

Grażyna Walczak

<https://orcid.org/0000-0003-4032-968X>

[grawal@aps.edu.pl](mailto:grawal@aps.edu.pl)

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa

## Model ekosystemu włączającej wczesnej edukacji. Założenia i warunki realizacji

*Dzieci są tylko dziećmi, nie ma tych normalnych i nienormalnych (...). Zarówno badania, jak i praktyka potwierdzają, że korzyści, jakie czerpią dzieci z niepełnosprawnością z kontaktów z rówieśnikami, są ogromne*

(Brown, 2017, s. 36, 38).

### Abstrakt

W artykule scharakteryzowano model ekosystemu włączającej wczesnej edukacji, który opracowała Europejska Agencja do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej. Ramę teoretyczną tego modelu stanowi koncepcja systemów U. Bronfenbrennera. W artykule opisano podsystemy, w spektrum od mikro do makro, istotne dla przebiegu procesu włączającej wczesnej edukacji. Zaprezentowano też narzędzie autorefleksji/samooceny środowiska włączającej wczesnej edukacji, które opracowała również Europejska Agencja. W podsumowaniu ukazano korzyści wynikające ze stosowania zarówno modelu ekosystemu, jak i tego narzędzia dla planowania, organizowania, monitorowania, ewaluacji oraz badań procesu włączającej wczesnej edukacji.

*Słowa kluczowe:* model ekosystemu, włączająca wczesna edukacja, narzędzie autorefleksji/samooceny

## Ecosystem model of the inclusive early childhood education. assumptions and conditions of implementation

### Abstract

The article describes the ecosystem model of the inclusive early childhood education, developed by the European Agency for Special Needs and Inclusive

Education. The theoretical framework of this model is the U. Bronfenbrenner's concept of systems. The article describes the subsystems, in the micro to macro spectrum, relevant to the process of the inclusive early childhood education. The self-reflection / self-assessment tool for the inclusive early childhood education environment, also developed by the European Agency, was also presented. The conclusion shows the benefits of using both the ecosystem model and this tool for planning, organizing, monitoring, evaluating and researching the inclusive early childhood education process.

*Keywords:* ecosystem model, inclusive early childhood education, self-reflection / self-assessment tool

## Wprowadzenie

Zgodnie z art. 24 *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych*, przyjętej w 2006 r. przez Zgromadzenie Ogólne ONZ i ratyfikowanej przez Polskę, osoby z niepełnosprawnością mają prawo do edukacji. „W celu realizacji tego prawa bez dyskryminacji i na zasadach równych szans, Państwa-Strony zapewnią włączający system kształcenia umożliwiający integrację na wszystkich poziomach edukacji i w kształceniu ustawicznym” (Dz. U. 2012 poz. 1169). W myśl tego zapisu edukacja włączająca jest sposobem zapobiegania dyskryminacji i możliwością wyrównywania szans edukacyjnych wszystkich uczniów na każdym etapie kształcenia. Najnowsze koncepcje edukacji włączającej ujmują ją jako model szkoły, która „nie wyklucza uczniów z powodu jakichkolwiek cech. Silnie przeciwstawia się redukowaniu celów kształcenia do wąsko rozumianych osiągnięć szkolnych i rozwoju poznawczego. Zakłada potrzebę wspierania harmonijnego, zrównoważonego rozwoju uczniów, na który składają się osiągnięcia akademickie, ale też rozwój społeczno-emocjonalny oraz ogólny dobrostan psychospołeczny” (Chrzanowska, Szumski, 2019, s. 1).

Edukacja włączająca oznacza zatem:

- akceptację odmienności i traktowanie jej jako sprawy normalnej;
- zmianę podejścia, praktyki w szkołach tak, by odpowiadały różnorodnym potrzebom uczniów;
- zapewnienie wysokiej jakości nauczania wszystkim poprzez odpowiednie programy, środki, strategie;
- zwiększenie udziału uczniów w życiu społecznym.

Z analizy literatury przedmiotu (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014; Domagała-Zyśk, 2018b; Chrzanowska, Szumski, 2019; Szumski, 2019; Kefallinou, Donnelley, 2019; Kulesza, Butabayeva, 2020) wynika, że edukacja włączająca jest postrzegana również jako proces

dochodzenia do tych modelowych założeń. Jest to więc „nieustanny proces doskonalenia wewnętrznej organizacji (struktury) szkoły, jej klimatu, sposobu dystrybuowania i wykorzystania zasobów oraz metod nauczania i wychowania” (Chrzanowska, Szumski, 2019, s. 19). Zadania wynikające z realizacji tak dynamicznego procesu wymagają od nauczycieli stałego doskonalenia się oraz budowania swoistej kultury szkoły ogólnodostępnej rozumianej jako „wzorzec wspólnych podstawowych założeń, który grupa wypracowała w praktyce jako sposób rozwiązywania jej problemów” (Schein, za: Zamkowska, 2017, s. 60). Przestrzeń szkoły włączającej staje się więc katalizatorem podnoszenia kompetencji, poszukiwań nowych rozwiązań. Można zatem powiedzieć, że szkoła włączająca zaczyna być organizacją uczącą się (Skotnicka, 2017).

Niezależnie od przyjętej perspektywy w dzisiejszych czasach już raczej nikt nie podważa zasadności podejmowania działań proinkluzyjnych. W dyskusjach o edukacji włączającej dominują rozważania o czynnikach ją warunkujących. W obszarze tym istotne jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o warunki, jakie mają być spełnione, by zapis art. 24 *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych* był powszechnie realizowany, a w efekcie służył podnoszeniu jakości edukacji wszystkich uczących się.

Realizacja procesu edukacji włączającej, jego efektywność zależy od wielu różnorodnych czynników (m.in. czasu, strategii, praktyk sprzyjających włączaniu), spośród których szczególną wagę przykłada się do podejmowania wczesnych działań proinkluzyjnych. Na konieczność wyrównywania szans edukacyjnych już od poziomu przedszkolnego zwraca się uwagę w wielu dokumentach rangi międzynarodowej (np. *Deklaracji z Salamanki, Strategii lizbońskiej, Standardowych zasadach wyrównywania szans*; por. Brzezińska, Kaczan, Smoczyńska, 2010, s. 113). Przedszkole jest tam określane jako „jedno z podstawowych, najważniejszych ogniw w całej siatce licznych instytucji formalnych i nieformalnych. (...) Przedszkole, dzięki pełnionym funkcjom edukacyjnym i socjalizacyjnym, pomaga kompensować różnice rozwojowe i społeczne, tym samym stwarza warunki do integracji dzieci” (Brzezińska, Kaczan, Smoczyńska, 2010, s. 258). Uwzględniając te przesłanki oraz wyniki swoich badań, Europejska Agencja do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (dalej zwana Agencją) opracowała koncepcje włączającej wczesnej edukacji (*Inclusive Early Childhood Education*) (Kyriazopoulou i in., 2017).

## Ekosystem włączającej wczesnej edukacji

**J**stotą włączającej wczesnej edukacji jest zapewnienie wszystkim dzieciom od 3. roku życia do czasu podjęcia nauki w szkole możliwości uczestniczenia w grupie i realizacji w niej swoich potrzeb. Dziecko w grupie, angażując

się w różne aktywności (np. wspólną zabawę, wspólne oglądanie ilustracji, śpiewanie), ma możliwość doświadczania sytuacji społecznych i poznawania otaczającego je świata (Skrzetuska, 2015; Smogorzewska, Szumski, 2015).

W celu ukazania złożoności tego procesu posłużono się modelem ekosystemu U. Bronfenbrennera i opracowano model ekosystemu włączającej wczesnej edukacji. „Model ten uwzględnia złożone ewoluujące wpływy na dzieci, wynikające z ich interakcji i wzajemnych relacji ze wszystkimi otaczającymi systemami w przedszkolu, w szkole w domu, w społeczności lokalnej, w regionie i w kraju” (Kyriazopoulou i in., 2017, s. 7). Według Bronfenbrennera środowisko funkcjonowania człowieka to dynamiczny układ współzależnych podsystemów, tj. mikro-, meso-, egzo-, makro- i chronosystemu, gdzie:

- Mikrosystem to najbliższe otoczenie, czyli rodzina.
- Mezsystem to współzależne co najmniej dwa podsystemy, w których uczestniczy osoba, np. dla dziecka będą to relacje dom–szkoła, grupy rówieśników.
- Egzsystem to jeden lub więcej podsystemów, w których osoba nie bierze udziału, ale wpływają one na system, w którym funkcjonuje człowiek.
- Makrosystem to najszerszy kontekst funkcjonowania jednostki (normy, wartości przyjęte i akceptowane w danych społecznościach).
- Chronosystem to kontekst historyczny funkcjonowania danego społeczeństwa (Bronfenbrenner, 1998; Bronfenbrenner, Morris, 2006).

Te wzajemnie powiązane podsystemy tworzą środowisko funkcjonowania człowieka, czyli jego ekosystem. Ekosystem to „podstawowa jednostka funkcjonalna w przyrodzie, układ, w którym zachodzi obieg materii i przepływ energii” (Słownik..., 1996, s. 230). Mimo że pojęcie ekosystemu wywodzi się z nauk biologicznych, to w naukach społecznych też jest stosowane (Brzezińska, Kaczan, Smoczyńska, 2010).

Na gruncie pedagogiki specjalnej pojęcie ekosystem szczególnego znaczenia nabiera w kontekście bio-psycho-społecznej koncepcji niepełnosprawności, według której niepełnosprawność jest funkcją zasobów indywidualnych jednostki (osoby) i jej otoczenia, środowiska (Majewski, 1998). Według tej koncepcji czynniki środowiskowe w znacznym stopniu warunkują funkcjonowanie osoby z niepełnosprawnością. Osoba ta podejmuje „codzienną aktywność w mniej lub bardziej sprzyjających warunkach, zwykle w swoim zwyczajnym otoczeniu. Określenie tych warunków jest dużo łatwiejsze, gdy analizujemy je w kontekście ekosystemu społecznego, którego sama jest częścią” (Brzezińska, Kaczan, Smoczyńska, 2010, s. 113). Środowisko zatem, w którym przebywa i funkcjonuje dana osoba,

jest istotnym czynnikiem warunkującym jej rozwój. Środowisko to stanowi swoisty system obejmujący różne podmioty występujące zarówno w przestrzeni najbliższej dziecku (domu, przedszkolu), tj. w skali mikro, jak i w skali meso, tj. przestrzeni społeczności lokalnej, oraz w skali makro, tj. przestrzeni krajowej, globalnej (Bronfenbrenner, 1998; Bronfenbrenner, Morris, 2006).

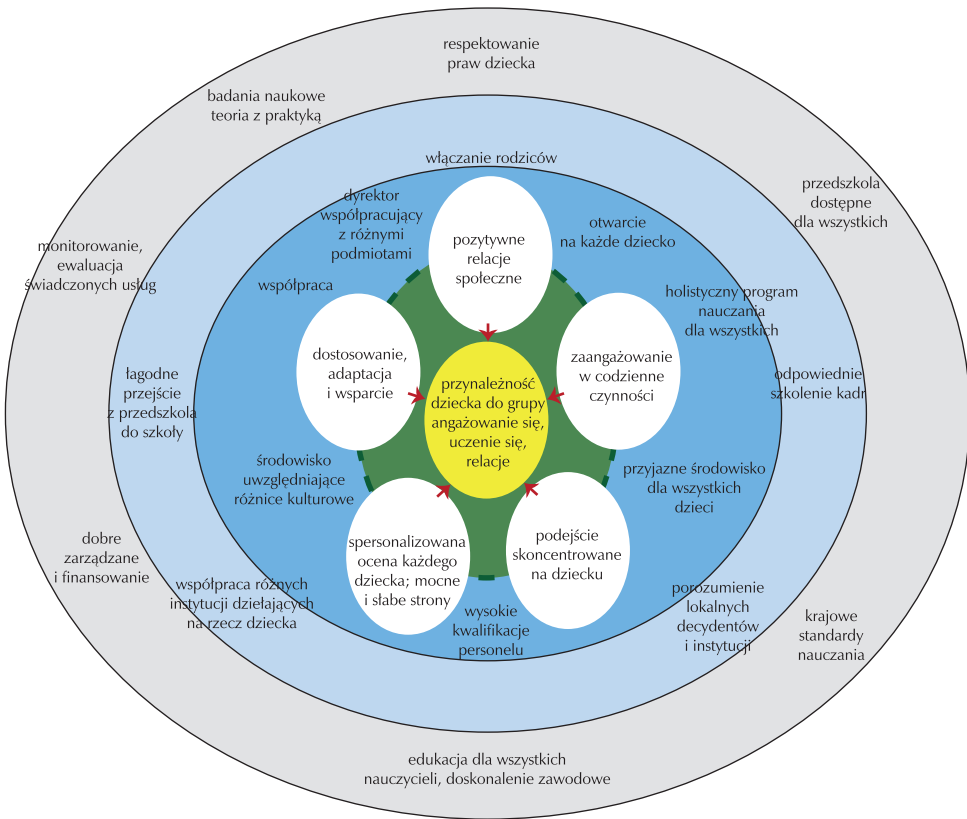
W modelu ekosystemu włączającej wczesnej edukacji wyodrębniono pięć poziomów (podsystemów) obejmujących zarówno przestrzeń najbliższą dziecku (mikrosystem), jak i globalną (makrosystem):

1. Przynależność dziecka do grupy.
2. Procesy, w jakich dziecko uczestniczy.
3. Wspierająca struktura organizacyjna przedszkola.
4. Społeczność lokalna.
5. Struktury wspierające na poziomie regionu i kraju (Kyriazopoulou i in., 2017).

W przestrzeniach tych lokują się wszystkie czynniki warunkujące włączającą wczesną edukację. Model ekosystemu włączającej wczesnej edukacji ilustruje rycina 1.

W centrum tego ekosystemu (poziom 1) jest dziecko (przedszkolak), które przede wszystkim powinno mieć poczucie bezpieczeństwa, akceptacji oraz przynależności do grupy (Głodkowska, 2011). „Poczucie bezpieczeństwa i powiązane z nim zaufanie do siebie i innych ludzi jest warunkiem koniecznym podjęcia działań o charakterze eksploracyjnym. Aktywność eksploracyjna może być skierowana bądź na obiekty fizyczne, bądź na osoby. Dzieci, które nie mają poczucia bezpieczeństwa, potrzeby bliskości i kontaktu emocjonalnego, bardziej zabiegają o nawiązanie i podtrzymanie kontaktu z dorosłymi niż o poznawanie świata. Także dzieci wychowywane w środowisku ubogim w bodźce społeczne wykazują wzmoczoną, w porównaniu z dziećmi ze środowisk o optymalnym nasyceniu tymi bodźcami, aktywność skierowaną na osoby, a mniej zajmują się badaniem przedmiotów. Zatem ich ciekawość jest słabsza, a aktywność eksploracyjna rzadsza” (Hornowska i in., 2014, s. 86).

Grupa jest dla dziecka miejscem wszelkich aktywności (zabawy, nauki, angażowania się w różne działania). W przestrzeni tej dzieci uczą się od siebie nawzajem (Bałachowicz, 2015). „W grupie dzieci pod nadzorem mądrego rodzica czy nauczyciela naśladowują siebie i uczą się, jakie zachowania społeczne wobec innych dzieci dają im obopólne korzyści” (Brown, 2017, s. 37). Dzieci w grupie mają dostęp do bardziej zróżnicowanego środowiska, a tym samym więcej zachęt do uczenia się nowych rzeczy. Z badań i praktyki wynika, „że wszystkie dzieci najlepiej rozwijają się w środowisku” (Brown,



Rycina 1. Model ekosystemu włączającej wczesnej edukacji

Źródło: Kyriazopoulou i in. (2017, s. 10).

2017, s. 37). Grupa przedszkolna jest zatem miejscem, w którym dziecko ma możliwość bycia aktywnym podmiotem. Ważne jest, „aby każde dziecko nie tylko uczęszczało, ale było również aktywnie zaangażowane w zajęcia społeczne i edukacyjne oraz, w razie potrzeby, otrzymało odpowiednie wsparcie” (Kyriazopoulou i in., 2017, s. 8). To wsparcie może być udzielane na bazie własnych zasobów przedszkola albo w ramach wczesnego wspomaganie rozwoju. Dzięki tej pomocy wszystkie dzieci będą mogły razem z rówieśnikami aktywnie i systematycznie uczestniczyć w zajęciach przedszkolnych.

Funkcjonowanie dziecka jest uwarunkowane społecznymi i fizycznymi właściwościami tej przestrzeni (poziom 2). Wymiar społeczny tej przestrzeni to sieć wszelkich relacji, interakcji, które w ekosystemie edukacji włączającej opisane są jako procesy doświadczania relacji z innymi (w tym z rówieśnikami i dorosłymi) oraz w trakcie codziennych aktywności (zabawy, nauki). Należy podkreślić, że dobre relacje emocjonalne są podstawą badawczej aktywności małego dziecka. „(...) dzieci poza specjalistycznymi

oddziaływaniami wynikającymi ze specyfiki schorzenia potrzebują pomocy w budowaniu relacji z rówieśnikami oraz w określeniu swojej tożsamości, poczucia sprawczości, radzeniu sobie z emocjami, budowaniu swojej wartości i realnego, ale pozytywnego obrazu siebie” (Florek, 2017, s. 152).

Różnorodność potrzeb i możliwości dzieci objętych włączającą wczesną edukacją implikuje konieczność spersonalizowania wszelkich oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych zarówno w zakresie doboru metod, środków, jak i w zakresie oceny postępów dziecka (Skrzypczak, 2019). „Istotne jest, aby śledzić postępy każdego dziecka, a nie tylko skupiać się na osiągnięciu krajowych standardów kompetencji. Dzięki temu wszystkie dzieci – bez względu na poziom swoich osiągnięć – mogą na równi ze swoją grupą rówieśniczą aktywnie brać udział w zajęciach i uczyć się oraz uzyskiwać wsparcie potrzebne do rozwoju” (Kyriazopoulou i in., 2017, s. 8). Realizację tych procesów powinna zapewnić odpowiednia struktura organizacyjna przedszkola. Przedszkole jako instytucja powinno stanowić przyjazną przestrzeń dla wszystkich dzieci, w tym dzieci zagrożonych wykluczeniem (Kyriazopoulou i in., 2017, s. 8).

Wspierająca struktura organizacyjna przedszkola powinna:

- Umożliwiać współpracę z rodzicami. W realizację procesów włączającej wczesnej edukacji poza kadrą przedszkola powinni być zaangażowani również rodzice. Rodzice powinni mieć możliwość udziału we wszystkich etapach pracy z dzieckiem (w rozpoznawaniu jego potrzeb, planowaniu działań i ich realizacji).
- Otwierać się na każde dziecko. Znaczy to, że wszystkie dzieci powinny być jednakowo cenione i wspierane oraz powinny mieć możliwość rozwoju z rówieśnikami (Kulesza, 2011; Kyriazopoulou i in., 2017; Walczak, 2016).
- Sprzyjać realizacji holistycznego programu odnoszącego się do wszystkich dzieci.
- Tworzyć, aranżować przyjazne otoczenie. Wyposażenie przedszkola ma znaczenie dla tworzenia atmosfery placówki (Al-Khamisy, 2006).

W „przyjaznej atmosferze dzieci zachęca się i pozwala się im na: wykorzystanie swoich mocnych stron; dokonywanie wyborów, szczególnie podczas zabawy; wyrażanie swojej ciekawości i samokierowanie; wyrażanie zainteresowań i celów oraz odpowiednie zaangażowanie w rozwiązywanie problemów; bycie zmotywowanym i angażowanie się w ważne aktywności, zarówno samodzielnie, jak i w ramach interakcji w grupie rówieśniczej” (Kyriazopoulou i in., 2017, s. 8). W przestrzeni tej powinno być dużo miejsca na swobodne aktywności, a zgromadzone tam pomoce powinny być dla dziecka dostępne, by mogło się nimi samodzielnie albo z udziałem rówieśników ba-



wić (Kaczan, 2009; Domagała-Zyśk, 2018a). Pomoce, zabawki mają zachęcać do aktywności, prowokować do eksploracji otoczenia. Taka przestrzeń da dziecku możliwość samodzielnego działania, odkrywania i będzie również miejscem budowania relacji, interakcji społecznych (Andrzejewska, 2015). Spełnienie tych warunków przyczynia się do podniesienia jakości danego środowiska, dzięki czemu staje się ono bardziej przyjazne dziecku. Środowisko o wysokiej jakości (*high quality*) to „środowisko zapewniające wiele dostosowanych do wieku i poziomu rozwojowego dziecka zajęć, cechujące się atmosferą życzliwości, ciepła emocjonalnego i wrażliwości oraz stwarzające wiele możliwości rozwoju poznawczego dziecka” (Gindrich, 2009, s. 25).

Zarówno wyposażenie, jak i otoczenie przedszkola powinny być bez barier architektonicznych, społecznych i kulturowych (Kuryłowicz, 2015). Dlatego: „zadaniem pracowników przedszkola jest stworzyć takie warunki, by uwzględniając ograniczenia dziecka, zapewnić mu warunki, by nadrobiło to, co jest do nadrobienia i w jak największym stopniu uczestniczyło w przedszkolnym życiu – na normalnych, a nie specjalnych prawach” (Florek, 2017, s. 154). Przedszkole powinno być tak zorganizowane, by wszystkie dzieci miały możliwość zaspokajania w nim swoich potrzeb. Przykładem działań zmierzających do zaspokajania tych potrzeb jest m.in. organizowanie dni adaptacyjnych, zapewnienie w salach, poza wyposażeniem umożliwiającym podejmowanie dzieciom różnych aktywności, miejsca na odpoczynek. Również ważne jest przeprowadzanie systematycznej oceny swoich zasobów pod kątem gotowości do realizacji zadań włączającej wczesnej edukacji. Temu może służyć opisane w dalszej części narzędzie autorefleksji w środowisku włączającej wczesnej edukacji (Bjorck-Akesson i in., 2017).

Należy też stwarzać możliwości zatrudniania personelu z wysokimi kwalifikacjami.

Wszystkie osoby stanowiące personel przedszkola powinny być otwarte, wrażliwe na potrzeby dziecka i tworzyć warunki sprzyjające realizacji zadań (m.in. przez stosowanie metod motywujących, zachęcających), a dziecko powinno mieć dostęp (niezależnie od uwarunkowań geograficznych, społecznych i ekonomicznych) do wysokiej jakości usług z zakresu edukacji przedszkolnej (Basińska, 2011). „(...) W pracy z dziećmi trzeba być bardzo dobrym fachowcem i dobrym, wrażliwym człowiekiem. Należy się troszczyć o dziecko i jego rodziców. Ani dziecko, ani rodzice nie powinni nigdy usłyszeć, a nawet odczuć, że «tu nie pasują». My możemy nie radzić sobie, ale cały czas wspólnie z rodzicami poszukiwać sposobów skutecznej pomocy dziecku i tak organizować naszą pracę, by każde dziecko przyjęte do przedszkola było u siebie” (Florek, 2017, s. 153).

Przedszkole realizujące misję włączającej wczesnej edukacji powinno również w swojej działalności uwzględnić zasoby lokalne (społeczność lokalną),



które potencjalnie tworzą kompleksowy system wsparcia. „Edukacja przedszkolna z szeroką siecią przedszkoli nie może i nawet nie jest w stanie funkcjonować jako odrębny i niezależny system. Wspierana jest przez szeroko pojęty układ współzależności między elementami tego systemu” (Al-Khamisy, 2006, s. 237). Zasoby lokalne to różne podmioty działające na danym terenie, np. placówki służby zdrowia, placówki pomocy społecznej, organizacje pozarządowe, szkoły, biblioteki, ośrodki kultury, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, media lokalne, instytucje kościelne. Mimo że każdy z tych podmiotów pełni różne funkcje (lecznicze, wspierające, edukacyjne, rehabilitacyjne, doradcze, informacyjne itp.), to ta różnorodność możliwości i funkcji tych podmiotów stanowi o potencjale środowiska lokalnego. Warunkiem budowania lokalnych zasobów jest oczywiście współpraca, porozumienie lokalnych decydentów oraz różnych instytucji działających bezpośrednio na rzecz dziecka. Dużą rolę we współpracy tych podmiotów mają do spełnienia zarówno dyrektorzy przedszkoli (Małachowska, Tarwacki, 2019), jak i władze lokalne odpowiedzialne za jakość życia ludności oraz za kreowanie przestrzeni przyjaznej wszystkim mieszkańcom (Majewski, Miżejewski, Sobczak, 2007). Poza tym budowanie zasobów lokalnych to również doskonalenie kadr pedagogicznych, zapewnienie dzieciom łagodnego przejścia z przedszkola do szkoły (Styczyńska, 2015; Chrzanowska, Szumski, 2019).

Według ekosystemowego modelu włączającej wczesnej edukacji piąty poziom (makrosystem) stanowią struktury wspierające na poziomie regionalnym i krajowym, które w dużym stopniu warunkują wcześniej omawiane poziomy/ procesy. Inicjatywy, działania podejmowane na tym poziomie powinny przede wszystkim respektować prawa dziecka. Regulacje prawne dotyczące włączającej wczesnej edukacji powinny zapewnić:

- wszystkim dzieciom dostęp do przedszkoli;
- nauczycielom możliwości doskonalenia;
- dobre zarządzanie i finansowanie;
- monitorowanie, ewaluację według standardów.

Integralną część koncepcji włączającej wczesnej edukacji stanowi narzędzie do autorefleksji/samooceny środowiska przedszkolnego opracowane również przez Agencję (Bjorck-Akesson i in., 2017). Konstrukcja narzędzia opiera się na wcześniej omówionych założeniach ekosystemu, w którym doświadczenia dziecka są funkcją procesów zachodzących w jego środowisku. Narzędzie to może „służyć wszystkim specjalistom i personelowi do refleksji nad cechami włączającymi danej placówki, ze szczególnym uwzględnieniem środowiska społecznego, edukacyjnego i fizycznego” (Bjorck-Akesson i in., 2017, s. 5). Narzędzie to zawiera osiem zestawów pytań. Dają one wgląd w najistotniejsze aspekty włączenia (tabela 1).

Tabela 1. Zestawy pytań – narzędzie do samooceny środowiska włączającej wczesnej edukacji

Lp.	Nazwa zestawu pytań	Przykładowe pytania
1.	Ogólna atmosfera	Czy wszystkie dzieci i ich rodziny czują się mile widziane? W jaki sposób liderzy placówki promują kulturę współpracy i włączenia?
2.	Środowisko społeczne	W jaki sposób zachęca się dzieci do szanowania różnic w grupie rówieśniczej? W jaki sposób umożliwia się dzieciom zaangażowanie w aktywności grupowe?
3.	Podejście skoncentrowane na dziecku	Czy słuchasz opinii i pytań wszystkich dzieci? Czy nauczyciele sięgają po dodatkowe i/lub zewnętrzne wsparcie w razie potrzeby?
4.	Środowisko fizyczne	Czy placówka (zarówno część wewnętrzna, jak i zewnętrzna) jest dostępna dla wszystkich dzieci? Czy wszystkie dzieci mogą brać udział w zajęciach?
5.	Dostępność materiałów dla wszystkich dzieci	Czy zabawki i materiały zachęcają dzieci do wykazywania inicjatywy, niezależności, odkrywczosci i kreatywności? Czy dokonuje się adaptacji materiałów w celu ułatwienia wszystkim dzieciom zabawy i nauki?
6.	Możliwość porozumiewania się	Czy wszystkie dzieci mogą dzielić się pomysłami oraz wyrażać emocje i obawy w rozmowach z rówieśnikami? Czy placówka umożliwia wszystkim dzieciom komunikowanie się i używanie języka?
7.	Włączające środowisko nauczania i uczenia się	W jaki sposób obserwuje się i monitoruje zaangażowanie dzieci oraz ich potrzeby związane z uczeniem się? W jaki sposób docenia się starania i osiągnięcia wszystkich dzieci?
8.	Środowisko przyjazne rodzinie	W jaki sposób angażuje się rodziców w planowanie, wdrażanie oraz monitorowanie zaangażowania i uczenia się dzieci? W jaki sposób buduje się zaufanie w relacjach z rodzicami?  UWAGA: W każdym zestawie jest pytanie: Co chciał(a) być, aby uległo zmianie?

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Bjorck-Akesson i in. (2017, s. 10–26).

Narzędzie autorefleksji można stosować w celu:

- określenia stanu/poziomu włączenia placówki;
- określenia rodzaju i zakresu niezbędnych zmian, modyfikacji poprawiających poziom włączania danej placówki;
- wprowadzenia do dyskusji o edukacji włączającej.

W zależności od celu, jaki chcemy uzyskać, można z opisanego narzędzia autorefleksji korzystać w całości albo też tylko z wybranego jego zestawu. Pytania zawarte w zestawach można uzupełniać własnymi pytaniami o kwestie, które zdaniem badającego są istotne dla danego przedszkola, a nie zostały ujęte.

Przed przystąpieniem do oceny należy:

- jednoznacznie określić cel i czas autorefleksji;
- ustalić osoby biorące w tym udział;
- ustalić sposób pozyskiwania informacji (czy wyniki będą pozyskane w drodze obserwacji czy rozmów (dookreślić z kim));
- określić obszary, których będzie dotyczyła autorefleksja;
- dokładnie zapoznać się z pytaniami zawartymi w zestawach;
- zapisać zaobserwowane zdarzenia/sytuacje;
- przeanalizować uzyskane wyniki i wskazać konieczne zmiany;
- ustalić priorytety tych zmian, w tym wykonawcy, i ewentualne źródła finansowania;
- przedyskutować propozycje ze wszystkimi zainteresowanymi podmiotami (Bjorck-Akesson i in., 2017). Wyniki uzyskane za pomocą tego narzędzia mogą służyć poprawie warunków istotnych dla realizacji włączającej wczesnej edukacji, a tym samym służyć poprawie jej jakości.

## Zakończenie

**U**kazanie włączającej wczesnej edukacji jako ekosystemu ma wiele warunków. Przede wszystkim ujmuje i porządkuje kluczowe czynniki warunkujące proces włączającej wczesnej edukacji. Dzięki temu powstaje swista mapa tych uwarunkowań, która może być przydatna zarówno na etapie planowania, organizowania tego procesu, jak i monitorowania jego efektów oraz ewaluacji. Może również służyć doskonaleniu proinkluzyjnych działań w szerokim aspekcie, tj. na poziomie lokalnym, regionalnym i krajowym. Systemowe ujęcie włączającej wczesnej edukacji determinuje też wybór sposobu jej badania. Planując badania w tym obszarze, należy uwzględnić całą jego złożoność w wymiarze mikro i makro.

## Bibliografia

- Al-Khamisy, D. (2006). *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Andrzejewska, J. (2015). Oferta edukacyjna przedszkola a kompetencje społeczne dzieci. W: J. Uszyńska-Jarmoc, K. Nachniewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Bałachowicz, J. (2015). Tutoring w rozwoju podmiotowym dziecka. W: J. Bałachowicz, A. Rowicka (red.), *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*. Warszawa: WSP.
- Basińska, A. (2011). Nauczyciel jako kreator aktywności dziecka w środowisku. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: WN UAM.
- Bjorck-Akesson, E., Kyriazopoulou, M., Gine, C., Bartolo, P. (red.). (2017). *Narzędzie autorefleksji w środowisku włączającej wczesnej edukacji*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Bronfenbrenner, U. (1998). *Dwa światy wychowania USA i ZSRR*. Warszawa: WN PWN.
- Bronfenbrenner, U., Morris, P.A. (2006). The bioecological model of human development. W: W. Damon, R.M. Lerner (red.), *Handbook of child psychology*. Wyd. 6. T. 1 (s. 793–828). New York: John Wiley & Sons.
- Brown, I. (2017). Integracja społeczna, jakość życia i dzieci z niepełnosprawnościami. W: J. Głódkowska, I. Konieczna, R. Piotrowicz, G. Walczak (red.), *Interdyscyplinarne konteksty wczesnej interwencji, wczesnego wspomaganie rozwoju* (s. 32–43). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Brzezińska, A.I., Kaczan, R., Smoczyńska, K. (red.). (2010). *Diagnoza potrzeb i modele pomocy*. Warszawa: WN Scholar.
- Chrzanowska, I., Szumski, G. (red.). (2019). *Edukacja włączająca w przedszkolu i w szkole*. Seria Naukowa. T. 7. Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.
- Domagała-Zyśk, E. (2018a). Racjonalne dostosowania i modyfikacje w edukacji uczniów mających specjalne potrzeby edukacyjne. W: S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*. Seria Naukowa. T. 3. Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.
- Domagała-Zyśk, E. (2018b). *Uczniowie z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych integracyjnych w polskich badaniach naukowych*. Część 1 – Artykuły z polskich czasopism naukowych 2013–2017. Warszawa: MEN.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2014). *Inclusive education in Europe: Putting theory into practice. International Conference, 18 November, 2013. Reflections from researchers*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

- Florek, A. (2017). Dzieci przewlekle chore w przedszkolu – fakty, mity i normalność. W: R. Piotrowicz (red.), *Małe dziecko. Troska, akceptacja, bezpieczeństwo, uczenie* (s. 149–154). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Gindrich, P. (2009). Wspomaganie wczesnej edukacji w kontekście efektywności instytucji przedszkola, czyli jak mierzyć jakość Skalą Oceny Jakości Środowiska Dziecka w Wieku Przedszkolnym (ECERS-R). *Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny, Meritum*, 2, 25–28. [http://meritum.mscdn.pl/meritum/pliki/cale\\_numer/2009\\_2.pdf](http://meritum.mscdn.pl/meritum/pliki/cale_numer/2009_2.pdf)
- Głodkowska, J. (2011). Kilka myśli o poczuciu bezpieczeństwa dziecka z niepełnosprawnością źródłem metodycznych inspiracji. W: J. Głodkowska (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Hornowska, E., Brzezińska, A., Appelt, K., Kaliszewska-Czeremska, K. (2014). *Rola środowiska w rozwoju małego dziecka – metody badania*. Warszawa: WN Scholar.
- Kaczan, R. (2009). Wspomaganie rozwoju dziecka z ograniczoną sprawnością w wieku szkolnym. W: A.I. Brzezińska, M. Ohme, A. Resler-Maj, R. Kaczan, M. Wiliński (red.), *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności*. Gdańsk: GWP.
- Kefallinou, A., Donnelley, V. (2019). Rozwój edukacji włączającej w Europie: strategie mające na celu podnoszenie osiągnięć wszystkich uczących się. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i w szkole*. Seria Naukowa. T. 7. Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych*. Dz. U. 2012 poz. 1169.
- Kulesza, E.M. (red.). (2011). *Rehabilitacja dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wieku przedszkolnym*. Wyd. 2. zm. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kulesza, E.M., Butabayeva, L.A. (2020). *Social attractiveness of children with disabilities in the opinion of nondisabled first-grade elementary school students and their parents in Kazakhstan*. Warszawa: Wydawnictwo APS. [http://www.aps.edu.pl/media/2394981/social-attractiveness-of-children\\_e-book\\_2021-02-18.pdf](http://www.aps.edu.pl/media/2394981/social-attractiveness-of-children_e-book_2021-02-18.pdf).
- Kuryłowicz, E. (2015). Uniwersalność rozwiązań architektonicznych w kontekście otwierania środowiska wybudowanego dla wszystkich, jako wyraz i efekt postawy innowacyjnej – normalność w architekturze. *Studia BAS*, 2(42), 204.
- Kyriazopoulou, M., Bartolo, P., Bjorck-Akesson, E., Gine, C., Bellour, F. (2017). *Włączająca wczesna edukacja: Nowe spostrzeżenia i narzędzia – końcowy raport podsumowujący*. Odense: Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej.
- Majewski, T. (1998). Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności. *Szkola Specjalna*, 3, 131–134.
- Majewski, T., Miżejewski, C., Sobczak, W. (2007). *Gmina a niepełnosprawność*. Warszawa: Krajowa Izba Gospodarczo-Rehabilitacyjna.
- Małachowska, G., Tarwacki, M. (2019). Dostępne przedszkole – co to znaczy? W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu*

*i w szkole*. Seria Naukowa. T. 7. Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.

- Skotnicka, B. (2017). Szkoła inkluzyjna jako organizacja ucząca się. *Niepelnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania*, 11(24), 75–85.
- Skrzetuska, E. (2015). Rozwijanie kompetencji społecznych i komunikacyjnych poprzez zastosowanie pracy w małych grupach w edukacji wczesnoszkolnej. W: J. Uszyńska-Jarmoc, K. Nachniewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Skrzypczak, U. (2019). Ocenianie kształtujące – ocenianie wspierające uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i w szkole*. Seria Naukowa. T. 7. Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.
- Słownik współczesnego języka polskiego*. (1996). Warszawa: Wydawnictwo Wilga.
- Smogorzewska, J., Szumski, G. (2015). *Rozwijanie kompetencji społecznych dzieci przedszkolnych. Teoria, metodyka, efekty*. Warszawa: WN PWN.
- Styczyńska, M. (2015). Wybrane elementy przestrzeni edukacyjnej przedszkola a przygotowanie dziecka do podjęcia nauki szkolnej. W: J. Uszyńska-Jarmoc, K. Nachniewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Szumski, G. (2019). Koncepcje edukacji włączającej. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i w szkole*. Seria Naukowa. T. 7. Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.
- Walczak, G. (2016). Środowisko naturalne we wspomaganiu rozwoju dziecka. Aranżacja przestrzeni terapeutycznej. W: R. Piotrowicz (red.), *Małe dziecko, dużo pomysłów*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Zamkowska, A. (2017). Kształtowanie kultury szkoły włączającej – z doświadczeń zagranicznych. *Niepelnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania*, 11(24), 59–68.