



Wskazówki greenSEL4VIP dla nauczycieli wychowania przedszkolnego

Ludzie
Natura
Włączenie
Uczenie się
razem

Włączająca
edukacja
dziś dla
jaśniejszego
jutra



Spółeczno-
emocjonalne
uczenie się



Włączenie



Edukacja
środowiskowa



STEAM



Dofinansowane przez
Unię Europejską

Spis treści

Projekt GreenSEL4VIP	2
Streszczenie	3
1. Podstawy teoretyczne	5
2. Metodologia (opis procesu badawczego)	8
3. Przegląd sytuacji w krajach partnerskich	9
4. Badanie nauczycieli wychowania przedszkolnego w krajach partnerskich	14
4.1 Próba.....	14
4.2 Kwestionariusz badania	14
4.3 Wyniki	15
5. Zalecenia	27
5.1 Zalecenia pedagogiczne.....	27
5.2 Wnioski dla opracowania programu szkolenia nauczycieli	29
5.3 Praktyczne sposoby rozwijania kompetencji SEL	33
Samoregulacja	33
Świadomość społeczna	33
Samoświadomość	34
Umiejętności budowania relacji	35
Odpowiedzialne podejmowanie decyzji	35
6. Bibliografia	37



Projekt GreenSEL4VIP

GreenSEL4VIP to międzynarodowy projekt Erasmus+, w którym uczestniczą organizacje i instytucje z Włoch, Grecji, Polski, Hiszpanii i Słowenii. Głównym celem projektu **GreenSEL4VIP** jest opracowanie innowacyjnych materiałów szkoleniowych dostosowanych do grup docelowych, aby pomóc nauczycielom wychowania przedszkolnego w planowaniu, organizowaniu i realizowaniu działań łączących rozwijanie kompetencji społeczno-emocjonalnych (SEL) i edukację środowiskową (opartą na podejściu STEAM) z dziećmi w wieku od 3 do 5 lat, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci z niepełnosprawnością wzroku (VIP). Wysokiej jakości edukacja we wczesnym dzieciństwie, prowadzona przez dobrze przygotowaną kadrę, ma kluczowe znaczenie dla VIP, które napotykają trudności z włączaniem się do ogólnodostępnych grup, ponieważ nauczyciele wychowania przedszkolnego często nie dysponują odpowiednimi treściami ani narzędziami do ich przekazywania.

Rezultaty projektu GreenSEL4VIP mają wielowymiarowy charakter i oddziałują na poziomie lokalnym, regionalnym i europejskim. Oczekiwane rezultaty obejmą w szczególności:

- ♦ **Wskazówki GreenSEL4VIP dla nauczycieli wychowania przedszkolnego** będą oparte na przeglądzie aktualnej sytuacji w poszczególnych krajach partnerskich oraz na badaniu przeprowadzonym wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego, którego celem jest rozpoznanie luk w wiedzy dotyczącej rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych (SEL) i edukacji środowiskowej VIP. Wskazówki będą również praktycznym przewodnikiem dla nauczycieli, zawierającym konkretne zalecenia i sposoby pracy z dziećmi z niepełnosprawnością wzroku w edukacji przedszkolnej.
- ♦ **Program szkolenia nauczycieli wychowania przedszkolnego GreenSEL4VIP** będzie koncentrował się na rozwijaniu kompetencji nauczycieli w zakresie integrowania rozwoju społeczno-emocjonalnego (SEL), podejmowania tematów środowiskowych oraz wykorzystywania cyfrowych technologii wspomagających w pracy ze wszystkimi dziećmi, zwłaszcza z dziećmi z niepełnosprawnością wzroku.
- ♦ **Zestaw pomocy GreenSEL4VIP uwzględniający potrzeby dzieci z niepełnosprawnością wzroku (VIP)** będzie składał się z praktycznych modułów edukacyjnych służących rozwijaniu kompetencji społeczno-emocjonalnych (SEL) poprzez tematykę środowiskową. Zestaw pomocy zostanie uzupełniony nagraniami audio, aby zwiększyć dostępność i ułatwić jego praktyczne wykorzystanie.

Streszczenie

Wskazówki greenSEL4VIP dla nauczycieli wychowania przedszkolnego przedstawiają zagadnienia związane z włączaniem dzieci z niepełnosprawnością wzroku (VIP) do edukacji przedszkolnej oraz wspieraniem ich rozwoju w zakresie kompetencji społeczno-emocjonalnych (SEL). Dokument ten opracowano na podstawie badań kontekstowych oraz ankiety przeprowadzonej wśród 220 nauczycieli wychowania przedszkolnego z Grecji, Włoch, Polski, Słowenii i Hiszpanii.

Analiza źródeł zastanych pokazuje, że dzieci z VIP są na ogół identyfikowane we wczesnym wieku i włączane do ogólnodostępnej edukacji przedszkolnej, gdzie otrzymują zindywidualizowane wsparcie i korzystają z dostosowanego środowiska uczenia się. Występuje również współpraca między placówkami edukacyjnymi, służbą ochrony zdrowia i placówkami specjalistycznymi. Wszystkie kraje partnerskie uznają SEL za ważny element edukacji przedszkolnej, kładąc nacisk na regulację emocji, empatię, współpracę, samoświadomość i pozytywne relacje. Żaden z krajów partnerskich nie posiada jednak krajowych regulacji poświęconych konkretnie SEL dla dzieci z niepełnosprawnością wzroku (VIP).

Wyniki badania wskazują na kilka istotnych potrzeb. Większość ankietowanych nauczycieli wychowania przedszkolnego ma niewielkie doświadczenie w pracy z VIP z wyjątkiem Słowenii. Chociaż nauczyciele uznają rozwijanie kompetencji SEL u VIP za bardzo ważne, własne kompetencje oceniają jako niskie lub umiarkowane ($M = 2,03\text{--}2,98$).

Główne obszary, w których nauczyciele wychowania przedszkolnego potrzebują dalszego rozwoju zawodowego, to dostosowane metody nauczania, planowanie aktywności, rozumienie skutków niepełnosprawności wzroku i specyfiki rozwojowej VIP, współpraca z rodzicami i specjalistami oraz wykorzystywanie cyfrowych technologii wspomagających. Nauczyciele wskazywali także na potrzebę wsparcia specjalistycznego, odpowiednich kompetencji, dostosowanego środowiska i zajęć oraz bezpiecznych, dostępnych przestrzeni edukacyjnych.

Wyniki potwierdzają również potencjał edukacji środowiskowej jako kontekstu rozwijania kompetencji SEL. Nauczyciele wychowania przedszkolnego wyraźnie dostrzegają związek między działaniami z zakresu edukacji środowiskowej a SEL ($M = 4,2$), szczególnie w odniesieniu do komunikacji, współpracy, rozwiązywania problemów, poczucia przynależności oraz zmniejszania izolacji społecznej wśród VIP.

Spośród pięciu wymiarów SEL za najważniejsze uznano umiejętności budowania relacji, a następnie samoświadomość i samoregulację. Nauczyciele wychowania przedszkolnego dostrzegają także wspierającą rolę cyfrowych technologii wspomagających, choć ich dostępność w przedszkolach jest na ogół oceniana jako niewystarczająca. Znajomość podejścia STEAM znacznie różni się między krajami, a jego wykorzystanie w praktyce przedszkolnej jest stosunkowo ograniczone.

Ogółem wyniki wskazują na wyraźną potrzebę praktycznego i systematycznego wsparcia nauczycieli wychowania przedszkolnego pracujących z VIP. Wskazówki przedstawiają zatem zalecenia dotyczące włączającej, dostępnej oraz wspierającej społecznie i emocjonalnie praktyki przedszkolnej, dodatkowo wyniki WP2 stanowią empiryczną podstawę opracowania **Programu szkoleniowego greenSEL4VIP dla nauczycieli (WP3).**

1. Podstawy teoretyczne

Na przestrzeni dziejów postawy wobec osób z niepełnosprawnością wzroku ewoluowały, jednak cechowały się również ambiwalencją w rozumieniu tej niepełnosprawności. W przeszłości przypisywano nawet nadprzyrodzone zdolności tym dysfunkcjom sensorycznym, co przyczyniało się do kształtowania bezpodstawnych wyobrażeń dotyczących osób z niepełnosprawnością wzroku. W rezultacie osoby te były często wykluczane z życia społecznego, a z drugiej strony zwracano się do nich o rady w ważnych decyzjach życiowych (Rimmerman, 2012). Wszystko to niewątpliwie wpłynęło na życie społeczne osób z dysfunkcją wzroku, które mogą napotykać trudności w zakresie umiejętności społeczno-emocjonalnych z powodu barier związanych z ich niepełnosprawnością.

Aby osoba z niepełnosprawnością wzroku mogła w pełni funkcjonować w społeczeństwie, konieczne jest zapewnienie włączającego środowiska wspierającego jej całościowy rozwój. W edukacji włączającej oznacza to uznanie różnorodności za integralną część uczenia się oraz przyjęcie, że potencjał rozwojowy nie jest z góry określony, a więc nie jest stały. Wspieranie nauczycieli w rozwijaniu kompetencji potrzebnych do pracy z uczniami z niepełnosprawnością wzroku oznacza skupienie się na treści nauczania, a nie na ograniczeniach danej osoby. Takie podejście odwołuje się do społecznego modelu niepełnosprawności (Oliver, 1990), zgodnie z którym niepełnosprawność nie tkwi w jednostce, lecz stanowi zewnętrzną reakcję społeczeństwa na różnice cielesne lub behawioralne. Kluczowe znaczenie ma promowanie innowacyjnych praktyk bezpośrednio odpowiadających specyfice funkcjonowania dziecka w otoczeniu i opracowywanych we współpracy z innymi specjalistami (Florian, 2014). Włączenie jest więc ciągłym procesem uczenia się i rozwoju zachodzącym poprzez wzajemną współpracę dziecka i nauczyciela. Obszar kompetencji społeczno-emocjonalnych VIP również wymaga od nauczycieli stałego rozwijania własnych kompetencji zawodowych. Tylko w ten sposób mogą odpowiednio wspierać rozwój dziecka, poszukiwać najlepszych rozwiązań i tworzyć nowe, zindywidualizowane podejścia odpowiadające szczególnym cechom każdego dziecka z tym rodzajem niepełnosprawności.

Kompetencje społeczno-emocjonalne są ważnym aspektem rozwoju dziecka, ponieważ obejmują rozpoznawanie i regulowanie emocji, rozwijanie empatii, budowanie dobrych relacji interpersonalnych oraz skuteczne uczestnictwo w środowisku społecznym (Denham, 2006). U VIP rozwój tych kompetencji może być utrudniony przez ograniczony dostęp do informacji wzrokowych, które odgrywają istotną rolę w

rozumieniu komunikacji niewerbalnej (np. rozpoznawaniu mimiki i interpretowaniu sytuacji społecznych) (Sacks i Silberman, 2000).

W konsekwencji dzieci te mogą mieć większe trudności z nawiązywaniem relacji rówieśniczych, rozwijaniem umiejętności społecznych i rozumieniem reguł społecznych. Badania (np. Pinquart i Pfeiffer, 2012; Maljevac, 2018; Jeraša, 2021) pokazują, że dzieci z niepełnosprawnością wzroku częściej doświadczają izolacji społecznej i samotności oraz mają niższy poziom kompetencji społecznych niż ich widzący rówieśnicy, dlatego wymagają starannie zaplanowanego dodatkowego wsparcia specjalistycznego.

Szczególnie skuteczne są oddziaływania obejmujące bezpośrednie nauczanie umiejętności społecznych, rozwijanie kompetencji emocjonalnych oraz wspieranie interakcji rówieśniczych w środowisku włączającym (Hatlen, 2004). Dlatego wczesne rozpoznanie potrzeb dzieci z niepełnosprawnością wzroku i systematyczne wspieranie ich uczenia się społeczno-emocjonalnego mają kluczowe znaczenie dla skutecznego włączenia społecznego i jakości życia. Wyniki słoweńskiego badania (Maljevac, 2018) wskazują, że przystosowanie społeczne dzieci niewidomych i słabowidzących jest ściśle związane z jakością doświadczeń społecznych zdobywanych w rodzinie, przedszkolu lub szkole oraz w grupie rówieśniczej. Autorka podkreśla szczególne znaczenie wczesnych interakcji społecznych, udziału w swobodnej zabawie z rówieśnikami oraz wspierającego, włączającego środowiska dla rozwoju społeczno-emocjonalnego. Dzieci z niepełnosprawnością wzroku potrzebują bardziej ustrukturyzowanych okazji do nauki umiejętności społecznych, ponieważ spontaniczne uczenie się poprzez obserwację jest ograniczone, co może wpływać na ich przystosowanie społeczne i włączenie do grupy rówieśniczej.

Rozwijanie kompetencji społeczno-emocjonalnych poprzez edukację środowiskową

Edukacja środowiskowa jest interdyscyplinarnym i trwającym przez całe życie procesem edukacyjnym, którego celem jest rozwijanie świadomości i rozumienia środowiska oraz problemów ekologicznych, kształtowanie wartości i postaw, nabywanie umiejętności potrzebnych do mierzenia się z tymi problemami oraz zachęcanie do aktywnego i odpowiedzialnego udziału w ochronie środowiska (UNESCO, 1978). Koncepcja ta jest dalej rozwijana w ramach europejskich kompetencji GreenComp dotyczących zrównoważonego rozwoju, które oprócz myślenia systemowego i krytycznego obejmują ocenę zrównoważonego rozwoju, troskę o przyrodę, sprawiedliwość, odpowiedzialność, empatię i wspólne działanie na rzecz bardziej zrównoważonej przyszłości (Bianchi i in., 2022). Ponieważ kompetencje te rozwijają się stopniowo i w różnych kontekstach uczenia się, edukacja środowiskowa powinna być systematycznie włączana do całego procesu edukacyjnego (Al-Mansoori i

Hamdan, 2023). Nauczyciele wychowania przedszkolnego odgrywają tu kluczową rolę, gdyż starannie zaplanowane aktywności mogą zachęcać dzieci do rozumienia konsekwencji własnych działań, podejmowania odpowiedzialności za środowisko i aktywnego uczestnictwa w społeczności lokalnej. W ten sposób przyczyniają się do kształtowania obywateli świadomych ekologicznie, odpowiedzialnych i aktywnych (de Moraes Abrahão i in., 2024).

Edukacja środowiskowa wiąże się także z rozwojem społeczno-emocjonalnym dzieci, ponieważ może sprzyjać trosce o siebie i innych, a także odpowiedzialnej i pełnej szacunku postawie wobec roślin, zwierząt i szerzej rozumianego środowiska (Carter, 2016).



Rysunek 1. Zintegrowane dyscypliny w ramach SEED: trójkątne kontinuum.

Rysunek 1: Integracja edukacji środowiskowej i rozwoju społeczno-emocjonalnego we wczesnej edukacji (Carter, 2016)

Związek między edukacją środowiskową a rozwojem społeczno-emocjonalnym jest szczególnie widoczny w działaniach umożliwiających dzieciom bezpośredni kontakt z przyrodą. Obserwowanie żywych organizmów, opieka nad roślinami i zwierzętami, poznawanie zjawisk przyrodniczych, ogrodnictwo, zabawa materiałami naturalnymi itp. tworzą autentyczne sytuacje, w których dzieci wyrażają uczucia, uzgadniają różne pomysły, dzielą między siebie zadania, współpracują, czekają na swoją kolej i reagują na potrzeby innych. Bezpośrednie doświadczenia w przyrodzie stwarzają liczne okazje do rozwijania empatii, współpracy, odpowiedzialności, samoregulacji, rozwiązywania problemów i poczucia przynależności do świata przyrody (Carter, 2016; Johnstone i in., 2022; Prins i in., 2022). Bawiąc się na łonie natury dzieci wyrażają również poczucie dobrostanu, wolności i pewności siebie (Miller, 2007; Prins i in., 2022).

Wczesne dzieciństwo jest kluczowym okresem kształtowania postaw wobec przyrody oraz wartości i zachowań związanych z odpowiedzialnością za środowisko. Dotychczasowe badania wskazują, że pozytywne doświadczenia dzieci w środowisku naturalnym wiążą się z większą świadomością ekologiczną w dorosłości i większym prawdopodobieństwem zachowań odpowiedzialnych wobec środowiska (Cawla, 2007).

2. Metodologia (opis procesu badawczego)

Opracowanie Wskazówek przebiegało w kilku etapach:

W pierwszym etapie każdy kraj partnerski przeprowadził przegląd aktualnej sytuacji dotyczącej kluczowych aspektów włączania VIP do edukacji przedszkolnej oraz rozwoju ich kompetencji społeczno-emocjonalnych. Przegląd obejmował następujące obszary:

- identyfikację VIP w okresie przedszkolnym;
- system wsparcia dla VIP;
- włączenie rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych (SEL) do programów nauczania i innych dokumentów specjalistycznych;
- szczególne cechy rozwoju i wspierania SEL u VIP.

Następnie przeprowadzono przegląd literatury specjalistycznej i naukowej, analizując włączające praktyki pedagogiczne, specyfikę rozwoju SEL u VIP oraz możliwości łączenia SEL z edukacją środowiskową.

We wszystkich krajach partnerskich zbadano potrzeby nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz ich rozumienie wyzwań związanych z rozwijaniem kompetencji SEL i realizacją edukacji środowiskowej wśród VIP. W tym celu przeprowadzono internetową ankietę wśród nauczycieli. Kwestionariusz zbierał dane o ich doświadczeniach, wiedzy na temat SEL oraz wyzwaniach i potrzebach dostrzeganych w pracy z VIP.

W ostatnim etapie opracowano wskazówki dla nauczycieli wychowania przedszkolnego. Opierają się one na wynikach ankiety, przeglądzie aktualnej sytuacji w krajach partnerskich i analizie literatury. Wskazówki zapewniają merytoryczne i praktyczne wsparcie w planowaniu i realizowaniu działań edukacyjnych z VIP w okresie przedszkolnym. Zawierają konkretne zalecenia dotyczące wspierania SEL oraz włączania treści edukacji środowiskowej dla VIP.

3. Przegląd sytuacji w krajach partnerskich

W poniższej części przedstawiono kluczowe aspekty włączania VIP do edukacji przedszkolnej oraz wsparcia ich SEL w krajach partnerskich.

Kraj	Wczesna identyfikacja dzieci z niepełnosprawnością wzroku
Grecja	Dzieci z niepełnosprawnością wzroku mogą być identyfikowane i diagnozowane już w wieku przedszkolnym. System opiera się na wczesnym wykrywaniu, diagnozie i interwencji. Kluczową rolę odgrywają ośrodki KEDASY, a proces może zostać zainicjowany przez rodziców lub placówki edukacyjne.
Włochy	Niepełnosprawność wzroku jest zwykle rozpoznawana bardzo wcześnie, często zanim dziecko rozpocznie edukację przedszkolną lub podczas pierwszych badań pediatrycznych. Proces opiera się na specjalistycznej diagnostyce medycznej w ramach krajowego systemu ochrony zdrowia oraz na prawnie określonych procedurach oceny i rozpoznawania niepełnosprawności.
Polska	U większości dzieci niepełnosprawność wzroku rozpoznaje się już w pierwszych miesiącach życia, przede wszystkim przez rodziców i pracowników ochrony zdrowia. W przypadku nabytej niepełnosprawności wzroku to także nauczyciele przedszkola mogą jako pierwsi zauważyć trudności dziecka.
Słowenia	Dzieci z niepełnosprawnością wzroku są na ogół diagnozowane we wczesnym dzieciństwie, przede wszystkim w systemie ochrony zdrowia. Ważnym rozwiązaniem systemowym jest wczesna interwencja, która ułatwia współpracę interdyscyplinarną oraz wczesne włączenie dziecka i rodziny do programów wsparcia.
Hiszpania	Zgodnie z ustawodawstwem LOMLOE dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są identyfikowane już w wieku przedszkolnym, aby możliwie szybko mogły otrzymać odpowiednie wsparcie. Dotyczy to również dzieci z niepełnosprawnością wzroku. Prawo priorytetowo traktuje edukację włączającą w szkołach ogólnodostępnych, a wczesna identyfikacja obejmuje współpracę szkoły, pracowników ochrony zdrowia i rodziny.

We wszystkich analizowanych krajach wczesna identyfikacja VIP jest wspierana przez prawo lub rozwiązania systemowe i na ogół rozpoczyna się we wczesnym dzieciństwie. Najważniejszą rolę odgrywa opieka zdrowotna, a w proces są również zaangażowani rodzice, przedszkola i wyspecjalizowane placówki. Wspólnym celem wszystkich systemów jest możliwie wczesne rozpoznanie potrzeb dziecka oraz zapewnienie odpowiedniego i terminowego wsparcia.

Kraj	Wsparcie dzieci z niepełnosprawnością wzroku w poszczególnych krajach
Grecja	Grecja zapewnia wielopoziomowy system wsparcia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi — od włączenia do ogólnodostępnych przedszkoli z dodatkowym wsparciem, po naukę w placówkach specjalistycznych lub w domu; odpowiednią formę wsparcia określa ośrodek KEDASY. Dla VIP opracowuje się zindywidualizowany program we współpracy ze służbami ochrony zdrowia i placówkami specjalistycznymi; system obejmuje także dodatkową pomoc specjalistyczną, dostosowania dostępności (np. brajl, oznaczenia dotykowe i rozwiązania wspierające orientację) oraz wsparcie dla rodzin i placówek edukacyjnych.
Włochy	System włoski opiera się na pełnym włączaniu VIP do ogólnodostępnych grup przedszkolnych i klas szkolnych. Wsparcia udzielają wyspecjalizowani nauczyciele, specjaliści orientacji przestrzennej i mobilności oraz ośrodki poradnictwa w zakresie niepełnosprawności wzroku, a dla każdego dziecka opracowuje się zindywidualizowany program.
Polska	Na wniosek rodziców lub opiekunów prawnych dzieci z niepełnosprawnością wzroku mogą otrzymać dokumenty potwierdzające potrzebę kształcenia specjalnego i wczesnego wspomaganie rozwoju, co umożliwia dostęp do specjalistycznych usług oraz zapewnia wskazówki nauczycielom i terapeutom. Wsparcie może być udzielane w ramach wczesnego wspomaganie rozwoju i w przedszkolach. Dzieci mogą uczęszczać do przedszkoli ogólnodostępnych, integracyjnych lub specjalnych, a wybór należy do rodziców. Przedszkola specjalne zapewniają zwykle najszerszy dostęp do odpowiednich specjalistów, dostosowanego sprzętu i właściwych materiałów dydaktycznych.
Słowenia	Większość dzieci z niepełnosprawnością wzroku uczęszcza do ogólnodostępnych przedszkoli, gdzie otrzymują dodatkową pomoc specjalistyczną, a także dostosowania otoczenia fizycznego, urządzenia wspomagające i dostosowane metody nauczania. Centrum IRIS odgrywa kluczową rolę we wczesnej interwencji; jako jedyna wyspecjalizowana instytucja zapewnia wsparcie dzieciom, rodzinom i przedszkolom oraz współpracuje z zespołami wielodyscyplinarnymi w regionalnych ośrodkach wczesnej interwencji.
Hiszpania	Hiszpania zapewnia zindywidualizowane dostosowania, dostępne materiały edukacyjne i wsparcie specjalistyczne dzieciom z niepełnosprawnością wzroku już od wieku przedszkolnego. Ważną rolę odgrywają wyspecjalizowane zespoły wsparcia współpracujące z organizacją ONCE, a wczesna interwencja opiera się na skoordynowanej współpracy służb ochrony zdrowia, pomocy społecznej i edukacji.

We wszystkich analizowanych krajach podstawową zasadą jest włączanie VIP do ogólnodostępnych przedszkoli przy jednoczesnym zapewnieniu zindywidualizowanego wsparcia specjalistycznego.

Wsparcie to obejmuje dostosowanie środowiska edukacyjnego, udział specjalistów, zindywidualizowane plany nauczania oraz współpracę placówek edukacyjnych, służby zdrowia i innych specjalistów. Większość krajów posiada także wyspecjalizowane ośrodki lub usługi wsparcia oferujące profesjonalną pomoc dzieciom, rodzinom i przedszkolom. Szczególny nacisk kładzie się na dostępność środowiska edukacyjnego i wczesną interwencję, choć organizacja i zakres wsparcia różnią się między krajami.

Kraj	Uwzględnienie rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych w dokumentach krajowych
Grecja	Grecki program wychowania przedszkolnego traktuje rozwój społeczno-emocjonalny jako odrębny obszar programu, którego celem jest wspieranie pozytywnego obrazu siebie, regulacji emocji, współpracy, empatii i akceptacji różnorodności. Jednocześnie podkreśla tworzenie bezpiecznego, wspierającego i włączającego środowiska przedszkolnego, sprzyjającego dobrym relacjom między dziećmi, nauczycielami przedszkolnymi i rodzinami.
Włochy	Rozwój społeczno-emocjonalny jest jednym z kluczowych obszarów włoskiego programu wychowania przedszkolnego, szczególnie w domenie „Ja i inni”. Szczególny nacisk kładzie się na rozwój tożsamości, wyrażanie i regulowanie emocji, empatię oraz budowanie pozytywnych relacji; kompetencje te są integrowane ze wszystkimi aktywnościami i nie są traktowane jako odrębny obszar działań.
Polska	Krajowa podstawa programowa wychowania przedszkolnego szczegółowo określa cele w obszarze rozwoju emocjonalnego i społecznego, takie jak rozpoznawanie i regulowanie emocji, empatia, współpraca, szacunek dla innych i odpowiedzialne zachowanie. Kompetencje społeczno-emocjonalne są określane jako ważny element gotowości dziecka do podjęcia nauki szkolnej.
Słowenia	Zrewidowany Program Wychowania Przedszkolnego (2025) określa kompetencje społeczno-emocjonalne jako jedną z kluczowych umiejętności przekrojowych, rozwijanych we wszystkich obszarach aktywności. Kładzie on nacisk na rozwijanie samoregulacji emocjonalnej, rozpoznawanie i rozumienie emocji innych osób, empatię oraz nawiązywanie i utrzymywanie dobrych relacji interpersonalnych.

Hiszpania

Hiszpańskie przepisy zaliczają kompetencje społeczno-emocjonalne do podstawowych zasad edukacji przedszkolnej i wiążą je z rozwojem obrazu siebie, pewności siebie, regulacji emocji i zdrowych relacji interpersonalnych. Kompetencje społeczno-emocjonalne są definiowane jako integralna część kompetencji kluczowych i rozwijane przekrojowo w całym programie.

We wszystkich analizowanych krajach kompetencje społeczno-emocjonalne są uznawane za ważny element edukacji przedszkolnej i uwzględniane w krajowych programach nauczania lub dokumentach prawnych. Wspólne akcenty obejmują rozwijanie samoregulacji emocjonalnej, empatii, pozytywnego obrazu siebie, współpracy, szacunku dla innych i dobrych relacji interpersonalnych. Kompetencje społeczno-emocjonalne są najczęściej traktowane jako obszar przekrojowy rozwijany we wszystkich aktywnościach, a nie jako odrębny obszar działań. Jednocześnie dokumenty krajowe podkreślają znaczenie bezpiecznego, wspierającego i włączającego środowiska edukacyjnego dla całościowego rozwoju dzieci.

Kraj	Rozwijanie kompetencji SEL u dzieci z niepełnosprawnością wzroku
Grecja	Grecja nie posiada odrębnych krajowych ram uczenia się społeczno-emocjonalnego dla VIP. Kompetencje społeczno-emocjonalne są rozwijane w ramach ogólnego programu wychowania przedszkolnego, natomiast szczególne potrzeby VIP są uwzględniane poprzez zindywidualizowane programy, dostosowania dydaktyczne, dostępne środowisko i dodatkowe wsparcie specjalistyczne.
Włochy	We Włoszech rozwój społeczno-emocjonalny VIP jest przede wszystkim realizowany poprzez zasadę indywidualizacji i zindywidualizowane programy pracy. Wsparcie obejmuje dostosowane podejścia, wykorzystanie materiałów dotykowych i słuchowych oraz specjalistyczną pomoc w rozwijaniu samodzielności społecznej, regulacji emocji i rozumienia komunikacji niewerbalnej.
Polska	Nie istnieją odrębne krajowe ramy SEL dla VIP. Dzieci z niepełnosprawnością wzroku realizują tę samą krajową podstawę programową wychowania przedszkolnego co ich pełnosprawni rówieśnicy, lecz ich kompetencje społeczno-emocjonalne rozwija się za pomocą dostosowanych metod i wsparcia. W przedszkolu dzieci mogą również uczestniczyć w indywidualnych lub grupowych zajęciach służących rozwijaniu umiejętności społecznych i emocjonalnych.

Słowenia	W Słowenii nie ma krajowego programu SEL opracowanego specjalnie dla VIP. Specjaliści z zakresu tyflopedagogiki wskazują, że umiejętności społeczne są jednym z najsłabszych obszarów w tej grupie, dlatego rozwijane są projekty, materiały dydaktyczne i wytyczne mające wzmacniać włączenie społeczne, pewność siebie i kompetencje społeczno-emocjonalne VIP.
Hiszpania	Hiszpania nie posiada odrębnego krajowego programu dotyczącego rozwoju społeczno-emocjonalnego VIP, jednak przepisy wymagają dostosowań zapewniających równe szanse ich rozwoju społecznego i emocjonalnego. W praktyce stosuje się dostosowane metody i technologie wspomagające, a także udostępnia się takie aktywności jak, materiały dotykowe, opowiadanie historii i ćwiczenia słuchowe.

Żaden z krajów nie uwzględnia w sposób szczególny SEL dla dzieci z niepełnosprawnością wzroku w ramach krajowych programów opracowanych wyłącznie dla tej grupy. Kompetencje społeczno-emocjonalne VIP są rozwijane w ramach ogólnego programu nauczania, z dodatkowymi zindywidualizowanymi dostosowaniami, wsparciem specjalistycznym oraz wykorzystaniem specjalistycznych metod i pomocy dydaktycznych. Większość krajów podkreśla znaczenie indywidualnego podejścia, dostępności zajęć i integracji, natomiast szczegółowe wytyczne są opracowywane głównie przez instytucje specjalistyczne i ośrodki wsparcia. Przykład Słowenii pokazuje, że mimo dobrze rozwiniętych inicjatyw specjalistycznych nadal istnieje potrzeba bardziej systematycznych programów krajowych wspierających rozwój społeczno-emocjonalny VIP.

4. Badanie nauczycieli wychowania przedszkolnego w krajach partnerskich

4.1 Próba

W badaniu uczestniczyło łącznie 220 nauczycieli wychowania przedszkolnego z pięciu krajów partnerskich projektu: 31 z Grecji, 20 z Włoch, 83 z Polski, 29 ze Słowenii i 57 z Hiszpanii.

87% wszystkich uczestników posiada tytuł licencjata lub magistra. Większość nauczycieli z Polski (94,0%) i Włoch (65,0%) posiada tytuł magistra. W Słowenii (55,2%) i Hiszpanii (61,4%) przeważają osoby z tytułem licencjata, natomiast w Grecji proporcje są wyrównane (45,0% magistrów i 45,0% licencjatów).

Staż pracy badanych nauczycieli wychowania przedszkolnego różni się między krajami. W Grecji i Hiszpanii najliczniejszą grupę stanowią nauczyciele z 16–25-letnim stażem. We Włoszech odsetek nauczycieli ze stażem do 5 lat jest równy odsetkowi osób ze stażem 16–25 lat. Natomiast w Polsce i Słowenii przeważają nauczyciele z 6–15-letnim stażem pracy.

4.2 Kwestionariusz badania

Kwestionariusz badania składał się z 18 pytań. Część wstępna służyła zebraniu danych demograficznych dotyczących poziomu wykształcenia respondentów, stażu pracy w przedszkolu oraz doświadczenia w pracy z VIP. Następnie zadano pytania dotyczące rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych u VIP i rozwijania tych kompetencji poprzez edukację środowiskową. Ostatnia grupa pytań dotyczyła korzystania z cyfrowych technologii wspomagających.

Respondenci oceniali odpowiedzi na pytania zamknięte w pięciostopniowej skali Likerta. Kwestionariusz zawierał również trzy pytania otwarte.

Kwestionariusz przetłumaczono na języki krajów partnerskich, a następnie rozpowszechniono wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego za pomocą internetowego formularza Google Forms. Jego wypełnienie zajmowało średnio około 10 minut. Udział w badaniu był dobrowolny. Przed rozpoczęciem ankiety respondenci zostali poinformowani o celu badania, sposobie wykorzystania zebranych danych oraz możliwości wycofania się z badania w dowolnym momencie. Kwestionariusz był anonimowy i nie zbierał imion i nazwisk, adresów e-mail ani innych bezpośrednich danych identyfikacyjnych. Zebrane wyniki badania wykorzystano wyłącznie na potrzeby projektu.

4.2.1 Ograniczenia badania

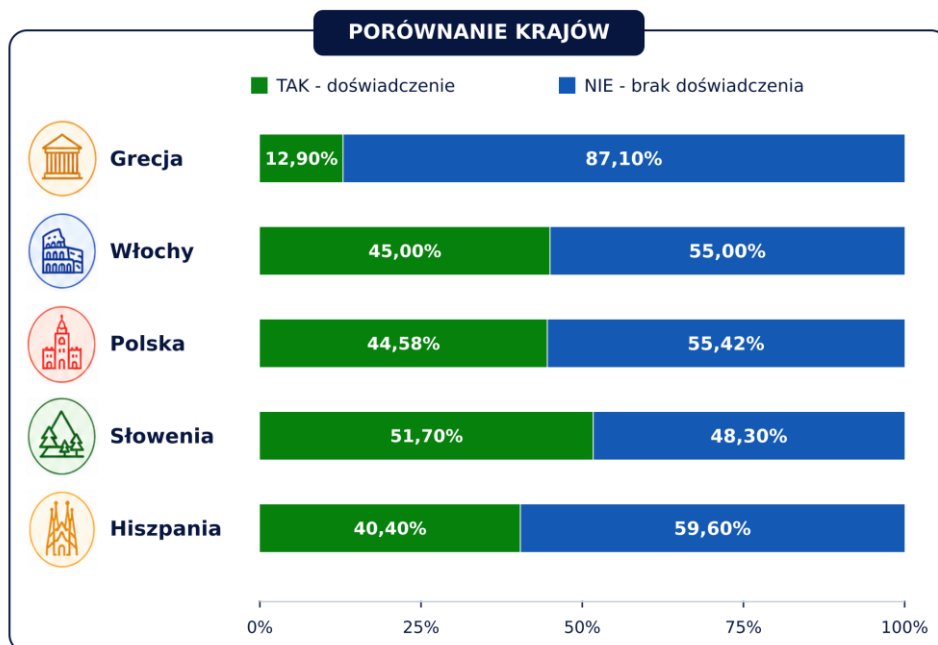
Interpretując wyniki, należy uwzględnić kilka ograniczeń badania. Po pierwsze, liczba nauczycieli wychowania przedszkolnego uczestniczących w badaniu różniła się między krajami partnerskimi, co spowodowało nierówne liczebności prób krajowych. Dlatego wyników nie należy interpretować jako bezpośrednio reprezentatywnych dla populacji nauczycieli wychowania przedszkolnego w poszczególnych krajach. Po drugie, wyniki w dużej mierze opierają się na samoopisie doświadczeń, spostrzeżeń i ocenie własnych kompetencji przez nauczycieli. Odpowiedzi te dostarczają cennych informacji o perspektywie nauczycieli i wskazanych potrzebach szkoleniowych, ale nie stanowią obiektywnego pomiaru ich rzeczywistej wiedzy ani kompetencji zawodowych. Wyniki należy zatem rozumieć przede wszystkim jako wskazanie wspólnych tendencji, odczuwanych potrzeb i doświadczeń uczestniczących nauczycieli, a nie jako rezultaty możliwe do uogólnienia na wszystkich nauczycieli w krajach partnerskich. Mimo to stanowią one użyteczną podstawę empiryczną do rozpoznania potrzeb szkoleniowych i opracowania programu szkoleniowego greenSEL4VIP dla nauczycieli (WP3).

4.3 Wyniki

Najpierw ustalono, czy badani nauczyciele wychowania przedszkolnego mieli doświadczenie w pracy z VIP. Rysunek 2 pokazuje, ilu badanych nauczycieli miało takie doświadczenie, a ilu go nie miało.

Doświadczenie w pracy z dziećmi z niepełnosprawnością wzroku

Deklarowane doświadczenie według kraju



W krajach uczestniczących większość nauczycieli wychowania przedszkolnego deklarowała brak doświadczenia w pracy z dziećmi z niepełnosprawnością wzroku. Słowenia była jedynym krajem, w którym odsetek osób z takim doświadczeniem nieznacznie przewyższał odsetek osób bez doświadczenia.

Rysunek 2: Odsetek nauczycieli wychowania przedszkolnego mających doświadczenie w pracy z VIP.

Uwaga: Dane autorów. Infografikę utworzono z pomocą ChatGPT (OpenAI).

Podejście STEAM

Zbadano także, czy nauczyciele wychowania przedszkolnego znają i wykorzystują podejście STEAM w przedszkolach, ponieważ w ramach tego projektu końcowe propozycje zajęć dla dzieci będą również projektowane zgodnie z zasadami tego podejścia.

Znajomość podejścia STEAM różniła się wśród badanych nauczycieli z krajów partnerskich. Najwyższy odsetek nauczycieli znających to podejście odnotowano we Włoszech (95,0%), następnie w Grecji (87,1%), Hiszpanii (58,9%) i Polsce (50,9%), a najniższy w Słowenii (41,4%).

Średnie oceny częstotliwości włączania podejścia STEAM do pracy edukacyjnej wskazują, że badani nauczyciele na ogół stosują je stosunkowo rzadko.

Nauczyciele z Grecji najczęściej wykorzystują podejście STEAM ($M = 2,70$), następnie nauczyciele z Włoch ($M = 2,60$), gdzie rozrzut odpowiedzi jest większy, oraz z Polski ($M = 2,29$). Najrzadziej podejście STEAM stosują nauczyciele ze Słowenii ($M = 2,00$). Dla Hiszpanii dane o stosowaniu podejścia STEAM nie są dostępne, ponieważ pytanie to nie znalazło się w kwestionariuszu. Różnice w ocenach mogą wynikać z odmiennego rozumienia samego pojęcia STEAM, a nie z rzeczywistego niewłączania poszczególnych elementów STEAM.

Nauczyciele wychowania przedszkolnego w Grecji i we Włoszech najlepiej znają podejście STEAM, natomiast nauczyciele w Słowenii znają je w najmniejszym stopniu.

Nauczyciele wychowania przedszkolnego z Grecji najczęściej wykorzystują podejście STEAM w swojej pracy; następnie robią to nauczyciele z Włoch, Polski i Słowenii.

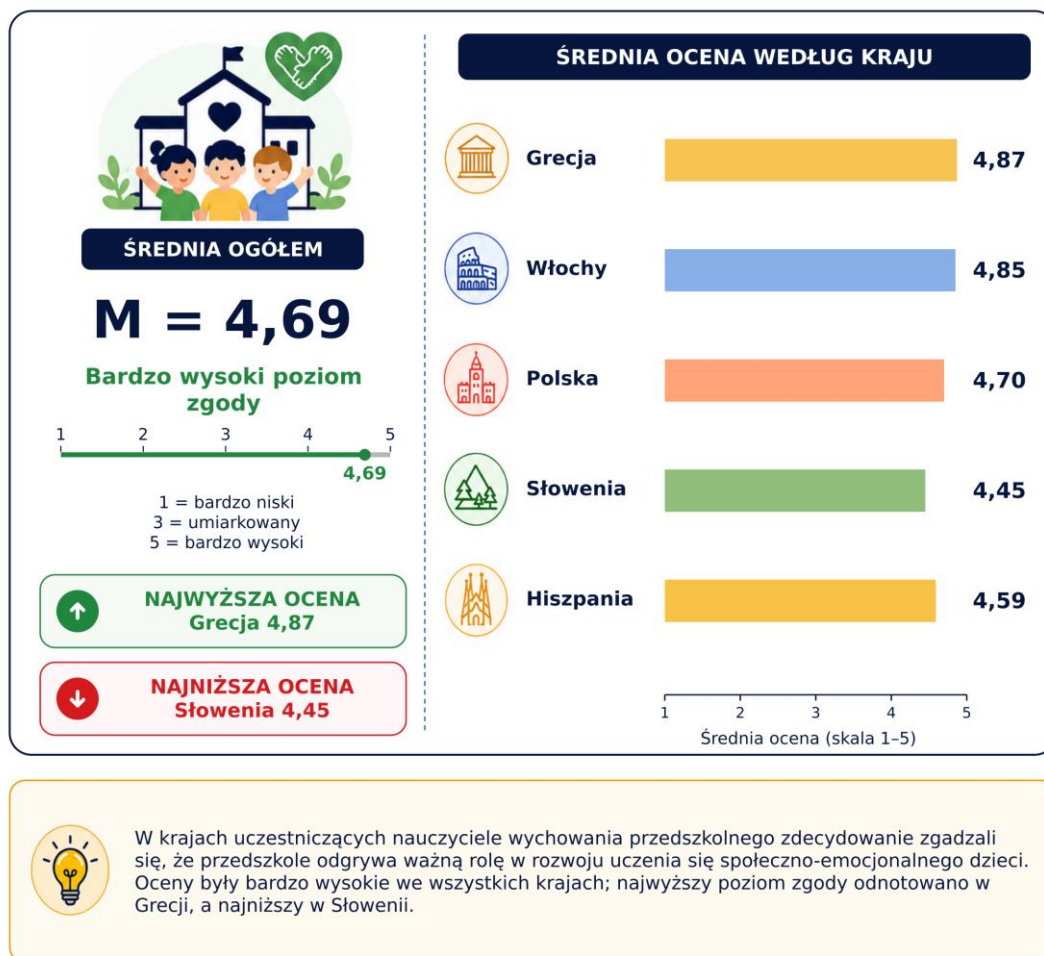
Rola przedszkola i nauczycieli wychowania przedszkolnego w rozwijaniu kompetencji społeczno-emocjonalnych

Kolejne pytania dotyczyły roli nauczycieli wychowania przedszkolnego w rozwijaniu kompetencji SEL u wszystkich dzieci oraz u dzieci z niepełnosprawnością wzroku.

Rysunek 3 przedstawia opinie nauczycieli na temat roli przedszkola w rozwijaniu kompetencji SEL u wszystkich dzieci.

Przedszkole a SEL dzieci

Średni poziom zgody według kraju



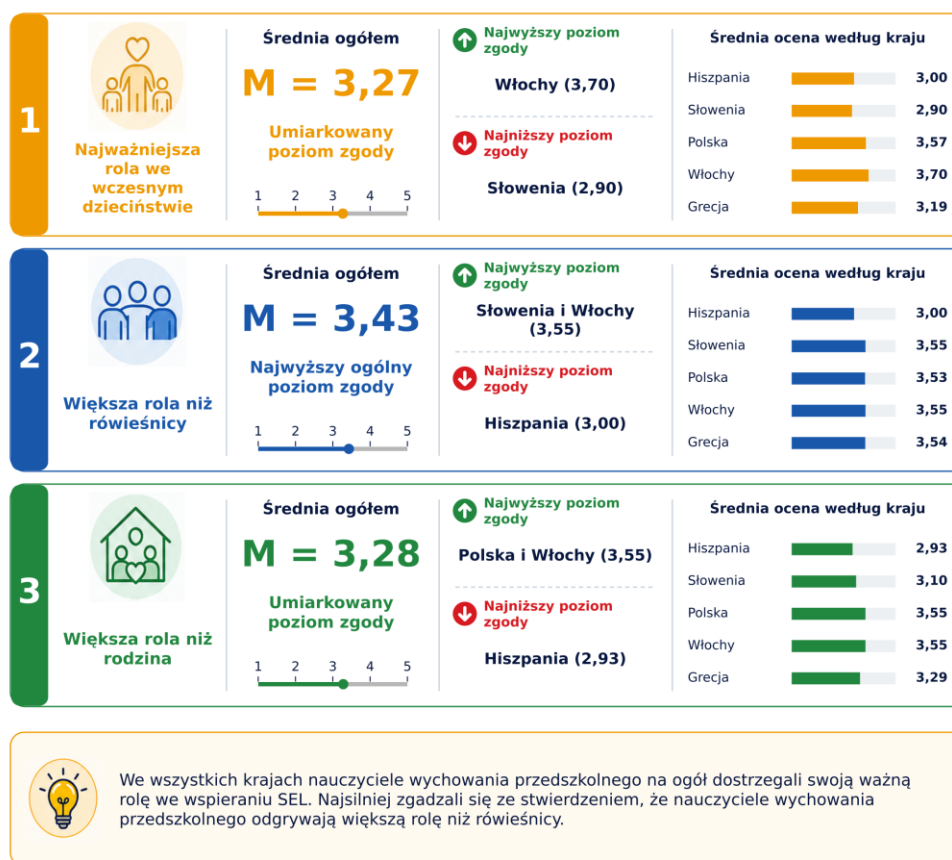
Rysunek 3: Zgoda nauczycieli wychowania przedszkolnego ze stwierdzeniem „Przedszkola odgrywają ważną rolę w rozwijaniu kompetencji SEL dzieci”.

Uwaga: Dane autorów. Infografikę wygenerowano z pomocą ChatGPT (OpenAI); autorzy zweryfikowali wszystkie wartości liczbowe i treść.

Zbadano również opinie nauczycieli wychowania przedszkolnego dotyczące ich własnej roli w rozwijaniu kompetencji SEL. Rysunek 4 pokazuje poziom zgody z trzema stwierdzeniami dotyczącymi rozwijania kompetencji SEL u wszystkich dzieci.

Nauczyciele wychowania przedszkolnego a SEL

Średni poziom zgody w krajach



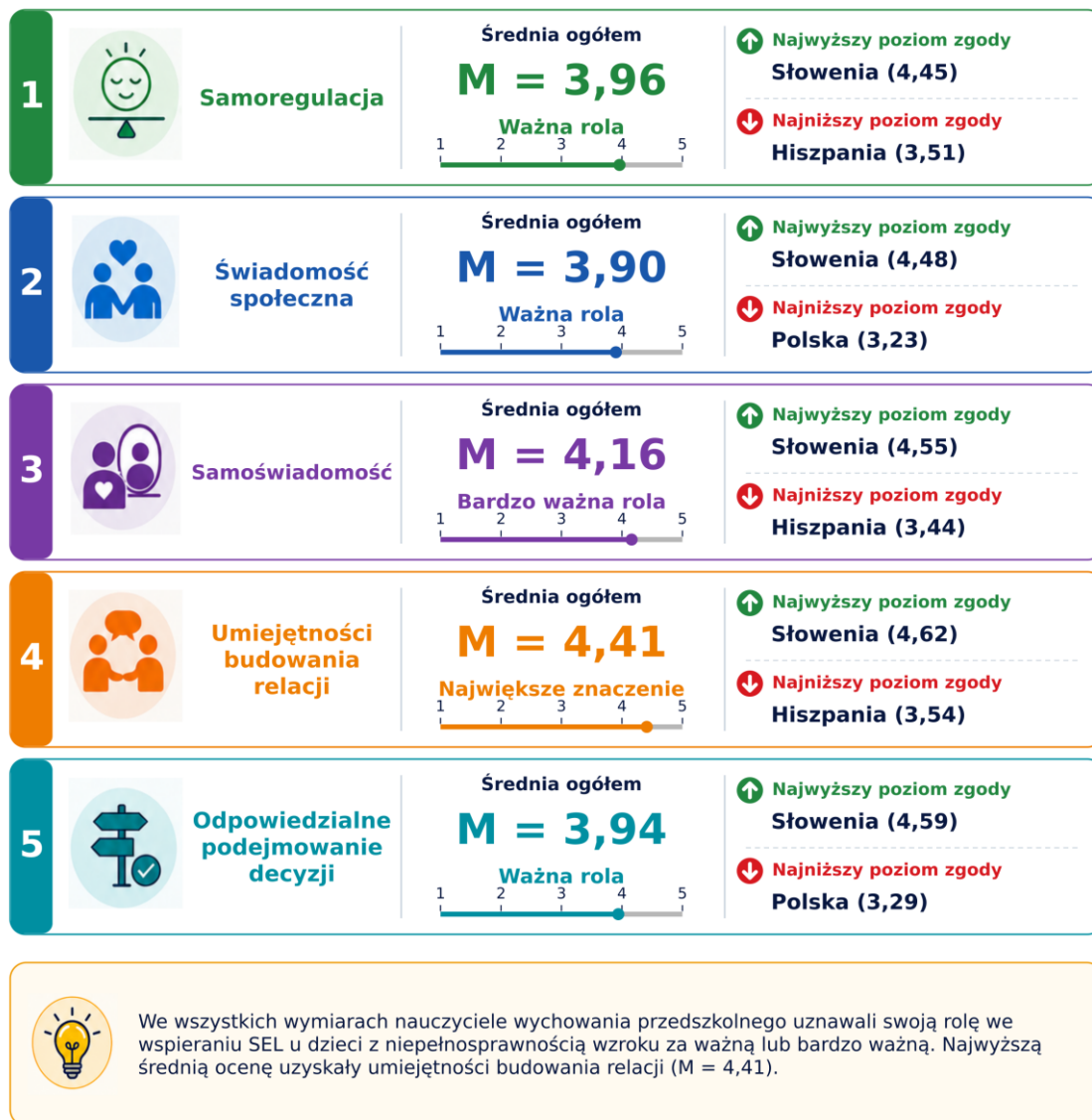
Rysunek 4: Zgoda ze stwierdzeniami dotyczącymi roli nauczycieli wychowania przedszkolnego w rozwijaniu kompetencji SEL.

Uwaga: Dane autorów. Infografikę wygenerowano z pomocą ChatGPT (OpenAI); autorzy zweryfikowali wszystkie wartości liczbowe i treść.

Stwierdzenia dotyczyły również roli nauczycieli wychowania przedszkolnego w rozwijaniu pięciu wymiarów kompetencji SEL u wszystkich dzieci oraz u dzieci z niepełnosprawnością wzroku. Rysunek 5 przedstawia poglądy nauczycieli na temat znaczenia ich roli w rozwijaniu kompetencji społeczno-emocjonalnych VIP. Wyniki przedstawiono według wymiarów.

Opinie nauczycieli wychowania przedszkolnego o znaczeniu ich roli w rozwijaniu SEL u dzieci z niepełnosprawnością wzroku

Średnie oceny w krajach uczestniczących



Rysunek 5: Rozumienie znaczenia roli nauczycieli wychowania przedszkolnego w rozwijaniu kompetencji SEL u VIP.

Uwaga: Dane autorów. Infografikę wygenerowano z pomocą ChatGPT (OpenAI); autorzy zweryfikowali wszystkie wartości liczbowe i treść.

Rysunek 6 przedstawia średnie samooceny nauczycieli wychowania przedszkolnego dotyczące ich kompetencji w rozwijaniu SEL u VIP.



Rysunek 6: Samoocena kompetencji nauczycieli wychowania przedszkolnego w rozwijaniu SEL u VIP.

Uwaga: Dane autorów. Infografikę wygenerowano z pomocą ChatGPT (OpenAI); autorzy zweryfikowali wszystkie wartości liczbowe i treść.

Wyniki wskazują na potrzebę opracowania programu kształcenia, który zapewni nauczycielom wychowania przedszkolnego jaśniejsze wskazówki i praktyczne wsparcie w rozwijaniu SEL u VIP. Może on obejmować bank aktywności, przykłady dostosowanych działań, wskazówki dotyczące strategii nauczania włączającego oraz zalecenia, jak systematycznie włączać SEL do codziennej praktyki przedszkolnej.

W pytaniu otwartym nauczyciele wskazali trzy najczęstsze wyzwania związane z rozwijaniem kompetencji SEL u VIP. Wyzwania pokazane na rysunku 7 poniżej były najczęściej wymieniane przez nauczycieli we wszystkich krajach partnerskich.

Wyzwania związane z interakcjami społecznymi	Wyzwania związane z wyrażaniem emocji	Wyzwania związane z komunikacją
• Włączenie społeczne, relacje interpersonalne i akceptacja, uczenie społeczne i integracja społeczna	• Dobrostan emocjonalny, samoocena i samoregulacja	• Trudności w komunikacji niewerbalnej, trudności w rozpoznawaniu sygnałów społeczno-emocjonalnych

Rysunek 7: Trzy najczęstsze wyzwania w rozwijaniu kompetencji SEL u VIP wskazane w odpowiedziach otwartych

Wyzwania wymieniane przez nauczycieli dotyczą przede wszystkim trudności napotykaných przez VIP. Nauczyciele z Hiszpanii i Polski wskazywali również na: wspieranie samodzielności, wyrażanie i rozpoznawanie własnych potrzeb, ograniczanie bierności i zależności od pomocy innych oraz rozwijanie wczesnych umiejętności samorzecznictwa. Nauczyciele z Włoch i Polski wskazywali także rozwijanie empatii u dzieci jako wyzwanie. Ponadto zwracano uwagę na wpływ nadmiernie opiekuńczej postawy rodziców i innych dorosłych wobec VIP, występowanie stereotypów i uprzedzeń oraz znaczenie zapewnienia poczucia bezpieczeństwa.

Omówiono również wyzwania, z jakimi nauczyciele wychowania przedszkolnego mierzą się przy rozwijaniu kompetencji SEL u VIP. Wszyscy nauczyciele podkreślali potrzebę wsparcia specjalistycznego i odpowiednich kompetencji do pracy z VIP, a także znaczenie współpracy z rodzicami i innymi specjalistami. Wskazywali ponadto na wyzwania związane z właściwym dostosowaniem otoczenia, organizacją aktywności i przestrzeni oraz zapewnieniem bezpieczeństwa VIP.

Rozwijanie wymiarów SEL w działaniach z zakresu edukacji środowiskowej

Nauczyciele wychowania przedszkolnego we wszystkich krajach uczestniczących w badaniu dostrzegają istotny związek między realizacją działań z zakresu edukacji środowiskowej a rozwojem SEL dzieci ($M = 4,2$). Najsilniej ze stwierdzeniem zgadzali się nauczyciele z Hiszpanii ($M = 4,39$), następnie z Grecji ($M = 4,35$) i Słowenii ($M = 4,28$); w mniejszym stopniu nauczyciele z Włoch ($M = 4,10$) i Polski ($M = 3,90$).

Poniżej przedstawiono wyniki dotyczące poszczególnych stwierdzeń związanych z rozwijaniem kompetencji SEL u VIP w ramach działań edukacji środowiskowej.

Uczestnicy oceniali następujące stwierdzenia: (1) działania środowiskowe zachęcają do wyrażania i rozpoznawania różnych emocji; (2) działania środowiskowe zachęcają dzieci do rozpoznawania własnych mocnych i słabych stron; (3) działania środowiskowe zachęcają dzieci do rozmowy; oraz (4) działania środowiskowe zachęcają do rozwiązywania problemów interpersonalnych:

Grecja: nauczyciele z Grecji najsilniej zgadzali się ze stwierdzeniami dotyczącymi wpływu działań środowiskowych na rozwiązywanie problemów interpersonalnych ($M = 4,48$) i zachęcanie dzieci do rozmowy ($M = 4,45$).

Włochy: nauczyciele z Włoch najsilniej zgadzali się ze stwierdzeniem dotyczącym wpływu działań środowiskowych na zachęcanie dzieci do rozmowy ($M = 4,26$); pozostałym stwierdzeniom również przypisywali duże znaczenie ($M = 4,00-4,15$).

Polska: nauczyciele z Polski przyznali najniższe średnie oceny spośród krajów uczestniczących ($M = 3,86-4,41$). Najsilniej zgadzali się ze stwierdzeniem, że działania środowiskowe zachęcają dzieci do rozmowy ($M = 4,41$), a najslabiej ze stwierdzeniem dotyczącym wpływu tych działań na rozpoznawanie własnych mocnych i słabych stron ($M = 3,86$).

Słowenia: badani nauczyciele ze Słowenii wykazali wysoki poziom zgody ze wszystkimi stwierdzeniami ($M = 4,41-4,62$). Najwyżej ocenili stwierdzenie, że działania środowiskowe zachęcają dzieci do rozmowy ($M = 4,62$).

Hiszpania: badani nauczyciele z Hiszpanii najsilniej zgadzali się ze stwierdzeniami, że działania środowiskowe zachęcają do wyrażania i rozpoznawania emocji ($M = 4,18$) oraz do rozwiązywania problemów interpersonalnych ($M = 4,18$).

Tabela 1 przedstawia poziom zgody nauczycieli wychowania przedszkolnego z sześcioma stwierdzeniami dotyczącymi rozwijania kompetencji SEL poprzez działania z zakresu edukacji środowiskowej.

Tabela 1: Zgoda nauczycieli wychowania przedszkolnego ze stwierdzeniami dotyczącymi rozwijania SEL poprzez działania edukacji środowiskowej (1 = zdecydowanie się nie zgadzam; 5 = zdecydowanie się zgadzam).

	Grecja	Włochy	Polska	Słowenia	Hiszpania
	M	M	M	M	M
Działania środowiskowe są często zbyt wymagające, aby skutecznie wspierać SEL u VIP.	2.81	4.05	3.18	2.23	2.66
Trudno jest włączać cele SEL do działań z zakresu edukacji środowiskowej.	2.35	3.47	2.65	2.66	2.49
Podczas realizacji działań środowiskowych zauważyłem(-am) znaczną poprawę współpracy między dziećmi.	4.42	3.79	3.29	4.21	3.58
Działania środowiskowe zachęcają dzieci do refleksji nad konsekwencjami ich działań dla środowiska i społeczności.	4.41	3.47	4.02	4.41	4.13
Działania środowiskowe dają VIP poczucie przynależności do grupy.	4.29	4.05	3.98	4.31	3.93
Działania środowiskowe ograniczają izolację społeczną VIP.	4.29	3.88	3.06	4.17	2.91

Nauczyciele wychowania przedszkolnego ze wszystkich krajów uczestniczących uznają działania środowiskowe za ważną okazję do rozwijania kompetencji SEL u VIP.

Nauczyciele najsilniej zgadzali się ze stwierdzeniami, że działania środowiskowe zachęcają do refleksji nad konsekwencjami ludzkich działań dla środowiska, a także rozwijają odpowiedzialność i poczucie przynależności do grupy.

W porównaniu z nauczycielami z innych krajów nauczyciele z Włoch częściej uważali, że działania środowiskowe są zbyt wymagające, aby rozwijać umiejętności społeczne i emocjonalne, oraz że trudniej jest włączać cele SEL do edukacji środowiskowej.

Największe różnice między krajami odnotowano w stwierdzeniach dotyczących wpływu działań środowiskowych na ograniczanie izolacji społecznej VIP. Nauczyciele ze Słowenii i Grecji oceniali ten wpływ wyżej niż nauczyciele z Hiszpanii, Polski i Włoch.

Wykorzystanie technologii wspomagających (cyfrowych)

Ostatnia grupa pytań dotyczyła wykorzystania cyfrowych technologii wspomagających w rozwijaniu umiejętności społecznych i emocjonalnych VIP. Rysunek 8 przedstawia poziom zgody respondentów ze stwierdzeniami dotyczącymi stosowania technologii wspomagających (cyfrowych).

Technologie wspomagające (cyfrowe)

Średni poziom zgody w krajach



We wszystkich krajach nauczyciele wychowania przedszkolnego na ogół zgadzali się, że technologie wspomagające (cyfrowe) wspierają zarówno edukację środowiskową, jak i rozwój SEL u dzieci z niepełnosprawnością wzroku. Nieco silniej zgadzano się z ich rolą we wspieraniu działań edukacji środowiskowej.

Rysunek 8: Zgoda nauczycieli wychowania przedszkolnego ze stwierdzeniami dotyczącymi wykorzystania cyfrowych technologii wspomagających do rozwijania umiejętności społecznych i emocjonalnych oraz wspierania działań środowiskowych (1 — zdecydowanie się nie zgadzam; 5 — zdecydowanie się zgadzam)

Uwaga: Dane autorów. Infografikę wygenerowano z pomocą ChatGPT (OpenAI); autorzy zweryfikowali wszystkie wartości liczbowe i treść.

Badani nauczyciele wychowania przedszkolnego we wszystkich krajach uczestniczących dostrzegają wspierającą rolę technologii wspomagających (cyfrowych) w realizacji działań środowiskowych dla VIP.

Tabela 2: Najczęściej używane cyfrowe i niecyfrowe technologie wspomagające wymieniane przez nauczycieli wychowania przedszkolnego.

Cyfrowe i niecyfrowe technologie wspomagające stosowane przez nauczycieli wychowania przedszkolnego			
Oprogramowanie i aplikacje	Urządzenia wspomagające dla dzieci niewidomych	Urządzenia wspomagające dla dzieci słabowidzących	Technologie interaktywne i komunikacyjne
czytniki ekranu (JAWS, TalkBack) oprogramowanie powiększające (ZoomText) aplikacje dla osób z niepełnosprawnością wzroku	maszyna brajlowska książki dotykowe i książki w brajlu materiały dotykowe drukarka 3D audiobooki	lupy, powiększalniki elektroniczne, mikroskopy specjalne oświetlenie audiobooki	stoły multimedialne Magiczny dywan - Magic Carpet Cyber Oko - C-Eye

Interesowało nas również, jakiej wiedzy potrzebują nauczyciele wychowania przedszkolnego, aby skuteczniej rozwijać umiejętności społeczne i emocjonalne VIP. Nauczyciele ze wszystkich krajów partnerskich wskazywali podobne potrzeby w zakresie dodatkowego doskonalenia zawodowego, szczególnie w następujących obszarach:

- dostosowane metody, podejścia i planowanie aktywności w pracy z VIP;
- zrozumienie dysfunkcji wzroku i ich specyfiki, a także charakterystyki rozwoju osób z dysfunkcją wzroku;
- współpraca z rodzicami i specjalistami, a także możliwości wymiany doświadczeń i przykładów dobrych praktyk w rozwijaniu kompetencji społeczno-emocjonalnych: umiejętności społecznych, emocji i komunikacji;
- technologie wspomagające (cyfrowe).

Na podstawie analizy odpowiedzi nauczycieli wychowania przedszkolnego ze wszystkich krajów partnerskich sformułowaliśmy kluczowe zalecenia dotyczące SEL dzieci w wieku przedszkolnym z niepełnosprawnością wzroku. W ostatnim rozdziale przedstawiamy zalecenia dotyczące rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych u VIP.

5. Zalecenia



Wyniki analizy źródeł zastanych i badania nauczycieli wychowania przedszkolnego wskazują na potrzebę bardziej systematycznego wsparcia SEL u VIP. Choć nauczyciele dostrzegają znaczenie SEL i potencjał edukacji środowiskowej, wielu z nich deklaruje niewielkie doświadczenie i niską pewność siebie w tym obszarze.

Wyniki mają zatem znaczenie na dwóch uzupełniających się poziomach. Po pierwsze, dostarczają zaleceń pedagogicznych dla włączającej praktyki przedszkolnej. Po drugie, stanowią bezpośredni wkład w opracowanie programu szkoleniowego GreenSEL4VIP dla nauczycieli (WP3).

5.1 Zalecenia pedagogiczne

Kompetencje społeczno-emocjonalne VIP powinny być rozwijane systematycznie poprzez codzienne interakcje, znaczące uczestnictwo, wspierające relacje i celowo planowane doświadczenia edukacyjne. Szczególną uwagę należy poświęcić następującym zasadom:

Zapewnij zindywidualizowane wsparcie oparte na mocnych stronach:

Aktywności, materiały, sposób komunikacji i poziom wsparcia powinny być dostosowane do funkcjonalnego widzenia, potrzeb rozwojowych, możliwości i zainteresowań każdego dziecka. Należy koncentrować się na aktywnym uczestnictwie, mocnych stronach i możliwościach rozwijania samodzielności.

Jasno omawiaj sytuacje społeczne i kwestie związane z emocjami:

Ponieważ dzieci z dysfunkcjami wzroku mają ograniczony dostęp do wskazówek wizualnych i niewerbalnych, nauczyciele wychowania przedszkolnego powinni wyraźnie nazywać istotne sytuacje społeczne, emocje innych osób oraz ich reakcje, zachęcając jednocześnie dzieci do refleksji nad własnymi uczuciami, intencjami i sposobami reagowania.

Włączaj SEL do codziennych rutyn przedszkolnych:

Stwarzaj dzieciom okazje do rozpoznawania i regulowania emocji, komunikowania potrzeb, współpracy, rozwiązywania konfliktów, dokonywania wyborów i podejmowania odpowiedzialności oraz włączaj te elementy do zabawy, rutyn, aktywności grupowych i doświadczeń na świeżym powietrzu, zamiast ograniczać je do odrębnych zajęć.

Zapewnij ustrukturyzowane okazje do interakcji rówieśniczych i budowania poczucia przynależności:

Nauczyciele wychowania przedszkolnego powinni celowo tworzyć okazje do interakcji w parach i małych grupach, z jasno określonymi i znaczącymi rolami. Szczególną uwagę należy poświęcić rozwijaniu przyjaźni, wzajemnego wsparcia, umiejętności komunikacyjnych i poczucia przynależności.

Wspieraj samodzielność, dokonywanie wyborów i samorzeczność:

Dzieci z niepełnosprawnością wzroku należy zachęcać do dokonywania wyborów, wyrażania preferencji i potrzeb, proszenia o pomoc, gdy jest potrzebna, oraz podejmowania odpowiedzialności za zadania odpowiednie do wieku. Należy stopniowo ograniczać zbędne wsparcie dorosłych i nadopiekuńczość.

Zapewnij dostępne, przewidywalne i bezpieczne środowisko uczenia się:

Działania powinny obejmować jasne instrukcje słowne, wielozmysłowe poznawanie, dostępne materiały oraz wystarczająco dużo czasu na orientację i uczestnictwo. Dostosowania związane z bezpieczeństwem powinny wspierać, a nie niepotrzebnie ograniczać samodzielność dzieci.

Wykorzystuj edukację środowiskową jako znaczący kontekst dla SEL:

Aktywności takie jak opieka nad roślinami i zwierzętami, ogrodnictwo, badanie materiałów naturalnych, obserwowanie procesów przyrodniczych i przeprowadzanie prostych eksperymentów stwarzają autentyczne okazje do rozwijania współpracy, empatii, odpowiedzialności, rozwiązywania problemów i refleksji.

Wykorzystuj STEAM w sposób dostępny i odpowiedni do rozwoju dziecka:

Aktywności STEAM powinny mieć praktyczny, badawczy i wielozmysłowy charakter. Proste badania, rozwiązywanie problemów i poznawanie zjawisk przyrodniczych mogą wspierać ciekawość, współpracę i odpowiedzialne podejmowanie decyzji, przy jednoczesnym zapewnieniu znaczącego uczestnictwa VIP.

Wykorzystuj technologie wspomagające do wspierania uczestnictwa i samodzielności:

Cyfrowe i niecyfrowe technologie wspomagające należy dobierać do indywidualnych potrzeb i stosować wtedy, gdy poprawiają dostęp, komunikację, uczestnictwo lub samodzielność. Ich użycie powinno wynikać z celu pedagogicznego, a nie z samej dostępności technologii.

Wzmacniaj współpracę z rodzinami i specjalistami:

Regularna współpraca nauczycieli wychowania przedszkolnego, rodzin, specjalistów w zakresie niepełnosprawności wzroku i innych profesjonalistów jest niezbędna dla skoordynowanego wsparcia. Wspólne planowanie powinno obejmować odpowiednie dostosowania, cele rozwojowe oraz strategie wspierania rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka.

5.2 Wnioski dla opracowania programu szkolenia nauczycieli

Wyniki WP2 stanowią wyraźną empiryczną podstawę opracowania programu szkoleniowego GreenSEL4VIP dla nauczycieli. Program powinien bezpośrednio odpowiadać na zidentyfikowane luki w doświadczeniu i kompetencjach nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz zapewniać praktyczne, możliwe do zastosowania strategie, a nie tylko wiedzę teoretyczną. Tabela 4 przedstawia rozpoznane luki kompetencyjne i możliwe rozwiązania dla każdego modułu.

Tabela 4: Zidentyfikowane luki kompetencyjne i proponowane rozwiązania dla poszczególnych modułów.

Moduł programu WP3	Zidentyfikowane luki kompetencyjne	Główny kierunek pedagogiczny
Moduł 1: Rozumienie niepełnosprawności wzroku we wczesnym dzieciństwie	Niewielkie wcześniejsze doświadczenie w pracy z VIP w większości krajów partnerskich; niska pewność siebie nauczycieli.	Funkcjonalne podstawy dotyczące VIP, charakterystyka rozwoju i wczesna identyfikacja.
Moduł 2: Rozwijanie kompetencji SEL u dzieci z VIP	Samoocena kompetencji jest niska do umiarkowanej ($M = 2,03 - 2,98$), mimo wysokiej oceny znaczenia tych kompetencji. $M = 4.69$	Rozwijanie samoświadomości, regulacji emocji i interakcji rówieśniczych bez polegania na wskazówkach wzrokowych.
Moduł 3: Edukacja środowiskowa poprzez STEAM	Silne przekonanie, że działania środowiskowe wspierają SEL ($M = 4,20$), ale niewielkie praktyczne wykorzystanie STEAM. $M \leq 2.70$	Praktyczne poznawanie przyrody, badania terenowe i sensoryczne eksperymenty naukowe wspierające włączenie społeczne.
Moduł 4: Technologie wspomagające i cyfrowe	Niska dostępność technologii wspomagających oraz potrzeba konkretnych kompetencji technicznych.	Czytniki ekranu, oprogramowanie powiększające, książki dotykowe, modele 3D i wielozmysłowe narzędzia edukacyjne.

Moduł 5: Współpraca z rodziną i zespołem wielospecjalistycznym	Nadopiekuńcze postawy dorosłych, stereotypy i potrzeba współpracy interdyscyplinarnej.	Współpraca z tyflopedagogami, zespołami wczesnej interwencji i rodzicami na rzecz budowania samodzielności dziecka.
---	--	---

Pięć wymiarów SEL (samoświadomość, samoregulacja, świadomość społeczna, umiejętności budowania relacji i odpowiedzialne podejmowanie decyzji) powinno stanowić pedagogiczne ramy programu. Szczególną uwagę należy poświęcić umiejętnościom budowania relacji, samoświadomości i samoregulacji, które badani nauczyciele ocenili jako szczególnie ważne. Wszystkie pięć wymiarów należy jednak omawiać systematycznie i rozumieć jako wzajemnie powiązane aspekty społecznego i emocjonalnego rozwoju dzieci, a nie jako odrębne obszary.

W ramach tych wymiarów program powinien uwzględniać pięć kluczowych priorytetów szkoleniowych zidentyfikowanych w WP2:

Rozumienie niepełnosprawności wzroku we wczesnym dzieciństwie

Szkolenie powinno zapewnić nauczycielom wychowania przedszkolnego podstawową wiedzę o różnych postaciach i funkcjonalnych konsekwencjach niepełnosprawności wzroku oraz o ich możliwym wpływie na rozwój, uczenie się, komunikację, mobilność, interakcje społeczne i samodzielność. Szczególną uwagę należy poświęcić temu, jak ograniczony dostęp do informacji wzrokowych może wpływać na uczenie się incydentalne i nabywanie umiejętności społeczno-emocjonalnych.

Rozwijanie kompetencji SEL u dzieci z niepełnosprawnością wzroku

Obszar ten powinien obejmować bezpośrednie nauczanie rozumienia emocji i sytuacji społecznych, a także wspieranie komunikacji i interakcji rówieśniczych. Powinien również ułatwiać rozwijanie samodzielności i samorzeczności, rozwiązywania konfliktów i regulacji emocji oraz stwarzać okazje do odpowiedzialnego podejmowania decyzji. Szkolenie powinno przedstawiać przykłady dostosowań umożliwiających rozwijanie tych kompetencji w codziennych warunkach przedszkolnych.

Łączenie edukacji środowiskowej i STEAM z SEL

Ze względu na silny dostrzegany związek między edukacją środowiskową a SEL, wykazany w badaniu, tematy środowiskowe powinny stanowić ważny kontekst pedagogiczny do ćwiczenia kompetencji społeczno-emocjonalnych. Szkolenie powinno pokazywać, w jaki sposób działania środowiskowe i STEAM mogą jednocześnie rozwijać

współpracę, komunikację, empatię, rozwiązywanie problemów, odpowiedzialność i poczucie przynależności. Ponieważ znajomość i stopień wdrażania STEAM różnią się między krajami partnerskimi, program powinien zawierać jasne, praktyczne i dostępne przykłady stosowania STEAM z małymi dziećmi, w tym z VIP.

Technologie wspomagające i dostępne

Program powinien zapoznawać nauczycieli wychowania przedszkolnego z odpowiednimi cyfrowymi i niecyfrowymi technologiami wspomagającymi oraz pokazywać ich zastosowania pedagogiczne. Szkolenie powinno koncentrować się nie tylko na konkretnych technologiach, lecz także na szerszych zasadach dostępności i doborze narzędzi do potrzeb konkretnego dziecka. Ten element powinien obejmować praktyczne demonstracje i ćwiczenia.

Współpraca z rodziną i zespołem wielospecjalistycznym

Ponieważ współpraca z rodzinami i specjalistami była wielokrotnie wskazywana jako ważna potrzeba i wyzwanie, program powinien rozwijać kompetencje nauczycieli do pracy interdyscyplinarnej. Powinien obejmować komunikację z rodzinami, współpracę ze specjalistami w zakresie niepełnosprawności wzroku i innymi profesjonalistami, wspólne planowanie dostosowań i celów oraz wymianę informacji o postępach dziecka i jego potrzebach w zakresie wsparcia.

We wszystkich obszarach szkolenia program powinien stawiać na uczenie się zorientowane na praktykę. Nauczyciele wychowania przedszkolnego powinni mieć możliwość analizowania autentycznych sytuacji, dostosowywania aktywności, poznawania technologii wspomagających, omawiania studiów przypadków i refleksji nad odpowiednimi reakcjami na typowe wyzwania. Szkolenie powinno zatem obejmować demonstracje, studia przypadków, zadania praktyczne i przykłady dobrych praktyk, a także dostępne banki aktywności możliwe do wykorzystania w przedszkolach.

Program powinien również odpowiadać na lukę wskazaną w analizie kontekstowej: chociaż SEL jest uwzględniane w programach edukacji przedszkolnej we wszystkich krajach partnerskich, żaden z nich nie posiada odrębnych krajowych ram poświęconych rozwijaniu SEL u VIP. Program GreenSEL4VIP może zatem stanowić wspólne, oparte na dowodach ramy uzupełniające istniejące programy krajowe, a jednocześnie na tyle elastyczne, by uwzględniać różnice między systemami edukacji i indywidualnymi potrzebami dzieci.

Ogółem wyniki WP2 sugerują, że nauczyciele wychowania przedszkolnego są zmotywowani do wspierania rozwoju społeczno-emocjonalnego VIP i uznają edukację

środowiskową za wartościowy kontekst takich działań. Potrzebują jednak większej wiedzy specjalistycznej i praktycznych wskazówek metodycznych, a także dostępnych zasobów oraz możliwości budowania pewności siebie w realizowaniu praktyki włączającej. Te zidentyfikowane potrzeby stanowią główne priorytety szkoleniowe dla WP3.

5.3 Praktyczne sposoby rozwijania kompetencji SEL

Poniższe przykłady pokazują, jak można rozwijać kompetencje społeczno-emocjonalne poprzez dostępne, wielozmysłowe i ukierunkowane środowiskowo aktywności. Działania należy dostosowywać do indywidualnych potrzeb, możliwości i funkcjonalnego widzenia każdego dziecka.

Samoregulacja

Samoregulacja obejmuje kierowanie emocjami, zachowaniem i uwagą, a także wytrwałość w wykonywaniu zadań i dostosowywanie się do zmian:

- Ćwiczenia oddechowe i wyciszające: ćwiczenia oddechowe, słuchanie uspokajających dźwięków natury, masaż dłoni piłeczkami sensorycznymi oraz korzystanie z cichego kąciaka z wybranymi materiałami sensorycznymi.
- Gry i aktywności z zasadami: czekanie na swoją kolej, przestrzeganie reguł, zatrzymywanie i rozpoczynanie działania na sygnał oraz współpraca nad wspólnym celem.
- Obserwacje i aktywności naukowe: obserwowanie rozwoju gąsienicy w motyla, zmian pogody, wzrostu roślin oraz przeprowadzanie prostych eksperymentów wymagających od dzieci wykonywania kolejnych kroków, czekania na wyniki i wytrwałości.
- Uważność i aktywności w przyrodzie: uważne spacery, słuchanie dźwięków przyrody, poznawanie naturalnych materiałów za pomocą zmysłów oraz obserwowanie zmian w otoczeniu.
- Autorefleksja i świadomość emocjonalna: rozmowy o emocjach, rozpoznawanie tego, co pomaga dzieciom się uspokoić, oraz zachęcanie ich do refleksji nad strategiami, które pomogły im regulować emocje, zachowanie i uwagę.

Świadomość społeczna

Świadomość społeczna obejmuje rozumienie emocji, potrzeb i perspektyw innych osób, a także rozwijanie empatii, szacunku i akceptacji różnorodności:

- Rozumienie emocji i perspektywy innych: rozmowa o tym, jak mogą czuć się inni, dlaczego reagują w określony sposób i co może im pomóc. Dzieci są zachęcane do słuchania i uwzględniania różnych perspektyw.
- Troska o istoty żywe: wspólna z rówieśnikami opieka nad roślinami, ogrodem lub zwierzętami, poznawanie ich potrzeb oraz rozwijanie empatii, odpowiedzialności i szacunku.
- Poznawanie przyrody i bioróżnorodności: obserwowanie różnych roślin, zwierząt i siedlisk oraz rozmowa o ich cechach, potrzebach i roli w środowisku, a także o znaczeniu ochrony bioróżnorodności.
- Rozumienie różnych sposobów doświadczania świata: poznawanie, jak ludzie i zwierzęta odbierają otoczenie za pomocą wzroku, dotyku, słuchu lub węchu, oraz rozmowa o tym, jak te doświadczenia mogą się różnić.
- Szacunek dla różnorodności i włączenia: dzielenie się obserwacjami i doświadczeniami z rówieśnikami, słuchanie różnych opinii i perspektyw oraz rozwijanie akceptacji i szacunku dla różnic, w tym związanych z niepełnosprawnością wzroku.

Samoświadomość

Samoświadomość obejmuje rozpoznawanie własnych emocji, myśli, zainteresowań, możliwości i ograniczeń oraz rozwijanie pozytywnego obrazu siebie:

- Rozpoznawanie i wyrażanie emocji: codzienne rozmowy o uczuciach i doświadczeniach, łączenie emocji z odczuciami z ciała, tonem głosu, dźwiękami, muzyką i konkretnymi sytuacjami, zamiast opierania się głównie na mimice.
- Poznawanie emocji za pomocą zmysłów: wykorzystywanie przedmiotów dotykowych, muzyki, nagrań audio i materiałów plastycznych, aby pomagać dzieciom rozpoznawać i wyrażać swoje samopoczucie.
- Poznawanie własnych zainteresowań i możliwości sensorycznych: badanie naturalnych materiałów, zwierząt, roślin i prostych eksperymentów, aby odkrywać, co dzieci lubią, w czym są dobre i które aktywności są dla nich trudniejsze.
- Sensoryczne poznawanie przyrody: odkrywanie przyrody poprzez dotyk, słuch, węch i inne zmysły oraz rozmowa o tym, które doświadczenia sensoryczne dzieci preferują.

- Refleksja nad doświadczeniami i postępami: prowadzenie prostego dziennika obserwacji z wykorzystaniem rysunków, symboli, fotografii lub znaczników dotykowych do zapisywania obserwacji, uczuć i postępów.
- Rozpoznawanie własnych mocnych stron i osiągnięć: zachęcanie dzieci do opowiadania o swoich sukcesach, mocnych stronach i rzeczach, z których są dumne, np. „Dziś byłem/byłam z siebie dumny/dumna, ponieważ...” lub „Dziś udało mi się...”.

Umiejętności budowania relacji

Umiejętności budowania relacji obejmują skuteczną komunikację, współpracę, rozwiązywanie konfliktów, nawiązywanie przyjaźni oraz proszenie o pomoc i jej udzielanie:

- Współpraca i praca zespołowa: praca w parach lub małych grupach nad wspólnymi zadaniami, takimi jak poznawanie przedszkola, budowanie z klocków, tworzenie wspólnych projektów lub badanie naturalnych materiałów.
- Komunikacja i aktywne słuchanie: dzielenie się odkryciami, porównywanie obserwacji, wyrażanie pomysłów, słuchanie innych, zwracanie się do rówieśników po imieniu oraz jasne wyrażanie własnych potrzeb i opinii.
- Wzajemne wsparcie i pomaganie innym: tworzenie okazji, aby dzieci zarówno prosiły o pomoc, jak i jej udzielały, dzięki czemu VIP mogą również aktywnie wspierać swoich rówieśników.
- Interakcje społeczne i przyjaźń: ćwiczenie przedstawiania się, zapraszania innych do zabawy, poznawania i przestrzegania zasad gier oraz udział w aktywnościach sprzyjających pozytywnym relacjom rówieśniczym.
- Rozwiązywanie konfliktów i problemów społecznych: wykorzystywanie odgrywania ról do ćwiczenia wyrażania sprzeciwu, proszenia o pomoc, przeproszania, rozwiązywania konfliktów i wspólnego szukania rozwiązań.
- Włączająca i dostępna komunikacja: łączenie komunikacji słownej z elementami dotykowymi, np. imionami zapisanymi brajlem, aby wspierać komunikację i uczestnictwo VIP.

Odpowiedzialne podejmowanie decyzji

Odpowiedzialne podejmowanie decyzji obejmuje dokonywanie wyborów, rozwiązywanie problemów, branie odpowiedzialności oraz refleksję nad konsekwencjami własnego zachowania:

- Dokonywanie wyborów i wyjaśnianie decyzji: wybieranie aktywności, materiałów lub sposobów pracy oraz wyjaśnianie, dlaczego dokonano określonego wyboru.
- Rozwiązywanie problemów i rozważanie konsekwencji: rozwiązywanie codziennych problemów grupowych, takich jak dzielenie się zabawkami, przydzielanie ról czy uzgadnianie zasad gry, z jednoczesnym omawianiem różnych rozwiązań i ich możliwych konsekwencji.
- Troska o środowisko: podejmowanie odpowiedzialnych decyzji dotyczących segregowania odpadów, oszczędnego wykorzystywania materiałów, opieki nad roślinami i zwierzętami oraz wybierania zachowań pomagających chronić przyrodę.
- Planowanie i przeprowadzanie eksperymentów: wybieranie materiałów, przewidywanie wyników, wykonywanie prostych doświadczeń i refleksja nad tym, czy podjęte decyzje doprowadziły do oczekiwanych rezultatów.
- Opieka nad roślinami i zwierzętami: dzielenie obowiązków, decydowanie o sposobie opieki nad żywymi organizmami oraz obserwowanie, jak działania dzieci wpływają na ich wzrost i dobrostan.
- Planowanie projektów środowiskowych: wspólne budowanie hotelu dla owadów lub karmnika dla ptaków, wybieranie materiałów, proponowanie rozwiązań i rozważanie, jak decyzje mogą wpływać na zwierzęta i środowisko.

6. Bibliografia

- Al-Mansoori, F., & Hamdan, A. (2023). Integrating Indigenous knowledge systems into environmental education for biodiversity conservation: A study of sociocultural perspectives and ecological outcomes. *AI, IoT and the Fourth Industrial Revolution Review*, 13(7), 61–74.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework*. Publications Office of the European Union.
- Carter, D. (2016). A nature-based social-emotional approach to supporting young children's holistic development in classrooms with and without walls: The Social-Emotional and Environmental Education Development (SEED) framework. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 9–24.
- Cawla, L. (2007). Childhood Experiences Associated with Care for the Natural World: A Theoretical Framework for Empirical Results. *Children, Youth, and Environment* 17(4), 144–170.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- de Moraes Abrahão, V., Vaquero-Diego, M., & Currás Móstoles, R. (2024). University social responsibility: The role of teachers. *Journal of Innovation & Knowledge*, 9(1), 100464.
- Florian, L. (2014). Reimagining inclusive pedagogy: The interdependence of inclusion and teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 1070–1081.
- Hatlen, P. (2004). Is social isolation a predictable outcome of inclusive education? *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98(11), 676–678. <https://doi.org/10.1177/0145482X0409801102>
- Jeraša, M. (Ed.). (2021). *Social Skills of Children and Adolescents with Visual Impairments: SMILE! Project Publication* (1st ed.). IRIS Center – Center for Education, Rehabilitation, Inclusion, and Counseling for the Blind and Visually Impaired.
- Johnstone, A., Martin, A., Cordovil, R., Fjørtoft, I., Iivonen, S., Jidovtseff, B., Lopes, F., Reilly, J. J., Thomson, H., & McCrorie, P. (2022). Nature-based early childhood education and children's social, emotional, and cognitive development: A mixed-methods systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), 5967.
- Maljevac, M. (2018). *Characteristics and factors of social adaptation in blind and visually impaired children* (doctoral dissertation). University of Primorska, Faculty of Education. University of Primorska Repository
- Miller, D. L. (2007). The seeds of learning: Young children develop important skills through their gardening activities at a Midwestern early education program. *Applied Environmental Education and Communication*, 6(2), 64–65.
- Monroe, M. C., Andrews, E., & Biedenweg, K. (2008). A framework for environmental education strategies. *Applied Environmental Education & Communication*, 6(3-4), 205–216.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement: A Sociological Approach*. Macmillan Education.



Pinquart, M., & Pfeiffer, J. P. (2012). Psychological well-being in visually impaired and unimpaired individuals: A meta-analysis. *British Journal of Visual Impairment*, 30(3), 147–163. <https://doi.org/10.1177/0264619612453104>

Prins, J., van der Wilt, F., van der Veen, C., & Hovinga, D. (2022). Nature play in early childhood education: A systematic review and meta-ethnography of qualitative research. *Frontiers in Psychology*, 13, 995164

Rimmerman, A. (2012). *Social inclusion of people with disabilities: National and international perspectives*. Cambridge University Press.

Sacks, S. Z., & Silberman, R. K. (2000). Social Skills. In A. J. Koenig, & M. C. Holbrook (Eds.), *Foundation of Education: Instructional Strategies for Teaching Children and Youth with Visual Impairment* (2nd ed., pp. 616-652). New York, NY: AFB Press American Foundation for the Blind.

UNESCO (1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education, Tbilisi (USSR), October 14–26, 1977: Final Report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000032763>

Generatywna sztuczna inteligencja (ChatGPT, OpenAI) została wykorzystana do redakcji językowej i dopracowania tekstu. Wszystkie treści wspomagane przez AI zostały sprawdzone i zatwierdzone przez autorów.

