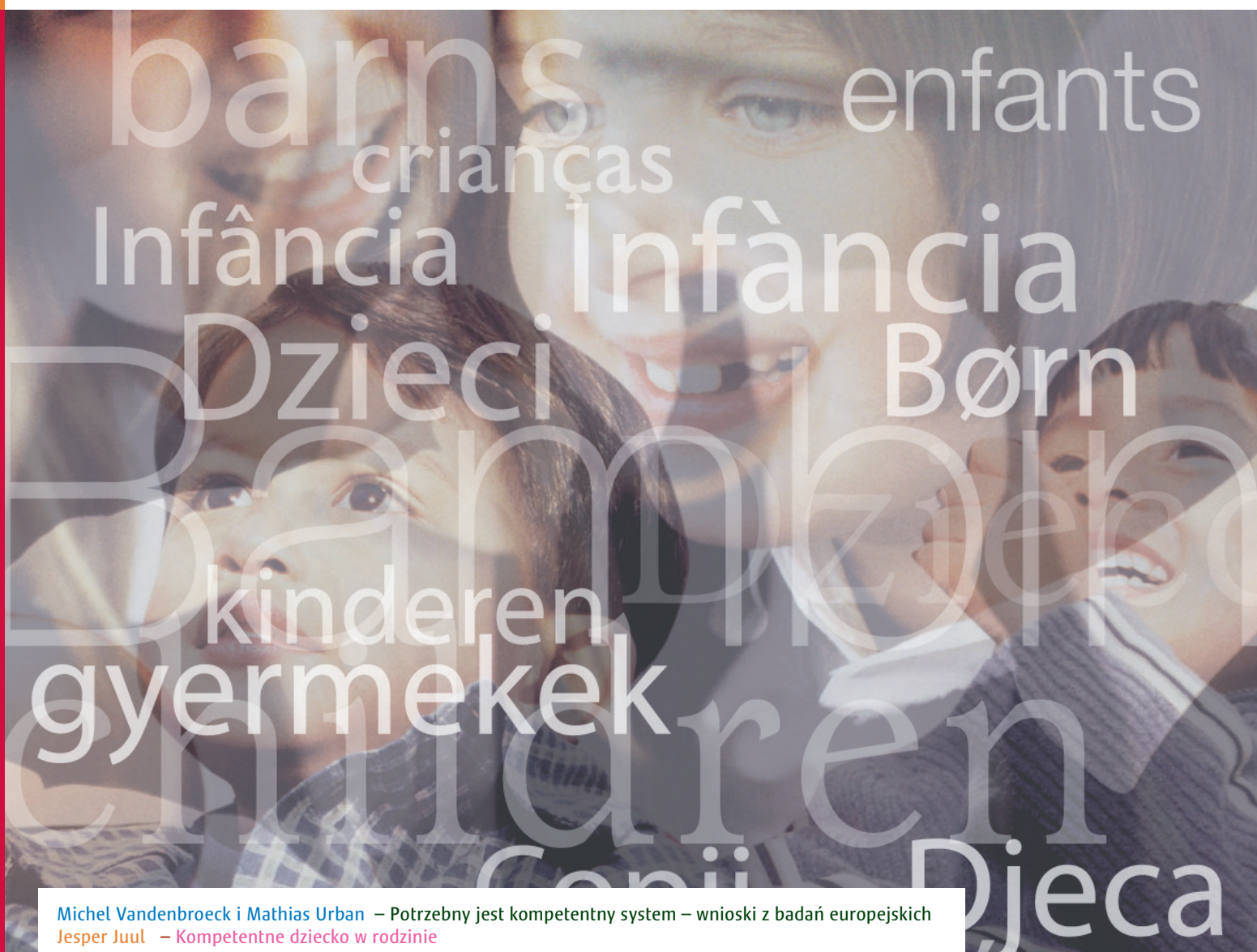




DZIECIW EUROPIE

Dzieci w Europie – publikacja wydawana w 16 językach przez sieć wydawców z 15 krajów Europy.

Numer **21(9)**/2011



Michel Vandenbroeck i Mathias Urban – Potrzebny jest kompetentny system – wnioski z badań europejskich
Jesper Juul – Kompetentne dziecko w rodzinie

WZMACNIANIE KOMPETENCJI DZIECI,
RODZICÓW ORAZ KADRY PRACUJĄCEJ
Z MAŁYMI DZIEĆMI



Zespół Redakcyjny

**Marta Guzman, „Infancia”, Hiszpania**

Associació de Mestres Rosa Sensat wydaje dwa magazyny; „Infància” i „Infancia” po katalońsku, oraz hiszpańsku sześć razy w roku. Oba zajmują się dziećmi w wieku 0-6 lat oraz łączą teorię z praktyką.
www.revistainfancia.org

**Brown Cohen, „Children in Scotland”, Wielka Brytania i Irlandia**

„Children in Scotland” to miesięcznik, który oferuje pogłębione artykuły i aktualności dotyczące dzieci, młodych ludzi i ich rodzin w Szkoci.
www.childreninScotland.org.uk

**Ferruccio Cremaschi, „Bambini”, Włochy**

„Bambini” to miesięcznik dla pedagogów zajmujących się dziećmi w wieku 0-6 lat, który koncentruje się na naukowych badaniach oraz dobrych praktykach w działaniach edukacyjnych.

**Eva Gruber, „Betrifft Kinder”, Niemcy**

„Betrifft Kinder” to miesięcznik zawierający aktualności i informacje o polityce dotyczącej opieki i edukacji małych dzieci w Niemczech.
www.verlagdasnetz.de

**Perrine Humblet, „Grandir à Bruxelles”, społeczność francuska, Belgia**

Cztery tysiące egzemplarzy pisma „Grandir à Bruxelles”, są nieodpłatnie dystrybuowane co dziewięć miesięcy.
www.grandirabruxelles.be

**Teresa Ogrodzińska, Fundacja im J. A. Komeńskiego, Polska**

Fundacja Komeńskiego to organizacja pozarządowa dążąca do zapewnienia równych szans wszystkim dzieciom w wieku od urodzenia do 10 lat.
www.frd.org.pl

**Stig G Lund, „Born & Unge”, Dania**

„Born & Unge” to tygodnik nieodpłatnie dystrybuowany do 50 tysięcy członków BUPL (związku zawodowego pedagogów). Zajmuje się praktyką, teorią oraz warunkami ich pracy.
www.bupl.dk, www.boernogunge.dk

**Jan Peeters, Anke van Keulen, „Kiddo”, Flandria i Holandia**

„Kiddo” wychodzi osiem razy w roku i jest rozpowszechniane w Holandii oraz Flandrii. Skierowany jest do praktyków pracujących z dziećmi w wieku 0-12 lat.
www.childcareinternational.nl, www.vbjk.be

**Marie Nicole Rubio, „Le Furet”, Francja**

„Le Furet” wydawany jest trzy razy w roku, zajmuje się dziećmi w wieku 0-6 lat. Jest czytany przez trenerów, menedżerów i koordynatorów we Francji.
www.lefuret.org

**Lucia Santos, „Cadernos de Educação de Infância”, Portugalia**

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância wydaje „Cadernos de Educação de Infância” trzy razy w roku. To jedyny w Portugalii magazyn poświęcony problematyce małych dzieci.
www.apei.no.sapo.pt

**Helena Buric, „Pučko otvoreno učilište”, Korak po korak, Chorwacja**

Helena Buric, Pučko otvoreno učilište, Korak po korak (Otwarta Akademia Krok po kroku) to organizacja pozarządowa szkoląca nauczycieli. Jej misją jest promocja jakościowej edukacji i opieki dla dzieci.
www.korakpokorak.hr

**Gella Varnava-Skoura, „Mosty”, Grecja**

Magazyn Mosty wydawany jest sześć razy w roku. Skierowany jest do nauczycieli, nauczycieli akademickich i praktyków pracujących z dziećmi. Poświęcony jest tematyce teorii, badań i dobrym praktykom w edukacji dla dzieci w wieku 3-12 lat.
www.doudoumis.gr

Członkowie stowarzyszeni:

Austria – www.unserekinder.at

Rumunia – www.unitbv.ro

Węgry – www.szmi.hu

Głos dzieci, rodziców i nauczycieli – czyli debata o kompetencjach

Zapraszamy do lektury jubileuszowego numeru „Dzieci w Europie” w dziesięciolecie istnienia naszego pisma!

Jest to zarazem dziesiąta rocznica wzajemnej współpracy i wymiany doświadczeń. Dzięki nim nasz magazyn – wydawany w 15 językach w całej Europie – stał się istotnym źródłem informacji i analiz, oraz inspiracją dla różnorodnych przedsięwzięć podejmowanych na rzecz poprawy życia najmłodszych obywateli kontynentu.

Jednym z naszych głównych celów było stworzenie forum wymiany informacji i poglądów. Obecny numer pisma, poświęcony debacie o kompetencjach, wpisuje się w tę koncepcję.

Zawsze interesowały nas także kwestie związane z formułowaniem zasad polityki i ich praktyczną realizacją na szczeblu unijnym i krajowym. Również w tym przypadku mamy co świętować – 20 maja 2011 roku rządy państw UE uzgodniły, że zwrócą szczególną uwagę na najmłodszych obywateli Europy w celu upowszechnienia przystępnych cenowo, łatwo dostępnych i dobrych pod względem jakości programów wczesnej edukacji i opieki. Oznacza to znaczny postęp w wypełnianiu założeń z Barcelony i nie pozostawia wątpliwości, że celem, do którego należy dążyć, jest zapewnienie małym dzieciom fachowej opieki w pełnym wymiarze godzin. Wszelkstronną wizję polityki wobec najmłodszych zawierają Konkluzje Rady UE odwołujące się do wydanego przez Komisję UE komunikatu pt. „Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem”.

W ciągu 10 lat my wszyscy (osoby pracujące z dziećmi, rodzice i przedstawiciele władz) wiele się nauczyliśmy. W tym numerze rozważamy kwestę kompetencji z perspektywy wszystkich zainteresowanych – również, oczywiście, dzieci. Przyjęliśmy postawę krytyczno-życzliwą, uznając, że kompetencje nie stanowią zestawu mierzalnych umiejętności, lecz są fundamentem uniwersalnych kwalifikacji pedagogicznych, które pomagają najmłodszym w rozwoju ich zdolności.

Wprowadzeniem do debaty jest artykuł wstępny redaktorów tego numeru, czyli Jana Peetersa z Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gandawskiego i Stiga G. Lunda, specjalnego doradcy duńskiego związku nauczycieli przedszkolnych i pedagogów BUPL oraz redaktora duńskiej wersji naszego magazynu.

Mam nadzieję, że przedstawione w numerze artykuły przydadzą się Państwu w pracy. Wszystkim Czytelnikom życzymy powodzenia w działaniu na rzecz poprawy jakości programów dla dzieci w ich własnych krajach.

Helena Burić
Open Academy Step by Step, Chorwacja
Redaktorka naczelna

DZIECIWUROPIE

Celem „Dzieci w Europie” jest:

- stworzenie forum do wymiany myśli, doświadczeń i informacji,
- nawiązanie dialogu między teorią a praktyką,
- podkreślanie szacunku dla różnorodności,
- wkład w rozwój polityki i praktyki na poziomie państwowym i europejskim,
- włączanie osiągnięć z przeszłości we współczesne rozwiązania.

Numer 21 „Dzieci w Europie” został wydany dzięki dotacji Trust for Civil Society in Central & Eastern Europe. Współpracę wydawców Dzieci w Europie wspiera Bernard van Leer Foundation.

Spis treści

Drodzy Czytelnicy,

Jako głos w dyskusji o kompetencjach dzieci, rodziców i kadry opiekuńczo-edukacyjnej zachęcam Państwa do zapoznania się ze standardami wczesnodziecięcej opieki i edukacji opracowanych przez zespół ekspertów i praktyków powołany w 2011 roku przez Fundację Komeńskiego. Szerzej pisaliśmy o tym w poprzednim numerze „Dzieci w Europie” pt. *Najmłodszy obywatel Europy: opieka i edukacja dla dzieci poniżej 3 roku życia*.

Standardy mają za zadanie pomóc w organizowaniu i prowadzeniu dobrej jakości usług dla dzieci (żłobka, klubu, dziennego opiekuna), zarówno osobom je prowadzącym, jak i organom nadzoru; są dostępne na stronie internetowej Fundacji Komeńskiego: www.frd.org.pl/ programy/aktualne w zakładce *Standardy wczesnodziecięcej opieki i edukacji*.

W tym numerze szczególnie zachęcam Państwa do zapoznania się z tekstem Barbary Röhrborn *Dlaczego warto uwzględnić opinie dzieci*, w którym autorka – nawiązując do Konwencji Praw Dziecka – zastanawia się w jakim stopniu dzieci czują się obywatelami, jak postrzegają swój wpływ i jaki mają wpływ na otoczenie.

Teresa Ogrodzińska,
Fundacja Komeńskiego –
redaktorka polskiej edycji 21.
numeru „Dzieci w Europie”

Temat Numeru

- 2 **Jan Peeters i Stig G. Lund** przedstawiają temat kompetencji w dziedzinie wczesnej edukacji i opieki

Kompetencje i kwalifikacje

- 4 **Kompetencje – co trzeba wiedzieć i robić. Claire Cameron** włącza się do debaty o kompetencjach, przedstawiając angielski punkt widzenia
- 6 **Potrzebny jest kompetentny system – wnioski z badań europejskich.** Jakie są kryteria kompetencji dla osób pracujących z dziećmi? O wnioskach płynących z badań CORE na temat wczesnej edukacji i opieki piszą **Michel Vandebroek i Mathias Urban**
- 8 **Rozwój kompetencji zespołowych w zakresie krytycznej analizy pracy pedagogicznej.** Kompetencje powinny charakteryzować cały zespół pedagogiczny, twierdzą **Paul Leseman i Pauline Slot**
- 10 **Nauka zawodu – czyli jak osoby pracujące z dziećmi pomagają sobie wzajemnie.** O tym, w jaki sposób koleżanki i koledzy mogą pomóc w podnoszeniu kwalifikacji, piszą **Jan Peeters i Steven Brandt**
- 12 **Zespoły samokształceniowe jako sposób doskonalenia kompetencji zawodowych** Rozwój kompetencji zawodowych może zmienić środowisko oświatowe. Swoje doświadczenia w tym zakresie omawiają **Dawn Tankersley, Tatjana Vonta i Helena Burić**

Rozwój dziecka

- 14 **Rozwijanie kompetencji dziecka przez zapewnienie mu właściwych warunków rozwoju i uczestnictwa.** Placówki wczesnej opieki i edukacji powinny stwarzać dzieciom warunki do rozwoju kompetencji poprzez zapewnienie im emocjonalnego komfortu i zaangażowania, uważają **Ferre Laevers i Bart Declercq**
- 16 **Jak pomagać dzieciom w zdobywaniu wartościowej wiedzy.** Małe dzieci mogą wykazywać wysoki poziom kompetencji w sferach, które nie są przedmiotem formalnej nauki. **Edita Slunjski** zastanawia się, jak im w tym pomagać
- 18 **Dlaczego warto uwzględnić opinie dzieci?** Dzieci warto słuchać nie tylko z powodu przyszłości – na przykładach opisuje **Barbara Röhrborn**
- 20 **Umiejętności czy kompetencje?** Na czym polega różnica między umiejętnościami a kompetencjami? **Laura Malavasi** wyjaśnia, jak poszerzać zakres edukacji

Wzmacnianie rodziców

- 22 **Zamiast obarczać rodziców winą trzeba z nich zrobić naukowców.** Pierwszymi nauczycielami dziecka są jego rodzice. **Marie-Laure Cadart, Michelle Clausier, Emmanuelle Murcier i Ellen Rutgeerts** omawiają nową francuską inicjatywę, dzięki której wykorzystuje się wiedzę, doświadczenie i kompetencje rodziców
- 24 **Kompetentne dziecko w rodzinie.** Wychowywać kompetentne dziecko znaczy troszczyć się o całą rodzinę, uważa **Jesper Juul**

Unia Europejska

- 26 **Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem – nowy kierunek współpracy w polityce europejskiej.** **Adam Pokorny** pisze o nowym europejskim podejściu do kształcenia ustawicznego, które obejmuje także etap wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem

www.childrenineurope.org
redaktorka naczelna: Helena Burić
współredaktorzy: Stig G Lund, Jan Peeters
redaktorka polskiego wydania: Teresa Ogrodzińska
tłumaczenie: Ewa Pulkowska
projekt graficzny: Piotr Bukowski
fotografie: archiwum Dzieci w Europie

wydawcy: Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego,
www.frd.org.pl.
numer ISSN 1899-5527
copyright: Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego.
Wszelkie prawa zastrzeżone. Przedruk lub kopiowanie całości albo fragmentów artykułów – z wyjątkiem cytatów w artykułach i przeglądach krytycznych – możliwe jest tylko na podstawie pisemnej zgody wydawcy.

Głos dzieci, rodziców i nauczycieli – czyli debata o kompetencjach

Redaktorzy 21. numeru – Jan Peeters i Stig G. Lund – przedstawiają temat kompetencji w dziedzinie wczesnej edukacji i opieki.

Proces ciągłego podnoszenia poziomu kwalifikacji i kompetencji często określany jest mianem „kształcenia ustawicznego” (ang. *lifelong learning*). Dawniej pojęcia „kształcenie ustawiczne” i „kompetencje” podlegały rozmaitym interpretacjom, np. w latach 70. ubiegłego wieku UNESCO prowadziło działania na rzecz kształcenia ustawicznego rozumianego jako narzędzie społeczno-kulturowego rozwoju społeczeństw i jednostek.

W latach 90. przyjęto precyzyjniejsze definicje. Z ekonomicznego punktu widzenia kształcenie ustawiczne jest inwestycją w lepszą przyszłość, natomiast kompetencje to cecha, którą można nabyć poprzez szkolenie czy ćwiczenia. W wąskim rozumieniu kompetencje w dziedzinie wczesnej edukacji sprowadzają się do umiejętności i wiedzy, które powinni posiadać opiekunowie, nauczyciele czy wychowawcy. Rozwijanie kompetencji dzieci wymaga zastosowania metod dydaktycznych, dzięki którym nauczyciel kieruje procesem uczenia, nie pozostawiając wiele miejsca dla doświadczeń swoich podopiecznych. Jak stwierdza Marie-Laure Cadart, współautorka jednego z artykułów, takie podejście do zagadnienia wpływa czasem na sposób pojmowania przez władze kompetencji wychowawczych rodziców – tych, którzy nie spełniają ogólnie narzuconych norm, zmusza się do podjęcia szkolenia.

Obecnym numerem pisma otwieramy debatę o kompetencjach, a także o sposobach zachęcania rodziców, dzieci i nauczycieli do podnoszenia umiejętności poprzez czynny udział w procesie wzajemnego kształcenia.

Oprócz niezbędnych kwalifikacji zawodowych, każdy człowiek powinien także posiadać kompetencje pozwalające na uczestnictwo w świecie sztuki, literatury i muzyki – czyli zdolności twórcze i umiejętności społeczne.

W swojej najnowszej publikacji duński profesor Knud Illeris wprowadza szerokie rozumienie pojęcia „kompetencje” w odniesieniu do różnych grup wiekowych i podkreśla, że działania zmierzające do podniesienia kwalifikacji można inicjować w zakresie wąskim (dotyczącym wiedzy, umiejętności, podejmowania decyzji) lub szerokim (obejmującym empatię, fantazję, kreatywność i krytycyzm).

Michel Vandenbroeck i Mathias Urban w zamieszczonym na dalszych stronach artykule również opowiadają się za szerokim rozumieniem tematu i proponują, by skupić się na kwestiach systemowych. Obaj autorzy na zlecenie Komisji Europejskiej

koordynowali program badawczy CORE dotyczący wymagań kompetencyjnych w dziedzinie wczesnej opieki i edukacji. Program prowadzono we współpracy z organizacjami „Children in Europe”, DECET i ISSA. Wyniki świadczą o jednym: uczenie kompetencji wymaga nie tylko kompetentnych osób pracujących z dziećmi, lecz także kompetentnych systemów pomocy pedagogicznej. Dla zilustrowania tej kwestii Jan Peeters i Steven Brandt przedstawiają opinie wychowawców zebrane podczas jednego z badań, w którym respondenci stwierdzili, że najszybciej uczą się w sytuacji, gdy istnieje wspólna kultura uczenia, a teoria jest ściśle powiązana z praktyką. Co ciekawe, osoby pracujące z grupami o zróżnicowanym składzie uznały, że kontakt z rodzicami i dziećmi pochodzącymi z „odmiennych” środowisk znacząco przyczynił się do podniesienia poziomu ich własnych kompetencji pedagogicznych. Potwierdzają to wyniki uzyskane przez Paula Lesemana i Pauline Slot, którzy uważają, że zamiast koncentrować się na poziomie zawodowym poszczególnych opiekunów lub wychowawców należy – być może przede wszystkim – skupić się na poziomie kadry dydaktycznej i placówki jako całości.

Z tym twierdzeniem zgadzają się Dawn Tankersley, Tatjana Vonta i Helena Burić, uznając, że do zmian w praktyce pedagogicznej bardzo skutecznie przyczyniają się grupy samokształceniowe. Pracując zespołowo można uzyskać szerokie kompetencje dzięki autorefleksji ukierunkowanej na wspólne cele, np. dzięki wykorzystaniu koncepcji „pedagogiki wysokiej jakości”, zaproponowanej przez International Step by Step Association. Potwierdzają to wyniki programu CORE, które świadczą o tym, że praktyka pedagogiczna odwołująca się do zasad zawodowych ufundowanych na wartościach etycznych pozwala na zmianę podejścia stosowanego w placówkach. Autorki postulują wspólne uczenie się nauczycieli poprzez sprawdzanie działania teorii w praktyce. Z kolei Ferre Laevers i Bart Declercq piszą o tym, że im większy jest komfort psychiczny i poczucie przynależności u dzieci uczęszczających do placówek wczesnej opieki i edukacji, tym lepiej dla rozwoju ich kompetencji. Dzieci, których podstawowe potrzeby zostały zaspokojone, są zrelaksowane, spontaniczne, ruchliwe i pełne wiary w siebie, co pozytywnie wpływa na ich zaangażowanie w zajęcia – a ma to kapitalne znaczenie dla tempa zdobywania wiedzy.

O metodach rozwoju kompetencji dzieci mówią przykłady z Włoch i Chorwacji. Laura Malavasi uważa, że należy stwarzać sytuacje, które dla najmłodszych stanowią wyzwanie, rozbudzają ich ciekawość i motywację do nauki, oraz uświadamiają im ich mocne i słabe strony. Dzięki umiejętności samooceny dzieci



umieją poprosić o pomoc, poszerzając tym samym swoje kompetencje społeczne. Natomiast Edita Slunjski pisze o dzieciach, które nie są biernymi odbiorcami podawanych treści, ale samodzielnie zdobywają ważne umiejętności życiowe. Według autorki, badania i analizy są niezbędne do wypracowania dobrych praktyk edukacyjnych, które przewidują czynny udział najmłodszych uczestników procesu dydaktycznego.

Również terapeuta rodzinny Jesper Juul wierzy w kompetencje najmłodszych i jednocześnie zastanawia się nad nową rolą rodziców we współczesnym świecie, w którym kontakty pomiędzy dorosłymi a dziećmi bardzo się zdemokratyzowały. Na podstawie własnego doświadczenia zawodowego autor uważa, że kwestie wychowania należy przemyśleć na nowo i radzi, jak postępować z dzieckiem kompetentnym. Natomiast Denise Taylor pisze o pomocy, na jaką mogą liczyć rodzice w Australii szukający dobrej placówki wczesnej opieki i edukacji w warunkach rynkowych.

Zarówno Juul jak i Taylor odwołują się do „kompetentnych rodziców”, którzy umieją zdobyć potrzebne informacje i dokonać „właściwego wyboru”, ale nie wszystkie rodziny mają takie same możliwości – istnieje realna groźba, że opisywane metody będą mogli zastosować tylko rodzice z klasy średniej, a nie ze środowisk wykluczonych. O sposobach podnoszenia kompetencji osób zmarginalizowanych opowiada ciekawy artykuł z Francji. W odpowiedzi na działania władz, które najwyraźniej uznają, że za wybryki dzieci odpowiadają ich rodzice, powstał program badawczy UPP („Wszechnica Rodzicielska”), który najpierw objął swoim zasięgiem Francję, a następnie Niemcy i Belgię. Celem programu jest zorganizowanie forum wymiany poglądów na temat wychowania, przede wszystkim z myślą o dorosłych, którzy rzadko zabierają w tej kwestii głos. Program spotkał się z zainteresowaniem fachowców i polityków, a jego uczestnicy zostali poproszeni o ocenę przedsięwzięć promujących osiągnięcia szkolne i szkolenia dla nauczycieli, oraz o wzięcie udziału w sympozjach i konferencjach dotyczących wychowania.

W lutym 2011 roku Komisja Europejska zorganizowała w Budapeszcie konferencję na temat wczesnej opieki i edukacji, podczas której dyskutowano o potrzebie zatrudniania kompetentnej kadry pedagogicznej.

Po konferencji wydano komunikat, a w maju Rada Ministrów UE przyjęła wnioski płynące z komunikatu, podkreślając konieczność zatrudniania wykwalifikowanych pracowników w żłobkach i przedszkolach. Adam Pokorny z Dyrekcji Generalnej Edukacji i Kultury przy Komisji Europejskiej wyjaśnia, w jaki sposób programy wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem mogą pomóc w osiągnięciu unijnych celów wyznaczonych na rok 2020, przyczyniając się do podnoszenia kwalifikacji, rozwoju osobowego oraz integracji społecznej i zwiększenia zatrudnienia. Artykuł zwraca uwagę na zmianę sposobu traktowania usług dla najmłodszych, które postrzega się obecnie całościowo, odchodząc od podziału na odrębne placówki opiekuńcze i edukacyjne.

Działania proekologiczne w kontekście współpracy ośrodków edukacyjnych ze społecznością lokalną omawia Adam Buckingham. Autor przemierzył Nową Zelandię, przyglądając się, jak w roli nauczycieli sprawdzają się mężczyźni, którzy ze zużytych przedmiotów tworzą ciekawe materiały dydaktyczne. W artykule przedstawiono dzieci („młodych naukowców i inżynierów”) jako kompetentnych, zaangażowanych uczniów, zwracając uwagę na szczególny wkład wychowawców płci męskiej.

Na zakończenie warto podkreślić, że kompetencje to coś więcej niż cecha nabyta w wyniku szkolenia. Autorzy tego numeru przyjmują różne punkty widzenia, ale zgadzają się, że politycy oraz placówki wczesnej opieki i edukacji muszą inwestować w kompetentne systemy ustawicznego kształcenia – czyli takie, które tworzą ambitne warunki dla dorosłych i dzieci, zapewniają im komfort psychiczny, ożywiają zaangażowanie, oraz umożliwiają wzajemną naukę i rozwój społeczny.

Jan Peeters jest koordynatorem w Ośrodku Badawczo-Szkoleniowym Wczesnej Opieki i Edukacji na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gandawskiego oraz redaktorem flamandzkiej edycji magazynu „Dzieci w Europie”.
jan.peeters@vbjk.be

Stig G. Lund jest specjalnym doradcą duńskiego związku nauczycieli wczesnej opieki i edukacji BULP oraz redaktorem duńskiej edycji magazynu „Dzieci w Europie”.
sgl@bupl.dk

Kompetencje – co trzeba wiedzieć i robić

Claire Cameron rozważa, w jaki sposób różne rozumienie terminu „kompetencje” kształtuje kwalifikacje zawodowe i praktykę pedagogiczną w Anglii.

Kwestie wczesnej opieki i edukacji zawsze należały do wyjątkowo złożonych – i dobrze, że fakt ten zyskuje coraz więcej miejsca w powszechnej świadomości.^{1,2} Ponieważ pomoc rodzinie, pomoc społeczna, praca z dziećmi o specjalnych potrzebach, oraz zróżnicowanie społeczeństwa i migracje odgrywają, obok zapewnienia właściwych warunków rozwoju, coraz większą rolę w programach dla najmłodszych, coraz trudniej jest opisać, czym zajmuje się osoba pracująca z małymi dziećmi i jaki właściwie powinna prezentować poziom fachowości. Innymi słowy, coraz trudniej przychodzi nam określić jej kompetencje.

Próby opisanie czy oceny kompetencji komplikują się jeszcze bardziej na poziomie ponadnarodowym, ponieważ każdy kraj ustanawia własny system wartości i celów wychowawczych. W artykule podsumowuję debatę o kompetencjach z angielskiego punktu widzenia i przedstawiam przykłady zebrane w Anglii. Podobna debata toczy się także na pozostałym obszarze Zjednoczonego Królestwa, choć tu i ówdzie mogą występować różnice w praktycznym zastosowaniu płynących z niej wniosków. Niemniej, prowadzona dyskusja jest niezmiernie ważna

z dwóch powodów. Po pierwsze – nie ma dobrej placówki bez kompetentnej kadry, co potwierdzają liczne badania, które dowodzą, że ośrodki zatrudniające wychowawców o wyższych kwalifikacjach zapewniają dzieciom bardziej aktywizujące i troskliwe otoczenie, oraz uzyskują lepsze wyniki w pracy z podopiecznymi^{3,4}. Oznacza to, że kompetencje i wyższy poziom podstawowych kwalifikacji zawodowych są blisko ze sobą związane.

Po drugie – w dyskusji o kompetencjach chodzi o sposób postrzegania i realizacji metod dydaktycznych. W Anglii (oraz innych krajach anglojęzycznych) najczęściej przyjmuje się, że kompetencje polegają na wykonaniu zadań zgodnie z obowiązującymi normami. Jest to, jak napisano w przemowie do publikacji McKenziego *et al.*⁵ odwołanie się do „instrumentalnych aspektów nauczania, najczęściej ze szkodą dla wiedzy, rozumienia i wszechstronnego rozwoju”. Z kolei w językach innych państw europejskich termin „kompetencje” ma więcej odcieni znaczeniowych i odnosi się nie tylko do wiedzy czy zdolności, ale także do umiejętności radzenia sobie w trudnej sytuacji.⁶



Pamiętając o powyższych różnicach, należy dodać, że angielską politykę i praktykę na ogół ocenia się pod względem tego, czy posiadane kompetencje zastosowano „należycie” w stosunku do narzuconych ogólnie wzorców. Przykładem są cele określone w podstawie programowej dla placówek wczesnej opieki i edukacji „Early Years Foundation Stage” (EYFS), których realizację sprawdzają inspektorzy zewnętrzni. Pomimo długiej listy 69 celów wczesnoedukacyjnych podstawa ta cieszyła się uznaniem osób pracujących z dziećmi, ponieważ zakładała sprawczą rolę dziecka oraz naukę przez zabawę, i zgadzała się z ich wizją przebiegu procesu edukacyjnego.⁷

W niedawno wydanej analizie EYFS autorstwa Clare Tickell (2011) liczbę celów dydaktycznych zmniejszono do 17 i zgrupowano je w trzy „dziedziny podstawowe” obejmujące: rozwój osobowy, społeczny i emocjonalny; rozwój języka i porozumiewania się; oraz rozwój fizyczny. Opiekunom i wychowawcom dano ponadto możliwość oceny „jak dzieci się uczą” w trzech kategoriach: zabawy i badania otoczenia; aktywności i kreatywności; oraz krytycznego myślenia.⁸ Niemniej nawet poprawiona podstawa programowa EYFS zakłada „odfajkowywanie” ocen, gdyż nauczyciel poprzez postawienie znaku w odpowiedniej kratce musi orzec, czy dziecko rozpoczynające edukację w szkole przejawia dla każdego z celów kompetencje „wczesne” (*emerging*), „oczekiwane” (*expected*) czy „wyróżniające” (*exceeding*). Natomiast poprawki Tickell oznaczają odwrót od narzucania standardów ośrodkom przedszkolnym i kładą większy nacisk na opinię kadry pedagogicznej.

Uzależnienie ocen od kontekstu oznacza uwzględnienie różnych uwarunkowań oraz zastosowanie indywidualnych kryteriów przy podejmowaniu decyzji, co ma pierwszorzędne znaczenie przy realizacji skomplikowanych zadań. Co więcej, takie podejście daje nauczycielom poczucie sensu pracy, a przyznanie im prawa do samodzielnego osądu przyczynia się do stabilności kadrowej.² Rotacja kadr w placówkach dla najmłodszych jest wyższa w przypadku słabiej wykwalifikowanych opiekunów w żłobkach oraz wychowawców w przedszkolach niż wśród dobrze wykształconych nauczycieli edukacji elementarnej w placówkach państwowych, co odzwierciedla dawny podział koncepcyjno-administracyjny na opiekę i edukację.

Z myślą o poprawie jakości placówek dla najmłodszych, za rządów Partii Pracy (1997–2010) zaproponowano w Anglii nowy model zatrudnienia. Zarówno w ośrodkach finansowanych z funduszy publicznych, jak i w żłobkach i przedszkolach prywatnych i prowadzonych przez organizacje pozarządowe, miał pracować „nauczyciel edukacji wczesnodziecięcej” (*early years professional*), przy czym zakładano, że do roku 2015 na każdą placówkę przypadnie jedna taka osoba (rząd wybrany w roku 2010 zrezygnował z tego założenia). Nowy tytuł, dostępny dla osób posiadających wykształcenie licencjackie uzyskane dzięki ukończeniu jednej z czterech „ścieżek zawodowych”, miał być równy statusowi nauczyciela kwalifikowanego, chociaż głosy krytyczne wskazywały na brak możliwości zrównania zarobków i warunków pracy. Nauczyciel edukacji wczesnodziecięcej miał pomagać we wprowadzeniu podstawy programowej „Early Years Foundation Stage” i stanowić przykład do naśladowania.⁹

Do stycznia 2011 roku nowy status uzyskało (lub prawie uzyskało) około 10 tys. osób – dużo jak na początek, ale zaledwie ułamek z ogólnej liczby 280 tys. pracowników żłobków i przedszkoli w Anglii.¹⁰ Można odnieść wrażenie,

że zaproponowany model nie przyczynił się do wzrostu samooceny i nie poprawił sytuacji ani prestiżu zawodowego kadry pedagogicznej. W jednym z badań przedstawiono następującą analizę: „pracownicy uznali, że wynieśli korzyści w postaci wzbogacenia własnej wiedzy. Stwierdzili, że teraz lepiej rozumieją rozważania teoretyczne i praktyczne sposoby realizacji teorii; po przeszkoleniu umieli na przykład określić etapy rozwoju dziecka. Doszli też do wniosku, że po zapoznaniu się z językiem teorii potrafią skuteczniej wyjaśnić rodzicom, na czym ów rozwój polega, a to daje im większą satysfakcję ze współpracy z domem”.¹¹

Z przytoczonych komentarzy wynika, że kadra pedagogiczna dobrze radzi sobie ze złożonymi zadaniami wymagającymi łączenia teorii z praktyką. Należy jednak pamiętać, że pierwszy zaciąg „nauczycieli edukacji wczesnodziecięcej” składał się w większości z osób starszych i bardziej doświadczonych, często sprawujących funkcje kierownicze, od których już wcześniej wymagano postawy propagatorów zmian. Czy i na ile następne pokolenia poradzą sobie ze skomplikowanymi kwestiami w praktyce ustalą dopiero następne badania.

Wraz ze zmianą rządu nastąpiła pewna zmiana ideologiczna. Obecnie odchodzi się od podejścia „ukierunkowanego na cele”, a jeśli chodzi o wymóg posiadania dyplomu licencjackiego dla nauczycieli wczesnej opieki i edukacji, to nie jest jasne, czy szkolenie zawodowe dla tej grupy osób będzie finansowane z funduszy publicznych. W systemie edukacji i szkoleń oraz w sposobie praktycznej oceny pracy nadal króluje model narzuconych standardów jako pochodna „instrumentalnego” rozumienia kompetencji.

Claire Cameron wykłada na Wydziale Zdrowia i Opieki Społecznej Anglia Ruskin University
claire.cameron@anglia.ac.uk

Lektura uzupełniająca

1. Oberhuemer, P. (2000). *Conceptualizing the Professional Role in Early Childhood Centers: Emerging Profiles in Four European Countries*, *Early Childhood Research and Practice*. 2, 2. <http://ecrp.uiuc.edu/v2n2/oberhuemer.html>
2. Cameron, C. and Moss, P. (2007). *Care Work in Europe: current understandings and future directions*. Routledge: Abingdon.
3. Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazarri, A. and van Laere (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Final report to the European Commission*. University of East London and University of Ghent.
4. OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. OECD: Paris.
5. McKenzie, P., Mitchell, P. and Oliver, P. (eds) (1995). *Competence and Accountability in Education*. Arena: Aldershot.
6. OECD (2005). *The Definition and Selection of Competencies: Executive Summary*. Available at <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
7. Brooker, L. (2010). *Practitioners' Experiences: What difference has the EYFS made?* <http://www.tactyc.org.uk/pdfs/Reflection-Brooker2.pdf>
8. Tickell, C. (2011). *The Early Years: foundations for life, health and learning*. Available at <http://media.education.gov.uk/MediaFiles/B/1/5/%7BB15EFF0D-A4DF-4294-93A1-1E1B88C13F68%7DTickell%20review.pdf>
9. Hadfield, M. and Waller, T. (2011) Analysis: EYPs are a force for good. *Nursery World*, 26 January. <http://www.nurseryworld.co.uk/news/1051102/Analysis-EYPs-force-good/>
10. Simon, A., Owen, C., Moss, P., Cameron, C., Potts, P. and Wigfall, V. (2008). *Secondary analysis of the labour force survey to map the numbers and characteristics of the occupations working within social care, childcare, nursing and education*. Institute of Education.
11. Lazzari, A. and Urban, M. (w przygotowaniu). *Insights into Praxis: Report on Seven CORE Case Studies*.

Potrzebny jest kompetentny system – wnioski z badań europejskich

Naukowcy, pracownicy oświaty i wychowania oraz politycy są zgodni: jakość usług dla najmłodszych – a zarazem korzyści odnoszone przez dzieci i rodziców – zależą od kompetencji kadry pedagogicznej. Kryteria kompetencji omawiają Michel Vandenbroeck i Mathias Urban.

W czerwcu 2011 roku ukazał się nowy unijny raport dotyczący wymagań kompetencyjnych w dziedzinie wczesnej opieki i edukacji (CORE), w którym opisano, jak najskuteczniej zdobywać, rozwijać i wspierać kompetencje zawodowe na różnych poziomach nauczania, oraz sformułowano jasne zalecenia programowe w zakresie pracy pedagogicznej.

Badania CORE, które na zlecenie Dyrekcji Generalnej Edukacji i Kultury UE prowadziły wspólnie dwie uczelnie – Uniwersytet Wschodniolondyński i Uniwersytet Gandawski – skupiały się na kompetencjach oraz fachowości nauczycieli wczesnej edukacji i opieki. Obejmowały one wszechstronną analizę publikacji, ankietę wypełnianą przez ekspertów z 17 krajów oraz 7 szczegółowych studiów konkretnych przypadków.

Kompetencje a warunki pracy

Kompetencje kadry nauczycielskiej powszechnie uznaje się za jeden z najistotniejszych wskaźników jakości placówek edukacyjnych, natomiast z najnowszych badań wynika, że jakość pracy dydaktycznej zależy także od innych czynników. Główną rolę odgrywają dobre warunki zatrudnienia, które pozwalają zmniejszyć rotację personelu, stałe wsparcie merytoryczne pomocne w prowadzeniu dokumentacji i ułatwiające krytyczną autorefleksję, oraz współpraca we wdrażaniu najskuteczniejszych metod poprzez łączenie teorii z praktyką. Oczywiście możliwość korzystania z wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych jest niezwykle istotna, ale nauczyciele i zespoły pedagogiczne muszą także umieć analizować złożone, nieprzewidywalne i zróżnicowane warunki, w jakich przyszło im pracować.

Kompetentnym nauczycielom potrzeba kompetentnych systemów wsparcia

Raport CORE potwierdza wnioski zawarte we wcześniejszych ustaleniach (patrz lektura uzupełniająca na końcu artykułu) i wskazuje na konieczność zatrudnienia do pracy z każdą grupą dzieci przynajmniej jednego nauczyciela legitymującego się stopniem licencjackim (jest to poziom 5 według Międzynarodowej Klasyfikacji Standardów Edukacyjnych). Nauczyciel ten powinien dzielić obowiązki z innymi wykwalifikowanymi członkami zespołu. Ponadto w raporcie podkreślono znaczenie analizy wzajemnych zależności między teorią a praktyką, co przyczynia się do pogłębienia zdolności krytycznej refleksji wśród kadry pedagogicznej.

Korzyści płynące z systemu łączenia nauki teorii z pracą dowiodło studium przypadku, które dotyczyło kursów licencjackich dla wychowawców-praktyków w Collège Coopératif Rhône-Alpes w Lyonie, natomiast studium poświęcone duńskim pedagogom społecznym (*paedagoger*) wykazało,

że szkoły wyższe mogą uwzględnić ćwiczenia praktyczne w odniesieniu do zajęć kulturalno-ruchowych. Pracę *pedagogistas*, czyli koordynatorów pedagogicznych z miasta Pistoia na północy Włoch, udokumentowano w trzecim studium przypadku, opisującym sposoby praktycznego wykorzystania wniosków płynących z refleksji zawodowej. Wszystkie studia przypadku realizowane w ramach badania CORE potwierdzają znaczenie ciągłego profesjonalnego rozwoju i wsparcia metodycznego, które ułatwia ponadto poziomą i pionową mobilność zawodową. Natomiast przykład Hiszpanii i Litwy ilustruje możliwość uznawania kwalifikacji uzyskanych w ramach programów dokształcania uzupełniającego.

Niewidoczni asystenci

Wszyscy nauczyciele-praktycy potrzebują kompetentnych systemów wsparcia, ponieważ bez nich nie ma mowy o wysokiej jakości działań edukacyjnych. Mimo to rządowe dokumenty i programy strategiczne funkcjonujące w wielu krajach europejskich nie obejmują sporej części pracowników żłobków i przedszkoli, których w badaniach CORE nazwano „niewidocznymi asystentami”. Ankieta CORE wykazała, że zespoły pedagogiczne w placówkach wczesnej opieki i edukacji w znacznej mierze składają się z osób niewykwalifikowanych lub posiadających niskie kwalifikacje. W większości państw UE nisko wykwalifikowani pracownicy mają mniejsze możliwości uczestniczenia w szkoleniach dokształcających niż osoby wyżej wykwalifikowane. W cytowanych studiach przypadku przytoczono ciekawe przykłady pomocy dla tych pracowników, na przykład specjalne ścieżki rozwoju, które pozwalają na łączenie pracy z nauką na uczelni, jak w Danii oraz we francuskim Collège Coopératif Rhône-Alpes, czy stanowią część rozwiązań systemowych w sferze planowania, dokumentacji i oceny działań pedagogicznych, jak we włoskiej Pistoii i w Słowenii. Natomiast w Anglii wprowadzono stopień nauczyciela edukacji wczesnodziecięcej, uznając kwalifikacje zdobyte w praktyce.

Kompetencje (między)instytucjonalne

Z badań CORE płynie bardzo ważny wniosek: kompetencje w dziedzinie wczesnej oświaty i wychowania powinny cechować cały system opieki i edukacji, a nie tylko poszczególnych nauczycieli. Kompetentny system powstaje w wyniku wzajemnych relacji między osobami, grupami oraz instytucjami działającymi w szerokim kontekście społeczno-politycznym. Jednym z głównych wyróżników takiego systemu jest to, że pomaga on jednostkom w rozwoju oraz prowadzeniu działań praktycznych w sposób odpowiedzialny, a także odpowiedni do potrzeb dzieci i rodziców w szybko zmieniających się warunkach społecznych. Dlatego wnioski płynące z kompetencyjnych badań CORE charakteryzuje przeniesienie akcentu z jednostki

na system. We wnioskach wymieniono m.in. konieczność płacenia nauczycielom za przygotowanie, dokumentację i analizę działań, potrzebę organizowania grup samopomocy (np. wraz z kolegami i koleżankami z pobliskich placówek), łączenie pracy ze szkoleniami oraz udział w badaniach praktycznych. Przytoczone wnioski dotyczą wszystkich czynnych nauczycieli, niezależnie od poziomu ich wykształcenia formalnego.

Systemowe podejście do kwestii kompetencji oraz profesjonalizacji obejmuje szerszy zakres niż tylko poszczególne placówki wczesnej opieki i edukacji. Zakłada ono ścisłą współpracę z innymi instytucjami i ośrodkami, a także uwzględnia miejscowe realia oraz warunki życia dzieci i ich rodzin. Współdziałanie może odbywać się między lokalnymi żłobkami czy przedszkolami (jak w przypadku *pedagogistas* w Pistoii), a także między żłobkami/przedszkolami a innymi instytucjami, np. opieki zdrowotnej, ochrony praw dziecka lub opieki socjalnej (jak w przypadku angielskich Children's Centres), szkołami podstawowymi w programach adaptacyjnych (jak w Słowenii), ośrodkami szkolenia nauczycieli (jak w Lyonie) oraz władzami samorządowymi i politykami (jak w Polsce, Pistoii i Gandawie).

Kompetentny nadzór

Do istotnych aspektów funkcjonowania systemu kompetentnego należą zarządzanie, tworzenie polityki edukacyjnej i nadzór ogólny. Wszystkie pozytywne przykłady udokumentowane w studiach przypadku w raporcie CORE wynikają z konsekwentnej polityki państwa. Systemy kompetentne dobrze działają wówczas, gdy nadzór w sferze wczesnej opieki i edukacji polega na konsultacji z najważniejszymi podmiotami, zwłaszcza na szczeblu lokalnym. Próby regulacji sektora – bądź „rynku usług”, tam gdzie on istnieje – na ogół prowadzą do niespójności w proponowanym systemie kwalifikacji na różnych poziomach, a w konsekwencji do braku profesjonalizacji całego systemu. Badania CORE unaocniają też znaczenie podstawy programowej, choć nie w formie narzucania ogólnych wytycznych. Istnienie ogólnych ram pedagogicznych sprzyja spójności programowej, pozwala na zdobycie wykształcenia zgodnego z późniejszym zatrudnieniem oraz ułatwia współpracę między nauczycielami i placówkami. Należy jednak pamiętać, że programy zbyt szczegółowe mogą ograniczać autonomię ośrodków kształcenia nauczycieli, przeciwdziałać intuicji zawodowej, a nawet zagrażać rozwiązaniom eksperymentalnym i nowatorskim.

Nadzór nad jakością pracy oznacza też tworzenie właściwych warunków zatrudnienia, na przykład poprzez oferowanie opiekunom i wychowawcom należytej płacy (którą należałoby zrównać z zarobkami nauczycieli szkolnych) oraz możliwości uczestnictwa w organizacjach związkowych i zrzeszeniach zawodowych.

Oczekujemy, że na podstawie wniosków raportu CORE Komisja Europejska podejmie działania zmierzające do zapewnienia wysokiej jakości usług wczesnej opieki i edukacji, uznając je za dobro publiczne oraz integralną część systemów oświaty w państwach członkowskich. Kwestiom jakościowym należy poświęcić tyle samo uwagi, ile w ostatnich latach poświęcono zagadnieniom ilościowym (np. w formie założeń z Barcelony). Wskaźniki jakości powinny odwoływać się do kompetencji kadry pedagogicznej w ujęciu systemowym, czyli odnosić się nie tylko do poszczególnych nauczycieli, ale także do instytucji oraz edukacyjnej polityki władz samorządowych i państwowych.

Michel Vandenbroeck pracuje na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gandawskiego, a Mathias Urban na Wydziale Pedagogiczno-Społecznym im. Johna Cassa (Cass School of Education and Communities) na Uniwersytecie Wschodniolondyńskim. Badania CORE przeprowadzili Arianna Lazzari z Uniwersytetu Wschodniolondyńskiego oraz Jan Peeters i Katrien van Laere z Uniwersytetu Gandawskiego przy ścisłej współpracy organizacji europejskich.
Michel.Vandenbroeck@Ugent.be
M.Urban@uel.ac.uk

Lektura uzupełniająca

Children in Europe (2008). *Young children and their services: developing a European approach*. Tytuł polskiego opracowania: *Usługi dla najmłodszych -- tworzenie strategii europejskiej*.
 European Commission Network (1996). *Quality targets in services for young children*.
 Eurydice Network (2009). *Eurydice report 2009*.
 OECD (2001, 2006). *Starting Strong*.
 UNICEF (2008). *The child care transition, Unicef Report Card 8*.
 Cameron, C. and Moss, P. (2007). *Care Work in Europe: current understandings and future directions*. Routledge: London.
 Oberhuemer, P., Schreyer, I., Neuman, M. J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives*. Barbara Budrich Publishers: Opladen and Farmington Hills.

Rozwój kompetencji zespołowych w zakresie krytycznej analizy pracy pedagogicznej

Umiejętność krytycznej analizy metod stosowanych w praktyce powinna charakteryzować cały zespół pedagogiczny, twierdzą Paul Leseman i Pauline Slot z Holandii.

Mała liczba podopiecznych przypadająca na nauczyciela, wyższe wykształcenie początkowe kadry i wyższe płace to cechy często utożsamiane z wysoką jakością usług pedagogicznych, ale w rzeczywistości owe aspekty organizacyjne mają słaby związek z jakością procesu uczenia. Naprawdę ważne jest ogniwo pośrednie, czyli opiekun bądź wychowawca, który prowadzi zajęcia i tworzy emocjonalną więź z dzieckiem.

Jakość organizacyjna a jakość procesu dydaktycznego – brakujące ogniwo

Korzystne efekty oddziaływania programów wczesnej opieki i edukacji na wszystkie dzieci, a zwłaszcza efekty kompensacyjne w przypadku dzieci zaniedbanych, zależą od dobrej jakościowo interakcji między opiekunem a podopiecznym, którą charakteryzuje poczucie bezpieczeństwa, wrażliwość, nienatrętne wsparcie oraz stosowanie głównie bodźców werbalnych w procesach uczenia i ukierunkowywania. Im więcej ich, tym lepiej¹.

Z doświadczeń wynika jednak, że samo wdrożenie konkretnego programu lub koncepcji edukacyjnej rzadko przekłada się na osiągnięcia rozwojowe dzieci.^{2,3} Mówimy wówczas o braku „wierności realizacji” (ang. *treatment fidelity*), ale badania wykazują, że między dwoma opiekunami czy nauczycielami o takim samym wykształceniu, pracującymi w tym samym ośrodku według tej samej podstawy programowej, istnieją znaczące różnice w sferze prowadzonych zajęć i jakości interakcji z wychowankami.

Przez 4 dni obserwowaliśmy nauczycieli przedszkolnych pracujących z dziećmi w wieku 2-4 lat, dokumentując czas przeznaczany na rozmaite zajęcia.⁴ Okazało się, że na ogół nauczyciele (a wszystkich specjalnie przeszkolono do pracy z dziećmi ze środowisk zmarginalizowanych i należących do mniejszości narodowych) spędzali niewiele czasu na ukierunkowanych zabawach o treściach dydaktycznych – zwłaszcza językowych czy rachunkowych – natomiast dużo czasu marnowali na czekanie przy niepodejmowaniu jakichkolwiek istotnych działań, co wskazuje na brak umiejętności organizacyjnych. Ale byli i tacy, którzy radzili sobie znacznie lepiej. Różnice między nauczycielami uwidaczniały się zwłaszcza w odniesieniu do etapu przedrachunkowego i wczesnych faz rozwoju językowego dzieci.

Rozwój kompetencji jednostki czy zespołu?

Podstawowe pytanie brzmi: w jaki sposób można zwiększyć kompetencje zawodowe opiekunów i nauczycieli w żłobkach i przedszkolach? Z badań wynika, że na jakość procesu dydaktycznego, a w konsekwencji na osiągnięcia rozwojowe i szkolne wychowanków, wpływa ogólny poziom wykształcenia opiekuna w połączeniu ze specjalistycznym przeszkoleniem w dziedzinie wczesnej edukacji i opieki. Istnieje powszechna zgoda, że nauczyciel wczesnej opieki i edukacji powinien mieć co najmniej dyplom licencjacki oraz ukończone specjalistyczne kursy pozwalające na pracę w żłobku czy przedszkolu, ale wyniki badań nie rozstrzygają tej kwestii jednoznacznie. Early *et al.*⁵ opisują niejednolite efekty wpływu różnych poziomów wykształcenia ogólnego na jakość procesu dydaktycznego. Otóż opiekunowie i nauczyciele z tytułem wyższym niż licencjacki zapewniali lepszą jakość nauczania niż ci, którzy mieli wykształcenie poniżej licencjackiego, ale pomiędzy osobami z dyplomem licencjackim i bez tego dyplomu nie zaobserwowano już znaczących różnic. Również specjalistyczne przeszkolenie w dziedzinie wczesnej opieki i edukacji liczyło się w przypadku niższego wykształcenia ogólnego, ale na poziomie licencjata lub wyższym jego efekt całkowicie zniknął.

Uzyskane wyniki można interpretować na wiele sposobów. Po pierwsze, wpływ na jakość procesu mają także inne czynniki organizacyjne (na przykład liczba dzieci w grupie), które są słabo powiązane z kwalifikacjami kadry. Po drugie, wykształcenie zawodowe opiekunów i nauczycieli edukacji elementarnej – nawet prowadzone na poziomie licencjackim czy magisterskim – może nie być wystarczająco specjalistyczne, by obejmować pracę z małymi dziećmi w grupie. Po trzecie, przed zatrudnieniem kandydatów do pracy w żłobku czy przedszkolu niektóre placówki zapewniają im szkolenie „stanowiskowe” i nadzór merytoryczny, niezależnie od ich wykształcenia i ukończonych kursów, ale nie wszystkie ośrodki tak postępują. Można sądzić, że ważnymi wskaźnikami jakości są też stałe podnoszenie kwalifikacji, sprawne mechanizmy przepływu informacji oraz dobry system nadzoru.

Jakiś czas temu w Holandii zrealizowano pilotażowe badania z udziałem 35 opiekunów i nauczycieli edukacji elementarnej z 15 ośrodków w celu ustalenia, do jakiego stopnia placówki te prowadziły systematyczną autoregulację jakości procesu dydaktycznego. Wykorzystano w tym celu krótką ankietę, a respondentów poproszono o odpowiedź, jak często współpracowali z innymi nauczycielami i kierownictwem przy planowaniu i ocenie działań, jak często poddawali krytycznej



analizie, na zasadzie obserwacji ustrukturyzowanej, metody stosowane przez swój zespół, oraz jak często brali udział w szkoleniach specjalistycznych, czytali publikacje zawodowe i omawiali wspólnie zadania swojej placówki. Odpowiedzi posłużyły do sporządzenia skali autoregulacyjnej, która wykazała ogromne różnice między placówkami. Odniesienie tych pomiarów do jakości procesu dało ciekawy obraz. Okazało się, że jakość pracy nie zależała ani od specjalnego programu nauczania, ani od poziomu początkowego wykształcenia opiekunów i nauczycieli (od poniżej licencjatu do magisterium), natomiast miała wiele wspólnego z zakresem autoregulacji w placówkach. Ścisłe powiązane z autoregulacją było też zadowolenie z pracy, mierzone za pomocą pytań w rodzaju: czy pracownicy czują się doceniani, czy uczą się nowych rzeczy, rozwijają się zawodowo i mają poczucie niezależności.

Podsumowanie

Nie od wszystkich opiekunów w żłobkach i nauczycieli edukacji elementarnej można oczekiwać wykształcenia na poziomie licencjackim bądź wyższym – byłoby to nierealistyczne w większości krajów europejskich, przynajmniej w niedalekiej przyszłości. Już bardziej realnie brzmi propozycja podnoszenia kwalifikacji wstępnych w połączeniu z propagowaniem autoregulacji i wiernej realizacji założeń programowych w placówkach dla dzieci, co oznacza, że gorzej wykształceni pracownicy mogliby odbyć szkolenie w miejscu pracy w ramach skutecznego systemu autoregulacji jakości. Krótko mówiąc: zamiast skupiać się na kwalifikacjach zawodowych każdego opiekuna czy nauczyciela z osobna, powinniśmy – może przede wszystkim – koncentrować się na poziomie pracy kadry i placówki jako całości.

Paul Leseman i Pauline Slot są pracownikami naukowo-badawczymi Uniwersytetu w Utrechcie.
p.p.m.leseman@uu.nl

Lektura uzupełniająca

1. Leseman, P.P.M. (2009). Integrated early childhood education and care: Combating educational disadvantages of children from low income and immigrant families. [W:] *Early childhood education and care in Europe: Tackling social and educational inequalities*. EURYDICE/European Commission: Brussels.
2. Connor, C.M., Morrison, F.J., Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*, 98, 665–89.
3. Justice, L.M., Kaderavek, J.N., Fan, X., Sofka, A., Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 40, 67–85.
3. De Haan, A.K.E., Elbers, E., Hoofs, H.M., Leseman, P.P.M. (2011). Effects of targeted versus mixed preschools on disadvantaged children's emergent academic skills: a cohort-sequential latent growth modeling approach. *School Effectiveness & School Improvement*; w druku.
4. Early, D.M., Maxwell, K.L., Burchinal, M. et al. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558–80.

Nauka zawodu – czyli jak osoby pracujące z dziećmi pomagają sobie wzajemnie

Uczenie się od koleżanek i kolegów to skuteczny sposób podnoszenia kwalifikacji wśród opiekunów w żłobkach, piszą Jan Peeters i Steven Brandt.

W ramach programu CORE w niezamożnych dzielnicach Gandawy zrealizowano studium przypadku, którego autorzy zapytali metodyków i pracowników tamtejszych żłobków, w jaki sposób podnosili oni swoje umiejętności w trakcie pracy zawodowej.

Metodycy uznali, że w procesie zwiększania kompetencji zespołu pedagogicznego szczególnie ważne jest stworzenie w środowisku danej instytucji pewnej wspólnoty, której towarzyszy jasna koncepcja działania oraz system wartości dotyczący współpracy z rodzicami, dziećmi i społecznością lokalną. Ich zdaniem cały zespół powinien mieć możliwość formułowania i oceny podstawowych założeń, które pomogą w zbudowaniu systemu podnoszenia kwalifikacji oraz staną się tematem rozmów podczas wspólnych zebrań i szkoleń.

Ważne jest też, by uczestnicy podzielali system wartości przyjęty w placówce. Poproszeni o przykłady, respondenci stwierdzili, że wychowawcy powinni wierzyć, iż każdy z nich wnosi istotny wkład do pracy z dziećmi i rodzicami, oraz do współpracy z innymi członkami grona pedagogicznego. Wiara ta opiera się na założeniu, że zakłęty krąg marginalizacji społecznej można przerwać dzięki silnemu zaangażowaniu całego zespołu. Metodycy stwierdzili jednak, że w tej kulturze optymizmu musi się znaleźć miejsce na artykułowanie myśli i uczuć negatywnych, a opiekunowie powinni mieć możliwość rozmawiania otwarcie o swoich wątpliwościach i obawach dotyczących sytuacji życiowej dzieci i dorosłych. Ta wartość, wraz z wiarą, że ośrodek może pomóc w rozwoju zarówno dzieciom jak i rodzicom, bardzo motywują opiekunów.

Nauka zaczyna się od refleksji nad praktyką

Dyrektor placówki lub metodyk pomagający zespołowi pedagogicznemu powinien mieć jasną koncepcję doskonalenia zawodowego, dopasowaną do sposobu uczenia się danej osoby. W tej koncepcji rozwój kompetencji musi zaczynać się od praktyki. Nową wiedzę pedagogiczną można uzyskać, analizując sytuacje z życia wzięte, ale wychowawcy powinni rozumieć, dlaczego podejmują poszczególne decyzje. Według słów jednego z metodyków: „od praktyki trzeba przejść do teorii”, co oznacza, że metodyk powinien pomóc osobie pracującej z dziećmi przełożyć przemyślenia teoretyczne na zastosowania praktyczne, a także zachęcić ją do sformułowania przemyśleń teoretycznych na podstawie sytuacji, które wydarzyły się w rzeczywistości.

Metodycy uznali, że szkolenie wstępne nie musi się koncentrować na kompetencjach „technicznych”, które bardzo łatwo opanować w praktyce, natomiast powinno ono dotyczyć rozwijania kompetencji szerokich, które pozwalają zmienić stosowane rozwiązania.

Wszyscy pracownicy podkreślali konieczność dzielenia się wiedzą i pomagania innym członkom zespołu. Wyraźnie woleli oni, by ich rozwój zawodowy odbywał się w tzw. „grupach samokształceniowych”, w których mogli wymieniać doświadczenia i uwagi na temat codziennych problemów zawodowych z opiekunami z innych placówek. Opiekunowie z wykształceniem pomaturalnym krytycznie odnosili się do wiedzy czerpanej z publikacji czy kursów teoretycznych, przedkładając nad nie nieformalną pomoc koleżeńską w postaci wspólnego omawiania konkretnych zdarzeń. Według słów jednej z respondentek: „Zajmując się dziećmi, cały czas pracujemy w zespole; musimy wzajemnie na sobie polegać i sobie pomagać, dlatego grupowy styl podnoszenia kwalifikacji najbardziej nam odpowiada”.

Międzypokoleniowa wymiana doświadczeń zasługuje na większą uwagę

Opiekunowie młodzi lub niedoświadczeni szybciej uczą się podczas nieformalnych kontaktów niż ich starsi stażem koledzy. Młodzi mają wielki szacunek dla kompetencji osób starszych. Jak stwierdziła jedna z krótko pracujących nauczycielek: „Młoda opiekunka nie może pouczać bardziej doświadczonej osoby, nie może też zmieniać stosowanych metod pracy”.

Inna, starsza i bardzo szanowana nauczycielka, podsumowała to następująco: „Trzeba pozwolić, by młodzi robili swoje, a interweniować tylko wówczas, gdy pojawiają się problemy”. Pracownicy z większym doświadczeniem powinni stwarzać atmosferę otwartości, zachęcając osoby młodsze do zgłaszania własnych inicjatyw, dlatego pewna metodyczka przydziela bardziej i mniej doświadczone opiekunki do tej samej grupy, aby uczyły się od siebie nawzajem w klimacie szczerości i dialogu.

Opiekunów starszych i młodszych różni też sposób podejścia do pracy. Młodzi zwracają większą uwagę na aspekty praktyczno-techniczne, w tym na kwestie organizacji, higieny i nadzoru. W rozmowach z rodzicami poruszają tematy użyteczne, np. chcą znać pory snu i nawyki żywieniowe dzieci. Nauczyciele starsi i bardziej doświadczeni mniej mówią o aspektach

„technicznych”, natomiast kontakt z rodzicami wykorzystują do budowania więzi i poszerzania własnej wiedzy pedagogicznej. Opiekunowie z dłuższym stażem łączą wiedzę teoretyczną z wartościami, praktyczną znajomością metod wychowawczych oraz obyciem kulturowym. Wiedzą, co chcą im przekazać rodzice i jak odczytywać sygnały świadczące o trudnościach.

Kontakt z rodzicami z różnych środowisk poszerza kompetencje zawodowe osób pracujących z dziećmi

Opiekunowie podkreślali, że mają do czynienia z bardzo zróżnicowanym otoczeniem – dziećmi o specjalnych potrzebach, rodzinami żyjącymi poniżej progu ubóstwa, osobami pochodzącymi z różnych grup etnicznych – i że takie warunki sprzyjają rozwojowi ich fachowych umiejętności. „Chyba najbardziej moje kwalifikacje podniosła praca w zróżnicowanym środowisku”, brzmiała jedna z typowych opinii.

Jan Peeters i Steven Brandt są pracownikami naukowymi Uniwersytetu Gandawskiego.
jan.peeters@vbjk.be

W Gandawie żłobki dla dzieci w wieku 0–3 lat zatrudniają metodyków ze stopniem licencjackim, których zadanie polega na stworzeniu spójnego systemu doskonalenia zawodowego na poziomie placówki oraz pomocy merytorycznej dla osób pracujących z dziećmi. Opiekunowie mają specjalistyczne kwalifikacje zawodowe, a ci bez kwalifikacji w większości ośrodków odbywają szkolenie pedagogiczne. We wrześniu 2011 roku w trzech głównych miastach Belgii – Brukseli, Gandawie i Antwerpii – rozpoczęto pierwszy w kraju program szkolenia pedagogicznego na poziomie licencjackim. Jego absolwenci będą służyć pomocą mniej kompetentnej kadry.



Zespoły samokształceniowe jako sposób doskonalenia kompetencji zawodowych

Włączenie wychowawców w proces podejmowania decyzji może podnieść jakość pracy poszczególnych placówek oraz całego środowiska oświatowego.

O swoich doświadczeniach piszą Dawn Tankersley, Tatjana Vonta i Helena Burić z International Step by Step Association.

Ostatnio dużo się mówi o potrzebie określenia uniwersalnych kompetencji nauczycieli wczesnej opieki i edukacji w celu zapewnienia lepszej jakości usług, dzięki czemu każde dziecko otrzymałoby większe szanse rozwijania swoich zdolności.

Zdaniem International Step by Step Association (ISSA), wysoką jakość pracy mogą zapewnić jedynie wychowawcy, którzy znają i realizują prawa oraz potrzeby rozwojowe podopiecznych. Kompetencje te uzyskuje się w praktyce, dzięki określonym zasadom postępowania, analizie prowadzonych działań i współpracy środowiska nauczycielskiego, a przede wszystkim dzięki włączeniu wychowawców w proces podejmowania decyzji dotyczących kwestii zawodowych.

Pomocą w praktycznym zastosowaniu zasad teoretycznych oraz upowszechnianiu trwałych zmian na poziomie indywidualnym, instytucjonalnym i społecznym służy wydana przez nas publikacja pt. *Competent Educators of the 21st Century: ISSA Principles of Quality Pedagogy* (Kompetentni wychowawcy XXI wieku – założenia pedagogiki wysokiej jakości ISSA), której towarzyszy zestaw materiałów dydaktycznych. Publikacja opisuje metody pedagogiczne czerpiące z idei humanistycznych i społeczno-konstruktywistycznych, a wychowawcę traktuje jako fachowca, który służy dzieciom radą w samodzielnym odkrywaniu świata, ściśle przy tym współpracując z rodzicami oraz społecznością lokalną. Proponowane metody odwołują się do praw dziecka, zasad integracji, samodzielności podopiecznych, koncepcji dziecka jako obywatela znającego własne prawa i obowiązki, oraz potrzeby rozwijania umiejętności stałego kształcenia.

Podnoszenie kompetencji w poszczególnych placówkach – przykład Chorwacji

Z naszej publikacji już od 5 lat korzysta przedszkole w dzielnicy Malešnica w Zagrzebiu, które posługuje się doświadczeniami kadry wychowawców w celu rozwijania współpracy i wzajemnego zaufania dzięki zastosowaniu ukierunkowanej autorefleksji zawodowej, pozytywnych informacji zwrotnych i otwartego dialogu. W placówce powołano zespół podnoszenia jakości pracy, w którego skład weszli nauczyciele, koordynatorzy pedagogiczni (pedagog, psycholog i logopeda) oraz doradca metodyczny z Open Academy Step by Step. Co roku około 15 nauczycieli, czyli jedna trzecia kadry, uczestniczy w programie mentorskim; niedawno, po 5 latach, utworzono grupę fokusową, która ma zbadać jego skuteczność.

Korzyści z publikacji „Założeń” ISSA

Wychowawcy twierdzą, że publikacja ISSA jest dla nich cenną pomocą w procesie samooceny i autorefleksji, planowania zadań i określania przyszłych celów rozwoju zawodowego.

„Chociaż nasza dyskusja o kryteriach poprawy pracy dydaktycznej zaczęła się w roku 2004, wciąż odczuwaliśmy niedosyt. Rozmowy zawsze grzęzły w tym samym punkcie, bo nie umieliśmy wyjaśnić, o co nam chodzi, ani skąd wiemy, że coś robimy dobrze, a coś innego źle. Ciągłe mieliśmy wrażenie, że czegoś istotnego w naszych kryteriach brakuje, np. kwestii interakcji. W 2006 roku zdecydowaliśmy się na uruchomienie programu mentorskiego według założeń ISSA”.

Zespoły samokształcenia zawodowego

Podstawą pracy w zespołach jest wspólna nauka. Podczas spotkań poświęconych ukierunkowanej autorefleksji nauczyciele analizują wspólnie swoje poglądy i wyobrażenia na temat zasad wychowania, potrzeb dzieci i rodzin, oraz własnej roli w procesie edukacyjnym. Każdy uczestnik musi mieć silną motywację – bez tego samokształcenie się nie uda.

„Praca w grupie bardzo motywuje, a skład zespołu często określa kierunek działania i powodzenie przedsięwzięcia.”

„Jest łatwiej, gdy ktoś obok myśli podobnie.”

„Nie wystarczy poznać strategię uczenia i przemyśleć na nowo sposób przyswajania wiedzy przez dziecko – tak naprawdę uczyliśmy się razem, wymieniając informacje i doświadczenia.”

Poprawa jednego aspektu jakości pracy wpływa na rozwój innych aspektów

W ciągu roku szkolnego zespół samodzielnie wybrał dziedzinę, w której chciał wprowadzić zmiany na lepsze. Celem była aktywizacja uczestników i skuteczniejsze ukierunkowanie działań. Wyraźnie widoczna stała się współzależność poszczególnych elementów „Założeń” ISSA, ponieważ poprawa jakości pracy w jednej sferze wpływała dodatnio na inne sfery, co uświadamiało nauczycielom wzajemne powiązania między wszystkimi aspektami jakościowymi.

„Zaciekawili mnie związki z innymi aspektami. Kiedy przygotowuję zadanie rozwojowe, jednocześnie muszę zaplanować przebieg zajęć i sposób ich realizacji, i jeszcze wprowadzić zmiany w otoczeniu, żeby ten plan wykonać.”

Łączenie „refleksji nad działaniem” i „refleksji w działaniu”

Analiza działań ma dwa wymiary – refleksję nad działaniem” (np. w formie dyskusji na temat wideofilmów, czy krytycznej dyskusji na temat publikacji) i „refleksję w działaniu” (np.

w formie obserwacji i analizy pracy na bieżąco). Nauczyciele podkreślali, że połączenie tych dwóch wymiarów pozwoliło im lepiej zrozumieć pewne kwestie. Rzeczywiście, dość trudno jest przyswoić w pełni wiedzę uzyskaną wyłącznie z lektur – do tego trzeba praktyki. Ponadto analiza wideofilmów ułatwia zmianę opinii nauczyciela o umiejętnościach podopiecznych.

„Jak się zaczyna kogoś obserwować, to trzeba mieć ogólne pojęcie, na co zwracać uwagę. Przez pierwsze trzy lata więcej czasu poświęcaliśmy »refleksji nad działaniem«, planowaniu, analizie wideofilmów i czytaniu publikacji, a teraz dojrzeliliśmy na tyle, by po prostu działać i stosować nabytą wiedzę w praktyce. Dlatego połączenie tych dwóch wymiarów uważam za korzystne.”

Wychowawca autorem zmian

Na początku nauczyciele mogli sami zdecydować, czy będą rozwijać swoje mocne strony, czy raczej skupią się na ulepszaniu słabych punktów – w ten sposób stali się autorami programu wdrażania samokształcenia, ciągłego rozwoju zawodowego, a także programu nauczania. Jest to istotna kwestia, ponieważ z badań wynika, że zmiany wprowadzane bez autorskiego udziału nauczycieli nie przyjmują się.

Poszerzanie zakresu samopomocy zawodowej – przykład Słowenii

Ośrodek Badawczo-Rozwojowy Inicjatyw Pedagogicznych przy słoweńskim oddziale Step by Step korzystał z „Założeń” ISSA w pracy z zespołami realizującymi w poszczególnych przedszkolach programy poprawy jakości. Niedawno uczestnicy doszli do wniosku, że skuteczniejszą formą nauki będzie poszerzenie zakresu samopomocy zawodowej poprzez włączenie innych podobnych i współpracujących ze sobą placówek.

Pomysł zaczęto realizować w sieci przedszkoli skupiającej 800 nauczycieli i 36 dyrektorów. Chociaż od rozpoczęcia działań minął zaledwie rok, już teraz dostrzeżono korzystne zmiany na poziomie instytucjonalnym w zakresie zaangażowania poszczególnych zespołów, ich wiedzy oraz intensywności współdziałania.

Praca zespołów przebiegała w następujących etapach: Określenie mocnych i słabych stron placówki. Na tym etapie każde przedszkole oceniało swoje postępy w ciągu ostatnich kilku lat i ustalało, co należy zmienić. Wybór zadań do realizacji przez placówkę. Niektóre przedszkola zdecydowały się rozwijać swoje atuty, inne skupiły się na słabych punktach. Na tym etapie przygotowane plany połączono z koncepcją ogólną, natomiast Ośrodek opracował program współpracy międzyinstytucjonalnej – pogrupował placówki według tematyki prac oraz stworzył warunki profesjonalnego wsparcia i wymiany doświadczeń. Analiza przez placówkę założeń i wskaźników dotyczących wybranego przez siebie zagadnienia. Analiza wskaźników wymagała przeprowadzenia dyskusji na temat ich znaczenia i praktycznej realizacji. Zaproponowanie przez zespoły planu działań w celu wprowadzenia zmian oraz określenie kryteriów skuteczności. Podczas kwartalnych spotkań z ekspertami z Ośrodka Step by Step analizowano

autentyczne sytuacje w odniesieniu do założeń teoretycznych, a wnioski przekazywano innym uczestnikom programu. Obecnie zespoły realizują przygotowane przez siebie plany i spotykają się regularnie, by omówić i udokumentować wprowadzone ulepszenia. Na koniec roku szkolnego zorganizowano konferencję krajową poświęconą wymianie doświadczeń. Z ustaleń Ośrodka Badawczo-Rozwojowego wynika, że nawiązanie kontaktów między placówkami zaowocowało częstszym organizowaniem spotkań poświęconych wymianie doświadczeń zawodowych. Spotkania stały się bardziej konstruktywne, wzbogaciły proces doskonalenia zawodowego i pogłębiły a zarazem rozszerzyły współpracę międzyinstytucjonalną.

Podsumowanie

Tworzenie zespołów samokształceniowych to skuteczny sposób na poprawę funkcjonowania ośrodków wczesnej opieki i edukacji. Tego rodzaju doskonalenie zawodowe oddziałuje pozytywnie na jakość pracy i jej demokratyczny charakter. Nauczyciel, który czuje się włączony w proces podejmowania decyzji jest skuteczniejszym rzecznikiem zmian sprzyjających ulepszeniu działań edukacyjnych i promowaniu wartości demokratycznych w praktyce.

Dawn Tankersley jest specjalistką do spraw programowych w International Step by Step Association (ISSA), dtankersley@attglobal.net;
Tatjana Vonta pracuje jako asystentka w Instytucie Badań Pedagogicznych, przy którym działa słoweński oddział stowarzyszenia Step by Step pod nazwą Ośrodek Badawczo-Rozwojowy Inicjatyw Pedagogicznych (Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ), tatjana.vonta@amis.net;
Helena Burić jest koordynatorką programu Open Academy Step by Step w Chorwacji, helena@korakpokorak.hr

International Step by Step Association (ISSA) skupia osoby i organizacje działające w sferze wczesnej opieki i edukacji w celu upowszechniania fachowych działań wychowawczo-integracyjnych, dzięki którym dzieci mają właściwe warunki do osiągnięcia pełnego rozwoju osobowego i społecznego. Do ISSA należą organizacje pozarządowe z Europy Środkowej i Wschodniej oraz Azji Środkowej. Więcej informacji można znaleźć pod adresem www.issa.nl

Rozwijanie kompetencji dziecka przez zapewnienie mu właściwych warunków rozwoju i uczestnictwa

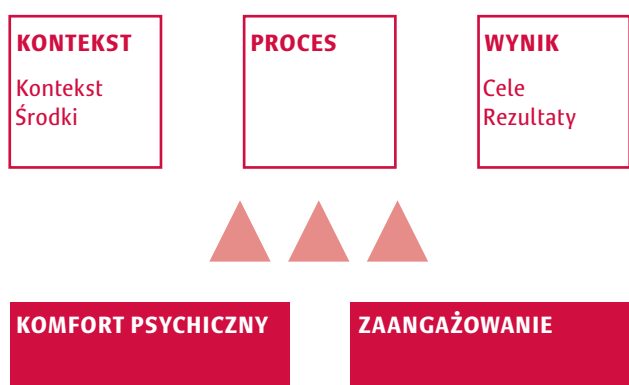
Dzieci, które czują się swobodnie, bezpiecznie i pewnie, szybciej przyswajają pogłębione treści nauczania. Rozwój kompetencji przebiega sprawniej w warunkach emocjonalnego komfortu i zaangażowania, twierdzą Ferre Laevers i Bart Declercq.

Jak zachęcić małe dziecko do nauki?

W odpowiedzi na to pytanie rodzice i autorzy programów edukacyjnych najczęściej wymieniają długą listę oczekiwań dotyczących warunków dydaktycznych i pracy kadry pedagogicznej, natomiast władze instytucjonalne i państwowe najchętniej odnoszą się do spodziewanych wyników procesu kształcenia. Zapytani o to samo wychowawcy pracujący z dziećmi sytuują się gdzieś pośrodku. Jak udaje im się skutecznie łączyć wymagania dotyczące warunków z wynikami?

Jakość doświadczenia

Oczywistym punktem wyjścia przy ocenie jakości placówki jest sprawdzenie, czy zapewnia ona dzieciom właściwy poziom emocjonalnego komfortu i zaangażowania. Weryfikacja pozwala orzec, czy to, co robimy – czyli konteksty dydaktyczne, które stwarzamy – rzeczywiście prowadzą do pozytywnych wyników końcowych.



Aby stwierdzić, jak poszczególne dzieci radzą sobie w żłobku czy przedszkolu, należy najpierw ocenić, czy czują się tam swobodnie, zachowują spontanicznie, są energiczne i pełne wiary w siebie. Jeśli tak – to znaczy, że odczuwają komfort psychiczny, a ich podstawowe potrzeby zostały zaspokojone. Drugie kryterium – zaangażowanie – łączy się z procesem rozwoju i wymaga, by dorośli stworzyli sprzyjające otoczenie, które pozytywnie wpływa na koncentrację i wewnętrzną motywację do działania. Placówki wczesnej opieki i edukacji muszą brać pod uwagę obydwa aspekty. Skupianie się wyłącznie na samopoczuciu dzieci i pozytywnej atmosferze to za mało, natomiast działania na rzecz większego zaangażowania podopiecznych nie przyniosą efektów, jeśli dzieci będą się czuły skrupowane czy poddane presji psychicznej.

Zaangażowanie – podstawowy warunek rozwoju kompetencji

Zaangażowanie nie wiąże się ani z konkretnymi zachowaniami, ani z konkretnymi poziomami rozwoju. Równie zaangażowane może być niemowlę ćwiczące swój głos, co naukowiec opracowujący ważną hipotezę. Do najważniejszych cech charakterystycznych zaangażowania, które ma miejsce w „strefie najbliższego rozwoju”, należą: skupienie, silna motywacja, fascynacja i całkowite pochłonięcie tematem. Dalej można jeszcze wymienić widoczne poczucie zadowolenia i odczuwalny fizycznie przypływ pozytywnej energii, ale nie każda z tych cech z osobna musi świadczyć o zaangażowaniu – nie jest nim na przykład stan ekscytacji wywołany występem artystycznym. Zadowolenie musi pochodzić z innego źródła: z chęci poznania, lepszego zrozumienia rzeczywistości, wewnętrznego zainteresowania światem i ludźmi. Zaangażowanie to podstawowy warunek rozwoju kompetencji małych dzieci. Musimy o nie zadbać, jeśli chcemy, by wychowankowie przyswoili sobie treści nauczania w sposób pogłębiony.

Nauka głęboka

Pojęcie „głębokiej nauki” wynika z krytycznej analizy procesu dydaktycznego i odzwierciedla przekonanie, że rozwój nie polega na prostym dodawaniu nowych informacji do istniejącego zasobu wiedzy; wręcz przeciwnie – każde działanie zależy od głębokiej struktury zasadniczych schematów pojęć, które funkcjonują jako podstawowe programy regulujące nasz sposób przetwarzania napływających bodźców i budowania obrazu rzeczywistości. Dzięki nim interpretujemy nowe sytuacje i działamy kompetentnie – albo nie. To one decydują, które wymiary rzeczywistości – i ile tych wymiarów – uwzględniamy w naszej percepcji. Podstawą jest nowy paradygmat kompetencji, w którym efekty rozwoju mierzy się kompleksowo, bez uzależniania ich od oczekiwanych rezultatów.

Wpływ na instytucje

Wpływ można także mierzyć na większą skalę. Oceniając komfort psychiczny i zaangażowanie dzieci przed zmianami i po wprowadzeniu zmian, można uzyskać odpowiedzi na najważniejsze pytanie: czy nasze starania, np. wprowadzane programy doszkalające, prowadzą do oczekiwanych wyników? Badania w Wielkiej Brytanii i Belgii wskazują na znaczący wzrost samopoczucia i zaangażowania dzieci w ciągu jednego roku szkolnego, co należy łączyć z poprawą jakości środowiska edukacyjnego, czyli materiałów, zajęć, sposobu organizacji pracy, zachowania dorosłych, swobody zostawianej dzieciom oraz atmosfery ogólnej.

Zastosowanie w praktyce

Komfort psychiczny i zaangażowanie dzieci można wzmacniać. Pomogą w tym poniższe wskazówki o charakterze ogólnym, które jednak nie powinny krępować inicjatywy własnej nauczyciela, ponieważ podejmowanie konkretnych decyzji uzależnione jest od indywidualnych przypadków. Co można zrobić:

1. Przemeblować pomieszczenie, dzieląc je na przyjemne kąciaki do zabawy.
2. Sprawdzać, co znajduje się w kąciakach, a nieciekawe materiały zastępować interesującymi.
3. Wprowadzać nowe, niestereotypowe materiały i zajęcia.
4. Obserwować dzieci, poznawać ich zainteresowania i uwzględniać je podczas przygotowywania zajęć.
5. Pomagać w zajęciach, udzielając zachęt i podejmując inspirujące interwencje.
6. Pozwalać na swobodną inicjatywę zgodnie z ustalonymi regułami i umowami.
7. Budować więź z każdym dzieckiem, a także rozwijać i poprawiać relacje między dziećmi.
8. Organizować zajęcia, które pomogą dzieciom lepiej poznać świat zachowań, uczuć i wartości.
9. Zwracać uwagę na dzieci, które mają problemy emocjonalne i opracować sposoby interwencji.
10. Zwracać uwagę na dzieci, które mają problemy rozwojowe i opracować sposoby interwencji zwiększających zaangażowanie w obrębie, którego dotyczy problem.



Komfort psychiczny

Gdy dzieci i dorośli...

- czują się swobodnie
- zachowują się spontanicznie
- przejawiają otwartość i łatwo nawiązują kontakty
- wykazują spokój wewnętrzny i opanowanie
- mają energię i wierzą w siebie
- mają kontakt z własnymi uczuciami i emocjami
- cieszą się życiem

...wiadomo, że ich zdrowie psychiczne jest niezagrożone.

Pomiar psychicznego komfortu i zaangażowania

Do pomiaru samopoczucia i zaangażowania dziecka służy pięciopunktowa skala („skala z Leuven”), która ma wielorakie zastosowania – od samo(oceny), przez obserwację, po badania naukowe.

Do oceny rozwoju dziecka służy system kontroli postępów procesu edukacyjnego. Na podstawie kilkutygodniowej obserwacji nauczyciel ocenia samopoczucie i zaangażowanie wychowanka. Jest to punkt wyjścia do dalszej analizy, która koncentruje się na dzieciach wykazujących niższy stopień samopoczucia i zaangażowania w celu wyjaśnienia przyczyn takiego stanu rzeczy. Analiza stanowi podstawę do interwencji, która może dotyczyć danego dziecka, sytuacji w placówce lub sposobu pracy nauczyciela.

Zaangażowanie

Gdy dzieci i dorośli...

- przejawiają skupienie i koncentrację
- przejawiają zaniepokojenie, silną motywację, fascynację
- przejawiają aktywność umysłową
- doświadczają pełni emocji i doznań
- czerpią zadowolenie z poznawania świata
- działają na granicy swoich możliwości

...wiadomo, że trwa proces głębokiej nauki.

Podsumowanie

Wybór psychicznego komfortu i zaangażowania dzieci jako punktów odniesienia w ocenie jakości pracy dydaktycznej pozwala uwzględnić poziom nauczycieli, rodzaj placówki oraz wszystkie ograniczenia istniejącej sytuacji. Ich wpływ jest rzeczywisty. Dobre samopoczucie i zaangażowanie mają skutek aktywizujący, dodają energii, tworzą pozytywne sprzężenie zwrotne, ułatwiając głębokie przyswajanie podawanych treści. Tylko w ten sposób można sprawić, by placówki wczesnej opieki i edukacji funkcjonowały lepiej i skuteczniej realizowały zadania edukacyjne

Ferre Laevers kieruje Ośrodkiem Badawczym Edukacji Doświadczeniowej, a Bart Declercq prowadzi pracę naukową na belgijskim Uniwersytecie Leuven
bart.declercq@ped.kuleuven.be

Lektura uzupełniająca:

Laevers, F., Depondt, L., Kog, M. and Vandenbussche, E. (1997). *A process-oriented child monitoring system for young children*. Centre for Experiential Education: Leuven.
 Laevers, F., De Bruyckere, G., Declercq, B. et al. (2005). *SICS: Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument*. Kind & Gezin: Brussels. (Wersja bezpłatna do pobrania pod adresem: www.cegopublishers.be)
 Laevers, F. (2007). *PALE. A guide for a Process-oriented Analysis of Learning Environments*. Research Centre for Experiential Education: Leuven.

Jak pomagać dzieciom w zdobywaniu wartościowej wiedzy

Edyta Slunjski zastanawia się, czy pomagamy dzieciom na tyle skutecznie, by zapewnić im pełne możliwości rozwoju.

Cztery trzyletnie dziewczynki bawią się w sklep; fachowo dyskutują o cenach, używając liczb dwucyfrowych. Mała kasjerka nabija na udawaną kasę kody kupionych artykułów, przeciąga „kartę kredytową” przez czytnik i wydaje zakupy klientce. Przez cały czas odnosi się do kupującej z szacunkiem, pytając „Czym jeszcze mogę służyć?”.

Kto mógłby przypuszczać, że trzylatki są w stanie wykonać opisane czynności – przeskanować towar i zapłacić kartą, prowadząc przy tym uprzejmą konwersację? Gdzie się tego nauczyły?

W jaki sposób dzieci zdobywają wartościową wiedzę

Współczesne czasy często wymagają wiedzy odmiennej od tej, którą wpajano nam w dzieciństwie. Tematowi „czego i jak uczyć dziecko” poświęcono wiele publikacji; niemniej fakt, że dzieci wykorzystują kompetencje nabyte poza szkołą, niebędące efektem zaplanowanych działań dydaktycznych, sugeruje, że one same znakomicie się orientują, czego warto się uczyć i jak tę wiedzę zdobyć. Być może dzieci powinny pomagać nam w opracowywaniu nowych metod edukacyjnych?

Widać to wyraźnie w przedszkolu, gdzie w samodzielnie wymyślanych i organizowanych zabawach, również symbolicznych, dzieci wykorzystują wiedzę, której ich nie uczono i która przekracza nasze wyobrażenia o umiejętnościach małych uczestników. Podczas takich zajęć ujawnia się prawdziwy zakres ich kompetencji społecznych, językowych, matematycznych czy organizacyjnych.

Analizując opisaną powyżej scenę zabawy w sklep, można dojść do wniosku, że doświadczenie życiowe zostało w niej przekształcone w działanie symboliczne, które należy do kategorii „wiedzy ukrytej”. „Ukryta” wiedza i kompetencje dzieci mogą posłużyć jako cenne wskazówki przy planowaniu procesu edukacyjnego, choć należy pamiętać, że często wymykają się one pomiarom przy użyciu narzędzi wzorcowych, które badają, co dzieci robią w sposób przewidywalny, na jakie typowe pytania umieją odpowiedzieć i jakie standardowe czynności potrafią wykonać. Zamiast wzorców w tym przypadku należałoby raczej wykorzystać obserwację i umiejętność słuchania. Bez dogłębnej znajomości dzieci, bez dokładnego rozpoznania ich stanu wiedzy i kompetencji, nie da się stworzyć dobrego systemu nauczania przedszkolnego.

Aby lepiej poznać rzeczywisty zakres wiedzy i kompetencji wychowanków oraz przebieg procesów uczenia, w kilkunastu chorackich przedszkolach przeprowadzono badania mające na celu stworzenie skutecznej strategii obserwacji i słuchania podopiecznych.

Czy na pewno przyznajemy dziecku prawo do szacunku do samego siebie, pewności siebie oraz inicjatywy w procesie edukacyjnym?

Czwórka dzieci mierzy obwód drzewa na podwórku. Wszyscy szybko akceptują pomysły i uwagi chłopca, który ma znacznie niższy poziom kompetencji matematycznych niż reszta uczestników, a mimo to przejmując dowodzenie, rozdziela obowiązki i zawiaduje całością działań. Nie zna liczb trzycyfrowych, ale wybiera dzieci, które w jego opinii poradzą sobie z zadaniem. Można wobec tego zapytać:

- Jakie kompetencje umożliwiają chłopcu zdobycie decydującego wpływu na resztę rówieśników i przebieg zabawy, skoro inni są od niego bardziej uzdolnieni matematycznie?
- Co sprawiło, że dzieci o wysokich kompetencjach matematycznych nie zdecydowały się kierować organizacją zajęć o charakterze rachunkowym?
- W jaki sposób chłopcu udało się ocenić kompetencje pozostałych dzieci i wykorzystać je do rozwiązania zadania, którego sam by nie umiał rozwiązać?

Sprawne wykonanie czy rozwiązanie zadania często zależy od wzajemnego połączenia zakresów wiedzy i umiejętności, dlatego rzeczywisty poziom kompetencji dziecka trudno jest ustalić w oderwaniu od innych czynników. Być może w przypadku chłopca dużą rolę odegrały jego zdolności organizacyjne, które nie poddają się prostej ocenie. Poziom kompetencji matematycznych czy językowych jest znacznie łatwiej sprawdzić niż, dajmy na to, poziom szacunku dla samego siebie, wiary we własne siły czy inicjatywy. Nie oznacza to oczywiście, że czynniki, które trudno ocenić, są mniej istotne – wręcz przeciwnie, mogą one odgrywać rolę katalizatora rozwoju innych umiejętności i dlatego w procesie edukacyjnym powinno się zwracać na nie baczną uwagę.

Czy w dyskusji nad procesem edukacyjnym skupiamy się na przyszłości (dziecka) czy na przeszłości (nauczyciela)?

Podczas zajęć pięciolatki dostają litery wykonane z różnych materiałów. Muszą rozpoznać pierwszą literę (lub wszystkie litery) podanego wyrazu, a wyraz dopasować do obrazka. Jeden z chłopców siedzi na uboczu, nie jest zainteresowany i nie chce brać udziału w zabawie. Po pewnym czasie nauczycielka pyta go, co najbardziej lubi robić w domu. Chłopiec odpowiada, że uwielbia gry komputerowe, i wymienia kilka ulubionych tytułów. Na pytanie skąd je ma, odpowiada, że sam pobiera je z internetu, i podaje nazwy najlepszych witryn. Instruuje grupę, że w adresie należy trzykrotnie wpisać literę „w”, chociaż nie

ma jej w chorwackim alfabecie. Oczywisty kontrast między poziomem wiedzy pięciolatka a poziomem przygotowanej zabawy literowej dla początkujących w pełni tłumaczy, dlaczego chłopiec nie chciał się angażować.

To, co motywuje jedno dziecko, niekoniecznie motywuje jego rówieśników. Równolatki różnią się stopniem kompetencji, i ten fakt należy uwzględnić przy planowaniu zajęć. Czasem dziecko poziomem umiejętności prześciga dorosłego, co też trzeba wziąć pod uwagę, ponieważ taka sytuacja ma ogromny wpływ na dobór właściwych metod kształcenia. Zadanie nauczyciela nie polega na tym, by przygotować wychowanków do tego, co było, ale na tym, by przygotować ich do tego, co jest – czyli do teraźniejszości, w której wciąż wielu dorosłych nie umie się poruszać.

Szczególne uwagę należy zwrócić na rozwój kompetencji, które stanowią ramy dla innych umiejętności. Należą do nich szacunek dla samego siebie, wiara we własne siły oraz inicjatywa i samodzielność, które w połączeniu z zapalem dzieci do poznawania świata oraz ich niespożytą ciekawością stanowią dobry punkt wyjścia do dalszego kształcenia.

Znajomość stanu wiedzy i kompetencji dzieci, a także pomoc w ich dalszym rozwoju, zależą od percepcji i świadomości nauczycieli. Między zdolnościami pedagogicznymi

nauczyciela a dalszym wzrostem kompetencji dziecka istnieje znaczący związek. Motywowanie podopiecznych wymaga słuchania, obserwacji oraz właściwej interpretacji ich działań, zwłaszcza samodzielnie zaproponowanych i zorganizowanych.

Z badań wynika, że skuteczne działania edukacyjne w przedszkolach są wynikiem zdolności wychowawców do obserwacji i autorefleksji. Dzięki nim można ocenić poziom placówki i jakość pracy dydaktycznej. To, czy przedszkola staną się miejscami, gdzie dzieci zdobywają wartościową wiedzę, zależy od szkolenia nauczycieli w dziedzinie systematycznej samooceny, poprawy ich znajomości naturalnych sposobów uczenia się dziecka, oraz uwzględniania ich opinii w planowaniu procesu edukacyjnego. Taką szansę mają placówki, w których wychowawcy dobrze rozumieją podopiecznych, wierzą w ich zdolności poznawcze i nie są obciążeni narzuconymi programami nauczania, które bezwzględnie muszą realizować.

Edita Slunjski wykłada na Wydziale Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu w Zagrzebiu
eslunjsk@ffzg.hr

Rozwój dziecka

Dzieci w Europie | nr 21(9) |



Dlaczego warto uwzględniać opinie dzieci?

W jakim stopniu dzieci czują się obywatelami, jak postrzegają swój wpływ i jaki mają wpływ na otoczenie – Barbara Röhrborn omawia projekty i badania związane z tym tematem.

Dzieci, tak jak dorośli, są obywatelami. Nie odpowiadają prawnie za swoje czyny, ale są członkami społeczności i codziennie stykają się ze skutkami różnych decyzji podejmowanych przez tę społeczność – począwszy od sytuacji materialnej ich rodziców, skończywszy na tym, jak wygląda plac zabaw, z którego korzystają. Za kilkanaście lat one także będą decydować w imieniu zbiorowości, ale warto ich słuchać nie tylko z powodu przyszłości. Warto, ponieważ – jak podkreśla Gerison Lansdown¹ – dzieci są ludźmi **teraz**. Konwencja Praw Dziecka traktuje dzieci, włączając w to te najmłodsze, jako osoby, które przez sam fakt bycia dzieckiem powinny być szanowane, między innymi poprzez przestrzeganie ich praw. To od dorosłych zależy, jaki jest kontekst bycia dzieckiem – czy traktujemy je jako wymagające kontroli i pozbawione własnej woli, czy jako osoby, które potrafią i chcą się komunikować, starają się nadawać znaczenie swoim doświadczeniom i rozumieć otaczający je świat.

Alison Clark i Peter Moss² skłaniają się ku tej drugiej perspektywie i opisują badania przeprowadzone w Coram Community Campus znajdującym się w dzielnicy King's Cross w Londynie, dzięki którym rozwinęli koncepcję nazwaną „podejściem mozaikowym” (*the Mosaic approach*). Podkreślają znaczenie słuchania dzieci – ich głos rozumieją nie tylko w sensie werbalnym, lecz także jako wszystkie rodzaje ekspresji, które są używane przez ludzi od chwili przyjścia na świat. Uczestnictwo dzieci w podejmowaniu decyzji, które mają związek z ich życiem opierają na przekonaniu, że to właśnie one, a nie lekarze, rodzice czy nauczyciele, są ekspertami własnego życia. Osoby ważne dla dziecka są natomiast współtwórcami kontekstu, w którym ono funkcjonuje, więc również jego głos powinien być wzięty pod uwagę, jeśli chcemy zrozumieć, jak wygląda jego rzeczywistość.

Wypowiedzi rodziców, rodzeństwa, nauczycielek i samego dziecka (werbalne lub niewerbalne, na przykład w postaci fotografii i rysunków autorstwa dziecka) tworzą swoistą mozaikę, której celem jest zobrazowanie otoczenia dziecka, tego, co i kogo lubi czy nie lubi, czego oczekuje i o czym marzy, bez tworzenia przez dorosłych wiodącej interpretacji lub diagnozy. Metoda ta, możliwa do użycia również w przypadku dzieci nieporozumiewających się w języku opiekunów (dzieci bardzo małe, z całościowymi zaburzeniami rozwoju, dzieci emigrantów), jest bardzo przydatna jako narzędzie do lepszego zrozumienia, jak im się żyje, ale też jako środek budowania dialogu, rozmowy, która będzie zmieniać swoje formy, ale nigdy się nie zakończy.

Gerison Lansdown podkreśla, że partycypacja dzieci powinna być rozumiana nie tylko jako słuchanie ich, oddawanie im głosu, ale również poważne traktowanie ich poglądów i dzielenie z nimi decyzji. Waga, jaką powinniśmy przywiązywać do poglądów dzieci, ma zdaniem badaczki zależeć od tego, w jakim stopniu dzieci są w stanie zrozumieć dane zagadnienie. Lansdown proponuje następujące sposoby partycypacji dzieci w decyzjach i działaniach:

- w **sferze prywatnej i publicznej** – na przykład w rodzinie, ale też w odniesieniu do usług dotyczących dzieci;
- jako **poszczególne osoby** – między innymi w odniesieniu do decyzji dotyczących ich codziennego życia, ale też jako **grupa**;
- partycypacja jako pojedyncze **wydarzenie** – jednorazowa konsultacja – lub uczestnictwo w ciągłym **procesie**;
- przez **działania rzecznicze**, w **procesie rozwoju instytucji**, z których dzieci korzystają, przez **badania i ewaluację** mające na celu ocenę oferowanych przez te instytucje usług;
- w różnych formach **zaangażowania w fora dorosłych**, takich jak zespoły konsultacyjne, tworzenie inicjatyw prowadzonych przez dzieci (na przykład klubów).

Przykład włączania najmłodszych dzieci uczestniczących w zajęciach centrum opiekuńczego obejmującego żłobek i przedszkole znajdziemy w projekcie *Living Democracy* realizowanym w Niemczech.³ Celem projektu było stworzenie kontekstu, w którym dzieci w wieku od roku do trzech lat miałyby szansę na realizowanie potrzeby autonomii i szacunku. Przykładem może być sytuacja dotycząca planowania popołudnia w grupie dzieci. Najpierw, na prośbę opiekunki, podają one swoje propozycje: zabawa na sali gimnastycznej, odpoczynek w miejscu przeznaczonym na relaks, oglądanie filmów. Opiekunka wyjaśnia, że sala gimnastyczna jest zajęta przez inną grupę, możliwe są więc tylko dwie ostatnie opcje. Większość dzieci chce odpoczywać, ale dwoje woli salę z filmami. Opiekunka pyta dzieci, jak można to rozwiązać, skoro musi być z całą grupą. Dzieci proponują, żeby obecny w pokoju badacz poszedł oglądać z dwójką dzieci filmy, ale opiekunka wyjaśnia, że badacz nie może opiekować się dziećmi, ponieważ nie jest nauczycielem. Jeden z chłopców proponuje, żeby pójść najpierw do miejsca odpoczynku, a potem do drugiej sali, gdzie można oglądać filmy. Nauczycielka pyta, czy wszyscy się zgadzają, ale dwójka dzieci wciąż obstaje przy oglądaniu filmów. Opiekunka proponuje, żeby ta dwójka spytała drugiej nauczycielki, która zajmuje się inną grupą w sali do oglądania filmów, czy nie zgodzi się zająć również nimi. Autorka podkreśla, że w powyższej sytuacji negocjowanie nie oznacza wyłącznie głosowania na zasadzie większości. Celem negocjacji ma być niepozostawienie nikogo z boku.

Dzieci mogą uczestniczyć nie tylko w podejmowaniu decyzji jednorazowych, ale też takich, które są procesem i mają trwałe, materialne konsekwencje. Alison Clark⁴ opisuje przykład angażowania małych dzieci w projektowanie przestrzeni Centrum Dziecka w Londynie, na które składa się między innymi żłobek i przedszkole. Pierwsza faza projektu polegała na zebraniu wypowiedzi pracowników na temat budynku, następnie skupiono się na pracy z dziećmi i rodzicami.

Dorośli, tak jak i dzieci, odbywali spacer po budynku, podczas których robili zdjęcia miejsc dla nich ważnych. Na podstawie zdjęć uczestnicy tworzyli mapy Centrum. Dzięki temu zebrano informacje dotyczące trzech wskaźników: *funkcjonalności* (na przykład kilka nauczycielek zauważyło, że przeszkłone drzwi do sal pozwalają wyglądać na zewnątrz na ulicę, gdzie dzieje się dużo ciekawych dla dzieci rzeczy), *jakości budynku* (na przykład rodzaj użytego materiału izolacyjnego, który – jak zauważyli rodzice – wpływał na temperaturę wewnątrz budynku), *oddziaływania* (dotyczy tego, jak użytkownicy czują się w budynku, na przykład pracownicy opisywali niektóre miejsca jako bezpieczne i relaksujące). Natomiast dzieci szczególną uwagę przywiązywały do podłoga (wewnątrz i na zewnątrz budynków) oraz sufitów, na które patrzą o wiele częściej niż dorośli. Bardzo ważne były dla nich elementy przestrzeni, które dotyczyły ich bezpośrednio – na przykład granice na grządce z nasionami, które same wyznaczyły.

Ostatecznie podjęto decyzję o skupieniu się na zmianach przestrzeni otaczającej budynek. Okazało się, że teren do zabawy sprzyja aktywności i wspólnym działaniom, ale brakuje na nim miejsc o charakterze naturalnym, gdzie można się schować, i elementów stymulujących twórczość. Architekci przeprowadzili warsztaty z rodzicami i dziećmi dotyczące przestrzeni. Uczestnicy dyskutowali o swoich odczuciach dotyczących ogrodu, a potem w grupach zastanawiali się nad zmianami, jakie można by tam wprowadzić. Rezultaty prezentowali za pomocą rysunków, papierowych i plastelinowych modeli, a na końcu z użyciem mebli i kredy już w prawdziwej przestrzeni. Wspólnie zdecydowano o planowanych zmianach – zasadzeniu drzewa i roślin, dobudowaniu stopni do jednego z wyjść, umieszczeniu luster i murali na ścianach, postawieniu na dachu modeli zwierząt. Ostatnim zadaniem w grupach było stworzenie list elementów niezbędnych w Centrum dla trzech grup użytkowników: dzieci, rodziców i pracowników. Miały one zainicjować dalszą refleksję nad przestrzenią Centrum i innych tego typu ośrodków dla dzieci.

Konsultacje z udziałem dzieci były również głównym punktem projektu realizowanego przez Fundację Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego „Obywatel Dziecko”⁵. Jego celem było zbadanie, w jakim stopniu dzieci czują się obywatelami, jak postrzegają swój wpływ na otoczenie. Badaniem objęto 150 dzieci w wieku 6–7 lat, z którymi przeprowadzono wywiady indywidualne i grupowe.

Analiza badań ujawniła między innymi, że dzieci często były zdziwione tym, iż dorośli pytają je o zdanie. Okazały się bardzo uważnymi obserwatorami, umiejscawiającymi dokładnie opisać swoje otoczenie. Autorzy podkreślają, że szczególnie istotne jest nie tylko wysłuchanie dzieci, ale też rzeczywiste wzięcie pod uwagę ich opinii. Proponują, aby gminy regularnie, na przykład raz w roku, prowadziły konsultacje z dziećmi i młodzieżą dotyczące przestrzeni, w której przebywają, na przykład szkół, i innych spraw, które ich dotyczą. Jeżeli dzieci będą miały choćby niewielki, ale rzeczywisty wpływ na takie sprawy, umożliwimy im budowanie szacunku dla potrzeb własnych i innych osób, umiejętności prowadzenia negocjacji, poczucia bycia obywatelem.

Barbara Röhrborn jest psycholożką i koordynatorką programów dla małych dzieci w Fundacji Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego. broehrborn@frd.org.pl

Literatura uzupełniająca

- 1 Lansdown, G. (2005). *Can You Hear Me? The Right of Young Children to Participate in Decisions Affecting Them*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- 2 Clark, A., Moss, P. (2001). *Listening to Young Children. The Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau and Joseph Rowntree Foundation.
- 3 George, S. (2009). *Too Young for Respect? Realising Respect for Young Children in their Everyday Environments. A Cross-Cultural Analysis. Working paper No. 54*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- 4 Clark, A. (2007). *Early Childhood Spaces. Involving Young Children and Practitioners in the Design Process*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- 5 Żylicz, P.O. (2009). *Obywatel Dziecko. Raport z badań dzieci*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego, dostępny na stronie http://www.frd.org.pl/programy/aktualne/obywatel_dziecko.



Umiejętności czy kompetencje?

Placówka wczesnej opieki i edukacji to miejsce, gdzie dziecko ma szansę zdobyć kompetencje przydatne w dalszym życiu. Włoska pedagog Laura Malavasi wyjaśnia, na czym powinna polegać pomoc dorosłych.

Kwestia nabywania kompetencji i wiedzy ściśle wiąże się z zagadnieniem metod i strategii uczenia. Kompetencje są wynikiem procesu społecznego formowania jednostki, w którym niebagatelną rolę odgrywa kontekst. W tym punkcie rodzą się pytania o jakość zajęć edukacyjnych, organizację otoczenia i materiały dydaktyczne, co stanowi podstawę do refleksji na temat warunków dydaktycznych służących przyswajaniu wiedzy. Rozważając postawiony problem należy wyraźnie odróżnić umiejętność od kompetencji – pojęcia te są często mylone, choć odnoszą się do całkowicie odmiennych procesów.

Od nauki umiejętności do utrwalania kompetencji

„Umiejętność” to cecha, dzięki której można wykonać określone działanie, natomiast termin „kompetencje” oznacza świadomość posiadania konkretnych umiejętności, sprawdzonych w takiej, a nie innej sytuacji. Kompetencje to nie jest coś, co posiada tylko dorosły – również dzieci powinny rozumieć, że mają odpowiednie kompetencje, że pewne czynności potrafią wykonać dobrze.

Pomoc w ćwiczeniu kompetencji oznacza poświęcenie czasu, starań i refleksji w celu uświadomienia dzieciom ich mocnych punktów i – jednocześnie – słabych stron, dla których potrzebują wsparcia. Główna rola przypada tu dorosłemu.

To nauczyciel musi wiedzieć, jak tworzyć sytuacje sprzyjające rozwojowi kompetencji społecznie użytecznych, a jest po temu wiele okazji w każdej chwili dnia. Niektóre sytuacje są nie tylko prorozwojowe – dają też możliwość przeniesienia uwagi z nabywania umiejętności na ich utrwalanie. Dzieje się tak, na przykład, podczas swobodnej zabawy, często poza zasięgiem wzroku dorosłych, gdy dzieci nawiązują kontakty, relacjonują historie, a ich zręczność czy szczególną wiedzę doceniają rówieśnicy. Podobnie czas przeznaczony na higienę osobistą, np. w łazience, dostarcza okazji do ugruntowania kompetencji, zwłaszcza związanych z samodzielnością, samoświadomością i tolerancją dla innych. Aby ocenić postępy podopiecznych i ich trudności, dorośli muszą umieć dokonywać uważnych obserwacji, ponieważ tylko w ten sposób mogą przekształcić sytuację stwarzającą problem w okazję do nauczania się przez dzieci czegoś nowego. Wracamy więc do pytania: co jest ważniejsze dla dziecka – umiejętności czy kompetencje?

Sprężenie zwrotne

Kompetencje powstają w wyniku skomplikowanych oddziaływań wzajemnych między wewnętrzną świadomością własnych umiejętności a oceną zewnętrzną.

Na podstawie jakości i różnorodności zajęć edukacyjnych dla najmłodszych można łatwo dokonać rozróżnienia między umiejętnościami a kompetencjami. Co więcej, właściwie prowadzone zajęcia pozwalają dzieciom samodzielnie odkrywać własne kompetencje, które następnie ulegają społecznemu wzmocnieniu, oraz uruchamiają bardzo ważny proces samooceny.

Ten aspekt ma fundamentalne znaczenie zarówno dla nauczyciela, jak i dla dziecka, ponieważ samoocena stanowi składnik każdego czynnego procesu edukacyjnego. Dzięki niej dorosły może krytycznie przyrzeć się jakości zajęć i skierować uwagę na te elementy, które pozwalają dziecku samodzielnie rozwijać wiedzę i kompetencje w nowych kontekstach (np. przez tworzenie nowych sytuacji edukacyjnych). Natomiast w przypadku dziecka samoocena sprzyja rozwojowi samoświadomości oraz wiedzy o własnych zdolnościach, a dzięki zadawaniu przez nauczyciela pytań w rodzaju „czego się nauczyłeś?”, „co umiesz robić dobrze?” i „co ci sprawia trudność?”, umożliwia spojrzenie na własne postępy w nauce i rozwoju osobowym.

Niezbędne jest zachęcanie dzieci do relacjonowania zdarzeń, ponieważ z historii wymyślanych i wzbogacanych o szczegóły powstają teorie, które pozytywnie wpływają na rozwój podopiecznych. Opowieści snute w obecności całej grupy, uzupełniane i wykorzystywane jako podstawa do nowej zabawy, rozwijają kompetencje poznawcze, emocjonalne oraz interpersonalne.

Dlatego dzieciom należy dostarczać ciekawych zadań, które pobudzą ich ciekawość i chęć poznania. Dobrą metodą jest odwoływanie się do ich pytań i zainteresowań, co widać z fragmentów przytoczonej poniżej rozmowy na temat kształtu przedmiotów. Z cytowanej wymiany zdań można się zorientować, jak dzieci tworzą teorie odpowiadając na własne pytania.

- Może jak coś nie ma kształtu, to tego nie ma? Są tylko rzeczy, które mają kształt. (Giulia, 4 lata 9 mies.)
- Kształt nie musi być taki sam, może się zmieniać. Jak się go obraca, to się zmienia, ale jak się go poobraca bardziej, to znów jest taki, jak przedtem. (Maurizio, 4 lata)
- Koła są fajne, bo mają krawędź, a nie mają boków! (Giulia, 5 lat 3 mies.)
- Jak coś jest małe, to inne jest duże, bo rzeczy są małe i duże... Ale na pewno jak coś jest za małe, to tego nie widać! (Matteo, 3 lata 11 mies.)
- Rzeczy mogą zmieniać kształt i wygląd, kiedy zmieniają kolor. (Alessandro)
- Naprzeciwno znaczy po drugiej stronie. Wszystko zawsze ma drugą stronę. (Matteo, 5 lat 8 mies.)
- Tam znaczy blisko, ale dalej ode mnie. Blisko znaczy przy tej ścianie, ale daleko od drugiej ściany. Daleko nie znaczy blisko, tylko blisko wszystkiego, co jest dalej. (Giulia, 5 lat 3 mies.)

Kompetencje jako wynik wzmacniania sprzężenia zwrotnego

Przywołane wyżej rozważania dzieci zaczęły się od pytania o kształty, a w końcu stały się okazją do przedyskutowania różnych poglądów, czasem bardzo filozoficznych, oraz do rozmowy o uczuciach i emocjach związanych z doświadczeniem.

Świadomość własnych kompetencji nie tylko wzmaga samoocenę i komfort psychiczny, ale także poprawia relacje z innymi. Z tego względu kompetencje można traktować jako wynik wzajemnego oddziaływania sfery poznawczej i emocjonalnej w odniesieniu do czynności wykonywanych wobec innych osób oraz w odniesieniu do potrzeby potwierdzenia naszych umiejętności przez świat zewnętrzny. Dlatego dorosły coraz częściej odgrywa rolę partnera, który pomaga zrozumieć powiązania między obiektami i pojęciami, z którym można się dzielić wiedzą i budować wzajemne relacje w procesie uczenia. Kompetencje poznawcze dziecka rozwijają się przez cały czas i w dużej mierze zależą od stopnia zainteresowania oraz gotowości percepcyjnej opiekuna. Dorosły, który w tym pomaga, nie musi ograniczać się do dziecięcego oglądu świata, ale powinien jak najpełniej uwzględniać zdanie podopiecznych podczas odkrywania nowych fascynujących terytoriów. Powinien też starać się poszerzać granice poznania, a jednocześnie mieć odwagę i świadomość, by przyznać, że rozwój kompetencji zależy bardziej od możliwości ich praktycznego ćwiczenia niż od postawionych teoretycznych celów edukacyjnych.

Laura Malavasi pracuje jako pedagog w społecznym przedszkolu „Argento Vivo” w Correggio.
laura.malavasi@coopargentovivo.it

Zamiast obarczać rodziców winą trzeba z nich zrobić naukowców

We Francji, jak w wielu innych krajach, zachodzą skomplikowane przemiany społeczne. Marie-Laure Cadart, Michelle Clausier, Emmanuelle Murcier i Ellen Rutgeerts opisują nową inicjatywę, dzięki której rodzice mogą poczuć się jak sprzymierzeńcy, a nie intruzy.

Najnowsze francuskie raporty wskazują na związek między trudnym dzieciństwem a przestępczością nieletnich i kwestionują rolę rodziców w wychowaniu dzieci.

Konflikt z prawem zaczyna się w wieku trzech lat!!!

W roku 2004 i 2005 ukazały się we Francji dwa raporty, w których deputowany francuskiego Zgromadzenia Narodowego Jacques-Alain Bénisti przedstawił w formie wykresu przebieg „wykolejania” się dziecka. Jego zdaniem proces schodzenia na złą drogę zaczyna się w wieku lat trzech od kłopotów z mową i brakiem dyscypliny. Kiedy dziecko ma 7 lat rodzice przestają się interesować jego wychowaniem, co skutkuje bójkami w szkole i konfliktami w domu, zaś w wieku 12-13 lat zaczynają występować pierwsze poważniejsze zatargi z prawem. W raportach podkreślono znaczenie systematycznej obserwacji wczesnych sygnałów alarmowych u trzylatków, przy czym sygnały te określono jako „cechy charakteru np. chłód emocjonalny, skłonność do manipulacji i cynizm” oraz „możliwość dziedziczenia zachowań agresywnych, samowoli, braku kontroli emocjonalnej, impulsywności i niskiego poziomu moralnego”.

Po tych raportach przyszedł czas na kolejny, wydany w początkach 2006 roku pod kierunkiem senatorki Republiki Francuskiej Marie-Thérèse Hermange, w którym zalecono baczną obserwację czynników ryzyka na podstawie oceny kompetencji rodziców i ich warunków bytowych jeszcze przed wypisaniem noworodka ze szpitala. Obserwację dziecka postulują także inne sprawozdania i przepisy prawne dotyczące rodziny.

Koniec autorytetu rodziców?

W niedawno opublikowanym raporcie autorstwa Bockela wśród czynników przestępczości nieletnich wymienia się „utrata bądź względną nieobecność autorytetu rodzicielskiego”. W tekście przedstawiono nową koncepcję „wychowania republikańskiego” (czytaj: francuskiego), którego zasady nie zostały sprecyzowane, ale prawdopodobnie oznaczają wprowadzenie jednakowych norm dla wszystkich oraz wyrugowanie wszelkiej różnorodności w kształceniu i wychowaniu dzieci, czyli metod powszechnie

stosowanych w rodzinach pochodzenia cudzoziemskiego. Rodzicom, którzy „nie potrafią egzekwować posłuchu” autor proponuje pomoc w postaci szkoleń wychowawczych oraz obowiązkowych kursów o czasie trwania uzależnionym od rodzaju problemu. Raport mówi wprost o sankcjach represyjnych – jeden z rozdziałów pt. „Nowy system sankcji za niewydolność wychowawczą” opisuje skalę możliwych do zastosowania środków dyscyplinarnych i kar.

W reakcji na opisywane raporty przyjęto wiele rozwiązań prawnych, które odwołują się do identycznego sposobu myślenia. Na przykład ustawa o równouprawnieniu odnosi się do „umowy o odpowiedzialności rodzicielskiej”, która zawiera warunki, jakie muszą spełnić rodzice uznani za niewydolnych, aby nie cofnięto im świadczeń na dziecko. Z kolei ustawa o zapobieganiu przestępczości nieletnich wprowadza nowe organy – rady praw i obowiązków rodzinnych – tworzone przez władze lokalne, które formułują wskazania dla rodziców w celu „zapobiegania zachowaniom mogącym zagrozić dziecku lub powodującym niedogodności dla innych”. Rady mogą zaproponować podpisanie umowy o odpowiedzialności rodzicielskiej lub zaoferować kursy wychowawcze.

Wczesna stygmatyzacja

Opisane przypadki pokazują, że podejście deterministyczne, zakładające automatyczny związek między poczynaniami małych dzieci a ich przyszłym sprawowaniem, zdobywa coraz szersze wpływy. Zgodnie z nim, dziecku poddanemu obserwacji predyktywnej można przylepić „etykietkę” w bardzo wczesnym wieku na podstawie kryteriów zachowania bez uwzględnienia możliwości poprawy.

Jasno widać też, że problemy społeczne zaczynają być traktowane w kategoriach odpowiedzialności indywidualnej. Palec wskazuje na jedynych winnych – rodziców, co zaprzecza sensowi istnienia całego ustroju społeczno-kulturalno-gospodarczego. Opisywane podejście jest wielce uproszczone i proponuje schematyczne – a więc nieskuteczne – działania zaradcze. Wzrostu autorytetu rodzicielskiego nie uzyska się, informując dorosłych o zwyczajach panujących we Francji czy karząc ich za brak właściwego nadzoru – byłoby to równoznaczne z zanikiem wymiaru człowieczeństwa i sprowadzeniem jednostki do sumy jej zachowań.

„Wszechnica Rodzicielska” ACEPP

W roku 2005 organizacja Association des Collectifs Enfants Parents Professionnels (ACEPP) zaprosiła rodziców, zwłaszcza tych, których głos rzadko słychać, do udziału w badaniach realizowanych w ramach programu „Wszechnicy Rodzicielskiej” (Universités Populaires de Parents) z myślą o tym, by przedstawili oni własne poglądy na kwestie wychowawcze. Obecnie w programie bierze udział 250 dorosłych, którzy zajmują się konkretnymi wybranymi przez siebie tematami, a także organizują debaty publiczne z udziałem innych rodziców, nauczycieli oraz polityków w celu omówienia wyników i wspólnego wypracowania pomysłów dla inicjatyw lokalnych.

Wśród najpilniejszych zagadnień znalazły się: szkoła, przekazywanie wartości, spójność nauczanych treści, oraz autorytet a wychowanie na przedmieściach. Wybór problematyki potwierdza, że nie można mówić o wychowaniu w oderwaniu od sytuacji, a ze względu na silne wpływy środowiskowe zadanie rodziców bywa coraz trudniejsze. Wielu dorosłych uważa, że są oni obiektem krytyki ze strony mediów, którym nie podobają się stosowane metody wychowawcze, więc szafują pouczeniami nie zawsze dopasowanymi do okoliczności, przy czym ich podpowiedzi wzajemnie się wykluczają, np. rodzice powinni towarzyszyć swoim dzieciom, a jednocześnie rozbudzać w nich niezależność; pozwalać dzieciom na samodzielność, a jednocześnie chronić je i stawiać im granice. Wniosek: społeczeństwo samo pogubiło się wśród mnogości celów edukacyjnych, a kosztami ofiarnymi stali się rodzice.

W roku 2008 w inicjatywę „Wszechnicy Rodzicielskiej” włączyła się europejska sieć DECET (Diversity in Early Childhood Education and Training), uznając przedsięwzięcie za nowatorski sposób prowadzenia poważnego dialogu z rodzicami jako pierwszymi nauczycielami dziecka przy wykorzystaniu ich wiedzy, doświadczenia i umiejętności. Wkrótce później dwóch uczestników DECET z Belgii i Niemiec przeszczepiło ideę „Wszechnicy” na grunt własny i w czerwcu 2010 roku ponad 200 rodziców z 3 krajów spotkało się w Gandawie, aby porozmawiać o wynikach swoich badań dotyczących następujących zagadnień:

jak zachęcać rodziców do uczestnictwa w życiu szkoły i kształceniu własnych dzieci; jakie działania muszą podjąć rodzice, by uzyskać fachową pomoc w przypadku problemów z zachowaniem dziecka i trudności rozwojowych; jaka zależność istnieje między ubóstwem a edukacją; dlaczego rodziców w trudnej sytuacji materialnej uważa się za niewydolnych wychowawczo; oraz jak wygląda dorastanie we „wrażliwym społeczeństwie” otoczeniu bez odczuwalnej obecności rodziców.

Są to pytania uniwersalne – niezależne od miejsca zamieszkania. Te same problemy i wątpliwości mają wszyscy dorośli, którzy próbują wychować dziecko w skomplikowanych warunkach społecznych. Ogromne znaczenie ma przy tym fakt, że „Wszechnicy” udało się wprowadzić kwestie interesujące rodziców oraz ich analizy wychowawcze w orbitę zainteresowania „prawdziwych” instytucji badawczych.

Zastosowane podejście i jego wyniki spotkały się z wielkim zainteresowaniem ze strony profesjonalistów i polityków. Rodziców-uczestników poproszono o pomoc w ocenie programów rozwoju osiągnięć szkolnych i szkoleń dla nauczycieli, oraz zaproszono do udziału w sympozjach i konferencjach dotyczących wychowania. Rodzice sami zaczęli tworzyć stowarzyszenia działające w środowisku lokalnym, łącząc tym samym działania wychowawcze i obywatelskie.

W ostatnich latach zmienił się sposób postrzegania wczesnej opieki i edukacji. Nie chodzi już o to, by rodziców zmieniać, ale o to, by z nimi współpracować tak, aby oni sami doprowadzili do zmian.

Marie-Laure Cadart, Michelle Clausier i Emmanuelle Murcier należą do Association Collectifs Enfants Parents et Professionnels w Paryżu. Ellen Rutgeerts jest edukatorką w Vormingscentrum Opvoeding & Kinderopvang w Gandawie. Więcej informacji na stronie www.pasde0deconduite.org



Kompetentne dziecko w rodzinie

Wychowywać kompetentne dziecko to znaczy traktować je poważnie i troszczyć się o całą rodzinę, uważa Jesper Juul.



W latach 90. zeszłego wieku różne autorytety przekonały nas, że dzieci są o wiele bardziej kompetentne, niż dotąd sądziliśmy. Sformułowanie „twoje kompetentne dziecko” użyte w tytule mojej książki z 1996 roku stało się symbolem nowego paradygmatu, który nie zawsze bywa dobrze rozumiany. Ponieważ jego powstanie zbiegło się z powszechnym dążeniem do demokratyzacji kontaktów między dziećmi a dorosłymi w szkołach i przedszkolach, paradygmat ten nadal jest mylnie postrzegany przede wszystkim przez pryzmat ideologiczno-polityczny.

Dla rodziców odkrycie, że dziecko od urodzenia jest „pełnoprawnym człowiekiem” stanowiło radykalny zwrot, a jednocześnie gigantyczne wyzwanie, ponieważ oznaczało konieczność przewartościowania metod wychowawczych „od podstaw”, by odwołać się do tytułu publikacji Daniela Siegela i Mary Hartzell. Dziś, po 16 latach większość moich wniosków i założeń potwierdziły badania w dziedzinie neurologii, a także nowej psychologii rozwojowej zapoczątkowanej przez Daniela Sterna oraz innych naukowców.

Paradoksalnie, wielką przeszkodą na drodze do zmian jest nasz automatyzm w myśleniu, którego nie sposób się oduczyć. Ludzki mózg ma skłonności do przeciwstawiania pojęć, np. ciepły-zimny, mokry-suchy, pochwała-krytyka, zapewne dlatego w dyskusjach na temat wychowania i pedagogiki trudno wyzwolić się od przywoływania klasycznej opozycji między stylem autorytarnym a „swobodnym”, czy liberalnym. To prawdziwa niedogodność, ponieważ w myśleniu i działaniu trzeba szukać metod alternatywnych wobec tradycji, choć niekoniecznie takich, które by ją unieważniały czy tylko odzwierciedlały romantyczny zapal do unowocześniania i humanizowania przeszłości.

Tysiącom rodziców udało się wypracować nowe i znacznie skuteczniejsze metody – praktyczne sposoby postępowania z dziećmi na co dzień, które są korzystne dla obu stron, a przede wszystkim budują między nimi całkowicie nowe relacje, znacznie zdrowsze pod względem emocjonalnym i psychospołecznym, dzięki większej akceptacji (*anerkennung*), poczuciu własnej wartości i odpowiedzialności życiowej.

Zasady wychowywania dziecka kompetentnego łatwiej jest opisać niż wcielić w życie na co dzień, niemniej należy je tu przytoczyć:

- Bądźcie prawdziwi, autentyczni w swoich zachowaniach i reakcjach w obecności dziecka. Bądźcie maksymalnie wierni swoim zasadom, wartościom i uczuciom. Nie wykorzystujcie narodzin pierwszego dziecka jako pretekstu do odgrywania nowych ról. Dziecku potrzeba jak najwięcej kontaktu z waszym „prawdziwym ja”, bo tylko wtedy czuje się ono bezpieczne; poza tym lepsze poznanie siebie wzbogaci wasze życie i relacje z innymi ludźmi.
- Bądźcie ciekawi, otwarci, zainteresowani tym, co robi dziecko – zawsze, a nie tylko przez pierwszych kilka miesięcy jego życia. Ćwiczcie umiejętność patrzenia oczami dziecka na wspólne życie rodzinne; bądźcie też świadomi własnych myśli i reakcji.
- Pamiętajcie, że wychowywanie polega na obopólnym uczeniu się. Róbcie to, co uważacie za słuszne i obserwujcie reakcje słowne i pozastowne dziecka. W razie wątpliwości poproście o wyjaśnienia dziecko lub innych rodziców.

- Szanujcie osobiste granice waszego dziecka i pamiętajcie, że nie potrafi ono świadomie rozpoznać swoich potrzeb. Dziecko zna tylko własne chęci i pragnienia, i to wy musicie uświadomić mu tę różnicę.
- Przed czwartym rokiem życia dziecko nie potrzebuje aktywnej edukacji, ale praktycznych wskazówek. W tym okresie poznaje ono wasze charaktery, system wartości i dążenia, i robi co może, żeby was zadowolić, nie naruszając własnej integralności. Dostrzegajcie jego wysiłki i nie skąpcie mu pochwał.
- W wieku 4-12 lat potrzeba więcej aktywnej edukacji i prowadzenia przez dorosłych, a gdy dziecko wejdzie w wiek dojrzewania, zacieńcie mu być potrzebni jako „partnerzy treningowi”, czyli ktoś, kto stawia maksymalny opór, nie stwarzając przy tym nadmiernego zagrożenia.
- Przez cały czas spędzony z waszym małym, nastoletnim i dorosłym dzieckiem bądźcie świadomi różnicy między tym, co robicie i mówicie w celu utrzymania lub poprawy własnego wizerunku a tym, co faktycznie służy dobru waszego dziecka. Utrzymujcie tu zdrową równowagę – wynik powinien wynosić 60-40 na korzyść dobra dziecka.
- Jako rodzice dowiedziecie się sporo o sobie samych, a osobowość, temperament i charakter waszego dziecka wzbogaci wasze życie. Tylko nie zapominajcie waszemu dziecku powiedzieć, że kontakt z nim was wzbogaca!
- Przyjmijcie odpowiedzialność za swoje błędy i nie bądźcie dla siebie zbyt surowi.

Praktyczna realizacja powyższych zasad może nastręczać trudności z kilku powodów. Po pierwsze, sposobu okazywania miłości dzieciom nauczyliśmy się od własnych rodziców. Na ogół zachowywaliśmy się wobec nich lojalnie, nawet gdy nie było to łatwe. Po drugie, w naszej kulturze w ogóle nie ma tradycji poważnego traktowania dzieci, ponieważ takie traktowanie uważa się za oznakę braku odpowiedzialności. Po trzecie, często stawiamy sobie te same cele wychowawcze, co nasi rodzice, choć chcielibyśmy je osiągnąć w inny sposób. Zamiast o „dobrym, grzecznym i posłusznym” dziecku powinniśmy mówić raczej o dziecku zdrowym. Tradycja nie pozwala nam dostrzec, że dzieci zdrowe mogą być poza tym jeszcze uprzejme i skłonne do współpracy, a przecież to oczywiste.

Aby zadbać o podstawowe potrzeby naszych dzieci, musimy też zatroszczyć się o nasze związki rodzinne i życie prywatne. Dzieci najbardziej potrzebują właśnie tego. Charakter dwudziestolatka bardziej zależy od sytuacji w domu, niż od jakichkolwiek strategii pedagogicznych. Dobre wychowanie to troska o rodzinę jako całość, a nie wieczne stawianie dziecka w centrum uwagi dorosłych.

Jesper Juul – duński autor, terapeuta rodzinny założyciel Family-lab International. W listopadzie 2011 roku wystąpił na dorocznej konferencji Children in Scotland pt. „Meeting of minds: working together to build better lives for children”. Więcej informacji na stronie www.childreninscotland.org.uk www.family-lab.com

Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem – nowy kierunek współpracy w polityce europejskiej

Kształcenie ustawiczne zajmuje poczesne miejsce w polityce europejskiej od co najmniej 15 lat. Termin ten, który oznacza edukację „od kołyski po grób”, często błędnie funkcjonuje jako synonim kształcenia dorosłych, a to sprawia, że etap „kołyski” znika z pola widzenia, pisze Adam Pokorny.

Pierwszy etap kształcenia ustawicznego

Edukacja i szkolenia odgrywają pierwszorzędną rolę w strategicznym programie Unii Europejskiej „Europa 2020”. Do osiągnięcia jego głównych celów, np. zmniejszenia liczby uczniów niekończących szkoły czy przeciwdziałania ubóstwu, znacząco przyczyniają się usługi wczesnej edukacji i opieki, które – jak coraz częściej pokazują badania i praktyka – sprzyjają motywacji do nauki, rozwojowi osobowemu oraz integracji społecznej, a ponadto zwiększają późniejsze szanse na rynku pracy i oddalają konieczność stosowania programów wyrównawczych – znacznie kosztowniejszych i nie zawsze skutecznych.

Nic więc dziwnego, że omawiana dziedzina przyciąga coraz większą uwagę polityków. W roku 2006 ministrowie żywo zainteresowali się spopularyzowaną przez Komisję „krzywą Heckmana”, z której wynika, że największe zyski ekonomiczne i korzyści dla rodzin w trudnej sytuacji życiowej przynoszą inwestycje we wczesną opiekę i edukację. Dlatego w latach 2008 i 2009 ministrowie zwrócili się do Komisji Europejskiej o nawiązanie współpracy strategicznej w tej dziedzinie.

Pierwszą reakcją Komisji był komunikat z lutego 2011 roku, wymieniający główne – zdaniem KE – zagadnienia, w których współpraca europejska mogłaby przynieść pożytek.¹ Komunikat odwołuje się do działań prowadzonych przez OECD i UNICEF, cytuje 40 celów jakościowych opracowanych przez European Childcare Network, a jego wnioski poparto wynikami programu badawczego „Praca na rzecz integracji – rola pracowników wczesnej opieki i edukacji w przeciwdziałaniu ubóstwu i upowszechnianiu integracji społecznej” (*Working for Inclusion: the role of the early years workforce in addressing poverty and promoting social inclusion*).² W ten sposób luka w ciągłości kształcenia ustawicznego została wreszcieapełniona.

Pożytek z dostępu bez zapewnienia jakości jest niewielki

Kwestia dostępu do usług opieki nad dziećmi jest przedmiotem nieustannej debaty wewnątrz UE od czasu opracowania w 2002 roku założeń z Barcelony, zgodnie z którymi państwa członkowskie mają obowiązek zapewnienia miejsc w zorganizowanych placówkach całodziennych dla co najmniej 90% dzieci od 3. roku życia do wieku obowiązku szkolnego, oraz dla co najmniej 33% dzieci poniżej 3. roku życia. Główną przesłanką tych założeń, oprócz innych względów wynikających z konieczności zapewnienia urlopów wychowawczych, umożliwienia wykonywania pracy zawodowej

w domu czy dzielenia się obowiązkami rodzicielskimi, była chęć pomocy rodzicom małych dzieci – a zwłaszcza matkom – w pogodzeniu życia prywatnego z zatrudnieniem. Mimo że w efekcie w UE powstało więcej miejsc w placówkach, postępy w poszczególnych krajach członkowskich okazały się nierównomierne, a ponadto coraz wyraźniej widać, że bez zapewnienia jakości pożytek z dostępu do usług jest niewielki – taki wniosek płynie z sympozjum naukowego zorganizowanego przez KE w roku 2008. Nie wystarczy stworzyć więcej miejsc dla dzieci – trzeba jeszcze zapewnić fachowy poziom opieki i kształcenia według zasad, które powinny wychodzić poza doraźne potrzeby rynkowe, i uwzględniać obecne i przyszłe warunki życia dzieci i ich rodzin.

Jakość można rozumieć na wiele sposobów, ale chyba wszyscy się zgodzą, że najważniejsze są kwestie kadrowe, program pracy i treści nauczania, a także nadzór nad funkcjonowaniem systemu. Komunikat KE odwołuje się do tych zagadnień; proponuje, by kraje członkowskie współpracowały ze sobą, upowszechniały dobre praktyki, wymieniały pomysły i doświadczenia dotyczące poprawy dostępu i jakości usług, a także podkreśla potrzebę szacunku dla podmiotowości dziecka w pełnym zakresie jego potrzeb emocjonalnych, poznawczych, społecznych i fizycznych. Komunikat potwierdza potrzebę łączenia opieki z edukacją we wszystkich rodzajach usług dla dzieci.

Powszechny dostęp

Skoro fachowe usługi dla dzieci przynoszą znaczne korzyści podopiecznym, należy bezwzględnie się starać o ich powszechną dostępność. Oczywiście dla małego dziecka rodzina jest najważniejsza, ale według KE należy również dążyć do tego, by żłobki i przedszkola znajdowały się w bliskim sąsiedztwie, a ponadto były tanie i łatwo dostępne, zwłaszcza dla rodzin w trudnej sytuacji życiowej, które (zgodnie z najnowszymi danymi PISA) mogłyby najwięcej z nich skorzystać, ale robią to najrzadziej. Z myślą o łagodzeniu nierówności społeczno-kulturowych, europejskie systemy wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem przeanalizowała niedawno sieć Eurydice Network.³

Co ciekawe, kraje, które wypadają najlepiej w testach PISA, zapewniają także najlepszy dostęp do żłobków i przedszkoli. Z testów wynika, że piętnastolatki, którzy korzystali z przedszkola, na ogół wyprzedzają w rozwoju o rok swoich rówieśników, którzy wychowywali się wyłącznie w domu.

Powszechna dostępność fachowych usług przyczynia się też do łagodzenia różnic społecznych, pomaga dzieciom cudzoziemców w rozwoju poznawczo-językowym, a dzieciom o specjalnych potrzebach zapewnia integrację ze społeczeństwem.

Mimo wszystko usługi dla dzieci nie zrekompensują całkowicie ubóstwa i wykluczenia społeczno-ekonomicznego. Warunki bytowe najmłodszych należy poprawiać, przede wszystkim oferując większą pomoc rodzicom, oraz łącząc programy wczesnej edukacji i opieki z programami zatrudnienia, zdrowia i rozwoju mieszkalnictwa.

Program edukacyjny wysokiej jakości

To prawda, że pierwsze lata życia są decydujące dla rozwoju dziecka; dlatego komunikat KE podkreśla wagę odpowiednich bodźców, treści kształcenia i poziomu opieki. W tym okresie nauczanie musi wykraczać daleko poza rozwój umiejętności poznawczych, obejmując w co najmniej równym stopniu także zdolności pozaintelektualne, jak wytrwałość, motywacja, czy kontakty społeczne, bez których nie ma mowy o późniejszych sukcesach życiowych. Treści poznawcze należy ponadto dostosować do wieku uczniów, wprowadzając zabawę jako niezbędny składnik procesu kształcenia najmłodszych.

Jakość pracy kadry pedagogicznej

Zakres obowiązków opiekunów i wychowawców w żłobkach i przedszkolach jest bodaj obszerniejszy niż w przypadku nauczycieli na dalszych etapach systemu edukacji. Ponadto w ostatnim czasie dały się odczuć skutki migracji wewnątrz Unii i wzrostu heterogeniczności społeczeństw, w wyniku czego placówki zaczęły przyjmować dzieci z coraz bardziej zróżnicowanych środowisk. W swoim komunikacie KE zaleca przyspieszenie profesjonalizacji kadry pedagogicznej, czemu powinien towarzyszyć wzrost zarobków, a także poprawa warunków pracy, podwyższenie poziomu wykształcenia początkowego i stałe doskonalenie zawodowe. Komunikat zwraca uwagę na konieczność tworzenia rozwiązań, które przyciągałyby, kształciły i zatrzymywały w zawodzie odpowiednio wykwalifikowanych pracowników wczesnej opieki i edukacji, w tym mężczyzn. Komisja Europejska, chcąc przyczynić się do polepszenia sytuacji, zleciła przeprowadzenie, pod kierunkiem Uniwersytetu Wschodniolondyńskiego i Uniwersytetu Gandawskiego, ogólnoeuropejskich badań na temat wymagań kompetencyjnych stawianych kadrze pedagogicznej.⁴

Nadzór nad jakością systemu

Komisja w swoim komunikacie stwierdza, że dobry system wczesnej edukacji i opieki musi się opierać na spójnej koncepcji interdyscyplinarnej, a w jej realizację należy zaangażować szerokie grono zainteresowanych, przy czym główna rola powinna oczywiście przypaść rodzicom i rodzinie. Taka konstrukcja zapewni bardziej adekwatny odzew na potrzeby lokalne, pozwoli na dokładniejsze określenie zadań i obowiązków władz samorządowych i krajowych, oraz ułatwi adaptację dziecka w żłobku, przedszkolu i szkole. W komunikacie zwrócono też uwagę na konieczność stworzenia skutecznych mechanizmów zapewnienia jakości.

Co planuje Unia?

W maju 2011 roku⁵ Rada Ministrów UE przyjęła wnioski płynące z komunikatu Komisji, a także przedstawiła opinie ministrów dotyczące poruszanej tematyki i priorytetów dla przyszłej wymiany doświadczeń. Uznano konieczność rozwijania krajowej, regionalnej, lokalnej i międzynarodowej współpracy państw członkowskich, zwiększenia inwestycji oraz rozszerzenia przedsięwzięć badawczo-informacyjnych w celu lepszego dostosowania programów do istniejących realiów. Pod koniec roku Komisja w ramach Otwartej Metody Koordynacji pomoże krajom członkowskim ustalić, przeanalizować i wymienić informacje o dobrych praktykach w dziedzinie wczesnej edukacji i opieki. Unia prowadzi też programy pomocy finansowej na rzecz swoich członków, w tym program kształcenia ustawicznego (*Lifelong Learning Programme*), VII program ramowy w zakresie badań i rozwoju (*7th Framework Programme for Research and Development*) oraz program funduszy strukturalnych.

Adam Pokorny jest zastępcą kierownika zespołu do spraw koordynacji kształcenia ustawicznego w Dyrekcji Generalnej Edukacji i Kultury Komisji Europejskiej.
adam.pokorny@ec.europa.eu

Literatura uzupełniająca

1. European Commission (2011). European Commission Communication: *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*, [COM(2011)66]. http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/childhoodcom_en.pdf
Wersja polska: Komisja Europejska (2011): Komunikat Komisji Europejskiej: *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem: zagwarantujmy wszystkim dzieciom w UE dobry start w przyszłość*, [KOM(2011)66] <http://eur-lex.europa.eu>
2. Children in Scotland (2008–2010). *Working for Inclusion: the role of the early years workforce in addressing poverty and promoting social inclusion*. www.childreninscotland.org.uk/wfi
3. European Union (2009). *Tackling social and cultural inequalities through early childhood education and care*. Eurydice Network.
4. CORE Review <http://www.vbjk.be/files/CoRe%20Final%20Report%202011.pdf>
5. Council of the European Union's *Conclusion on Early Childhood Education and Care*. <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/11/st09/st09424.en11.pdf>



bo jakie są początki, takie będzie wszystko

Jan Amos Komeński

Fundacja Rozwoju Dzieci
im. Jana Amosa Komeńskiego
ul. Flory 1/8, 00-586 Warszawa
tel.: (+ 48 22) 881 15 80
tel./fax: (+ 48 22) 849 30 41
e-mail: frd@frd.org.pl

MISJA

Jesteśmy organizacją pozarządową, która dąży do zapewnienia optymalnych warunków rozwojowych i równych szans edukacyjnych wszystkim dzieciom w wieku 0-10 lat. W partnerskiej współpracy z rodzicami, nauczycielami i samorządami lokalnymi tworzymy jak najlepsze warunki rozwoju emocjonalnego, fizycznego, poznawczego i społecznego dzieci.

Dążymy do podnoszenia wiedzy na temat znaczenia wczesnej edukacji dla kariery życiowej człowieka. Tworzymy innowacyjne programy edukacyjne oparte na nowatorskich rozwiązaniach organizacyjnych i wspieramy działania na rzecz wprowadzania trwałych zmian systemowych, które upowszechnią edukację przedszkolną.

Uważamy, że zapewnienie wszystkim dzieciom optymalnych warunków rozwojowych i równych szans edukacyjnych prowadzi do podniesienia jakości życia całego społeczeństwa.

Chcemy przyczynić się do ukształtowania nowego pokolenia twórczych i ciekawych świata ludzi, którzy w życiu będą kierowali się zasadami tolerancji i solidarności społecznej.

WIZJA DZIECKA

Każde dziecko to niepowtarzalna osoba. To człowiek, który ma prawo do wyboru, samodzielnych odkryć, popełniania błędów, szukania rozwiązań, podejmowania decyzji i ponoszenia ich konsekwencji. Zadaniem rodziców, nauczycieli i pedagogów jest stwarzanie przestrzeni i możliwości dla takiej aktywności dzieci, która da im poczucie, że poznawanie świata jest procesem radosnym i przynoszącym satysfakcję. Jesteśmy przekonani, że wszelkie działania dotyczące dzieci powinny respektować prawa dziecka, zawarte w Konwencji o Prawach Dziecka.

DZIAŁAMY DLA:

- **dzieci** – żeby mogły jak najpełniej się rozwijać;
- **rodziców** – by ułatwić im wychowywanie dzieci i pomóc wpływać na ich edukację;
- **pedagogów i wychowawców** – by mogli unowocześniać swoje metody pracy, rozwijać kreatywność, samodzielność i umiejętności społeczne dzieci;
- **dyrektorów przedszkoli i szkół** – by lepiej rozumieli wagę edukacji dla rozwoju i kariery życiowej uczniów;
- **samorządów lokalnych** – by ułatwić im wprowadzanie nowych rozwiązań edukacyjnych i dbanie o wysoki poziom oferty edukacyjnej na ich terenie;
- **organizacji pozarządowych** – żeby wspomóc ich działania na rzecz wspierania dzieci i rodziny.

jak przekazać 1%

Wypełniając odpowiedni formularz PIT w rubryce „Wniosek o przekazanie 1% podatku należnego na rzecz organizacji pożytku publicznego” wpisz:
Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego
Numer KRS: 0000166381

jak przekazać darowiznę

Przez cały rok darowiznę na rzecz Fundacji Rozwoju Dzieci można przekazać, dokonując wpłaty na konto:

Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego
Bank DnB NORD Polska SA III O/Warszawa
50 1370 1037 0000 1701 4195 3100

Osoby fizyczne mogą odliczyć od podstawy opodatkowania darowiznę w wysokości do 6%, a osoby prawne do 10% uzyskanego dochodu.

Szczegółowe informacje, jak przekazać 1% podatku lub darowiznę znajdują się na www.frd.org.pl w dziale „Jak nas wesprzeć”.

INSTYTUT KOMEŃSKIEGO spółka z ograniczoną odpowiedzialnością spółka komandytowa powstał w 2011 roku

Celem INSTYTUTU KOMEŃSKIEGO jest zwiększenie jakości opieki i edukacji małych dzieci w Polsce poprzez:

- wzrost profesjonalizmu opiekunów, nauczycieli i wychowawców;
- promocję nowoczesnej pedagogiki rozwijającej pewność siebie, samodzielność, ciekawość świata, umiejętności społeczne i dyspozycje twórcze małych dzieci;
- zwiększenie dostępności różnorodnych form wysokiej jakości edukacji dla małych dzieci w Polsce;
- dofinansowanie działań Fundacji Komeńskiego wyrównujących szanse rozwojowe i edukacyjne dzieci w Polsce.

Działania INSTYTUTU KOMEŃSKIEGO:

- Prowadzenie Akademii Komeńskiego - Ośrodka Kształcenia Ustawicznego i Doskonalenia Zawodowego - niepublicznej placówki doskonalenia zawodowego (w ewidencji Samorządu Województwa Mazowieckiego pod nr 47/NPDN/2009)
- Organizacja i prowadzenie autorskich kursów kwalifikacyjnych kształtujących kompetencje opiekunów i wychowawców małych dzieci (decyzja nr MPiPS 82/2011)
- Prowadzenie szkoleń doskonalących umiejętności pracy z dziećmi oraz kompetencje metodyczne dla nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, opiekunów dzieci w wieku 0-3 lat oraz rodziców.
- Organizacja seminariów i konferencji upowszechniających wiedzę i doświadczenia specjalistów w zakresie rozwoju i edukacji małych dzieci.

Kontakt:

Instytut Komeńskiego spółka z ograniczoną odpowiedzialnością sp.k.

ul. Flory 1/8, 00-586 Warszawa, NIP: 701 030 70 57

tel. + 48 22 881 15 80, fax: + 48 22 849 30 41

www.instytutkomeńskiego.pl

biuro@instytutkomeńskiego.pl



INSTYTUT KOMEŃSKIEGO

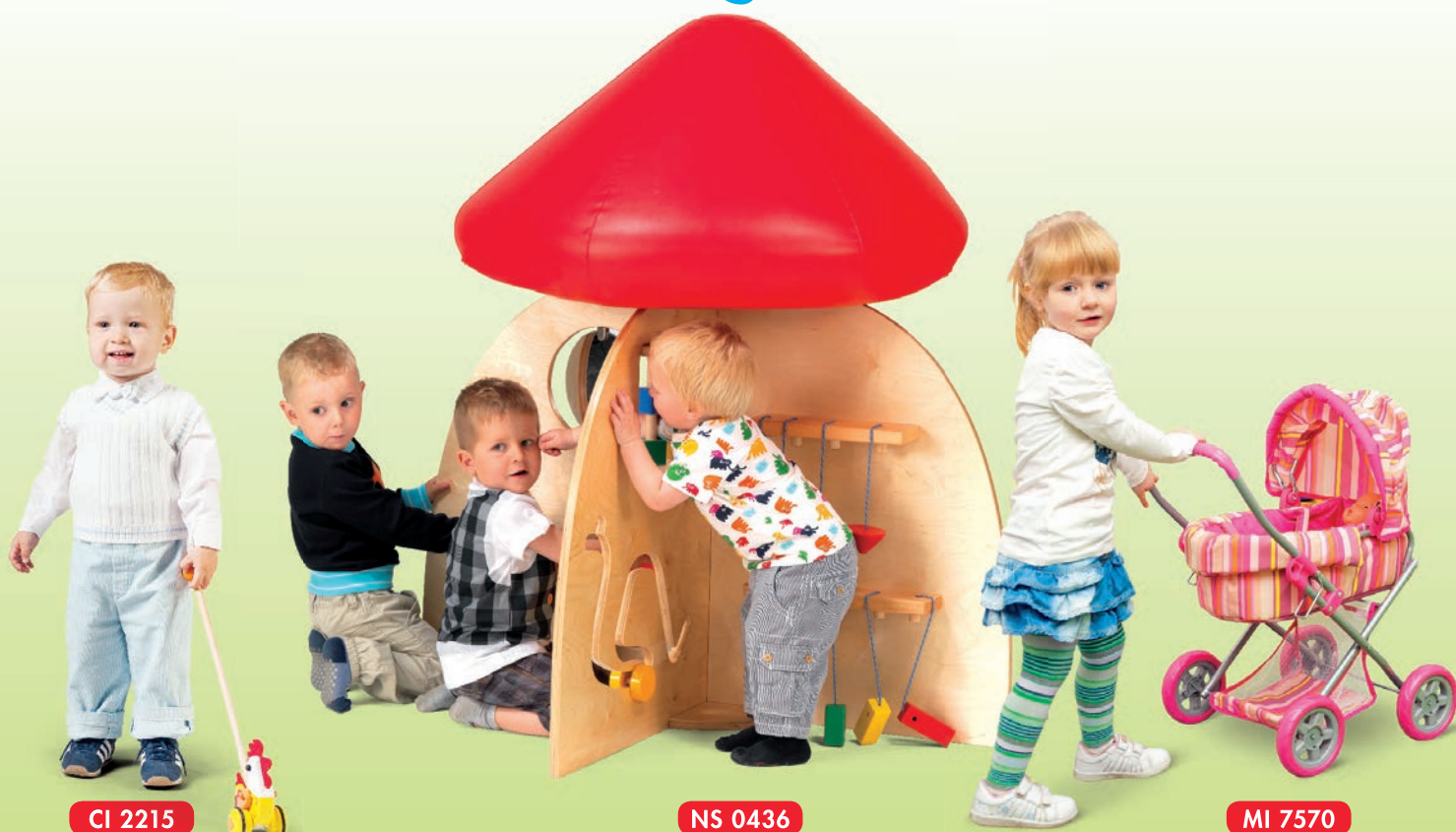

nowa szkoła

infolinia 801 555 08



NS 0125

*Dzieciństwo to czas
przeznaczony na zabawę*



CI 2215

NS 0436

MI 7570

..... www.emaluch.com.pl

www.nowaszkoła.com