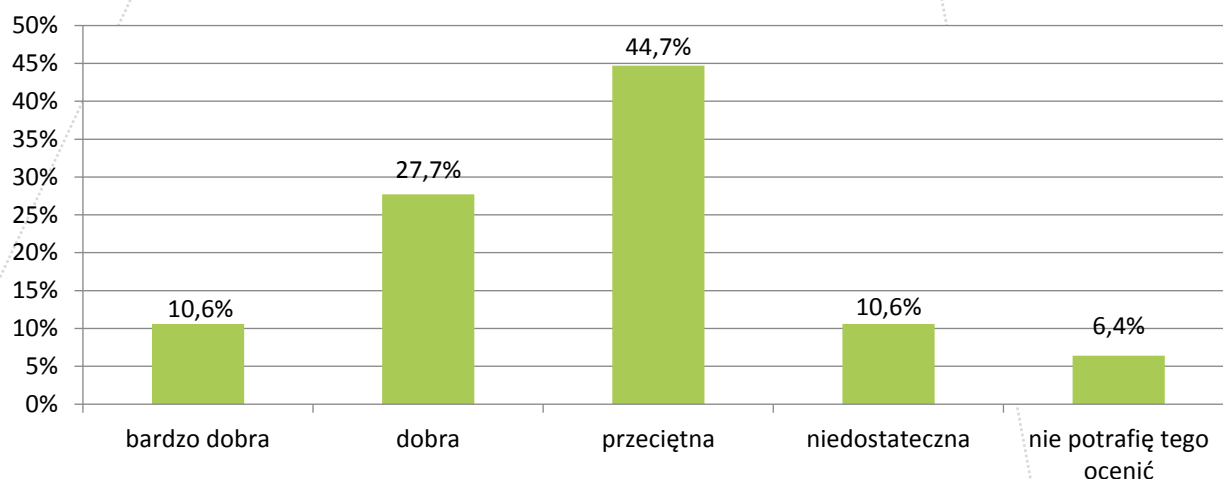
Współpraca między nauczycielami a rodzicami

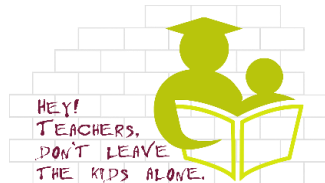
Czy nauczyciel zna sytuację rodzinną swoich uczniów?



W przeciwieństwie do opinii rodziców, większość nauczycieli twierdziła, że są świadomi ogólnej sytuacji rodzinnej dzieci ze SPE, ale informacje przekazywane przez rodziców i opiekunów mogłyby być bardziej szczegółowe – pomogłyby to nauczycielowi, np. oferować alternatywne sposoby oddziaływań. W Polsce i na Cyprze, wszyscy nauczyciele posiadali choćby podstawową wiedzę o uczniach, podczas gdy we Włoszech, na Litwie i Słowenii byli nauczyciele, którzy nie znali sytuacji dzieci.

Opinie na temat współpracy między rodzicami a nauczycielami





Niemalże połowa nauczycieli uznała, że ich współpraca z rodzicami uczniów ze SPE funkcjonuje na przeciętnym poziomie, jeśli chodzi o częstotliwość i głębię kontaktu. We Włoszech, większość nauczycieli nie była zadowolona ze współpracy, w innych krajach oceny wahały się od bardzo pozytywnych do niewystarczających.

Korzyści płynące ze współpracy rodziców i nauczycieli

Nauczyciele wskazywali wiele korzystnych efektów wzajemnej współpracy na linii rodzic-szkoła, np.:

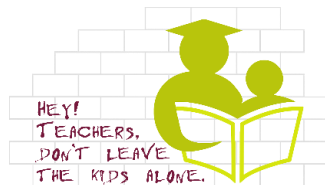
- poszerzenie wiedzy o potrzebach dziecka ze SPE;
- pogodna, owocna atmosfera;
- wzrost autorytetu rodziców i nauczycieli;
- spójne planowanie pracy;
- wzajemne wsparcie i pomoc;
- szybszy rozwój dzieci;
- lepszy stan emocjonalny dzieci;
- projektowanie efektywniejszych interakcji i aktywności;
- ciągły monitoring postępów dzieci;
- zapobieganie problemom wychowawczym;
- wyższa motywacja, większe zaangażowanie, otwartość i konsekwencja;
- zwiększone możliwości przewidywania zachowań dzieci.

Trudności płynące ze współpracy rodziców i nauczycieli

Główne aspekty wspomniane przez nauczycieli odnosiły się do:

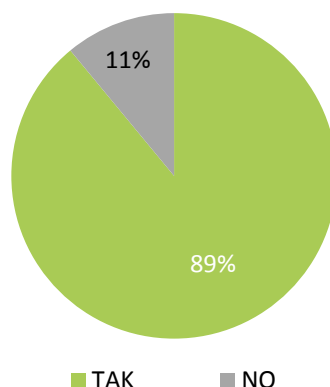
- trudności w planowaniu i umawianiu spotkań;
- problemów komunikacyjnych – nieporozumień, braku kontaktu, zainteresowania i dialogu;
- spostrzegania kłopotów dzieci ze SPE jako porażek rodziców;
- ukrywania problemów dzieci (brak zaufania);
- lęku przed odrzuceniem i byciem ocenionym stereotypowo;
- nieprawidłowego rozpoznania potrzeb dzieci;
- braku zgody i negatywnego nastawienia do szkoły;
- kwestionowania przez rodziców działań i propozycji nauczycieli oraz do braku zaangażowania w sugerowane działania;





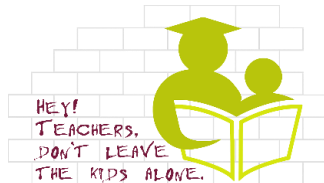
- braku akceptacji dziecka i jego problemów;
- braku chęci i energii (ze strony nauczycieli i rodziców).

Czy efekty współpracy nauczycieli z rodzicami są spostrzegane jako istotne i cenne?



* brak danych od 4 osób

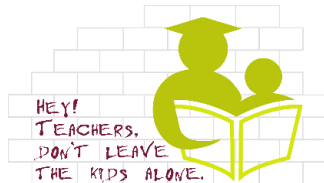
Prawie 90% nauczycieli potwierdziło, że dobra kooperacja z rodzicami może mieć wiele pozytywnych efektów. Wspominali oni m.in. o zmianach w zachowaniu dzieci ze SPE i ich rozwoju w różnych kierunkach, lepszych rezultatach edukacyjnych, zwiększonej motywacji do nauki, wyższej samoocenie i stabilności emocjonalnej oraz zrozumienia potrzeby przestrzegania zasad. Ponadto, rodzice stali się również bardziej otwarci i aktywni, realizujący sugestie i zalecenia szkoły oraz angażując się w życie szkolne.

Zakres i formy współpracy z rodzicami uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Formy kontaktu	Liczba nauczycieli	Odsetek
Realizuję program wszechstronnego usprawniania dziecka	23	48.9%
Udzielam wskazówek w przypadku trudności rodziców lub opiekunów w zadaniach wychowawczych	35	74.5%
Rozmawiam o możliwościach, potrzebach dziecka	35	74.5%
Wskazuję instytucje, z pomocy których może skorzystać rodzic lub opiekun	32	68.1%
Informuję o prawach przysługujących uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych	33	70.2%
Informuję o obowiązkach rodzica i opiekuna, którymi są m.in.: uzgodnienie w formie umowy sprawy podawania leków dziecku oraz wykonywania zabiegów medycznych na terenie szkoły,	32	68.1%
Uzgadniam zasady współpracy oraz realizacji zawartych w programie zaleceń skierowanych do rodziców w domu	32	68.2%

Prawie trzy czwarte nauczycieli deklarowało, że udziela rodzicom dzieci ze SPE instrukcji i rad dotyczących wypełniania trudnych zadań edukacyjnych lub korygowania nią prawidłowego zachowania. Starają się oni również omawiać z nimi prawa dzieci ze SPE oraz uzgadniają zasady współpracy i implementowania rekomendowanych przez szkołę działań w domu. Jednakże, tylko 49% badanych edukatorów wdrażało programy rehabilitacyjne i rozwojowe. Próbuje oni także radzić sobie z wieloma pojawiającymi się problemami i trudnościami. W razie potrzeby kierują oni rodziców do rekomendowanych placówek. Organizują także spotkania, podczas których rodzice mogą z łatwością wymieniać z nimi opinie na temat funkcjonowania ich dzieci.





Podsumowanie

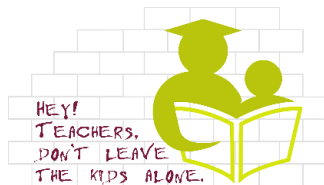
RODZICE

- Rodzice mają niewielką wiedzę na temat edukacji włączającej – ponad 50% z nich nie znało samego pojęcia. Jednakże, sądzą oni, że może ona pomóc dzieciom zyskać pewność siebie, wyeliminować deficyty oraz przynieść pozytywne efekty edukacyjne.
- Większość rodziców sądziła, że dzieci ze SPE czują się odmiennie w grupie rówieśniczej, przede wszystkim ze względu na brak akceptacji ze strony kolegów i koleżanek, etykietowanie i dewaluację oraz brak treningu społecznego.
- Generalnie, rodzice byli usatysfakcjonowani poziomem opieki psychologicznej i pedagogicznej w szkołach.
- Uznali oni, że współpraca z nauczycielami może przynieść wiele korzyści – nauczyciele mogą wspomóc rodziców radą, przekazać instrukcje w razie potrzeby czy też informować o istotnych aspektach funkcjonowania szkolnego ich dzieci. Jako główny problem wskazywali oni trudności komunikacyjne, niemożność zaplanowania i zorganizowania spotkania (włączając w to brak chęci i czasu), a także nieprawidłowe nastawienie ze strony nauczycieli.
- Rozważając sytuację dzieci, rodzice stwierdzili, że lubią one uczęszczać do szkoły i mają pozytywny stosunek do nauki. Jednakże, część z nich uważała, że ich dzieci nie są w pełni zadowolone z ich szkolnego życia ze względu na formę prowadzonych zajęć oraz nastawienie rówieśników.
- Rodzice byli również przekonani, że ich dzieci ze SPE są traktowane przez nauczycieli podobnie do pozostałych dzieci w klasie.

DZIECI

- Większość badanych dzieci ze SPE zgodziła się, że lubią one chodzić do szkoły, gdyż mogą nauczyć się nowych rzeczy, uczęszczać na ciekawe zajęcia oraz spotykać z przyjaciółmi.
- Uczniowie mieli wrażenie, że nauczyciele są wobec nich pozytywnie zorientowani i w trudnych sytuacjach dzieci mogą liczyć na ich pomoc.
- Oceniając relacje z rówieśnikami dzieci stwierdziły, że są one dobre lub bardzo dobre, choć w pojedynczych przypadkach wspomniały one różne formy bullyingu, dokuczania,
- Dzieci starały się brać udział w życiu swojej klasy i zwykle czuły się częścią swojej grupy rówieśniczej.



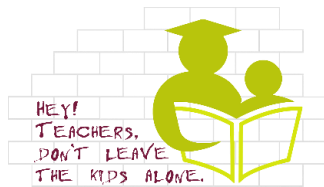


- Niektórzy uczniowie zwrócili uwagę również na to, że zdarzają się sytuacje, w których koledzy ich odrzucają, ignorują czy nie akceptują proponowanych przez nich pomysłów.

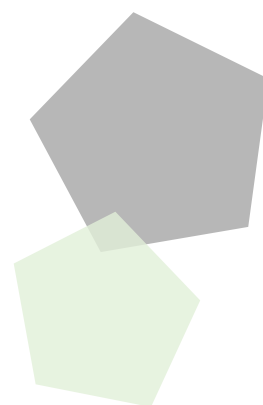
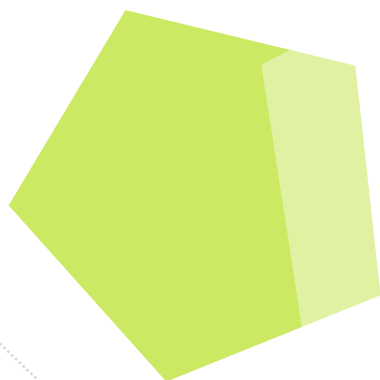
NAUCZYCIELE

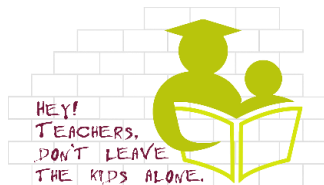
- Większość badanych nauczycieli zgodziła się, że wszystkie dzieci mają prawo do nauki w szkole publicznej, m.in. dlatego, że jest to gwarantowane przez prawo oraz może być korzystane dla ich rozwoju.
- Zauważyli oni, że dzieci ze SPE czują się odmiennie w szkole ze względu na istniejącą w niej stereotypizację i brak wiedzy na temat problemów osób ze SPE.
- W przeciwieństwie do rodziców, nauczyciele nie byli zadowoleni z poziomu wsparcia psychologicznego i pedagogicznego oferowanego przez szkoły.
- Analizując dobre praktyki w nauce edukacji włączającej nauczyciele zwrócili uwagę na angażowanie rodziców w proces nauczania, regularne informowanie ich o funkcjonowaniu dziecka, organizowaniu dodatkowych zajęć dla dzieci ze SPE, aranżowaniu spotkań ze specjalistami oraz dywersyfikowaniu pracy w klasie.
- Nauczyciele czuli się częściowo przygotowani do pracy z dziećmi ze SPE, jednak mają w planie udział w kursach oraz dodatkowych treningach.
- Współpracę z rodzicami oceniali oni jako średnią, przeciętną. Głównymi problemami w tym zakresie są trudności z komunikowaniem się i organizowaniem spotkań z opiekunami, lękiem rodziców przed odrzuceniem, ukrywaniem problemów ich dzieci oraz kwestionowaniem rekomendacji udzielanych przez szkołę.





Wywiady grup fokusowych





Cele badań fokusowych

Generalnym celem badań fokusowych, które przeprowadzono w grupach uczniów, ich rodziców oraz nauczycieli było zidentyfikowanie potrzeb w zakresie edukacji włączającej. Ważnym zadaniem było ustalenie kontekstu uczenia się oraz celów edukacji rozpatrywanych w zakresie stosowania najlepszych praktyk pedagogicznych, metodologii, zagrożeń, a także określenie preferencji przyszłych użytkowników stworzonych narzędzi pedagogicznych.

Celem wywiadów prowadzonych w badanych grupach było uzyskanie informacji na następujące tematy:

- Aktualne doświadczenia z ideą edukacji włączającej w szkołach.
- Zidentyfikowanie głównych barier edukacji włączającej.
- Tworzenie map najbardziej powszechnych zagrożeń przyczyniających się do wykluczenia społecznego uczniów w szkołach.
- Tworzenie nowych lub modyfikowanie istniejących zintegrowanych metod nauczania.
- Identyfikowanie najlepszych praktyk na poziomie lokalnym i krajowym.
- Określenie preferencji dotyczących przyszłych narzędzi pedagogicznych stosowanych w edukacji włączającej.

Kluczowe pytania zadane trzem grupom docelowym były następujące:

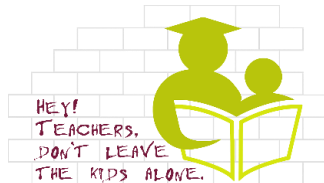
Nauczyciele:

- Opisz swoje doświadczenia związane z edukacją włączającą w twojej szkole.
- Czy potrafisz zidentyfikować główne bariery edukacji włączającej?
- Jakie są najczęstsze zagrożenia powodujące wykluczenie społeczne uczniów w szkole?
- Jakie stosujesz nowe lub zmodyfikowane narzędzia w edukacji włączającej?
- Czy potrafisz podać najlepsze praktyki stosowane na poziomie lokalnym i krajowym?
- Jakie są twoje preferencje odnośnie przyszłych narzędzi pedagogicznych?

Uczniowie:

- Opisz swoje doświadczenia związane z edukacją włączającą w twojej szkole.
- Jak myślisz, co może pomóc wykluczonym z grupy szkolnej dzieciom?
- Jakie są najczęstsze zagrożenia przyczyniające się do wykluczenia społecznego uczniów w szkole?
- W jaki sposób nauczyciele traktują wykluczone dzieci?
- Czy potrafisz zidentyfikować główne bariery edukacji włączającej?





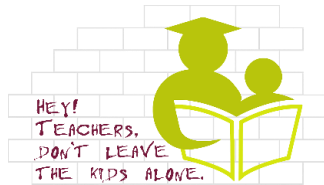
Rodzice:

- Opisz swoje doświadczenia związane z edukacją włączającą w szkole twojego dziecka.
- Jakie są najczęstsze zagrożenia przyczyniające się do wykluczenia społecznego uczniów w szkole?
- Co może pomóc samotnym dzieciom? (podać najlepsze praktyki stosowane na poziomie lokalnym / krajowym).
- Czy potrafisz zidentyfikować główne bariery edukacji włączającej?

Uczestnicy

W każdym z krajów zostały przeprowadzone badania fokusowe, w których uczestniczyła jedna grupa składająca się z maksymalnie 10 osób (uczniów, nauczycieli, rodziców). Zalecono, aby uczestnicy grupy fokusowej byli innymi osobami niż te, które brały udział we wcześniej prowadzonych wywiadach. Osobą prowadzącą dyskusję w grupie fokusowej był członek zespołu projektowego wyznaczony wcześniej przez lidera zespołu. Partnerzy współpracujący w projekcie mieli możliwość zorganizowania grup fokusowych z uwzględnieniem specyfiki swych krajów i warunków lokalnych, tak aby uzyskać jak najbardziej wiarygodne i dokładne wyniki. Średnia długość dyskusji wynosiła od 1,5 godziny do dwóch godzin.





Wnioski z badań

RODZICE

Polska – Uniwersytet Łódzki

Moderator – Katarzyna Wałęcka-Matyja

Badania przeprowadzono 25 kwietnia 2017, rano.

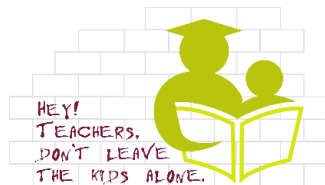
Miejsce badań fokusowych: Szkoła Podstawowa nr 36, ul. Więckowskiego 35, Łódź 90-734.

Uczestnicy: 3 matki uczniów zagrożonych wykluczeniem społecznym.

Główne wnioski:

- Badane matki nie posiadały wiedzy na temat edukacji włączającej.
- Miały trudności z opisaniem swoich doświadczeń związanych z edukacją włączającą; zwracały one uwagę, że w tego rodzaju edukacji potrzebny jest dobry, częsty kontakt z nauczycielami.
- Główną zaletą edukacji włączającej jest to, że dziecko uczy się pewności siebie i jest doceniane.
- Główne przeszkody w edukacji włączającej stanowią: brak indywidualnych zajęć w szkole, szczególnie na świetlicy; dzieci spędzają czas w dużych grupach, a większość zajęć nie jest dostępna dla wszystkich dzieci; szkoła nie rozwija indywidualnych umiejętności uczniów; szkoła nie uczy zasad zachowania społecznego, takich jak tolerancja; uczniowie zagrożeni wykluczeniem społecznym w szkole są spokojni, delikatni i mają niskie kompetencje społeczne; szkoła stara się współpracować z rodzicami; nauczyciele organizują spotkania rodziców, rodzinne pikniki; rodzice dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie współpracują ze szkołą - mają pewne pretensje, że nauczyciele nie wspierają ich w wychowywaniu dzieci i że powinni sami to robić; pracujący rodzice mają trudności z angażowaniem się w zajęcia szkolne, spotkania itp., co wynika głównie z ich zmęczenia i braku czasu.
- Co może pomóc: edukacja rodziców, ponieważ dzieci zagrożone wykluczeniem społecznym nie są wychowywane w duchu tolerancji i szacunku dla innych; zwiększenie zainteresowania rodziców zachowaniem ich dzieci; organizowanie dodatkowych zajęć, takich jak śpiew - tego typu zajęcia dobrze wpływają na uczniów zagrożonych wykluczeniem społecznym w szkole; zachęcanie uczniów zagrożonych wykluczeniem do





udziału w konkursach szkolnych (głównie przez nauczycieli); najlepsze dzieci są ciągle wybierane do udziału w konkursach, dlatego ważne jest, aby włączyć także słabsze dzieci; kształcenie uczniów w zakresie stosowania zasad społecznych (zasady uprzejmości, tolerancji, wrażliwości na obojętność społeczną).

Cypr – ‘Panayias Tricherousas’ Szkoła Podstawowa nr 26

Moderator – Foteini Massou

Badania przeprowadzono 11 maja 2017, wieczorem.

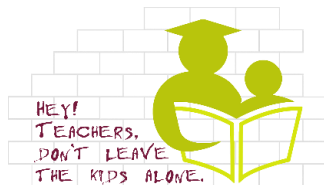
Miejsce badań fokusowych: 26th Szkoła Podstawowa Limassol – pokój nauczycielski.

Uczestnicy: 2 matki i 2 ojców uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Główne wnioski:

- Rodzice mają dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych (spektrum autyzmu, niepełnosprawności fizycznej); dzieci są zintegrowane z klasą, opuszczają salę lekcyjną na kilka godzin w tygodniu, aby wziąć udział w specjalnie przygotowanej dla nich lekcji w innej klasie, gdzie otrzymują wsparcie od nauczyciela edukacji specjalnej. Dziecko ma asystenta, który jest też jego nauczycielem od wczesnych lat w szkole podstawowej. Drugi uczeń miał asystenta, który się nim opiekował tylko we wczesnych latach nauki w szkole podstawowej. Trzeci uczeń również ma opiekuna. Wynika to z prawa obowiązującego na Cyprze (1999).
- Wydaje się, że rodzice nie znają filozofii edukacji włączającej; wydaje się, że w dużej mierze są zadowoleni dzięki istnieniu dotychczasowego systemu sprzyjającego integracji uczniów.
- Rodzice są ograniczeni medyczną perspektywą modelu niepełnosprawności, co sprawia, że informowanie ich jest pilne i konieczne, aby mogli zwrócić się ku społeczeństwu rozumieniu modelu niepełnosprawności i oczekiwać wdrożenia systemu edukacji włączającej.
- Rodzice potrzebują wsparcia we wszystkich dziedzinach;
- Główne przeszkody w edukacji włączającej stanowią: niektórzy rodzice nie akceptują, że ich dziecko powinno być traktowane "inaczej" w klasie / szkole. To samo dzieje się z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych lub bez; reagują negatywnie, gdy zauważą, że otrzymują coś innego niż inni uczniowie, np. różne materiały, różne testy.





- Program nauczania odnosi się tylko do przeciętnego ucznia; jednocześnie duża ilość materiału, którą musi przygotować nauczyciel, utrudnia różnicowanie go w odpowiedzi na indywidualne możliwości uczniów. Czasami asystent ucznia działa negatywnie na dziecko. Opiekunowie potrzebują odpowiedniego przeszkolenia, aby uzyskać odpowiednie kompetencje.
- Dużo czasu traci się w procesie diagnozy i oceny "problemu" dziecka.
- Brakuje wiedzy na temat korzyści płynących z edukacji włączającej; potrzebna jest odpowiednia informacja przeznaczona dla rodziców i nauczycieli, aby mogli zrozumieć, że to działanie przynosi tylko korzyści dla dziecka.

Co może pomóc:

- Rodzice i nauczyciele muszą być odpowiednio poinformowani o edukacji włączającej, aby mogli zrozumieć, że przynosi ona wyłącznie korzyści dziecku.
- Rodzice i nauczyciele powinni odnosić się także do znaczenia współpracy między szkołą a rodziną (nauczyciele - rodzice) oraz między nauczycielami (nauczycielem ogólnym i nauczycielem specjalnym, nauczycielem - nauczycielem). Dobrą formę komunikacji może stanowić notatnik komunikacyjny byłby, zwłaszcza pomiędzy nauczycielami i rodzicami. Kolejnym ważnym elementem sukcesu jest przygotowanie zindywidualizowanego programu nauczania. Jest on potrzebny, by ułatwić ich wdrażanie idei włączającej, a także wszelkich innych innowacji w klasie.
- Odpowiednie szkolenie nauczycieli w zakresie udzielania pomocy wykluczonym społecznie uczniom jest jeszcze bardziej konieczne. W większości przypadków dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych znajdują się pod opieką nauczyciela edukacji specjalnej, którego uważa za najbardziej odpowiedniego dla nich.

Włochy – Uniwersytet w Bolonii i IERFOP

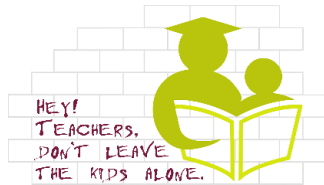
Moderator – Patrizia Sandri

Badania przeprowadzono 8 maja 2017, po południu.

Miejsce badań fokusowych: Szkoła Podstawowa Vado (Bologna).

Uczestnicy: 3 matki, 2 uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.





Główne wnioski:

- Istnieje potrzeba rozpowszechniania i uświadamiania wartości funkcji edukacyjnej.
- Model "medyczny", który koncentruje się głównie na "deficycie" i na tym "co nie działa", wymaga specjalistycznych interwencji rehabilitantów lub pracowników służby zdrowia, czasami występuje ryzyko dominacji nad "modelem psychospołecznym ICF".
- W modelu psychospołecznym dobrostan i rozwój każdego dziecka jest promowany nie tylko poprzez podejmowane działania, ale także poprzez obecność czynników ułatwiających i utrudniających obecne, w tym także emocjonalne kompetencje nauczyciela, a także dydaktyka.
- Niektórzy rodzice uważają, że nauczyciele nie od razu podejmują działania w obliczu problemów, czekając, aż pracownicy służby zdrowia przedstawią wyniki analiz przesiewowych lub klinicznych; doświadczenia te podkreślają, że niektórzy nauczyciele odnoszą się raczej do modelu medycznego / klinicznego niż do globalnego, biopsychospołecznego podejścia zgodnego z ICF (2000).

Litwa- Vilniaus kolegija office, Wilno

Moderator – Vaiva Juškienė

Badania przeprowadzono 29 września 2017, po południu.

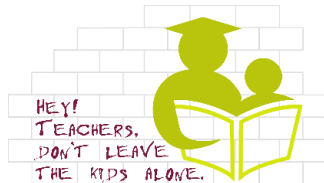
Miejsce badań fokusowych: Vilniaus kolegija, Saltoniškių g. 58, 08105 Wilno, Litwa.

Uczestnicy: 2 rodziców – matka Romskich dzieci, ojciec dziecka z dysleksją.

Główne wnioski:

- Główne bariery edukacji włączającej stanowią: mała lub żadna świadomość problemów z uczeniem się uczniów, którzy nie znają języka litewskiego, bardzo niski poziom zaangażowania rodziców we wspólne działania szkolne, brak współpracy między nauczycielami i rodzicami, występowanie różnic międzykulturowych, które nie są uwzględniane przez nauczycieli podczas komunikacji z rodzicami, nie uczęszczanie przez dzieci romskie na zajęcia przedszkolne, co sprawia, że nie są na tym samym poziomie, co inne dzieci, gdy zaczynają naukę w pierwszej klasie.





Co może pomóc:

- potrzebne są zajęcia adaptacyjne z nauką języka litewskiego dla grup mniejszościowych, potrzebne są szkolenia z zakresu edukacji międzykulturowej, edukacja rodziców, nauczycieli i uczniów w celu rozwijania tolerancji, niezbędny jest wzrost poziomu zaangażowania rodziców we wspólne działania szkolne oraz uwzględnianie różnic międzykulturowych przez wszystkie strony uczestniczące w procesie edukacji.

Słowenia – Razvojno Izobrazevalni Center, Novo Mesto

Moderator – Metod Pavšelj

Badania przeprowadzono 10 kwietnia 2017, po południu.

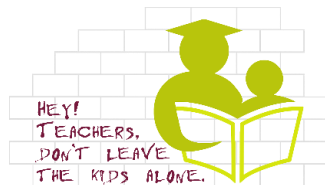
Miejsce badań fokusowych: Szkoła Podstawowa Šmihel, Šmihel 2, 8000 Novo Mesto.

Uczestnicy: 2 rodziców uczniów zagrożonych wykluczeniem społecznym.

Główne wnioski:

- Rodzice podkreślali doświadczanie stresu, brak komunikacji, a czasem brak gotowości do współpracy ze strony nauczycieli.
- Rodzice sugerowali, co robić żeby w ich szkole było ułatwione i wczesne wykrywanie trudności edukacyjnych uczniów; jeden z rodziców zaproponował wdrożenie dobrej praktyki pochodzącej z Anglii, której idea polega na tym, że rówieśnicy pomagają w nauce kolegom o specjalnych potrzebach edukacyjnych; inni rodzice podkreślali, że zdrowi rówieśnicy powinni wiedzieć więcej o potrzebach swoich kolegów z klasy, ponieważ najlepszym działaniem jest włączanie ludzi do społeczeństwa.
- Główne bariery edukacji włączającej stanowią: brak informacji na temat pracy w szkole, prac domowych, egzaminów szkolnych i wymagań; brak personelu szkolnego, który pomagałby uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych poza godzinami lekcyjnymi; samotni rodzice nie mają wystarczających możliwości kontaktu z nauczycielami, nie współpracują ze szkołą wystarczająco dobrze; zdrowi uczniowie nie są wystarczająco poinformowani o wielu kwestiach dotyczących uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.
- Co może pomóc: więcej okazji do rozmowy z nauczycielami, więcej komunikacji pomiędzy nauczycielami i rodzicami, komunikowanie się z rówieśnikami o tym, jak wspierać



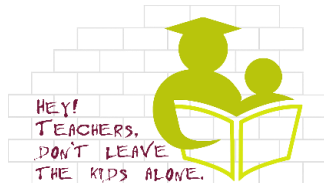


i pomagać kolegom o specjalnych potrzebach edukacyjnych; praca zespołowa w gronie profesjonalistów.

Wnioski:

- Generalnie rodzice nie posiadają wiedzy na temat edukacji włączającej.
- Rodzice różnią się poziomem akceptacji trudności wykazywanych przez dzieci. Niektórzy rodzice nie akceptują, że ich dziecko potrzebuje innego rodzaju "leczenia" w klasie. Niektórzy rodzice ukrywają trudności swych dzieci.
- Niektórzy rodzice uważają, że nauczyciele nie podejmują natychmiastowych działań w obliczu pojawiających się problemów.
- Niektórzy rodzice uważają, że szkoła nie rozwija indywidualnych zdolności uczniów.
- Niektórzy rodzice sądzą, że szkoła nie uczy zasad prawidłowego zachowania w społeczeństwie, takich jak tolerancja lub szacunek dla inności.
- Niektórzy rodzice, szczególnie pracujący zawodowo mają trudności z angażowaniem się w zajęcia szkolne, spotkania itp. Jako główne przyczyny podają zmęczenie i brak czasu.



**UCZNIOWIE****Polska – Uniwersytet Łódzki****Moderator – Katarzyna Wałęcka-Matyja**

Badania przeprowadzono 26 kwietnia 2017, rano.

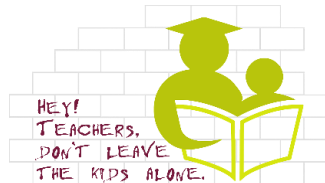
Miejsce badań fokusowych: Szkoła Podstawowa nr 36, ul. Więckowskiego 35, 90-734 Łódź, Polska.

Uczestnicy: 3 uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (2 chłopców, 1 dziewczyna);
wiek badanych: 9-11 lat.

Główne wnioski:

- Uczniowie lubią chodzić do szkoły, głównie z powodu rówieśników.
- Uczniowie spędzają czas wolny na rozmowach, grach ruchowych.
- Nie spostrzegają innych dzieci, które nie są lubiane w klasie.
- Uczniowie rozumieją jak może się czuć dziecko wykluczone z klasy szkolnej – są smutni i przykro im z tego powodu.
- Uczniowie znają główny powód odrzucenia dzieci przez rówieśników - są "nowi".
- Uczniowie wiedzą, jak pomóc nieakceptowanym dzieciom. Najlepsze sposoby to przyjaźń i kontakt ze zwierzętami.
- Nauczyciele są zazwyczaj mili dla nieakceptowanych dzieci - ale jeśli dzieci są nieposłuszne, nauczyciele oceniają je w negatywny sposób i łatwo się gniewają.
- W szkole istnieje wiele dodatkowych zajęć dla dzieci zagrożonych wykluczeniem społecznym, takich jak gra na gitarze lub możliwość uprawiania sportu.
- Dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych mogą liczyć na pomoc specjalistów: nauczycieli, psychologów i pedagogów.





Cypr – ‘Panayias Tricherousas’ Szkoła Podstawowa nr 26

Moderator – Foteini Massou

Badania przeprowadzono 11 maja 2017, wieczorem.

Miejsce badań fokusowych: szkoła – pokój nauczycielski.

Uczestnicy: 2 uczniów (chłopcy); wiek badanych: 9-12 lat. Dzieci są zintegrowane z klasą ogólną.

Główne wnioski:

- Dzieci są zintegrowane z klasą ogólną, choć opuszczają zajęcia, aby uczęszczać na zajęcia z edukacji specjalnej przez kilka godzin w tygodniu.
- Jedno z dzieci uczących się w szkole od wczesnych lat edukacji ma nauczyciela wspierającego, który również jest nauczycielem - drugie dziecko miało nauczyciela wspierającego w początkowych latach szkoły podstawowej.
- Niektóre dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych reagują negatywnie, gdy zauważają, że otrzymały coś innego niż inni uczniowie, np. różne testy - ta sama reakcja była również udziałem uczniów bez specjalnych potrzeb edukacyjnych. Uczniowie reagują również negatywnie, gdy nauczyciel różnicuje swoje podejście / materiały / ocenę itp.

Włochy – Uniwersytet w Bolonii i IERFOP

Moderator – Patrizia Sandri

Badania przeprowadzono 8 maja 2017, po południu.

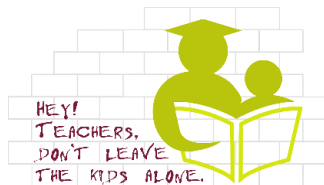
Miejsce badań fokusowych: szkoła podstawowa Vado (Bologna).

Uczestnicy: 5 uczniów (3 chłopców and 2 dziewczyny); wiek badanych: 10 lat.

Główne wnioski:

- System edukacji włączającej nie tylko istnieje w klasie szkolnej, ale także w otoczeniu. Obecność idei kultury włączenia pomaga uwrażliwić wszystkich członków społeczności szkolnej. Organizowane są również zajęcia pozalekcyjne, z wykorzystaniem filmów, książek, biografii, autobiografii, kreskówek i bezpośrednich relacji osób z niepełnosprawnością i ich rodzin.





- W klasie szkolnej nie występują poważne problemy, ale znajdują się tam dzieci, które są denerwujące i za takie zachowanie często są obwiniane.
- Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych często żartują, ale to jak druga osoba przyjmie żart, wpływa na ich zachowanie - mogą być niegrzeczni i się złościć.
- Uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, którzy często wpadają w złość nauczyciele karzą, ponieważ nie rozumieją ich zachowania.
- Wykorzystanie mediatorów w kontekście edukacyjnym; rola nauczyciela jako mediatora konfliktu.

Litwa- Vilniaus kolegija office, Wilno

Moderator – Vaiva Juškienė

Badania przeprowadzono 29 września 2017, po południu.

Miejsce badań fokusowych: Vilniaus kolegija, Saltoniškių g. 58, 08105 Wilno, Litwa.

Uczestnicy: 3 uczniów (3 uczniowie z dysleksją, ubodzy, Romowie).

Główne wnioski:

- Uczniowie lubią chodzić do szkoły i uczyć się.
- Uczniowie mają przyjaznych kolegów z klasy.
- Uczniowie dobrze się czują w szkole.
- Uczniowie otrzymują niewielką pomoc od specjalistów, nawet jeśli jej potrzebują.
- Uczniowie otrzymują niewielką lub żadną pomoc w szkole.
- Uczniowie Romscy czasami są zastraszani przez rówieśników.

Słowenia – Razvojno Izobrazevalni Center, Novo Mesto

Moderator – Metod Pavšelj

Badania przeprowadzono 10 kwietnia 2017, po południu.

Miejsce badań fokusowych: Szkoła Podstawowa Šmihel, Šmihel 2, 8000 Novo Mesto, Słowenia.

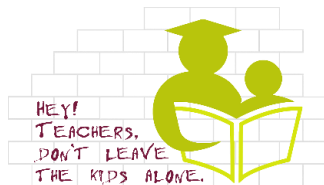
Uczestnicy: 2 uczniów; wiek badanych: 10-13 lat.



Erasmus+

Projekt N° 2016-1-IT02-KA201-024342

Projekt ten został sfinansowany ze środków Unii Europejskiej. Publikacja ta przedstawia punkt widzenia autorów i Komisja nie bierze odpowiedzialności za wykorzystanie zamieszczonych w niej informacji.



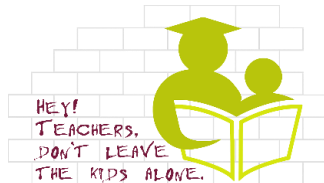
Główne wnioski:

- Jeden uczeń powiedział, że nie czuje się dobrze w szkole, ponieważ nie ma przyjaciół, nie może bawić się LEGO i innymi zabawkami, jest za dużo pracy domowej ...
- Inni uczniowie również nie czują się dobrze w szkole, ponieważ muszą uczęszczać do nowych szkół (na życzenie rodziców).
- Jeden z uczniów czuje się dobrze w szkole.
- Uczniowie mają problemy tylko z lekcjami języka angielskiego, w których potrzebowali pomocy w nauce.

Wnioski:

- Sytuacja szkolna uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest zróżnicowana; niektórzy uczniowie deklarują, że lubią chodzić do szkoły z powodu rówieśników (Polska), inni deklarują, że nie lubią chodzić do szkoły, ponieważ nie mają tam przyjaciół (Słowenia).
- Uczniowie znają powody odrzucenia przez rówieśników: bycie "nowym", agresywne zachowanie, bycie ekonomicznie biednym.
- Szkoły organizują specjalne zajęcia dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, aby pomóc im przezwyciężyć trudności z nauką, rozwinąć umiejętności społeczne, skłonić do rozwijania zainteresowań i zaangażowania itp.
- Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych mogą liczyć na pomoc nauczycieli.
- Uczniowie postrzegają rolę nauczyciela jako mediatora, szczególnie w sytuacjach konfliktowych (Włochy).



**NAUCZYCIELE****Polska – Uniwersytet Łódzki****Moderator – Katarzyna Walęcka-Matyja**

Badania przeprowadzono 26 kwietnia 2017, rano.

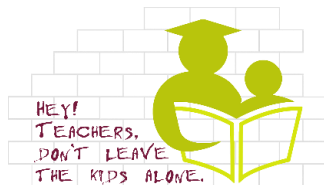
Miejsce badań fokusowych: Szkoła Podstawowa nr 36, ul. Więckowskiego 35, 90-734 Łódź, Polska.

Uczestnicy: 4 nauczycielki ze szkoły podstawowej; wiek badanych: 28-53 lat. Nauczyciele edukacji zintegrowanej. Doświadczenie zawodowe badanych wynosiło od 4 do 29 lat.

Główne wnioski:

- Nauczyciele zdefiniowali pojęcie "edukacji włączającej" raczej intuicyjnie, ponieważ nie mieli z nim żadnego rzeczywistego doświadczenia.
- W ich opinii dzieci zagrożone wykluczeniem społecznym to głównie dzieci z biedniejszych rodzin, które często mają problemy z wymową.
- Nauczyciele twierdzą, że wszystkie dzieci z różnymi problemami mogą zostać włączone w inkluzyjny edukacyjny, długotrwały i precyzyjny proces.
- Dobre praktyki w edukacji włączającej: aplikowanie po różnego rodzaju środki unijne, udział w projektach edukacyjnych, np. "Wyjątkowy uczeń", badania ankietowe rodziców (np. jakie zajęcia są wskazane dla ich dzieci?), bogata oferta zajęć dla dzieci z deficytami społecznymi, dysleksją rozwojową, szkoła prowadzi bazę uczniów z problemami edukacyjnymi i wychowawczymi; po zakończeniu 3 klasy facylitowanie przejścia ucznia na kolejny poziom edukacji szkolnej – do 4 klasy; prowadzenie szkolnego programu współpracy z rodzicami – deklaracja otwartości i zainteresowania nauczycieli dziećmi, głównie zagrożonymi wykluczeniem społecznym; organizowanie zajęć ze specjalistami, np. psycholog, logopeda, socjoterapeuta, mediacje, terapia pedagogiczna; szkolenia nauczycieli, zarówno indywidualne jak i zespołowe; stosowanie aktywnych metod nauczania, np. bazowanie na pozytywach, praca indywidualna i w podgrupach.
- Główne bariery edukacji włączającej stanowią: duża liczebność klas (20-26 uczniów) – stanowi to przeszkodę w indywidualnym podejściu do ucznia; niedostatek nauczycieli wspierających, specjalistów, np. logopedów; wiele problemów wychowawczych, które rozwiązywane są na bieżąco w trakcie lekcji, skracając czas nauczania, czasem nawet do





15 minut; niedostateczna współpraca z rodzicami, trudność w zaangażowaniu ich we wspólne działania; brak pracy z dziećmi w domu, np. konkurs „Mam talent”; rodzice uczą dzieci roszczeniowej postawy do świata, nie są dla dziecka autorytetem (brak konsekwencji).

- Co może pomóc: uświadomienie rodziców w zakresie obowiązku przystosowania dziecka do samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie; edukowanie rodziców w zakresie roli nauczyciela w szkole - nauczyciel to nie wróg; przekazywanie rodzicom zasad prawidłowego wychowania opartego na konsekwencji; edukacja rodziców w zakresie światopoglądu odnoszącego się do edukacji (nauka to nie tylko siedzenie w ławce, to także wycieczki; szkoła to nie zło konieczne), zwrócenie uwagi na przerysowany obraz szkoły przedstawiany w mediach (szkoła jest winna wielu złym zachowaniom czy zdarzeniom), dbanie o to by zarówno rodzic i nauczyciel byli autorytetami dla dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Cypr – ‘Panayias Tricherosas’ Szkoła Podstawowa nr 26

Moderator – Foteini Massou

Badania przeprowadzono 11 maja 2017, wieczorem.

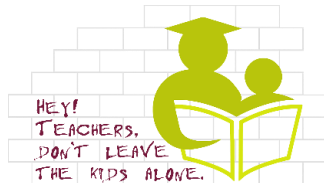
Miejsce badań fokusowych: Szkoła Podstawowa nr 26 – pokój nauczycielski.

Uczestnicy: 3 nauczycielki, 1 nauczyciel od edukacji zintegrowanej; wiek badanych: 38-49 lat. Trzech z badanych pełniło funkcję nauczycieli wspierających. Doświadczenie zawodowe badanych od 16 do 26 lat.

Główne wnioski:

- Nauczyciele uczą w swojej klasie dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności; dzieci są zintegrowane z klasą powszechną ze względu na cypryjskie prawo.
- Główne bariery edukacji włączającej stanowią: nauczyciele czują się bezradni; nauczyciele czują się niedostatecznie przeszkoleni, by pomagać dzieciom, które potrzebują czegoś innego niż inni uczniowie - chcą bardziej pomagać i przekazywać uczniom lepsze wskazówki do nauki; nauczyciele są uznawani za autorytet w klasie, co utrudnia współpracę z nauczycielami wspierającymi czy innymi specjalistami, którzy są dla uczniów w celu udzielenia im dodatkowej pomocy w nauce; czasami nauczyciele





przejawiają trudności w zaakceptowaniu innego nauczyciela w klasie; wspólny program nauczania i ogromna ilość materiałów, które muszą zostać opracowane; długi czas tracony w procesie identyfikacji, przekazywania i oceny "problemów" dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Włochy – Uniwersytet Bologna i IERFOP

Moderator – Patrizia Sandri

Badania przeprowadzono 11 maja 2017, po południu.

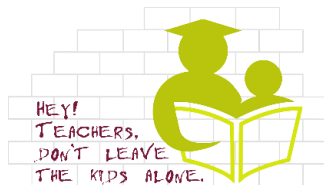
Miejsce badań fokusowych: Szkoła Podstawowa of Vado (Bologna).

Uczestnicy: 4 nauczycielki; wiek badanych: 45 lat. Wszystkie badane uczą w zróżnicowanych klasach. Każda z nauczycielek naucza wszystkich przedmiotów na poziomie szkoły podstawowej. Dwie z nich mają wykształcenie dot. m.in. specyficznych problemów z uczeniem. Doświadczenie zawodowe badanych wynosi 16 lat.

Główne wnioski:

- Szkoła jest otwarta dla każdego dziecka, niezależnie od wagi jego deficytów.
- We włoskim systemie szkolnym rodzice mają swobodę w zakresie podjęcia decyzji, do której szkoły zapisać dziecko.
- Szkoła sprzyja przyjęciu współodpowiedzialności uczniów za ścieżkę kształcenia i życie szkolne.
- Nauczyciele dbają o ogólny rozwój każdego ucznia, zarówno pod względem uczenia się oraz dobrostanu, jak i relacji i solidarności w sferze emocjonalnej.
- Główne bariery edukacji włączającej stanowią: konflikty pomiędzy dziećmi; trudności niektórych rodziców w zaakceptowaniu faktu, że ich dziecko ma trudności (niepełnosprawność lub ujawnia trudności w uczeniu się); niskie umiejętności nauczycieli w zarządzaniu klasą szkolną; współpraca nauczycieli z rodzicami. Niektóre bariery edukacji włączającej, które zidentyfikowano w odniesieniu do klas i szkół uczestniczących w badaniach fokusowych, stale są obecne w wielu innych włoskich szkołach
- Dobre praktyki w edukacji włączającej: "Nauczanie bez tornistrów" - oznacza odpowiedzialność, społeczność i gościnność; Tygodniowe Zgromadzenie dla Dzieci, aby omówić, co robić w szkole; Protokół Lustrzanego Odbicia, analizujący sytuacje





wykluczenia lub dyskomfortu; zintegrowane, spersonalizowane protokoły programowania pomiędzy nauczycielami, nauczycielami, rodzicami; laboratoria poprawy zdolności poznawczych; pole sygnału.

Litwa- Vilniaus kolegija office, Wilno

Moderator – Vaiva Juškienė

Badania przeprowadzono 29 września 2017, po południu.

Miejsce badań fokusowych: Vilniaus kolegija, Saltoniškių g. 58, 08105 Wilno, Litwa.

Uczestnicy: 4 nauczycielki.

Główne wnioski:

- Główne bariery edukacji włączającej stanowią: niewystarczająca wiedza i kompetencje nauczycieli na temat tego jak kształcić uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a także jak oceniać ich zdolności, brak nauczycieli wspierających w szkołach, brak współpracy pomiędzy nauczycielami oraz rodzicami, niskie umiejętności rodzicielskie, brak informacji zwrotnej od rodziców prowadzi do niskich wyników w rozwoju dzieci.
- Co może pomóc: przekazywanie rodzicom wiedzy z zakresu stosowania dobrych zasad w komunikacji, zaangażowanie rodziców we wspólne działania szkolne, nauka rozwijania prawidłowych relacji z dzieckiem, rodzicami i zespołem specjalistów, co przyczyni się do lepszych osiągnięć naukowych jak i do wzrostu dobrostanu osób zaangażowanych w proces edukacji, wspieranie pracy zespołowej wielu specjalistów, z uwzględnieniem występowania różnic międzykulturowych.

Słowenia – Razvojno Izobrazevalni Center, Novo Mesto

Moderator – Metod Pavšelj

Badania przeprowadzono 10 kwietnia 2017, po południu.

Miejsce badań fokusowych: Szkoła Podstawowa Šmihel, Šmihel 2, 8000 Novo Mesto, Słowenia.

Uczestnicy: 3 nauczycielki; wiek badanych: 31-51 lat. Wszystkie badane mają wieloletnie doświadczenie w nauczaniu uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych: dwie



Erasmus+

Projekt N° 2016-1-IT02-KA201-024342

Projekt ten został sfinansowany ze środków Unii Europejskiej. Publikacja ta przedstawia punkt widzenia autorów i Komisja nie bierze odpowiedzialności za wykorzystanie zamieszczonych w niej informacji.

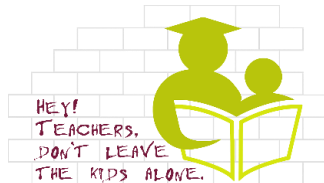


nauczycielki pracują na pierwszym poziomie edukacyjnym (jako uczące wszystkich przedmiotów w klasie), natomiast jedna pracuje na drugim poziomie edukacji szkolnej (jako specjalista od matematyki i techniki). Doświadczenie zawodowe badanych wynosi ponad 20 lat.

Główne wnioski:

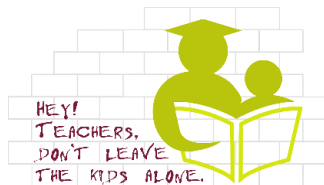
- Każdy z nauczycieli opisuje swoje własne doświadczenia oraz to, jak się z nimi czuje - podkreślano stres, brak komunikacji, a czasem brak chęci do współpracy ze strony rodziców.
- Nauczyciele podkreślili, że nie są odpowiednio przygotowani do pracy z dziećmi o szczególnych potrzebach, takich jak: autyzm, głuchota i twardość słuchu, ślepotą i inne zaburzenia wzroku itp.
- Nauczyciele uważają, że stosunkowo łatwo jest pracować z dziećmi z fizycznymi niepełnosprawnościami, ale w przypadku innych deficytów potrzebują wiedzy o specjalnych metodach nauczania i pomocy ekspertów.
- Nauczyciele uważają, że nie potrzebują więcej szkoleń, na temat tego jak pracować z dziećmi o szczególnych potrzebach edukacyjnych. Wolą raczej dowiedzieć się więcej o dobrych praktykach, wymieniać doświadczeniami i metodami nauczania z kolegami oraz pracować z rodzicami i ekspertami w tej dziedzinie.
- Nauczyciele ostrzegają, że praca zespołowa nie jest dobrym rozwiązaniem, gdy wielu profesjonalistów pracuje z dziećmi w tym samym okresie - może to nie jest najlepsze podejście.
- Główne bariery edukacji włączającej stanowią: niedostateczny przepływ informacji pomiędzy nauczycielami na temat dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych; niedostateczna wiedza nauczycieli na temat tego, jak w kontakcie indywidualnym wspomagać uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.
- Co może pomóc: przygotowanie systemu pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych; szybka identyfikacja problemów uczniów wraz z odpowiednią współpracą instytucji pomocowych; szybszy i dokładniejszy transfer informacji między nauczycielami; dodatkowy personel wyspecjalizowany w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych; precyzyjne wskazówki jak pracować z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych; specjalistyczne projekty mające na celu wsparcie uczniów oraz szkolenia dla nauczycieli i rodziców.



**Wnioski:**

- Nauczyciele mają w swojej klasie dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności.
- W krajach takich jak Polska, Litwa i Słowenia nauczyciele rzadko pracują z innymi specjalistami w klasie. Specjaliści współpracują z nauczycielami na zajęciach szkolnych we Włoszech i na Cyprze. Chociaż zdarza się, że nauczyciel ma trudności w akceptowaniu innego nauczyciela w klasie.
- Ankietowani nauczyciele wskazali, że nie byli kształceni (podczas głównych studiów pedagogicznych) na temat pracy z dziećmi ze SPE.
- Stwierdzili, że chcą więcej wiedzieć o dobrych praktykach, wymieniać doświadczenia i metody nauczania z innymi nauczycielami oraz pracować z rodzicami i ekspertami.
- Nauczyciele podkreślali również, że najbardziej skuteczne w realizacji zadań są małe zespoły nauczycieli i ekspertów pracujących z dziećmi ze SPE. Stanowi to o możliwości uniknięcia wielu nieporozumień z rodzicami dziecka i o poprawie komunikacji w zespole.
- Nauczyciele stwierdzili, że istnieje wiele barier w edukacji włączającej. Główne problemy, które opisali są następujące: duża liczba uczniów w klasie, która uniemożliwia indywidualne podejście do ucznia w procesie edukacyjnym; wiele nie-edukacyjnych problemów z niektórymi dziećmi z SPE, które zwykle muszą zostać rozwiązane podczas lekcji, co skraca czas przeznaczony na nauczanie i uczenie się; brak specjalistycznego wsparcia i niewystarczająca współpraca z rodzicami.
- Nauczyciele opracowali wiele dobrych praktyk, które wykorzystują w swojej pracy.
- Nauczyciele stosują również zmodyfikowane metody nauczania: zróżnicowanie lekcji; uproszczenie ćwiczeń; przeznaczenie więcej czasu na wykonanie ćwiczenia / ułatwienie wykonania go w razie potrzeby; książki komunikacyjne dla każdego dziecka w razie potrzeby; zindywidualizowane programy nauczania dla każdego dziecka i praca w specjalnie wyznaczonych stacjach.
- Ankietowani nauczyciele zaproponowali kilka rozwiązań mających na celu poprawę jakości edukacji włączającej. Ich główne propozycje odnoszą się do następujących kwestii: zarówno rodzice, jak i nauczyciele powinni stanowić autorytety dla uczniów ze SPE; lepsze szkolenie nauczycieli w zarządzaniu zajęciami; skuteczniejszy system pracy z dziećmi ze SPE w szkole; terminowa identyfikacja problemów oraz lepsza komunikacja i współpraca między nauczycielami, uczniami i rodzicami.



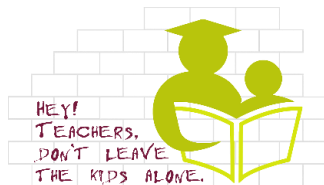


Wnioski ogólne

Reasumując, w projekcie *Hey! Teachers don't leave the kids alone* uczestniczyło 135 badanych z krajów partnerskich: 49 nauczycieli, 45 uczniów i 41 rodziców. Większość respondentów stanowiły kobiety. Badani posiadali zróżnicowane doświadczenia i poglądy na kwestię edukacji włączającej.

- Każde dziecko jest indywidualne i wymaga szczególnej troski.
- Potrzebny jest system wczesnej identyfikacji "problemów" i interwencji.
- Nauczyciele, rodzice i eksperci powinni kierować się globalnym, bio-psychospołecznym podejściem zgodnie z ICF (2000), niż modelem medycznym.
- Pożądane zmiany w systemie szkolnym obejmują:
 - zmniejszona liczba uczniów w klasie, gdzie znajdują się uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
 - zachęcanie uczniów zagrożonych wykluczeniem do udziału w konkursach szkolnych (głównie przez nauczycieli);
 - edukacja wszystkich uczniów w zakresie stosowania zasad społecznych (uprzejmości, tolerancji, wrażliwości na obojętność społeczną, szacunek dla innych itp.).
- Nauczyciele opracowali wiele dobrych praktyk, które stosują w swojej pracy z uczniem ze SPE. Korzystają też z wielu zmodyfikowanych metod nauczania.
- Istnieje potrzeba promowania inkluzywnych metod nauczania, które w dużej mierze są oparte na współpracy i zindywidualizowane.
- Nauczyciele i szkoły nie są odpowiednio przygotowane do włączenia dzieci o specjalnych potrzebach, takich jak autyzm itp.
- Nauczyciele i rodzice potrzebują więcej edukacji i lepszej komunikacji, aby zapewnić wystarczającą współpracę dla dobra dzieci ze SPE.
- Pożądane zmiany w szkoleniu i edukacji nauczycieli obejmują:
 - kwestie edukacji włączającej, np. efektywne zarządzanie klasą, radzenie sobie z trudnymi uczniami, efektywna komunikacja i współpraca z instytucjami, ekspertami i rodzicami; znajomość cech i objawów każdej niepełnosprawności;
 - najlepszym sposobem poprawy metod nauczania i kluczem do zrozumienia niepełnosprawności byłaby możliwość wymiany doświadczeń z innymi nauczycielami pracującymi w nuncie edukacji włączającej.

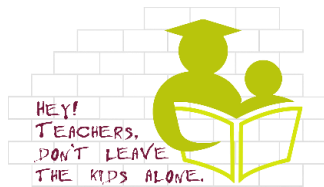




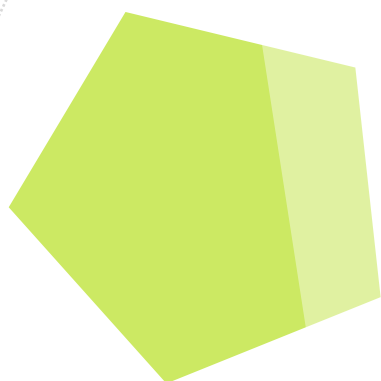
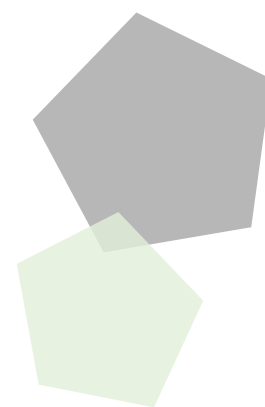
- Istnieje potrzeba poprawy umiejętności współpracy pomiędzy rodzicami i nauczycielami.
- Pomoc psychologiczna jest niezbędną dla wspierania dzieci, nauczycieli i rodziców.
- Należy promować inkluzywną, heterogeniczną kulturę szkolną oraz rozwój kompetencji międzykulturowych u nauczycieli.
- Zwraca się uwagę, że w krajach o długiej tradycji edukacji włączającej (w przypadku Włoch to okres ok. 40 lat) więcej podawanych przez badanych informacji dotyczyło pozytywnych aspektów edukacji włączającej niż w innych krajach (takich jak Słowenia, Polska, Cypr).

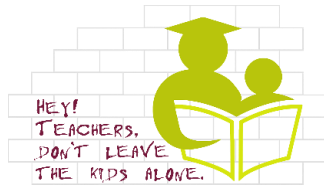
Znaczenie uzyskanych wyników badań można rozpatrywać na dwóch poziomach, lokalnym i międzynarodowym. Na poziomie lokalnym badania te były szczególnie ważne dla zaangażowanych w nie szkół, w tym dla nauczycieli, rodziców i uczniów. Stworzyła się bowiem płaszczyzna oraz możliwość otwartej dyskusji, rozmów oraz wzajemnego słuchania. Uznaje się to za wyjątkowo sprzyjające budowaniu lepszej komunikacji i wzajemnego wsparcia, zarówno teraz, jak i w przyszłości. Wskazuje się także na inne pozytywne skutki, do których zalicza się m.in. facylitowanie lepszej organizacji systemu pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych w ich szkołach. Natomiast na poziomie międzynarodowym otrzymane rezultaty badań umożliwiają porównanie różnych sytuacji, w których znajdują się uczniowie, ich rodziny i nauczyciele w kontekście realizacji idei edukacji włączającej w Europie.





Analiza literatury





Raport z analizy źródeł wtórnych

Badanie źródeł wtórnych przeprowadzono w celu zebrania informacji o funkcjonowaniu nauczycieli, uczniów i ich rodzin w zakresie edukacji włączającej w krajach partnerskich (Polska, Słowenia, Włochy, Cypr, Litwa). Celem badań było uzupełnienie dotychczas uzyskanych wyników o teoretyczny punkt widzenia, z naciskiem na europejski wymiar tematu. W analizie uwzględniono dane z następujących źródeł:

- Literatura źródłowa - opublikowana po 2000 roku.
- Dodatkowe źródła: sieci, grupy, fora i inne usługi na poziomie europejskim, które działają w dziedzinie edukacji włączającej.

Główne aspekty edukacji włączającej przeznaczonej dla osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

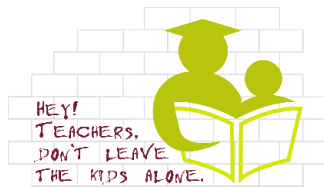
Edukacja włączająca – Słowenia

Cele polityki edukacyjnej w Słowenii określa Program dla Dzieci i Młodzieży 2006-2016 (Ministerstwo Pracy, Rodziny i Spraw Socjalnych, 2006). W wyniku realizacji wspomnianych celów mają zostać zapewnione: równe możliwości edukacji, poprawa jej dostępności, zagwarantowanie wysokiej jakości edukacji dzieci, promowanie wzajemnej tolerancji, zmniejszanie nierówności społecznych, poszanowanie różnorodności i praw człowieka oraz wdrażanie procesu uczenia się przez całe życie na wszystkich poziomach kształcenia. Program dla Dzieci i Młodzieży 2006-2016 został również zaprojektowany w celu potwierdzenia polityki krajowej, z naciskiem na strategię lizbońską.

Prowadzona edukacja powinna umożliwiać jednostce wzrost osobisty, zatrudnienie, korzystanie z opieki społecznej i dawać więcej zabezpieczenia społecznego, przy jednoczesnym zwiększeniu bezpieczeństwa i spójności społecznej. Ważny krok został wykonany przez przyjęcie Ustawy o Szkole Podstawowej (1996 r., znowelizowanej w 2006 r.) oraz Ustawy o Umieszczaniu Dzieci o Specjalnych Potrzebach (2000 r., znowelizowanej w 2016 r.).

Należy zauważyć, że do dnia dzisiejszego nie ma jednego organu na poziomie krajowym w Słowenii, który odpowiadałby za edukację dzieci o specjalnych potrzebach, co jest już powszechne w większości państw członkowskich UE (specjalne ministerstwa w ministerstwach, agencje, itp.). Odnotowano, że częściowo przyjęcie problemów koncepcyjnych pojawiających się w obszarze edukacji dzieci o specjalnych potrzebach nastąpiło przez Radę ds. Osób Niepełnosprawnych Rządu Republiki Słowenii, utworzonej siłami międzyresortowymi. W 2007 r.





Ministerstwo Zdrowia utworzyło kolejną międzyresortową grupę roboczą, która opracowała wniosek dotyczący uregulowania państwowej pomocy dzieciom o specjalnych potrzebach. W jej skład wchodził przedstawiciele Ministerstwa Zdrowia, Ministerstwa Pracy, Rodziny i Spraw Społecznych oraz Ministerstwa Edukacji i Sportu.

Kolejny ważny krok podjęto w 2008 r., kiedy Słowenia jako kraj zaangażowała się jako stały członek w prace Europejskiej Agencji Rozwoju Edukacji Specjalnej (www.european-agency.org).

Obecnie za wiodącą koncepcję polityczną w zakresie edukacji dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach, zarówno na świecie, jak i w Słowenii uważa się koncepcję włączającą. Podejście integracyjne lub metodologia podkreśla potrzebę dostosowania środowiska do dziecka. Poza podstawami prawnymi edukacja włączająca w Słowenii jest zgodna z *Instrukcją dostosowania realizacji programu szkół podstawowych do dzieci ze specjalnymi potrzebami* (2008).

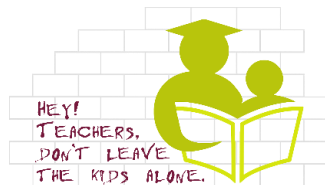
Edukacja włączająca – Cypr

Mimo istnienia Konwencji Narodów Zjednoczonych o Prawach Osób Niepełnosprawnych z 2011 r. Cypr wdraża integrację na podstawie własnego ustawodawstwa (Ustawa 1999). Na tej podstawie nauczyciele uczą w klasie ogólnej także dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (różne rodzaje niepełnosprawności), np. dzieci ze spektrum autyzmu. Dzieci ze SPE są oceniane przez komisję w celu umieszczenia ich w najbardziej odpowiednim otoczeniu edukacyjnym (Szkoły z ogólnodostępnymi salami lekcyjnymi i pozaszkolnymi, Szkoły z ogólnodostępnymi klasami, Edukacja Specjalna poza klasą, Wydział Edukacji Specjalnej, kształcenie w Szkołach Specjalnych).

Rodzice posiadający dzieci ze SPE mają doświadczenia z integracją, ponieważ na Cyprze dzieci ze SPE uczą się w klasach ogólnodostępnych, ale także opuszczają zajęcia przez kilka godzin w tygodniu, aby wziąć udział w zajęciach edukacji specjalnego, w specjalnej klasie, w której otrzymują wsparcie od nauczycieli edukacji specjalnej.

Zatem, pomimo że wiele dzieci ze SPE funkcjonuje w szkole ogólnodostępnej na skutek obowiązujących przepisów z lat 1999-2014, zwraca się uwagę na to, że choć system oferuje dzieciom socjalizację, to niekoniecznie odpowiednią edukację. Nowy Krajowy Program Nauczania jest nieadekwatny w SPEsie politycznym, co może stanowić poważną przeszkodę na drodze do promowania idei edukacji włączającej. Istnieje potrzeba przeformułowania założeń Nowego Narodowego Programu Nauczania, aby lepiej pasowały do deklarowanej filozofii demokratycznych i humanitarnych szkół, które celebrować różnorodność, prawa człowieka i sprawiedliwość społeczną. Ważne, by rodzice i nauczyciele byli odpowiednio poinformowani o systemie edukacji włączającej, aby mogli zrozumieć, że przyniesie on korzyści dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W służbie edukacji wraz z wytycznymi programu nauczania i wsparciem w szkole edukacja





włączająca dostarczy nauczycielom narzędzi do zastosowania bardziej sprzyjających włączeniu praktyk.

Edukacja włączająca – Włochy

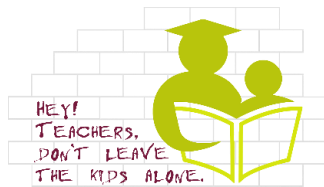
We Włoszech w szkołach ogólnodostępnych działania integracyjne w odniesieniu do uczniów ze środowisk defaworyzowanych obowiązują od czterdziestu lat. W porównaniu do pierwszej fazy włączania uczniów niepełnosprawnych, która miała miejsce w późnych latach siedemdziesiątych, włoski system szkolnictwa znacznie się zmienił, w szczególności uznając autonomię instytucji edukacyjnych. Wskazania normatywne - a także znaczna część doświadczeń płynących z działań dydaktycznych i edukacyjnych - skłoniły szkołę do myślenia o sobie jako wspólnocie edukacyjnej, która ma świadomość występowania różnic i jest zdolna do proponowania ukierunkowanych i różnorodnych strategii nauczania. W tym SPEsie można stwierdzić, że powyższa perspektywa jest podkreślana we Włoszech, a przejście od integracji do włączania stanowi kontynuację działań z przeszłości.

Jak pisał Andrea Canevaro w 2011 roku, z perspektywy nauczyciela, w integracji szkolnej "Integracja nie jest produktem naturalnym i mechanicznym. Jest procesem ewolucyjnym, intencjonalnym i świadomym". Współcześnie we Włoszech zostało to przełożone na proces, który był bardzo pożądanym zarówno przez instytucje jak i rodziny, tak jak i przez demokratycznych nauczycieli. Rozwijał się on w sposób nieciągły, poprzez kreślenie niejednorodnego obrazu, sytuacji doskonałości i dobrej jakości, jak także przez inne o wiele bardziej krytyczne i mniej współczesne kwestie.

Bycie Włączającym oznacza skupienie się na uczeniu się, koncentrację na: potrzebach danej osoby, indywidualizacji, strategiach edukacyjnych, poświęceniu czasu na naukę i towarzyszeniu uczniom i ich rodzinom w trakcie podróży edukacyjnej, twórczej zabawy, organizacji i planowaniu, eksperymentowaniu i dokumentowaniu wyników. W tym SPEsie ciągłe i nieustanne zapewnienie jakości integracji i włączenia obejmuje dążenie do wysokiej jakości codziennej edukacji przeznaczonej dla wszystkich uczniów, po to by uczynić klasę i szkołę społecznością uczącą się i budującą wiedzę. Należy dodać, że ustawa o "Dobrej Szkole" weszła w życie w lipcu 2016 r., co wprowadziło szereg nowości do włoskiego systemu szkolnictwa:

- Różne możliwości, by uzyskać dostęp do specjalistów wspierających. Z drugiej strony – w przeciwieństwie do tego, co dzieje się dzisiaj - kształcenie zawodowe dla tych, którzy chcą zostać nauczycielami wspierającymi uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, począwszy od poziomu ich podstawowych studiów uniwersyteckich



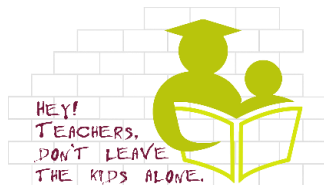


- Przeglądy kryteriów włączenia potrzebne do pełnienia roli nauczyciela wspierającego, w celu zapewnienia uczniom niepełnosprawnym kontynuacji prawa do nauki oraz umożliwienia im korzystania z pomocy tego samego nauczyciela przez cały ten etap edukacji.
- Identyfikacja zakresu kompetencji różnych władz lokalnych w odniesieniu do świadczenia wsparcia w zakresie jak najbardziej odpowiedniego zarejestrowania ucznia w szkole.
- Ocena wskaźników samooceny i oceny włączenia do szkoły.
- Przegląd Warunków i Kryteriów Certyfikacji, które powinny zostać wykorzystane w celu zidentyfikowania pozostałych umiejętności dziecka ze SPE, po to by móc je rozwijać według określonych ścieżek edukacyjnych, wspólnie ze wszystkimi publicznymi, prywatnymi lub kontraktowymi specjalistami sektora publicznego. Podkreśla się, że istotne by było mniej farmakoterapii w leczeniu niepełnosprawności a więcej koncentracji na rozwoju rezydualnych umiejętności danej osoby. Podejście to nie tylko opiera się na perspektywie dobrostanu, ale także obejmuje założenia odpowiadające biopsychiczno-społecznemu modelowi, które zostały przyjęte w 2006 r. przez Konwencję Narodów Zjednoczonych o Prawach Osób Niepełnosprawnych.
- Zapewnienie standardów szkolenia wstępnego, jak i doskonalenia zawodowego dla nauczycieli w zakresie pedagogiczno-dydaktycznych i organizacyjnych aspektów integracji szkolnej.
- Zapewnienie standardów w zakresie doskonalenia zawodowego dla personelu administracyjnego, technicznego i pomocniczego, w odniesieniu do konkretnych umiejętności, podstawowej opieki oraz organizacyjnych, edukacyjno-relacyjnych aspektów integracji szkolnej.

Edukacja włączająca - Litwa

Edukacja włączająca na Litwie początkowo opierała się na dokumentach międzynarodowych: *Europejskiej Konwencji Praw Dziecka* (1989), *Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych* (1993) i *Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych* (1994) i ideach w nich zawartych : „każde dziecko jest wyjątkowe i ma indywidualne zainteresowania, umiejętności i potrzeby edukacyjne, typowe tylko dla niego,” “ systemy edukacyjne i programy nauczania powinny być dostosowane do potrzeb różnych dzieci i różnic w potrzebach,”





“szkoły powinny opierać się na zasadach edukacji włączającej – najskuteczniejszego sposobu na przezwyciężenie dyskryminacji i segregacji – i pomagać w tworzeniu społeczności z naciskiem na tolerancję różnic, aby stworzyć zrównoważone społeczeństwo, dążyć do najlepszej edukacji dla swoich członków zgodnie z ich możliwościami”.

Rozszerzając i wzbogacając koncepcję edukacji włączającej na Litwie, wskazano, że idea, że integracja i jakość są ze sobą powiązane, i w tym etosie włączającym może być znacząca w edukacji jakościowej dla wszystkich dzieci (Forum Edukacyjne w Dakarze (2000), *Europejska Konwencja Osób Niepełnosprawnych* (2006), *Wytyczne dotyczące włączającej polityki oświatowej UNESCO* (2009), UNESCO (2009)). Oczekuje się, że dalszy rozwój tej koncepcji edukacji na Litwie nastąpi w kontekście europejskiej strategii na rzecz potrzeb specjalnych (2020), która nadaje priorytet polityce edukacyjnej opartej na badaniu stanu edukacji włączającej w krajach UE, ze szczególnym uwzględnieniem godności, indywidualności i moralności każdej osoby, w tym tożsamości narodowej i obywatelstwa.

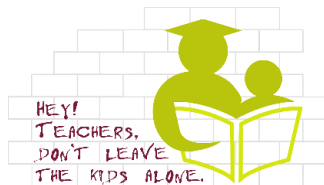
Aktualna koncepcja kształcenia integracyjnego na Litwie: „edukacja włączająca to proces, który zapewnia edukację jakościową dla wszystkich jej uczestników, gdzie uwaga jest skupiona na oczekiwaniach każdego ucznia, rodzicach uczniów, a także na specyfice potrzeb każdego ucznia, zapotrzebowaniu w sferze opieki specjalnej oraz usług specjalnych i zatrzymaniu procesów rezygnacji z systemu edukacji ("Plan działań na rzecz rozwoju edukacji włączającej na lata 2014-2016", zatwierdzony przez Ministra Edukacji i Nauki, 2014-09-05, prawo nr V-808).

Edukacja włączająca – Polska

W Polsce obowiązując ramy prawne dla edukacji włączającej zostały ustanowione w 2015 r., jednak tradycja sięga roku 1990/1991 r. Zgodnie z najnowszymi normami prawnymi edukacja dla dzieci z SPE jest możliwa w kilku typach instytucji edukacyjnych, takich jak szkoły publiczne (przedszkola), szkoły publiczne (przedszkola) z klasami integracyjnymi, szkoły integracyjne (przedszkola), szkoły publiczne (przedszkola) z klasami specjalnymi, szkoły specjalne (przedszkola) oraz w różnych rodzajach specjalnych ośrodków edukacyjno-rozwojowych. Edukacja dzieci niepełnosprawnych lub zagrożonych wykluczeniem społecznym może w razie potrzeby zostać przedłużona. W polskich szkołach publicznych dzieci są objęte standardowym procesem edukacyjnym.

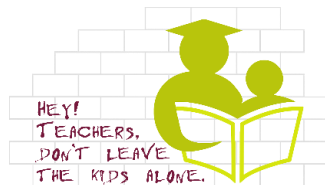
Każde dziecko z SPE uczestniczy w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym uwzględniającym:





- sposób i zakres dostosowania wymagań edukacyjnych i programu edukacji szkolnej odpowiednio do indywidualnego rozwoju, potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych dziecka;
- zintegrowane działania nauczycieli i profesjonalistów zaangażowanych w proces edukacyjny;
- forma i czas, w jakich uczeń otrzymuje pomoc psychologiczną i pedagogiczną;
- działania wspierające rodziców dziecka;
- zajęcia z rewalidacji, rehabilitacji i terapii społecznej oraz inne działania dostosowane do indywidualnego rozwoju dziecka;
- zakres współpracy nauczycieli i specjalistów;
- dla uczniów niepełnosprawnych metody dostosowania warunków kształcenia do charakteru niepełnosprawności studenta, w tym korzystania z technologii asystującej w edukacji.

Ideą leżącą u podstaw edukacji włączającej jest zmiana procesu szkolnego, tak aby lepiej odpowiadał on potrzebom uczniów z różnymi problemami edukacyjnymi. Według raportu Najwyższej Izby Kontroli (NIK), w szkołach publicznych w Polsce podstawowe instytucje, które powinny wdrażać edukację włączającą, niestety nie są odpowiednio przygotowane do pracy z dziećmi SPE. Niepełnosprawni studenci wykazują szereg specjalnych potrzeb, których szkoły publiczne nie zawsze są w stanie sprostać. Szeroko zakrojone wdrażanie edukacji włączającej w Polsce wymaga interdyscyplinarnych interwencji i systematycznych zmian. Istnieje również potrzeba większej elastyczności w programach nauczania, indywidualizacji nauczania i lepszego przygotowania systemów wsparcia dla nauczycieli szkół podstawowych.



Źródła

Książki

Al-Khamisy, D. (2013). *Edukacja włączająca edukacją dialogu: W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Wyd. APS.

Bečan, T. (2012). *Ko naš učenec zboli, priročnik za učitelje (When our pupil falls ill, handbook for teachers) / elementary school, secondary school, elementary school with adapted programmes*.

Caldin, R., Serra, F. (a cura di) (2011). *Famiglie e bambini/e con disabilità complessa*. Padova: Fondazione “Emaunela Zancan “Onlus.

Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Gardolo (TN): Erickson.

Canevaro, A., Alonzo, L., Ianes, D. Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Gardolo (TN): Erickson.

Gaspari, P., Sandri, P. (2014). *Inclusione e diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*. Milano: FrancoAngeli.

Grilc, N. (2014). *Govorno-jezikovne motnje, priročnik za učitelje (Speech and language disorders, handbook for teachers)*.

Fabbi, M. (2008). *Problemi d'empatia*. Pisa: ETS.

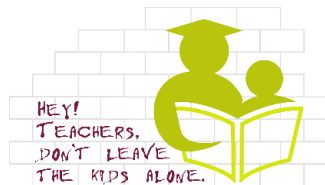
Fabbi, M. (2012). *Ragioni d'alleanza, problemi di disalleanza: territori e servizi per l'infanzia fra cultura e contro cultura*. In: M. CONTINI (a cura di) *Dis-alleanze nei contesti educativi* (pp. 63 – 75). ROMA: Carocci.

Fabbi M, (2016). *I gesti dei padri. Oltre il transfert, verso l'interiorità delle relazioni di cura*. In: A. CINOTTI e R. CALDIN (a cura di) *L'educare dei padri* (pp. 41-51). NAPOLI: Liguori.

Ianes, D. (2016). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, nuova edizione. Gardolo (TN): Erickson.

Janiszewska-Nieścioruk, Z. (2012). (red). *Edukacja integracyjna i włączająca w doświadczeniach pedagogów i nauczycieli*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Kavkler, M., Adler, I. (2010). *Razvoj inkluzivne prakse s pomočjo inkluzivnih timov: zbornik prispevkov (Development of inclusive practice with the help of inclusive teams: collections of articles)*, 1st publication, 1st impression. – Ljubljana: National Education Institute Slovenia.



Kavkler, M. et. al. (2010). Razvoj inkluzivne prakse s pomočjo inkluzivnih timov, priročnik za učitelje (Development of inclusive practice with the help of inclusive teams, handbook for teachers).

Kavkler, M. et. al. (2008). Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom (Development of inclusive education – selected chapters to help school teams), 1st publication, 1st impression. – Ljubljana: National Education Institute Slovenia.

Lesjak, B. S. (2012). Pinkate ponkate, Govorni razvoj skozi igro, sliko in gib, priročnik za učitelje (Speech development through play, picture and move, handbook for teachers) / pre-school education, elementary school, elementary schools with adapted programmes.

Magajna, L. et. al. (2008). Učne težave v osnovni šoli: koncept dela (Learning difficulties in elementary school: work concept), Ljubljana: National Education Institute Slovenia.

Mitchel, D. (2016). *Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej: strategie nauczania poparte badaniami*. Gdańsk: Harmonia Universalis.

Opara, B. et. al. (2010). Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji (Analysis of education of children with special needs in Slovenia). Ljubljana: JRZ The Educational Research Institute.

Poviliūnas, A. (2007). Kova su vaikų skurdu ir vaikų socialinės aprėpties skatinimas: Nacionalinės politikos kryptių tyrimas.

Ptiaka, H. (2007). *Special & Inclusive Education in Cyprus*. Athens: Taksidiftis.

Reingardė J., Vasiliauskaitė N., Erentaitė R. (2010). Tolerancija ir multikultūrinis ugdymas bendrojo lavinimo mokyklose. Vilnius, Kaunas: Lygių galimybių kontrolieriaus tarnyba.

Φτιάκα, Ε. (2008). Περάστε για ένα καφέ, Σχέσεις Οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας, Αθήνα: Ταξιδευτής.

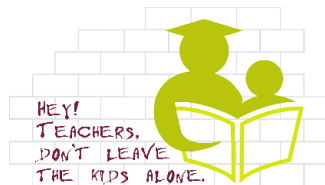
Σιμεωνίδου, Σ. & Φτιάκα, Ε. (2012). Εκπαίδευση για την ένταξη: Από την έρευνα στην πράξη.

Artykuły/czasopisma

Ališauskas A., Kaffemanienė I., Melienė R., Miltenienė L. Inkluzinis ir specialusis ugdymas tėvų požiūriu, 2011 Specialusis ugdymas. 2011, Nr. 2 (25), p. 113-142.

Canevaro, A. (2010). *Competenze professionali e sociali nella costruzione di processi e percorsi inclusivi*, 4, pp. 330-340





Chrysostomou, M. & Symeonidou, S. (2017). Education for disability equality through disabled people's life stories and narratives: working and learning together in a school-based professional development programme for inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 1469-591X (Online)

Drąsutė, V., Drąsutis, S., Kukučionytė, R. Bullying at School: Analysis, Facts and Intervention in Lithuania. Project "I Am Not Scared".

Genova, A. (2015). Barriers to inclusive education in Greece, Spain and Lithuania: results from emancipatory disability research.

Grujičić, B. (2007). Inkluzivno izobraževanje – Naj se šola prilagodi otroku in ne otrok šoli (Inclusive education – The school should adapt to the child and not vice versa) <http://www.branka.si/?p=109>

Jones, C. & Symeonidou, S. (2017). The Hare and the Tortoise: a comparative review of the drive towards inclusive education policies in England and Cyprus. *International Journal of Inclusive Education*, 1464-5173 (Online)

Kourea, L. & Phtiaka, H. (2003). Students' (without special needs) perceptions of their classmates with special needs in the general school. *Nea Paideia*, v.107, p.133-146

Kuginytė-Arlauskienė I., Jakaitienė R. (2010). Specialiujų poreikių turinčių vaikų santykiai su mokyklos bendruomenės nariais (Relations of special needs children with school community members). Socialinis darbas, nr. 9(1).

Marussig, J. (2013). Znanje in sočutje (Knowledge and compassion), 19 October <https://www.dnevnik.si/1042610146/vec-vsebin/znanje-in-socutje>

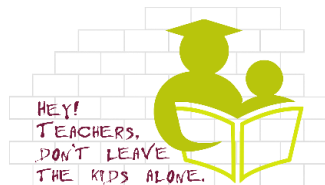
Mavrou, K. & Symeonidou, S. (2014). Employing the principles of universal design for learning to deconstruct the Greek-Cypriot new national curriculum, *International Journal of Inclusive Education*, 18:9, 918-933

Pasquale, G., Maselli, M. (2014). Educacao especial e Processos de Escolarizacao in *Educacao & Realidade*, n.10/2014 UFRGS – Universidade Federal Rio Grande do Sul.

Phtiaka, H. (2004). Relationships between school and home in General and Special School. *Paidagogiki Epitheorisi*, v.37, 67-85.

Phtiaka, E. (2006). From separation to integration: parental assessment of State intervention. *International Studies in Sociology of Education*, 16 (3), 175-189.





Rovšek, M. "Nekritično zavzemanje za integracijo je totalitarizem" (Uncritical promotion of integration is totalitarianism), <http://www.mladina.si/95364/nekriticno-zavzemanje-za-integracijo-je-totalitarizem/>

Sandri, P. (2015). Elementi di Didattica Speciale per l'inclusione. In: *L'integrazione scolastica e sociale*, 1, pp. 61-71

Sandri, P. (2014). Integration and inclusion in Italy. Towards a special pedagogy for inclusion, *ALTER European Journal of Disability Research*, n. 8, pp. 92-104.

Szumilas, E., Czopińska, M., Karczewska-Gzik, A., & Stępnia, K. (b.d.). Model współpracy instytucji i placówek oświatowych realizujących kształcenie dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Symeonidou, S. (2009). Trapped in our past: the price we have to pay for our cultural disability inheritance. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 13, No. 6, September 2009, 565–579.

Symeonidou, S. & Phtiaka, H. (2009). 'My colleagues wear blinkers . . . If they were trained, they would understand better'. Reflections on teacher education on inclusion in Cyprus. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 14 (2), 110–119. doi:10.1111/j.14713802.2012.01234.x

Symeonidou, S. & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25, 543 – 550

Symeonidou, S., & Mavrou, K. (2014). Deconstructing the Greek-Cypriot New National Curriculum: To What Extent are Disabled Children Considered in the 'Humane and Democratic School' of Cyprus? *Disability and Society*. 29 (2) 303-316 doi:10.1080/09687599.2013.796879.

Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. *Disability & Society*. doi: 10.1080/09687599.2017.1298992

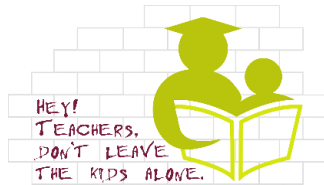
Rafał-Łuniewska, J. (b.d.). Zmiany warunków organizowania kształcenia specjalnego. Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Tarwacki, M. (b.d.). Edukacja włączająca – przyszłość polskiej edukacji. Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Zaremba, L. (2011). *Jak promować jakość w edukacji włączającej?* Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Ena šola za vse otroke? (One school for all children?), <http://www.zurnal24.si/ena-sola-za-vse-otroke-clanek-100770>





Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja; publisher Pedagoška obzorja Novo mesto, Faculty of Education Ljubljana, Higher Education Centre Novo mesto; <http://www.pedagoska-obzorja.si/revija/Avtorji.html>

Šolsko svetovalno delo (School advisory work) (3-4/2014), journal / elementary school, secondary school, student residence halls / school advisory work / publication year: 2014 / 92 pages

Šolsko svetovalno delo (School advisory work) (1-2/2014), journal / elementary school, secondary school, student residence halls / school advisory work / publication year: 2014 / 92 pages

Vzgoja in izobraževanje (Upbringing and education) (1-2/2017), journal / all / general / publication year: 2017 / 112 (80 journal + 32 supplement)

Razredni pouk (First-cycle teaching in elementary schools) (2-3/2016), journal / elementary school, class teaching / publication year: 2017 / 144 pages + 8 centre pages

Didakta, <http://www.didakta.si/revija/>

Prezentacije konferenčnejne

Diamantidou, E. & Phtiaka, H. (2001). The experience of disability at Evening High School in Cyprus through the voice of disabled students in Κοινωνική Δικαιοσύνη και Συμμετοχή: Ο ρόλος της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σ.80-113. Notes from the conference: Social Justice and Participation: The role of Higher Education.

Firkowska-Mankiewicz, A. (2012). *Edukacja włączająca zadaniem na dziś polskiej szkoły*. Warszawa.

Śmiechowska-Petrovskij, E. (b.d.). *Warunki efektywności edukacji inkluzyjnej uczniów niewidomych i słabowidzących w kontekście modelu współpracy instytucji i placówek oświatowych*.

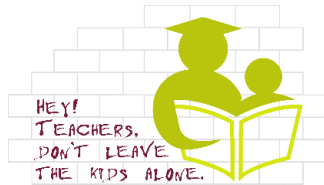
Witczak-Nowotna, J. (b.d.). *Model wspomaganie uczniów z dysfunkcją wzroku, uczęszczających do płockich szkół ogólnodostępnych*.

Wrona, J. (b.d.). *Kształcenie uczniów niepełnosprawnych*. Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Zientecka, L. (2014). *Efektywność pomocy udzielanej uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych osiągnana poprzez rozwiązania systemowe*.

Δαμιανίδου, Ε. & Συμεωνίδου, Σ. (2011). Εφαρμογή των σπουδών περί αναπηρίας στην εκπαίδευση μέσα από το έργο του Orkun Bozkurt στο Κοινωνική Δικαιοσύνη και συμμετοχή: ο ρόλος της





τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Notes from the conference: Social Justice and Participation: The role of Higher Education.

Regulacje i akty prawne

Placement of Children with Special Needs Act/Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – ZUOPP-1 (uporablja od 1.9.2013)

Rules on additional professional and physical assistance for children with special needs Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 88/2013)

Rules on the organisation and working methods of commissions for the placement of children with special needs

Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisiji za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 88/2013)

Criteria for classifying types and levels of deficiencies, impairments and/or disorders in children with special needs

Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami

Organization and Financing of Education Act

<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>

Decree on criteria for setting up a public network of elementary schools, a public network of elementary schools and educational institutions for children and youth with special needs, and a public network of music schools

<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=URED926>

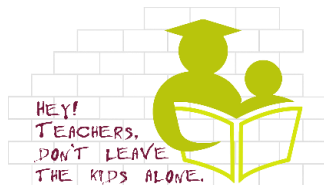
Order on requirements for the establishment of public elementary schools, public elementary schools and educational institutions for children and youth with special needs, and public music schools

<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV6693>

Rules on norms and standards for the implementation of the primary school programme

<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV7973>





Rules on norms and standards for the implementation of education programmes for children with special needs in elementary schools with an adapted programme and in institutions for education of children with special needs

<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV7972>

Rules on the level of education of teachers and other professionals in educational programmes of primary schools

<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV10943>

Rules defining the field of education of teachers and other professional staff in the adapted education programme for nine-year elementary schools with a lower education standard

<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV7184>

Strony internetowe

Bravo Society, <http://www.drustvo-bravo.si/o-drustvu/>

Catalogue of special learning/teaching materials for kindergartens and pre-primary age children
<http://www.sppc.lt/index.php?371803544>

Complete national overview - Lithuania

<http://www.european-agency.org/country-information/lithuania/national-overview/complete-national-overview>

Education study field descriptor (Project, 2014) <http://www.skvc.lt/default/lt/kokybes-uztikrinimas/krypciu-aprasai>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, <https://www.european-agency.org/>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, <https://www.european-agency.org/>

German Education Server, http://www.education-worldwide.de/Inclusion-Europe-7015_e.html

Inclusive Education in Action: EMPOWERING TEACHERS: Empowering Learners,
<http://www.inclusive-education-in-action.org/>.

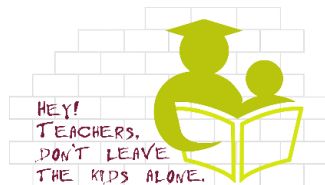
Lifelong Learning Platform, <http://llplatform.eu/policy-areas/inclusive-education/>



Erasmus+

Projekt N° 2016-1-IT02-KA201-024342

Projekt ten został sfinansowany ze środków Unii Europejskiej. Publikacja ta przedstawia punkt widzenia autorów i Komisja nie bierze odpowiedzialności za wykorzystanie zamieszczonych w niej informacji.



Lithuanian Report on the Development of Education UNESCO, 2008.
http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/lithuania_NR08.pdf

Inside the Classroom: Inclusive Education forum, <http://www.cbc.ca/news/canada/newfoundland-labrador/inside-classroom-part-one-inclusive-education-1.3968120>

INVESTT Knowledge Centre, <http://www.investt.eu/knowledge-centre/inclusive-education/inclusive-education-europe>

Izjava tedna (Statement of the week), Matej Rovšek, enakost otrok in socialna vključenost (equality of children and social inclusion), <http://4d.rtvsl.si/arhiv/izjava-tedna/35902449>

National Education Institute Slovenia, virtual environment for the cooperation of teachers, advisory workers, headmasters and others in various areas, <http://www.zrssi.si/ucilna-zidana/spletne-skupnosti>

National Education Institute Slovenia, Research Room, <http://www.zrssi.si/raziskovalnica>

National School of Leadership in Education, <http://solazaravnatelj.si/index.php/predstavitev>

National Education Institute, <http://www.zrssi.si/>

Project “Improving competences of professionals working in the area of managing innovative education institution 2016-2018” (IJZ), <http://www.zrssi.si/inovativni-javni-zavod/>

Project “STEP TO THE SUN” – a step on the way to ONE SCHOOL FOR ALL, <http://www.soncek.org/kaj-delamo/projekti/projekt-korak-k-soncku/>

Sonček Association, <http://www.soncek.org/domov/>

State strategy of education for 2013–2022 year (2013)
http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=463390&p_tr2=2

World Education Forum 2015, <http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/inclusive-education>

