

Dzieci w Europie

nr 22 (10) / 2012
Publikacja wydawana
w 16 językach przez sieć
wydawców z 15 krajów Europy

Z przedszkola
do szkoły

Jak pomóc dziecku
w dobrym starcie
edukacyjnym



Zespół Redakcyjny



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



BROWN COHEN, „Children in Scotland”, Wielka Brytania
 i Irlandia
 „Children in Scotland” to miesięcznik, który oferuje pogłębione
 artykuły i aktualności dotyczące dzieci, młodych ludzi i ich rodzin
 w 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.grandirbruxelles.be



TERESA OGRODZIŃSKA, Fundacja im. J. A. Komeńskiego, Polska
 Fundacja Komeńskiego to organizacja pozarządowa dążąca do
 zapewnienia równych szans wszystkim dzieciom w wieku od
 urodzenia do 10 lat.
www.frd.org.pl



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



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



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



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



HELENA BURIC, „Pucko otvoreno ucliliate”,
 Korak po korak, Chorwacja
 „Pucko otvoreno ucliliate”, Korak po korak (Otwarta Akademia
 Krok po kroku) to organizacja pozarządowa szkoląca nauczycieli.
 Jej misją jest promocja jakościowej edukacji i opieki dla dzieci.
www.korakpokorak.hr



GELLA VARNAVA-SKOUIRA, „Mosty”, Grecja
 Magazyn „Mosty” wydawany jest sześć razy w roku. Skierowany
 jest do nauczycieli, nauczycieli akademickich i praktyków pracu-
 jących z dziećmi. Poświęcony jest tematyce teorii, badań i dobrym
 praktykom w edukacji dla dzieci w wieku 3-12 lat.
www.doudoumis.gr

www.childrenineurope.org
 redaktor naczelny:
 Roger Prott
 współredaktorki:
 Perrine Humblet, Marie Nicole Rubio
 redaktorka polskiego wydania:
 Teresa Ogrodzińska
 tłumaczenie:
 Ewa Pulkowska
 projekt graficzny:
 Filip Zagórski
 skład:
 Adam Banaszek
 fotografie:
 archiwum Dzieci w Europie

Spis treści

| | |
|----|--|
| 03 | WSTĘP Roger Prott redaktor naczelny |
| 04 | Temat numeru: Zmiany, które pomagają w rozwoju Márta Guzmán i Stig G. Lund |
| 06 | Adaptacja szkolna — uczestnicy procesu i efekty ich współpracy Wilfried Griebel i Renate Niesel |
| 08 | Gdy dziecko staje się uczniem — wymiana informacji między placówkami oświatowymi Gemma Núñez Ponsa |
| 10 | Ciągłość jako zasada programów kształcenia Rita Aupaix |
| 12 | Wybór a pluralizm — zmiany środowiska edukacyjnego Serv Vinders |
| 14 | Ciągłość działań pedagogicznych od przedszkola do szkoły podstawowej Helle Johanneson |
| 16 | Dziecko w centrum działania Francesc Bitlloch i David Altimir |
| 18 | Ciągłość edukacji w projekcie Pomyśl o szkole Mattia Pratisoli |
| 20 | Chodzę do Grundstufe, nie do przedszkola Regina Kesselring |
| 22 | Ten pierwszy krok Aileen McLean |
| 24 | Podtrzymać zapał dziecka Julia Płachecka |
| 26 | Dlaczego dzieli nas ten wysoki płot? Kostantina Avlami |
| 28 | Przed pierwszym dzwonkiem Juan Pedro Martinez |
| 30 | W CENTRUM UWAGI: Friedrich Fröbel Lúcia Santos |

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

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.

„Dzieci w Europie” wspiera Bernard van Leer Foundation

Drodzy Czytelnicy,

Do obecnego numeru „Dzieci w Europie” wybraliśmy dość
 trudny i złożony temat przewodni — zmiany związane z prze-
 kracaniem progu edukacji szkolnej. Całe życie przechodzimy
 z jednej sytuacji w drugą, czasem z kłopotami, kiedy indziej
 niezauważalnie. Zmiana jest procesem wielowymiarowym, do-
 świadczanym i przeżywanym na wiele różnych sposobów.

Jako redaktor naczelny odpowiadam za przebieg produkcji
 czasopisma. W artykule wstępnym nie będę podawał szczegóło-
 wego opisu zawartości numeru, natomiast chciałbym przyjrzyć
 się poruszanej tematyce trochę jako obserwator z zewnątrz.
 Pierwsza refleksja brzmi: autorzy zamieszczonych przez nas
 artykułów często używają tych samych sformułowań w rodza-
 ju „komfort życia” dziecka, „podmiotowość” oraz — bardziej
 w związku z naszym tematem — „łatwa adaptacja do zmian”
 w bardzo odmiennych kontekstach. Płynnie z tego wniosek, że
 nie wystarczy, by nauczyciele z krajów europejskich piszący
 w ramach jednej publikacji stosowali fachową terminologię —
 trzeba jeszcze, by wyjaśnili sposób użycia tych terminów w swo-
 ich krajach, gdyż brak wyjaśnień może skutkować błędnym
 odczytaniem znaczeń.

Ponadto moją uwagę zwrócił fakt, że we wszystkich krajach,
 z których pochodzą nasi autorzy, za NAJWAŻNIEJSZE wyda-
 rzenie z życia dziecka w sposób oczywisty uważa się zmianę
 polegającą na przekroczeniu progu szkoły podstawowej — nieza-
 leżnie od wieku obowiązku szkolnego i bez względu, na to, jakich
 innych zmian dziecko mogło doświadczyć wcześniej. Moja kon-
 statacja uzasadnia decyzję redakcji, by skupić się głównie na tym
 punkcie zwrotnym, choć należy podkreślić, że same dzieci wyda-
 ją się bardziej zainteresowane dalszym rozwojem wydarzeń, niż
 samym faktem rozpoczęcia nauki w szkole.

Wypada też mieć nadzieję, że dzisiejsza szkoła różni się
 od instytucji z czasów Kubusia Puchatka i Krzysia, który tak
 wyobrażał sobie tę wielką zmianę w swoim życiu:

- „Kiedy już przestanę nic nie robić...
- Już zupełnie?
- No w każdym razie nie tak bardzo...

[Nie pozwolą mi na to!]* brzmiąca odpowiedź chłopca, któ-
 ry ze smutkiem poprosił najukochańszego przyjaciela z dzieciń-
 stwa, by ten chociaż czasem go odwiedził.

(*tłumaczenie Ireny Tuwim, uzupełnione o brakujący fragment
 w nawiasie kwadratowym)

Roger Prott
 Redaktor naczelny numeru 22
 Przedstawiciel „Kinder in Europa”

Zmiany, które pomagają w rozwoju

Nasze życie od dzieciństwa naznaczone jest zmianami, które pomagają nam dorastać i rozwijać się. Nie powinniśmy się ich obawiać, ponieważ to właśnie dzięki nim dojrzewamy psychicznie, mając szansę lepiej poznać siebie oraz innych.

Marta Guzmann, Stig G. Lund



Zmiany są obecne w przedszkolu i szkole – mniejsze i większe, codziennie odmierzają dystans między tym, co się zdarzyło, a tym, co się jeszcze wydarzy. Jednak pośpiech jest niewskazany, nie należy się zbyt szybko rozpędzać. Musimy pewnie stawiać kroki w umiarkowanym tempie, zatrzymując się w razie potrzeby dla zaczerpnięcia tchu przed dalszą wędrówką. No i nie powinniśmy tracić z oczu naszego środowiska – musimy starać się zrozumieć, w jaki sposób ono nam pomaga i co my sami możemy dla niego zrobić.

Zmiana otoczenia z domowego na przedszkolne czy szkolne to wynalazek człowieka. Granice wiekowe poszczególnych poziomów edukacji określa tradycja i decyzje polityczne w każdym kraju, odwołujące się zapewne do wiedzy i doświadczenia, choć niekiedy poparte szczegółowymi badaniami. Kto powiedział, że wszystkie dzieci w Europie muszą iść do szkoły jednocześnie, skoro dziś obowiązkową naukę rozpoczynają zarówno czterolatki jak i siedmiolatki?

Zmiana powinna się łączyć z akceptacją, zrozumieniem i szacunkiem, oraz zawsze dawać prawo do ponownej próby na życzenie.

W jaki sposób dzieci przeżywają zmiany? W przypadku podjęcia nauki w szkole wiele zależy od oczekiwań rodziców. Na pewno każdy słyszał uwagi w rodzaju „Jesteś już dużą dziewczynką, przecież idziesz do szkoły”.

Z kolei dla nauczyciela czy wychowawcy istotną rolę odgrywają zmiany zawodowe, które powinny być świadome, zamierzone i konsekwentne, przedyskutowane, pedagogicznie uzasadnione i racjonalne.

Zmiana otoczenia z przedszkolnego na szkolne oznacza bardzo poważne skutki dla dziecka, które musi przywyknąć do nowego budynku, nowych nauczycieli i nowych wymagań. Pierwszoklasiści często przynoszą ze sobą całkiem spory bagaż doświadczeń, informacji i zainteresowań. Niestety w wielu krajach muszą go zostawić „na zewnątrz”, choć gdzie indziej nauczyciele stosują zasadę ciągłości edukacji i wykorzystują dotychczasową wiedzę dzieci, rozbudowując ją o nowe elementy.

Niezależnie od ustalonej cezur wiekowej, do szkoły podstawowej idą wszystkie dzieci bez wyjątku, a wiele z nich ma za sobą kilka lat spędzonych w przedszkolu. Obecny numer „Dzieci w Europie” dotyczy w szczególności tej właśnie zmiany. Postulujemy, by przebiegała ona w sposób spójny. Nauczyciele przedszkolni i szkolni powinni mieć podobne wyobrażenie na temat dzieciństwa, współpracy z domem i roli wychowawcy. Powinni towarzyszyć dzieciom, słuchać ich, obserwować je i okazywać im szacunek. Zmiana nie może polegać na prostym przystosowaniu się do zastanych warunków. To nie tylko kwestia przywyknięcia z czasem do nowego miejsca, czy też

wyuczenia się nowych zachowań i umiejętności. Zmiana musi oznaczać akceptację dla różnic, zwłaszcza w sposobie myślenia i postępowania.

Zespół redakcyjny „Dzieci w Europie” uważa, że kwestia adaptacji do nowych warunków łączy się w sposób znaczący z czasem i przestrzenią. Dzieciom potrzeba czasu i miejsca (a także materiałów i propozycji zajęć) wysokiej jakości. Do dialogu między przedszkolem a szkołą powinni się włączyć wszyscy uczestnicy procesu edukacji. Dobrą adaptację dzieci zapewni wzajemna owocna współpraca obu rodzajów instytucji oraz ściślejsze powiązanie zabawy z nauką.

W obecnym numerze przedstawiamy doświadczenia i opinie autorów z wielu krajów Europy. Chcielibyśmy spożytkować tę wzajemną wymianę informacji do propagowania idei ułatwiania adaptacji szkolnej, mając jednocześnie nadzieję, że lektura artykułów sprawi Państwu przyjemność!

Zaczynamy od artykułu Wilfrieda Griebla i Renate Niesel omawiającego teoretyczne założenia zmian związanych z procesem rozpoczęcia nauki w szkole, w wyniku którego kompetentne dziecko staje się kompetentnym uczniem. Dalsze artykuły opisują przykładowe sposoby i metody stosowane w różnych częściach Europy w celu ułatwienia adaptacji dziecka do warunków szkolnych.

Z Hiszpanii pochodzą przykłady dotyczące Barcelony i Granady; następne dotyczą Holandii, Belgii, Danii, Francji, Włoch i – po raz pierwszy na naszych łamach – Szwajcarii. Dwa kolejne artykuły, ze Szkocji i Polski, poświęcono współpracy z rodzicami w kontekście adaptacji szkolnej. Z Grecji dostaliśmy opis dyskusji przedszkolaków na temat przyczyn istnienia płotu odgradzającego ich placówkę od szkoły podstawowej („bo jesteśmy jeszcze mali?”, „żeby starsze dzieci nas nie biły?”), natomiast Philip Meirieu z Francji opisuje funkcjonowanie dziecka w domu, szkole i społeczeństwie w kontekście całego systemu edukacji. Jego przemyślenia stanowią dobry punkt wyjścia, by zastanowić się nad zebranymi przez nas autentycznymi historiami dotyczącymi naszego tematu przewodniego, w których nie brakuje elementów trudnych do pogodzenia lub spornych.

Na zakończenie – W centrum uwagi – sylwetka Friedricha Froebela, który podkreślał znaczenie zabawy dla rozwoju i samopoczucia dziecka. O tej lekcji nie wolno nam zapomnieć, niezależnie od tego z jakimi programami adaptacji szkolnej mamy do czynienia.

Marta Guzmann, redaktorka naczelna katalońskiej i hiszpańskiej wersji językowej „Dzieci w Europie”

Stig G. Lund, redaktor naczelny duńskiej wersji językowej „Dzieci w Europie”

Adaptacja szkolna – uczestnicy procesu i efekty ich współpracy

Wilfried Griebel i Renate Niesel omawiają problematykę adaptacji szkolnej w kontekście najnowszych badań i teorii naukowych, określając zakres tematu i praktyczne konsekwencje przyjętych założeń.

Coraz częstsze zmiany i zwroty życiowe, jakich doświadczają młode pokolenia, wymagają starannej analizy procesu edukacji (Ecclestone i in. 2010; Fthenakis, 1998; Kagan, Tarrant, 2010). Jak przebiega adaptacja dziecka, które zmienia środowisko domowe na przedszkolne, a następnie na szkolne i gimnazjalne? Skuteczne przystosowanie się do wymagań formalnego systemu oświaty stwarza najmłodszym pozytywne szanse rozwoju, dlatego ważną rolę odgrywa współpraca między przedszkolem a szkołą, oraz między placówką edukacyjną a domem. Jednak każda koncepcja realizacji i oceny działań adaptacyjnych powinna mieć solidne podstawy teoretyczne.

1. Badania nad adaptacją szkolną – teoria w służbie praktyki

W badaniach międzynarodowych, zwłaszcza prowadzonych w krajach, gdzie szczególną popularnością cieszą się autorzy piszący w języku angielskim, dominuje optyka antropologii społecznej (Fabian, Dunlop, 2007; Vogler i in. 2008), która kładzie szczególny nacisk na kwestie zmian kulturowych oraz podkreśla sytuację dziecka jako ucznia. „Pionowe” przejście z poziomu przedszkolnego na podstawowy, a z podstawowego na gimnazjalny, traktuje się tam jako zmianę na równi z przejściem „poziomym”, obejmującym codzienne przenosiny z miejsca na miejsce, co zdarza się wówczas gdy dziecko z domu idzie do szkoły, po szkole przenosi się do świetlicy, a następnie wraca do domu, lub gdy z jednej sali lekcyjnej przechodzi do drugiej. Przy takim nastawieniu należy przede wszystkim zadbać o maksymalną ciągłość i ograniczenie zmian do niezbędnego minimum (Dunlop, 2007; Dunlop, Fabian, 2006).

Inne podejście – w duchu psychologii rozwojowej – stosuje się w krajach niemieckojęzycznych (Griebel, 2011a; Griebel, Niesel, 2009), gdzie liczą się kompetencje i umiejętności osób zaangażowanych w edukację dziecka na poszczególnych etapach kształcenia (zmiany „pionowe”), a szczególny akcent spoczywa na rozwiązywaniu trudności (niespójności) w sposób umożliwiający dalszy rozwój podopiecznych. Z tego powodu badania naukowe coraz częściej skupiają się nie tylko na dzieciach, ale także na rodzicach jako uczestnikach procesu edukacyjnego (Dockett, Perry, 2007; Griebel, Niesel, 2000; 2011).

Koncepcja zmiany przyjęta w psychologii rozwojowej czerpie z kilku źródeł: (a) modelu Bronfenbrennera, który stanowi podstawę ogólną i zakłada, że rozwój przebiega w wyniku interakcji w środowisku społecznym, (b) badań nad stresem, zwłaszcza w zakresie reakcji na bodźce stresowe (stresu można uniknąć, ograniczając do minimum wywołujące go bodźce, przewidując je i kontrolując; należy się też zastanowić, czy nadchodząca zmiana

postrzegana będzie jako zagrożenie czy wyzwanie), (c) zmian w życiu dziecka (np. rozpoczęcie nauki w szkole można uznać za punkt zwrotny dla dziecka i jego rodziców; z tym łączy się podjęcie przez dorosłych nowej roli „rodziców ucznia”, która również stała się przedmiotem badań), (d) procesów rozwoju i uczenia postrzeganych jako powiązania społeczne powstałe w wyniku interakcji jednostki ze środowiskiem.

2. Strukturyzacja zmian

– zadania rozwojowe dla dziecka i rodziców

Najważniejszy wniosek, jaki płynie z badań międzynarodowych, można podsumować następująco: niezależnie od sposobu organizacji placówek przedszkolnych w poszczególnych krajach, rozpoczęcie przez dziecko nauki w formalnym systemie oświaty jest znaczącym wydarzeniem w życiu całej rodziny. Zmianie otoczenia towarzyszą nowe wymagania na różnych poziomach, które można opisać bardziej szczegółowo, odnosząc je do struktury zadań rozwojowych. Wykonanie zadania oznacza zmianę. Równolegle opisuje się zadania dla rodziców (Griebel, 2009).

a) Na poziomie jednostki: zmiana tożsamości – nowa rola ucznia; opanowanie silnych emocji, np. leku i napięcia związane go z oczekiwaniem; nauczenie się nowych umiejętności. Rodzice także muszą zaakceptować swoją nową rolę związaną z utratą całkowitej kontroli nad dzieckiem i jego wychowaniem.

b) Na poziomie relacji z innymi: tworzenie nowych więzi z nauczycielami i innymi dziećmi; umiejętność radzenia sobie z ich odmiennym charakterem, a także z utratą dotychczasowych relacji; odnajdywanie się w nowej roli ucznia – jakie są wymagania szkolne i co czeka tych, którzy wymaganiom nie potrafią sprostać.

c) Na poziomie środowiska społecznego: harmonijne funkcjonowanie w co najmniej dwóch różnych środowiskach społecznych – np. domowym i szkolnym – w ciągu dnia, tygodnia, roku; poznawanie nowego programu nauczania; w pewnych sytuacjach – równoczesne (oprócz adaptacji szkolnej) radzenie sobie z nagłą zmianą w rodzinie, np. podjęciem pracy przez rodziców, narodzinami rodzeństwa, separacją rodziców.

Dziecko odbiera wszystkie opisane powyżej zmiany jako naruszenie ciągłości. Wymagania z nimi związane należy traktować jako zadania rozwojowe, akcentując ich motywacyjny charakter. Nie powinny być one ani zaniżone, ani wygórowane. Poszczególne zadania należy odnieść do aktualnej sytuacji i możliwości danego dziecka. Dzieci i rodzice muszą te zadania wykonać z pomocą wszechstronnie wykształconego zespołu pedagogicznego oraz, w razie potrzeby, specjalistów z innych dziedzin.

3. Gotowość szkolna dotyczy nie tylko dzieci

– kompetencje adaptacyjne a system społeczny

Udana adaptacja dziecka do warunków szkolnych zależy zarówno od jego kompetencji podstawowych, np. wiary w siebie i zdolności komunikacyjnych, jak i od umiejętności nabytych w procesie uczenia – językowych czy rachunkowych. Kompetencje podstawowe kształci dom i przedszkole – szkoła podstawowa powinna je tylko ugruntować i rozwinąć. Trzeba też pamiętać, że dziecko staje się uczniem dopiero w wyniku typowo szkolnych doświadczeń. Należy skończyć z uproszczoną koncepcją „gotowości szkolnej” rozumianej jako wykaz wstępnych umiejętności do opanowania. Warunkiem udanego startu w szkole jest dobre samopoczucie dziecka – tylko wówczas możliwe jest spełnianie oczekiwań dorosłych i w pełni wykorzystywanie swoje szanse. Dobry początek edukacji w szkole podstawowej wpływa pozytywnie na całość dalszego procesu kształcenia.

Gotowość szkolna dziecka i jego umiejętność adaptacji zależą w dużym stopniu od współdziałania między domem, przedszkolem a szkołą. Czy nauczyciele potrafią współpracować? Czy przedszkolny program nauki odpowiada programowi szkoły podstawowej? Czy opracowano program adaptacji szkolnej? Na te pytania należy odpowiedzieć twierdząco, jeśli chcemy w sposób skuteczny i skoordynowany pomagać w przejściu ze środowiska przedszkolnego do szkolnego (Margetts, 2006), zwłaszcza tym dzieciom, które zaczynają naukę wcześniej, są uzdolnione (Griebel, 2011b), mają specjalne potrzeby, należą do grup mniejszościowych językowych i kulturowych (Griebel et al., 2011) czy pochodzą ze środowisk zagrożonych (Dockett i in., 2011) – co jest szczególnie istotne w sytuacji, gdy grupy uczniów w placówkach edukacyjnych wszystkich krajów europejskich są coraz bardziej zróżnicowane (Griebel, Kieferle, 2011a,b).

4. Unijny projekt „Adaptacja szkolna a wielojęzyczność”

W każdym kraju UE do placówek oświatowych uczęszczają dzieci, które mówią językiem innym niż państwowy i wychowały się w innej kulturze niż ich rówieśnicy, ponieważ pochodzą z rodzin imigrantów lub należą do mniejszości etnicznych. W projekcie pt. „Transition and Multilingualism” (Adaptacja szkolna a wielojęzyczność), w skrócie „TRAM” (www.tram-project.eu), który wchodzi w zakres unijnego programu Comenius, uczestniczą (w latach 2009 – 2012) organizacje z Holandii, Litwy, Niemiec, Rumunii i Szwecji. Projekt ma na celu przygotowanie językowo i kulturowo dostosowanego programu szkolenia uzupełniającego dla nauczycieli pomagających w adaptacji dzieciom, które z racji nieznaności języka nauczania sytuują się w grupie zagrożonych. Nauczyciele muszą w tym celu opanować pewne umiejętności, aby ułatwić dzieciom i ich rodzicom poruszanie się w obcym dla nich środowisku. Według wytycznych UE, każde europejskie dziecko powinno za jakiś czas znać co najmniej trzy języki, niezależnie od tego, w jakim kraju mieszka. Wielojęzyczność to w edukacji wielka zaleta. Łatwiej ją osiągnąć, gdy nauka opiera się na solidnych podstawach.

5. Znaczenie procesu adaptacji dla szkolnych

wyników dziecka

Dodatni efekt współpracy przedszkola i szkoły, owocujący lepszymi wynikami uczniów w pierwszym roku nauki na poziomie podstawowym, stwierdzono w badaniu przeprowadzonym w Finlandii (Ahtola i in., 2011). Szczególnie pomocne okazały się

rozmowy na temat odnajdywania się w nowej sytuacji, zapoznanie przedszkolaków z przyszłymi nauczycielami i budynkiem szkolnym, współpraca kadry pedagogicznej, a także wywiadówki oraz indywidualne spotkania rodziców z wychowawcami. Wszystko to sprawiło, że nauka czytania, pisanie i liczenia dalszego rozwoju dziecka najwięcej korzyści przyniosła współpraca i koordynacja programów nauczania oraz przekazywanie informacji pisemnych w postaci teczek osobowych dzieci.

Wnioski

Sposób traktowania zmian z punktu widzenia psychologii rozwojowej dobrze opisuje przebieg procesu towarzyszącego adaptacji dzieci – i rodziców – do nowych warunków szkolnych. Praktyka pedagogiczna potwierdza znaczenie pomocy udzielanej dziecku przez współpracujące ze sobą instytucje oświatowe, a zwłaszcza potrzebę współpracy z domem i konieczność zaangażowania rodziców. Takie podejście kładzie duży nacisk na kompetencje systemu społecznego, wspierające indywidualny proces kształcenia w przedszkolu, szkole i domu.

BIBLIOGRAFIA:

Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L. et al. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly* 26, 295 – 302.

Griebel, W. & Niesel, R. (2011). Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen Scriptor

Vogler, P., Crivello, G. & Woodhead, M. (2008). Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice. *Working Papers in Early Childhood Development* 48. Den Haag NL: Bernard van Leer Foundation

Obszerniejszy wykaz publikacji bibliograficznych można uzyskać od autorów lub od redaktora naczelnego pod adresem: rogerprott@freenet.de

Wilfried Griebel i Renate Niesel są pracownikami naukowo-badawczymi w Państwowym Instytucie Pedagogiki Dziecięcej w Monachium w Niemczech. Wilfried Griebel jest też współzałożycielem grupy „Transitions” działającej w strukturze EECERA. kontakt: Wilfried.Griebel@ifp.bayern.de

Gdy DZIECKO staje się UCZNIEM – wymiana informacji między placówkami oświatowymi

Gemma Núñez Ponsa przygląda się informacjom przekazywanym przez nauczycieli i wychowawców innym osobom pracującym z dziećmi oraz rodzicom przy zmianie przez dziecko otoczenia edukacyjnego.



System oświatowy w Katalonii dzieli się na etapy, z których każdy ma odrębne cechy charakterystyczne i strukturę organizacyjną. Obejmuje on żłobki (dla dzieci w wieku 0-3 lat), przedszkola i szkoły podstawowe (dla dzieci w wieku 3-12 lat), oraz gimnazja (dla dzieci w wieku 12-16 lat). Co ciekawe, trochę na przekór założeniom ustawowym, żłobki i przedszkola funkcjonują na ogół przy szkołach podstawowych. Uczęszczanie do nich nie jest obowiązkowe, lecz w praktyce z programów wychowania przedszkolnego korzysta zdecydowana większość trzylatków. Stąd przekroczenie progu przedszkola jest jedną z pierwszych znaczących zmian w życiu najmłodszych Katalończyków.

Różnice między poszczególnymi etapami edukacji czy placówkami oświatowymi dotyczą przede wszystkim sposobu organizacji i programu kształcenia. Inny charakter mają zajęcia, stopień zaangażowania rodziców, zadania nauczycieli i opiekunów, oraz ich podejście do zawodu, ale bodaj największa różnica tkwi w terminologii dotyczącej podopiecznych, którzy w żłobku nazywani są dziećmi, a w przedszkolu (grupa wiekowa 3-6 lat) stają się „uczniemi”. Oznacza to istotną zmianę postrzegania statusu dziecka jeszcze zanim rozpocznie ono naukę w szkole podstawowej.

Różnica między żłobkiem a przedszkolem, o czym była już mowa powyżej, polega zasadniczo na odmiennej organizacji zajęć. W tym względzie wypada się zgodzić z opinią Teresy Huguet, która twierdzi, że nauczyciele przedszkolni co dzień muszą równoważyć „czas poświęcony na naukę z czasem przeznaczonym na opiekę oraz troskę o komfort psychiczny i fizyczny dziecka (przebieranie, leżakowanie, obiad...)”. Rodziny oraz inne osoby pracujące z dziećmi powinny zdawać sobie z tego sprawę przy zmianie przez dziecko otoczenia edukacyjnego, mając również na względzie ogólnie stosowane rozwiązania.

Organizacja codziennych zajęć przedszkolnych musi odznaczać się elastycznością, która uwzględnia fakt, że dziecko postrzega świat jako całość, nie dzieląc swoich doświadczeń na „dziedziny wiedzy” czy „obszary programowe”. Dlatego nauczyciel powinien odpowiedzieć sobie na pytanie, na jakiej podstawie należy kształtować proces nauczania i czemu poświęcić większą uwagę – „akademickim” ćwiczeniom pamięci czy ogólnemu rozwojowi dziecka?

Pomoże mu w tym przygotowanie procesu kształcenia z perspektywy ogólnej, czyli uznanie, że każda minuta dnia ma znaczenie edukacyjne. Dzieci same informują dorosłych, co i jak lubią

robić, choć zdarza się, że nauczyciel musi w swoim świadectwie lub opinii, przekazywanej rodzicom lub innej placówce, użyć przymiotników opisujących charakter wychowanka. Stąd określenia typu: nieśmiały, łatwo nawiązuje kontakty, ruchliwy – ale czy rzeczywiście wiemy o każdym dziecku tyle, by stwierdzić, że posiada ono pewne cechy rozwinięte w określonym stopniu?

Inna kwestia, którą należałoby rozważyć, to znaczenie świadectw bądź innych dokumentów opisujących rozwój dziecka oraz przebieg jego kształcenia. Czasem należy je przekazać do nowej placówki, choć ustawa nie precyzuje ich treści i formy. Niemniej niektóre przedszkola wymagają opinii od poprzednich wychowawców na temat cech dziecka, co grozi „przypinaniem etykietki”.

Alternatywą byłoby stworzenie forum poświęconego pracy z dziećmi w żłobku i przedszkolu, np. w formie spotkań, podczas których pedagodzy wymieniliby doświadczenia i opinie na tematy zawodowe. W tym kontekście warto się przyjrzeć rozwiązaniu zastosowanemu w Barcelonie, gdzie szkoły i instytucje publiczne służące dzieciom w wieku 0-18 lat połączono w jedną sieć.

Wspólne przedsięwzięcie, rozpoczęte w roku szkolnym 2000-2001, przygotowały przedszkola, szkoły i instytucje działające na osiedlach San Pedro, Santa Caterina i La Ribera / Gòtic, zainteresowane zapewnieniem ciągłości edukacji na swoim terenie oraz minimalizacją negatywnego wpływu zmian otoczenia szkolnego. W projekcie uczestniczą trzy żłobki, cztery placówki przedszkolne i szkoły podstawowe, oraz dwie szkoły średnie. Koordynację działań i treści edukacyjnych zapewniają dyrektorzy poszczególnych ośrodków w porozumieniu z władzami oświatowymi, inspektoratami oraz innymi organizacjami społecznymi.

Zajęcia obejmują uczniów z różnych placówek; organizuje się też spotkania z rodzicami i wspólne zebrania kadry pedagogicznej. To pierwszy krok, który przyspiesza adaptację szkolną, ułatwia zmianę dzieciom i ich rodzicom, pomaga przełamać strach i niepewność.

Na zakończenie warto podkreślić, że czas gruntownych zmian sprzyja poszukiwaniu coraz lepszych rozwiązań wspierających dzieci przekraczające próg szkolny, a stosowanie etykietek na pewno w tym nie pomaga.

BIBLIOGRAFIA:

<http://www.omnium.cat/ca/article/les-transicions-de-l-alumnat-amb-necessitats-educatives-especials-4083.html>

<http://xarxa018-1.edubcn.cat/xarxa018.htm>

<http://xarxa018-1.edubcn.cat/documents/somxarxa018.838.pdf>

Bassedas, E.; T. Huguet; I. Solé. (2007). *Aprender i ensenyar a l'educació infantil*. Barcelona: Graó. (Col·lecció Biblioteca d'Infantil, 1)



Gemma Núñez Ponsa jest nauczycielką w przedszkolu w Barcelonie (Hiszpania), pracuje z dziećmi w wieku 3-6 lat

Ciągłość jako zasada programów kształcenia

Rita Aupaix omawia kwestie związane z adaptacją szkolną dzieci w Belgii frankofońskiej, podkreślając znaczenie dobrej organizacji i zarządzania dla osiągnięcia celów dydaktycznych

Z badań naukowych wynika, że szkolne osiągnięcia dziecka w dużej mierze zależą od spójnego programu kształcenia, zapewniającego ciągłość edukacji na poszczególnych poziomach oświaty. System szkolnictwa elementarnego we frankofońskiej części Belgii (Federacji Walonii-Brukseli) zorganizowano w taki sposób, by skoordynować programy pracy placówek oraz sposób kształcenia nauczycieli.

Nauczyciele wychowania przedszkolnego i szkoły podstawowej zdobywają podobne kwalifikacje, choć oczywiście uwzględniają one specyficzne potrzeby podopiecznych. Edukacja elementarna znajduje się w gestii tego samego ministerstwa i jest całkowicie bezpłatna – nie pobiera się czesnego ani opłat za materiały do nauki, a przedszkola i klasy podstawowe często funkcjonują w tym samym budynku, zarządzane przez jednego dyrektora.

Z myślą o zapewnieniu spójności i ciągłości nauczania przyjęto kilka ustaw regulujących działanie systemu wychowania i oświaty. Umożliwiają one tworzenie „cykli edukacyjnych”. Cykl edukacyjny to według definicji „lata nauki szkolnej zapewniające ciągłość kształcenia w tempie dobranym do możliwości ucznia i bez powtarzania przez niego roku”. Opracowano też uniwersalne „wytyczne kompetencyjne” dla wszystkich publicznych i prywatnych placówek opiekuńczo-oświatowych.

Placówki mają pełną swobodę kształtowania własnego programu nauczania, przy czym dużą rolę w tym przypadku odgrywa inwencja twórcza, bowiem wymagania ustawowe bywają różnie rozumiane czy realizowane, choć zawsze powinny odwoływać się do najskuteczniejszych metod pozwalających na osiągnięcie zakładanych celów pedagogicznych.

PRZYKŁADY ROZWIĄZAŃ UŁATWIAJĄCYCH ADAPTACJĘ SZKOLNĄ DZIECI W WIEKU 5-8 LAT, CZYLI TZW. „CYKLU 5-8”

Klasy równo- i różnowiekowe

Klasy mogą mieć strukturę poziomą (równowiekową) lub pionową (mieszaną wiekowo). W tym drugim przypadku zazwyczaj razem uczą się dzieci z dwóch pierwszych roczników szkoły podstawowej. Z przyczyn organizacyjno-merytorycznych rzadko spotyka się grupy, w których przedszkolaki uczyłyby się wspólnie z pierwszoklasistami.

Jeden nauczyciel przez kilka lat

Zasada, według której jeden nauczyciel (nauczycielka) prowadzi tę samą grupę przez co najmniej dwa kolejne lata – nazywa się to „progresją”. Z identycznych powodów, co w przypadku klas mieszanych wiekowo, jest to rozwiązanie spotykane raczej w szkole podstawowej, niż w przedszkolu.

Brak sztywnego podziału na klasy

Rozwiązanie polegające na tym, że w ramach jednego cyklu kształcenia pracuje kilku nauczycieli, a uczniowie są podzieleni na klasy o stałym lub zmiennym składzie zależnie od ich potrzeb, prowadzonych projektów itp. W pewnych przypadkach klasy mogą mieć strukturę pionową, złożoną z przedszkolaków i pierwszoklasistów.

Nauczanie zintegrowane

Nauczyciele szkoły podstawowej mogą uczyć odrębnych przedmiotów (jeden nauczyciel uczy matematyki, inny francuskiego itp.) lub prowadzić zajęcia powiązane tematycznie (np. jeden nauczyciel prowadzi zajęcia z przyrody wymagające łączenia różnych umiejętności, np. prowadzenia obserwacji i pisania).

Klasy tradycyjne

Jeden nauczyciel pracuje z grupą dzieci w tym samym wieku.



Materiały ułatwiające adaptację szkolną

Nauczyciele we współpracy z uczniami tworzą materiały dla określonego cyklu edukacyjnego z uwzględnieniem harmonogramów działania, list obecności, wykazów dyżurów itp. Odpowiednia dokumentacja pozwala się zorientować w zajęciach i postępach uczniów, ponieważ zawiera prace dzieci, zadania podręcznikowe, wiersze, rymowanki, bajki, piosenki, oraz gry słowne i liczbowe, które stanowią uzupełnienie tzw. „zestawów edukacyjnych”.

Dokumentację dotyczącą stosowanych materiałów prowadzi się na bieżąco i przekazuje wraz z przejściem ucznia do następnej klasy; stanowi ona podstawę do dalszej pracy z dzieckiem odpowiednio do jego wieku i nabytych umiejętności.

Zakres działań pedagogicznych

Zadanie nauczycieli polega na umożliwieniu dzieciom opanowania umiejętności określonych w „wytycznych kompetencyjnych”. Podział na cykle edukacyjne, niezależne od sposobu organizacji placówki i stosowanych materiałów, sprzyja spójności nauczanych treści oraz pomaga w ujednoczeniu metodyki pracy nauczycieli, którzy współtworzą środowisko pedagogiczne. Temu celowi służą konsultacje i wymiana doświadczeń.

Niemniej dobra organizacja i skuteczne materiały edukacyjne to jeszcze za mało, by zapewnić dzieciom sprzyjające warunki adaptacji szkolnej. Nauczyciele muszą podejmować właściwe dla uczniów decyzje dydaktyczne i stosować odpowiednie metody pracy. Błędem byłoby sądzić, że niewielka modyfikacja struktur czy jakiegokolwiek wspólne ustalenia automatycznie doprowadzą do zmiany w systemie nauczania – do tego potrzeba przede wszystkim czynnego zaangażowania kadry pedagogicznej.

Wskaźniki skuteczności

Powodzenie spójnego programu edukacji zależy od współdziałania wszystkich członków zespołu pedagogicznego i kierownictwa placówek. Każdą zmianę w systemie nauczania powinna zaaprobować kadra bezpośrednio pracująca z dziećmi. Planowanie, podejmowanie decyzji i realizacja zamierzeń – a także ich ocena – muszą mieć przyzwolenie ogółu. Zadaniem dyrektorów jest koordynacja działań zmierzających do wyznaczonych celów. Dyrektor to jednocześnie pomysłodawca, twórca, prekursor, inicjator, mediator, myśliciel, badacz, inspirator,

animator, prawodawca, rewident i pośrednik; powinien on być przewodnikiem zespołu nauczycielskiego, gdyż jego przykład ma pierwszorzędne znaczenie dla skuteczności, której oczekują beneficjenci – uczniowie.

Tworzenie stabilnego zespołu pedagogicznego, który może liczyć na pomoc dyrekcji, ma ogromne znaczenie dla ciągłości programu nauczania. Oczywiście najważniejsza jest umiejętność przekazywania wiedzy – obraz edukacji jako procesu nabywania nowych kompetencji na pewno pozostanie aktualny – dlatego potrzebna jest spójność w sferze rozwiązań systemowych oraz integracja nauczanych treści.

Wnioski końcowe

Poprzez zbiór przepisów prawnych ustawodawca stara się stworzyć szkołę, która nie wyklucza, ale integruje, chce być demokratyczna i dba o każdego ucznia. Ten ambitny cel wiąże się z zasadą „edukowalności” i znakomicie wpisuje się w system wartości wychowawczych promowanych w Federacji Walonii-Brukseli.

Korzystają z tego dzieci, które już od przedszkola nabywają kompetencji rozwijanych następnie przez cały czas trwania cyklu kształceniowego. Ważne jest przy tym stworzenie uczniom poczucia bezpieczeństwa, by bez obaw przymierzali się do nowych zadań. Zasady nauczania pozostają niezmiennie na wszystkich poziomach oświaty, treści podawane są w spójny sposób, założenia metodyczne są takie same, zmieniają się tylko materiały edukacyjne, które stają się z czasem coraz bardziej zaawansowane.

W ten sposób uczniowie bezstresowo i bez konieczności powtarzania klasy adaptują się do nowych warunków szkolnych, a pod koniec cyklu 5-8 zostają poddani ocenie według kryteriów „wytycznych kompetencyjnych”.

PRZYKŁAD

Jedna z metod zapewnienia ciągłości edukacji, czyli skuteczne zaangażowanie zespołu pedagogicznego poprzez program oceny zewnętrznej.

Wszyscy nauczyciele z publicznych i prywatnych przedszkoli oraz szkół podstawowych uczestniczą obowiązkowo w jednodniowym wspólnym szkoleniu organizowanym przez kuratorium oświaty. Podczas zajęć sprawdza się testy zaproponowane przez komisję dla klasy II i V.

Szkolenie składa się z trzech części:

1. Poprawianie testów w grupach mieszanych.
2. Ocena umiejętności i problemów uczniów oraz dyskusja na tematy zaproponowane przez kuratorium.
3. Zajęcia prowadzone przez dyrektorów placówek z ewentualną pomocą doradców metodycznych lub konsultacje w celu wypracowania sposobów poprawy wyników.

Wybór a pluralizm – zmiany środowiska edukacyjnego

W Holandii dzieci mogą przebywać aż w trzech placówkach edukacyjno-opiekuńczych w ciągu dnia. Serv Vinders wyjaśnia, dlaczego tak się dzieje, oraz co o tym sądzą rodzice i opinia publiczna.

Podczas podróży zagranicznych Holendrzy często podpatrują sposób funkcjonowania instytucji wczesnej opieki i edukacji w innych krajach. Poszukiwanie inspirujących rozwiązań ma swoje źródło w tym, że holenderski system oświaty przechodzi obecnie spore przeobrażenia, związane z dynamicznymi zmianami społecznymi, i w powszechnym odczuciu potrzebuje pewnych korekt.

Artykuły prasowe i dyskusje skupiają się na jednym: zapewnieniu ciągłości działań dydaktycznych i stworzeniu dla dzieci jak najlepszych warunków do nauki, zarówno w ciągu dnia, jak i na poszczególnych poziomach kształcenia.

Celem jest nawiązanie ścisłej i szerokiej współpracy między szkołą podstawową, przedszkolem i świetlicą. Placówki te często mieszczą się w tym samym budynku i są dotowane przez władze; mimo to w Holandii nie opracowano dotychczas dobrych projektów adaptacyjnych związanych z przenosinami do innego środowiska edukacyjnego. Dlaczego tak się dzieje i jak przebiega adaptacja uczniów obecnie?

Przedszkola i szkoły w Holandii

Do niedawna wszystkie holenderskie dzieci w wieku 4-12 lat miały zajęcia w tych samych godzinach, czyli od 8.30 do 12.00, a następnie od 13.30 do 15.30. Środy, a często też piątki po południu były wolne, zaś większość uczniów szła na obiad do domu. Obecnie coraz więcej placówek decyduje się na rozszerzenie zakresu usług. W 2007 roku zmieniono ustawę o szkolnictwie podstawowym, nakazując szkołom organizowanie lekcji w godzinach 7.30-18.30, przede wszystkim w celu odciążenia zapracowanych rodziców. Aby wywiązać się z nałożonego obowiązku, niektóre placówki podjęły współpracę z wyspecjalizowanymi organizacjami, inne zorganizowały własne świetlice, czynne poza godzinami lekcyjnymi, a wiele szkół z różnych względów nie zmieniło trybu pracy w ciągu dnia, pozostawiając tradycyjny model zajęć z przerwą obiadową w południe.

Należy wspomnieć, że wśród holenderskich rodziców bardzo popularnym rozwiązaniem jest praca na kilku posadach w niepełnym wymiarze godzin, sumujących się do półtora etatu, stąd

ich dziecko musi korzystać z wydłużonej opieki pozalekcyjnej przez trzy dni w tygodniu, natomiast w pozostałe dwa dni robocze po południu przebywa z rodzicami w domu i wtedy wszyscy zasiadają razem do obiadu. Przyzwyczajenie do tradycji jeszcze bardziej utrudnia modyfikację obecnego systemu, choć presja na wydłużenie czasu zinstytucjonalizowanej ciągłej opieki stała się bardzo silna.

Zmiany społeczne

Obecną sytuację w sferze polityki wobec dzieci i młodzieży, a także bieżące zadania i problemy, opisuje Jeannette Doornenbal z Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu w Groningen:

„Zmiany społeczne odbijają się na wychowaniu dziecka. Tradycyjna rodzina, jaką znamy z lat 50. i 60., kiedy to ojciec szedł do pracy, a matka zostawała w domu, należy do przeszłości. Coraz częściej zatrudnienia muszą szukać oboje rodzice, więc nie ma mowy o wspólnym rodzinnym obiedzie, a obowiązki opiekunów przejmują obce osoby. Dzieci coraz dłużej przebywają poza domem, często muszą się przemieszczać między placówkami w ciągu dnia i wcześniej zaczynają korzystać z zajęć pozalekcyjnych. Uczniowie szkoły podstawowej rano przychodzą z domu do świetlicy, potem idą na lekcje do szkoły, w południe wracają do świetlicy, potem znów idą na lekcje, a po lekcjach biegną do świetlicy lub na kółko zainteresowań”.

Rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy zmusza dzieci do nabywania potrzebnych umiejętności i kompetencji poznawczych już w przedszkolu, ponieważ w okresie późniejszym wyrównanie braków bywa trudne. W efekcie wychowanie w rodzinie postrzega się jako niepełne i wymagające korekty. U dzieci coraz powszechniej diagnozuje się zaburzenia zachowania i trudności w nauce. W zmieniającym się modelu rodzina potrzebuje wsparcia i fachowej pomocy z zewnątrz.

Współpraca między placówkami

Długie, poszatkowane dni, które uczniowie spędzają, przemieszczając się między szkołą a świetlicą, w połączeniu ze zmianami społecznymi, sprawiają, że coraz głośniejsze staje się o konieczności



zapewnienia dzieciom harmonijnych warunków do nauki przy współdziałaniu wszystkich instytucji. Niestety na pytanie, jak te warunki zapewnić, nie ma jednoznacznej odpowiedzi. Zacytujmy ponownie Jeannette Doornenbal:

„Charakterystyczne dla nas jest to, że nie mamy ogólnego planu, tylko wiele doraźnych rozwiązań. Istniejące ramy prawno-finansowe nie dają się pogodzić, a poza tym w Holandii ceni się różnorodność i przestrzeń do swobodnego działania. W tej przestrzeni działają osoby i organizacje, które mają bardzo odmienne cele i wyobrażenia, np. grupy inicjatorów, konsultantów, badaczy i naukowców, co prowadzi do pluralizmu propozycji. Mam też wrażenie, że edukacja i opieka – tradycyjnie dwie oddzielone od siebie sfery – coraz bardziej się do siebie zbliżają; nie wszędzie i nie w taki sam sposób, ale tak się dzieje i jest to przedmiotem głębszej refleksji. Pozostaje pytanie: w jaki sposób, działając razem, można stworzyć harmonijne warunki rozwoju dla dzieci?”

Swoboda wyboru

W Holandii rodzicom przysługuje prawo wyboru szkoły, do jakiej chcą posyłać dziecko. Decyzję podejmują, kierując się względami światopoglądowymi, lokalizacją placówki, programem kształcenia itp. Jeśli przedszkole znakomicie współpracuje z lokalną szkołą, a rodzice wybiorą bardziej oddaloną placówkę, może się zdarzyć, że adaptacja szkolna dziecka będzie utrudniona.

Organizatorzy usług stoją na stanowisku, że rodzice powinni mieć swobodę wyboru zajęć pozalekcyjnych dla swoich dzieci. W efekcie uczniowie tej samej szkoły często korzystają z czterech różnych form opieki, co nie sprzyja wypracowaniu wspólnej polityki działania.

Inny problem związany ze współpracą międzyinstytucjonalną stanowią odmienne ramy prawne dotyczące zatrudnienia w oświacie i w opiece, choć niedawno zaproponowano kilka różnych rozwiązań umożliwiających wychowawcom łączenie pracy w szkole i w świetlicy – jest to jeszcze jeden przykład holenderskiego uwielbienia dla pluralizmu.

Trudności i szanse

Jeannette Doornenbal wątpi, by radykalne zmiany niosły ze sobą wyłącznie fatalne skutki:

„Wiadomo, zmiany są trudne, ale mogą stać się owocne. Dla dzieci znalezienie się w nowej sytuacji bywa korzystne. Inne otoczenie, nowy początek, a nawet nowa tożsamość mogą być dla nich wspaniałym doświadczeniem. Trochę obawiam się powszechnego utożsamiania zmian z trudnościami przy całkowitym ignorowaniu szans. Zmiany będą zachodzić zawsze, choć powinniśmy się wystrzegać nadmiernej uniformizacji i pedagogizacji. Ważne jest, by nowe otoczenie oferowało edukację wysokiej jakości, ale samo może, a nawet powinno być zróżnicowane. Oczywiście, należy zadbać o korelację działań i dziecku trzeba pomóc w adaptacji do zmienionych warunków; niemniej w życiu proces rozwoju też przebiega nierównomiernie, a nawet chimerycznie. Pytanie, czy ciągłość jest cechą najlepiej odpowiadającą temu procesowi. Tego jeszcze na pewno nie wiemy.”

Ze względu na kryzys gospodarczy i recesję trudno dziś wyrokować o przyszłym kierunku działań podejmowanych w Holandii. Niewykluczone, że dwa odrębne światy edukacji i opieki zblizną się do siebie. Wiele placówek zamierza wprowadzić nowe godziny pracy, a zwłaszcza zrezygnować z długiej przerwy obiadowej spędzanej poza szkołą, co pozwoli uczniom wcześniej kończyć lekcje. Czy jednak rodziców będzie stać na zapłacenie wzrastających kosztów opieki w sytuacji, gdy stawki za godzinę rosną, a dzieci muszą dłużej korzystać ze świetlicy? Jeanette Doornenbal twierdzi, że ważniejsza niż kształt przyszłych rozwiązań jest kwestia utrzymania jakości usług. „Prawdziwą sztuką będzie powiązanie kwestii organizacyjnych z zadaniami pedagogicznymi”, mówi.

Serv Vinders jest sekretarzem organizacji Childcare International w Holandii.
kontakt: cerva@xs4all.nl

Jeanette Doornenbal pracuje w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu w Groningen, w Holandii.
kontakt: j.m.doornenbal@pl.hanze.nl

Ciągłość działań pedagogicznych od przedszkola do szkoły podstawowej

Dzieci biorą aktywny udział w kształtowaniu procesu edukacyjnego od przedszkola po szkołę podstawową. Pomaga im w tym klasa zerowa, która służy jako etap pośredni, o czym pisze Helle Johanneson.

W duńskiej gminie Gladsaxe, gdzie pracuję jako wychowawczyni oddziału zerowego przy jednej ze szkół podstawowych, adaptacja szkolna dzieci odbywa się na zasadzie zachowania ciągłości działań pedagogicznych. Oznacza to, że dzieci przechodzą z przedszkola do szkoły w sposób bezstresowy, w czym pomaga im samorządowy program adaptacyjny. W jego skład wchodzi cztery elementy:

1. Umowa współpracy między wychowawcami przedszkolnymi a nauczycielami oddziałów zerowych, opisująca wspólne wartości i cele.

2. Raport-diagnoza rozwoju dziecka, przedstawiany przez wychowawcę przedszkolnego na ostatnim zebraniu z rodzicami, ułatwiający podział dzieci na klasy. Raport można również wykorzystać na pierwszym zebraniu z rodzicami w zerówce jako podstawę do nauczania zindywidualizowanego.

3. Teczka „To ja”, którą każde dziecko otrzymuje jako pamiątkę z przedszkola. Obowiązkowo musi się w niej znaleźć rysunek przedstawiający rodzinę dziecka, taśma miernicza, na której zaznaczono zmiany wzrostu dziecka w poszczególnych latach w przedszkolu, portret kompetencyjny dziecka oraz rysunek ilustrujący oczekiwania dziecka wobec przyszłej szkoły.

4. Skrzynka skarbów „To my”, zawierająca pamiątki z pobytu w przedszkolu, w tym zdjęcie grupowe oraz ulubione piosenki i zabawy. Ponadto musi się tam znaleźć dokumentacja fotograficzna projektów, nad którymi dzieci pracowały oraz prezent dla szkoły.

Zachowanie ciągłości działań pedagogicznych wymaga współpracy nauczycieli, którzy sytuują wychowanie w kontekście społecznym. Podstawą jest codzienne zaangażowanie dzieci jako czynnych i kompetentnych uczestników procesu edukacji. Każde z nich musi mieć możliwość odwoływania się do swojej przeszłości i kultury w poczuciu godności oraz z przekonaniem, że to czego się nauczyło wcześniej jest cenne dla wspólnoty szkolnej.

W Danii obowiązek szkolny rozpoczyna się w wieku 6 lat. W sierpniu dziecko idzie do oddziału zerowego, ale ponieważ rok przedszkolny kończy się w maju, dwumiesięczną przerwę wypełniają świetlice pozalekcyjne (skolefritidsordning; SFO), do których uczniowie mogą potem uczęszczać popołudniami aż do klasy III. Oznacza to, że w pewnym sensie (z punktu widzenia instytucji) proces adaptacji szkolnej obejmuje trzykrotne przekroczenie progu edukacyjnego: z przedszkola do świetlicy, ze świetlicy do oddziału zerowego i z oddziału zerowego do szkoły podstawowej.

W gminie Gladsaxe nauka w oddziale zerowym trwa dłużej, bo aż od czerwca. W sierpniu dzieci uczą się w zerówce przed południem, a popołudniami mają zajęcia świetlicowe.

Wychowawca klasy zerowej współpracuje z innym pedagogiem, który bywa też obecny po południu, oraz z nauczycielami klas pierwszych. Niekiedy na prośbę wychowawcy oddziału zerowego nauczyciele prowadzą zajęcia razem.

Przed rozpoczęciem roku szkolnego w przedszkolach odbywają się spotkania nauczycieli zerówek z rodzicami, które służą podziałowi dzieci na klasy. W przypadku podopiecznych, którzy mają specjalne potrzeby lub wymagają dodatkowej uwagi, organizuje się wspólne zebranie ich rodziców oraz wychowawców oddziałów zerowych i przedszkolnych w celu ustalenia jak najlepszej strategii adaptacyjnej dla danego dziecka.

Niektóre przedszkola przygotowują dla swoich wychowanków wcześniejsze wizyty zapoznawcze w szkołach, czasami połączone z zabawą na boisku i przerwą na drugie śniadanie, albo ze zwiedzaniem szkolnej biblioteki. Dzieci mają ponadto okazję przywitania się ze swoimi przyszłymi nauczycielami.

Szkoły także organizują dni otwarte dla przyszłych uczniów, którzy przynoszą swoje „skrzynki skarbów” w oczekiwaniu na



rozpoczęcie zajęć w świetlicy. Dni otwarte są ważnym wydarzeniem w życiu społeczności, a dzieci spędzają czas na szukaniu ukrytego skarbu oraz poznają nowe otoczenie, nowych kolegów i koleżanki, w czym pomagają im bardziej doświadczeni uczniowie.

Przez cały czerwiec dzieci pozostają pod opieką wychowawcy oddziału zerowego, który ma obowiązek śledzenia ich postępów przez kilka początkowych lat w szkole. W ciągu tego miesiąca należy im stworzyć bezpieczne i przyjazne warunki do rozpoczęcia nauki w nowym środowisku, które przyniesie im nowe szanse i znajomości, nowe oczekiwania i zadania. Znaczną część czasu spędzonego w klasie zerowej zajmuje tworzenie relacji społecznych między dziećmi, dziećmi i nauczycielami oraz nauczycielami i rodzicami.

Podczas czerwcowych zajęć wychowawca korzysta z portretów kompetencyjnych dzieci pochodzących z ich teczek, poznaje mocne strony uczniów i przekazuje komunikat, że niezależnie od wszelkich różnic każdy może wnieść cenny wkład w życie swojej społeczności. Portrety kompetencyjne zawieszają się na ścianie do wykorzystania w sierpniu.

Wychowawcy oddziałów zerowych starają się zapewnić uczniom jak najwięcej okazji do dzielenia się wiedzą i wcześniej nabytymi umiejętnościami. Wykorzystują w tym celu zabawy i piosenki ze „skrzynek skarbów”, tworzą warunki dla wspólnych doświadczeń oraz pomagają w zawieraniu przyjaźni dzieciom z różnych przedszkoli.

Szkoła ma obowiązek uwzględnienia zawartości teczek i „skrzynek skarbów” w rocznym planie zajęć podczas przygotowania tematów, którymi będą się zajmować dzieci w oddziale zerowym przed pójściem do pierwszej klasy.

Praca w szkole zaczyna się od dwóch tematów: „ja” i „społeczeństwo”. Najpierw dzieci opowiadają o sobie i swoich korzeniach, wykorzystując rysunki przedstawiające ich rodziny, i zapraszają klasę do siebie do domu, żeby pokazać kolegom, jak

mieszkają – w ten sposób można dobrze poznać topografię okolicy. Portrety rodzinne umieszcza się następnie na drzewie genealogicznym, a dziecko przy pomocy rodziców uzupełnia brakujące informacje aż do pokolenia pradiadków.

Portrety kompetencyjne ponownie wykorzystuje się na początku roku szkolnego, tym razem podczas omawiania tematu „społeczeństwo”. Dzieci pomagają w opracowaniu klasowych zasad zachowania i przygotowują gazetkę ścienną o przyjaźni.

Po miesiącu spędzonym w szkole dzieci wracają na jeden dzień do swojego dawnego przedszkola, aby zwrócić „skrzynki skarbów” następnej grupie. Tym razem skrzynka mieści zdjęcie klasowe, fotokolaż przedstawiający życie szkolne, oraz prezent dla przyszłego ucznia.

W trakcie roku szkolnego dzieci uczą się od siebie nawzajem, opowiadając o projektach, które realizowały w przedszkolu. Tym sposobem informacje na temat „kosmos i planety” czy „zwierzęta nad jeziorem” są przekazywane dalej, a nawet mogą stać się punktem wyjścia dla nowego projektu klasowego.

Taśmy miernicze wykorzystuje się przez cały rok szkolny, przede wszystkim na lekcjach rachunków, podczas których dzieci mierzą wzrost kolegów oraz odległość, wysokość, itp.

Pod koniec zerówki ponownie wraca się do zawartości teczek i skrzynek, tym razem koncentrując się na rysunkach przedstawiających oczekiwania dzieci wobec szkoły. Powstają nowe prace plastyczne, dotyczące nauki w szkole podstawowej, oraz portret kompetencyjny całej klasy z wyszczególnieniem jej zalet. Dzieci wybierają materiały, które powstały w zerówce, a przydadzą się w klasie pierwszej; następnie odbywa się spotkanie informacyjne z udziałem przyszłych nauczycieli oraz wychowawcy oddziału zerowego.

Helle Johanneson pracuje jako wychowawczyni oddziału zerowego w szkole Vadgaard w gminie Gladsaxe (Dania).
kontakt: Hellejohanneson@hotmail.com

Dziecko w centrum działania

Przygotowanie dziecka do zmiany otoczenia edukacyjnego to ważny aspekt działania każdej placówki oświatowej. Nie jest to zadanie łatwe, jeśli – jak we Francji – przedszkola bardzo różnią się od szkół podstawowych. O sposobach radzenia sobie w tej sytuacji piszą Francesc Bitlloch i David Altimir.

We Francji dzieci w wieku 0-3 lat mogą korzystać z różnych form wczesnej edukacji i opieki. W grupie 2-6 lat popularne jest przedszkole (école maternelle). Nauka w szkole podstawowej zaczyna się od szóstego roku życia, a pierwszy rok nie bez przyczyny nazywa się „kursem przygotowawczym” (cours préparatoire). Już sama nazwa podkreśla różnicę między dotychczasowym sposobem pracy a tym, co ma dopiero nastąpić.

Dlatego w szkole prowadzonej przez Stowarzyszenie „La Bressola” w San Galdric (dzielnicy Perpignan) najważniejszymi elementami programu edukacji są: nauka metodą immersyjną, heterogeniczna struktura klas oraz specjalna metodyka pracy. Za realizację programu odpowiadają wspólnie wszyscy zainteresowani, czyli dzieci, pedagodzy (nauczyciele oraz inni specjaliści) i rodziny.

W jaki sposób przyjęte przez nas założenia ułatwiają dzieciom przejście z przedszkola do szkoły podstawowej?

Przede wszystkim należy zwrócić uwagę na wzajemne relacje. Instytucje oświatowe powinny organizować czas, miejsce i sytuacje edukacyjne w taki sposób, by dzieci uczyły się spontanicznie. Każde działanie należy zanalizować, wyjaśnić i opisać. Dlatego w szkołach Stowarzyszenia „La Bressola” tworzy się klasy o strukturze heterogenicznej, złożone z dzieci w różnym wieku (różnica może wynosić od dwóch do czterech lat). Początkowo chodziło nam o wykorzystanie różnego poziomu umiejętności językowych w tej samej grupie po to, by niektórzy uczniowie stali się dla innych przykładem do naśladowania; prędko jednak doszliśmy do wniosku, że zastosowana struktura radykalnie oddziałuje na inne parametry edukacyjne, w tym kwestie heterogeniczności i homogeniczności.

Towarzystwo koleżanek i kolegów w różnym wieku bardzo zmienia percepcję dziecka. Nagle „duzi” to niekoniecznie ci, którzy zajmują się „poważnymi sprawami” ani ci, którzy drwią z innych na boisku, a „mali” to niekoniecznie ci, którzy o niczym nie mają pojęcia. W grupie heterogenicznej każdy bywa mały, a czasem średni lub duży, i musi wiedzieć, jakie uczucia (zależności i odpowiedzialności) towarzyszą takim stanom.

Przede wszystkim jednak struktura heterogeniczna zmienia sposób pracy dorosłych. Nie ma już nauczyciela-arbitra, który tylko stoi i przemawia; każdy musi się nauczyć, kiedy i jak interweniować w różnych sytuacjach, by interwencja nie była ani zbyt słaba, ani zbyt surowa. Do tego potrzeba szacunku dla wielowymiarowości i akceptacji różnic w przebiegu procesu rozwoju.

Heterogeniczność wiąże się z homogenicznością rozumianą jako zbieżność oczekiwań. Kiedy dzieci w różnym wieku wykazują zainteresowanie tym samym tematem, proces nauki przebiega sprawniej i wszechstronniej, a ponadto towarzyszą mu inne ważne aspekty – solidarność, współdziałanie, uzupełnianie się, co bardzo przypomina sposób funkcjonowania społeczeństwa.

Dlatego tworzenie placówek dla grup różnowiekowych¹ jest nieuniknione. Praca w grupie heterogenicznej oznacza, że liczy się proces, droga, sposób dochodzenia do nowej wiedzy. Dorośli i dzieci w różnym wieku z definicji znajdują się w sytuacji, w której każdy może uzyskać pewne umiejętności dzięki rozsądnym rozwiązaniom. Heterogeniczność sprawia, że większą uwagę zwraca się na jednostkę i jej możliwości, granice się zaciera, a zmiany przebiegają płynnie.

1. Różniących się od rozwiązań dla dzieci w tym samym wieku



Praca z grupami różnowiekowymi wymaga znacznego wysiłku zespołowego, długich rozmów i dyskusji w gronie dorosłych. Poszczególni uczestnicy muszą wyobrazić sobie tryb funkcjonowania szkoły oraz „podróż”, jaką odbędzie każde dziecko w procesie kształcenia. Ich zadaniem jest ustalenie sposobu organizacji miejsca i czasu, zaproponowanie strategii dydaktycznych, oraz opracowanie narzędzi oceny i kontroli.

Z naszego doświadczenia wynika, że sposób oceny dzieci ze szkoły podstawowej bardzo różni się od sposobu oceny przedszkolaków. W pierwszym przypadku liczą się przede wszystkim osiągnięcia, a w drugim cechy charakteru. Stwierdziliśmy, że wraz z wiekiem coraz mniejszą uwagę przykładamy do indywidualności dziecka i uznaliśmy to za brak konsekwencji, któremu należy zaradzić wspólnym, zespołowym wysiłkiem.

Porównanie dwóch różnych metod pracy i odpowiadających im narzędzi oceny okazało się bardzo owocne i pozwoliło na opracowanie działań respektujących podmiotowość jednostki, czyli dziecka. Zasada podmiotowości radykalnie odmienia szkołę, dając uczniom poczucie bycia częścią większej całości. Rodziców należy uwrażliwić na proponowany nowy styl relacji od samego początku – od pierwszej wizyty w placówce. Trzeba pokazać im całą szkołę, dokładnie objaśniając sposób pracy z dziećmi w wieku 2-10 lat, ponieważ przyjęte zasady działania można zrozumieć jedynie w szerszym kontekście.

Między szkołą a domem powinien trwać nieprzerwany dialog jako równoległy proces, w którym obraz dziecka zmienia się wraz z jego wiekiem w sposób płynny, bez gwałtownych zwrotów i sprzecznych oczekiwań. Wciąż pamiętamy słowa jednej z matek, przedstawicielki rodziców, która po pewnym spotkaniu

poświęconym ocenie postępów dzieci powiedziała: „Dziś zrobiłście wspaniałą rzecz! Szkoła, która pyta rodziców, o czym chcą rozmawiać na wywiadówce to coś niebywałego i fantastycznego!”.

Właściwie całą naszą filozofię dałoby się sprowadzić do słuchania. Jeśli chcemy sprostać obowiązkowi wychowawczym, to wzajemne słuchanie tego, co mają do powiedzenia rodzice, nauczyciele i wychowawcy powinno stanowić niezbędny składnik naszych kontaktów. Warto w tym miejscu zacytować uwagę pedagoga Loris Malaguzziego, który powiedział: „Dzieci nie wychowują się przez czytanie podręczników, ale przez obserwację postępowania dorosłych”.

[Autorzy artykułu przepracowali 10 lat na kierowniczych stanowiskach w prywatnej szkole w mieście Perpignan. Jest to niezwykła szkoła \(podobnie jak siedem innych prowadzonych przez Stowarzyszenie „La Bressola”\), w której dzieci uczą się katalońskiego metodą immersyjną.](#)

Ciągłość edukacji w projekcie

Pomysł o szkole

Mattia Pratisoli przedstawia ogólne przemyślenia na temat edukacji podstawowej z włoskiej perspektywy, podkreślając znaczenie jej koordynacji z etapem przedszkolnym.

Toczona we Włoszech debata o edukacji porusza wiele zagadnień podnoszonych przez nauczycieli szkoły podstawowej, w tym między innymi kwestie trudności związanych z prowadzeniem coraz częściej spotykanych grup heterogenicznych, przygotowaniem skutecznych i ciekawych zajęć, oraz pogodzeniem potrzeby rozwoju zawodowego z codzienną pracą z dziećmi. Problematyka ta została dobrze nagłośniona, a jednak szkoły podstawowe, z kilkoma wyjątkami, nadal tkwią w pętach dawnych przyzwyczajeń i nie wydają się skłonne do wprowadzania zmian.

Szczególnie krytykuje się brak współpracy między poszczególnymi poziomami oświaty oraz zdawkowy kontakt nauczycieli szkół podstawowych z przyszłymi uczniami. Mimo to uważam, że pewien stopień koordynacji można osiągnąć dzięki zgodnemu działaniu wychowawców, rodziców i dzieci. Bywa, że spotkanie tych różnych światów owocuje pojawieniem się nowych pomysłów, nowego sposobu myślenia i nowych kierunków rozwoju, które prowadzą z jednej strony do podejmowania inicjatyw, a z drugiej do krytycznego spojrzenia na własne praktyki pedagogiczne. W tej sytuacji wymiana doświadczeń staje się równie istotna co program nauczania, ponieważ uświadamia nauczycielowi znaczenie tego, co robi, a ponadto przyczynia się do pogłębionej autorefleksji i analizy planowanych zajęć.



Dlatego kilka lat temu duża grupa nauczycieli z prowincji Bassa Reggiana podjęła próbę gruntownego przemyślenia własnych działań i zdecydowała się na eksperyment w celu wprowadzenia praktycznych zmian pozwalających na skuteczne rozwiązywanie codziennych problemów.

Pierwszym krokiem – wynikającym z doświadczeń miejscowej grupy koordynacyjnej do spraw wychowania przedszkolnego oraz szkół współpracujących w ramach programu „Senza Zaino” (Bez tornistra) – było zaangażowanie pedagoga-specjalisty, a także reorganizacja warunków pracy (godzin zajęć, otoczenia, pomocy szkolnych). Wkrótce jednak pojawiły się następne kwestie, związane z rolą nauczyciela, programem nauczania i procesem dydaktycznym.

Jako pedagog specjalizujący się w dziedzinie wychowania przedszkolnego skorzystałem z pomysłów przedstawionych przez grupę roboczą, realizowanych w szkołach w Bassa Reggiana, ukierunkowując proces refleksji na inne, bardziej ogólne aspekty, niekoniecznie związane wyłącznie ze szkolnictwem podstawowym. Wprowadzenie pedagoga-specjalisty do szkoły podstawowej zwiększyło napięcie, jakie zwykle towarzyszy zmianom, tym bardziej, że proces autorefleksji oparto na obserwacji i wspólnych dyskusjach. Podczas zebrań grupowych okazało się jednak, że doświadczenie w pracy z dziećmi pomaga w tworzeniu fachowych planów zajęć szkolnych. W ten sposób praktyka ułatwiła przyjęcie nowych koncepcji, a koordynator i nauczyciele uczyli się od siebie nawzajem, dzięki czemu obie strony zyskały nowe kompetencje.

Podstawę omawianego projektu stanowią bezpośrednie obserwacje, choć wykorzystano w nim także doświadczenia miejscowych przedszkoli oraz metody pedagogiczne zaproponowane przez Lorisę Malaguzzię w latach 70. ubiegłego wieku, obecnie stosowane w szkołach Reggio Emilia.

Ścisły związek projektu z praktyką przedszkolną sprawia, że znaczenia nabiera w nim ciągłość działań pedagogicznych, wykraczająca poza zwykłe spotkania zapoznawcze nauczycieli z przyszłymi uczniami i przybierająca postać regularnych kontaktów między placówkami, poświęconych wspólnej refleksji na temat szkoły, roli dorosłych, jakości programu nauczania oraz przebiegu procesu dydaktycznego.

Decyzja o reorganizacji klas wynikała z uznania pierwszorzędnej roli otoczenia w przyswajaniu wiedzy. Aranżacja przestrzeni do nauki oraz układ zajęć odzwierciedlają filozofię projektu. Widoczna dla rodziców i uczniów konsekwencja w sposobie organizacji sal w przedszkolu i szkole podstawowej nie wynika z upodobań estetycznych, lecz ze starannych przemyśleń na temat skuteczności metod uczenia.

Przy tworzeniu otoczenia edukacyjnego od samego początku staraliśmy się zachować zasady samodzielności, współdziałania i odpowiedzialności. Dlatego w klasie znalazły się stoliki do pracy w małych grupach, miejsca do eksperymentów, przestrzeń wspólna i kącik czytelniczy, co zapewnia nauczycielom i uczniom sporą elastyczność organizacyjną. Zazwyczaj dzień składa się z serii zajęć, które rozpoczyna spotkanie ogólnoklasowe, potem jest czas na pracę grupową oraz naukę w parach lub indywidualną. Praca w grupach jest bardzo ważna, ponieważ polega na wymianie pomysłów, dyskusjach i wzajemnym uczeniu się od siebie. Szczególną uwagę zwracamy na umiejętności społeczne i interpersonalne, na rozwijanie poczucia przynależności do grupy podczas wspólnych zbiórek i apeli, oraz tworzenie i przestrzeganie reguł.

W odróżnieniu od modelu tradycyjnego w zaproponowanym przez nas rozwiązaniu rezygnujemy z centralnej roli nauczyciela. Zadanie dorosłego polega na współuczestnictwie. Często po wprowadzeniu tematu w dużej grupie na początku dnia reszta pracy odbywa się w małych zespołach lub w parach, co zmniejsza udział poleceń słownych wypowiedziach podczas lekcji, ale wymaga od nauczyciela lepszego przygotowania się do zajęć, skutecznej organizacji poszczególnych etapów działania w szerszym kontekście tematycznym, oraz starannego doboru materiałów wykorzystywanych samodzielnie przez wychowanków. Nauczyciel chodzi po sali, przypatrując się pracy poszczególnych zespołów, a w razie potrzeby pomaga im w doborze właściwej strategii i rozwiązywaniu problemów. Nowa organizacja przestrzeni ułatwia ponadto jednoczesne wprowadzenie osobnych tematów, które poszczególne zespoły mogą realizować po kolei w ciągu dnia lub tygodnia, podczas gdy pozostali uczniowie zajmują się w tym czasie innymi kwestiami.

Naszym zamiarem jest wprowadzenie do zwyczajowego programu pracy nowych metod i praktyk dydaktycznych, wynikających z nauczycielskich i uczniowskich pomysłów, pytań i hipotez, np. w nadchodzącym roku szkolnym zamierzamy zorganizować naukę interdyscyplinarną w grupach różnowiekowych oraz zajęcia polegające na tworzeniu map mentalnych związanych z poziomem wiedzy i zainteresowań uczniów.

Projekt Pomysł o szkole ma wielowymiarowy charakter, bowiem łączy ludzi, idee, wymianę opinii i refleksję z przedsięwzięciem badawczym odwołującym się do jasnych kryteriów dotyczących zadań dzieci i dorosłych w placówce oświatowej. Ciągłość edukacji i wartości oraz wspólny język mają w tym przypadku pierwszorzędne znaczenie. Nowa, przyszła tożsamość szkoły podstawowej może powstać jedynie w wyniku nieprzerwanego dialogu z pozostałymi zainteresowanymi instytucjami oświatowymi – dialogu skupionego na doświadczeniach szkolnych dzieci i rodziców, który umożliwi ich autentyczny udział w procesie edukacji od żłobka do ukończenia szkoły podstawowej.

Projekt *Pomysł o szkole* (Pensa la Scuola), podkreślający potrzebę nowego spojrzenia na cele edukacji, realizują wspólnie cztery grupy: grupa nauczycieli szkoły podstawowej z Boretto, grupa koordynacyjna odpowiedzialna za kształcenie dzieci w wieku 0-6 lat z prowincji Bassa Reggiana, grupa przedstawicieli szkół toskańskich realizujących program „Senza Zaino” (Bez tornistra), oraz Rada Miejska Boretto, która promuje i wspiera finansowo projekt od roku 2009.

Mattia Pratisoli jest pedagogiem, realizuje projekt *Pomysł o szkole* (Pensa la Scuola), prowadzi szkolenia i udziela konsultacji. Współpracuje z Cooperativa Totem-Ambra i Atelier Reggio di Luce.
kontakt: mattiapratisoli@libero.it

„Chodzę do *Grundstufe*, nie do przedszkola”

Regina Kesselring przedstawia funkcjonującą w Szwajcarii formę edukacji pod nazwą *Grundstufe* (ośrodek edukacji elementarnej), stanowiącą połączenie przedszkola i szkoły podstawowej.

Dumna deklaracja pięcioletniej Susanny* odnosi się do pilotażowego przedsięwzięcia prowadzonego w kantonie Zurych. Dwa lata przedszkola już wcześniej zaliczano do jedenastoletniego okresu edukacji obowiązkowej — w *Grundstufe* połączono je z pierwszą klasą szkoły podstawowej. Z nowego rozwiązania korzystają dzieci w wieku 4-7 lat, dla których stworzono grupy różnowiekowe. Większość uczy się w *Grundstufe* przez 3 lata, a następnie idzie od razu do klasy drugiej.

Przejsć do szkoły podstawowej można po dwóch, a nawet czterech latach, ponieważ struktury oświatowe są elastyczne, dydaktyka ściśle wiąże się z praktyką, a dzieci mają możliwość rozwijania różnych umiejętności.

W *Grundstufe* obowiązują takie same cele edukacyjne jak w przedszkolu i pierwszej klasie. Dzieci uczy zespół złożony z wychowawcy przedszkolnego i nauczyciela szkoły podstawowej z wykształceniem pedagogicznym. Zajęcia odbywają się równolegle i na ogół zajmują połowę dnia.

Dobry początek dnia

O 8.15 drzwi wejściowe się otwierają i wchodzi uczniowie. W szatni dzieci zmieniają obuwie na kapcie, często przyozdobione zawieszkami różnych barw i kształtów, które podskakują przy każdym kroku właściciela. „Dzień dobry pani,” czteroletni Daniel wita wychowawczynię, panią Müller, wyciąga rękę w jej stronę i nieśmiało wbija wzrok w podłogę. Chłopiec zaczął naukę dopiero miesiąc temu wraz z czternastoma innymi dziećmi.

Tu, w *Grundstufe* Mattenhof, połączono dwa roczniki w ramach pilotażowego projektu realizowanego w kantonie Zurych. Sale odpowiednio przystosowano do pracy z grupami różnowiekowymi, a nauczyciele twierdzą, że wspólne zajęcia bardzo korzystnie wpływają na uczestników. „Nie marnujemy środków, kiedy pracujemy w większym zespole,” mówi Laura Papacella, od trzech lat zatrudniona jako wychowawczyni i dodaje, że współpraca z koleżankami w ramach opieki nad dużą grupą uczniów jest bardzo owocna.

Dzwonek sygnalizuje początek zajęć. 34 dzieci, dwie nauczycielki i asystentka siadają razem w kręgu. „Starszaków” jeszcze nie ma, bo te, które w przyszłym roku idą do drugiej klasy, mają oddzielny WF i lekcje pływania.

Trochę trwa, zanim wszyscy się uspokoją, ale gdy asystentka Anna Kunz uderza w struny gitary, zapada cisza. Rozpoczyna się rytuał poranny. W kręgu leżą dwie obręcze hula-hop. Dziewczynka i chłopiec kręcą obręczami i wybierają dwoje dzieci, które mają wskoczyć do środka i wyskoczyć na zewnątrz tyle razy, ile zdołają, nie powodując upadku obręczy na ziemię. Pozostali głośno liczą udane skoki i śpiewają.

Po tej zabawie, w której biorą udział prawie wszyscy uczniowie, zaczyna się wyklaskiwanie imion. „Dzień do-bry Aa-ron”, skanduje Anna Kunz, uderzając w dłonie przy każdej sylabie. Zabawa podoba się dzieciom. „Kto chce spróbować?”, pyta Anna. Niemal wszystkie ręce wystrzelują w górę. „Dzień do-bry E-mi-lia-na”, klaszcze Jasmina. Zajęcia trwają pół godziny. Liczenie, klaskanie, skandowanie imion, podskakiwanie, słuchanie — to miłe propozycje na początek dnia, a przy okazji można się czegoś nauczyć.

Różnorodność

W tej części kantonu Zurych mieszkają rodziny o bardzo różnym statusie społecznym. Większość zajmuje mieszkania socjalne, a dzieci mówią w domu innym językiem niż w szkole. Wielokulturowość jest atutem, podkreślają nauczyciele *Grundstufe*.

Razem z bystrymi maluchami siedzą ich koleżanki i koledzy, którym kłopot sprawia dopasowanie 10-częściowej układanki. Różnice rozwojowe między czterolatkami są duże i nauczyciele mają trudne zadanie. „*Grundstufe* pomaga skutecznie pracować z dziećmi na różnym poziomie w jednej sali”, mówi Laura Papacella. „Brak podziału na grupy wiekowe pozwala każdemu wykonywać ćwiczenia we własnym tempie zgodnie z indywidualnymi zdolnościami”.

„W *Grundstufe* dzieci wcześniej rozwijają świadomość kulturową w sposób spontaniczny”, dodaje Laura Papacella. Luzia niedawno skończyła 6 lat i jest na poziomie średnio zaawansowanym, ale bardzo interesuje się zadaniami matematycznymi dla starszych uczniów, którzy w następnym roku rozpoczną naukę w klasie drugiej. Po zakończeniu rytuału powitalnego dzieci siadają przy stolikach, każde ze swoim zestawem zadań. Podczas gdy koledzy Luzii układają wzory, kolorują mandale i dobierają elementy puzzli, dziewczynka rozkłada przed sobą kartkę z zapisanymi liczbami i działaniami. „Po jesiennej przerwie czeka nas sprawdzian. Wtedy Luzia będzie mogła dołączyć na matematyce do swoich starszych kolegów,” mówi z dumą nauczycielka. Wychowawcy, którzy regularnie wymieniają informacje o postępach uczniów, ich tempie rozwoju i potrzebach edukacyjnych, uzgodnili z rodzicami dziewczynki jej udział w lekcjach dla starszych dzieci. W efekcie Luzia będzie mogła zacząć naukę w szkole podstawowej już po dwóch latach w *Grundstufe*.

Każde z 34 dzieci pracowicie wykonuje swoje zadanie. Pięcioletni Darko, wcześniej najbardziej niespokojny duch w grupie, z wytężonym skupieniem toczy kulkę magnetyczną przez labirynt. Daniel chce mu pomóc, ale jego palcom brakuje zręczności, więc Darko odmawia. „Sam to zrobię,” stwierdza, „a ty idź pobaw się bączkiem”. Zestawy zadań dla każdego ucznia są starannie dobierane przez nauczyciela. Po skończeniu pracy



dzieci zapisują w dzienniczkach szkolnych, czy zajęcia były trudne, średnio trudne czy łatwe. Jest to istotne źródło informacji na temat rozwoju i samooceny uczniów.

Po skończonym wuefie przychodzą starsi uczniowie. Daniel dzwoniem zwołuje wszystkich do zajęcia miejsca w kręgu, który obecnie liczy 46 dzieci, trzy nauczycielki i asystentkę. Najmłodszy pokazuje swoje prace wykonane podczas zajęć indywidualnych, potem odbywają się gry zręcznościowe i śpiewanie piosenek. Wkrótce nadchodzi czas na przerwę. Dzieci rozpakowują kanapki, marchewki i jabłka, nie przestając ze sobą rozmawiać. Po zjedzeniu drugiego śniadania sprzątają swoje rzeczy i wychodzą na boisko.

Zadania nauczycieli

Dalsze przedpołudniowe zajęcia to wspólne zabawy i zajęcia edukacyjne, podczas których czasami zdarzają się drobne sprzeczki. Niektórym wychowankom nauczyciele muszą poświęcić więcej uwagi, towarzysząc im podczas wykonywania zadań, podczas gdy inni uczniowie organizują sobie pracę samodzielnie. Dorośli wyznaczają tempo zajęć porannych, ale to dzieci decydują o przebiegu dnia. W sytuacjach wymagających interwencji nauczyciela decyzje podejmuje cały zespół pedagogiczny. Pomaga w tym dobra współpraca z asystentką Anną Kunz. Wszyscy nauczyciele dokładnie znają możliwości każdego ze swoich 46 podopiecznych.

Wobec tego kiedy i jak dzieci uczą się pisać i liczyć? Przecież przed pójściem do szkoły muszą opanować program klasy pierwszej. „Rzeczywiście, nie mamy planu lekcji,” przyznaje Laura Papacella, „ale regularnie odbywają się zajęcia czytania, pisanie i rachunków dla trzeciego rocznika”. Dwa razy w tygodniu prowadzi się też lekcje popołudniowe bez udziału maluchów.

Wkrótce w tych lekcjach będzie uczestniczyć Luzia. „Dostanę tornister” chwali się dziewczynka. Czy to znaczy, że pójdzie do pierwszej klasy? „No pewnie, że nie, przecież chodzę do *Grundstufe*!”

* Imiona dzieci zmieniono

Duża sala pełna zabawek i pomocy dydaktycznych, strefy wypoczynku, kąciki czytelnicze, kwiaty i obrazy – projekt *Grundstufe* Mattenhof spotkał się z dużym zainteresowaniem w dzielnicy Zurychu Schwamendingen. Aż 46 dzieci w wieku 4-8 lat uczy się tam w grupach różnowiekowych.

PROJEKT PILOTAŻOWY *GRUNDSTUFE*

– informacje ogólne i założenia

Od wielu lat rośnie odsetek uczniów rozpoczynających „nieterminowo” naukę w szkole podstawowej, między innymi dlatego, że wcześniej idą do klasy pierwszej, uczęszczają do klasy zerowej lub spędzają trzy lata w przedszkolu.

Dzieci bardzo się różnią pod względem rozwoju społecznego, emocjonalnego i poznawczego, dlatego mają odmienne potrzeby edukacyjne. Indywidualizm i różnorodność stanowią punkt wyjścia programu *Grundstufe*, który zakłada:

- Integrację dzieci;
- Pomoc dzieciom w rozwoju zgodnym z ich zdolnościami;
- Wyrównywanie szans edukacyjnych.

Źródło: „Schulversuch *Grundstufe* – ein Modell für den Schulanfang” (Projekt pilotażowy *Grundstufe* – model wczesnej edukacji szkolnej), Kuratorium Oświaty kantonu Zurych, wyd. IV, czerwiec 2011

W roku 2004 otwarto w Zurychu trzy ośrodki *Grundstufe*. Od tej pory ich liczba stale rośnie – w roku szkolnym 2011/12 było ich aż 23. W całym kantonie działa 87 placówek tego rodzaju. Projekt pilotażowy *Grundstufe* oceniono i porównano z podobnymi przedsięwzięciami realizowanymi w innych kantonach niemieckojęzycznych oraz w Liechtensteinie. Nowa forma edukacji uzyskała wysoką ocenę badaczy.

Regina Kesselring
z kuratorium oświaty w Zurychu

Ten pierwszy krok

Lęk i niepewność towarzyszące dzieciom i ich rodzicom podczas pierwszego dnia w szkole odchodzą do przeszłości. Aileen McLean opisuje, w jaki sposób władze oświatowe w Szkocji pomagają uczniom w adaptacji do nowego środowiska.



Dzieci potrzebują miejsca i czasu, by móc rozwijać wyobraźnię. Podczas rozmowy z Reubenem, który układał muszle na piasku, szybko dowiedziałam się, że chłopiec właśnie kieruje flotą statków kosmicznych w stronę Księżyca, a najbardziej podobają mu się zabawy ruchowe. Natomiast Tiegan poinformowała mnie, że „w przedszkolu można robić, co się chce przez cały czas, a w szkole tylko czasem” i stwierdziła, że nie lubi, kiedy podczas zabawy pada deszcz.

Rozpoczęcie przez dziecko nauki w szkole to trudny czas dla rodziców.

W Szkocji obowiązek szkolny zaczyna się w wieku 4,5-5,5 lat, czyli wcześniej niż w większości krajów europejskich. Zapisy do poszczególnych placówek odbywają się w listopadzie, poprzedzając o 9 miesięcy początek roku szkolnego, który przypada w sierpniu następnego roku. W życiu rodziny na pewno jest to zmiana o doniosłym znaczeniu.

Czasami rodzice opóźniają moment pójścia dziecka do szkoły do czasu, gdy skończy ono 5 lat – dzieci urodzone między połową sierpnia a końcem grudnia mogą za zgodą władz otrzymać dotację na dodatkowy roczny pobyt w przedszkolu. Ponieważ taka praktyka jest w Edynburgu dość rozpowszechniona (w odróżnieniu od innych regionów Szkocji), zdecydowaliśmy się przeanalizować zgromadzone dane i udostępnić je rodzicom oraz nauczycielom.

Badania naukowe nie potwierdzają, by opóźnianie momentu rozpoczęcia nauki w szkole było szczególnie korzystne dla dziecka. Wyniki uzyskane przez specjalistkę psychologii rozwojowej Deborah Stipek i jej współpracowników w USA w roku 2002 wskazują, że starsze dzieci mogą na początku czynić szybsze postępy, ale na dłuższą metę nie ma to większego znaczenia. Natomiast bywa, że po trzech latach edukacji szkolnej u dzieci, które zaczynały ją później ujawniają się pewne negatywne skutki w rodzaju problemów z dostosowaniem społecznym, zaburzeń emocjonalnych czy zmniejszonej motywacji do nauki. Jednak niezależnie od miejsca zamieszkania, kształtu instytucji oświatowych czy wieku obowiązku szkolnego, rodzice wszędzie tak samo niepokoją się o gotowość szkolną swoich dzieci oraz ich wyniki w nauce.

Dlatego naszym najważniejszym zadaniem jest udzielenie dzieciom wszelkiej możliwej pomocy na tym etapie ich szkolnej kariery.

Nowo wprowadzona w Szkocji podstawa programowa kształcenia dzieci od lat trzech wzywa, Curriculum for Excellence, kładzie szczególny nacisk na rozwój osobowy dziecka, tworzenie ciekawej oferty zajęć, a także zapewnienie uczniom komfortu psychicznego i fizycznego oraz swobody w rozwijaniu własnych zainteresowań. Przyjęte założenia brzmią w uszach wychowawców niczym najpiękniejsza muzyka, pozwalając im na częstsze wykorzystywanie zabaw w pierwszym roku formalnej edukacji szkolnej i ściślejsze powiązanie wiedzy z praktyką.

Jednocześnie trzeba dzieci nauczyć czytania, pisania i liczenia, zaplanować ich proces kształcenia, oraz pomóc w adaptacji do nowego środowiska edukacyjnego, zwłaszcza tym, które do pierwszej klasy przychodzą z różnych przedszkoli (w jednej z edynburskich szkół uczą się dzieci, które wcześniej uczęszczały do 22 placówek wczesnej opieki i edukacji). Klasy są niewielkie, liczą do 25 uczniów, a w przypadku 16% szkół w naszym mieście nawet mniej niż 20 uczniów. Do pomocy zatrudniono też dodatkową kadrę pedagogiczną, na ogół wychowawców przedszkolnych. Między dziećmi rozpoczynającymi naukę istnieją ogromne różnice w dojrzałości szkolnej, ale tu, w Edynburgu, wychodzimy z założenia, że to szkoła ma być gotowa na przyjęcie dziecka, a nie dziecko ma być gotowe do pójścia do szkoły.

Nauczyciele ze szkoły podstawowej w Juniper Green zaczynają interesować się dzieckiem i odwiedzać je w domu jeszcze gdy chodzi ono do przedszkola. „W przypadku maluchów liczy się podejście indywidualne,” mówi wicedyrektor Ingrid Donaldson.

Szkoła stosuje zasadę aktywnego uczenia na wszystkich poziomach edukacji, a ponieważ prawie wszyscy uczniowie chodzili wcześniej do prowadzonego przy szkole przedszkola, nauczyciele, dzieci i rodzice mieli mnóstwo okazji by się lepiej poznać. Rodzice czynnie uczestniczą w życiu szkoły, przysyłając zdjęcia dokumentujące proces wychowania dzieci lub pomagając w organizacji zajęć.

Współpraca z domem to jedna z głównych zasad pracy szkoły podstawowej w Corstorphine. Na zaproszenie dyrektor Jennifer Ross rodzice dwa razy w tygodniu przez cały dzień uczestniczą w lekcjach. Propozycję tę przyjęto z powszechnym entuzjazmem.

„Rodziców szczególnie ucieszyła możliwość przyjrzenia się metodom dydaktycznym w praktyce”, mówi dyrektorka szkoły. „Dzięki temu mogli zadawać sensowne pytania dotyczące szkoły i pracy domowej; mieli też mnóstwo pomysłów, które będą wykorzystywać w domu. Na pewno nie zrezygnujemy z tej inicjatywy i w bieżącym roku będziemy ją rozszerzać na inne sfery życia szkolnego”.

W adaptacji szkolnej dzieci bardzo ważną rolę odgrywają oczywiście nauczyciele. W Juniper Green pierwszoklasistom pomaga doświadczona opiekunka przedszkolna, która wraz z wychowawcami przygotowuje program zajęć kształcących konkretne umiejętności. Dyrektor Karen Noble uważa, że współpraca kadry pedagogicznej przedszkola i szkoły jest bardzo cenna. „Na szczęście mamy wspólny korytarz. Informacje uzyskane od opiekunki pozwalają nam planować, obserwować i organizować zajęcia dla dzieci, zwłaszcza w zakresie czytania, pisania i liczenia.”

Przez pierwsze 5 tygodni dzień szkolny kończy się w porze obiadowej, ale po południu odbywają się kolejno indywidualne spotkania z pierwszoklasistami i ich rodzicami poświęcone ocenie wstępnej i omówieniu ewentualnych kwestii wychowawczych. „Rodzice na ogół pytają, czy ich dzieci są zadowolone i czy bawią się z kolegami. Nie wyobrażają sobie, by dziecko nie miało towarzystwa na boisku”, mówi Alison Craig, która po raz trzeci będzie uczyła klasę pierwszą.

W obydwu opisanych szkołach adaptacja do nowego środowiska przebiega łatwiej i szybciej, niż to bywało niegdyś. W Juniper Green każdy uczeń dostaje „do pomocy” starszego kolegę, a Alison Craig układa plan w taki sposób, by uwzględnić zajęcia indywidualne, w parach i grupowe, oraz zostawić dzieciom pewną swobodę wyboru. Uczniowie szybko przechodzą od jednych zajęć do drugich – aż trudno uwierzyć, że są w szkole dopiero od 3 tygodni.

Nauczyciele w Edynburgu bardzo się starają, by urozmaicić lekcje dla najmłodszych. Co ważniejsze, same dzieci wyglądają na zadowolone i zrelaksowane. Naprawdę rodzice nie mają się czego obawiać.

Aileen McLean pracuje w Wydziale Edukacji Rady Miejskiej Edynburga

Podtrzymać zapał dziecka

Julia Płachecka omawia doświadczenia pięciu krajów z realizacji unijnego programu Grundtvig, którego celem jest ułatwienie adaptacji szkolnej i opracowanie zróżnicowanych form pomocy.



Większość dorosłych pytanych o szkolne wspomnienia zaskakująco dobrze pamięta swój pierwszy dzień w szkole, a zdarza się, że ich ówczesne doświadczenia nadal rzutują na ich zachowanie w sytuacjach nowych, związanych z lękiem i stresem.

Z badań wynika, że pozytywne przeżycia związane z przekroczeniem progu edukacji mają zasadnicze znaczenie dla późniejszych wyników dzieci w nauce. Ułatwienie przejścia z domu, przedszkola lub żłobka do środowiska szkoły podstawowej wymaga zaangażowania od nauczycieli i rodziców, oraz zwrócenia bacznej uwagi na indywidualne odczucia każdego dziecka. Zwłaszcza to ostatnie wydaje się trudne. W pierwszych dniach nauki najbardziej stresujące są wysiłki rodziców, którzy próbują uporać się z własnym lękiem wywołanym osobistymi doświadczeniami szkolnymi oraz koniecznością pozostawienia syna lub córki w zupełnie nowym otoczeniu. Często samopoczucie dziecka zależy od tego, czy rodzice obciążają je swoimi emocjami, czy też udaje im się tego uniknąć.

Dlatego bardzo ważne jest zapewnienie współpracy między domem a szkołą na długo przed pierwszym dzwonkiem. Ponadto ułatwienie przejścia z przedszkola do szkoły podstawowej

wymaga udziału obydwu zainteresowanych instytucji. Realizacja powyższych warunków, uzależniona od współdziałania między rodzicami i nauczycielami, oraz nauczycielami przedszkolnymi i szkolnymi, wcale nie przebiega łatwo.

Mając to na uwadze w roku 2006 pięć organizacji pozarządowych z Polski, Grecji, Irlandii Północnej, Czech i Słowacji¹ postanowiło opracować wspólny program szkoleniowy dla rodziców oraz nauczycieli z przedszkoli i szkół podstawowych. Początkowo realizacja projektów partnerskich Grundtviga² napotkała na rozmaite trudności wynikające z różnic między systemami oświaty

1. Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego – koordynator projektu: www.frd.org.pl; The Society for the Development and Creative Occupation of Children EADAP: www.eadap.gr/en/index.php; Early Years – The Organisation for Young Children: www.early-years.org; The Czech Committee of the World Organisation for Early Childhood Education – OMEP: <http://www.sweb.cz/omep>; Unia Materskich Centier UMC: www.materskecentra.sk

2. Projekty partnerskie Grundtviga są częścią programów Grundtvig Socrates, Socrates II i Lifelong Learning – inicjatyw edukacyjnych wspieranych przez Komisję Europejską od roku 1994. Projekty mają na celu wymianę informacji i zapewnienie mobilności edukatorów pracujących z dorosłymi poza formalnym systemem edukacji i szkoleń.

w poszczególnych krajach, a także z odmiennymi oczekiwaniami uczestników – każda organizacja miała inne doświadczenia i stosowała inne metody pracy – ale dzięki różnym punktom widzenia udało się przygotować moduły szkoleniowe dostosowane do potrzeb konkretnych grup odbiorców.

Projekt „Rodzice partnerami nauczycieli w procesie adaptacji szkolnej” pozwolił na rzetelne rozpoznanie trudności i osiągnięć związanych z adaptacją do środowiska szkolnego w poszczególnych krajach. W efekcie powstał wspólny ramowy program, przy czym każdy kraj opracował własną wersję szkoleń, materiałów dydaktycznych, ulotek i broszur dla rodziców i nauczycieli.

Pomimo różnic w systemach oświaty badania jakościowe dotyczące doświadczeń adaptacyjnych uczniów, rodziców i nauczycieli przyniosły podobne wyniki w każdym z uczestniczących krajów. Szczególnie zaskakujące okazało się odkrycie, że rodzice i kadra nauczycielska porozumiewają się rzadko lub wcale, a ich kontakty ograniczają się do sytuacji, w których występują problemy wychowawcze z dzieckiem.

Jeszcze ciekawsze okazały się wnioski płynące z rozmów z dziećmi. We wszystkich krajach młodzi respondenci podkreślali, jak wielkie znaczenie na początku nauki w szkole ma dla nich pomoc ze strony rodzeństwa i kolegów, oraz wsparcie rodziców i nauczycieli. Pójście do szkoły kojarzyło się im z dorastaniem, z pierwszymi poważnymi „dorosłymi” sprawami. Na ogół sama myśl o szkole wywoływała u nich pozytywne reakcje – dzieci nie mogły się doczekać pierwszego dzwonka; często też używały wyrażen zasłyszanych od rodziców – zwłaszcza gdy mówiły o grzecznym zachowaniu i dobrych ocenach.

We wszystkich uczestniczących krajach rodzice byli zdania, że podstawowym zadaniem instytucji oświatowych jest przekazywanie wiedzy, dlatego bardziej skupiali się na „akademickich” umiejętnościach dzieci, a mniej uwagi poświęcali ich emocjom. Czasami stres, jaki odczuwali, gdy ich dziecko szło do szkoły, udzielał się całej rodzinie. Zarówno rodzice, jak i dzieci podkreślali potrzebę kontaktu ze szkołą w przebiegu procesu adaptacji.

Zorganizowany pilotaż objął ogółem 315 uczestników, którzy wzięli udział w 12 szkoleniach prowadzonych przez 10 trenerów w 12 europejskich miejscowościach. Następnie szkolenia pilotażowe oceniono i zmodyfikowano zgodnie z uwagami trenerów i osób uczestniczących.

W Polsce szkolenia pilotażowe przygotowała Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego w formie czterech czterogodzinnych spotkań w dwóch warszawskich dzielnicach (na Żoliborzu i Bielanach) oraz w wiejskiej gminie Jednoróżec. Razem wzięło w nich udział 52 osób, w tym 33 nauczycieli (7 ze szkół podstawowych i 26 z przedszkoli), 17 rodziców, pedagog szkolny i przedszkolny psycholog.

Podczas szkolenia każda z uczestniczących szkół podstawowych opracowała własne strategie adaptacyjne. W gminie Jednoróżec ze względu na brak sali gimnastycznej i miejsca na aktywność fizyczną powstał nowy projekt zajęć sportowo-zabawowych. Grupa uczestników z Jednoróżca była wyjątkowa, ponieważ składała się głównie z rodziców, co świadczy o tym, że bardzo poważnie traktują oni kwestie adaptacji. Zorganizowano też jednodniową wizytę w szkole dla przedszkolaków z udziałem nauczycieli, rodziców i uczniów. Jednym z punktów programu było wspólne poszukiwanie skarbu ukrytego w budynku szkolnym. Ponadto z inicjatywy rodziców powstał projekt utworzenia dodatkowych szatni w salach lekcyjnych.

Szkoła Podstawowa nr 80 w Warszawie miała dobre relacje z rodzicami i dziećmi, natomiast słabiej wypadły jej kontakty z okolicznymi placówkami przedszkolnymi. Wychowawcy przedszkolni zaproponowali organizowanie regularnych spotkań z rodzicami i nauczycielami ze szkoły w celu lepszego zapoznania się z wymaganiami programowymi.

W Szkole Podstawowej nr 65 w Warszawie nie zajmowano się wcześniej kwestiami współpracy szkoły z domem w kontekście ułatwienia adaptacji uczniom. Nauczyciele przygotowali własny program adaptacyjny, w ramach którego w każdą sobotę od marca do końca roku szkolnego organizowano zajęcia adaptacyjno-integracyjne dla przyszłych pierwszoklasistów, zapoznając ich stopniowo z nowymi wymaganiami, kolegami i terenem szkolnym.

Pod koniec projektu stworzono „bank pomysłów adaptacyjnych”. Uczestnicy z Polski opracowali propozycję dokumentacji, która – za zgodą rodziców – mogłaby towarzyszyć dziecku od przedszkola do szkoły podstawowej. Dokumentacja w formie portfolio zawierałaby informacje o upodobaniach dziecka, awersjach, alergiach, ulubionych zabawkach i sposobach spędzania wolnego czasu. W Irlandii zaproponowano publikację wspomnień i porad przygotowanych dla nowych uczniów przez dawnych pierwszoklasistów, oraz wizyty domowe nauczycieli na początku semestru szkolnego. W Grecji zgłoszono sugestię, by zorganizować zajęcia i zabawy integracyjne dla dzieci. Słowacy zdecydowali, że pomocne będą nieformalne rozmowy nauczycieli z uczniami, a jedna z czeskich grup wpadła na pomysł zapraszania do przedszkoli pierwszoklasistów, którzy opowiadaliby czego się do tej pory nauczyli i na czym polega różnica między przedszkolem a szkołą.

Największym osiągnięciem polskiej części projektu było uświadomienie uczestnikom szkoleń dwóch prostych prawd niezbędnych do zrozumienia procesu adaptacji. Po pierwsze – że dziecko, które kończy edukację przedszkolną w czerwcu jest tym samym dzieckiem, które rozpoczyna naukę w szkole we wrześniu, że ma ono własną historię i doświadczenia, oraz rodziców, którzy mogą pomóc w połączeniu obydwu światów, stając się źródłem wiedzy o synu lub córce.

Po drugie – że przenosiny z jednego środowiska do drugiego stanowią część naszego życia, a dziś są częstsze niż kiedykolwiek wcześniej. Nasze dzieci będą musiały wykazać się elastycznością i cechami przystosowawczymi. Możemy dla nich zrobić chociaż tyle, że przygotujemy je do pokonania najważniejszego progu w ich szkolnej karierze. Powinniśmy też pamiętać, że dziecko w sposób o wiele bardziej naturalny odczuwa zapał niż lęk. Podtrzymanie jego zapału to nasze największe zadanie, niezależnie od tego czy jesteśmy nauczycielami, czy rodzicami.

Dlaczego dzieli nas ten wysoki płot?

Kostantina Avlami pisze o rozwiązywaniu problemów z adaptacją szkolną na jednym z przedmieść Aten, gdzie między przedszkolem a szkołą podstawową postawiono wysoki płot

Wiele ateńskich dzieci z różnych powodów chodzi do przedszkola tylko przez rok przed rozpoczęciem nauki w szkole podstawowej (patrz ramka), a w ciągu tego roku zmienia otoczenie edukacyjne nie jeden raz, ale dwa razy, najpierw przenosząc się z domu do przedszkola, a następnie z przedszkola do szkoły.

Pomoc w adaptacji jako zadanie nauczycieli przedszkolnych

U dzieci oraz ich rodziców zmiana otoczenia społecznego często wywołuje napięcie, dyskomfort, a nawet lęk, zwłaszcza gdy powtarza się w krótkim czasie. Dlatego jednym z najważniejszych zadań nauczyciela przedszkolnego jest dobre przygotowanie wychowanków do przekroczenia progu szkoły.

W przedszkolu, w którym pracuję, istotnym elementem adaptacji jest organizowana pod koniec roku przedszkolnego wizyta w pobliskiej szkole podstawowej, jednak w zeszłym roku zdecydowaliśmy się poszerzyć zakres działań. Oprócz zwykłych punktów programu, takich jak tradycyjny kiermasz, zwiedzanie szkoły i wymiana prezentów z uczniami, zachęcaliśmy naszych wychowanków do:

- wyrażania naturalnej ciekawości poprzez zadawanie nauczycielom przedszkolnym i szkolnym pytań na tematy związane z przejściem do pierwszej klasy
- artykułowania oczekiwań wobec szkoły
- wyrażania obaw i niepokojów oraz uczenia się sposobów ich łagodzenia poprzez uświadomienie sobie, czego można się w szkole spodziewać
- okazywania większej pewności siebie w sytuacjach znanych i większej wiary we własne umiejętności w nowym środowisku.

Przeszkody i ograniczenia

Dzieci, które przyszły do nas w zeszłym roku, znały się ze świetlicy, do której chodziły wcześniej. Wiele z nich już pierwszego dnia oznajmiło nam, że w pobliskiej szkole podstawowej uczy się ich rodzeństwo. Wkrótce zauważyliśmy, że na przerwach nasi podopieczni często biegli na drugą stronę boiska, gdzie stoi wysoki – jak na ich wzrost – płot zbudowany z pionowych prętów zakończonych drutem kolczastym.

Tam nasi wychowankowie spotykali się z braćmi, siostrami i przyjaciółmi, którzy bawili się po drugiej stronie, i przedstawiali im nowych kolegów. Czasami przy płocie stały wszystkie przedszkolaki, wołając po imieniu swoich znajomych.

Oczywiste było dla nas, że kontakty dzieci ze starszymi uczniami mogą ułatwić im adaptację szkolną, ale nad kwestią barier zaczęliśmy się poważnie zastanawiać dopiero wtedy, gdy Omar, nasz dwujęzyczny wychowanek z Egiptu, zadał proste pytanie: „Dlaczego dzieli nas ten wysoki płot?”

Niestety my, nauczyciele przedszkolni, nie potrafiliśmy udzielić mu odpowiedzi, do czego się zresztą szczerze przyznaliśmy. Wobec tego zaproponowaliśmy dzieciom wspólne zbadanie tej kwestii. Nasza propozycja spotkała się z entuzjastycznym odzewem, a mówiąc dokładniej, entuzjazm dzieci wywołał fakt, że dorośli będą się uczyć razem z nimi.

Początkowo na pytanie Omara padały różne odpowiedzi, choć wszystkie miały jeden wspólny mianownik, bowiem zakładały, że bariera ma chronić przedszkolaków przed wyjściem na zewnątrz lub nagannym zachowaniem starszych kolegów. Oto przykłady: – „Płot jest taki wysoki, żebyśmy nigdzie nie wychodzili, bo jesteśmy mali.”

– „Jest taki wysoki, żeby starsze dzieci nas nie biły.”



W tej sytuacji wraz z podopiecznymi zajrzeliśmy do Internetu, by sprawdzić, czy istnieją jakieś formalne wymagania dotyczące ogrodzeń między przedszkolem a szkołą. Nie znaleźliśmy na ten temat żadnych informacji, natomiast natrafiliśmy na plany architektoniczne, które przewidywały wspólną przestrzeń do zabawy z uwzględnieniem różnic wiekowych. W trakcie dyskusji dzieci zaproponowały, by o płot spytać rodziców. Odpowiedź przyszła zupełnie nieoczekiwanie. Jedna z matek, a zarazem dawna wychowanka przedszkola, przypomniała sobie, że płot od strony szkoły stał tu zawsze, tylko w czasach coraz bardziej go podwyższano, żeby podbijana piłka nie opuszczała szkolnego boiska.

Dzieci pomyślały trochę i wpadły na pomysł, aby skontaktować się ze szkołą i spytać, czy nie dałoby się wstawić w płocie furtki ułatwiającej przemieszczanie się między boiskami.

Zaplanowaliśmy wizytę w szkole i zapisaliśmy pytania, które chcieliśmy zadać dyrektorowi, nauczycielom oraz uczniom na temat życia szkolnego. Pytania te wynikały z zaciekawienia, nie ze strachu. Patrzyliśmy, z jaką fascynacją najmłodszy przyglądali się ogrodzeniu od drugiej strony – mieli na ten temat wiele uwag i spostrzeżeń. Wkrótce potem zaczęła się wspólna zabawa, w efekcie której dzieci zaprosiły starszych kolegów do złożenia rewizyty w przedszkolu. Zaproszenie przyjęto z ochotą.

Wszystkie nasze działania były dla dzieci ciekawe i inspirujące. Jestem głęboko przekonana, że w efekcie cała grupa nabrała wiary w siebie, a poszczególne jej członkowie z niecierpliwością zaczęli oczekiwać dnia, w którym na dobre przekroczą próg szkoły.

Zainstalowanie furtki w płocie nadal pozostaje w planach.

Od niedawna rodzice mają obowiązek posłania dziecka na jeden rok do przedszkola przed podjęciem przez nie nauki w szkole podstawowej. Wprowadzone rozwiązanie zwiększyło liczbę dzieci korzystających z wczesnej edukacji, ale zarazem postawiło w trudnej sytuacji placówki przedszkolne, które z powodu braku miejsc muszą ograniczać nabór najmłodszych roczników, zwłaszcza w dużych miastach. Dlatego dzieci poniżej 5 lat z rodzin wielodzietnych zmuszone są korzystać ze świetlic, które jednak – jako ośrodki opieki – nie muszą realizować ustawowego programu edukacji. Podejmowane są starania na rzecz zwiększenia dostępności przedszkoli, ale problem nadal pozostaje nierozwiązany.

Kostantina Avlami jest nauczycielką wychowania przedszkolnego, współpracuje z Wydziałem Pedagogiki Uniwersytetu Ateńskiego, gdzie prowadzi zajęcia dla nauczycieli przedszkolnych. Uczestniczyła w przygotowaniu wydziałowego programu wczesnej opieki i edukacji (www.ppps.ecd.uoa.gr) kontakt: avlamik@yahoo.gr

Przed pierwszym dzwonkiem

W Granadzie wszyscy uczestnicy procesu edukacji – rodzice, dzieci i nauczyciele – postrzegają przekroczenie progu szkoły podstawowej jako ważne wydarzenie wymagające przygotowania, refleksji i uwagi. Juan Pedro Martínez pisze o swojej pracy, która polega na ułatwianiu adaptacji szkolnej.



Gdy w naszej placówce zjawiają się dzieci liczące zaledwie kilka miesięcy czy kilka lat, mamy świadomość, że ich późniejsze zachowanie oraz sposób reagowania w każdej nowej sytuacji będą zależały od

tęgo, czy odniosą one pozytywne pierwsze wrażenie w przedszkolu i czy szybko przystosują się do nieznanego im wcześniej, bardziej złożonych warunków, ze zmienionym rytmem dnia w całkowicie innym otoczeniu.

Z czasem dziecko poszerza swój krąg znajomych i zakres doświadczenia, próbując połączyć to, co wie z tym, co jest mu nieznane. W zależności od wieku szczególną rolę odgrywają relacje przestrzenne, określone przez świat symboli, oraz relacje osobowe, które wyrażają się w budowaniu stabilnych i trwałych więzi z dorosłymi. Dzięki poszerzeniu środowiska edukacyjnego nasi podopieczni uczą się akceptować zmiany.

Ważne jest, by postrzegać ten proces jako ciągły rozwój, a nie jako utratę bezpiecznego, z trudem zbudowanego schronienia. Warto więc przyjrzeć się, co się dzieje, kiedy w wieku 6 lat dziecko przechodzi do szkoły podstawowej, która pod względem sposobu funkcjonowania znacznie różni się od naszej placówki.

Zmiany

Przestrzeń szkoły jest większa, trudniej ją ogarnąć i z początku łatwo się w niej zgubić. Uczucie dezorientacji można pokonać, tworząc nową grupę rówieśniczą, na ogół inną od poprzednich. Temu procesowi towarzyszy konieczność ponownego

samookreślenia – dzieci, które wcześniej były „duże” i znajdowały się w centrum wydarzeń, kontrolując różne aspekty otoczenia (przestrzenne, społeczne, funkcjonalno-dynamiczne, normatywne) teraz są „małe”, a ich opinie czy działania oceniane są zupełnie inaczej.

W szkole podstawowej następuje znacząca zmiana paradygmatu edukacyjnego – pojawiają się podręczniki, indywidualne pomoce naukowe, podział na przedmioty, ocena w postaci stopni, lekcje prowadzone przez różnych nauczycieli, i z tymi zmianami trzeba się uporać w dość krótkim czasie.

Działania nauczycieli

Najlepszym sposobem ułatwienia adaptacji jest stopniowe zachęcanie dziecka do podejmowania nowych wyzwań. Wychowawcy przedszkolni wspomagani przez rodziców muszą oprzeć się rosnącej presji „wyników” oraz naciskom, by organizować zajęcia na sposób „szkolny”, zgodnie z zasadą „im szybciej tym lepiej”, zamiast zwracać uwagę na zapewnienie podopiecznym odpowiednich warunków rozwoju osobowego. Nasze wieloletnie doświadczenia wykazują, że dzieci, które charakteryzuje harmonijny rozwój, szybko umieją się przystosować do nowego otoczenia i szybko opanowują nowe techniki przyswajania wiedzy.

Szczególną uwagę zwracamy na rozwijanie u dzieci wiary we własne siły, dzięki której będą mogły poradzić sobie z obowiązkami szkolnymi. W tym celu pozwalamy im pełnić różne odpowiedzialne funkcje w przedszkolu zgodnie z ich umiejętnościami. Dbamy o zapewnienie kontaktów z młodszymi i starszymi kolegami oraz dorosłymi: innymi nauczycielami i rodzicami, pracownikami administracyjno-technicznymi przedszkola, asystentami uczestniczącymi w zajęciach terenowych itp. Jednocześnie zachęcamy naszych podopiecznych do samodzielności poprzez organizowanie wycieczek bez udziału ich rodziców, dzięki czemu uczą się także zaufania do innych.

W ostatnim roku największy nacisk kładziemy na przygotowanie wychowanków do podjęcia nauki w szkole podstawowej. Podczas spotkań z rodzicami, indywidualnych i grupowych, staramy się wypracować jak najlepsze metody wspierania adaptacji. Jedną z nich polega na zmianie percepcji dorosłych w taki sposób, aby zamiast żalu za „rajem utraconym” w zaistniałej sytuacji dostrzec potencjał rozwojowy; druga akcentuje znaczenie wiary w możliwości własnego dziecka, które w stosownym czasie na pewno wykaże się odpowiednimi umiejętnościami, a po pierwszych kilku dniach upora się z własnym strachem. Rodziców informujemy o różnych możliwościach przewidzianych w naszym ośrodku oraz pomagamy w wymianie doświadczeń dotyczących przebiegu adaptacji w poszczególnych szkołach.

Współpracujemy z kilkoma szkołami państwowymi, do których najczęściej trafiają nasi podopieczni, wymieniamy informacje na temat uczniów, przygotowujemy charakterystyki grup, do których chodzą dzieci, aby ułatwić nauczycielom nawiązanie do ich wcześniejszych doświadczeń.

Przygotowując dzieci do szkoły, stosujemy zróżnicowane metody: uświadamiamy im, czego i jak się nauczyły; wspieramy ich pewność siebie w obliczu nowych zadań; odwołujemy się do ich dawnej i nowo nabytej wiedzy na temat edukacji szkolnej; omawiamy różne sytuacje, które mogą się zdarzyć; przytaczamy doświadczenia innych dzieci, np. rodzeństwa, kuzynów i kolegów; a także zapraszamy dawnych wychowanków, by podzielili się swoimi przemyśleniami. Ponadto wprowadzamy pewne elementy szkolnego materiału i w zabawach tematycznych odgrywamy prawdopodobne scenki z życia szkoły.

Zwykle organizujemy też wizytę w pobliskiej szkole; pytamy dzieci, jak ją sobie wyobrażają, dowiadujemy się, co je interesuje a co niepokoi i na tej podstawie przygotowujemy wycieczkę. Ostatnio dzieci zaproponowały następujące pytania: Co trzeba przynieść do szkoły z domu? Czy na wybiegu szkolnym można robić, co się chce? Co jest w szkole? Czy są szkielety do nauki o człowieku? Czy są zwierzęta? Czy są komputery? Czy jest kalendarz, który pokazuje dni? Czy są piłki do gry w piłkę nożną? Czy jest boisko? Łatwo zgadnąć, że dzieci pytały o to, co im się podobało w naszym ośrodku i co chciałyby zachować, oraz o własne wyobrażenia na temat zasad funkcjonowania nowej dla nich instytucji. Na szczęście podczas wizyty w szkole towarzyszyła nam wspaniała nauczycielka, która umiała rozwiać wszelkie wątpliwości. Sporządzone przez dzieci szkice i notatki wykorzystaliśmy potem w naszej dalszej pracy oraz włączyliśmy do dokumentacji przeznaczonej dla rodziców.

Kończąc, chciałbym wyrazić nadzieję, że powyższe uwagi i refleksje na temat adaptacji szkolnej okażą się przydatne, a dalsze systematyczne badania w tym zakresie dostarczą solidniejszych i bardziej szczegółowych danych.



W Hiszpanii wczesna edukacja składa się z opieki żłobkowej dla dzieci w wieku 0-3 lat i wychowania przedszkolnego dla grupy 3-6 lat, realizowanych przez wyspecjalizowane placówki. Następnym etapem jest oświata podstawowa. Instytucje wczesnej edukacji działające w Granadzie należą do nielicznych w kraju łączących funkcję żłobka i przedszkola. Po ich ukończeniu dzieci trafiają do różnych szkół podstawowych w całym mieście.

Juan Pedro Martínez Soriano jest nauczycielem w przedszkolu Escuela Infantil Belén, prowadzonym przez hiszpańską Fundację „Granada Educa”

W centrum uwagi: Friedrich Froebel i jego wizja dzieciństwa

Friedrich Froebel (1782-1852) sprawił, że całkowicie zmieniło się nasze podejście do wychowania. W czasach gdy dziecko, które ukończyło siedem lat, uważano za dorosłego, wymyślił przedszkole nazwane „ogródkiem dziecięcym”, gdzie podopieczni mogli się swobodnie rozwijać oraz prowadzić obserwacje i doświadczenia przyrodnicze w harmonii z sobą, innymi ludźmi, naturą i Wszechświatem (który Froebel określiłby pewnie mianem Boga).

Froebel doskonale zdawał sobie sprawę, że każde dziecko ma unikatowe możliwości, jest utalentowane i twórcze, a w jego rozwoju i nauce główną rolę odgrywa zabawa: „Umysł kształtuje się dzięki samopoznaniu. Podczas zabawy dziecko dowiadyje się, co potrafi, a poprzez spontaniczne działania odkrywa siłę własnej woli i myśli. Pracując, wykonuje zadanie narzucone przez kogoś innego, podąża za cudzymi, a nie swoimi skłonnościami i upodobaniami. W zabawie ukazuje swoją własną pierwotną siłę”.¹

Froebel umiejscawiał zabawę w centrum swojej koncepcji wychowania przedszkolnego. „Zabawa stanowi najpełniejszy wyraz rozwoju człowieka w okresie dzieciństwa, gdyż sama w sobie w sposób nieskrępowany wyraża duszę dziecka. Nie jest pustą rozrywką, lecz ma doniosłe i głębokie znaczenie.”²

W jego rozumieniu zabawa była narzędziem poznawczym, które w sposób naturalny prowadziło do działania. Froebel wymyślił też wszechstronne materiały dydaktyczne, które nazwał „darami”, umożliwiające praktyczną naukę poprzez zabawę.

Dziś jego pomysły nie wydają się nowatorskie, ale dla ówczesnego konserwatywnego społeczeństwa były trudne do przyjęcia, do tego stopnia, że władze pruskie, w obawie przez pozostawieniem nadmiernej swobody dzieciom, nakazały rozwiązanie wszystkich ogródków froeblovskich. Na szczęście idea przetrwała i zyskała uznanie na całym świecie, stając się przykładem dla wielu obecnie stosowanych rozwiązań pedagogicznych.

Zwolennikiem Froebela jest każdy, kto docenia unikatowe zdolności dziecka, ma holistyczny pogląd na wychowanie, uznaje znaczenie zabawy dla rozwoju i nauki, oraz wykazuje postawy proekologiczne. To między innymi dzięki Froebelowi uważamy dzieciństwo za odrębny ważny okres w życiu człowieka.



Dziś imię Froebela noszą liczne przedszkola, szkoły, instytucje, fundacje, towarzystwa i inne organizacje na całym świecie, od Niemiec po Anglię i Stany Zjednoczone, od Portugalii i Hiszpanii po Amerykę Łacińską, Australię i Japonię, a wiele innych odwołuje się do zasad pedagogicznych, których był autorem.

Wielka idea nie dlatego jest wielka, że jest doskonała pod każdym względem, ale dlatego, że służy dobru ludzkości. Pomimo krytyki niektórych aspektów pedagogiki Froebela, pozostaje on jednym z pionierów edukacji pajdocentrycznej oraz inspiracją dla wielu osób na całym świecie. Dziś gdy wczesnej edukacji zagraża nadmierne „uszkolnienie”, wolny czas podlega coraz większemu rygorom, relaks uznaje się za próżniactwo, a gry na świeżym powietrzu za niebezpieczne, Froebel przypomina nam, że zabawa ma zasadnicze znaczenie dla rozwoju dziecka i stanowi fundamentalny aspekt pracy pedagogicznej.

Dzieci lubią się bawić. A gdy się bawią, to jednocześnie się uczą. Jak twierdzi Wygotski, zabawa jest głównym zajęciem dziecka oraz głównym źródłem poznawania świata; w jej trakcie powstaje strefa najbliższego rozwoju, w której dziecko wykorzystuje swoje kompetencje, zachowując się, jakby było starsze, niż jest w rzeczywistości.³ Podczas zabawy dzieci tworzą własną strefę najbliższego rozwoju, wypróbowują swoje umiejętności, a gdy je w pełni osiągną, przygotowują się do przejścia na następny poziom kompetencji.

Niestety w większości krajów z chwilą pójścia dziecka do szkoły zapomina się o znaczeniu zabawy, mimo że Froebel, Piaget, Bruner, Wygotski oraz inni badacze zgodnie podkreślają jej istotną rolę w emocjonalnej, społecznej i kulturowej integracji najmłodszych. Adaptacja szkolna przebiegałaby sprawniej, gdyby dzieciom, a także dorosłym, pozwolono częściej się bawić i częściej wchodzić we wzajemne interakcje. Zabawa jest bodaj najłatwiejszą do zastosowania i najskuteczniejszą strategią pomocy dzieciom w pokonaniu progów edukacji.

Froebel pierwszy zrozumiał doniosłe znaczenie zabawy w naszym życiu, dlatego stał się najbardziej wpływowym pedagogiem XIX wieku i nadal stanowi inspirację dla innych.

Lúcia Santos jest specjalistką w dziedzinie pedagogiki, członkinią zarządu APEI w Lizbonie i redaktorką portugalskiego wydania „Dzieci w Europie”. kontakt: luciasantos@hotmail.com

1. Friedrich Froebel. „Education of Man” (Wychowanie człowieka). New York: A. Lovell & Company. 1885.

2. Tamże

3. L.S. Wygotski. „A formação Social da Mente” (Umysł a społeczeństwo). Martins Fontes, S. Paulo. 2000

Bo jakie są początki, takie będzie wszystko...

JAN AMOS KOMENSKI

Staramy się stwarzać dzieciom najlepsze warunki do budowania poczucia własnej wartości, rozbudzania ciekawości, rozwijania samodzielności i kreatywności.

Dbamy o dobro tych dzieci, które mają mniejsze szanse na udany start w dorosłe życie: z małych miejscowości, ze środowisk zaniedbanych ekonomicznie i kulturowo.

Działamy we współpracy z rodzicami, nauczycielami, organizacjami pozarządowymi, samorządami i instytucjami pomagającymi dzieciom.

Upowszechniamy nowoczesne rozwiązania pedagogiczne i wysokie standardy edukacyjne.

Nasza wizja dziecka

Każde dziecko to niepowtarzalna osoba, która 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.

Dążymy do wprowadzenia trwałych zmian systemowych, które usprawnią proces wspierania rozwoju dzieci.

Działamy na rzecz:

- dzieci — dla ich pełniejszego rozwoju! Żeby mogły jak najlepiej się rozwijać;
- rodziców — by ułatwić wychowywanie i pomóc wpływać na edukację dzieci;
- pedagogów i wychowawców — by mogli unowocześnić metody pracy, rozwijać kreatywność, samodzielność i umiejętności społeczne dzieci;
- dyrektorów przedszkoli i szkół — by lepiej rozumieli wagę edukacji w rozwoju i karierze życiowej uczniów;
- samorządów lokalnych — by ułatwić wprowadzanie nowych rozwiązań edukacyjnych i dbanie o wysoki poziom oferty edukacyjnej na ich terenie;
- organizacji pozarządowych — by wzmocnić działania na rzecz wspierania dzieci i rodziny.



Jak przekazać 1%?

Wypełniając odpowiedni formularz PIT w rubryce „Wniosek o przekazanie 1% podatku należnego na rzecz organizacji pożytku publicznego” wpisz:

Fundacja Rozwoju Dzieci
im. J.A. Komeńskiego
Numer KRS: 0000166381

Jak przekazać darowiznę?

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

Fundacja Rozwoju Dzieci
im. J.A. Komeńskiego
Bank DnB NOR Polska SA III O/Warszawa
50 1370 1037 0000 1701 4195 3100

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

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

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



Wspomagajmy rozwój dziecka w atmosferze zabawy



Toppek

JG 2101



Piankowe kostki o różnej twardości

NS 1934



Platforma chodek

JG 2181



Platforma 1 + pary bezpieczeństwa

JG 2142 • JG 2942



Kolorowe góry

JG 2121

• rehabilitacja • prakse • motoryka • edukacja • plastyka • zabawa • rekreacja •

infolinia: 801 5555 08

www.nowaszkoła.com