

DZIECIW EUROPIE

Dzieci w Europie – publikacja wydawana wspólnie przez sieć wydawców w 15 krajach Europy.

Numer **15(3)**/2009



Jan Peeters - Nauczyciele wczesnej pedagogiki jako liderzy zmian
Kenny Space - Mężczyźni w żłobkach

ZAWÓD: PEDAGOG



Zespół Redakcyjny

**Irene Balaguer, „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

**Browen 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 Szkocji.

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.grandirabruelles.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 rozpowszechniana 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

**Alexandra Marques, „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 Ingvarsdotter, „Tidningen Förskolan”, Szwecja**

„Tidningen Förskolan” wydawany jest 10 razy w roku. To magazyn skierowany do szwedzkich związków zawodowych nauczycieli.

www.forskolan.net

**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

Nowy członek redakcji: 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

DZIECIW EUROPIE

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.

Spis treści

Temat Numeru

Od redakcji

Zapraszamy do lektury piętnastego numeru „Dzieci w Europie”, w którym piszemy o kwalifikacjach zawodowych nauczycieli, pedagogów i wychowawców małych dzieci, a także o kwestii profesjonalizacji kadr. Proponowany temat nasuwa wiele pytań, m.in. co właściwie oznacza określenie „profesjonalny” i w jaki sposób można taki poziom osiągnąć. Szukając odpowiedzi, przeanalizowaliśmy sytuację w Europie oraz przyjrzelśmy się Nowej Zelandii – pierwszemu krajowi, który od całej kadry pedagogicznej zatrudnionej w placówkach wczesnej opieki i edukacji zaczął wymagać wykształcenia na poziomie licencjackim. Tak więc w numerze przedstawiamy inspirujące przykłady, ale nie unikamy dyskusji o dylematach i trudnościach.

Oprócz sytuacji w poszczególnych krajach piszemy o roli Unii Europejskiej i polityki unijnej. Chcielibyśmy, aby ten punkt widzenia stale gościł na naszych łamach, ponieważ polityka unijna, pomimo jej rosnącego znaczenia, nie jest powszechnie znana i słabo funkcjonuje w świadomości społecznej. Europa może odegrać ważną i pozytywną rolę w rozwoju usług dla najmłodszych, ale tylko pod warunkiem, że polityka unijna wobec dzieci będzie dynamiczna i otwarta, i będzie angażować zarówno jednostki, jak i organizacje działające w krajach członkowskich.

Z myślą o tym zespół redakcyjny „Dzieci w Europie” przygotował własne opracowanie pt. *Young children and their services: developing a European approach (Usługi dla najmłodszych – tworzenie strategii europejskiej)*, które przedstawiono w Brukseli w kwietniu 2008 roku i które spotkało się z żywym zainteresowaniem. Opisuje ono korzyści płynące z prowadzenia szeroko zakrojonej i aktywnej polityki unijnej oraz przedstawia dziesięć założeń mogących stanowić jej podstawę. Wytyczne te odwołują się do wcześniejszych doświadczeń europejskich i światowych.

Mamy nadzieję, że najnowszy numer naszego pisma przypadnie Państwu do gustu i że znajdą Państwo czas na lekturę opracowania, które można znaleźć na stronie: www.frd.org.pl/dzieciweuropie/uslugi_dla_najmlodszych.pdf.

Peter Moss, redaktor

Copyright by: 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.

2	Jan Peeters – Wstęp
6	Stig G. Lund – Edukacja zawodowa nauczycieli
9	Pamela Oberhuemer i Inge Schreyer – Nauczyciel, czyli kto?
14	Claire Cameron – Jak należy rozumieć termin „kompetencje”
	Charakterystyka zawodu nauczyciela
16	Carmen Dalli – Nauczyciele edukacji wczesnodziecięcej w Nowej Zelandii
19	Annalia Galardina – Włoscy <i>pedagogistas</i>
20	Søs Bayer – Duńscy pedagodzy
22	Didier Favre – Francuscy <i>éducateurs de jeunes enfants</i>
24	Jan Peeters – Nauczyciele wczesnej pedagogiki jako liderzy zmian – czyli o powstawaniu nowego zawodu
	Kilka propozycji do programu zmian
29	Mathias Urban – Europejski magister pedagogiki wczesnodziecięcej
30	Kristín Dýrfjörð – Islandzcy nauczyciele wczesnej pedagogiki będą mieć stopień magistra...
31	Annica Grimlund – ... a szwedcy nie.
32	Teresa Ogrodzińska – Akademia Komeńskiego upowszechnia w Polsce nowoczesne metody pracy z dziećmi
33	Bronwen Cohen – Nowe rozwiązania: nowy zawód pedagoga w Szkocji?
	W centrum uwagi
34	Kenny Space – Mężczyźni w żłobkach i przedszkolach

www.childrenineurope.org
redaktor naczelny: Peter Moss
współredaktor: Anke Krause
redaktor polskiego wydania: Teresa Ogrodzińska
asystent redaktora polskiego wydania: Marta Białek-Graczyk
tłumaczenie: Ewa Pułkowska
produkcja: Marta Białek-Graczyk
grafika: Piotr Bukowski
korekta: Anna Twardziak
fotografie: archiwum „Dzieci w Europie”
wydawca: Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego,
www.frd.org.pl



Wstęp

Usługi wczesnej opieki i edukacji plasują się wysoko na liście priorytetów polityki unijnej ze względów ekonomicznych (umożliwiają wzrost zatrudnienia), demograficznych (sprzyjają przyrostowi naturalnemu), społecznych (pomagają w integracji) i oświatowych (zwiększają liczbę wykształconych obywateli). I coraz powszechniejsze jest przekonanie, że usługi te są wartościowe tylko wówczas, gdy świadczy je wysoko wykwalifikowana kadra. W swoim raporcie z roku 2006 pt. *Starting Strong (Dobry start)* Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) stwierdza wyraźnie: „badania prowadzone w wielu krajach wykazują, że zapewnienie wysokiej jakości w dziedzinie wychowania przedszkolnego wymaga odpowiedniego wykształcenia i dobrych warunków pracy”.

Coraz częściej Europejczycy zgadzają się ze stwierdzeniem, że kadra przedszkolna powinna być profesjonalizowana, choć różne państwa członkowskie inaczej ów profesjonalizm rozumieją. Osobiście mam nadzieję, że najnowszy numer „Dzieci w Europie” przyczyni się do pogłębienia refleksji na temat znaczenia słowa „profesjonalizm” w związku z usługami wczesnej opieki i edukacji, a także na temat wymienionego w naszym opracowaniu założenia nr 8, które mówi, że usługi dla najmłodszych powinny realizować „osoba odpowiednio przeszkolona do pracy z dziećmi w przedziale wiekowym 0-6 lat oraz przygotowana do współpracy z rodzicami i społecznością lokalną” (zob. http://www.frd.org.pl/dzieciweuropie/uslugi_dla_najmlodszych.pdf).

W wielu krajach poważnym problemem jest podział placówek wczesnej opieki i edukacji na rodzaje i zróżnicowane wymagania wobec kadry pedagogicznej, co pokazuje artykuł autorstwa Pameli Oberhuemer i Ingi Schreyer. Prawie wszędzie nauczyciele przedszkolni muszą mieć przynajmniej wykształcenie licencjackie, natomiast wymagania wobec wychowawców w żłobkach bardzo się różnią. Tego problemu w Unii Europejskiej dotyczy artykuł Stiga Lunda, który zwraca uwagę na fakt, że część państw unijnych używa terminologii rodem z rynku pracy, mówiąc o „usługach dla najmłodszych” i „pracownikach systemu wczesnej opieki”, podczas gdy druga część korzysta z terminologii odwołującej się do oświaty, mówiąc o „edukacji przedszkolnej” i „nauczycielach”. Żadna z tych opcji nie uwzględnia trzeciej, zintegrowanej drogi, którą wybrała Dania oraz kilka innych państw europejskich, gdzie stosuje się terminy „pedagogika społeczna”

i „pedagogzy”, łączące idee opieki, kształcenia, ogólnego wychowania oraz troski o komfort fizyczny i psychiczny. Ciekawym głosem w tej dyskusji jest artykuł Bronwena Cohena, który opisuje trwającą w Szkocji debatę na temat wprowadzenia zawodu pedagoga (ang. *pedagogue*), wcześniej nieznanego w świecie anglojęzycznym.

Zaledwie kilka państw europejskich wprowadziło jednolite wymagania dla osób zawodowo zajmujących się dziećmi w grupie 0-6 lat. Wszędzie tam usługi dla dzieci stanowią część jednego systemu. Zwykle jest to system oświaty (jak w Hiszpanii, Islandii, Norwegii, Słowenii i Szwecji), a czasem system pomocy społecznej (jak w Danii i Finlandii). Przykład spoza Unii Europejskiej przedstawia Carmen Dalli z Nowej Zelandii. Autorka omawia ambitne plany rządu nowozelandzkiego, który przyjął założenie, że do roku 2012 wszyscy bez wyjątku wychowawcy w żłobkach i przedszkolach powinni mieć wykształcenie licencjackie. W ten sposób, w wyniku zastosowania koncepcji łączącej opiekę i wychowanie, powstanie nowy zawód – *early years teacher* – nauczyciel edukacji wczesnodziecięcej, pracujący z grupą wiekową 0-6 lat.

Oberhuemer i Schreyer używają terminu „profesjonalizm” w szerokim znaczeniu, obejmującym także zachowania demokratyczne, przy których wysoko się ceni wzajemne kontakty i postawy prospołeczne. Jak pisze Søs Bayer, duńscy pedagogzy zawsze poświęcali wiele uwagi mechanizmom demokracji, ale istnieje obawa, że zmiany w systemie ich kształcenia, wprowadzone w roku 2007, mogą ów demokratyczny charakter naruszyć, a typowy dla Danii obrazek dorosłych i dzieci, którzy uczą się współdziałania, może odejść do lamusa. Zdaniem autorki, istnieje prawdopodobieństwo pojawienia się nowej stechnicyzowanej interpretacji terminu „profesjonalizm”, oznaczającej formułowanie konkretnych celów, których osiągnięcie będzie sprawdzane za pomocą testów.

Søs Bayer porusza szerszy problem, a mianowicie widoczną u polityków europejskich tendencję do wąskiego rozumienia profesjonalizmu. Profesjonalizm w wąskim ujęciu odwołuje się do modelu „eksperta technicznego”, którego najważniejszym zadaniem jest uzyskanie założonych wyników dzięki opanowaniu i zastosowaniu określonych kompetencji. Claire Cameron wskazuje na niebezpieczeństwo tkwiące w kompetencyjnej teorii profesjonalizmu, sformułowanej w Wielkiej Brytanii, ale obecnie rozprzestrzeniającej się w Europie.

Według wspomnianej teorii, profesjonalista musi wykazać się konkretnymi zachowaniami, które można poddać ocenie, co prowadzi do uzyskania kwalifikacji zawodowych. Teoria ta zakłada powszechną zgodę co do rodzaju umiejętności i wiedzy niezbędnych w danym zawodzie, ale jednocześnie powstrzymuje jego dalszy rozwój. Autorka proponuje inne rozumienie kompetencji, a tym samym profesjonalizmu. Według niej profesjonalizm to umiejętność skutecznego zastosowania wiedzy w praktyce przy uwzględnieniu sytuacji społecznej i możliwych konsekwencji podejmowanego działania. Takie ujęcie dopuszcza możliwość pojawienia się nowej wiedzy i wartości, co przyczynia się do rozwoju osobistego i zawodowego.

Powstaje tym samym koncepcja profesjonalisty, który stale poddaje refleksji swoje działania i szuka nowych rozwiązań pomagających przezwyciężyć trudności w pracy. Didier Favre z Francji zajmuje się kształceniem *éducateurs de jeunes enfants*, czyli pedagogów społecznych pracujących z małymi dziećmi. W swoim artykule zastanawia się, jak zachęcić studentów odbywających praktyki pedagogiczne do tego rodzaju przemysłów. Zdaniem autora, analiza doświadczeń wyniesionych z praktyk pozwala na stworzenie takiej koncepcji profesjonalizmu, w którym jest miejsce na wprowadzanie zmian. Realizatorzy programów dla najmłodszych nie powinni się wahać pochodzić krytycznie do własnych działań po to, by je usprawnić.

Z kolei Annalia Galardina opisuje sprzyjającą refleksji pracę koordynatorów pedagogicznych (wł. *pedagogistas*) w Pistoii, podkreślając atmosferę współpracy i otwartego dialogu. W moim własnym artykule zamieszczam wypowiedzi nauczycieli flamandzkich, którym w rozwoju zawodowym pomogli doradcy metodyczni. Oba artykuły są świadectwem ważnej roli koordynatorów, przyczyniają się oni bowiem do rozwoju nowej wiedzy pedagogicznej na podstawie analizy sytuacji rzeczywistych, czyli – by zacytować Carmen Dalli – pomagają nauczycielom „odkrywać nowe możliwości”.

Artykuły zamieszczone w bieżącym numerze pisma łączy wspólny wątek – jest nim próba odpowiedzi na pytanie: „Jak wykształcić refleksyjnego praktyka?”. W zasadzie wszyscy zgadzają się, że osoby zajmujące się dziećmi w żłobkach czy przedszkolach powinny mieć wykształcenie licencjackie, chociaż opinie na temat szczegółowych kwalifikacji różnią się między sobą. Ale czy stopień licencjata wystarczy? Jak donosi Kristin Dyrfjord, w Islandii niedawno postanowiono, że wszyscy nauczyciele przedszkolni muszą uzyskać stopień

magistra. Z kolei w Szwecji, o której pisze Annica Grimlund, nie zdecydowano się na wprowadzenie takiego wymogu.

Nowy europejski stopień magistra pedagogiki wczesnodziecięcej omawia Mathias Urban. Wielu czytelników zgodzi się zapewne, że studia magisterskie mogą być przydatne, ale znajdują się tacy, którzy zapytają, po co komu magisterium do pracy z dziećmi.

Oprócz poziomu wykształcenia ważne są też możliwości jego uzyskania, na przykład dzięki doświadczeniu zawodowemu. Carmen Dalli z Nowej Zelandii dzieli studia na stacjonarne i niestacjonarne. Istnieją tzw. szkolenia modułowe, które łączą kursy grupowe z nauką przez internet. Z kolei metoda znana jako *analyse de pratique* daje szansę na zdobycie kwalifikacji zawodowych w miejscu pracy. W moim artykule apeluję, by docenić wysiłki kadry pedagogicznej zaangażowanej w nowatorskie przedsięwzięcia – ci liderzy zmian wykształcili kompetencje pomocne w praktycznym działaniu, dzięki którym zdobywają nową wiedzę pedagogiczną i na nowo określają swoją tożsamość zawodową.

Na zakończenie przytaczamy dwie optymistyczne historie, które dobitnie pokazują, że zawód nauczyciela nie tylko wymaga refleksji i podejścia demokratycznego, ale jest zajęciem, w którym mogą się realizować zarówno kobiety, jak i mężczyźni. Erik Haugland z Norwegii pisze – z perspektywy osobistej, resortowej i ogólnonarodowej – o długoletnich staraniach zmierzających do zwiększenia liczby mężczyzn zatrudnionych w placówkach wczesnej opieki i edukacji do poziomu co najmniej 20%, z czego 10% już osiągnięto. Z kolei Kenny Spence ze Szkocji opisuje, w jaki sposób organizacja Men in Childcare, mimo rozlicznych przeszkód, pomogła wielu mężczyznom wziąć udział w szkoleniach pedagogicznych. A podobne działania są stale podejmowane w Norwegii i w Szkocji!

Po lekturze artykułów nadesłanych do obecnego numeru szybko zdałem sobie sprawę z pewnego zjawiska: wszędzie w Europie – i nie tylko tam – pedagodzy, naukowcy i politycy współtworzą zręby całkowicie nowej profesji. Nieważne, czy osobę wykonującą ten nowy zawód nazwiemy pedagogiem, nauczycielem czy wychowawcą; ważne, że stanie przed nią ambitne, a zarazem fascynujące zadanie zmierzania się z problemami, z którymi borykają się dziś rodziny, dzieci i społeczeństwo. My wszyscy, tu w Europie i daleko za granicami naszego kontynentu, musimy dołożyć wszelkich starań, by tę nową specjalność stworzyć.

Jan Peeters (e-mail: Jan.peeters@vbjk.be) jest dyrektorem Ośrodka Badawczo-Szkoleniowego Wczesnej Opieki i Edukacji na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu w Gent.

Pracownicy zatrudnieni w placówkach wczesnej opieki i edukacji w krajach współpracujących z pismem „Dzieci w Europie”

Kraj	Czy osoba pracująca z dziećmi do lat trzech ma takie same kwalifikacje jak osoba pracująca z dziećmi powyżej trzeciego roku życia?	Termin określający osobę z wykształceniem licencjackim pracującą z daną grupą wiekową
Austria	nie (niższe)	brak
Belgia	nie (niższe)	nauczyciel (2½-5 lat)
Dania	tak	pedagog (0-5 lat)
Francja	nie (niższe)	wychowawca (pedagog) (0-2 lat) nauczyciel (2½-5 lat)
Grecja	nie (niższe)	nauczyciel (2½-5 lat)
Hiszpania	nie (niższe)	nauczyciel (0-5 lat)
Holandia	nie (niższe)	nauczyciel (4 lata)
Irlandia	nie (niższe)	nauczyciel (4-5 lat)
Niemcy	tak	brak (a)
Norwegia	tak	pedagog (0-5 lat)
Polska	nie (niższe)	nauczyciel (3-6 lat)
Portugalia	nie (niższe)	nauczyciel (0-5 lat)
Rumunia	nie (niższe) (c)	nauczyciel (3-5 lat)
Szwecja	tak	nauczyciel (0-5 lat)
Wielka Brytania	nie (niższe)	nauczyciel (3-4 lat) Anglia: nauczyciel edukacji wczesnodziecięcej (ang. <i>early years professional</i>) (0-4 lat)
Włochy	nie (niższe)	wychowawca/pedagog (0-2 lat) (b) nauczyciel (3-5 lat) (b)

„Niższe” oznacza, że osoby pracujące z dziećmi do lat trzech mają na ogół niższe kwalifikacje.

(a): W niemieckich placówkach dla dzieci pracuje pewna liczba pedagogów z wykształceniem licencjackim, ale pełnią oni najczęściej funkcje kierownicze i nie prowadzą zajęć dla podopiecznych.

(b): Wymóg posiadania wykształcenia uniwersyteckiego na poziomie licencjackim wprowadzono zaledwie trzy lata temu, więc większość obecnie zatrudnionych nauczycieli ma wykształcenie niższe, natomiast nowo przyjmowani mają już kwalifikacje wyższe. Ponadto poszczególne regiony przyjęły różne rozwiązania, np. w Emilia-Romania od roku 2010 roku wszyscy nowi nauczyciele będą musieli mieć wykształcenie uniwersyteckie.

(c): Planuje się wprowadzenie od 2008 roku uniwersyteckich nauczycielskich studiów licencjackich dla osób pracujących z dziećmi do lat trzech. Obecne wymagania to ukończenie trzyletniej szkoły policealnej o profilu pielęgniarstwie.



Temat numeru

Dzieci w Europie | nr 15(3) |

5

Edukacja zawodowa nauczycieli

Stig G. Lund analizuje europejskie systemy kształcenia osób pracujących z małymi dziećmi.

Programy wczesnej opieki i edukacji należą do priorytetowych zadań Unii Europejskiej, ponieważ umożliwiają stałe podnoszenie kwalifikacji, realizację Strategii Lizbońskiej na rzecz rozwoju, zatrudnienia i edukacji oraz ułatwiają pogodzenie życia rodzinnego i zawodowego. Jednocześnie traktaty europejskie nie dają władzom unijnym wystarczających uprawnień, by ingerować w oświatę państw członkowskich – zezwalają jedynie na wymianę doświadczeń, dzielenie się wiedzą i prowadzenie innych podobnych inicjatyw społecznych. Niemniej, Unia – czyli Rada, Komisja i Parlament – podejmuje czynne działania, zwłaszcza w dziedzinie edukacji wczesnodziecięcej, co wiąże się z kwestią wykształcenia kadry pedagogicznej.

Unia Europejska postrzega wczesną opiekę i edukację nie tylko w kategoriach oświatowych. Od wielu lat usługi dla dzieci uważa się za niezbędny składnik równouprawnienia, który pomaga w wyrównywaniu szans zawodowych i edukacyjnych mężczyzn i kobiet. Prowadzi się programy wymiany informacji (np. „EC Childcare Network 1986-96”), rządy przyjmują wspólne zasady i cele (np. zalecenie Rady z 1992 r. w sprawie opieki nad dziećmi), a w ramach programów społecznych przyznaje się fundusze i uzgadnia założenia dotyczące liczby miejsc dla dzieci w przedszkolach państw członkowskich (np. założenia z Barcelony z 2002 r.).

Edukacja a konkurencyjność, opieka a równouprawnienie

Między unijną teorią a praktyką istnieje wyraźny rozdział. Unia z jednej strony odwołuje się do zasad równego traktowania i jednakowego dostępu do rynku pracy dla mężczyzn i kobiet, co skutkuje stosowaniem terminologii w rodzaju „usługi dla najmłodszych” czy „pracownicy systemu wczesnej opieki”, z drugiej zaś strony odwołuje się do oświaty, mówiąc o „edukacji przedszkolnej” i „nauczycielach”. Żadna z tych opcji nie uwzględnia trzeciej, zintegrowanej drogi, którą wybrała Dania oraz kilka innych państw europejskich, gdzie w użyciu są terminy „pedagogika społeczna” i „pedagodzy”, łączące

idee opieki, kształcenia, ogólnego wychowania oraz troski o komfort fizyczny i psychiczny (zob. artykuł Søs Bayer, s.20).

Podział na edukację i opiekę już wiele lat temu skrytykowała unijna organizacja Childcare Network. Mimo to, istnieje on do dziś, nie tylko w poszczególnych państwach członkowskich, ale także w strukturze samej Unii, gdzie kwestie wychowania dzieci leżą w obszarze zainteresowań dwóch unijnych organów – Dyrekcji Generalnej ds. Edukacji i Kultury oraz Dyrekcji Generalnej ds. Zatrudnienia, Polityki Społecznej i Równości Szans.

Obydwa wyżej wymienione organy zajmują się działaniami na rzecz najmłodszych. Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury wydała we wrześniu 2006 roku komunikat pt. *Efficiency and equity of the European education and training systems (O skuteczności i równym dostępie do europejskich systemów kształcenia i szkolenia)*; http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_en.pdf, wersja polska: http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&type_doc=COMfinal&an_doc=2006&nu_doc=481&lg=pl), podkreślając znaczenie edukacji przedszkolnej, dzięki której – jak wykazują badania – uczniowie osiągają lepsze wyniki w nauce szkolnej, a w późniejszym wieku łatwiej znajdują pracę i dłużej cieszą się dobrym zdrowiem. Unia zachęca państwa członkowskie, by bardziej inwestowały w wychowanie przedszkolne, a także zwiększyły liczbę specjalnie wyszkolonych nauczycieli oraz stwierdza, że edukacja przedszkolna i pedagogika stosowana wobec najmłodszych powinny skupiać się w równej mierze na nabywaniu wiedzy, jak na rozwijaniu kompetencji osobistych i społecznych.

Niestety, terminologia zastosowana w przytoczonym komunikacie ogranicza się do wąskiego słownictwa – „nauczyciel”, „przedszkolny”, „edukacja” – co zgadza się wprawdzie znakomicie z założeniami Strategii Lizbońskiej o wspieraniu konkurencyjności gospodarczej Europy przez edukację, ale zarazem stwarza niebezpieczeństwo, że aspekt opiekuńczy programów dla najmłodszych może umknąć naszej uwadze.

Z kolei Dyrekcja Generalna ds. Zatrudnienia, Polityki Społecznej i Równości Szans dąży do zwiększenia miejsc dla dzieci w placówkach, by tym samym zwiększyć zatrudnienie, wcielić w życie zasadę równouprawnienia oraz umożliwić pogodzenie życia osobistego z zawodowym. W 1992 roku Rada wydała zalecenie w sprawie opieki nad dziećmi, w którym zwróciła uwagę na konieczność szkolenia: „podczas szkolenia, zarówno początkowego, jak i ciągłego pracowników świadczących usługi opiekuńcze dla dzieci” należy wziąć pod uwagę „znaczenie ich pracy oraz jej wartość społeczno-edukacyjną”. Założenia przyjęte w Barcelonie dziesięć lat później nie wniosły nic nowego w kwestii kwalifikacji kadry pedagogicznej. Obecnie Dyrekcja Generalna ds. Zatrudnienia, Polityki Społecznej i Równości Szans, w porozumieniu z Dyrekcją Generalną ds. Edukacji i Kultury, pracuje nad następnym dokumentem dotyczącym opieki nad dziećmi, który zastąpi dokument poprzedni; powróci też zagadnienie kształcenia kadr.

Wykształcić czy wyszkolić?

Struktura i kwalifikacje kadry pedagogicznej zależy od tego, jaką filozofię przyjmujemy – czy skupimy się na „opiece”, którą będą świadczyć „opiekunowie”, czy na „edukacji przedszkolnej”, którą będą prowadzić „nauczyciele”. Komunikat Komisji z sierpnia 2007 roku na temat poprawy jakości kształcenia nauczycieli, zatytułowany *Improving the Quality of Teacher Education (Poprawa jakości kształcenia nauczycieli;* http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf) definiuje nauczyciela jako osobę zatrudnioną w „oświacie powszechnej”, co „wyklucza osoby zatrudnione poza formalnym systemem edukacji”. Czy podana definicja obejmuje pracowników placówek wczesnej opieki, którzy nie są formalnie nauczycielami, ale pełnią rolę dydaktyczną?

Potrzeba nam spójnej wizji usług dla najmłodszych, łączącej opiekę z nauczaniem, ale by taka ogólnoeuropejska wizja mogła powstać, musimy zakwestionować tradycyjny podział na opiekę z opiekunami w żłobkach dla dzieci w wieku 0-3 lat i edukację z nauczycielami w przedszkolach dla dzieci w wieku 3-6 lat, a także podział na **szkolenie** zawodowe dla opiekunów i **kształcenie** uniwersyteckie dla nauczycieli. Musimy wyrównać różnice pod względem statusu zawodowego, zarobków i warunków pracy, nie mówiąc już o celach pedagogicznych, treściach nauczania czy metodach dydaktycznych. Do tej pory Unia, niemająca jednolitego stanowiska w kwestiach systemu oświaty, nie umiała wskazać właściwego kierunku działania.

Proces Boloński i Europejskie Standardy Kwalifikacyjne

Jednocześnie Proces Boloński zakłada stworzenie do roku 2010 Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Unia mocno się w to przedsięwzięcie zaangażowała, a liczba państw europejskich uczestniczących w procesie wzrosła już do 46. Cel nadrzędny to sprowadzenie zróżnicowanych systemów narodowych szkolnictwa wyższego do wspólnego systemu trójstopniowego, z trzyletnimi studiami licencjackimi, po których będą następowały dwuletnie studia magisterskie, a potem trzyletnie doktoranckie. Proces Boloński, ściśle związany ze Strategią Lizbońską, niewątpliwie wywrze ogromny wpływ na kształt szkolnictwa wyższego w Europie, w tym na edukację nauczycieli przedszkolnych, ponieważ trzeba będzie odpowiedzieć na pytanie, czy ma ona być prowadzona do stopnia licencjackiego, czy magisterskiego. Niestety, szkolenie zawodowe dla opiekunów w żłobkach znajduje się poza zasięgiem szkolnictwa wyższego.

Jeszcze inną kwestią są Europejskie Standardy Kwalifikacyjne, do których państwa członkowskie mają opracować własne standardy krajowe. Normy te będą mieć osiem poziomów kompetencyjnych, co ułatwi przepływ pracowników między poszczególnymi państwami członkowskimi oraz umożliwi ich ustawiczne kształcenie (więcej szczegółów na ten temat można znaleźć w artykule Claire Cameron, zob. s. 14).

Co na to związek zawodowy?

A co o tym wszystkim myślą sami nauczyciele? To zależy od nauczycieli i ich siły przebicia – większej, gdy należą oni do związku zawodowego. Wiadomo, że wychowawcy w przedszkolach częściej zrzeszają się w związkach niż wychowawcy w żłobkach. Ważnym organem jest ETUCE – Europejski Komitet Związków Zawodowych Oświaty i Nauki (European Trade Union Committee for Education), który reprezentuje nauczycieli, pedagogów i opiekunów wszystkich szczebli systemu edukacji w państwach członkowskich Unii (od żłobków po uniwersytety).

W kwietniu 2008 roku Komitet przygotował opracowanie na temat kształcenia nauczycieli w Europie (*Policy Paper on Teacher Education in Europe*), uwzględniające nauczycieli wczesnej edukacji, czyli w rozumieniu Komitetu, wszystkich nauczycieli przedszkolnych, wychowawców i pedagogów, których praca polega nie tylko na uczeniu, ale także na opiece nad dziećmi i trosce o ich rozwój (dokument ma być wkrótce dostępny na stronie internetowej ETUCE). Według ETUCE nauczyciele wczesnej edukacji powinni mieć wykształcenie na

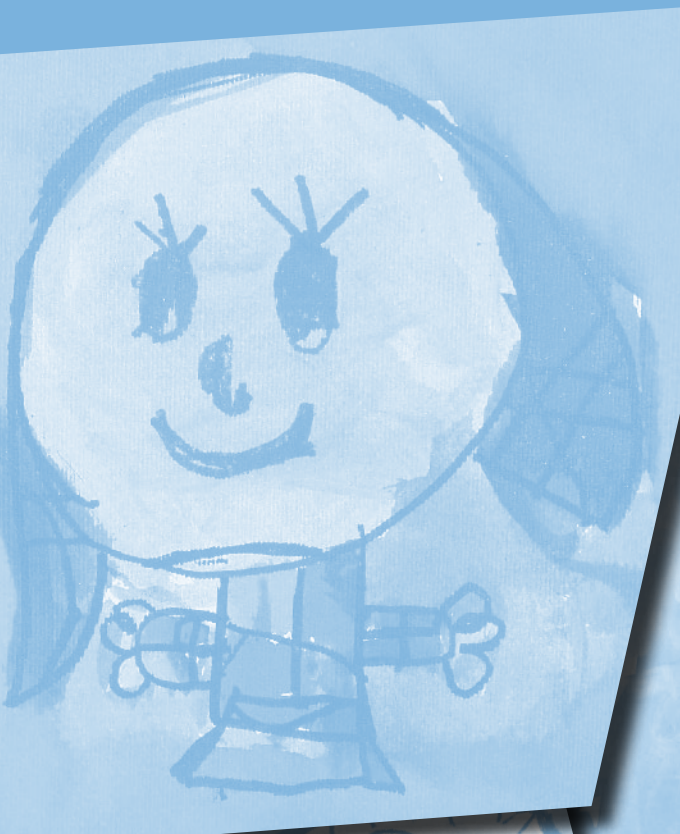
poziomie magisterskim, podobnie jak nauczyciele w szkołach podstawowych i średnich, a kwalifikacje wstępne muszą im umożliwić dalsze studia oraz pracę badawczą.

Prestiż zawodowy nauczycieli grupy wiekowej 0-6 lat

Zespół redakcyjny pisma „Dzieci w Europie” zaproponował 10 założeń dotyczących stworzenia europejskiej strategii usług dla najmłodszych (www.childrenineurope.org; polska wersja: www.frd.org.pl/dzieciweuropie/uslugi_dla_najmlodszych.pdf). Jedno z nich dotyczy kształcenia kadry pedagogicznej. Niezależnie od tego, czy praca z dziećmi w wieku 0-6 lat zostanie uznana za całkowicie odrębny zawód, czy za specjalizację w ramach szerszego zawodu, należy jasno stwierdzić, że kwalifikacje osób zajmujących się edukacją wczesnodziecięcą, ich płaca oraz inne warunki zatrudnienia nie powinny odbiegać od kwalifikacji, płacy i warunków zatrudnienia nauczycieli szkolnych.

W różnych krajach europejskich, także w Danii, można znaleźć różne odpowiedzi na pytanie o rolę osób dorosłych w procesie wychowania dzieci oraz o wartości, cele i treści oddziaływań wychowawczych. Dlatego potrzebna jest wymiana myśli, prace badawcze i pozytywne nastawienie do eksperymentów pedagogicznych – a w tym mogą pomóc instytucje europejskie.

Stig G. Lund (e-mail: sgl@bupl.dk) jest specjalnym doradcą związku zawodowego pedagogów w Danii (BUPL).



Nauczyciel, czyli kto?

Pamela Oberhuemer i Inge Schreyer analizują odmienne koncepcje dotyczące kwalifikacji nauczycieli i struktury systemów wczesnej edukacji i opieki w różnych krajach Europy.

Kwestia kadry pedagogicznej a cele działań politycznych

W niedawno opublikowanym raporcie Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) na temat systemu wczesnej opieki i edukacji w 20 krajach za wyróżnik jakości uznano kompetencje kadry pedagogicznej. W założeniach z Barcelony uzgodnionych przez Unię Europejską w 2002 roku próżno szukać wzmianki na temat nauczycieli –

cały nacisk położono na przyrost liczby miejsc w placówkach opiekuńczych. Dopiero w marcu 2007 roku w Heidelbergu na posiedzeniu ministrów edukacji krajów członkowskich UE podjęto zagadnienie jakościowego aspektu usług dla najmłodszych. We wspólnym komunikacie końcowym ministrowie stwierdzili, że „przywiązują szczególną uwagę do jakości szkolenia wychowawców najmłodszych dzieci i do stworzenia programów nauczania oraz podkreślają konieczność powołania

instytucji do spraw wczesnej edukacji, dysponujących odpowiednim zapleczem kadrowym i finansowym". (http://www.bmbf.de/pub/kommunique_eu_heidelberg_en.pdf)

Różne modele specjalizacji zawodowej w Europie

Niewiele jest opracowań porównawczych dotyczących organizacji kształcenia zawodowego pracowników placówek wczesnej opieki i edukacji w państwach europejskich. Kogo zatrudniają te placówki? Jakie wymagania muszą spełnić kandydaci na wychowawców? Czy powstają nowe modele specjalizacji? Odpowiedzi na te pytania próbuje udzielić projekt **Seepro** („Systems of early education/care and professionalisation in Europe” – „Systemy wczesnej edukacji/opieki oraz ich profesjonalizacja w Europie”) realizowany przez Państwowy Instytut Wczesnej Pedagogiki (IFP) w Monachium dzięki środkom finansowym uzyskanym z niemieckiego Ministerstwa do Spraw Rodziny i Młodzieży. Projekt szczególnie dużo uwagi poświęca wstępnym kwalifikacjom zawodowym w najmłodszych państwach członkowskich Unii, czyli w Bułgarii, na Cyprze, w Czechach, Estonii, na Litwie, Łotwie, Malcie, w Polsce, Rumunii, Słowacji, Słowenii i na Węgrzech, stanowiąc jednocześnie uzupełnienie i aktualizację wcześniejszych badań IFP przeprowadzonych w krajach piętastki. (<http://www.ifp.bayern.de/projekte/laufende/informationenseepro-english.html>)

Większość państw przyjmuje, że pracownicy merytoryczni zatrudnieni w placówkach przedszkolnych, czyli pracujący z dziećmi przez dwa, trzy lata przed ich pójściem do szkoły, powinni mieć przygotowanie pedagogiczne na poziomie uniwersyteckim. W związku z Procesem Bolońskim – który zakłada powstanie wspólnych unijnych

standardów kwalifikacyjnych w dziedzinie szkolnictwa wyższego do roku 2010 – w wielu krajach tworzy się nowe lub przekształca istniejące ścieżki kariery zawodowej. Coraz częściej (np. w Bułgarii, Rumunii czy na Słowacji) możliwe jest zrobienie specjalizacji pedagogicznej po uzyskaniu dyplomu licencjackiego. W Austrii, Czechach, na Malcie, w Niemczech i na Słowacji nie podjęto jeszcze decyzji o podniesieniu wymaganego progu kwalifikacji zawodowych, ale również tam, zwłaszcza w Niemczech i na Słowacji, toczy się debata i powstają inicjatywy na rzecz wprowadzenia zmian.

Zupełnie inaczej wygląda sytuacja, jeśli chodzi o wymagania wobec opiekunów w żłobkach, czyli pracujących z dziećmi w wieku 0-3 lub 0-4 lat. Pod tym względem poszczególne państwa Unii bardzo się różnią. W Skandynawii i krajach bałtyckich, a także w Słowenii, wymaga się od nich wykształcenia wyższego, podobnie jak od wychowawców przedszkolnych, ponieważ wszystkie placówki zajmujące się dziećmi przed osiągnięciem wieku szkolnego działają w ramach jednej struktury administracyjnej. Natomiast w większości państw Unii za opiekę i edukację dzieci należących do różnych grup wiekowych odpowiadają różne ministerstwa, co prawie zawsze skutkuje zróżnicowaniem wymagań wobec kadry pedagogicznej.

W tabeli 1 przedstawiono wymagane podstawowe kwalifikacje zawodowe dla pracowników merytorycznych w starszych i nowszych krajach członkowskich UE. Bułgaria, Cypr, Luksemburg, Malta, Rumunia i Słowacja mają systemy rozdzielone, podczas gdy Dania, Łotwa, Słowenia i Szwecja – zintegrowane. Termin „pracownik merytoryczny” odnosi się do osoby bezpośrednio pracującej z dziećmi lub bezpośrednio odpowiedzialnej za placówkę.

Tabela 1: Pracownicy merytoryczni systemu wczesnej opieki i edukacji w dziesięciu krajach UE

Kraj	Podstawowe kwalifikacje zawodowe (poziom wykształcenia) pracowników merytorycznych w placówkach wczesnej opieki i edukacji	Zakres pracy/typ placówki
Rozdzielone systemy wczesnej opieki i edukacji		
Bułgaria	nauczyciel edukacji elementarnej 4-letnie studia wyższe (od 1996 r.) stopień: licencjacki	przedszkole od 3 lat do 7 lat
	nauczyciel edukacji przedszkolnej 4-letnie studia wyższe (od 1996 r.) stopień: licencjacki	obowiązkowa klasa zerowa dla sześciolatków szkoła podstawowa
	wychowawczyni (starsza pielęgniarka) (=kierowniczka placówki) wychowawczyni (pielęgniarka) (=opiekunka grupy) Teoretycznie każda placówka musi zatrudnić osobę z dyplomem uczelni medycznej o specjalizacji pedagogicznej (specjalistę od przygotowania programu i kierowania działalnością placówki); w praktyce te zadania wykonuje wykwalifikowana pielęgniarka.	żłobek, świetlica od 10 miesięcy do 3 lat

Kraj	Podstawowe kwalifikacje zawodowe (poziom wykształcenia) pracowników merytorycznych w placówkach wczesnej opieki i edukacji	Zakres pracy/typ placówki
Cypr	<p>nauczyciel edukacji przedszkolnej (<i>nipiagogi</i>) 4-letnie studia wyższe stopień: licencjacki Pracuje głównie w przedszkolach państwowych i samorządowych.</p>	<p>przedszkole (<i>nipiagogio</i>) od 3 lat do 5 lat 8 miesięcy</p> <p>klasa zerowa (<i>prodimotiki</i>) obowiązkowa na rok przed pójściem do szkoły dla dzieci w wieku od 4 lat 8 miesięcy do 5 lat 8 miesięcy</p>
	<p>wychowawca – opiekun (<i>nipiokomi vrefokomi</i>) 2-4 lata nauki w prywatnej szkole wyższej (od 2007 r. zwanej uniwersytetem prywatnym) lub w Instytucie Edukacji Technicznej w Grecji stopień: dyplom/świadectwo ukończenia szkoły Pracuje głównie w placówkach prywatnych.</p>	<p>żłobek (<i>vrefonipiokomikos sthathmos</i>) od 3 miesięcy do 3 lat</p> <p>żłobek z przedszkolem i zerówką od 3 miesięcy do 5 lat 8 miesięcy</p>
Luksemburg	<p>do 2008 roku: nauczyciel edukacji przedszkolnej (<i>instituteur de l'éducation préscolaire</i>) (grupa wiekowa 4-6 lat) 3-letnie studia (szkoła pedagogiczna)</p> <p>od 2008 roku: nauczyciel edukacji elementarnej (grupa wiekowa 3-12 lat) 4-letnie studia wyższe (1 semestr za granicą) stopień od 2009 roku: licencjacki z nauk pedagogicznych</p>	<p>przedszkole (<i>préscolaire/spillschoul</i>) od 4 lat do 6 lat</p> <p>edukacja wczesnodziecięca (<i>éducation précoce</i>) tylko dzieci 3-letnie</p> <p>szkoła podstawowa od 6 lat do 12 lat</p>
	<p>wychowawca – pedagog społeczny (<i>éducateur/éducatrice</i>) (pracuje z dziećmi) od 2005 roku: 3-letnie studia z zakresu pedagogiki społecznej</p> <p>(<i>éducateur gradué</i>; specjalista pedagog społeczny) (kierownik placówki) stopień od 2008 roku: licencjacki z nauk społecznych</p> <p>wychowawczyni/opiekunka (pielęgniarka pediatryczna) (<i>infirmière en pédiatrie</i>) (pracuje tylko z dziećmi poniżej 18 miesiąca życia) 2-letnie studia pielęgniarские</p>	<p>żłobki, świetlice (<i>foyers de jours, crèches, maison relais pour enfants</i>) od 2 miesięcy do 12 lat</p> <p>pólinternaty</p> <p>ośrodki pomocy rodzinie</p>
	<p>nauczyciel edukacji przedszkolnej 2-letnie policealne studia zawodowe</p> <p>Wymagania kwalifikacyjne wprowadzono dopiero niedawno. Obecna kadra może jeszcze nie mieć potrzebnych kwalifikacji.</p> <p>od 2001 roku: wychowawca – opiekun przygotowanie zawodowe zdobyte dzięki Korporacji Pracy i Szkoleń: 300 godzin teorii i założeń praktycznych, 500 godzin praktyk</p> <p>Niektórzy pracownicy mogą mieć takie same kwalifikacje jak wychowawcy przedszkolni (patrz wyżej).</p>	<p>przedszkole od 3 lat do 5 lat</p> <p>żłobek, świetlica od urodzenia do 3 lat</p>
Malta	<p>nauczyciel edukacji przedszkolnej 2-letnie policealne studia zawodowe</p> <p>Wymagania kwalifikacyjne wprowadzono dopiero niedawno. Obecna kadra może jeszcze nie mieć potrzebnych kwalifikacji.</p> <p>od 2001 roku: wychowawca – opiekun przygotowanie zawodowe zdobyte dzięki Korporacji Pracy i Szkoleń: 300 godzin teorii i założeń praktycznych, 500 godzin praktyk</p> <p>Niektórzy pracownicy mogą mieć takie same kwalifikacje jak wychowawcy przedszkolni (patrz wyżej).</p>	<p>przedszkole od 3 lat do 5 lat</p> <p>żłobek, świetlica od urodzenia do 3 lat</p>

Kraj	Podstawowe kwalifikacje zawodowe (poziom wykształcenia) pracowników merytorycznych w placówkach wczesnej opieki i edukacji	Zakres pracy/typ placówki
Rumunia	nauczyciel edukacji przedszkolnej <i>(educatore)</i> od 1999 roku: 3-letnie wyższe studia pedagogiczne stopień: licencjacki <i>(institutori invatamant prescolar)</i> od 2005 roku: 3-letnie studia wyższe stopień: licencjacki	przedszkole od 3 lat do 6 lat (do 2007 r. od 3 lat do 7 lat)
	nauczyciel edukacji elementarnej <i>(profesori pentru invatamantul primar si prescolar)</i> 3-letnie studia wyższe stopień: licencjacki	przedszkole od 3 lat do 6 lat (do 2007 r. od 3 lat do 7 lat) szkoła podstawowa od 6 lat do 10 lat (do 2007 r. od 7 lat do 11 lat)
	opiekun / wychowawca (do 2007 r.: <i>asistente de pediatrie</i>) (od 2008 r.: <i>profesori de educatie timpurie</i>) do 2007 roku: szkoła policealna o profilu pielęgniarskim od 2008 roku: 3-letnie studia wyższe stopień: licencjacki	żłobek od 4 miesięcy do 3 lat (do 2007 r.) od urodzenia do 3 lat (od 2008 r.)
Słowacja	Nauczyciel edukacji wczesnodziecięcej <i>(učiteľ)</i> 4-letnia szkoła policealna lub zawodowa stopień: świadectwo ukończenia szkoły (szkoły zawodowej) od roku 2005 równolegle: 3-letnie wyższe studia pedagogiczne stopień: licencjacki lub: specjalność pedagogiczna w ramach stopnia magisterskiego	przedszkole od 2/3 lat do 6 lat możliwość pracy także w światlicach od 6 lat do 10 lat
Połączone systemy wczesnej opieki i edukacji		
Dania	pedagog społeczny <i>(paedagog)</i> 3,5-letnie studia kierunkowe stopień: licencjacki	żłobek od urodzenia do 3 lat przedszkole od 3 lat do 6 lat ośrodek wczesnej opieki i edukacji od urodzenia do 6 lat lub od urodzenia do 10/14 lat klasa zerowa od 6 lat do 7 lat światlica od urodzenia do 14 lat Może też prowadzić inne działania pedagogiczno-społeczne dla dzieci, młodzieży i dorosłych.

Łotwa	nauczyciel edukacji wczesnodziecięcej (<i>pirmsskolas izglītības pedagogs</i>) 4- lub 5-letnia szkoła pedagogiczna od roku 2004: 3- lub 4-letnie studia wyższe stopień: licencjacki	ośrodki wczesnej opieki i edukacji od urodzenia do 7 lat obowiązkowa nauka przez rok przed pójściem do szkoły
Słowenia	nauczyciel edukacji wczesnodziecięcej (<i>vzgojitelj</i>) 3-letnie studia wyższe stopień: licencjacki	ośrodki wczesnej opieki i edukacji od roku do 6 lat
Szwecja	nauczyciel edukacji wczesnodziecięcej (<i>lärare</i>) od roku 2001: 3,5-letnie studia wyższe stopień: licencjacki	przedszkole od roku do 5 lat klasa zerowa od 6 lat do 7 lat, nieobowiązkowa niższe klasy szkoły podstawowej od 7 lat do 8 lat lub od 7 lat do 11 lat (zależnie od przedmiotu)

Z powyższego zestawienia wynika, że w omawianych krajach istnieje pięć różnych modeli specjalizacji zawodowej osób pracujących z małymi dziećmi:

- **Nauczyciel edukacji wczesnodziecięcej** (Łotwa, Słowenia, Szwecja)
Pracownicy merytoryczni mają wyższe wykształcenie pedagogiczne i przygotowanie do pracy w placówkach wczesnej opieki i edukacji dla dzieci w grupie wiekowej od urodzenia do osiągnięcia wieku szkolnego. Placówki te znajdują się w gestii jednego resortu, najczęściej ministerstwa edukacji.
- **Nauczyciel wychowania przedszkolnego** (Cypr, Malta)
Pracownicy merytoryczni są przygotowani do pracy pedagogicznej z dziećmi w grupie wiekowej od 3/4 lat do 5/6 lat (lata poprzedzające wiek obowiązku szkolnego). Wymagania dotyczące kwalifikacji bardzo się różnią: na Cyprze kadra w państwowych przedszkolach musi ukończyć czteroletnie studia pedagogiczne na poziomie licencjackim, na Malcie wymagania są znacznie niższe.
- **Nauczyciel edukacji elementarnej** (Bułgaria, Luksemburg, Rumunia)
Pracownicy merytoryczni są przygotowani do pracy wychowawczo-dydaktycznej w **przedszkolach oraz w początkowych klasach szkoły podstawowej**. Ścieżki uzyskania kwalifikacji zawodowych zależą w dużej mierze od stawianych wymagań, np. w Luksemburgu w 2008 roku zrezygnowano ze specjalności przedszkolnej w ramach dotychczasowego systemu kształcenia nauczycieli i wprowadzono wymóg ukończenia studiów czteroletnich.
- **Pedagog społeczny** (Dania, Luksemburg)
Pracownicy mają wyższe wykształcenie pedagogiczne i przygotowanie do pracy społeczno-pedagogicznej w placówkach pozaszkolnych z wszystkimi grupami wiekowymi,

także z osobami dorosłymi. Mogą pracować w placówkach wczesnej opieki i edukacji oraz w innych instytucjach.

- **Wychowawca-opiekun** (Bułgaria i Rumunia, także Luksemburg – dla dzieci do 18 miesięcy)
Pracownicy są przygotowani do pracy z dziećmi do lat 3-4. Mają kwalifikacje z zakresu pielęgniarstwa pediatrycznego lub ogólnego.

Jaki będzie przyszły nauczyciel i koncepcja zawodu nauczyciela?

Opisane modele świadczą o tym, że w różnych krajach występują różne, kulturowo uwarunkowane, koncepcje „pracownika merytorycznego edukacji wczesnodziecięcej”, zależnie od tego, jak w danym kraju rozumie się rolę poszczególnych instytucji dla dzieci oraz przygotowanie kadr. Duński ogólny model pedagoga społecznego łączy elementy pracy wychowawczej z ochroną zdrowia dziecka, ale w innych krajach dominuje podejście bardziej specjalistyczne, z podziałem na poszczególne grupy wiekowe.

Jaki będzie przyszły nauczyciel? Czy zawód nauczyciela będzie łączył szeroko pojętą opiekę, naukę, pedagogikę i wychowanie z zachowaniami demokratycznymi, gdzie za wartościowe uznaje się wzajemne kontakty, a dzieci, ich rodziny i środowisko stają się ośrodkiem zainteresowania, czy też stanie się wąską „specjalizacją techniczną”, ściśle powiązaną z coraz powszechniejszymi dziś odgórnymi kryteriami dotyczącymi „wyników nauczania”? Wypada mieć nadzieję, że zaproponowane działania unijnych ministrów edukacji, zmierzające do poprawy jakości kształcenia nauczycieli, włączą te zagadnienia do ogólnej debaty.

Pamela Oberhuemer (e-mail: pamela.oberhuemer@ifp.bayern.de) i Inge Schreyer (e-mail: inge.schreyer@ifp.bayern.de) prowadzą prace badawcze w ramach programu Seeepro w Państwowym Instytucie Wczesnej Pedagogiki w Monachium.



Claire Cameron analizuje znaczenie powszechnie używanego terminu.

Jak należy rozumieć termin „kompetencje”?

Wprowadzenie

Termin „kompetencje” coraz częściej pojawia się w odniesieniu do działań dydaktyczno-wychowawczych i administracyjnych podejmowanych w dziedzinie wczesnej opieki i edukacji, ale samo słowo ma co najmniej dwa znaczenia. Po pierwsze, oznacza ogół określonej wiedzy, umiejętności i zachowań charakterystycznych dla danej specjalności zawodowej. Po drugie, oznacza pewien sposób traktowania wiedzy i jej rozwoju w danej specjalności. Istnieją ponadto kompetencyjne metody szkoleniowe przygotowujące adeptów do zawodu.

Pojęcie kompetencji zajmuje centralne miejsce w europejskiej reformie szkolnictwa wyższego wprowadzonej w 1999 roku przez Deklarację Bolońską, która stwierdza, że „Europa Wiedzy jest teraz powszechnie uznawana za niezastąpiony czynnik rozwoju społecznego i osobowego [...], który może wyposażyć swoich obywateli w **kompetencje** niezbędne do tego, by stawić czoło wyzwaniom nowego tysiąclecia...”. W komunikacie z roku 2006 Komisja Europejska dodaje, że „uczelnie mogą odegrać zasadniczą rolę w osiągnięciu celów Strategii Lizbońskiej (na rzecz zatrudnienia, przyjętej w roku 2000), przydając Europie umiejętności i **kompetencji** niezbędnych do odniesienia sukcesu w warunkach globalnej gospodarki opartej na wiedzy”.

Spory terminologiczne

Jedna ze słownikowych definicji terminu „kompetencje” brzmi: „uprawnienia lub zdolność do działania”, a „kompetentny” znaczy: „mający wystarczające umiejętności, wiedzę, zdolności lub uprawnienia”. Użycie słowa „wystarczające” sugeruje, że od osoby kompetentnej wymaga się podstawowego, czyli minimalnego, poziomu umiejętności i wiedzy. Oznacza to, że określenie kompetencji i związanych z nimi kwalifikacji odwołuje się do pewnych standardów pracy, poniżej których nie ma mowy o profesjonalizmie.

Na pierwszy rzut oka takie podejście wydaje się słuszne, ale po namyśle ujawnia swoje ograniczenia, ponieważ koncentruje się na zachowaniach zamiast na wszechstronnym rozwoju wiedzy. Wymagania kompetencyjne z góry określają, jakie umiejętności i informacje – czyli jakie kompetencje – powinien posiadać profesjonalista i z czego będzie rozliczany. W tym przypadku zakłada się powszechną zgodę co do rodzaju umiejętności i wiedzy niezbędnych w danym zawodzie, a przecież w rzeczywistości dyskusje na temat profesjonalizmu i właściwej praktyki postępowania wciąż trwają i przyczyniają się do zmiany standardów zawodowych. Rozwój każdej dziedziny wymaga od profesjonalistów kwalifikacji takich, jak umiejętność formułowania opinii, słuchania i prowadzenia dialogu, a także demokratycznych metod pracy.

W niedawno prowadzonych badaniach próbowałam odpowiedzieć na pytanie, czy koncepcję pedagogiki społecznej (czyli edukacji w najszerszym znaczeniu tego słowa), bardzo popularną na kontynencie europejskim, można przeszczepić na grunt angielski. Uczestników badania – nauczycieli różnych specjalności, zajmujących się edukacją dzieci i dorosłych o specjalnych potrzebach, oraz osoby, w których gestii leży kształcenie tychże nauczycieli – poprosiłam, by opisali, jak rozumieją słowo „kompetencje”. Okazało się, że: po pierwsze, nauczycielom nie podobało się zastosowanie terminu „kompetencje” w dziedzinie wczesnej opieki i edukacji, a po drugie, osoby, które miały wcześniej do czynienia z pedagogiką społeczną termin „kompetencje” rozumiały inaczej.

Większość spośród 50 badanych uznała „kompetencje” za rodzaj „probierza” określającego „przydatność” zawodową, „odpowiedzialność”, oraz „zdolność do wykorzystania umiejętności, wiedzy i doświadczenia w sposób twórczy i profesjonalny dla osiągnięcia, na poziomie zadowalającym, określonych celów lub założeń przyjętych przez przełożonego lub ustawodawcę”. Według jednego z respondentów, kompetencje polegają na tym, że „można pokazać, iż umie się coś zrobić. Dopóki się czegoś nie zanotuje, to tego nie ma”. Respondent dodał jeszcze, że „bez udokumentowania nie widać wykonanej pracy, a osoba kompetentna potrafi opisać to, co zrobiła”.

Kompetencyjne standardy kwalifikacyjne

Uwagi badanych ujawniły charakterystyczny dla Brytyjczyków punkt widzenia, którego źródła tkwią w latach 80. XX wieku. Wówczas to w wyniku przeprowadzonej na Wyspach reformy systemu kwalifikacji zawodowych, powstał system zaliczeń dla osób, które umiały udowodnić swoje kompetencje praktyczne, gdyż spełniały ogólnokrajowe „kryteria zawodowe”. Nacisk położono na wyniki nauczania, a cały system rozszerzono następnie na wszystkie rodzaje kwalifikacji. Obecnie w Anglii, Walii i Irlandii Północnej używa się krajowych standardów kwalifikacyjnych, obejmujących poziomy od wstępnego (świadectwo podstawowych umiejętności życiowych) do ósmego (doktorat), a współczesna definicja kompetencji zawodowych w znacznej mierze odwołuje się do wywiązywania się z obowiązków zgodnie z przyjętymi założeniami.

W roku 2008 Parlament Europejski przyjął koncepcję Europejskich Standardów Kwalifikacyjnych, wzorowaną na modelu brytyjskim. Na standardy europejskie składa się „osiem poziomów odniesienia opisujących to, co uczeń wie, rozumie i umie zrobić – czyli uzyskane przez niego »wyniki nauczania« – niezależnie od tego, gdzie zdobył wymagane kwalifikacje”. Podobnie jak Brytyjczycy, w poziomach odniesienia i wynikach nauczania Parlament Europejski upatruje sposobu na osiągnięcie „lepszego korelacji między potrzebami rynku pracy w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji a programami edukacyjno-szkoleniowymi” oraz możliwość ujednolicenia kwalifikacji wśród państw Unii.

Zgodna definicja kompetencji?

Z powyższego omówienia wylania się zgodna definicja kompetencji jako zdolności do sprostania ustalonym minimalnym wymaganiom. Ale czy rzeczywiście zgadzają się z nią wszystkie osoby pracujące z dziećmi? W prowadzonych przeze mnie badaniach uczestniczyli także studenci i wykładowcy pedagogiki społecznej z Danii i z Niemiec, którzy nie stosowali oceny kompetencyjnej i odgórnych standardów krajowych, inaczej też rozumieli znaczenie słowa „kompetencje”. Według nich, kompetencje to „coś więcej niż umiejętności”. Pewien duński wykładowca stwierdził, że osoba kompetentna korzysta ze swojej „wiedzy, zdolności i przemyśleń podczas wykonywania pracy”. Polega to na rozważnym i skutecznym zastosowaniu wiedzy w praktyce przy uwzględnieniu realiów społecznych i możliwych konsekwencji podejmowanego działania, co wiąże się z samorozwojem. Według innego wykładowcy kompetencje to „zdolność budowania relacji, konieczność podejmowania refleksji w celu dalszego rozwoju kompetencji własnych, nawiązywanie kontaktu z innymi i umiejętność

samodzielnego działania”. Osoba kompetentna „umie się porozumiewać z innymi, wie, jak się odnosić do różnych grup ludzi, nauczycieli, dzieci, rodziców” oraz „umie w praktyce rozwijać swoją wiedzę, kompetencje i wartości, dba o rozwój osobisty i zawodowy”.

Zacytowane wyżej poglądy wyrażają stanowisko alternatywne i są zbieżne z wnioskami płynącymi z badań Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), która definiuje kompetencje jako „zdolność do sprostania złożonym wymaganiom w określonej sytuacji [...], wykorzystania wiedzy oraz umiejętności poznawczych i praktycznych [...], a także postaw, emocji, wartości i motywacji [...], co jest koncepcją holistyczną, nietożsamą z pojęciem »umiejętności«” (http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/deseco_finalreport_summary.pdf). W badaniach OECD, w których wzięła udział grupa międzynarodowych ekspertów reprezentujących różne specjalności, koncepcję kompetencji rozszerzono poza wąskie ramy przyjęte w Wielkiej Brytanii. W koncepcji rozszerzonej chodzi o wykorzystanie zdolności jednostki w sytuacji społecznej.

Claire Cameron (e-mail: c.cameron@ioe.ac.uk) należy do zespołu badawczego Thomas Coram Research Unit, który działa przy Instytucie Pedagogicznym Uniwersytetu Londyńskiego.

Wnioski

W kwestii interpretacji terminu „kompetencje” istnieją dwie szkoły. Pierwsza z nich traktuje kompetencje jako podstawę oceny wyników pracy; druga jako sposób wyrażania umiejętności w działaniu, przy czym jednostka odpowiada sama za siebie, a jednocześnie jest uczestnikiem szerszej zbiorowości. Szkoła brytyjska – dla której kompetencje są miarą standardów szkoleniowych i zawodowych – zdobywa w Europie coraz większą popularność, choć można domniemywać, że jej stanowisko jest antyrozwojowe, ponieważ wiąże edukację z praktyką w sposób ograniczający teoretyczny i praktyczny rozwój danej dziedziny. Jednocześnie w wielu krajach europejskich kompetencje rozumie się jako połączenie wiedzy specjalistycznej i zdolności do jej praktycznego wykorzystania z rozwojem osobistym i zawodowym. Szkoła brytyjska sprzyja „profesjonalizmowi technicznemu”, opartemu na oczekiwanych zachowaniach, natomiast alternatywna docenia „profesjonalizm refleksyjny”. Musimy uważać, by przyjmując minimalne standardy kompetencyjne nie wyłączyć (kompetentnego) dziecka z kąpielą.

Charakterystyka zawodu nauczyciela

W opracowaniu pt. Young children and their services: developing a European approach (Usługi dla najmłodszych – tworzenie strategii europejskiej) zespół redakcyjny „Dzieci w Europie” postuluje utworzenie nowego zawodu – nauczyciela edukacji wczesnodziecięcej – i stwierdza, że tę rolę powinna pełnić „osoba odpowiednio przeszkolona do pracy pedagogicznej z dziećmi w przedziale wiekowym 0-6 lat oraz przygotowana do współpracy z rodzicami i społecznością lokalną”. Cztery poniższe artykuły przedstawiają różne koncepcje pracy pedagogicznej z grupą wiekową 0-6 lat.

NOWA ZELANDIA

Carmen Dall

Nauczyciele edukacji wczesnodziecięcej w Nowej Zelandii

Cel: pełna profesjonalizacja kadr do roku 2012

W Nowej Zelandii trwa proces reform sektora edukacji wczesnodziecięcej. Nowa Zelandia – jako jedno z pierwszych państw – włączyła do systemu oświaty wszystkie rodzaje usług dla najmłodszych. Rządowy dziesięcioletni plan strategiczny z roku 2002 zakłada, że do roku 2012 każdy nauczyciel wczesnej opieki i edukacji będzie mieć wykształcenie licencjackie.

Rządowy plan, zatytułowany *Pathways to the future: Ngā Huarahi Arataki (Drogi ku przyszłości)*, nazywa dziedzinę wczesnej opieki i edukacji „kamieniem węgielnym systemu oświaty” (<http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=index&indexid=10944>) i wymienia trzy zasadnicze cele, które należy zrealizować

w ciągu najbliższych 10 lat: zwiększenie liczby dzieci w placówkach (zwłaszcza w przypadku społeczności słabo reprezentowanych), poprawę jakości usług oraz współpracę ośrodków wczesnej opieki i edukacji z innymi instytucjami działającymi na rzecz najmłodszych.

Do poprawy jakości usług niezbędna jest w pełni profesjonalna kadra pedagogiczna. Jej całkowita profesjonalizacja, która ma nastąpić przed rokiem 2012, obejmie wszystkie placówki dla dzieci w wieku 0-6 lat prowadzone przez nauczycieli, choć nie będzie dotyczyć grup przedszkolnych prowadzonych przez rodziców. Wszyscy nauczyciele edukacji wczesnodziecięcej będą zarejestrowani przez Radę Oświatową Nowej Zelandii. Oznacza to, że edukacja wczesnodziecięca stanie się częścią rozszerzonego systemu oświaty, a jej pracownicy zostaną zaliczeni do grupy nauczycieli zawodowych.

Postępy profesjonalizacji

To, że osoby pracujące z dziećmi w wieku 0-6 lat zostaną uznane za pełnoprawnych nauczycieli nie jest ani dziełem przypadku, ani odosobnionym stanowiskiem, lecz konsekwencją wielokierunkowych inicjatyw prowadzonych jeszcze w latach 70. i 80. ubiegłego wieku przez nauczycieli, związkowców, feministki, naukowców oraz innych sympatyków sprawy, którzy doprowadzili do rewolucji w dziedzinie usług dla najmłodszych, wprowadzając wszechstronną koncepcję edukacji wczesnodziecięcej dostosowanej do potrzeb dzieci, rodzin i społeczności lokalnych.

Punktem zwrotnym stało się przeniesienie w 1986 roku odpowiedzialności za usługi dla dzieci z Ministerstwa Polityki Społecznej do Ministerstwa Edukacji, co nastąpiło po długotrwałych naciskach na rząd, by przydzielił sektorowi wczesnej opieki i edukacji większe fundusze oraz zadbał o jego sprawność administracyjną. Wcześniej pracownicy sektora musieli co roku występować o szczupłe środki publiczne (konkurując z innymi programami), musieli też szukać sponsorów prywatnych i ratować finanse placówek, wprowadzając opłaty dla rodziców. Przejęcie przez Ministerstwo Edukacji odpowiedzialności za usługi dla najmłodszych sprawiło, że wspólną polityką objęto różne rodzaje instytucji, co ustabilizowało nieco finanse i dało podstawy do zracjonalizowania polityki wobec całego sektora i wszystkich grup wiekowych.

Dwa lata po tym historycznym wydarzeniu, gdy odpowiedzialność za opiekę nad dziećmi i ich przygotowanie do nauki w szkole znalazła się w gestii jednego resortu oraz wskutek argumentów naukowych podnoszących kwestię nierozdzielności opieki i edukacji, wyższe szkoły pedagogiczne wprowadziły zintegrowane trzyletnie studia dla osób pracujących z dziećmi w różnych rodzajach placówek. W ten sposób doszło do spotkania dwóch odrębnych grup studentów, co zaowocowało usuwaniem tradycyjnych barier między specjalnościami. Wówczas to dwa główne związki zawodowe – czyli związek pracowników wczesnej opieki oraz związek nauczycieli przedszkolnych – uznały, że należy połączyć siły i w roku 1990 utworzyły Połączony Związek Pracowników Opieki i Edukacji Wczesnodziecięcej Aotearoa („Aotearoa” to nazwa Nowej Zelandii w języku maoryskim). Po trzech latach nowy związek zjednoczył się ze związkiem nauczycieli edukacji podstawowej, tworząc sojusz, który pod koniec lat 90. przeprowadził kampanię na rzecz zrównania wynagrodzeń dla pracowników oświaty.

W owym czasie kwalifikacje i przygotowanie zawodowe kadry pedagogicznej stały się przedmiotem wielu opracowań. Ich myśl przewodnią stanowił postulat sformułowania spójnej polityki ogólnokrajowej. Dziś, u kresu pierwszej dekady nowego tysiąclecia, można

śmiało powiedzieć, że głosy te zostały wysłuchane. Obecnie w Nowej Zelandii znaczny odsetek nauczycieli grupy wiekowej 0-6 lat legitymuje się wykształceniem profesjonalnym.

Całkowita profesjonalizacja kadr do roku 2012

Plan strategiczny przewiduje stopniowy wzrost liczby zarejestrowanych wykwalifikowanych pracowników w placówkach prowadzonych przez nauczycieli – do 50% w grudniu 2007 roku, 80% w roku 2010 i 100% w roku 2012. Aby ułatwić osiągnięcie założonych celów, w ciągu pierwszych pięciu lat realizacji planu wprowadzono specjalne programy działania, np. program stypendialny dla adeptów zawodu nauczyciela edukacji wczesnodziecięcej oraz program dofinansowania dla placówek, które zdecydowały się postać swoich pracowników na szkolenia lub dodatkowe kursy w celu podwyższenia kwalifikacji. Dla osób o dłuższym stażu pracy stworzono program umożliwiający uznanie ich dotychczasowych kwalifikacji jako punktu wyjścia do dalszego kształcenia uzupełniającego.

Czy podjęte działania się sprawdziły? W lipcu 2007 roku okazało się, że cel zakładany na półmetku przekroczono, ponieważ nie 50%, ale aż 60% kadry w placówkach prowadzonych przez nauczycieli zdobyło do tego czasu wymagane kwalifikacje i zostało zarejestrowanych, a wśród pracowników innych placówek 49% studiowało na kursach, których ukończenie gwarantowało uzyskanie rejestracji.

Sposoby uzyskania kwalifikacji zawodowych

Większość uczelni prowadzi trzyletnie pedagogiczne studia licencjackie dla nauczycieli pracujących z dziećmi w wieku 0-6 lat. Studia mogą być stacjonarne lub niestacjonarne (wówczas studenci przychodzą na zajęcia akademickie raz w tygodniu, a w pozostałe dni pracują w swoich ośrodkach). Sporą popularnością cieszą się techniki kształcenia na odległość, na przykład wykorzystujące internet.

Część uczelni oferuje czteroletnie studia magisterskie, które odpowiadają stopniom uzyskiwanym przez nauczycieli szkół podstawowych i średnich. To rozwiązanie było istotnym argumentem na rzecz zrównania wynagrodzeń nauczycieli przedszkolnych i szkolnych, co stało się w roku 2002.

Ponadto uczelnie nieposiadające statusu uniwersytetu prowadzą trzyletnie kursy zakończone świadectwem ukończenia. Również w tym przypadku metody kształcenia są różnorodne i elastyczne.

Dla osób chcących uzyskać wymagane przygotowanie, czyli zdobyć świadectwo ukończenia trzyletniego

kursu lub stopień licencjata, istnieje wiele sposobów podwyższenia kwalifikacji. Można na przykład zbierać dodatkowe zaliczenia lub wziąć udział w programach dla osób, których językiem ojczystym jest maoryski albo inny język polinezyjski, czyli języki najbardziej znaczących mniejszości etnicznych w Nowej Zelandii.

Rozwój tożsamości zawodowej – odkrywanie nowych możliwości

Nauczycielka, z którą rozmawiałam w 2007 roku na temat kwalifikacji zawodowych, wyraziła się następująco:

„Kiedy byłam w szkole pedagogicznej [...], mieliśmy sześciotygodniowy blok zajęć, podczas których rozmawialiśmy o naszym zawodzie [...]. Trudno mi sobie wyobrazić, by ktokolwiek z absolwentów tamtego kursu nie uznał się za nauczyciela-profesjonalistę [...] nie tylko ze względu na przygotowanie zawodowe, ale także dlatego, że samemu wchodzi się w tę rolę i się ją akceptuje”.

Z badań, które są częścią planu strategicznego, wynika, że coraz większa liczba nauczycieli edukacji wczesnodziecięcej czuje się profesjonalistami, co oznacza rosnącą zdolność do autorefleksji i własnych poszukiwań zawodowych. Dzięki programowi badawczemu każda placówka może się ubiegać o miano „centrum innowacji” oraz, we współpracy z naukowcami, może dokumentować, badać i upowszechniać swoje nowatorskie działania. Do tej pory w programie wzięło udział 19 zespołów nauczycieli, a sprawozdania z ich pracy potwierdzają coraz większą zdolność uczestników do „refleksji, dialogu i ciągłego odkrywania nowych możliwości”.

Do koncepcji „odkrywania nowych możliwości” nawiązuje też dokument programowy nowozelandzkiej oświaty pt. *Te Whāriki* (zob. „Children in Europe” nr 9), który kładzie nacisk na demokratyczne ideały współuczestnictwa i podmiotowości, co oznacza, że w dyskusji na temat programu nauczania czynny udział biorą dzieci oraz rodzice i społeczność. Nowozelandzka polityka oświatowa umożliwia nauczycielom uzyskanie kwalifikacji zawodowych, które pomagają w krytycznym spojrzeniu na własną pracę. Jak powiedziała pewna nauczycielka z centrum innowacji:

„Nasz rozwój zawodowy okazał się niezwykle owocny dla nas samych jako nauczycieli, dla dzieci, rodziców oraz całej społeczności nauczycielskiej – i to dobrze wróży edukacji wczesnodziecięcej na przyszłość”.

**Carmen Dalli (e-mail: carmen.dalli@vuw.ac.nz)
wykłada na Uniwersytecie Wiktorii w Wellington.**

Annalia Galardina

Włoscy *pedagogistas*

Powstanie zespołu koordynatorów

We Włoszech zasadniczy wpływ na jakość usług dla najmłodszych ma praca lokalnych koordynatorów pedagogicznych (wł. *pedagogistas*). Ich funkcja była przedmiotem wielu wnikliwych debat i ocen, a w niektórych regionach została nawet zapisana w samorządowych regulacjach prawnych.

Mieszkańcy Pistoji w północnej Toskanii od dawna troszczą się o jakość usług dla dzieci w wieku 0-6 lat. Pomagają im w tym koordynatorzy pedagogiczni – zapewniają pomoc oraz krytyczne, a zarazem życzliwe spojrzenie. Zespół koordynatorów powstał we wczesnych latach 70. XX wieku wraz z otwarciem pierwszych żłobków (dla dzieci poniżej trzeciego roku życia) i przedszkoli (dla dzieci w wieku 3-6 lat). Zadania zespołu zmieniały się, dopasowując do nowych programów edukacyjnych i nowych wymagań zawodowych stawianych kadrze pedagogicznej. Obecność koordynatorów w żłobkach i przedszkolach oraz bezpośredni kontakt z pracującymi tam wychowawcami znacząco wpływa na metody pracy stosowane w Pistoji.

Rola koordynatorów pedagogicznych

Bezpośredni kontakt zaowocował pogłębioną refleksją na temat roli koordynatorów pedagogicznych jako osób, które dbają o wysoką jakość polityki edukacyjnej wobec dzieci. Koordynatorzy w Pistoji zawsze pełnili rolę doradczą, ponieważ nie byli związani z konkretną placówką, ale z urzędem samorządowym. Każdy koordynator ma pod opieką kilka ośrodków wczesnej opieki i edukacji, najczęściej 8-10 żłobków i przedszkoli, czyli działa *de facto* w sieci usług oraz przyczynia się do wymiany myśli i doświadczeń. Jedno z podstawowych zadań koordynatora polega na zapewnieniu

łątności między poszczególnymi ośrodkami w celu ujednoczenia programu edukacyjnego i pomocy w rozwiązywaniu najczęstszych problemów. Wymaga to nawiązania dialogu i współpracy między wychowawcami, kierownikami placówek i rodzicami.

W Pistoji koordynator dba o to, by poszczególne placówki stosowały w pracy z dziećmi uniwersalne standardy „dobrych praktyk” zamiast jednostkowych wzorców działania oraz, co najważniejsze, nagłaśnia potrzeby dzieci na forum szerszej społeczności. Nawet dziś usługi dla najmłodszych częściej postrzega się w kategoriach pomocy społecznej niż w kategoriach praw dziecka i zawsze istnieje ryzyko cofnięcia się do dawnego stylu myślenia. Dlatego potrzeby dzieci należy stale akcentować na forum lokalnym, a mieszkańców mobilizować do większej aktywności. Rolą koordynatora jest pośredniczenie między placówkami i zakorzenienie ich w społeczności lokalnej, rozbudzenie ducha współpracy i otwartości, a także upowszechnianie wiedzy na temat praw dziecka oraz funkcji żłobków i przedszkoli.

Innym ważnym zadaniem koordynatora jest zapewnienie korelacji między decyzjami administracyjno-organizacyjnymi a pracą pedagogiczną – kwestie administracyjno-organizacyjne należy podporządkować wartościom edukacyjnym, a nie odwrotnie. *Pedagogistas* koordynują edukacyjne i organizacyjne aspekty pracy poszczególnych ośrodków. Zajęcia w żłobku czy przedszkolu wymagają podejmowania wielu decyzji organizacyjnych, chociażby dotyczących podziału dzieci na grupy, pracy zmianowej, grafiku zajęć oraz wykorzystania funduszy na zakup materiałów i wyposażenia. Koordynatorzy znają się na tym i pilnują, by decyzje administracyjne nie stały w sprzeczności z działaniami edukacyjnymi, a jednocześnie pośredniczą między lokalnymi ośrodkami, przyczyniając się do utrzymania jednolitego i spójnego systemu usług.

Poszczególne placówki potrzebują też wsparcia merytorycznego. Koordynatorzy pomagają im w układaniu programów zajęć, planowaniu i dokumentowaniu działań oraz nawiązywaniu współpracy z rodzicami. Koordynator musi wiedzieć, jak zachęcić

wychowawców do refleksji na temat pracy z dziećmi, dlatego bierze udział w szkoleniach samorządowych i utrzymuje regularny kontakt z ośrodkami metodycznymi.

Umiejętności niezbędne w pracy

Aby właściwie wypełniać swoje liczne zadania i utrzymywać kontakty z wieloma uczestnikami procesu edukacyjnego, koordynatorzy powinni mieć pewne cechy i umiejętności. Pomagając przy planowaniu zajęć, muszą znać się na psychologii uczenia, a przyczyniając się do zapewnienia właściwych warunków pracy, muszą odznaczać się zdolnościami organizacyjno-administracyjnymi. Równie ważna jest łatwość nawiązywania kontaktu, ponieważ koordynatorzy często występują w roli pośredników i moderatorów dbających o poziom pracy dydaktycznej. Koordynator powinien umieć słuchać, wczuć się w sytuację rozmówcy i zachęcić go do dialogu – te umiejętności przydają się w pracy z kadrą pedagogiczną placówek oraz z rodzicami.

Wspomniane cechy określiły pozycję zespołu koordynatorów w Pistoii jako trwałego i miarodajnego źródła wiedzy dla wychowawców w żłobkach i przedszkolach – kadra pedagogiczna ma pewność, że zawsze może zwrócić się do zespołu po pomoc i ją uzyskać. Ponadto zespół dokumentuje działania podejmowane przez władze miejskie na rzecz dzieci i ich rodzin, tworząc tym samym kronikę inicjatyw, w której – co istotne w edukacji – znalazło się też miejsce na modyfikacje i rozwój, w tym na programy wymiany z nauczycielami z innych regionów Włoch i z innych krajów świata.

Annalia Galardini kieruje programami usług samorządowych dla dzieci w Pistoii.

„duże jest piękne” ma uzasadnić reorganizację systemu o długoletniej tradycji, który do tej pory składał się z wielu małych i łatwo dostępnych ośrodków akademickich. Zamiast nich powstaną teraz duże ośrodki o charakterze miasteczek uniwersyteckich. Oznacza to odejście od postrzegania edukacji w kategoriach krytycznego myślenia czy kształtowania postaw niezależności i demokracji. Od tej pory liczyć się będą przede wszystkim biegłość, kompetencje, metody nauczania, proste przełożenie teorii na praktykę i zawężenie pracy dydaktycznej do poznawania tylko tego, czego wymaga się w danym zawodzie. Ofiarą opisanego podejścia padają również studenci pedagogiki wczesnodziecięcej.

W Danii pracą z dziećmi, które nie osiągnęły jeszcze wieku szkolnego (czyli mają poniżej siedmiu lat) zajmują się przede wszystkim pedagodzy. Stanowią oni nieco ponad połowę wszystkich pracowników rozbudowanego systemu wczesnej opieki i edukacji (pozostali pracownicy to asystenci pedagogów). Pedagogów zatrudniają też inne placówki dla dzieci, młodzieży i dorosłych, np. świetlice szkolne, internaty dla młodzieży czy ośrodki dla niepełnosprawnych dorosłych. Nie będzie przesady w stwierdzeniu, że duńscy pedagodzy pracują z wszystkimi grupami wiekowymi – od niemowląt do stułatków!

System kształcenia pedagogów

Na przełomie roku 2001 i 2002 wprowadzono obowiązek legitymowania się przez pedagogów tytułem licencjata w swojej dziedzinie. Wymóg ten dotyczy zresztą nie tylko pedagogów, ale także innych zawodów związanych z opieką zdrowotną i edukacją, m.in. pielęgniarek, nauczycieli szkolnych czy fizjoterapeutów. Dyplom licencjata (wcześniej zarezerwowany dla nauk akademickich) otwiera drogę do uzyskania wyższych stopni uniwersyteckich – magisterskiego i doktorskiego, co spowodowało i nadal powoduje spory o relacje między akademizacją a profesjonalizacją.

Studia pedagogiczne trwają 3,5 roku i zawierają wiele elementów natury praktycznej. Praktyki w różnych placówkach – żłobkach, przedszkolach, internatach, szkołach – zajmują 15 miesięcy: 3 miesiące na pierwszym roku studiów i po 6 miesięcy na drugim i trzecim roku. Nacisk na stronę praktyczną stwarza pewne problemy i rodzi pytania co do poziomu wiedzy naukowej adeptów pedagogiki.

Wcześniej edukację pedagogiczną wyróżniały trzy główne cechy. Po pierwsze, regulowało ją prawo, które przyznawało poszczególnym seminarium pedagogicznym sporą autonomię w kształtowaniu programu dydaktycznego; po drugie, studia obejmowały całokształt zagadnień pedagogicznych od narodzin człowieka do śmierci i oferowały ogólne wykształcenie łączące teorię z praktyką w pracy z niemowlętami, dziećmi, młodzieżą i dorosłymi; po trzecie, fundament studiów stanowiła koncepcja demokracji i wychowania całego człowieka, co podkreślało konieczność rozwoju indywidualnego jako warunku kształcenia.

DANIA

Søs Bayer

Duńscy pedagodzy

Widmo krąży po Europie – widmo neoliberalizmu, który przynosi gruntowne zmiany w polityce społecznej i oświatowej, a także w wielu innych dziedzinach. Jego cechy charakterystyczne to urynkowanie, prywatyzacja i deregulacja.

W Danii zmiany te dotyczą charakteru, znaczenia, roli i skali działania instytucji szkolnictwa wyższego. Hasło

Pedagogika a społeczeństwo

Duńczycy bardzo cenią zawód pedagoga, zwłaszcza gdy chodzi o dziedzinę wczesnej opieki i edukacji. Dania ma najwyższy na świecie wskaźnik upowszechnienia edukacji dziecięcej w placówkach publicznych, ale dzieci funkcjonują na co dzień także w innych środowiskach – najważniejsze dwa spośród nich to dom i szkoła. Ponieważ państwo bierze na siebie odpowiedzialność za znaczną część procesu wychowawczego, pedagodzy musieli dotychczas wykazywać się szczególnie refleksyjnym podejściem do swojej pracy.

Można powiedzieć, że w Danii usługi dla najmłodszych zbudowano na demokratycznej koncepcji znoszenia nierówności i wyrównywania szans. W placówkach królowało holistyczne podejście pedagogiczne do rozwoju dziecka, do zabawy i do znaczenia zabawy dla rozwoju dziecka oraz – co równie istotne – nie było w zasadzie znormalizowanego systemu ocen, sprawdzianów czy przepisów. Do roku 2004 w tej dziedzinie nie istniały żadne ogólnokrajowe wytyczne. Taki stan rzeczy pozwalał pedagogom na dużą swobodę w organizowaniu zajęć, a ich działania dydaktyczne odwoływały się przede wszystkim do zasad sprzyjających refleksji, rozwojowi i trosce o dobro dziecka. Edukacji pojmowanej wąsko jako nauczanie i przyswajanie wiedzy właściwie nie praktykowano.

Ale sytuacja się zmieniła. W roku 2004 duński parlament przyjął ustawę, która określa cele edukacji wczesnodziecięcej. Po raz pierwszy w historii duńskiego systemu wczesnej opieki sformułowano zasady polityki ogólnokrajowej odnoszącej się do wychowania oraz opracowano program rozwoju kompetencji w obszarach związanych z przyrodą, ludzkim ciałem, zachowaniami społecznymi, językiem i wartościami kultury. Co ciekawe, program nie tylko precyzuje, czego trzeba uczyć, ale mówi też, czego uczyć nie należy. W dużym uproszczeniu, mniej uwagi poświęca się elementom demokratycznym, natomiast więcej sprawdzianom umiejętności poszczególnych dzieci, które na przykład muszą przejść test kompetencji językowych w wieku trzech i pięciu lat. Większy nacisk kładzie się ponadto na ocenę skuteczności nauczania i prowadzenie wymaganej dokumentacji.

W ten sposób element kontroli nabiera całkiem nowego charakteru, a wprowadzane zmiany odbijają się na sposobie kształcenia przyszłych pedagogów.

Nowy program kształcenia

Nowy program kształcenia pedagogów, wprowadzony w sierpniu 2007 roku, utracił trzy cechy charakteryzujące wcześniejszy system edukacji. Studia pedagogiczne ujednolicono na skalę bezprecedensową. Poszczególne uczelnie nie mogą już same układać programów nauczania, lecz muszą realizować centralnie zatwierdzone wytyczne. Seminaria kształcące pedagogów połączono z seminariami nauczycielskimi, tworząc duże uczelnie lub wyższe szkoły pedagogiczne.

Zmienia się też relacja między kształceniem ogólnym a kierunkowym. Wprowadzona zostaje specjalizacja, choć w gruncie rzeczy nie jest to nowy pomysł, ponieważ już wcześniej, przed rokiem 1992, obowiązywał podział studiów pedagogicznych na trzy kierunki. W nowym systemie znaczna część zajęć dotyczy albo problematyki „dzieci i młodzieży”, albo „osób o ograniczonych możliwościach funkcjonowania”, albo też „osób mających trudności społeczne”, w zależności od zainteresowań studenta i potrzeb danego sektora. Wyżej wymienione nowe specjalności dały asumpt do ironicznego spostrzeżenia, że widać „dzieci i młodzież” nie należą do kategorii „osób”.

W nowej ustawie zamiast nacisku na aspekt demokratyczny oraz indywidualny rozwój studentów mamy sformułowania w rodzaju „upowszechnianie celów i wartości społecznych dla dobra wszystkich, niezależnie od ich tożsamości językowej czy kulturowej” lub „uczenie, ocena, analiza i dokumentacja”. W ustawie nie ma wzmianki o przebiegu procesu kształcenia, mowa jest wyłącznie o wynikach.

Na edukacji pedagogicznej w nowym ujęciu ciąży konflikt między praktyką (nabywaniem biegłości, kompetencji, poznawaniem metodyki) a teoriami akademickimi oraz między instytucjonalizacją a nieskrępowanym myśleniem. Orientacja akademicka, która mogłaby służyć konstruktywną pomocą w naprawieniu błędów w istniejącym systemie, staje się czymś w rodzaju wydmuszki, ponieważ ignoruje wewnętrzną logikę praktycznych działań pedagogicznych, nie dostarczając znaczącej refleksji krytycznej.

W ten sposób trudno o krytyczne spojrzenie i niezależną analizę na temat tradycyjnych, trwałych wartości edukacyjnych, nie sposób też przewidzieć, jakie będą następstwa wprowadzonych zmian dla pedagogów praktykujących na co dzień metody demokratyczne i autorefleksyjne...

Sos Bayer (e-mail: sbayer@mac.com) obecnie na urlopie, jest dyrektorką seminarium pedagogicznego Dannerseminariet.

Didier Favre

Francuscy *éducateurs de jeunes enfants*

Powstanie nowego zawodu

W latach 70. XX wieku we Francji powstał nowy zawód: *éducateur de jeunes enfants*, czyli pedagog wczesnodziecięcy. Studia pedagogiczne przedłużono z dwóch do trzech lat, a *éducateurs de jeunes enfants* pracują obecnie z dziećmi w wieku 0-7 lat w różnego rodzaju placówkach: żłobkach (dla dzieci do lat trzech), *haltes garderies* (czyli żłobkach-bawialniach świadczących opiekę doraźną w nagłych sytuacjach), a także w świetlicach i placówkach dla dzieci o specjalnych potrzebach; nie można ich jedynie spotkać w przedszkolach (fr. *écoles maternelles*) dla grupy wiekowej 3-6 lat. Pedagog nie pełni funkcji nauczyciela ani pielęgniarki – jest kimś w rodzaju pracownika socjalnego, który kontaktuje się z dziećmi i rodziną, prowadzi działania prewencyjno-interwencyjne, troszczy się o zachowanie różnorodności społecznej i dba o upowszechnianie integracji.

Podczas pierwszych trzech lat studiów wiele uwagi poświęca się analizie zajęć prowadzonych podczas praktyk w placówkach dla dzieci. Według zgodnej opinii, takie spotkania dotyczące konkretnych działań i kwestii związanych z zawodem nauczyciela mają dużą wartość poznawczą. Czas poświęcony na omówienie przebiegu praktyk ma ogromne znaczenie dla budowania poczucia identyfikacji zawodowej – grupowa analiza staje się forum wymiany doświadczeń na temat kontaktów z dziećmi, rodzicami oraz kadrą pedagogiczną i dostarcza okazji, by porównać wyobrażenia dotyczące instytucji z rzeczywistością.

Jeśli rozdzwięk pomiędzy ideałem a rzeczywistością jest zbyt duży, studenci mogą wyrazić dezaprobatę. Opiekunowie zakładają, że praktykanci będą szczerze przedstawiać swoje zdanie, stawiać sobie profesjonalne pytania, łączyć teorię z praktyką, a także uczestniczyć w konstruktywnej krytyce. Opiekunowie powinni pomagać studentom w rozwoju profesjonalizmu, który prowadzi do identyfikacji zawodowej – wymaga to wyjścia poza schemat mistrz-uczeń, zwrócenia uwagi na to, co intuicyjne.

Analiza praktyk – zachęta do refleksji

Chciałbym powiedzieć parę słów o potrzebie refleksji ze strony nauczyciela – zarówno praktykanta, jak i opiekuna. Studentów przede wszystkim interesuje dziecko – jego rozwój, potrzeby, uczucia, przeżycia, cierpienia itd. Skąd wiadomo, co czuje dziecko? Jak się z nim porozumieć? Jak reagować w trudnej sytuacji? Jak pomóc dziecku w nauce? Jakie działania są wychowawcze? Studenci pytają też o kontakty dziecka z innymi – rodzicami, krewnymi, innymi wychowawcami. Rzadko natomiast domagają się wyjaśnień na temat funkcjonowania instytucji lub polityki oświatowej.

Prowadząc spotkania poświęcone analizie praktyk, często odnoszę wrażenie, że studenci mają tendencję do patrzenia na dzieci i ich środowisko ze szczególnej perspektywy: **dorosłego, który stara się wczuć w sytuację dziecka**. Ten punkt widzenia jest podstawą mojej pracy metodologicznej.

Skoro analiza dotyczy praktycznego doświadczenia, konieczne wydaje się, by punktem wyjścia do dyskusji uczynić przeżycia własne, przy czym należy sobie i innym postawić parę pytań: Co czuje dziecko? Co czują rodzice? Co ja czuję? Co ty czujesz w danej sytuacji? Utrzymywanie równowagi między rozsądkiem a emocjami oraz między analizą a percepcją nie polega wyłącznie na zachowywaniu zawodowego dystansu – takie podejście prowadziłoby do zanegowania uczuć. Przecież nie jest tak, że dystans zawodowy ma wartość samą w sobie i stanowi oznakę profesjonalizmu, a profesjonalne zachowanie należy utożsamiać z utrzymywaniem właściwego dystansu (choć kiedyś usłyszałem opinię, że zimny i surowy nauczyciel o skłonnościach autorytarnych jest znakomitym profesjonalistą!).

Wobec tego jak należy zachowywać się kompetentnie, nie pozostając jednocześnie obojętnym widzem? Studentka, która pracowała z noworodkami w ośrodku opiekuńczym, opowiadała kiedyś, jak szlochanie przerażonego malucha doprowadzało ją do łez, a ona powstrzymywała się od płaczu, bo czuła, że „to by było nieprofesjonalne”. Niemniej, wzięła dziecko na ręce, by je uspokoić – i dobrze zrobiła, za co dostała pochwałę od swojego opiekuna.

Lecz jak właściwie należałoby zinterpretować to zdarzenie? Czy jako połączenie osobistych emocji, które stały się źródłem pomyślnie zakończonej interwencji (dziecko uspokoiło się i zasnęło) z zawodową analizą sytuacji? Takie postępowanie spotyka się z powszechną aprobatą wśród studentów, którzy sądzą, że nadmierna uczuciowość i wzruszenie zdradzają brak profesjonalizmu.

Uważam za zasadne, by przyjąć, że w opisywanym zdarzeniu studentka **postawiła się w sytuacji dziecka** i dlatego podjęła działanie. To, co stanowi problem dla dorosłego w kontaktach z dzieckiem, często bywa dobre dla dziecka. Studentkę przynębiał płacz malucha, więc odruchowo go przytuliła, aby go uspokoić. Nie wydaje mi się, żeby mogła zastosować inny, lepszy sposób. Poza tym, takie sytuacje nigdy nie dzieją się przypadkiem. Nie bez powodu dziecko zwraca się do dorosłego, który nie jest jego rodzicem, i vice versa.

Utrzymywanie za wszelką cenę dystansu zawodowego jest próbą ucieczki przed okazywaniem uczuć. Dystans zawodowy często bez dania racji postrzegany jest jako zjawisko pozytywne. Według terminologii Brunona Tricoire'a, aby w działaniu wyjść „od” (np. od etycznych wartości zawodowych), musimy je zaadresować „do” – do innego człowieka i najlepiej na jego wezwanie. Nasza reakcja jest wówczas wyrazem zaangażowania.

Poruszona kwestia ma charakter nie tylko psychologiczny. Zasada metodologii (związana z czasem i miejscem praktyk zawodowych) wymaga, by nie mylić działań pedagogicznych z terapeutycznymi. Chodzi o to, że afekt prowadzi do powstania odpowiedzialności. Nie ma mowy o relacji z drugim człowiekiem bez **zaangażowania i oddania**, ale pewna doza wolności jest konieczna, aby wejść w przestrzeń oddziaływań pedagogicznych z niezbędnym poczuciem bezpieczeństwa. W omawianym przypadku etyka zawodowa wymagała szybkiej interwencji. Działanie skierowane **do** dziecka wymagało działania **od** siebie. Dziecko wzywało dorosłego, ponieważ cierpiało i potrzebowało pomocy. Odmowa jej udzielenia w formie równoważącej owo cierpienie

i bez uczucia głębokiego poruszenia wewnętrznego oznaczałaby odmowę ofiarowania **siebie**. Aby zareagować autentycznie i w zgodzie z sobą, osoba dorosła sięga do własnych pokładów cierpienia. Prawdziwa pedagogika polega na obecności ciałem i duchem wraz z pamięcią własnej historii.

To mało i dużo jednocześnie. Aby zbliżyć się do dziecka, nie wolno nam oddalić się od siebie – to ważny postulat, a zarazem istotne ograniczenie proponowanego podejścia.

Obowiązek pedagogiczny nie może spoczywać na barkach pojedynczego nauczyciela, bo w ten sposób zagubimy społeczny wymiar interwencji pedagogicznej i rozgrzeszymy nasze instytucje z braku aktywności w rozwiązywaniu problemów obywateli, a zwłaszcza dzieci. Aby naprawdę nauczyć się myśleć **o działaniu w trakcie działania**, potrzeba zmiany nastawienia i świadomości odpowiedzialności zawodowej. Refleksji należy wymagać nie tylko od jednostek, ale także od instytucji. Donald Schön, który zajmował się tą problematyką, już dawno pisał o konieczności stworzenia (najczęściej nieistniejących) mechanizmów instytucjonalnych służących analizie wynikającej ze spostrzeżeń praktyków.

Wypada zakończyć stwierdzeniem, że skoro czas na omówienie praktyk zawodowych ze studentami jest z konieczności ograniczony, tym większe znaczenie powinny mieć mechanizmy analizy instytucjonalnej. I zawsze należy pamiętać, że liczy się przede wszystkim kontakt z dzieckiem, a najważniejsze zadanie pedagoga polega na tym, by wyjść dziecku naprzeciw.

*Didier Favre jest psychosocjologiem i nauczycielem **éducateurs de jeunes enfants**.*



Nauczyciele wczesnej pedagogiki jako liderzy zmian – czyli o powstawaniu nowego zawodu

Jan Peeters pisze o zmieniającej się roli pracowników systemu wczesnej opieki i edukacji w ciągu ostatnich 30 lat.



Od pewnego czasu jesteśmy świadkami znaczących zmian w rozumieniu roli zawodowej nauczycieli wczesnej opieki i edukacji, na przykład obecnie liczą się umiejętności negocjacji i współpracy. Nowe spojrzenie widać wyraźnie w inicjatywach ustawodawczych, wynikach badań ilościowych i dyskusjach teoretyków, ale rzadko dowiadujemy się, co o tych zmianach sądzą sami pedagodzy. A przecież pedagodzy odgrywają ważną rolę w tworzeniu nowej definicji swojego zawodu i jeśli chcemy zrozumieć proces profesjonalizacji, nie wolno nam pominąć ich opinii. Według słów Julii Manning-Norton „naprawdę dobry nauczyciel [...] patrzy na dzieci, rodziców i współpracowników nie tylko przez pryzmat własnej wiedzy teoretycznej, ale także przez pryzmat subiektywnych doświadczeń i odczuć”.

W niedawno wydanej publikacji omówiłem zmiany, jakie zaszły w definicji pojęcia „profesjonalizm” w sektorze usług dla najmłodszych we Flandrii. Jako materiał do analizy wykorzystałem rozmowy na tematy zawodowe z wychowawcami małych dzieci, nagrywane na wideokasety od roku 1980 do dziś. Analiza objęła 26 godzin nagrań poddanych obróbce cyfrowej, z czego wybrano 4 godziny jako podsumowanie spostrzeżeń nauczycieli na temat ich obowiązków zawodowych w przedziale czasowym od końca lat 70. ubiegłego wieku do dnia dzisiejszego.

Jak zmieniało się myślenie o profesjonalizmie wśród wychowawców

Aby dowiedzieć się, jak dawniej pojmowano profesjonalizm, wykorzystaliśmy też metodę „rozmów inspirowanych wideonagraniami”. Trzy osoby pracujące z dziećmi (w roku 2007) obejrzały film z roku 1981, w którym nauczyciele opowiadali o swoim zawodzie i wykształceniu zdobytym we wczesnych latach 70. XX wieku. Po obejrzeniu filmu trójka badanych opowiadała o własnej nauce i pierwszej pracy pod koniec lat 70., kiedy to w opiece nad dziećmi całkowicie dominowało myślenie medyczno-higieniczne. Z komentarzy badanych osób jasno wynika, że dominujący sposób myślenia o zawodzie ma duży wpływ na sposób jego postrzegania przez młodych adeptów:

„Moje szkolenie zawodowe w latach 70. polegało wyłącznie na opiece nad dziećmi, a w przedszkolach zwracano szczególną uwagę, by wszystko było »zdrowe«. Dzieci ubierano w za ciepłe, krępujące ruchy ubrania. Wszystkie zajęcia i leżakowanie odbywały się w jednym pomieszczeniu, dlatego należało je wietrzyć. Zaktądaliśmy czapki i swetry i otwieraliśmy okna na 10 minut. Potem zamykaliśmy okna i czekaliśmy, aż temperatura w sali wróci do normy, dopiero wtedy zdejmowało się czapki i wierzchnie ubrania. Dziecko nigdy nie mogło odpocząć czy zasnąć, nawet jeśli było zmęczone. Nikt nigdy nie zastanawiał się, co dziecko czuje z tego powodu. Dziś bym na pewno tak nie postępowała, ale młodemu brakuje doświadczenia

i jak się człowiek czegoś raz nauczy, to tak się potem robi bez zastanowienia – dopóki nie otworzą mu się oczy”.

Wypowiedzi rodziców z roku 1980 jasno pokazują, jak negatywnie odbierali oni chłód i dystans w kontaktach:

„Nie można wejść do sali. Wywołują dziecko po imieniu, a rodzice muszą czekać w korytarzu, aż im wydadzą dziecko. Nie znamy nazwisk wychowawców i nie mamy z nimi styczności”.

„Chętnie otrzymywałabym informacje o tym, co moje dziecko robiło w ciągu dnia, ale nigdy mi o niczym nie mówili z własnej inicjatywy. Trzeba było specjalnie zapytać, a odpowiedź z reguły była krótka: »Syn zjadł i dobrze się wyspał«. I tylko tyle, nic więcej”.

W latach 80. ubiegłego wieku w dziedzinie pedagogiki wczesnodziecięcej nastąpiły spore zmiany. Zrezygnowano wówczas z podejścia medyczno-higienicznego, a praktyczno-teoretyczne programy badawcze realizowane przez Uniwersytetu Gent pozwoliły odważnie myślącym nauczycielom – liderom zmian – na podjęcie eksperymentów pedagogicznych, w których coraz więcej uwagi poświęcano budowaniu ciepłych relacji z rodzicami oraz tworzeniu inspirującego środowiska dla dzieci.

Nagrane rozmowy i fragmenty filmów pokazują, że proces wprowadzania innowacji pedagogicznych nie byłby możliwy bez wspólnych działań, podczas których współpracujący nauczyciele oraz naukowcy rozwijali w praktyce nową wiedzę pedagogiczną. Z komentarzy wynika, że ówcześni wychowawcy poszerzyli definicję profesjonalizmu i stali się liderami zmian. Kwestie współuczestnictwa zwięźle podsumowała Carlina Rinaldi z Reggio Emilia, mówiąc: „Współdziałanie sprzyja profesjonalizmowi”. Zamieszczone poniżej fragmenty wypowiedzi z lat 80. ilustrują pozytywny wpływ tego procesu:

„W moim odczuciu zmiany były bardzo pozytywne. Dano nam więcej swobody w decydowaniu, co będziemy robić podczas zajęć”.

„Dawniej, jak się miało pomysł na uatrakcyjnienie zajęć, trudno było go zrealizować. Teraz rozmawiamy o tym na zebraniach zespołowych, więc można liczyć na pomoc kolegów i przeprowadzić zajęcia z lepszym skutkiem”.

„Kiedyś byliśmy odwróceniem plecami do dzieci. Teraz widzimy o wiele więcej. Widzimy, co robią nasi podopieczni, więcej o nich wiemy i dużo rozmawiamy o nich z koleżankami w na zebraniach zespołowych”.

Cytowane wypowiedzi są świadectwem przemian, jakie zaszły wśród nauczycieli dzięki współuczestnictwu we wprowadzaniu nowych metod pracy. Współdziałanie

w charakterze liderów, którzy mogli liczyć na wsparcie konsultantów metodycznych i naukowców, przyniosło im nadzieję, pewność siebie i rosnące zadowolenie z pracy.

W drugiej połowie lat 80. z wielkim zapałem zaczęto wcielać w życie zasadę doksztalcenia. Ogólny optymizm dla tej idei podzielali zarówno przedstawiciele władz, jak i nauczyciele. Wydawało się, że kursy uzupełniające to idealny i niedrogi sposób, aby podnieść kwalifikacje opiekunów w żłobkach, od których wcześniej nie wymagano specjalnych kwalifikacji zawodowych, nauczycielom zaś przywykłym do myślenia medyczno-higienicznego pokazać inne, subtelniejsze metody pracy z dziećmi. Podobnie jak politycy i naukowcy, także wychowawcy wypowiadający się pod koniec lat 80. mocno wierzyli w dobroczynny wpływ szkoleń doksztalcących:

„Po kursie mam bardzo silną motywację do pracy z dziećmi”.

„Więcej się nauczyłam na kursach doksztalcących, w których uczestniczyłam ostatnio, niż podczas dwóch lat nauki w szkole”.

Fala powszechnego doksztalcenia niewątpliwie sprawiła, że profesjonalizm zaczęto pojmować szerzej, ale na początku lat 90. XX wieku stało się jasne, iż krótkie szkolenia uzupełniające nie spełniają pokładanych w nich nadziei. Ponieważ nauczyciele wczesnej opieki i edukacji muszą dawać sobie radę w skomplikowanych sytuacjach, które wymagają refleksji na temat postępowania własnego i innych, naukowcy stracili przekonanie, że na krótkich kursach uda się wykształcić refleksyjnego praktyka. Podniosły się głosy, że nauczyciele podejmujący pracę powinni mieć kwalifikacje na poziomie licencjata. W połowie lat 90. większy nacisk położono na praktyczne szkolenie w miejscu pracy, dzięki któremu specjaliści od pedagogiki i nauczyciele mogli tworzyć nową metodykę zajęć.

Jak problemy zróżnicowania społecznego poszerzyły rozumienie profesjonalizmu

W roku 1995, we współpracy z flamandzką organizacją rządową Kind en Gezin (Dziecko i Rodzina), powstał powszechny program szkolenia i zatrudnienia pracowników do opieki nad dziećmi z różnych grup społecznych. Założeniem programu, wspieranego przez Europejski Fundusz Socjalny, było stworzenie kadry pedagogicznej o bardziej zróżnicowanym składzie etnicznym i nadanie zajęciom dydaktycznym charakteru międzykulturowego. Z wielu zebranych wypowiedzi wynika, że aktywna grupa „liderów zmian” biorąca udział w programie znacząco przyczyniła się do poszerzenia definicji profesjonalizmu. Uczestnicy z różnych grup etnicznych tak mówili w roku 1997 o problemach, jakie napotkali przy próbie pogodzenia własnych wartości kulturowych z wymaganiami szkolenia i pracy:

„Wykształcone Marokanki, jak ja, muszą się wykazać asertywnością w pracy, muszą nawiązywać kontakt wzrokowy z innymi – to nie do pomyślenia w moim domu rodzinnym”.

„Kiedyś uważałam, że ten, kto mnie krytykuje, chce mnie zniszczyć. Teraz wiem, że dzięki krytyce można się czegoś nauczyć, że krytyka może być konstruktywna. Pojawiały się też tematy, które stanowiły dla nas tabu, na przykład homoseksualizm”.

„Kiedyś robiliśmy coś dlatego, że tak się robiło. Teraz zawsze zadajemy sobie pytanie, dlaczego robimy tak, a nie inaczej. Początkowo mieliśmy z tego powodu problemy z rodziną i znajomymi. Oni widzieli, jak się zmieniamy, jak kwestionujemy ich normy i wartości”.

Badanie zawiera też wypowiedzi uczestników szkolenia pochodzących z różnych grup etnicznych oraz ich trenerów – świadków wielu trudności we wprowadzaniu profesjonalizacji, która byłaby dostępna dla wszystkich. Szacunek dla odmienności zakłada chęć jej poznania, i choć w placówkach dla dzieci otwarcie dyskutowano o tym, czy noszenie chusty przeszkadza w zachowaniu profesjonalizmu, to spotkanie z innością bardzo przyczyniło się do poszerzenia wiedzy praktycznej przy współudziale rodziców.

„Maluch z Zairu nie chciał spać w łóżeczku i często płakał. Porozmawialiśmy z jego rodzicami. Powiedzieli nam, że zawsze kołyszą dziecko przed snem. Spróbowałyśmy kołysać dziecko w hamaku i to pomogło”.

„Pytamy rodziców, jakich zdrobnień używają, zwracając się do dziecka w ojczystym języku. Staramy się je powtarzać, żeby dziecko słyszało znajome dźwięki także wówczas, kiedy jest z nami. Szukamy tego, co dziecko zna, np. muzyki jego kraju – to bardzo ważne, zwłaszcza w okresie adaptacji”.

„Z własnego doświadczenia wiem, że otwarta rozmowa z rodzicami z mniejszości etnicznych sprzyja porozumieniu. Rodziców należy pytać o dzieci, ich zainteresowania i przyzwyczajenia. Jak dziecko sypia? Jak jada? Trzeba o tym otwarcie rozmawiać – bo wtedy rodzi się życzliwość, którą rodzice starają się odwzajemnić”.

Doświadczenia zgromadzone podczas realizacji programu dobitnie wykazują, że spotkanie z odmiennością stanowi dla nauczycieli wczesnej opieki i edukacji nie lada wyzwanie, które wymaga od profesjonalistów nieustannej refleksji na temat działań praktycznych. Ów refleksyjny praktyk musi w dialogu z rodzicami umieć formułować odpowiedzi na skomplikowane pytania.

W początkach nowego tysiąclecia dyskusja o profesjonalizmie zaczęła dotyczyć społecznej roli płci, a jest to temat stale aktualny, gdy mowa o zawodach związanych z opieką nad małymi dziećmi. Badania wykazują, że te specjalności zawodowe są we Flandrii sfeminizowane, a przyjęta koncepcja „matkowania dzieciom” wyklucza udział wychowawców-mężczyzn, a nawet ojców. Tymczasem – jak wynika z rozmów przeprowadzonych zarówno z nauczycielkami, jak i nauczycielami – obecność mężczyzn wśród kadry pedagogicznej powoduje, że niektóre – zdawałoby się – oczywiste kwestie przestają być bezsporne oraz skłania zespół do refleksji i zmiany.

Wprowadzenie neutralnej – pod względem społecznej roli płci – konstrukcji usług wczesnej opieki i edukacji wymaga zmiany nastawienia w instytucjach szkoleniowych i placówkach dla dzieci. Musimy odejść od wąsko pojętej opieki na rzecz szerokiego rozumienia zadań wychowawczych, wśród których poczesne miejsce zajmuje nauka funkcjonowania w społeczeństwie.

Jak umożliwić nauczycielom ciągłe wprowadzanie zmian

Z przytoczonych wypowiedzi wynika, że wychowawcy współpracujący z naukowcami i konsultantami metodycznymi zyskują nowe kompetencje, pomocne w praktycznym działaniu, dzięki którym zmienia się ich podejście pedagogiczne i sposób pracy. Nowe kompetencje pozwalają na rozwiązywanie trudności w sposób przemyślany, a także ułatwiają współdziałanie z dziećmi, rodzicami i innymi nauczycielami. Jednocześnie z badań płynie wniosek, że kompetencje praktyczne są czymś zupełnie innym niż kompetencje techniczne, instrumentalne, których naucza się na kursach dla flamandzkich opiekunów dzieci i które w efekcie przeszkadzają we wprowadzaniu reform oraz innowacji.

We Flandrii muszą powstać kursy szkolące refleksyjnych praktyków na poziomie licencjackim, odwołujące się do pojmowania kompetencji zawodowych w sposób charakterystyczny dla cytowanych tu liderów zmian. Równolegle należy stworzyć system oceny, który pozwoli na uznanie nowatorskich inicjatyw i pionierskich wysiłków nauczycieli o wysokim poziomie kompetencji praktycznych. Taki system jest absolutnie niezbędny, bo to właśnie pionierzy innowacji tworzą nowy wizerunek zawodu i nową wiedzę pedagogiczną, a także rozwiązują problemy, przed którymi stoi współczesna pedagogika.

Jan Peeters (e-mail: jan.peeters@vbjk.be) jest dyrektorem VBJK – Ośrodka Szkoleniowo-Badawczego Wczesnej Opieki i Edukacji w Gent.



Kilka propozycji do programu zmian

Kształcenie nauczycieli wczesnej opieki i edukacji należy do priorytetów współczesnej polityki. Redakcja „Dzieci w Europie” omawia pięć przykładów.



Europejski magister pedagogiki wczesnodziecięcej

Mathias Urban

W całej Europie obserwujemy obecnie bezprecedensowe zainteresowanie usługami dla dzieci najmłodszych. Niestety, mimo iż powszechnie uznaje się konieczność zwiększenia przez kraje Unii nakładów na systemy wczesnej opieki i edukacji, między programami politycznymi a działaniami badawczo-wdrożeniowymi istnieje wyraźny rozdźwięk. Oto przykład: liczne dowody przemawiają za tym, że jakość pracy nauczycieli ma zasadnicze znaczenie dla realizacji założonych celów edukacyjnych, a jednak próby stworzenia wysoko wykwalifikowanej kadry pedagogicznej, zarówno na poziomie krajowym, jak i ogólnoeuropejskim, są niewystarczające i wymagają lepszej koordynacji między programami badawczymi, kształceniem nauczycieli, założeniami edukacyjnymi oraz działaniami podejmowanymi w praktyce.

Pedagogika wczesnodziecięca od początku rozwijała się we współpracy międzynarodowej. Pedagodzy, tacy jak Froebel, Oberlin, Owen i Montessori zyskali rozgłos w wielu krajach, a wiele teorii i koncepcji uznawanych we współczesnym świecie jest pochodzenia europejskiego. Mimo to, wkład Europy w dziedzinę wychowania wydaje się zagrożony, a jej wpływ może zaniknąć lokalnie i globalnie z powodu braku forum, które pozwoliłoby na systematyczny rozwój europejskiej myśli pedagogicznej.

Aby zapełnić tę lukę, dzięki funduszom otrzymanym od Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus,

sześć wyższych europejskich uczelni – na Malcie, w Niemczech (Halle-Wittenberga), Szwecji (Göteborg), Irlandii (Dublin) oraz Szkocji (Strathclyde) – przystąpiło do realizacji wspólnego przedsięwzięcia, którego celem jest stworzenie programu europejskich studiów magisterskich zakończonych stopniem magistra pedagogiki wczesnodziecięcej (European Masters programme in Early Childhood Education and Care – EMEC). Program nauczania stworzono w latach 2006-2007, a w październiku 2007 roku naukę rozpoczęło pierwszych 30 studentów pochodzących z różnych środowisk, w większości z sześciu krajów uczestniczących w przedsięwzięciu, wspomaganym przez ośmiu wykładowców, którzy wspólnie starają się wypracować europejskie rozwiązania odnoszące się do teorii i praktyki pedagogiki wczesnodziecięcej.

Program nauczania jest modułowy i odpowiada dwuletnim studiom dziennym. Tematy poszczególnych modułów to: refleksje na tematy zawodowe, dzieciństwo i dziecko we współczesnej Europie, zabawa i nauka, odmiennosc i równosc, krytyczna analiza programów nauczania, rozwój badań pedagogicznych, estetyka kultury a świat dziecka oraz metodologia badań.

Dzięki zróżnicowaniu uczestników powstaje dynamiczne międzykulturowe środowisko edukacyjne. Program czerpie z koncepcji Paula Freirego, który zwracał uwagę na nierozłączny charakter uczenia się i nauczania, co oznacza, że wszyscy uczestnicy są jednocześnie badaczami własnych postaw w procesie kwestionowania i współtworzenia treści programowych i sytuacji dydaktycznych.

Mathias Urban (e-mail: mathias.urban@paedagogik.uni-halle.de) wyklada na Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu w Halle. Informacje o programie EMEC można znaleźć pod adresem www.em-ec.eu lub uzyskać od autora.

Islandzcy nauczyciele wczesnej pedagogiki będą mieć stopień magistra.....

Kristín Dýrfjörð

W grudniu 2007 roku islandzki minister edukacji złożył w parlamencie projekt nowej ustawy dotyczącej kształcenia nauczycieli, według której od przyszłych adeptów zawodu pracujących z dziećmi w wieku przedszkolnym (w Islandii jest to 0-6 lat) i szkolnym aż do rozpoczęcia szkoły średniej wymagać się będzie stopnia magistra. Samorządowcy i przedstawiciele związków zawodowych uznali za zasadne podwyższenie wymogu kwalifikacji dla nauczycieli szkół podstawowych i średnich, ale jednocześnie zakwestionowali pomysł, by ustawą objąć nauczycieli wczesnej pedagogiki, zwracając uwagę na fakt, że dopiero od 12 lat kształceniem pedagogów wczesnodziecięcych zajmują się wyższe uczelnie, a ponad 30% kadry w placówkach dla najmłodszych ma dyplom nauczyciela. Parlamentarzyści ich zastrzeżenia potraktowali poważnie i wydawało się, że z projektu ustawy zostanie usunięty postulat obowiązkowego wykształcenia magisterskiego dla wychowawców małych dzieci, mimo iż Związek Nauczycieli oraz uczelnie opowiadały się za jego wprowadzeniem (od roku 2000 wszyscy nauczyciele dzieci i młodzieży należą do jednego związku zawodowego).

16 maja 2008 roku projekt opuścił Komisję Oświaty i wszedł pod obrady parlamentu. Oficjalne stanowisko Komisji brzmiało: „w trosce o poziom edukacji należałoby wprowadzić obowiązek uzyskania stopnia magisterskiego dla **wszystkich** nauczycieli w Islandii. Wprawdzie w innych krajach nordyckich nie wymaga się dyplomu magistra od osób pracujących z małymi dziećmi, ale Komisja uznała, że w Islandii powinno być inaczej, a skoro w islandzkim systemie edukacji zwraca się uwagę na ciągłość między poszczególnymi poziomami oświaty, zasadne jest, by wszyscy nauczyciele mieli jednakowy poziom kwalifikacji w postaci stopnia magisterskiego”.

Ustawę przyjęto 29 maja 2008 roku. Nowe prawo, które zacznie obowiązywać od przyszłego roku, ma ogromne znaczenie dla pedagogów wczesnodziecięcych, którzy w końcu doczekali się uznania. Swoją decyzją islandzki parlament potwierdził, że edukacja wczesnodziecięca jest niezwykle istotna, a w trosce o jej właściwy poziom prowadzić ją musi wysoko wykwalifikowana kadra.

Kristín Dýrfjörð (e-mail: dyr@unak.is) wykłada na Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu w Akureyri.



.....a szwedzcy nie.

Annika Claesdotter pisze o zespole pedagogów kultury, który inspiruje i wspiera nauczycieli przedszkolnych w szwedzkim mieście Halmstad.

Annica Grimlund

W roku 2001 socjaldemokratyczny rząd Szwecji zrównał wymagania kwalifikacyjne dla nauczycieli przedszkolnych i szkolnych. Obecnie wszyscy studenci kierunków pedagogicznych przez półtora roku mają wspólne zajęcia, a dopiero potem wybierają specjalizację, którą zajmują się przez resztę trzypółtletnich lub pięcioletnich studiów (zob. „Children in Europe” nr 5). Wszyscy kończący studia uzyskują dyplom nauczyciela, choć w różnych specjalnościach, które określa się według grupy wiekowej podopiecznych, obszaru zainteresowań lub metody pedagogicznej. Celem wprowadzenia zmian było stworzenie wspólnego ukierunkowania zawodowego dla nauczycieli, ściślejsze powiązanie przedszkola ze szkołą oraz wsparcie szkolnych zespołów pedagogicznych.

Jednym ze skutków nowych uregulowań prawnych był spadek liczby studentów specjalizujących się w pracy z małymi dziećmi. W nowym systemie studenci mogli wybierać specjalizację już po rozpoczęciu nauki. Większość wybierała edukację szkolną, nie przedszkolną.

Obecny centroprawicowy rząd, powołany w 2006, roku spadek liczby nauczycieli przedszkolnych przypisuje właśnie możliwości łatwiejszego wyboru specjalizacji szkolnej w nowym systemie studiów. Z kolei nauczyciele przedszkolni ankietowani przez związki zawodowe uważają, że nowy system podniósł prestiż ich zawodu, zrównując go z zawodem nauczyciela szkolnego, natomiast za mniejszą liczbę studentów edukacji przedszkolnej odpowiadają gorsze płace i warunki pracy.

W tej sytuacji rząd planuje powrót do wcześniejszej zasady odrębnych kursów dla nauczycieli przedszkolnych i rezygnuje z podniesienia wymagań kwalifikacyjnych wobec nich. Stopień magistra będzie obowiązywał jedynie nauczycieli szkolnych – przedszkolnym wystarczy licencjat. Oznacza to zamknięcie przed nimi drogi do dalszego kształcenia, które opiera się na pracy naukowej (zgodnie z założeniami Procesu Bolońskiego, aby kontynuować naukę na następnym poziomie, trzeba mieć za sobą cztery lata studiów, podczas gdy licencjat trwa trzy i pół roku).

Sytuacja nadal pozostaje nierozstrzygnięta, ale wprowadzenie odrębnych kursów dla nauczycieli przedszkolnych wydaje się przesądzone.

Annica Grimlund (e-mail: annica.grimlund@lararforbundet.se) była redaktor naczelną magazynu związkowego dla nauczycieli przedszkolnych „Tidningen Förskolan”.



Akademia Komeńskiego upowszechnia w Polsce nowoczesne metody pracy z dziećmi

Teresa Ogrodzińska

W Polsce brakuje całościowych szkoleń dla nauczycieli wychowania przedszkolnego, które zwracałyby uwagę na podmiotowe traktowanie dzieci, ich indywidualne zdolności i potrzeby edukacyjne czy konieczność podnoszenia poczucia własnej wartości dziecka. W tworzeniu takich programów specjalizuje się Akademia Komeńskiego – placówka doskonalenia nauczycieli prowadzona przez Fundację Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego.

Co roku Akademia Komeńskiego prowadzi szkolenia dla ponad tysiąca uczestników – nauczycieli, wychowawców, rodziców i przedstawicieli lokalnych władz oświatowych. Wspólnym mianownikiem szkoleń jest zmiana wzajemnych relacji między nauczycielami, dziećmi i rodzicami. W czerwcu 2008 roku Akademia miała w swojej ofercie 22 programy szkoleniowe. Trzy z nich omawiamy poniżej.

Przedszkole na piątkę – standardy jakości pracy z dziećmi

W szkoleniu (trwającym 15 godzin) biorą udział wszyscy pracownicy przedszkola (również kucharki i woźne) oraz przedstawiciele rodziców. Uczestnicy dowiadują się, jak wprowadzać podstawowe standardy dotyczące żywienia, snu, odpoczynku, higieny i korzystania z toalety, a także jak pomagać w adaptacji nowych dzieci i angażować rodziców w życie placówki. Nauczyciele uczą się, jak przeprowadzać podobne szkolenia dla rodziców.

Metoda projektów w edukacji elementarnej

Metoda projektów zakłada, że uczenie się jest dla dziecka procesem naturalnym i autonomicznym. Rola nauczyciela polega nie na przekazywaniu wiedzy, ale na koordynowaniu aktywności dzieci oraz organizowaniu przestrzeni do ich samodzielnych badań. Istotnym aspektem pracy dydaktycznej jest uważna obserwacja i dokumentacja działań podopiecznych. Metoda projektów uczy logicznego myślenia, zadawania pytań, poznawania

świata przez doświadczenie i wyciągania wniosków. Ważnym aspektem jest współpraca z rodzicami i społecznością lokalną.

Szkolenie obejmuje dwie serie warsztatów (razem 40 godzin zajęć). W przerwie między warsztatami nauczyciele realizują projekty ze swoimi wychowankami.

Trzy kroki dziecka w przyszłość

To cykl warsztatów (łącznie 40 godzin) rozwijających umiejętności wychowawcze nauczycieli przedszkolnych i szkół podstawowych. Warsztat „Potrafię rozmawiać” pomaga kształtować kontakty dziecka z otoczeniem, warsztat „Jestem twórczy” uczy, jak wyzwalać potencjał twórczy dziecka, a warsztat „Znam swoją wartość” pokazuje, jak rozwijać u dziecka poczucie własnej wartości.

Zmiany w sposobie myślenia i pracy nauczycieli potwierdza ewaluacja zewnętrzna. Nauczyciele, którzy uczestniczyli w naszych szkoleniach rezygnują ze stylu autorytarnego na rzecz współdziałania, mniej „uczają”, a bardziej zachęcają do aktywności, zostawiają dzieciom więcej czasu na myślenie, planowanie i eksperymentowanie, są bardziej otwarci na pomysły podopiecznych, zauważają, rozumieją i prawidłowo reagują na uczucia dzieci oraz analizują i interpretują ich zachowanie bez przyjmowania postawy oceniającej.

Nasze szkolenia często przyczyniają się do wprowadzenia – jak to określili sami uczestnicy – rewolucyjnych zmian w placówkach, o czym świadczy następująca wypowiedź nauczycielki, która brała udział w zajęciach „Przedszkole na piątkę”:

„Bardzo się tym przejęłam. To był przełom w moim widzeniu świata. Nagle zdałam sobie sprawę, jak bardzo schematy przeszkadzają myśleć o ważnych sprawach. Już nie nałożę dziecku na talerz jedzenia, którego ono nie lubi. Teraz rozumiem dzieci, którym nie chce się spać podczas poobiedniego leżakowania”.

Teresa Ogrodzińska (e-mail: togrodzinska@frd.org.pl) jest prezesem zarządu Fundacji Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego.

Nowe rozwiązania: nowy zawód pedagoga w Szkocji?

Bronwen Cohen

Obecnie na Wyspach Brytyjskich powstają plany reform dotyczących kadry pedagogicznej zatrudnionej w placówkach wczesnej opieki i edukacji. I tak na przykład w Szkocji trwa dyskusja na temat stworzenia kwalifikacji zawodowych, które dotyczyłyby szerokiej grupy tych osób. Zamierzenia te odzwierciedlają coraz powszechniejszą tendencję, by usługi dla najmłodszych postrzegać jako część szerszego systemu edukacji z dominującą wizją dziecka, które cechuje „wiera we własne siły, skuteczne uczestnictwo w życiu społecznym, efektywna nauka oraz odpowiedzialność społeczna”. Presja na stworzenie bardziej zintegrowanych usług wynika z przekonania, że źródłem problemów dla zbyt dużej liczby dzieci jest brak koordynacji między poszczególnymi poziomami oświaty. W związku z tym zaczęto się przyglądać różnym grupom nauczycieli, co miało ten skutek, że dostrzeżono niskie kwalifikacje i zarobki osób opiekujących się dziećmi najmłodszymi i najbardziej wrażliwymi.

Szkocki minister do spraw polityki wobec dzieci i wczesnej opieki zachęca do debaty na temat wieloletniego programu stałego rozwoju zawodowego kadry nauczycielskiej, mówiąc: „Musimy rozważyć pełen wachlarz opcji, łącznie z najbardziej radykalnymi”. Jedną z opcji jest stworzenie nowego zawodu pedagoga. W Szkocji, podobnie jak w innych krajach anglojęzycznych, terminu „pedagogika” używa się na ogół w znaczeniu „nauki o sposobach uczenia”, a słowo „pedagog” nie jest wcale synonimem słowa „nauczyciel”.

Rosnąca świadomość odmiennego użycia słów „pedagogika” i „pedagog” w wielu krajach europejskich – gdzie terminy te odnoszą się nie tylko do procesu edukacyjnego, ale także do rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci – sprawiła, że w Szkocji postawiono pytanie, czy stworzenie nowych kwalifikacji pedagogicznych mogłoby stanowić klucz do reform obejmujących kadrę pracowniczą w całym sektorze usług dla dzieci. Wiosną 2008 roku opublikowano raport pt. *Working it out: developing the children's sector workforce (Nowe rozwiązania – rozwój kadr sektora usług dla dzieci)*, w którym padła sugestia, że dzięki wprowadzeniu nowych uprawnień pedagogicznych można by dokształcić stabilnej wykwalifikowaną i niedowartościowaną kadrę

wychowawców dzieci i młodzieży oraz opiekunów środowiskowych, a także rozbudować system kształcenia wstępnego innych grup nauczycieli i pracowników socjalnych. Kształcąc adeptów nowego zawodu, korzystano by z istniejących kursów oraz programów europejskich, które objęłyby połowę pracowników sektora opieki i edukacji. W tej chwili trwają analizy tej oraz innych opcji, a raport z wnioskami ma się ukazać pod koniec 2008 roku.

Tymczasem w Anglii rząd przymierza się do rozpoczęcia pilotażowego programu oceny skutków zatrudnienia pedagogów w placówkach opiekuńczo-wychowawczych dla młodzieży. Jest to właściwie oficjalne uznanie zasadności nowego podejścia do pedagogiki.

Bronwen Cohen (e-mail: bcohen@childreninscotland.org.uk) jest dyrektorem organizacji Children in Scotland.

Mężczyźni w żłobkach i przedszkolach

Kenny Spence omawia szkocką inicjatywę, która rozbudziła zainteresowanie mężczyzn pracą z dziećmi.



Im więcej mężczyzn pracuje w placówkach wczesnej opieki i edukacji, tym chętniej w wychowanie dzieci angażują się ojcowie. Panowie stawiają sprawę jasno: przedszkola stworzyły kobiety dla kobiet. Tymczasem z badań wynika, że mężczyzna równie dobrze jak kobieta umie zajmować się dzieckiem. Praca z małymi dziećmi dostarcza wielu pozytywnych wrażeń i emocji. Wychowanie wcale nie jest domeną pań – to mit podtrzymywany tylko dlatego, że w przedszkolach kobiety stanowią 98% pracowników. Przecież większość z nas nie wątpi, że wzorami do naśladowania dla chłopców są mężczyźni, a obecność pozytywnych wzorców męskich zachowań jest równie ważna dla chłopców, jak dla dziewczynek. Dzieci potrzebują kontaktu z obydwojma płciami.

Przytoczone argumenty przemawiają na korzyść zwiększenia zatrudnienia mężczyzn w usługach dla dzieci. Dopóki liczba nauczycieli płci męskiej nie wzrośnie, dopóty programy, które tworzymy z myślą o wyrównywaniu szans najmłodszych będące cechować fundamentalny brak równowagi. Przez lata byłem świadkiem wielu zmian, zwłaszcza w dziedzinie prawodawstwa dotyczącego równouprawnienia, na przykład równa płaca przestała być słusznym postulatem, a stała się wymogiem ustawowym, ale jedno się właściwie nie zmienia – nadal brakuje wychowawców płci męskiej. W ciągu ostatnich 20 lat pracowałem jako wychowawca i do niedawna niewielu miałem kolegów po fachu, a ci, z którymi się zetknąłem, nie mieli skończonych studiów pedagogicznych.

Ta sytuacja była tak frustrująca i męcząca, że w roku 2000 postanowiłem coś z tym zrobić. Nieco wcześniej w Anglii i Walii przyjęto (choć później co prawda odrzucono) założenie, że liczba mężczyzn w placówkach dla dzieci powinna wynosić 6%, natomiast władze w Szkocji zdecydowały się na wprowadzenie umów o współpracy w zakresie opieki przedszkolnej, które pozwalały na zwiększenie liczby wychowawców płci męskiej w ramach działalności organizowanej i finansowanej przez państwo.

Środki finansowe przyznawane w ramach umów współpracy oraz fundusze europejskie pozwoliły w 2000 roku na stworzenie organizacji Men in Childcare – pierwszej, której celem było szkolenie mężczyzn do pracy w roli wychowawców. Zaczęliśmy od Edynburga i odnieśliśmy sukces. Wkrótce potem otrzymaliśmy fundusze od władz szkockich na rozszerzenie działalności na całą Szkocję oraz zaproszenie do przeprowadzenia szkoleń na terenie dwóch okręgów w Anglii.

Przed rozpoczęciem naboru mężczyzn do pracy z dziećmi, trzeba ich najpierw wyszkolić, a żeby ich wyszkolić, trzeba się wcześniej zastanowić, jak ich zachęcić do podjęcia szkolenia. Sukces Men in Childcare polegał przede wszystkim na tym, że wprowadziliśmy kurs wstępny dla mężczyzn, o czym informowaliśmy poprzez ogłoszenia w prasie lokalnej, a także pocztą pantoflową. Zasada jest taka, że na kurs przyjmujemy wyłącznie mężczyzn, co zapobiega sytuacji, gdy w

grupie 20 kobiet znajduje się nagle jeden samotny pan, jak to bywa na kursach tradycyjnych. Szkolenie odbywa się we współpracy z lokalnymi uczelniami, a uzyskane kwalifikacje są powszechnie uznawane. Nawet jeśli student wybiera tylko dwa moduły, otrzymane punkty liczą się przy dalszym kształceniu, choć niektórzy panowie kończą naukę już po zaliczeniu modułów na temat umiejętności wychowawczych i rozwoju dziecka.

Istotną zmianą, która zachęca mężczyzn do podjęcia pracy w zawodzie wychowawcy polega na tym, że uzyskane kwalifikacje uprawniają obecnie do pracy z dziećmi w przedziale wieku 0-18 lat, czyli także do pracy w roli wychowawcy w świetlicy, co oznacza lepsze perspektywy zawodowe.

Co osiągnęła nasza organizacja? Pomogliśmy ponad tysiącu mężczyznom zdobyć kwalifikacje do pracy z dziećmi, oferując im naukę na kursie wstępnym, krótkie szkolenia doksztalające oraz możliwość zaliczenia pełnego kursu pedagogicznego.

Za brak mężczyzn w zawodach opiekuńczo-wychowawczych odpowiada w dużej mierze powszechne przekonanie, że mężczyzna nie umie się zajmować małymi dziećmi. Nasza organizacja walczy z takimi uprzedzeniami, prowadząc pozytywne kampanie medialne na Wyspach Brytyjskich i poza ich granicami.

Jakie są nasze dalsze plany? Wielką pomocą w staraniach podejmowanych przez organizację takie jak Men in Childcare byłoby doprowadzenie do sytuacji, w której większe różnicowanie kadry przedszkolnej pod względem płci przestałoby być postulatem, a stałoby się wymogiem ustawowym.

Kenny Spence (e-mail: kenny@meninchildcare.com) założyciel organizacji Men in Childcare, prowadzi ośrodek dla dzieci w Edynburgu.

Organizacja Men in Childcare wydała płytę DVD dla przedszkoli z wypowiedziami matek, ojców oraz wychowawczyń na temat pracy wychowawców-mężczyzn. Szczegółowe informacje można uzyskać od autora.



bo jakie są początki, takie będzie wszystko

Jan Amos Komeński



Jan Amos Komeński (1592-1670)

Jeden z największych myślicieli pedagogicznych w historii. Całe życie poświęcił praktycznej działalności wychowawczej, pisaniu podręczników szkolnych i teoretycznemu opracowywaniu zagadnień pedagogicznych,

a szczególnie dydaktycznych.

Urodzony na Morawach, ostatni biskup Jednoty Braci Czeskich w Polsce, ponad 25 lat spędził w Polsce jako nauczyciel w szkole Rafała Leszczyńskiego. Działał też w Anglii, Niemczech, Szwecji i Holandii.

Fundacja Rozwoju Dzieci

im. Jana Amosa Komeńskiego
ul. Flory 1/8, 00-586 Warszawa
tel.: (+ 48 22) 652 30 82, 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 Międzynarodowej Konwencji Praw 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 unowocześnić 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.

NOWY KATALOG
2009



Moje Bambino Sp. z o.o. ul. Gdańska 80, 90-613 Łódź
tel.: (0-42) 630 01 30, fax: (0-42) 630 04 80
www.moжебambino.pl

moje
bambino[®]

Seria bajkowa

stara cena

~~3250 PLN~~

nowa cena

2990 PLN





FUNDACJA
ROZWOJU DZIECI
IM. KOMEŃSKIEGO



WWW.FR.D.ORG.PL

