

Dzieci w Europie

nr 23 (11)

Publikacja wydawana
w 16 językach przez sieć
wydawców z 15 krajów Europy

*Chłopcy, ojcowie
i opiekunowie
w edukacji
wczesnodziecięcej*



PRAWA DZIECKA
Biuletyn Informacyjny
Rzecznika Praw Dziecka

Numer biuletynu: 1/2013

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

**FERRUCIO 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 pracy pedagogów.

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-SKOURA, „Mosty”, Grecja**

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

www.doudoumis.gr

CZŁONKOWIE STOWARZYSZENI:

Austria – www.unserekinden.at / Rumunia – www.unitbv.ro / Węgry – www.szmi.hu

www.childrenineurope.org
redaktorka naczelna
i polskiego wydania:
 Teresa Ogrodzińska
współredaktorka:
 Marie Nicole Rubio
tłumaczenie:
 Ewa Pułkowska
redakcja i skład:
 Monika Marek
 Areta Wasilewska-Gregorowicz
fotografie:
 archiwum Dzieci w Europie

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

SPIS TREŚCI

- 03 WSTĘP
Teresa Ogrodzińska
- 04 TEMAT NUMERU: Udział mężczyzn w opiece nad dziećmi – nowe szanse i możliwości?
Marie Nicole Rubio
- 06 Defeminizacja przedszkola – czy jest nam potrzebna i dlaczego?
Adrienne Burgess
- 08 Co oznacza dziś bycie ojcem?
Françoise Hurstel
- 09 Nowa koncepcja ojcostwa.
Yasemin Sıralı, Dilek Ozmen
- 11 Uznanie dla wychowawców.
Tim Rohrmann
- 13 Mężczyźni w przedszkolu a kwestia równości płci.
Leif Askland
- 15 Co wnoszą mężczyźni do pracy z małymi dziećmi?
Helena Burić
- 16 Rola edukacji przedszkolnej.
Barbara Murawska
- 17 Dlaczego projekty badawcze „pasują” chłopcom?
Magdalena Korsak, Gracjana Woźniak
- 19 Dziewczyny i chłopcy – urodzenie czy wychowanie?
Christelle Declercq, Danièle Moreau
- 21 Równość płci a różnorodność kulturowa – edukacyjne wyzwanie dla przedszkola.
Maria João Cardona
- 23 Uwaga – mężczyźni!
Jan Peeters
- 25 Chłopcy jak to chłopcy.
Jens E Jørgensen, Henrik Haubro
- 27 Walka o równe traktowanie.
Ewa Årlemalm-Hagsér, Anette Hellman
- 29 Dużo mówić i lubić pomagać tacie.
Barbara Röhrborn
- 32 Europejska współpraca na rzecz dzieci.
Nora Milotay
- 34 W CENTRUM UWAGI:
Dzieciństwo w czasach kryzysu.
Ferruccio Cremaschi
- 36 BIULETYN RZECZNIKA PRAW DZIECKA

Drodzy Czytelnicy,

Zapraszam do lektury 23. numeru „Dzieci w Europie”, którego tematem przewodnim są chłopcy i mężczyźni we wczesnodziecięcej opiece i edukacji.

Nie wybraliśmy tego wątku dlatego, że problematyka gender jest ostatnio modna. Do tematu zachęciły nas zarówno ostatnie badania, jak i obserwacje praktyków, podkreślających wagę „pierwiastka męskiego” w edukacji małych dzieci.

Na całym świecie zawody związane z opieką i edukacją są bardzo silnie sfeminizowane. Chcemy podjąć dyskusję na temat obecności mężczyzn w tych zawodach. Czy są potrzebni? Jaka jest ich rola? Co można zrobić, aby więcej mężczyzn decydowało się na pracę w obszarze edukacji?

W tym numerze zajmujemy się także miejscem chłopców w procesie edukacji. Czy i jak różnią się dziewczynki i chłopcy wskutek odmiennej socjalizacji, której doświadczają? Jakie powinniśmy stworzyć warunki, aby umożliwić każdemu dziecku, niezależnie od płci, rozwój zgodny z jego potrzebami, zdolnościami i marzeniami?

Mam nadzieję, że artykuły, które znajdziecie w nowym numerze Dzieci w Europie zachęcą Was do dyskusji i zainspirują do szukania nowych rozwiązań.

Teresa Ogrodzińska, prezeska Fundacji Komeńskiego,
redaktorka naczelna 23. numeru „Dzieci w Europie”.

Celem „Dzieci w Europie” jest:

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

„Dzieci w Europie” wspiera Bernard van Leer Foundation

Udział mężczyzn w opiece nad dziećmi – nowe szanse i możliwości?

23. numer „Dzieci w Europie” poświęcamy analizie sytuacji chłopców, ojców i mężczyzn w kontekście wychowania oraz szansom wynikającym z ich uczestnictwa w strukturach wczesnej edukacji i opieki. **Marie Nicole Rubio** dokonuje syntezy zagadnień omawianych w nowym wydaniu naszego periodyka.



CZY MĘŻCZYZNA UCZESTNICZĄCY W WYCHOWANIU DZIECKA:

- to nowe ogniwo łańcucha wychowawczego?
- to brakujące ogniwo łańcucha wychowawczego?
- to najsłabsze ogniwo łańcucha wychowawczego?
- wnosi nową jakość do programów wczesnej edukacji?
- sprzyja innowacyjności działań wychowawczych?

Skierowanie uwagi na rolę mężczyzn nie oznacza, że umyka nam kwestia komplementarności płci – chcemy po prostu przywrócić się udziałowi chłopców, ojców i mężczyzn w strukturach wczesnej opieki i edukacji, które zbyt często uważa się za wyłączną domenę kobiet. Nie zamierzamy powielać stereotypów, wręcz przeciwnie. Chcemy podkreślić, że dzięki uznaniu męskiego wkładu w wychowanie chłopcy i dziewczynki, ojcowie i matki oraz mężczyźni i kobiety zyskują nowe możliwości i nowe sposoby działania.

Tradycyjny podział ról w rodzinie i społeczeństwie, nadal aktualny w większości państw europejskich, nie odpowiada już nowym aspiracjom równościowym. Dziś chodzi o zapewnienie takiej równości, która nie zaprzecza różnicom biologicznym (ani żadnym innym), a jednocześnie uznaje niepowtarzalną tożsamość jednostki i pozwala jej na pełną realizację potencjału osobowościowego.

Artykuł autorstwa Adrienne Burgess przedstawia główne kierunki ewolucji nowoczesnych społeczeństw i towarzyszące im zmiany w systemach opieki nad dziećmi. Zmiany te powinny umożliwić panom odgrywanie bardziej istotnej roli w edukacji najmłodszych.

OJCOWIE

Ojcowie są dla dzieci bardzo ważnymi postaciami, lecz nowe sposoby funkcjonowania rodziny spowodowały znaczącą zmianę ich roli. Temat ten podejmuje Françoise Hurstel, która z punktu widzenia psychoanalizy wzbogaconej o elementy antropologii i historii, uświadamia nam, że przeobrażenia, których jesteśmy świadkami, mogą stać się źródłem innowacji i kreatywności. Podobne kwestie omawia artykuł Yasemin Sıralı i Dilek Özmen, które opisują działania ACEV – tureckiej organizacji pozarządowej od dawna współpracującej z matkami. To właśnie one zaproponowały oryginalny program szkoleniowy dla ojców, umożliwiając im ocenę ich własnego stosunku do dzieci oraz wpływu na wychowanie.

MĘŻCZYŹNI – DLACZEGO I JAK POWINNI SIĘ ANGAŻOWAĆ?

W wielu krajach od dawna trwają dyskusje poświęcone wzajemnym relacjom mężczyzn i dzieci. Teksty przygotowane przez Norwega Leifa Asklanda i Niemca Tima Rohrmanna dotyczą wykorzystywania zagadnień pedagogicznych w inicjatywach

politycznych, wśród których zdarzają się niestety przykłady mające niewiele wspólnego z równością. Autorzy opisują realizację takich programów i pomoc, na jaką mogą liczyć ich twórcy. W Norwegii ponad 20 lat temu podjęto akcję zatrudniania mężczyzn w charakterze wychowawców przedszkolnych oraz stworzono dla nich sieć wsparcia z myślą o skuteczniejszej wymianie doświadczeń i promocji mieszanych zespołów pedagogicznych. Podobne działania rozpoczęto w Niemczech prawie 10 lat temu.

Do promocji równouprawnienia w wychowaniu potrzeba szkoleń, struktur zapewniających sprawny przepływ informacji i odpowiednich programów kształcenia. Przykłady zebrane przez Chorwatkę Helenę Burić opisują motywację oraz wzorce działania, jakimi kierują się panowie pracujący z małymi dziećmi.

Artykuł Jana Peetersa dotyczy medialnej burzy wokół przypadków molestowania seksualnego dzieci i jej wpływu na sytuację opiekunów przedszkolnych płci męskiej, którym „coraz częściej się wydaje, że muszą się mieć na baczności”. Tekst porusza także kwestię emocji wychowawców obu płci w kontekście ogólnego rozwoju dzieci.

CHŁOPCY

W tym numerze piszemy przede wszystkim o chłopcach. Jak słusznie podkreślają Christelle Declercq i Danièle Moreau „dziewczynką czy chłopcem nikt się nie rodzi, tylko się staje”. Kluczem w tym przypadku jest zrozumienie, na czym polega rozwój tożsamości – skoro biologiczne różnice między płciami nie podlegają kwestii, dla małych dzieci punktem odniesienia staje się znaczenie, jakie tym różnicom nadaje społeczeństwo. Stąd nasze zainteresowanie tematem.

W naszej publikacji przedstawiamy przykłady wielu inspirowanych inicjatyw przedszkolnych. Tekst Magdaleny Korsak i Grażyny Woźniak dotyczy pozytywnego oddziaływania projektów naukowych na motywację i zaangażowanie chłopców, którzy dzięki temu zyskują możliwość zademonstrowania swoich umiejętności poznawczych i społecznych. O ciekawych inicjatywach z Francji i Portugalii pisze Maria João Cardona, proponując samoobserwację i samokształcenie. Do próby zrozumienia chłopięcego sposobu widzenia świata w kontekście zajęć edukacyjnych zachęcają metody stosowane w Danii – artykuł Jensa E. Jørgensena i Henrika Haubro. Szwecją to kraj, gdzie duży nacisk kładzie się na „nienaruszalność wolności i integralności jednostki, powszechne równouprawnienie, równość płci oraz solidarność”. Eva Årlemalm-Hagsér i Anetta Hellman opisują skutki podziału dzieci na grupy według płci, przypatrując się zabawom i zajęciom przedszkolaków.

Na kolejnych stronach Nora Milotay omawia ponadto powołanie przez Komisję Europejską grupy roboczej do spraw wczesnej edukacji i opieki nad dziećmi, która będzie realizować zalecenia zgłoszone i zatwierdzone przez Radę Ministrów w 2011 roku (Adam Pokorny, EDE N°21). Natomiast w rubryce „W centrum uwagi” Ferruccio Cremaschi przedstawia negatywne skutki kryzysu dla sektora edukacji wczesnodziecięcej. Choć organizacje międzynarodowe zgodnie podkreślają znaczenie pracy z dziećmi dla przyszłości świata, to jednocześnie w różnych krajach sektor przedszkolny dotyka poważne cięcia wydatków w imię „zachowania dyscypliny budżetowej”.

Marie Nicole Rubio jest redaktorką naczelną periodyka „Le Furet”.

MĘŻCZYŹNI ZATRUDNIENI W SEKTORZE WCZESNEJ EDUKACJI I OPIEKI NAD DZIEĆMI W RÓŻNYCH KRAJACH EUROPEJSKICH

(stan na 2010 i 2011 rok)

W **NIEMCZECH** w latach 2002-2011 liczba wychowawców płci męskiej zwiększyła się prawie dwukrotnie (z 8182 do 15 592), choć z uwagi na dynamiczny rozwój całego sektora wzrost ich procentowego udziału w ogólnej liczbie zatrudnionych nauczycieli nie był duży (z 2,5% do 3,8%).

W **CHORWACJI** żłobki i przedszkola (dzieci w wieku 1-6) zatrudniają niewielu mężczyzn – według danych zgromadzonych przez Ministerstwo Nauki, Edukacji i Sportu panowie stanowią 5% wszystkich wychowawców, opiekunów, terapeutów i dyrektorów.

We **FLANDRII** i w **HOLANDII** w sektorze wczesnej edukacji i opieki pracuje ogółem 3,4% mężczyzn. Dokładniejsze proporcje wynoszą: w placówkach dotowanych 2%, w placówkach prywatnych 4,1%, w programach opieki domowej 2,9%, w przedszkolach 3,1%, w świetlicach 4,9%, a w żłobkach 1%.

W **FEDERACJI WALONII-BRUKSELI** wskaźnik zatrudnienia mężczyzn w placówkach opieki nad dziećmi do lat 3 jest bardzo niski. Kobiety stanowią 80% kadry pedagogicznej w szkołach podstawowych i 61% w gimnazjach. W przypadku przedszkoli sytuacja wygląda nieco inaczej – wzrost

liczby wychowawców płci męskiej do 3% nastąpił przede wszystkim w wyniku przyjmowania do pracy od 2003 roku specjalistów w dziedzinie psychomotoryki. Więcej mężczyzn pracuje w świetlicach (około 20%), ale dokładnych danych brak.

W **SZWECJI** w sektorze wczesnej edukacji i opieki nad dziećmi zatrudnionych jest około 6200 mężczyzn (8,3% kadry).

W **SZKOCJI**, według statystyk krajowych opublikowanych przez władze, mężczyźni stanowią 8% nauczycieli szkół podstawowych i 4% wychowawców przedszkolnych (w placówkach dla dzieci w wieku 3-5 lat, nie wliczając opiekunów domowych).

W **DANII** 14% nauczycieli stanowią mężczyźni, a 86% kobiety. Bardziej szczegółowe dane: 1,7% w żłobkach (0-2 lat), 5,7% w przedszkolach (3-5 lat), 6,7% w ośrodkach zintegrowanych (0-5 lat) i 23,4% w świetlicach. W ostatnich latach na studiach pedagogicznych stale rosła liczba męskich zgłoszeń – obecnie wynosi ona 25%.

Defeminizacja przedszkola – czy jest nam potrzebna i dlaczego?

Adrienne Burgess omawia rolę placówek dla dzieci
w społecznym promowaniu równości płci.

Jest rok 2012. Wasza rodzina liczy trzy osoby. Mama i tata oboje chodzą do pracy i oboje się tobą opiekują. Na Święta Mikołaj przyniósł ci prezent – odkurzacza do zabawy. Ile było radości! Odkurzanie domu to zadanie taty, a ty chcesz go naśladować. Dziś po raz pierwszy idziesz do przedszkola. Odprowadzają cię mama i tata. Tata później cię odbierze. Ale chwileczkę! Cóż to za dziwne miejsce? Nie ma tu wcale mężczyzn. Dorośli, którzy będą się tobą zajmować to kobiety, wychowawczynie. A inni dorośli pomocnicy – nazywają ich ochotnikami – to też kobiety. Więc tak wygląda wielki świat? Dziećmi opiekują się tylko panie? Wieczorem mówisz o tym tacie. Co za pomysł! – mówi tata. Przecież ja się tobą opiekuję, prawda? Ale tata nic nie rozumie. On jest wyjątkiem. Oprócz niego dziećmi zajmują się wyłącznie kobiety!

Wrażenia wyniesione przez dzieci z przedszkola jako otoczenia zdominowanego przez kobiety to policzek dla równości płci. Pomimo długotrwałego zainteresowania Unii Europejskiej promocją zatrudnienia mężczyzn w charakterze wychowawców z myślą o równouprawnieniu (Cameron i in., 1999) w wielu krajach placówki wczesnej edukacji i opieki zaliczają się do najbardziej sfeminizowanych środowisk na świecie.

EFEKT OJCA

Udział panów w wychowaniu dzieci w domu i poza nim jest niezbędnym warunkiem zapewnienia równych szans (dla mężczyzn i kobiet) w pracy zawodowej i opiece rodzicielskiej (Burgess, Ruxton, 1996). Częstsze zatrudnianie mężczyzn w placówkach wczesnej edukacji powinno też skutkować wzrostem płac i prestiżu wychowawców przy jednoczesnej zmianie wciąż pokutującego przekonania o dyżurnej roli „placówek pomagających matkom”, co sprawia, że mężczyźni i ojcowie nie są tam mile widziani (Cameron i in., 1999).

Sfeminizowane otoczenie w przedszkolu źle wpływa na zaangażowanie ojca w domu, ponieważ redukuje mężczyzn do roli skromnych statystów. Tymczasem jak wskazuje wiele badań czynny udział ojców w wychowaniu ma bardzo pozytywne skutki dla całej rodziny – w przypadku dzieci i nastolatków prowadzi do lepszych kontaktów z rówieśnikami, mniejszych problemów wychowawczych, mniejszej skłonności do zachowań przestępczych czy nadużywania alkoholu i narkotyków, a w przypadku rodziców – do większej mobilności edukacyjno

-zawodowej, wyższego poziomu empatii, niestereotypowego podejścia do pracy zarobkowej i opieki, większej satysfakcji z partnerstwa seksualnego, wyższej samooceny i większego zadowolenia z życia (Sarkadi i in., 2008; Flouri, 2005; Pleck, Masciadrelli, 2004).

Pozytywne skutki wychowawcze pełnej obecności obojga rodziców w codziennym życiu nie podlegają kwestii. Aktywny (wrażliwy/wspierający) i znaczący udział ojca w opiece nad dzieckiem od jego narodzin przynosi efekty w postaci szybszego rozwoju językowego niemowląt i maluchów oraz wzrostu ich ilorazu inteligencji. Wrażliwość ojca jest pozytywnie skorelowana z wyraźnie wyższymi umiejętnościami językowo-poznawczymi u synów i córek w wieku 18 miesięcy, a jego zaangażowanie z lepszym rozwojem sensomotorycznym (Wachs i in., 1971) i wyższym ilorazem inteligencji u dzieci w wieku 12 miesięcy i 3 lat (Yogman i in., 1995; Magill-Evans, Harrison, 1999).

RODZIELSKIE RÓŻNICE

W rodzinach o zrównoważonym podziale obowiązków ojcowie częściej pomagają dzieciom uczyć się czytać i pisać niż w rodzinach tradycyjnych (Ortiz, 1996), a ponadto oboje rodzice mają na ogół bardziej zbliżone poglądy na wychowanie i metody rozwiązywania konfliktów za pomocą spokojnej argumentacji i kompromisu. Większa wspólna odpowiedzialność za wychowanie (zwana też „współwychowywaniem”) może częściowo tłumaczyć pozytywne skutki edukacyjne związane z aktywną rolą ojca.

Ojcowie z wielu względów (między innymi dlatego, że na ogół mniej czasu spędzają w domu) zachowują się inaczej niż matki. Używają trudniejszego słownictwa, przynoszą inne zabawki i książki, a w niektórych kulturach częściej bawią się z dziećmi na dworze i częściej żartują (Fletcher, 2011). Wnoszą do życia rodzinnego odmienne zainteresowania, punkty widzenia i doświadczenia. Jednak pozytywne skutki zaangażowania ojców wcale nie wynikają z tego, że są inni od matek. Bycie dobrym ojcem zasadniczo nie różni się od bycia dobrą matką – jedno i drugie polega na rozwijaniu bezpiecznych więzi z dzieckiem, okazywaniu empatii, łagodnym i konsekwentnym stawianiu granic, a także na okazywaniu dziecku pomocy w nabywaniu potrzebnych umiejętności i wiary w siebie.



POZYTYWNY PRZEKAZ

Ważne jest, by żłobek czy przedszkole nie wysyłały dzieciom komunikatu o małej przydatności ojca, co ma miejsce w sfeminizowanym otoczeniu – dlatego niezbędne są specjalne strategie służące uznaniu i zwiększeniu roli mężczyzn. Należałoby przygotować programy dla ojców, stworzyć im przyjazne otoczenie, zapewnić ich znaczącą obecność w roli wychowawców czy ochotników pomagających w zajęciach, popracować nad tym, by nauczyciele – a także inni pracownicy placówki, nie wyłączając woźnych – docenili rolę ojców i nie obawiali się kontaktów z nimi (Fatherhood Institute, 2011).

W miarę możliwości w placówkach dla dzieci należy zatrudniać mężczyzn o wysokich kwalifikacjach, tworząc zespoły nauczycielskie o zrównoważonych pod względem płci proporcjach, co jednak nie oznacza, że z ojcami podopiecznych powinni kontaktować się tylko wychowawcy płci męskiej – mogłoby to prowadzić do powstania „grup ojcowskich” i ponownej marginalizacji ojców. Ojcowie powinni z zasady współpracować z całą kadrą pedagogiczną.

Jeśli mamy zapewnić równość płci w rodzinie i społeczeństwie oraz przygotować chłopców i dziewczynki do sprawiedliwego dzielenia się przyszłymi obowiązkami wychowawczymi, musimy nie tylko zwiększyć zaangażowanie mężczyzn w domu, ale także zdefeminizować otoczenie, z którym stykają się dzieci w żłobkach i przedszkolach.

BIBLIOGRAFIA:

- Barnes, C.M. (2009). Some relationships among father involvement and the literacy interests of young children with disabilities. University of Tennessee – Knoxville: Masters Thesis. Available at: http://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1044&context=utk_gradthes Retrieved 15/03/12
- Burgess, A., & Ruxton, S. (1996). Men and their children: proposals for public policy. London: Institute for Public Policy Research
- Burgess, A. (2010). Fathers and Parenting Interventions: what works? London: Fatherhood Institute. Available at: <http://www.fatherhoodinstitute.org/products-page/resources/>
- Cameron, C., Moss, P., & Owen, C. (1999). Men in the Nursery: gender and caring work
- Cowan, C., & Cowan, P. (2009). When Partners become Parents. Lawrence Erlbaum Associates
- Fatherhood Institute (2011). The Dads Included Toolkit for developing father-inclusive services. Available at: <http://www.fatherhoodinstitute.org/products-page/resources/>
- Fletcher, 2011 The Dad Factor: how father baby-bonding helps a child for life. Australia: Finch Publishing
- Flouri, E. (2005). Fathering & Child Outcomes. Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons.
- Goldman, R. (2005). Fathers' Involvement in their Children's Education. London: National Family and Parenting Institute
- Hoffman, L.W., & Youngblade, L.M. (1999). Mothers at work: Effects on children's well-being. New York: Cambridge University Press.
- Magill-Evans, J., & Harrison, M.J. (1999). Parent-child interactions and development of toddlers born preterm. Western Journal of Nursing Research, 21, 292-307.
- Ortiz, R.W. (1996). Fathers' contributions to children's early literacy development: the relationship of marital role functions. The Journal of Educational Issues of Language Minority Students, 16, 1311-148
- Pleck, J.H., & Masciadrelli, B.P. (2004). Paternal Involvement by U.S. residential fathers: levels, sources and consequences. In M.E. Lamb (ed.), The Role of the Father in Child Development (4th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Yarrow, L.J., MacTurk, R.H., Vietze, P.M., McCarthy, M.E., Klein, R.P., & McQuiston, S. (1984). Developmental course of parental stimulation and its relationship to mastery motivation during infancy. Developmental Psychology, 20, 492-503.
- Yeung, W.J. (2004). Fathers: an overlooked resource for children's school success. In D. Conley & K. Albright (eds.), After the Bell: Solutions Outside the School. London: Routledge.
- Yogman, M.W., Kindlon, D., & Earls, F. (1995). Father-involvement and cognitive-behavioural outcomes of preterm infants. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 34, 58-66.

Adrienne Burgess współzarządza brytyjskim Fatherhood Institute i kieruje jego pracą badawczą. Instytut jest organizacją społeczną i ośrodkiem analiz.

Więcej informacji na stronie internetowej: www.fatherhoodinstitute.org

kontakt: a.burgess@fatherhoodinstitute.org

Co oznacza dziś bycie ojcem?

Jacy są współcześni ojcowie? Jak zmieniło się postrzeganie ojcostwa w ciągu ostatnich dziesięcioleci? **Françoise Hurstel** przygląda się ewolucji roli ojca we Francji od czasu zakończenia II wojny światowej.

Bycie ojcem i podejmowanie obowiązków wynikających z ojcostwa na pozór wydaje się bardzo proste, intuicyjne i motywowane wrodzonym instynktem. Kiedy wypowiadamy się o roli i zadaniach ojca, mamy przekonanie, że wiemy o czym mówimy, ponieważ wiedzę czerpiemy z bezpośredniego doświadczenia – z kontaktów z własnym ojcem lub mężczyznami, których tym mianem określano. Jednak słowa „ojciec” i „ojcostwo” kryją znacznie bardziej złożone treści. Dlatego za przykładem antropologów, prawników, psychoanalityków i psychologów proponuję rozróżnienie trzech płaszczyzn ojcostwa: jako instytucji, jako funkcji i jako roli. To jednak nie wszystko. Wymienione wyżej płaszczyzny, występujące w każdym społeczeństwie, nie są niezmiennie – należą do „konstruktów społecznych”, tworzonych i przekształcanych w konkretną rzeczywistość w zależności od prawodawstwa i historii danej zbiorowości.

Podążając śladem antropologów i prawników „instytucją” ojcostwa określam zarówno spisane, jak i zwyczajowe ramy prawne, na podstawie których dana zbiorowość decyduje o tym, kogo można nazwać ojcem i jakie cechy winien on posiadać. Definicja „ojca” czy „ojcostwa” wcale nie jest naturalna i niezmienna.

EWOLUCJA POZYCJI OJCA

Jednym z następstw ruchu kontestacyjnego z maja 1968 roku była symboliczna śmierć patriarchalnej postaci ojca postrzeganego jako „głowa rodziny”. Dwa lata później wprowadzono zmiany w ustawodawstwie, z którego usunięto określenie „władza ojcowska”, zastępując je terminem „władza rodzicielska sprawowana przez oboje rodziców”. W dziejach ojcostwa i rodzicielstwa rozpoczęła się nowa epoka demokratyzacji i egalitaryzmu.

EWOLUCJA STATUSU OJCA

Jeszcze do niedawna status ten był ściśle związany z małżeństwem, jednak w wyniku znacznego spadku liczby zawieranych małżeństw w latach 1972-75 w sposobie określania ojcostwa wprowadzono pewne zmiany. W przypadku związków pozamałżeńskich, czyli konkubinatów, uzyskanie statusu ojca odbywa się na zasadzie „uznania dziecka”, „domniemania ojcostwa” lub „ustalenia ojcostwa na podstawie testów genetycznych”, które wskazują biologiczne pochodzenie dziecka. Różne sposoby definiowania ojcostwa mogą prowadzić do sytuacji, w której jedno dziecko będzie miało kilku ojców, a każdy z nich będzie pełnić inną rolę.

WIELOOJCOSTWO

Wypada w tym miejscu przypomnieć pewną instytucjonalną normę opisaną przez etnologów jako „wieloojcostwo”, a popularną w różnych społecznościach na całym świecie. Według etnolożki Suzanne Lallemand, która badała plemię Mossi (lud rolniczy zamieszkujący tereny Burkiny Faso), każde tamtejsze dziecko ma zwykle około 10 ojców sprawujących w rodzinie odmienne zadania. Dzieci nie traktują ich jednakowo – niektórym okazują szacunek, z innymi się bawią. Odróżnia się „starych” ojców, cieszących się autorytetem sędziów i przełożonych, „ojca prokreacyjnego”, który jest mężem matki, „ojca opiekuna” – wychowawcę i nauczyciela, który specjalnie w tym celu adoptuje dziecko tuż po jego narodzinach, „młodszych ojców”, czyli braci rodzonych i przyrodnych oraz kuzynów ze strony ojca (podobnie jak Mossi, my także mamy odrębną terminologię dla krewnych „po mieczu”), oraz „starszych ojców”, czyli wujów i stryjów.

Dlaczego oni wszyscy nazywani są „ojcami”? Otóż łączy ich pewna cecha – ze względu na pełnione wobec dziecka funkcje obowiązuje ich zakaz kazirodztwa i nakaz przestrzegania więzi wspólnotowych. Chłopak nie może się wiązać z dziewczyną, która jest córką jednego z jego „ojców”, ponieważ jest ona jego „siostrą”. Ponadto wszyscy noszą nazwisko rodowe, w którym do wspólnego rdzenia dodaje się formanty oznaczające miejsce pochodzenia i rodzaj wykonywanego zajęcia. Podany przykład świadczy o tym, że ojciec może pełnić wiele różnych „funkcji” społecznych i psychologicznych, które może dziś sprawować wielu mężczyzn.

SPOŁECZNE FUNKCJE OJCA

Antropologowie wyróżniają trzy główne funkcje, zwane też „funkcjonalnymi składnikami” ojcostwa. Istnieją one w każdej zbiorowości, w każdej epoce i odznaczają się szczególną organizacją. Należą do nich:

- składnik genealogiczny, określający „ojca prawnego”, który uznaje prawnie dziecko i daje mu nazwisko (tak było we Francji do roku 2002);
- składnik biologiczny, określający „ojca biologicznego”, od którego dziecko pochodzi genetycznie;
- składnik środowiskowy, określający „ojca wychowującego”, który uczy i wychowuje dziecko oraz opiekuje się nim na co dzień.

Obecnie obserwujemy więc zmianę instytucji ojcostwa – wskutek rosnącego wskaźnika rozwodów i separacji, zmian struktury rodziny, a także coraz powszechniejszej adopcji i wychowywania dzieci w związkach jednopłciowych, dziecko

może teraz mieć kilku „ojców”, z których każdy ma inne zadania. Wynikiem tej ewolucji jest podział obowiązków ojcowskich między kilku mężczyzn. W pewnym sensie ojciec przestał się dziś liczyć – najważniejszy jest komfort psychiczny, dobro i rozwój dziecka. Można zaryzykować twierdzenie, że zmiana roli mężczyzny z „głowy rodziny” na „ojca dzieci” stanowi pewien postęp, gdyż w tej sytuacji ogromnego znaczenia nabierają psychologiczne funkcje ojcostwa, dotyczące bezpośrednio dzieci.

PSYCHOLOGICZNE FUNKCJE OJCA

Od czasów Freuda psychoanalicy na podstawie badań klinicznych oraz praktyki psychoterapeutycznej i psychoanalitycznej rozróżniają dwa rodzaje funkcji psychologicznych – „macierzyńską” i „ojcowską” – tradycyjnie kojarzonych odpowiednio z kobietami (matkami) i mężczyznami (ojcami). Twierdzenie, że funkcje te determinuje płeć już dawno przestało być prawdziwe. Po pierwsze, funkcji ojcowskich (i macierzyńskich) nie można zrozumieć bez odwołania się do wewnętrznej rzeczywistości danej jednostki (Freud nazwał ją „kompleksem Edypa”). Jest to działanie motywowane psychologicznie, podejmowane przez każdego człowieka (niekoniecznie świadomie) w celu rozstrzygnięcia fundamentalnych kwestii: „kim jestem?”, „czy to moja matka?”, „czy to mój ojciec?”, „jestem chłopcem czy dziewczynką?”, „czym jest życie, czym jest śmierć?”. Dziecko zadaje te oraz inne pytania, aby wyjaśnić swoje pochodzenie, historię rodziny, podstawowe instynkty, żywiołową miłość do obojga rodziców i dalej pójść własną drogą. W tym celu rodzice dziecka muszą podjąć się wypełniania komplementarnych ról matki i ojca.

Ewolucja instytucji ojca, współdzielenie obowiązków wychowawczych oraz równouprawnienie mężczyzn i kobiet odmieniło rolę i pozycję każdego z członków rodziny; w efekcie kobieta i mężczyzna mogą dziś pełnić różne funkcje. Najwyższy czas przyznać, że ojciec, tak samo jak matka, może tworzyć intymną więź z dzieckiem, a matka, tak samo jak ojciec, pomaga dziecku w odkrywaniu jego odrębności. Funkcje nie zależą już od płci, a dla dziecka ważne jest, by pełniło je któreś z rodziców, o czym świadczą przykłady rodziców tej samej płci.

Z badań nad rolą ojca w okresie wczesnego dzieciństwa wynika, że obserwowane zmiany są nie tylko nieodwracalne, ale także bardzo demokratyzują i egalitaryzują relacje między kobietami a mężczyznami oraz rodzicami a dziećmi.

BIBLIOGRAFIA:

Héféz, Serge (2004) *Quand la famille s'emmêle*. Paris, Hachette Littératures.

Hurstel, Françoise (2002) *La déchirure paternelle*. Paris, Presse Universitaires de France (PUF), 3^{ème} éd.

Neyrand, Gérard (2009) *Le dialogue familial. Un idéal précaire*. Toulouse, Érès.

Tort, Michel (2005) *Fin du dogme paternel*. Paris, Aubier.

Revue Le Furet N°67, *Parents en devenir, Parents à accueillir* (kwiecień 2012).

Revue Le Furet N°56, *Quand les portes s'ouvrent aux pères* (sierpień 2008).

*Françoise Hurstel wykłada psychologię na Uniwersytecie Ludwika Pasteura w Strasburgu, jest specjalistką w dziedzinie psychoanalizy.
kontakt: f.hurstel@free.fr*

Nowa koncepcja ojcostwa

Yasemin Sıralı i Dilek Özmen przedstawiają Fundację Edukacji Matki i Dziecka (ACEV), turecką organizację pozarządową, z której pomocy skorzystało w 13 krajach prawie 700 tysięcy matek, ojców i dzieci z rodzin znajdujących się w trudnej sytuacji socjalno-bytowej.

Od 1996 roku Fundacja realizuje Program Wsparcia Ojców, skierowany do ojców o zróżnicowanym poziomie wykształcenia, mających dzieci w wieku 3-11 lat. Z inicjatywą rozpoczęcia takiego programu wyszły uczestniczki innego projektu ACEV, które stwierdziły, że mimo coraz większej wiedzy o rodzicielstwie i dzieciach nadal natrafiają na problemy w domach.

Współzałożycielka Fundacji i członkini zarządu Sevda Bekman tak opisała tę sytuację: „Kobiety uznały, że pewien kłopot stwarzają ojcowie dzieci, którzy nie pomagają im w zastosowaniu nowych umiejętności wychowawczych. Dlatego zaproponowały objęcie szkoleniem ich mężów. Pracowaliśmy przy założeniu, że dziecko funkcjonuje w pewnej sytuacji rodzinnej, ale okazało się, że sytuację tę tworzą tylko matka z dzieckiem. Potrzebne było większe zaangażowanie ojców. Pomysł opracowania dla nich takiego programu w społeczeństwie patriarchalnym wydawał się nierealny, ale musieliśmy się podjąć tego zadania”.

Program Wsparcia Ojców realizowany jest w Turcji i pięciu innych krajach. Jego głównym celem jest zmiana postępowania mężczyzn i uświadomienie im znaczenia roli ojca dla rozwoju dziecka. Program odwołuje się do silnego poczucia obowiązków ojcowskich w kulturze tureckiej, ale zwraca też uwagę na społeczno-psychologiczne aspekty działań ekonomicznych i postaw moralnych. Uczestniczący w nim ojcowie mogą lepiej porozumiewać się z dziećmi, wychowywać je w duchu bardziej demokratycznym, aktywniej uczestniczyć w zajęciach rozwojowych oraz dbać o bezpieczeństwo i dobre samopoczucie synów i córek.

Koncepcję programu modyfikowano dotychczas pięciokrotnie, po raz ostatni w 2011 roku, kiedy włączono do niego problematykę przemocy domowej, równouprawnienia płci i ochrony praw dziecka. Obecnie program składa się z 15 dwugodzinnych lub dwupółgodzinnych zajęć, podczas których grupa 15 ojców pod kierunkiem przeszkolonych przez ACEV liderów wymienia swoje opinie. Proponowane tematy to między innymi: postawy wychowawcze, jak słuchać ze zrozumieniem, kształtowanie pozytywnych zachowań, społeczny, emocjonalny i intelektualny rozwój dziecka, jak spędzać czas z dzieckiem, znaczenie zabawy, trudności życiowe, odpowiedzialność dziecka czy spotkania z matkami. Sesje odbywają się w porze

wieczornej, aby mogło wziąć w nich udział jak najwięcej ojców. Spotkania prowadzone są na zasadzie swobodnej rozmowy na podstawie konkretnych przykładów z elementami zabaw i gier fabularnych oraz pytań i odpowiedzi. Na przykład na pierwszym spotkaniu uczestnicy wracają myślą do własnego dzieciństwa, odpowiadając na pytania w rodzaju: „Jakie oczekiwania miał wobec ciebie twój ojciec?” i „Jakie oczekiwania ty sam masz wobec własnego dziecka?”, co prowadzi do dyskusji i porównań. Na koniec pada pytanie: „Co możemy zrobić, aby wesprzeć rozwój naszych dzieci?”.

„Mój ojciec wypełniał swoje obowiązki, dbając o to, byśmy mieli co jeść i troszcząc się o nasze bezpieczeństwo” – wspomina jeden z uczestników programu. „Dla niego to właśnie znaczyło być ojcem. Ale nam brakowało jego miłości. Ojciec nie bawił się z nami, nie spędzał z nami czasu, bił nas i matkę. Nie mam do niego żalu i nadal go szanuję, ale jego zachowanie utrwaliło we mnie negatywną cechę – pewne poczucie bezsilności. Po latach okazało się, że jestem podobny do ojca. Może nie przypominam go we wszystkim, ale mam sporo jego cech. Mój ojciec nie okazywał uczuć ani troski – ja też tego nie robię. Wiem, że mam z tym problem.”

Podobne wrażenie ma wiele tureckich dzieci, które szanują i kochają swoich ojców, ale brak im z ich strony uczucia, uwagi i wyrozumiałości. ACEV dąży do zwiększenia udziału ojca w wychowaniu, co w kulturze tureckiej oznacza wyłom w tradycji, w której mężczyzna jest dyscyplinującym strażnikiem cnót moralnych i rzadko uczestniczy w dziecięcych zabawach. Program udowodnił, że dzięki dobrej informacji i stworzeniu okazji do praktykowania czynności do tej pory uważanych za „matczyne” (np. zmienianie pieluch) panowie nabierają większej chęci do angażowania się w obowiązki rodzicielskie. W programie uwzględniono potrzeby dziecka w powiązaniu z odpowiednimi umiejętnościami, które pozwalają ojcom na skuteczne odnalezienie się w nowej roli. Cykl zajęć trwa 13 tygodni. Na dwie dodatkowe sesje zapraszane są żony uczestników, którym przedstawia się omawiane tematy.

Liderzy grup zachęcają do praktycznego wykorzystania nowo nabytej wiedzy, do tworzenia bardziej demokratycznych i nacechowanych wzajemnym szacunkiem relacji w rodzinie. Ci spośród uczestników, którzy wcześniej stosowali przemoc fizyczną lub słowną wobec żon i dzieci, zaczynają się lepiej do nich odnosić i wypracowują nowe sposoby kontaktu z domownikami. Skuteczność programu potwierdziły ankiety. Wyniki pokazały statystycznie znaczący spadek postaw autorytarnych i permissywnych (według oceny własnej), wzrost zaangażowania w wychowanie oraz częstsze stosowanie demokratycznych metod wychowawczych. Oprócz ankiet Fundacja prowadziła badania w formie pogłębionego wywiadu, oceniając zmiany w zachowaniach mężczyzn po zakończeniu programu. Okazało się, że wielu uczestników docenia swoje nowe umiejętności i stosuje je na co dzień.

„Przedtem, gdy moja córka płakała czy krzyczała, tylko podnosiłem głos i rękę, że niby zaraz dam jej klapsa. Wtedy przestawała” – mówi jeden z ojców. „Ale to znaczyło, że lekceważyłem jej potrzeby, nie szukałem innego wyjścia z sytuacji. Teraz wiem, że popełniałem błąd. Nauczyłem się lepiej rozumieć własne dziecko.”

Opinie uczestników potwierdziły żony, uznając, że ich mężowie nauczyli się bardziej panować nad sobą, przestali bić

swoje dzieci i zaczęli lepiej się z nimi porozumiewać. Jedna z matek stwierdziła: „Teraz mój syn mówi mi, że ojciec jest supertatą i nie zamieniłby go na żadnego innego”. Inna dodała, że „mąż stał się spokojnym człowiekiem”. Prawie wszyscy ojcowie przyznawali, że lepiej zdają sobie sprawę z dziecięcej potrzeby zabawy i bliskości, dlatego okazują synom i córkom więcej uczucia. Jeden z ojców podsumował następująco potrzeby własnego syna: „Przecież to dziecko. To zrozumiałe, że lubi się bawić, biegać, skakać i hałasować, ale teraz jestem wobec niego bardziej tolerancyjny”.

Program pomocy dla ojców nie tylko rozwija kompetencje pierwszego wychowawcy dziecka, ale także próbuje przeciwdziałać nierówności płci, przemocy domowej, nietolerancji oraz niedemokratycznym relacjom w skali domowej i społecznej. Umożliwia mężczyznom większy udział w wychowaniu, co daje im poczucie sensu, dumy i zadowolenia z siebie. W społecznościach tradycyjnych, o wyraźnym podziale ról rodzicielskich, dzieci, które widzą troskliwych ojców zaczynają traktować opiekę ojcowską jako naturalny składnik życia rodzinnego. Program odmienia też relacje małżeńskie – wprowadza otwarty dialog między mężem a żoną, uświadamia mężczyznom konieczność włączania się w wychowanie dziecka i obowiązki domowe, do tej pory traktowane jako wyłączna powinność kobiety. Najlepiej podsumowuje to komentarz jednej z żon: „Pewnej nocy dobiegł mnie hałas z kuchni. Pomyślałam, że to złodziej, a to był mój mąż, który zmywał naczynia. Nie wierzyłam własnym oczom”.

Opisywane zmiany to krok we właściwym kierunku, w stronę powszechnego uznania równego podziału obowiązków domowych i rodzicielskich, bez nierówności i narzucania normatywnych ról społecznych.

Yasemin Sıralı jest dyrektorką Fundacji Edukacji Matki i Dziecka (ACEV).

kontakt: yasemin.sirali@acev.org

Dilek Özmen jest specjalistką ds. stosunków międzynarodowych w Fundacji Edukacji Matki i Dziecka (ACEV).

kontakt: dilek.ozmen@acev.org

Uznanie dla wychowawców

W Niemczech rośnie liczba mężczyzn pracujących w placówkach wczesnej edukacji i opieki. Zmianom sposobu postrzegania roli wychowawców nad Odrą przygląda się **Tim Rohrmann**.



W minionym dziesięcioleciu wiele uwagi poświęcono obecności mężczyzn w niemieckich placówkach wczesnej edukacji i opieki. W latach 2002-11 liczba wychowawców płci męskiej zwiększyła się prawie dwukrotnie, choć wzrost ich procentowego udziału w ogólnej liczbie zatrudnionych nauczycieli nie był duży z uwagi na dynamiczny rozwój całego sektora.

Jednocześnie publiczna debata na temat równości płci w instytucjach oświatowych skierowała się na inne kwestie, a problemy z zachowaniem i nieprzystosowaniem szkolnym chłopców sprawiły, że polityka równościowa skupiła się właśnie na nich. W tej sytuacji niemieckie Ministerstwo do Spraw Rodziny, Osób Starszych, Kobiet i Młodzieży za swój priorytet uznało zwiększenie zatrudnienia mężczyzn w przedszkolach, co zaowocowało sfinansowaniem kilku przedsięwzięć w tej dziedzinie. Ogólnokrajowe badania ilościowe i jakościowe wykazały, że mężczyźni cieszą się uznaniem jako wychowawcy, realizatorzy programów dla dzieci i ojcowie, są chętnie zatrudniani w placówkach przedszkolnych, ale jednocześnie wielu z nich natrafia na rozmaite przeszkody utrudniające im pracę w zawodzie opiekuna.

Dlatego w 2010 roku ministerstwo utworzyło przy Katolickiej Wyższej Szkole Nauk Społecznych w Berlinie krajowy ośrodek koordynacyjny programu na rzecz promocji zatrudnienia mężczyzn w przedszkolach. Ośrodek współpracuje z politykami i zainteresowanymi instytucjami, w powszechnej ocenie skutecznie działając na rzecz zwiększenia różnorodności i jakości pracy pedagogicznej. Kolejnym krokiem była realizacja programu pilotażowego, który otrzymał od Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS)

dotację na kwotę ponad 13 milionów euro. Obecnie powstaje 16 projektów regionalnych obejmujących konkretne działania na rzecz promocji zatrudnienia mężczyzn w przedszkolach. Ministerstwo finansuje też przedsięwzięcie badawcze – tzw. „badanie tandemowe” – prowadzone przez Uniwersytet Nauk Stosowanych w Dreźnie w placówce eksperymentalnej, które ma ocenić różnice w zachowaniu kobiet i mężczyzn pracujących z dziećmi.

Większość przedsięwzięć spotkała się z życzliwym zainteresowaniem ze strony mediów i ogółu społeczeństwa, co może dziwić, zważywszy że jeszcze kilkanaście lat temu tematyka zatrudniania mężczyzn-wychowawców nie była obecna w powszechnej świadomości. Natomiast powody obecnego entuzjazmu są dosyć złożone i czasami budzą wątpliwości. Często mówi się, że nauczyciele-mężczyźni potrzebni są chłopcom. Czy to prawda? Do chwili obecnej właściwie nie przeprowadzono żadnych badań na ten temat, choć z rozmów z opiekunami wynika, że kontaktu z nimi szukają zarówno chłopcy, jak i dziewczyny – i nie ma w tym nic dziwnego. Psychologowie rozwojowi dawno stwierdzili, że dzieciom oprócz modeli zachowań tej samej płci potrzeba znaczących relacji z przedstawicielami płci odmienniej.

Mówi się, że mężczyźni wnoszą „odrobinę męskości” do pracy placówek. Zespoły mieszane często mają tendencję do odtwarzania tradycyjnego podziału ról, co bywa akceptowane przez kadrę, choć może sprzeciwiać się idei równości płci i przeciwdziałania stereotypom. Bywa też, że wraz z zatrudnieniem mężczyzn w zespole wybuchają konflikty. Kobiety oskarżają kolegów o to, że ci zachowują się „za bardzo po męsku”, na przykład wspinają się z dziećmi na wysokie drzewa, co w ocenie wychowawczyń jest „bardzo niebezpieczne”. Zdarza się, i to całkiem często, że panowie wychowawcy w opinii koleżanek nie pasują do obrazu „prawdziwego mężczyzny” – nie interesuje ich piłka nożna, nie znoszą majsterkowania, mają „dwie lewe ręce” do prac technicznych i w ogóle nie wykazują ochoty do wykonywania „męskich robót” w placówce.

Jednak my, realizatorzy programu, nie uważamy, że chłopcom potrzebne są tradycyjne męskie modele zachowań. Wręcz przeciwnie, naszym zamiarem jest zapewnienie zrównoważonego składu kadry wychowawczej pracującej według zasad pedagogiki genderowej. Właśnie temu służy program EFS oraz szerokie spektrum inicjatyw lokalnych obejmujących opisane poniżej zakresy działania.

NAUKA ZAWODU

Realizatorzy współpracują ze szkołami i urzędami pracy, informując młodych mężczyzn o możliwości pracy w sektorze wczesnej edukacji i opieki. W ramach imprez z okazji Dnia Chłopaka panowie mogą przez jeden dzień spróbować swoich

sił w wykonywaniu „kobiecych zajęć”. Szczególną atrakcję stanowi przerobiony stary amerykański autobus szkolny, w którym odbywają się warsztaty genderowe i działa ośrodek informacyjny.

EDUKACJA I SZKOLENIA

Realizatorzy współpracują ze szkołami i uczelniami prowadzącymi zajęcia pedagogiczne, omawiając zagadnienia pedagogiki genderowej, składu grupy oraz programu pracy z dziećmi. Kwestie równości płci pojawiają się też podczas praktyk i szkoleń zawodowych.

PEDAGOGIKA GENDEROWA

Tematyka równości płci jest obecna w programach nauczania placówek wczesnej edukacji i opieki opracowanych przez władze niemieckich landów, ale osoby pracujące z dziećmi uważają, że programy te stawiają abstrakcyjne cele i oferują niewielką pomoc praktyczną. Dlatego wiele ośrodków podjęło realizację samodzielnych inicjatyw, np. wybierając mniej stereotypowe zabawki czy kupując książki dla dzieci opisujące mniej tradycyjne podejście do ról społecznych. Szczególny nacisk położono na pracę z ojcami.

POMOC DLA MĘŻCZYZN ZATRUDNIANYCH W PLACÓWKACH WCZESNEJ EDUKACJI I OPIEKI

Utworzono kilka regionalnych inicjatyw i zespołów roboczych dla mężczyzn pracujących z dziećmi, a przez ostatnie dwa lata powstało wiele nowych grup pomocy. Niektóre z nich działają w ramach programu finansowanego przez EFS. Obecnie w całych Niemczech funkcjonuje 25 zespołów wspierających wychowawców płci męskiej, które tworzą sieć ogólnokrajową.

POMOC DLA MIESZANYCH ZESPOŁÓW PEDAGOGICZNYCH

Kilka przedsięwzięć EFS obejmuje szkolenia dla mieszanych zespołów pedagogicznych. Integracja mężczyzn z grupą kobiet nie zawsze przebiega łatwo. Zespoły mieszane oferują większe zróżnicowanie i równość płci w pracy z dziećmi, ale wymagają od swoich członków gruntownego przemyślenia koncepcji ról i zachowań społecznych. Do tego potrzeba czasu i fachowego wsparcia.

ZMIANA PRACY

Od chwili uruchomienia opisywanych inicjatyw telefony do ministerstwa i organizacji regionalnych dzwonią bez przerwy – setki mężczyzn dopytują się o możliwość zatrudnienia w sektorze wczesnej edukacji i opieki. Niestety nie jest to łatwe. Warunkiem jest zwykle ukończenie co najmniej trzyletniego kursu kształcenia zawodowego (w odróżnieniu od niektórych krajów europejskich w Niemczech nie można zatrudnić wychowawcy bez kwalifikacji zawodowych). Ponieważ brak wykwalifikowanej kadry daje się we znaki, w niektórych landach wprowadzono tzw. „szybką ścieżkę” kształcenia, choć rozwiązanie to krytykują związki zawodowe, podnosząc zarzut pogorszenia jakości zajęć. Z drugiej strony trudno oczekiwać, by dorośli zmieniający pracę, często w wieku 30-40 lat, siedzieli w ławkach obok 16- czy 18-letnich dziewczyn i (czasem) chłopców przez 3 do 5 lat, nie zarabiając w tym czasie pensji. Dlatego pilnym zadaniem na najbliższe lata będzie opracowanie, dla osób zmieniających pracę (zarówno kobiet, jak

i mężczyzn), realistycznych koncepcji podnoszenia kwalifikacji zawodowych bez uszczerbku dla jakości usług.

AKCJA INFORMACYJNA

W ramach kilku projektów prowadzona jest akcja informacyjna, propagująca ideę zatrudniania mężczyzn w przedszkolach. Kilka ogłoszeń doczekało się szerokiego odzewu, np. krótka reklama radiowa emitowana regularnie latem zeszłego roku w popularnym regionie wczasowym na północy Niemiec czy seria plakatów w metrze hamburskim. Ponadto niektóre programy EFS prowadzą własne strony internetowe, strony na Facebooku i fora internetowe.

Nie są to wszystkie prowadzone działania, ale niezależnie od wysiłków należy stwierdzić, że nadal niejasne pozostają dwie istotne kwestie:

– Jaki jest skutek tych wszystkich przedsięwzięć? Czy zwiększenie zatrudnienia mężczyzn w przedszkolach faktycznie prowadzi do większej równości płci, jak chce tego ministerstwo i jego eksperci? Czy jest raczej na odwrót – programy zatrudnienia spływają dyskurs, sprowadzając zagadnienie do tzw. „naturalnych różnic” między płciami i tym samym wzmacniając stereotypowe zachowania kobiet i mężczyzn, dziewczynek i chłopców?

– Co będzie gdy zainteresowanie tematem wygaśnie, a fundusze na projekty pilotażowe zostaną wydane? Zmiana sposobu postrzegania roli mężczyzn i kobiet w placówkach wczesnej edukacji i opieki to praca na długie lata. W jaki sposób uwzględnią one ideę większego zrównoważenia składu kadry pedagogicznej w swoich planach zatrudnienia, koncepcjach strategicznych i pracy codziennej?

BIBLIOGRAFIA:

Cremers, Michael; Krael, Jens; Calmbach, Marc (2010). *Male Educators in Kitas (Early Childhood Education and Care Facilities)*. Berlin: Federal Ministry of Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth.

Koordinationsstelle Männer in Kitas (Hg.) (2012). *Männer in Kitas. Eine Anthologie*. Opladen: Barbara Budrich.

*Dr Tim Rohrmann jest psychologiem, współpracownikiem Biura Koordynacyjnego programu na rzecz promocji zatrudnienia mężczyzn w sektorze wczesnej edukacji i opieki w Katolickiej Wyższej Szkole Nauk Społecznych w Berlinie.
kontakt: rohrmann@koordination-maennerinkitas.de*

Mężczyźni w przedszkolu a kwestia równości płci

Od 20 lat władze norweskie wspierają akcje na rzecz zatrudniania mężczyzn w przedszkolach. Ich celem jest zapewnienie dzieciom bardziej zróżnicowanego środowiska edukacyjnego, ale też promocja równouprawnienia. **Leif Askland** podkreśla jednak, że teraz systemowym rozwiązaniom towarzyszy burzliwa debata.

PLANY DZIAŁANIA

Od 1995 roku władze Norwegii opracowują tzw. „plany działania” w celu naboru – i utrzymania zatrudnienia – wychowawców przedszkolnych płci męskiej. Ponieważ w przedszkolach pracują głównie mniej wykwalifikowani asystenci (jest ich dwukrotnie więcej niż nauczycieli wykwalifikowanych), działania kierowano przede wszystkim do potencjalnych chętnych oraz studentów kierunków pedagogicznych. Od czasu realizacji pierwszego planu liczba wychowawców-mężczyzn znacznie wzrosła, jednak ich odsetek utrzymuje się mniej więcej na tym samym poziomie, co wynika z dynamicznego rozwoju nowych instytucji, potrzebujących o wiele więcej pracowników. W 1995 roku w przedszkolach pracowało około 800 mężczyzn, a w 2010 roku około 6200 (8,3%). Liczba ta nadal rośnie z roku na rok.

W realizację planów zaangażowani są wszyscy zainteresowani programami wczesnej edukacji, w tym Ministerstwo Oświaty, 19 norweskich powiatów, uczelnie oraz większość gmin i przedszkoli. Do tej pory podjęto wiele inicjatyw, np. przyznano mężczyznom prawo pierwszeństwa przy ubieganiu się o przyjęcie na studia lub do pracy (pod warunkiem, że mają takie same kwalifikacje jak kandydatki). Przygotowywane są także akcje reklamowe, powstają filmy i wystawy, a uczelnie zachęcane są do prowadzenia badań naukowych dotyczących zagadnień równości płci w kontekście pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Ustanowiono ponadto doroczną nagrodę dla instytucji, gmin i uczelni za skuteczne działania na rzecz równości. Plany działania przedłużano już kilkakrotnie, obejmując nimi programy naboru mężczyzn do pracy w szkołach podstawowych i gimnazjach. Tematyka dotycząca zatrudniania mężczyzn i kwestii płci w przedszkolach znajduje się w centrum najnowszego planu działania zatytułowanego „Równość płci 2014”, który przyjęto do realizacji w listopadzie 2011 roku.

SIECI WSPARCIA

Jednym z podstawowych działań na rzecz wzrostu zatrudnienia mężczyzn w placówkach wczesnej edukacji jest tworzenie i prowadzenie dla nich sieci wsparcia. Zasadniczo sieci te pomagają w nagłośnieniu problemu, mając ogromny i pozytywny wpływ na realizację programów. Sieci działają na różnych poziomach i w różnych formach. Finansowana przez ministerstwo internetowa sieć wsparcia od 1995 roku

działa pod adresem www.mennibarnehagen.no/. Strona, której administratorem jest Szkoła Wyższa im. Królowej Maud, zawiera odnośniki do najważniejszych materiałów i kontaktów branżowych.

Niektóre gminy i miejscowości stworzyły oraz udostępniły swoje zasoby sieciom lokalnym, które działają na rzecz zwiększenia zatrudnienia mężczyzn, wpływają na kształt polityki i świadczą konkretną pomoc. Są gminy nagradzające przedszkola, którym uda się zatrudnić więcej wychowawców płci męskiej. W utrzymaniu kadry bardzo pomagają także lokalne sieci wsparcia – wiele z nich organizuje seminaria, wykłady, kursy, wycieczki i imprezy towarzyskie. Jest to szczególnie ważne w przypadku tych mężczyzn, którzy są jedynymi przedstawicielami swojej płci w placówce.

PRZEDSZKOLA NA ŚWIEŻYM POWIETRZU

W odróżnieniu od większości krajów europejskich w Norwegii bardzo wiele ośrodków dla dzieci prowadzi wyłącznie zajęcia na świeżym powietrzu. Przedszkola tego typu przyciągają większą liczbę mężczyzn niż tradycyjne placówki – panowie stanowią tam często ponad 30% kadry pedagogicznej. Wynika z tego, że rodzaj prowadzenia pracy może odgrywać istotną rolę w procesie rekrutacji. Na podstawie własnych doświadczeń wyniesionych z prowadzenia kursów dla asystentów przedszkolnych mogę stwierdzić, że te ośrodki, które dbają o jakość programu nauczania, bardziej przyciągają mężczyzn niż pozostałe. Oprócz tematyki przyrodniczej panowie wychowawcy szczególnie lubią zajęcia z dziedziny muzyki, informatyki, techniki, fotografii, literatury, życia w społeczeństwie i wychowania fizycznego.

ARGUMENT BIEDY

Opisywane programy zatrudnienia powstały częściowo w wyniku troski o sytuację chłopców i mężczyzn w społeczeństwach europejskich, gdzie płci męskiej dotyczą takie problemy jak przemoc, zachowania destrukcyjne, nadreprezentacja w szkołach specjalnych, więzieniach itd. Brak męskich wzorców w dzieciństwie częściowo tłumaczy, dlaczego chłopcy zwracają się ku destrukcyjnym modelom męskości i szowinizmu płciowego. Ta sytuacja stała się powodem działań politycznych nakierowanych na zwiększenie

zatrudnienia wychowawców w przedszkolach. Negatywnym faktem nie da się zaprzeczyć (choć udział dziewczyn w grupach nieprzystosowanych społecznie niestety szybko wzrasta), ale używanie ich jako głównego argumentu na rzecz liczniejszej rekrutacji mężczyzn to niekoniecznie najlepszy pomysł. Zapobieganie biedzie i wykluczeniu społecznemu jest równie istotne, jak promowanie pozytywnych stron uczestnictwa we wcześniejszej edukacji i opiece nad dziećmi. Zdroworozsądkowy argument, że przedszkola i szkoły powinny odzwierciedlać zróżnicowanie społeczeństwa pod względem płci oraz pochodzenia etnicznego i klasowego może równie skutecznie trafić do mężczyzn, nie wywołując jednocześnie niebezpiecznej stygmatyzacji.

ARGUMENT SWOBODY

Norweska podstawa programowa dla przedszkoli oferuje sporo swobody w doborze treści i metod pedagogicznych, co skwapliwie wykorzystano przy naborze mężczyzn. Pierwsze filmowe ogłoszenia rekrutacyjne podkreślały wyłącznie ten argument. „Tutaj możesz robić to, co naprawdę kochasz, i jeszcze ci za to zapłacą!” – brzmiało jedno z haseł reklamowych. Argument swobody nadal jest wykorzystywany, choć nieco subtelniej i nie wprost.

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI PRZEDSZKOLNYCH

Niektóre uczelnie adresują swoje kampanie rekrutacyjne do grup słabo reprezentowanych, np. do młodych mężczyzn z odmiennych kręgów kulturowych. Od czasu gdy szkoły zyskały swobodę w profilowaniu programów nauczania, wzrosła liczba mężczyzn na studiach pedagogicznych. Najpopularniejsze wśród nich profile to praca na świeżym powietrzu, muzyka, taniec i teatr. Niemniej liczba studentów niekończących studiów nadal jest nieco wyższa niż studentek. Aby rozwiązać ten problem podjęto inicjatywę stworzenia akademickiej sieci wsparcia, a także postanowiono, że studenci płci męskiej odbędą praktyki pedagogiczne pod okiem nauczycieli płci męskiej – choć dla samych studentów nie miało to większego

znaczenia. Nadmierny nacisk na zagadnienia związane z równością płci wydaje się bardziej zniechęcać niż zachęcać chłopców, którzy przyznają, że kwestie równości są ważne, ale zamiast koncentrować się na poszczególnych studentach, należy skupić się na zintegrowanych programach nauczania. Wydaje się, że mężczyźni mają dość pragmatyczny stosunek do swoich decyzji, w tym do kwestii związanych z sytuacją bytową, własnym zdrowiem, zdrowiem swojej rodziny czy ewentualną przeprowadzką.

SZKOLENIE ASYSTENTÓW PRZEDSZKOLNYCH

Uniwersytet w Oslo dwukrotnie zorganizował kurs szkoleniowy przeznaczony wyłącznie dla mężczyzn, którzy wyrazili chęć pracy w charakterze asystentów przedszkolnych. To bardzo interesująca grupa z punktu widzenia naboru – prawie wszyscy kończą naukę, a potem dłużej pracują w wyuczonym zawodzie.

REKRUTACJA MĘŻCZYZN A KWESTIA RÓWNOŚCI PŁCI

Według obowiązującego w Norwegii ustawodawstwa oświatowego równość płci należy do podstawowych wartości edukacyjnych. Czy zwiększenie liczby mężczyzn pracujących w przedszkolach jest tożsame z działaniem na rzecz tej równości? Podejmując tego rodzaju pracę wychowawcy -mężczyźni postępują trochę na przekór tradycji. Pojawia się więc pytanie: czy na co dzień ich opinie i zachowania są równie mało ortodoksyjne? Na ten temat toczy się obecnie w Norwegii zacięta dyskusja – niektóre kobiety kwestionują zasady przyjmowania mężczyzn do pracy w przedszkolu, powołując się na badania, z których wynika, że w większości placówek idea równości płci zanika, wypierana przez ideę powszechnej równości. Coraz częściej podnoszą się głosy, aby temat równości płci i równouprawnienia oddzielić od dyskusji o rekrutacji. Dalsze losy tej debaty na pewno wpłyną na proces zatrudniania mężczyzn do pracy z małymi dziećmi.

*Leif Askland jest wykładowcą
na Uniwersytecie Oslo-Akershus.
kontakt: leif.askland@hioa.no*



Co wnoszą mężczyźni do pracy z małymi dziećmi?

Mężczyźni zatrudnieni w przedszkolach w Zagrzebiu opowiadają **Helenie Burić** o swoich doświadczeniach.

Chorwackie przedszkola (dla dzieci w wieku 1-6 lat) zatrudniają niewielu męskich opiekunów. Według Ministerstwa Nauki, Edukacji i Sportu panowie stanowią zaledwie 5% kadry przedszkolnej. Powstaje pytanie: dlaczego mężczyzn chętnych do pracy z dziećmi jest tak mało? W poszukiwaniu odpowiedzi odwiedziłam kilku wychowawców przedszkolnych w Zagrzebiu, pytając ich, co sądzą o swojej pracy i jak oceniają swój wkład w wychowanie podopiecznych.

„WUJKOWIE I GRZYBY”

Nenad Gospodnetić–Frojla z przedszkola „Savica” w południowo-wschodniej części Zagrzebia postrzega siebie nie tylko jako opiekuna – dla niego równie ważne jest bycie poetą, kompozytorem i założycielem grupy teatralnej „Wujkowie i grzyby”. Nenad chętnie opowiada mi o dzieciach, którymi się zajmuje.

„Dziś było fantastycznie! Miałem zagrać rolę duchownego, który udziela ślubu parze dzieci, ale upadłem i trzeba mnie było odwieźć na izbę przyjęć do szpitala po przeciwnej stronie sali. Tam reanimowali mnie lekarze i pielęgniarki, podczas gdy w drugim rogu pomieszczenia odbywał się ślub. Dumną i szczęśliwą panną młodą w sukni z zasłon okiennych i z bukietem w ręku była jedna z dziewczyn. Nagle okazało się, że z powodu mojej nieobecności zabawa weselna wisi na włosku. Na szczęście szpital wkrótce odesłał mnie z powrotem do pracy i jako duchowny mogłem podczas wesela zagrać na gitarze. Śpiew odbijał się echem od ścian, aż trząsł się budynek przedszkola.”

A jutro? „Jutro zagram strażaka, policjanta, błazna, a może mima? A potem obłok, bańkę mydlaną, pozytywkę, dużą lub małą literę, nieznane słowo, nową piosenkę... Ja, mężczyzna w średnim wieku, mogę zrobić wszystko co zechcę, tak jak moje dzieci.”

Pozostając pod wrażeniem Nenada, jadę do wschodniej dzielnicy Zagrzebia, aby spotkać się z Duškiem Ilijevićem, wychowawcą z przedszkola „Medo Brundo”. Rozmawiamy o głęboko zakorzenionych stereotypach zawodowych kobiecych i męskich.

„Pamiętam moje pierwsze dni w przedszkolu” – mówi Duško. „To było trudne doświadczenie, także dla dzieci, które z początku nie wiedziały, jak się do mnie zwracać (wciąż

jeszcze w ferworze dyskusji zdarza się, że mówią do mnie »ciociu«). Dziś już wiedzą, że ja też umiem opowiedzieć im bajkę, zaśpiewać i zatańczyć, pocieszyć je i dać im poczucie bezpieczeństwa – wszystko to wcześniej było wyłącznym zadaniem wychowawczyń. Widzą też, jak wykonuję tradycyjne »męskie« prace – na przykład naprawiam popsutą zabawkę czy mebel. Uważam, że nie ma sensu porównywać nauczycieli i nauczycielek. Mam inne podejście do dzieci niż moje koleżanki, nie dlatego, że jestem dla nich »wujkiem«, ale dlatego, że jesteśmy innymi ludźmi. Przecież współpraca obu płci dobrze służy naszemu nadrzędnemu celowi – zapewnieniu dzieciom dobrej opieki i edukacji.”

NAJFANIEJSZA PRACA WE WSZECHŚWIECIE

Jadę do przedszkola „Kolibri”, aby porozmawiać z Igozem. Oto jego wypowiedź: „Kilka lat temu chłopiec z mojej grupy, mój »mały wielki przyjaciel« Luka, stwierdził z powagą: »Wiesz, Igor, najwyższy czas żebyś znalazł odpowiednią pracę, a tutaj przychodził tylko dla zabawy«. Myślę, że gdyby ludzie umieli docenić tę robotę i powszechnie ją wspierali to byłaby to najfajniejsza praca we wszechświecie! W tym zawodzie pociąga mnie możliwość codziennego kontaktu z dziećmi, które są bez troski, żyją tu i teraz, lubią się bawić... Właśnie tego powinniśmy się od nich uczyć.”

Z Igozem zgadza się Damir Kučan, nauczyciel z przedszkola „Vedri Dani”: „Praca z dziećmi daje mnóstwo satysfakcji, ponieważ są naturalne, spontaniczne, szczere, mówią to, co myślą i wiedzą, czego chcą. My powinniśmy im udzielać pomocy i zachęty, aby miały solidne podstawy na przyszłość. Nie znoszę uwag w rodzaju: »Oni się tylko opiekują dziećmi«. Rzeczywiście, troszczymy się o to, aby dzieci miały sucho, były czyste i wypoczęte, ale to nie wszystko – musimy zadbać o ich rozwój społeczny, adaptację do nowego środowiska, nawiązywanie przyjaźni, umiejętność komunikowania się i rozwiązywania konfliktów w sposób pokojowy, rozwój zasobu słownictwa przez czytanie i organizowanie przedstawień kukielkowych... Jako opiekun staram się wychowywać dzieci na dorosłych, którzy cenią życie, cieszą się nim i umieją z niego korzystać – bo nauczyły się tego w przedszkolu.”

Ze wschodniego Zagrzebia jadę na zachód, do przedszkola „Malešnica”, aby porozmawiać z Muhamedem Kovačevićem,

który zdradza parę tajemnic zawodowych: „Sekret bycia dobrym nauczycielem przedszkolnym leży w tym, żeby myśleć jak dziecko, wczuć się w jego sytuację. Dzieci akceptują mnie jako równorzędnego partnera w zabawie, a nie kogoś, kto wykonuje swoją pracę. Ten zawód nie jest tu postrzegany jako typowy dla mężczyzn. Większość ludzi traktuje go jako zajęcie wybitnie kobiece, ale daje ogromną motywację pod wieloma względami – wymaga kreatywności, empatii i dużej odpowiedzialności. Nie widzę żadnego powodu, aby był zarezerwowany wyłącznie dla kobiet.”

ZAMIAST TRADYCYJNYCH KOŁYSANEK – UTWORY BOBA DYLANA

„Należy skończyć z dominacją jednej płci w niektórych zawodach. Jest to szczególnie ważne w sferze edukacji i to nie tylko ze względu na praktyczną realizację zasady równości. Tu chodzi o stworzenie nowego człowieka, wolnego od patriarchalnych ograniczeń” – mówi Josip Šimić, nauczyciel z przedszkola „Medvescak”. „Sam pochodzę z wielodzietnej rodziny, było nas jedenaścioro rodzeństwa, więc przywykłem troszczyć się o moich braci. Nie wyobrażam sobie życia bez dzieci, bez ich hałasu dookoła. Przed leżakowaniem śpiewam dzieciom ballady Boba Dylana, z chłopcami gram w piłkę nożną, dziewczynom zostawiam spory o to, którą ich zdaniem lubię najbardziej... Najtrudniejsze chwile przeżywam, kiedy żegnam się z moimi »absolwentami« przed ich pójściem do szkoły podstawowej. A najlepsze chwile to te kiedy rozpoznają mnie dorośli, którzy chodzili do mojego przedszkola i wciąż pamiętają mnie jako dobrego przyjaciela.”

DAR BEZWARUNKOWEJ MIŁOŚCI

Na koniec spotykamy się z Mariem Čuletićem, wychowawcą przedszkola waldorfskiego i nauczycielem rytmiki: „W szkole najbardziej lubiłem przedmioty związane z ludźmi, społeczeństwem, humanistyką. Czułem, że szkoła za bardzo skupia się na abstrakcyjnej wiedzy, zapamiętywaniu faktów i liczb, zaniedbując dziecięce uczucia i emocje. Po ukończeniu studiów pedagogicznych kontynuowałem naukę, uczestnicząc przez trzy lata w szkoleniu prowadzonym na potrzeby programu waldorfskiego. Tam zdobyłem głębszą wiedzę na temat złożoności natury ludzkiej i rozwoju człowieka. Bardzo mi się to przydało w pracy z dziećmi. Pomoc w nauce przedszkolakom to zajęcie niezwykle twórcze, fascynujące i odpowiedzialne. Wiem, że dzieci szukają u nas zrozumienia, opieki i wsparcia, ale przede wszystkim bezwarunkowej miłości, dzięki której staną się niezależnymi ludźmi.”

To już koniec naszej krótkiej wędrówki po przedszkolach Zagrzebia. Czy w XXI wieku istnieją jakieś uzasadnione powody braku wychowawców w najważniejszym okresie życia dziecka, skoro badacze podkreślają znaczenie męskich wzorców we wczesnej edukacji? Historie opowiedziane przez mężczyzn pracujących z małymi dziećmi dobitnie wskazują, że pod tym względem Chorwacja może i powinna się uczyć od Szwecji i Danii.

*Helena Burić jest koordynatorką programu przedszkolnego „Step by Step”, realizowanego przez Open Academy w Chorwacji.
kontakt: helena@korakpokorak.hr*

Rola edukacji przedszkolnej

Barbara Murawska analizuje, jakie znaczenie dla dziewczyn i chłopców ma długość edukacji przedszkolnej. Wykazuje też, że wprowadzenie nauki od szóstego roku życia w niewielkim stopniu wpływa na wyrównywanie szans edukacyjnych.

Badania segregacji na progu szkoły podstawowej, przeprowadzone w 2003 roku przez Instytut Spraw Publicznych, jasno pokazały, że poziom umiejętności uczniów na progu szkoły jest znacząco powiązany z edukacją przedszkolną. Ma tu znaczenie zarówno sam fakt uczestniczenia w zajęciach przedszkolnych, jak i długość edukacji. Okazuje się, że ten drugi czynnik jest szczególnie istotny dla dzieci z rodzin o niskim statusie ekonomicznym – im dłuższy staż przedszkolny, tym lepsze wyniki na progu szkoły w zakresie umiejętności czytania, pisanie oraz podstawowych umiejętności matematycznych. Szczególnie silny jest ten efekt w wypadku chłopców. Jeśli chłopiec z zaniedbanej kulturowo rodziny uczęszcza do przedszkola cztery lata, to jego szanse na dobry start i sukces szkolny są nieporównywalnie większe niż wtedy, gdy trafi tam na rok przed pójściem do szkoły. W wypadku dziewczyn z tej grupy statusowej omawiany efekt jest słabszy. Jak można taką zależność wyjaśnić? Prawdopodobnie chłopcy potrzebują dłuższego okresu adaptacji w środowisku innym niż domowe, a ponadto trudniej otwierają się na edukację typu szkolnego, związaną z porządkiem działania, często spostrzeganym przez nich jako ograniczenie wolności. Na uwagę zasługuje jeszcze jedna interesująca tendencja. Analiza danych pokazała, że dla chłopców o wysokim statusie korzystniejsze jest rozpoczęcie stażu przedszkolnego w czwartym, a nie w trzecim roku życia. Oznacza to, że takie dzieci czerpią więcej do czwartego roku życia z dobrej stymulacji edukacyjnej w rodzinie, czego brakuje dzieciom z rodzin zaniedbanych kulturowo. Dla nich szansą na awans społeczny jest wczesna edukacja przedszkolna.

Otrzymane wyniki w sposób jasny pokazują, że wprowadzenie obowiązkowej edukacji przedszkolnej od szóstego roku życia ma niewielkie znaczenie dla wyrównywania szans edukacyjnych. Szansą na awans społeczny dla dzieci o niskim statusie ekonomicznym jest wczesna edukacja przedszkolna. Przedszkole, by mogło spełniać swoją rolę w życiu dzieci o niskim statusie społecznym, musi być dla nich dostępne już w trzecim roku życia, a nawet wcześniej.

Dr Barbara Murawska jest pedagożką, pracowniczką Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego.

Dlaczego projekty badawcze „pasują” chłopcom

Jak wykorzystać naturalną energię chłopców do rozwijania ich kompetencji poznawczych i społecznych? O tym jak metoda projektów badawczych zwiększa zaangażowanie chłopców w edukację piszą **Magdalena Korsak i Gracjana Woźniak**.

NAUCZYCIEL W ROLI BADACZA

Projekty badawcze są podejściem interdyscyplinarnym, wykorzystującym naturalne zainteresowania dzieci – zarówno chłopców, jak i dziewczyn, dzieci z większym i mniejszym potencjałem, starszych i młodszych.

Metoda pracy projektami badawczymi bardzo dobrze wpisuje się w założenia polskiej podstawy programowej dla przedszkoli i szkoły podstawowej, zgodnie z którą zadaniem nauczyciela jest m. in. „kształtowanie u dzieci pozytywnego stosunku do nauki, rozwijanie ciekawości oraz poznawanie otaczającego świata” czy stwarzanie warunków do „aktywności badawczej a także działalności twórczej”.

Jednak wielu nauczycieli – pomimo udziału w specjalnych szkoleniach – ma duże trudności we wprowadzeniu metody projektów do codziennej pracy z dziećmi. Być może jedna z przyczyn leży w sfeminizowaniu tego zawodu – niemal 100% nauczycieli w przedszkolach i klasach I-III szkoły podstawowej to kobiety!

Główna trudność ujawnia się w podejściu tych nauczycielek, które wybierają temat projektu badawczego zgodny z zainteresowaniami własnymi, a nie zainteresowaniami dzieci. Otóż nauczycielki często dokonują wyborów zgodnie ze swoim „kobięcym” hobby (np. kwiaty), bojąc się tematów „męskich”, na których się „nie znają” (np. pojazdy, maszyny budowlane). Największym wyzwaniem jest wewnętrzna zgoda na to, że w podejściu badawczym nie trzeba być ekspertem w danym temacie – nauczyciel uczy się nowych zagadnień wraz z dziećmi, a jego zadaniem jest przede wszystkim czuwanie nad organizacją całości działań.

W wielu szkołach tradycyjnie uczący nauczyciele, bez względu na płeć, boją się utracić autorytet, którego fundament upatrują w swojej nieomyślności i encyklopedycznym podejściu do wiedzy. Tymczasem projekty badawcze zakładają zaangażowanie emocjonalne uczniów, poszukiwania naukowe oparte na stawianiu, potwierdzaniu lub obalaniu hipotez i samodzielne dochodzenie do wiedzy, a nie jej pobieranie od osoby stojącej

wyżej w hierarchii szkolnej. Tym samym projekty odbiegają od tradycyjnego modelu pracy nauczyciela.

Kolejną trudnością jest brak doświadczeń badawczych samych nauczycieli. Zwłaszcza jeśli podczas nauki, a potem na studiach pedagogicznych, nie mieli okazji robić prawdziwych badań naukowych. Dla nauczycielek jest to sytuacja jeszcze trudniejsza niż dla nauczycieli i w dużej mierze związana z podejściem środowiska wychowawczego. Już w dzieciństwie w niedostatecznym stopniu kształtowane są zainteresowania dziewczynki dotyczących nauk ścisłych (np. klocki kupuje się częściej chłopcom niż dziewczynkom).

Chłopcy i dziewczynki w naturalny sposób interesują się tematami związanymi z budownictwem, inżynierią czy techniką, ale obserwując dorosłych naśladują ich i powielają role, które dorośli zazwyczaj przyjmują. W edukacji warto wykorzystać ten początkowy potencjał dzieci, który nie różnicuje zabaw i aktywności na męskie czy damskie i wzmacniać u każdego dziecka – bez względu na jego płeć – dyspozycje, umiejętności i kompetencje pomagające w myśleniu naukowym.

Warto więc aby w pracy projektowej nauczycielki częściej sięgały po tematy postrzegane jako „męskie”. Wtedy pełniej i szerzej będą mogli uczyć się również dziewczynki! Nie bójmy się tematów takich jak

„straż pożarna”, „pojazdy”, „budowa” czy „wieżowce”, ponieważ są to tematy rozwijające myślenie i umiejętności konstrukcyjne u wszystkich dzieci.

METODA PROJEKTÓW BADAWCZYCH

Podejście projektowe zakłada, że proces zdobywania wiedzy przez małe dzieci jest procesem naturalnym, spontanicznym i samodzielnym. Rolą nauczyciela nie jest nauczanie, ale koordynowanie pracy dzieci, organizowanie przestrzeni badawczej tak, aby dzieci samodzielnie zdobywały wiedzę. Ważnym aspektem pracy nauczyciela jest również uważna obserwacja oraz dokumentowanie działań dzieci. W podejściu projektowym dzieci uczą się logicznego myślenia, stawiania pytań, zdobywania wiedzy poprzez eksperymentowanie i wyciąganie wniosków. Ważnym elementem pracy projektowej jest aktywne włączanie do współpracy rodziców i środowiska lokalnego. Takie podejście składa się z trzech etapów. Najpierw dzieci pod kierunkiem nauczyciela wybierają temat z otaczającej rzeczywistości, który je interesuje i jest możliwy do zbadania. Prowadzą dyskusję, stawiają hipotezy badawcze i wspólnie z nauczycielem planują różnorodne przedsięwzięcia. Następnie dzieci prowadzą różnorodne działania badawcze z zakresu matematyki, przyrody, językoznawstwa itp., aby lepiej poznać interesujące ich zagadnienie. Gromadzą dane, przeprowadzają wywiady, zapraszają „ekspertów”, prowadzą badania terenowe, tworzą modele i eksperymentują – wszystko po to, by sprawdzić swoje hipotezy. Ostatnim etapem pracy jest podsumowanie i przedstawienie na forum wyników projektów.

Więcej o projektach badawczych można przeczytać w 16. numerze „Dzieci w Europie”.

CHŁOPCY W PROJEKTACH BADAWCZYCH

Obserwując działania chłopców podczas pracy projektowej zwróciliśmy uwagę na kilka prawidłowości:

- Każde dziecko chce działać, a niektórym chłopcom trudno jest powstrzymać się od działania;
- Dzieci, zwłaszcza chłopcy, którym na czymś zależy, potrafią ułożyć zasady wspólnego działania a potem ich przestrzegać;

- Dzieci, zwłaszcza chłopców, interesuje to, czego nie znają, a co mogą poznać poprzez działanie;
- Chłopców interesuje to, co jest wyzwaniem (nie lubią zadań łatwych, oczywistych);
- Chłopcy chętnie działają w niewielkich grupach;
- Podczas swobodnej pracy w grupach chłopcy rywalizują, ale również korzystają z umiejętności, wiedzy i pomysłów kolegów;
- Chłopcy potrzebują działań, w których jest miejsce na wydatkowanie energii, również fizycznej;
- Chłopcy preferują samodzielne dochodzenie do wiedzy (lubią uczyć się samodzielnie), zaś osoba dorosła jest potrzebna, aby czasem podpowiedzieć i „pchnąć sprawę do przodu”;
- Po zaspokojeniu ciekawości chłopcy chętnie dzielą się własną wiedzą i umiejętnościami z innymi dziećmi;
- Chłopcy mają dużo energii i determinacji w otrzymywaniu i realizowaniu atrakcyjnych dla nich zadań.

Podczas wstępnych działań projektowych chłopcy wykorzystali: energię, głębokie angażowanie się w wybrane przez siebie działania, chęć rywalizacji, ale i otwartość na pomysły innych. Nic więc dziwnego, że to, co zazwyczaj w formalnym nauczaniu wydaje się ich „wadą”, w projektach badawczych staje się atutem.

Struktura projektów badawczych organizuje ogólny proces uczenia się na fundamentalnych dla niego dyspozycjach, takich jak samodzielne myślenie, współpraca, dyspozycja do dzielenia się wiedzą i korzystania z wiedzy innych. Dzieci uczestniczące

w projekcie mają te dyspozycje rozwinięte na różnym poziomie – dlatego dzieciom, które mają trudności we współpracy uważany nauczyciel będzie dostarczał doświadczeń opierających się na współdziałaniu, zaś tym, które nie potrafią zadbać o siebie poleci doświadczenia pomagające rozpoznać i zaspokoić własne potrzeby.

Chłopcy ze swoją energią często nie mieszczą się w ramach klasycznej edukacji wymagającej głównie podporządkowania się, odbierania transmitowanej wiedzy i jej odtwarzania. Nauczyciele, a właściwie przeważające w edukacji elementarnej nauczycielki, promują tzw. „grzeczne zachowanie” i pracowitość. Dziewczynom, bardziej niż chłopcom, zależy na uznaniu ważnych dla nich osób. Łatwiej i szybciej wchodzi w konwencję edukacyjną powszechnie panującą w polskich szkołach. Dlatego praca projektowa jest tak potrzebna zarówno chłopcom, jak i dziewczynom. Kształtuje ona myślenie naukowe i uczy, jak się uczyć bez względu na płeć, respektując indywidualne możliwości każdego dziecka.

*Magdalena Korsak jest nauczycielką, metodyczką edukacji przedszkolnej, ekspertką w zakresie wczesnodziecięcej opieki i edukacji oraz trenerką Akademii Komeńskiego.
kontakt: magdalenakorsak@wp.pl*

*Gracjana Woźniak jest psycholożką, ekspertką w zakresie wczesnodziecięcej opieki i edukacji oraz trenerką Akademii Komeńskiego.
kontakt: gracjanaw@gmail.com*

PRZYKŁAD I - PROJEKT „MAGNETOFON”

Grupa 6-latków objęta projektem badawczym składała się z 15 chłopców i 7 dziewczynek. Gdybym nie zaufała chłopcom w kwestii wyboru tematu „Magnetofon” (dziewczynki wołały temat „Kotki”), dzieci nie odkryłyby wspólnie m. in. zagadnień związanych z przepływem prądu. Musiałam również pokonać swój lęk („przecież ja się nie znam na magnetofonach!”), dzięki czemu dowiedziałam się wielu nowych, zaskakujących dla mnie rzeczy.

Pewnego dnia jeden z chłopców przyniósł książkę, z której dowiedzieliśmy się, że magnes kasuje zapis na taśmie magnetofonowej – nasz eksperyment potwierdził to przypuszczenie! Mimo początkowego oporu dziewczyny bardzo zaangażowały się w pomiary i porównywanie baterii, dokonywanie nagrań, rozmontowywanie magnetofonów.

Kilku chłopców wcześniej miało problemy ze skupieniem uwagi oraz grafomotoryką. Zainteresowanie tematem spowodowało, że szkice magnetofonów wykonywane w supermarkecie były niezwykle precyzyjne, a czas skupienia na jednym szkicu wynosił aż 20-30 minut! Gdy temat projektu badawczego jest pasjonujący nie ma problemu z dyscypliną lub koncentracją uwagi u chłopców.

PRZYKŁAD II - PROJEKT „PARK”

Projekt realizowałam w bibliotece miejskiej w czasie przerwy wakacyjnej. Dzieci były w różnym wieku – od 5 do 11 lat. Na samym początku bibliotekarki, które znały już tę grupę z innych zajęć przekazały mi informację, że w grupie jest trzech Kacprów, którzy trudno podporządkowują się zasadom oraz Dominik, który niczym się nie interesuje i „się nudzi”.

I rzeczywiście, podczas części wstępnej przeprowadziłam kilka zabaw integrujących grupę: Dominik (9 lat) czasem włączał się do zabaw, ale szybko rezygnował i stawał z boku. Natomiast Kacprowie (10, 11 i 11 lat) próbowali stosować się do podanych zasad, ale nie zawsze im to wychodziło.

Kolejnym działaniem było zapoznanie się z „kuferkiem badacza”, w którym znajdowały się różnorodne narzędzia badawcze. Tutaj starsi chłopcy (zwłaszcza Kacprowie) przeszli inicjatywę w prezentowaniu narzędzi pozostałym dzieciom. Najtrudniej było im ustalić między sobą, jak to zrobić: wszystkim ich ciekawiło, każdy chciał nie tylko wszystkiego dotknąć natychmiast, ale

również o tym opowiedzieć innym. Ponieważ zawartość kuferka i rola prowadzących prezentujących zawartość były dla nich bardzo atrakcyjne, to uznali moje warunki: muszą to zrobić wspólnie. Było to dla nich nowe i ważne doświadczenie: samodzielne tworzenie i przestrzeganie zasad.

Po prezentacji dzieci wybierały narzędzia z kuferka badacza i wykorzystywały je do badań według własnego pomysłu. Był to czas, w którym oswajały się z lupami, mikroskopem, wagą szalkową, narzędziami do majsterkowania itp. W tej części pracy nastąpił spontaniczny podział na mniejsze, kilkusobowe podgrupy. Grupy były otwarte (zmieniał się ich skład), różnowiekowe i złożone albo z chłopców, albo z dziewczyn. Czasami chłopcy przyglądali się i przyjaźnie komentowali, co robią dziewczyny i odwrotnie. Kacprowie zajęli się składaniem mikroskopu i sprawdzaniem jego działania. Wykorzystali przy tym instrukcję. Wszystkie ich działania były bardzo energiczne: jeżeli jednemu coś się nie udawało to drugi zaraz go zastępował lub doradzał „jak to zrobić”. Czasami się przepychali, ale wszyscy akceptowali konieczność współdziałania. Gdy mikroskop został już przez nich oswojony dopuścili do niego inne dzieci. Cały czas asystowali kolejnym osobom: pokazywali i tłumaczyli co zrobić, „żeby było widać”. Po pewnym czasie zaczęli wypróbować inne, mniej skomplikowane narzędzia. Nie trwało to zbyt długo: latarka, młotek czy obcęg nie były wystarczającym wyzwaniem, które by zatrzymało ich uwagę.

Jeszcze tego samego dnia cała grupa wybrała się do pobliskiego parku szukać interesujących miejsc, rzeczy, zjawisk itp. Przed wyjściem każdy zabrał z kuferka narzędzia, „które się mogą przydać do badania”. Wyjątkiem był Dominik, który stwierdził, że „nic nie chce wziąć” i „że będzie nuda”. Zapropnowałam mu aby wziął aparat fotograficzny i dokumentował całą wyprawę. I tak Dominik został reporterem-observatorem. Po jakimś czasie oddał aparat komuś innemu a sam zajął się zbieraniem kamieni, kory i innych materiałów.

Po powrocie do biblioteki dzieci zaczęły porządkować zebrane i przyniesione materiały. Na początku chłopcy pracowali w większości samotnie – każdy zajmował się swoimi eksponatami. Po krótkim czasie zaczęli zaglądać jeden do drugiego, komentować, pytać, rozmawiać. Wkrótce siedzieli w małych grupach i zastanawiali się jak ich znaleziska pokazać na wystawie. Podchodzili również do dziewczyn, podpatrywali co zebrały i pytali jak to chcą zaprezentować. Skorzystali z ich pomysłów w swojej pracy – przykleili zbiory na kartki, a potem kartki przyczepili do rozwieszonego sznurka, tworząc zaimprovizowaną wystawę.

Dziewczyny i chłopcy – urodzenie czy wychowanie?

W procesie dojrzewania każdy z nas rozwija własną tożsamość płciową na podstawie swoistych cech, związanych także z płcią biologiczną i kulturową („gender”).

Christelle Declercq i Danièle Moreau pomagają dokonać rozróżnienia między tymi dwoma pojęciami.

Termin „płeć biologiczna” odnosi się do biologicznych i fizycznych różnic płciowych charakteryzujących kobiety i mężczyzn, natomiast „płeć kulturowa” określa cechy pozafizjologiczne, czyli społeczne. „Gender” obejmuje zestaw wzorców zachowań i ról, które ze względów kulturowych uznaje się za typowo męskie lub kobiece. Dziecko uczy się, które wzorce należą do danej kategorii, a proces ten nazywa się budowaniem tożsamości płciowej. Taka koncepcja tożsamości płciowej, którą większość psychologów przedkłada nad koncepcję tożsamości genderowej, oznacza, że identyfikacja rozwija się na podstawie cech biologicznych, społecznych i psychicznych, zgodnie z twierdzeniami Le Manner-Idrissi (1997), a każdy z nas dopasowuje się (lub nie) do kulturowo określonych norm swojej płci.

STRUKTURA TOŻSAMOŚCI PŁCIOWEJ

Tożsamość płciowa rozwija się w okresie dzieciństwa i dojrzewania, a badania prowadzone przez psychologów rozwojowych sugerują, że jej struktura wynika z pewnych funkcji poznawczych i społecznych nabywanych przez większość z nas w ciągu kilku pierwszych miesięcy życia. Już dwumiesięczne niemowlęta umieją rozróżniać głosy męskie i kobiece, a pięciomiesięczne odróżniają zdjęcia mężczyzn od fotografii kobiet. Począwszy od dziewiątego miesiąca życia maluchy dłużej przyglądają się wizerunkom kobiet, jeśli jednocześnie słyszą głos kobiecy, a w wieku 12 miesięcy postępują tak samo w przypadku zdjęć i głosów mężczyzn.

Zatem już bardzo małe dzieci potrafią klasyfikować ludzi według płci, a także umieją przypisać poszczególnym osobom cechy dla danej płci typowe – na przykład brzmienie głosu czy wygląd twarzy. Są to niewątpliwie podstawowe umiejętności, które służą do konstruowania wiedzy na temat innych ludzi z wykorzystaniem ich cech fizycznych, psychicznych i społecznych. Dzięki rozwojowi umiejętności językowych w wieku dwóch lat dziecko uczy się, jak te cechy opisać za pomocą słów, a w wieku około 24-30 miesięcy zna stosowne określenia (np. pani, pan) oraz potrafi powiedzieć, czy osoba na zdjęciu jest mężczyzną czy kobietą. Jednocześnie dziecko poznaje wzorce zachowań, cechy charakteru i role typowe dla każdej płci.

Do zilustrowania zagadnienia wykorzystamy wyniki badań Serbin, Poulin-Dubois i Eichstedt (2002), które przedstawiły dwulatkom zdjęcia mężczyzn i kobiet wykonujących czynności typowe dla jednej z płci (np. nakładanie makijażu, używanie młotka itp.). Dzieci zdecydowanie dłużej przyglądały się



fotografiom mężczyzn wykonujących zajęcia typowo kobiece i fotografiom kobiet wykonujących zajęcia typowo męskie, co świadczy o tym, że w wieku dwóch lat były już świadome istnienia wzorców zachowań przypisywanych każdej płci.

Dziecko stopniowo uświadamia sobie własną przynależność płciową i rozwija charakterystyczne dla swojej płci zachowania. Zachowanie zgodne ze stereotypami płciowymi widać szczególnie przy wyborze zabaw przez dwulatka, ale podobne skłonności występują wśród młodszych dzieci badanych wizualną metodą badania preferencji. Javda, Hines i Golombok (2010) pokazały dzieciom w wieku 12-24 miesięcy dwa zdjęcia przedstawiające różne rodzaje zabawek. Chłopcy w wieku powyżej 1 roku dłużej od dziewczynek patrzyli na zdjęcia samochodów, a dziewczynki więcej uwagi niż chłopcy poświęciły fotografiom lalek. Preferencje te stają się coraz wyraźniejsze w miarę dorastania, przekształcając się w zachowania normatywne, które wyrażają się na przykład w zachęcaniu innych dzieci, by wybrały zabawki typowe dla ich płci lub w zniechęcaniu ich do wybierania zabawek niestereotypowych. Preferencje normatywne występują częściej wśród chłopców niż dziewczynek, co z pewnością wynika z faktu, że na chłopców wywierana jest silniejsza presja adaptacji do norm społecznych. Struktura tożsamości płciowej ujawnia się też w doborze kolegów i koleżanek do wspólnej zabawy. Pod koniec drugiego roku życia dziewczynki wybierają na ogół inne dziewczynki, natomiast u chłopców skłonność do bawienia się z innymi chłopcami zaczyna występować kilka miesięcy później. Ta „segregacja płciowa”, która pojawia się we wczesnym dzieciństwie, ulega wzmocnieniu na dalszych etapach rozwoju i trwa aż do wieku dojrzewania.

TOŻSAMOŚĆ BIOLOGICZNO-SPOŁECZNA

Tożsamość płciowa powstaje na bardzo wczesnym etapie – dziecko początkowo uczy się rozróżniać charakterystyczne cechy fizyczne każdej płci, a nieco później rozpoznaje stereotypowe wzorce zachowań. Podobnie jak w przypadku psychicznych różnic między kobietami i mężczyznami, strukturę tożsamości płciowej często przypisuje się uwarunkowaniom biologicznym, genetycznym i hormonalnym. Jest to tzw. stanowisko esencjalistyczne, według którego cechy typowe dla danej płci są wrodzone, a zdają się o tym świadczyć zachowania dzieci w okresie rozwoju. Mimo znaczącego postępu w badaniach, nadal nie wiadomo, które z cech składających się na tożsamość płciową są wrodzone a które nabyte, jednak oczywiste jest, że uwarunkowania biologiczne i środowiskowe ściśle się ze sobą łączą.

Cechy fizyczne i (zwłaszcza) środowiskowe, które mogą wpływać na rozwój tożsamości płciowej dziecka badała Le Manner-Idrissi (1997). Okazało się, że większość rodziców tworzy odmienne otoczenie dla swoich córek i synów, inaczej urządza ich pokoje oraz kupuje dla nich wyraźnie inne ubrania i zabawki. Po drugie, rodzice inaczej traktują dziewczyny, a inaczej chłopców. Na poparcie tej tezy Le Manner-Idrissi przytacza badanie, w którym nieznane uczestnikom i neutralnie ubrane dziecko zostało im przedstawione raz jako dziewczyna, a innym razem jako chłopiec. Okazało się, że opis dziecka i jego zachowania różnił się w zależności od domniemanej płci. Dziecko przedstawione jako chłopiec opisano jako silne, a jego płacz przypisano zagniewaniu. To samo dziecko przedstawione

jako dziewczyna stało się delikatne, o miękkich rysach twarzy, a płakało ze strachu.

Wobec dziewczyn i chłopców nie przejawiamy takich samych oczekiwań i być może to właśnie nasze odmienne nastawienie powoduje zróżnicowanie wzorców zachowań. Co więcej, otoczenie dziecka jest trwale naznaczone różnicami płciowymi, poczynając od cech uznawanych za „kobiece” i „męskie”, aż po typowe role w społeczeństwie. Małe dziecko, nawet jeśli jego rodzice chcieliby je wychowywać w bardziej neutralnym środowisku, wkrótce i tak odkryje, że to kobiety częściej opiekują się maluchami, pracują w szkołach i butikach odzieżowych. Jak już wspomniano, dzieci bardzo wcześnie zaczynają dostrzegać te różnice i wykorzystują je do tworzenia stereotypów płciowych, które z kolei wpływają na rozwój tożsamości płciowej. Dziecko używa tych elementów jako wskaźników norm i wartości ich kultury.

Stereotypy płciowe przekazuje się również za pomocą dyskursu – i to nie zawsze świadomie. Gelman, Taylor i Nguyen (2006) przywołują sytuację matki, która czyta dziecku bajkę, i wykazują, że nawet matki niechętnie stereotypom płciowym mogą pośrednio takie stereotypy przekazywać, podkreślając pewne cechy postaci literackich (np. „to jest kobieta, bo ma szminkę na ustach”). Istnieje duże prawdopodobieństwo, że dziecko zinterpretuje zasłyszana uwagę w taki sam sposób, jakby chodziło o trwałą cechę fizyczną lub psychiczną, albo o typowe działania czy zachowania, i spożytkuje ją do budowy własnej tożsamości płciowej.

Naszą tożsamość płciową tworzymy od wczesnego dzieciństwa na podstawie uwarunkowań biologicznych w konkretnym środowisku fizycznym i społecznym, należy jednak pamiętać, że nie wszystkie dzieci podążają tą samą drogą co ich rówieśnicy i nie wszystkie dopasowują się do stereotypów w taki sam sposób. Co więcej, otoczenie dziecka coraz częściej wykazuje znacznie większe zróżnicowanie pod względem wyglądu kobiet i mężczyzn, ich ról społecznych czy zachowań. Różnorodność ekspresji związanej z płcią oraz jej wpływ na rozwój tożsamości płciowej otwiera całkiem nowe pole badań. Płeć biologiczna i kulturowa stanowi nieodłączny aspekt naszego otoczenia, a nasza identyfikacja (lub brak identyfikacji) z typowymi rolami i wartościami jest integralną częścią naszej tożsamości.

BIBLIOGRAFIA:

- Gelman, S. A., Taylor, M. G., Nguyen, S. (2006). Messages implicites ou explicites dans les conversations sur le genre entre mère et enfant. *Enfance*, 3, 223-250.
- Javda, V., Hines, M., Golombok, S. (2010). Infants' preferences for toys, colors, and shapes: Sex differences and similarities. *Archives of Sexual Behavior*, 39, 1261-1273.
- Le Manner-Idrissi, G. (1997). *L'identité sexuée*. Paris : Dunod.
- Serbin, L.A., Poulin-Dubois, D., Eichstedt, J.A. (2002). Infants' responses to gender inconsistent events. *Infancy*, 3(4), 531-542.

*Christelle Declercq wykłada psychologię rozwojową na uniwersytecie Reims Champagne-Ardenne.
kontakt: christelle.declercq@univ-reims.fr*

Danièle Moreau kieruje realizacją programu równości płci.

Równość płci a różnorodność kulturowa – edukacyjne wyzwanie dla przedszkola

Maria João Cardona omawia metody pracy, których celem jest przeciwdziałanie stereotypom oraz pomoc w akceptacji różnorodności, także w kontekście równości płci.

Szkola bywa czasem miejscem promowania nierówności społeczno-ekonomicznych i braku równouprawnienia płci. Pomimo wysiłków zmierzających do zapewnienia jednakowych szans dostępu do programów edukacji i pomocy, wyniki kształcenia dzieci nadal znacząco się różnią. Problem pojawia się już w przedszkolu, a nawet w żłobku.

Dzieci bardzo wcześnie zaczynają pojmować, jakie role społeczne tradycyjnie przypisuje się mężczyznom i kobietom, a w wieku przedszkolnym mają już wyrobione pojęcie na temat zachowań charakterystycznych dla danej płci, co nauczyciele dość rzadko dostrzegają. Ich nieuwaga prowadzi do wzmacniania stereotypów, pomimo ogólnej zgody co do potrzeby promowania postaw równości.

Tematyka różnorodności pojawiła się w kręgu zainteresowania równoległe z kwestią jakości nauczania. Od sposobu, w jaki realizuje się zasadę akceptacji różnorodności w pracy pedagogicznej, zależy przebieg nauki i socjalizacji dziecka już od etapu żłobka.

RÓWNOŚĆ I RÓŻNORODNOŚĆ

– DWIE STRONY TEGO SAMEGO MEDALU

Wczesna edukacja jako pierwszy szczebel systemu oświaty to idealny moment, by zachęcić dzieci do baczego, krytycznego spojrzenia na ich prawa obywatelskie. W większości badań problematyka różnorodności oscyluje wokół kwestii społeczno-ekonomicznych, sytuacji dzieci z mniejszości etnicznych oraz statusu rodzin imigranckich, ale w walce ze stereotypami należałoby też wziąć pod uwagę wyniki dotyczące kwestii płci, szans edukacyjnych oraz osiągnięć szkolnych.

Prowadzone przez nas badania (Cardona i in., 2011), podczas których zebraliśmy opinie dzieci i nauczycieli przedszkolnych, wykazały, że w przedszkolach rozpowszechnione są stereotypy dotyczące społecznych ról mężczyzn, kobiet, dziewczyn i chłopców, a nauczyciele często wolą ten fakt przemilczeć, ponieważ nie wiedzą, jak owym stereotypom przeciwdziałać.

Dla lepszego zrozumienia trudności, z jakimi stykają się wychowawcy, opracowaliśmy specjalny program szkoleniowo-badawczy. Zamierzamy przeanalizować zależności między płcią dzieci a ich osiągnięciami edukacyjnymi poczynając od przedszkola, a także przygotować materiały (w tym sieci analityczne), które można będzie wykorzystać do praktycznego kształcenia nauczycieli.

KONFLIKT, KTÓRY PRZYSPIESZA ROZWÓJ

Wśród trudności zgłaszanych przez nauczycieli próbujących zmierzyć się z problematyką płci w pracy z dziećmi poczesne miejsce zajmuje obawa przed sprowokowaniem zatargu w grupie wychowanków, a zwłaszcza konfliktu z rodzicami dotyczącego przekazu wartości światopoglądowych. Z tego względu zajęliśmy się konfliktem od strony jego wartości edukacyjnych, które stanowią integralną część kształcenia zmierzającego do akceptacji różnorodności.

Proces rozwoju i wychowania dziecka obejmuje również wymiar konfliktu, który przyczynia się do budowy struktur pojęciowych. Zwalczaniu stereotypów, promowaniu równości i edukacji obywatelskiej dobrze służy otwarta dyskusja z możliwością zadawania pytań i udzielania odpowiedzi. Warsztaty filozoficzne dla dzieci pozwolą wnieść istotny wkład do zmiany utartych postaw i praktyk społecznych w przedszkolu, zaś nauczyciel powinien zachęcać swoich podopiecznych do swobodnego uczestnictwa w debacie dotyczącej różnic poglądów w grupie.

SZKOLENIE NAUCZYCIELI

Nauka akceptacji dla różnorodności w kontekście równości płci wymaga sporej dawki krytycyzmu i uwagi ze strony nauczycieli, którzy w swojej pracy z dziećmi często nieświadomie stosują niejednakowe wymagania wobec dziewczyn i chłopców.

Szkolenie powinno im uświadomić, że ich postawy i poglądy mają duży wpływ na praktyczną realizację programu edukacyjnego. Zmiana zachowania skutkująca zwiększeniem wrażliwości powinna pozytywnie wpłynąć na kontakty nauczycieli z wychowankami oraz ich rodzinami. W tym celu należy stworzyć sieć analityczną i zastosować ją w praktyce.

W naszej pracy z nauczycielami przeanalizowaliśmy:

- sytuacje, które występują codziennie podczas zajęć grupowych;
- sytuacje zaplanowane przez nauczyciela z zamiarem poruszenia kwestii dotyczących płci;
- organizację środowiska edukacyjnego – dobór materiałów edukacyjnych, zabaw i książek (zastanawialiśmy się czy przedstawiają stereotypowe postawy, czy zbyt mocno zróżnicowane otoczenie sprzyja oddzielaniu chłopców od dziewczyn, jakie normy ustalono dla pracy grupy, czy wobec chłopców i dziewczyn stosuje się takie same wymagania, jakie

normy ustalono dla kontaktów z rodzinami, czy porusza się kwestię ewentualnego nierównego traktowania).

Za pomocą sieci analitycznej można też stawiać pytania, które ukierunkowują obserwację zachowań dzieci, pracy zespołowej, form przywództwa w grupie, itp. Na przykład:

- Co robi twoja mama w domu i poza domem?
- Co robi twój tata w domu i poza domem?
- Jakie są różnice między tym, co robią mężczyźni i kobiety, dziewczynki i chłopcy?

Istotnym aspektem szkolenia jest uważne słuchanie tego, co mówią dzieci. Ich komentarze, czasami zaskakujące, dotyczą ważnych kwestii równościowych, z którymi muszą się zmierzyć nauczyciele w swojej pracy pedagogicznej.

WNIOSKI

Zmiany społeczne postawiły przed placówkami edukacyjnymi nowe zadanie – nauczyć dzieci akceptacji dla różnorodności i zwiększyć nacisk na tematykę równości płci oraz edukacji obywatelskiej.

Na pewno należy zwrócić większą uwagę na szkolenie i pracę nauczycieli. Wiele jest też do zrobienia w kwestii prowadzenia badań, które pomogłyby stworzyć solidniejsze podstawy dla edukacji wszystkich dzieci oraz zagwarantować autentyczne zrównanie szans edukacyjnych i obywatelskich. Jednakże, jak wskazuje Bennet (2007), problem dotyczy też kwestii ekonomicznych, ponieważ to one wpływają na rozwój bardziej egalitarnych struktur.

BIBLIOGRAFIA:

- Bautier, Élisabeth (2008) Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Lyon: C. Sociale.
- Bennet, John (2007) Serviços de apoio à Infância e Igualdade de Oportunidades, Infância na Europa, 13, ss. 9-11.
- Cardona, M.^a João (Cord.); Nogueira, Conceição; Vieira, Cristina; Uva, Marta; Tavares, Teresa (2010) Guia de Educação. Género e Cidadania. Pré-escolar, Lisboa: Ed. CIG/ ME.
- Cardona, M.^a João; Uva, Marta; Piscalho, Isabel (2011) Promover a igualdade de género na educação pré-escolar: a necessidade de intervir desde a formação inicial, Colóquio da AFIRSE 2010, Lisboa: AFIRSE: Univ. Lisboa, ss. 1-9.
- Eurydice (2009) L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe : réduire les inégalités sociales et culturelles, Brussels: CE.
- Eurydice (2010) Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe, Brussels: CE.
- Jares, Xesús (2002). Educação e Conflito. Porto: Asa.
- Rayna, Sylvie (2010) Qualité, équité et diversité dans le préscolaire, Revue Internationale d'Éducation, Sèvres: CIEP 53 ss. 23-30.
- Vandenbroeck, Michel (2004): "Research and theory. Diverse aspects of diversity. A European perspective", International Journal of Equity and Innovation in Early childhood 1-2 ss. 27- 44.
- Vandenbroeck, Michel (2007) Serviços de apoio à Infância e Igualdade de Oportunidades, Infância na Europa 13 ss. 7- 8.

Maria João Cardona jest profesorką w Escola Superior de Educação w Santarém.
kontakt: mjoao.cardona@ese.ipsantarem.pt
Więcej informacji na stronie internetowej www.cig.gov.pt/guiaeducacao

WYPOWIEDZI DZIECI

*„Mężczyźni chodzą do pracy,
a kobiety zmywają talerze”*
dziewczyna, 5 lat

*„Moja mama dużo pracuje w domu,
gotuje, pomaga mi się myć,
a potem ogląda telewizję”*
chłopiec, 5 lat

*„(W domu) mój tata ogląda telewizję,
je czekoladę i śpi”*
dziewczyna, 5 lat

„Mój tata pracuje (poza domem)”
dziewczyna, 5 lat

*„Kiedy mama wychodzi z domu,
wyrzuca śmieci do kosza, pije kawę,
a potem idzie do pracy”*
chłopiec, 5 lat

*„Kiedy będę duża, jak moja mama,
nie chcę nikim zostać”*
dziewczyna, 4 lata

„Kobieta nigdy zostanie prezydentem Francji...”
chłopiec, 6 lat

Uwaga – mężczyźni!

W opiece nad dzieckiem liczyć powinno się przede wszystkim dobro dziecka. Ale dlaczego zachowania akceptowane w przypadku kobiet miałyby być mniej akceptowane w przypadku mężczyzn? – pyta Jan Peeters.

W 2010 roku Holandią i Belgią wstrząsnęły przypadki molestowania seksualnego ujawnione w jednym z przedszkoli w Amsterdamie. Prasa skwapliwie skorzystała z okazji, by zakwestionować sens zatrudniania wychowawców płci męskiej w placówkach dla dzieci. Czy mężczyźni-opiekunowie naprawdę są potrzebni dzieciom? A może stanowią dla nich zagrożenie?

Po ukazaniu się krytycznych artykułów dostałem wiele maili od mężczyzn, z którymi współpracuję od 2001 roku. Pisali mi, że po raz pierwszy od bardzo dawna czują negatywne nastawienie rodziców i znajomych, że zakwestionowano ich tożsamość zawodową, ponieważ wielu osobom wydaje się, iż mężczyźni nie nadają się do roli opiekunów małych dzieci. Dla wielu nastały wówczas ciężkie czasy. Jednak od tamtej pory zainteresowanie tematem osłabło, Flandryjczycy nie zareagowali histerycznie, a rząd i rodzice nadal wykazują pozytywny stosunek do panów wychowawców.

Inaczej wygląda sytuacja w krajach anglosaskich. Po wykryciu afery pedofilskiej w Wielkiej Brytanii w 2011 roku dziennik „Daily Mail” napisał, że opiekunom płci męskiej powinno się zabronić zmieniania pieluch maluchom. W Nowej Zelandii liczba mężczyzn w placówkach zmalała po tym, jak tabloidy szeroko rozpisywały się o przypadku molestowania seksualnego w pewnym przedszkolu. Nadal nie wiadomo, jak ta sprawa wpłynie w przyszłości na poziom zatrudnienia mężczyzn decydujących się na pracę wychowawców.

Może nastał czas, by zapytać, dlaczego mężczyźni są niezbędni jako opiekunowie dzieci w żłobkach i przedszkolach?

Po pierwsze, mężczyźni zatrudnieni w placówkach dla najmłodszych służą za przykład rodzicom, udowadniając, że opieka nad dziećmi nie jest wyłącznie sprawą kobiet. Młodym ojcom często brakuje wzorców do naśladowania, a wychowawcy doskonale nadają się do tej roli. Żłobki i przedszkola to sfeminizowane środowisko, w którym ojcowie przychodzący po dzieci mogą czuć się nieswojo. Wychowawcom płci męskiej łatwiej jest nawiązać z nimi kontakt, a ich starania powodują, że placówki wydają się panom bardziej przyjazne.

Po drugie, mieszański zespół pedagogiczny pozwala uczestnikom uczyć się od siebie nawzajem, ponieważ mężczyźni mają inne podejście do dzieci i współpracy z rodzicami niż kobiety. Z badań wynika, że różnorodność otoczenia wzbogaca sposób funkcjonowania placówek. Panowie wychowawcy mają własny styl pracy, co sprawia, że dzieci otrzymują większy wybór możliwości działania, a to znacząco rozszerza spektrum ich doświadczeń społecznych.

Mieszański zespół pedagogiczny może przyczynić się do powstania nowej kultury w opiece nad dziećmi, w której mężczyźni i kobiety będą równo dzielić się zadaniami. Byłby to ważny krok w stronę równości szans, także dla przyszłych pokoleń, gdyż wielu ekspertów uważa, że w ten sposób przyszłe rodziny będą bardziej skłonne do sprawiedliwszego dzielenia się obowiązkami domowymi.

Ostatnim istotnym argumentem jest to, że w dobie starzenia się społeczeństw istnieje duże zapotrzebowanie na pracowników sektora opieki, a sama żeńska część populacji temu zadaniu nie podoła. Ponadto kobiety odchodzące z rynku pracy to głównie pracownice nisko wykwalifikowane, zaś te, które wchodzi na rynek są lepiej wykształcone. Oznacza to, że w przyszłości trudno będzie znaleźć nisko wykwalifikowane kandydatki do zatrudnienia w placówkach opieki nad dziećmi.

MĘŻCZYŹNI MUSZĄ UWAŻAĆ BARDZIEJ NIŻ KOBIETY

Mężczyznom-opiekunom trudniej znaleźć akceptację w oczach rodziców i współpracowników, a łatwiej zetknąć się z oskarżeniami o skłonności pedofilskie. Nasze własne badania we Flandrii wykazały, że wychowawcy płci męskiej są bardzo dobrze przyjmowani przez większość rodzin, pomimo zdarzających się początkowych zastrzeżeń. Zwłaszcza dla osób ze środowisk imigranckich pojawienie się w przedszkolu pracownika płci męskiej okazuje się trudne do przyjęcia – potrzebują oni więcej czasu, aby przyzwyczaić się do sytuacji, ale w końcu ich niechęć znika.

Mimo to flamandzcy wychowawcy zgłaszali przypadki braku zaufania. Na przykład jedna z matek wyraziła wątpliwość, czy certyfikowany opiekun może zmierzyć temperaturę jej chorego dziecka. Inny nauczyciel, który pracował w środowisku imigrantów, stwierdził, że celowo wybrał zajęcia ze starszymi dziećmi w wieku 9-12 lat, ponieważ ich rodzice nie uważali za normalne, by mężczyzna opiekował się maluchami.

Badani mężczyźni (z wyjątkiem jednego) nie spotkali się dotychczas z uprzedzeniami dotyczącymi wykorzystywania seksualnego, ale około 20% z nich uznaje, że muszą się mieć na baczności. Rodzice postrzegają dotyk czy uściski ze strony wychowawcy za normalne, a nawet sympatyczne, ale mężczyzna, który robi to samo, ściąga na siebie podejrzenia.

Jak stwierdził jeden z wychowawców: „Od czasu (afery) boję się reakcji rodziców, boję się, że wezmą mnie za pedofila. Jako mężczyzna zawsze muszę się mieć na baczności podczas kontaktu fizycznego z dziećmi. Chciałbym wziąć na ręce i przytulić tego dwulatka z mojej grupy, który nie umie jeszcze

dobrze chodzić, ale muszę się pohamować, muszę zadać sobie pytanie, czy wolno mi to zrobić. Czy rodzice i współpracownicy nie odczytają źle moich intencji?”

Kwestia podejrzliwości pojawia się również w wywiadach z praktykantami. Odczucie braku zaufania ma wyraźny wpływ na ich zachowanie, nad czym zresztą bardzo ubolewają. Młodzi mężczyźni, lubiący swój zawód, często wyrażają obawy o przyszłość. Jeden z nich stwierdził: „Kiedy skończę czterdzieści czy pięćdziesiąt lat, będę musiał poszukać innej pracy, bo ludzie nie zaakceptują starszego mężczyzny w roli opiekuna małych dzieci. To niesprawiedliwe, ale tak już jest”.

Warto w tym miejscu przytoczyć przykład zachowania akceptowanego u kobiety, ale uznanego za podejrzanego u mężczyzny. Matka jednego ze studentów odbywającego praktykę w żłobku, zawodowo opiekująca się dziećmi przez kilkadziesiąt lat, miała zwyczaj po zmianie chłopcom pieluch chuchać na ich penisy, by rozśmieszyć dzieci. Podczas praktyk młody człowiek zrobił to samo i został surowo upomniany przez swojego mentora. Początkowo praktykant nie przejął się naganą – jego matka robiła tak zawsze, a rodzice nigdy nie narzekali – jednak informację o jego zachowaniu przekazano do uczelni, gdzie uznano, że młodemu człowiekowi nie można wydać dyplomu z powodu „niebezpiecznego zachowania”.

CZY POTRZEBNY JEST WIĘKSZY DYSTANS?

Mężczyźni wykazują większą ostrożność w kontaktach fizycznych z dziećmi i oszczędniej wyrażają emocje. Istnieje ryzyko, że w imię bezpieczeństwa dzieci i ze strachu przed posądzeniami dotyk i ekspresja uczuciowa zostaną ograniczone do minimum. Zwolennicy dystansu często odwołują się do „profesjonalnego podejścia” obecnego w medycynie i prawie, które cechuje wymóg braku osobistego zaangażowania, jednak z badań wynika, że taka interpretacja jest mocno wątpliwa. Ktoś, kto pracuje z małymi dziećmi nie może trzymać się na uboczu, musi mieć emocjonalny kontakt z podopiecznymi i ich

rodzicami, chociaż i w tym przypadku trzeba uważać na własne uczucia – serdeczności i uściski powinny służyć dobru dziecka, a nie zaspokajaniu potrzeb emocjonalnych opiekuna.

Emocje w kontaktach z dziećmi odgrywają bardzo ważną rolę, a polityka dystansu może okazać się chybiona. Francuscy badacze ostrzegają nawet, że doprowadzi ona do „swoistej dehumanizacji”. Z moich własnych badań wynika, że rodzicom przeszkadza raczej brak osobistego zaangażowania opiekunów w pracę z dziećmi i domem. W związku z tym apelowałbym o więcej „ciepła zawodowego”, bo bez tego nie ma mowy o dobrym wychowywaniu najmłodszych.

Za włączeniem miłości i troski do „nowej struktury zawodu” opowiada się Carmen Dalli. Autorka zdaje sobie sprawę z trudności w zdefiniowaniu tych pojęć, niemniej liczne badania wykazują, że pracownicy w placówkach dla najmłodszych powinni szczególnie „lubić dzieci”. Uściślając interpretację pojęć „miłość” i „troska”, można zmienić istniejący stan rzeczy, który przeszkadza w wypracowaniu statusu zawodowego, oraz nadać priorytet ważnemu aspektowi wychowania. W sferze edukacji opiekuńczość przestanie być postrzegana jako cecha kobiet, a stanie się zestawem kompetencji, których można się nauczyć. Dla wychowawców płci męskiej będzie to znaczący punkt oparcia, gdyż dowiedzą się, jaki rodzaj kontaktu fizycznego wobec dzieci jest dopuszczalny i niezbędny. Jednocześnie należałoby też pomyśleć o wypracowaniu pewnych ram zachowania dla kobiet. Nie do przyjęcia jest, że postępowanie kobiety klasyfikuje się jako sympatyczne i ciepłe, a identyczne postępowanie mężczyzny staje się podejrzanego.

*Dr Jan Peeters jest koordynatorem Centrum
Wczesnodziecięcej Edukacji i Opieki na Uniwersytecie
w Gandawie.
kontakt: jan.peeters@vbjk.de*



Chłopcy jak to chłopcy

Jens E Jørgensen i Henrik Haubro realizują projekt, który na wczesną edukację i opiekę w Danii próbuje spojrzeć z chłopięcej perspektywy.

W mieszczącej się w wieloetnicznej dzielnicy Kopenhagi placówce dla dzieci „Nattergalen” („Słowik”) prowadzony jest projekt z dziedziny psychologii rozwojowej. Pomimo toczonych w gronie fachowców wieloletnich dyskusji na temat najsukuteczniejszych programów edukacyjnych, zdecydowaną większość dzieci sprawiających trudności wychowawcze nadal stanowią chłopcy, wobec których trzeba stosować specjalne metody pracy. Realizowany w „Nattergalen” projekt ma odpowiedzieć na dwa kluczowe pytania. Jak z chłopięcej perspektywy wygląda wczesna edukacja i opieka? Czy aby na pewno wiemy, co najbardziej interesuje naszych podopiecznych?

Zaplanowany na 12 miesięcy projekt, wspierany przez Duński Związek Nauczycieli Wczesnej Edukacji, zakłada opracowanie i przetestowanie najsukuteczniejszych działań praktycznych, które pozwolą na zwiększenie uczestnictwa chłopców w zajęciach i poszerzenie ich kontaktów społecznych. Wyniki opiszemy na stronie internetowej i w wydanych przewodnikach edukacyjnych.

CZY CHŁOPCY SĄ NIEPRZYSTOSOWANI?

Zdecydowaną większość dzieci i nastolatków stwarzających kłopoty wychowawcze i niekończących szkoły nadal stanowią chłopcy. Do placówek specjalnych uczęszcza trzykrotnie więcej chłopców (8,1%) niż dziewcząt (3,2%), a wielu z nich nigdy nie kończy edukacji. Wiadomo też, że ryzyko popadnięcia w konflikt z prawem jest większe w przypadku dzieci i młodzieży z rodzin o niskich dochodach, niskim poziomie wykształcenia i niskim statusie społecznym.

Badania wykazują, że środowisko kulturowe dzieci ma istotny wpływ na ich wyniki szkolne. W porównaniu do rodowitych Duńczyków słabsze oceny uzyskują zwłaszcza uczniowie wychowani w kulturze innej niż zachodnia, wykazujący braki w umiejętnościach społecznych. Z najnowszego sprawozdania PISA płynie wniosek, że Dania powinna szczególnie zadbać o poprawę sytuacji edukacyjnej uczniów-imigrantów. Pochodzenie etniczne to czynnik bardzo wrażliwy na współwystępowanie innych istotnych aspektów, takich jak warunki społeczno-ekonomiczne. Jest zatem oczywiste, że chłopcy z rodzin o niskich dochodach, niskim poziomie wykształcenia i niskim statusie oraz wychowani w odmiennym kręgu kulturowym są bardziej narażeni na wykluczenie społeczne.

Opisaną prawidłowość obserwujemy również w placówce „Nattergalen”: 12 z 13 dzieci uczęszczających do grup o profilu specjalnym to chłopcy, a wśród 31 dzieci, które w tym roku pójda do szkoły większość stanowią chłopcy o specjalnych

potrzebach edukacyjnych. W tej sytuacji oczywiste jest, że integracja społeczna wymaga zmiany sposobu uczenia i materiałów dydaktycznych w sposób uwzględniający ich potrzeby. W przeciwnym razie coraz większa ich liczba nie będzie mogła korzystać w pełni z systemu opieki i oświaty.

NASZE ZADANIE – ZAINTERESOWAĆ CHŁOPCÓW

Co o placówce „Nattergalen” sądzą chłopcy? Czy my, wychowawcy przedszkolni, wiemy, czym się interesują? Gdzie najbardziej lubią przebywać? Które zabawy i zajęcia szczególnie cenią? Z kim najchętniej się bawią? Co najbardziej lubią robić?

Musimy zrozumieć w jaki sposób, po co oraz na jakich warunkach i zasadach odbywa się integracja społeczna chłopców. Jednym z ogólnych zadań wychowawców, a także celem projektu, jest intensyfikacja działań profilaktycznych wobec podopiecznych w wieku 0-6 lat, ze szczególnym uwzględnieniem tych, którzy potrzebują specjalnych zajęć edukacyjnych. Innymi słowy chcemy zaoferować im lepsze warunki rozwoju poprzez zwiększenie ich uczestnictwa w życiu placówki.

JAKIE DZIAŁANIA PEDAGOGICZNE I MATERIAŁY NAJLEPIEJ SŁUŻĄ CHŁOPCOM?

Projekt, który ma na celu rozwijanie różnych form praktyk integracyjnych dostosowanych do potrzeb chłopców, koncentruje się wokół trzech głównych problemów dobrze znanych osobom pracującym z małymi dziećmi:

- mamy spory zasób wiedzy teoretycznej i różne narzędzia oceny (projekty integracyjne, testy rozwoju językowego, plany pracy), ale trzeba opracować skuteczne sposoby stosowania tej wiedzy w praktyce pedagogicznej;
- mamy grupy o profilu specjalnym, np. dla dzieci autystycznych lub z problemami w nauce, ale działania i struktury trzeba zorganizować w taki sposób, by nasi podopieczni mogli lepiej uczestniczyć w życiu społecznym;
- mamy świadomość konieczności współpracy całego sektora w celu coraz skuteczniejszego wykorzystywania naszych umiejętności zawodowych i stworzenia nowych struktur pracy z małymi dziećmi.

W Brøndby tradycyjnie już dostosowujemy metody pracy do potrzeb poszczególnych dzieci. W przyszłości chcemy objąć naszą uwagę całe otoczenie każdego dziecka, przechodząc z perspektywy indywidualnej do integracyjnej. W ustaleniu czynników i przygotowaniu odpowiednich strategii wezmą udział wszystkie placówki. Naszym celem jest zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych i warunków

uczestnictwa w życiu społecznym. W tym kontekście szczególną uwagę kierujemy na chłopców – zwłaszcza z grup specjalnych. Musimy zbadać, jakie rodzaje pracy edukacyjnej i zajęcia są najskuteczniejsze dla rozwoju ich kompetencji społecznych.

ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE

Założenia projektu stanowią „trzy filary”, uzupełniające ogólne podstawy kształcenia:

Teorie integracji. Uznają one, że działania pedagogiczne należy dostosować do potrzeb wychowanków, a zajęcia powinny się odbywać w zróżnicowanym środowisku, by wszyscy podopieczni mogli poznać najważniejsze społeczności dzieci i dorosłych. Poznanie różnych środowisk pomaga dzieciom w zdobyciu umiejętności społecznych i edukacyjnych przed pójściem do szkoły. Uwaga nauczyciela koncentruje się na relacji między dzieckiem a jego sytuacją społeczną. Czynności i zachowania dziecka postrzega się jako wynik wzajemnych oddziaływań kontekstu społecznego i okoliczności indywidualnych. Oznacza to, że zajęcia edukacyjne muszą uwzględniać rodzimą kulturę chłopca, zwłaszcza postać ojca i wzorzec męskości. Szczególną uwagę poświęcamy pracy z dziećmi zaniedbanymi. Jakie działania mogą poprawić ich wyniki w nauce oraz warunki życiowe?

Metoda wykorzystywania zasobów. Jej zasadą jest wykorzystywanie możliwości i kompetencji dziecka, zamiast ciągłego koncentrowania się na tym, czego dziecko nie umie. Dorosły powinien pomóc dziecku dostrzec i nazwać zależności między zjawiskami społecznym, a tym samym zrozumieć je, co pozwoli na uwzględnienie różnorodności oraz zastosowanie odpowiednich metod kształcenia. W tej teorii docenia się również rolę komunikacji i kontaktów społecznych.

Uczenie się przez działanie praktyczne i sieci wsparcia. Ten filar służy lepszemu zrozumieniu roli nauczyciela. Pozwala określić, co nauczyciel może i powinien robić, korzystając z obserwacji i doświadczenia. Poznając ocenę własnych działań, nauczyciel uzyskuje większą świadomość celów i założeń edukacyjnych, co pozwala mu lepiej ocenić stan własnej wiedzy, a w efekcie poprawić jakość prowadzonych działań, szczególnie adresowanych do chłopców.



PRZYKŁADOWE ZAJĘCIA

– SWOBODNA ZABAWA NA PODWÓRKU

Po obiedzie dzieci wychodzą na podwórkę. Muszą tam pozostać przez pewien czas, ponieważ jest za mało wychowawców, by czuwać nad wychowankami jednocześnie w sali i na powietrzu. Starsze dzieci ścigają się na rowerach między piaskownicą a drabinkami. Zabawą rządzi jedna z dziewczynek, Olivia, która rozdaje innym medale – złote, srebrne i brązowe. Pozostali zawodnicy to kilka dziewczynek i jeden chłopiec. Podwórkę dzieli się na strefy: w jednym końcu grupa chłopców okupuje huśtawki i boisko sportowe, w drugim grupa dziewczynek bawi się przy altance. Jedna z dziewczynek dla zabawy siłuje się z chłopcami.

KOMENTARZ

Podział na grupy według płci jest zawsze obecny i nie zniknie, nawet jeśli dzieci będą miały swobodny wybór aktywności. Płeć odgrywa raczej niewielką rolę w przypadku zabaw ściśle kontrolowanych przez nauczycieli (np. „muzyczne krzesła”). Z punktu widzenia płci działania zorganizowane pomagają rekompensować pewne negatywne aspekty swobodnej zabawy, a mianowicie kategoryczne wykluczenie uczestnika, co czasem się zdarza. Ścisłsza kontrola może pomóc dzieciom marginalizowanym, pochodzącym ze społeczności, w których podział na płeć jest szczególnie silny, ponieważ daje im możliwość włączenia się do zabawy i udowodnienia swoich kompetencji.

PRZYKŁADOWE ZAJĘCIA – INTERWENCJA W SALI ZABAW

Dwie dziewczyny chciały wejść do sali zabaw, ale zatrzymał je Filip, mówiąc: „Nie możecie tu być, bo będziemy się bawić w cyrk”. Chłopiec dał im do zrozumienia, że pomieszczenie nie jest dostępne dla wszystkich. Wkrótce potem dziewczyny wróciły z wychowawczynią, która stwierdziła, że obecność koleżanek nie zakłóci chłopcom zabawy. Filip i Jan nic nie odpowiedzieli, patrzyli, jak ich koleżanki wchodziły do sali, po czym wrócili do swojej aktywności, a wychowawczyni odeszła do innych zajęć.

KOMENTARZ

W pedagogice równości skuteczną zasadą jest uważne przyjrzenie się regulaminowi przedszkola, który niewątpliwie służy pożytecznym celom, ale bywa, że w pewnych sytuacjach dzieci używają go w sposób niewłaściwy. Niemniej, to nie reguły stanowią problem, lecz ich praktyczne zastosowanie, które w zabawie może faworyzować jedną płeć kosztem drugiej. Powodem do interwencji może być sytuacja, w której z sali zabaw zawsze jako pierwsi korzystają starsi chłopcy, broniąc dostępu koleżankom i młodszym kolegom.

INSPIRACJA DO DALSZEJ PRACY

- W jaki sposób różnym grupom dzieci zapewnić równy dostęp do przestrzeni zabawowej?
- Czy chłopcy i dziewczyny bawią się w te same zabawy?
- Czy chłopcy bronią dziewczynom dostępu do pewnych pomieszczeń (i na odwrót)?
- Jak można zaradzić niewłaściwemu stosowaniu regulaminu przez dzieci i wykorzystywaniu go do faworyzowania jednej płci kosztem drugiej?

Jens E Jørgensen jest dyrektorem placówki „Nattergalen” dla dzieci w wieku 0-5 lat. Mieści się ona w dzielnicy Brøndby Strand na przedmieściach Kopenhagi i przyjmuje podopiecznych z mniejszościowych grup etnicznych.

Henrik Haubro jest głównym konsultantem organizacji zajmującej się doradztwem psychologiczno-pedagogicznym oraz integracją społeczną. strona internetowa projektu: denup.dk

Walka o równe traktowanie

Relacje między płciami nie są stałe, ale zmieniają się w zależności od kontekstu. Zrozumienie tego może pomóc nauczycielom w krytycznej refleksji nad własnymi działaniami i poszerzaniu zakresu tych zajęć, które sprzyjają postawom równości. Artykuł **Evy Ärlemalm-Hagsér i Anetty Hellman**.

W Szwecji do przedszkoli, które przyjmują podopiecznych w wieku 1-5 lat, uczęszcza 83% dzieci. Przedszkolami nazywa się wszystkie placówki dla najmłodszych. Podstawę programową, zatwierdzoną przez Ministerstwo Oświaty i Nauki, stanowią wytyczne, które określają ogólne kierunki działania. Praca przedszkoli opiera się na zasadach demokratycznych: wolności osobistej, integracji, równości wszystkich obywateli, równouprawnieniu płci i solidarności ze słabszymi. Te założenia wychowawcze, których przestrzega się na co dzień, stanowią fundament działań edukacyjno-opiekuńczych, a dbałość o poziom nauczania idzie w parze z troską o rozwój podopiecznych. Dzieci postrzegają się jako aktywne i kompetentne jednostki, których doświadczenia, zainteresowania, wiedza i umiejętności stanowią punkt wyjścia codziennych zajęć.

Wysiłki na rzecz równości płci w szwedzkich przedszkolach nie przebiegają jednak bezproblemowo – nadal dominuje dyskurs, w którym potrzeby chłopców przeciwstawia się potrzebom dziewczyn, nawet jeśli w praktyce zachowuje się zasady równouprawnienia płci. Postaramy się wykazać złożoność klasyfikacji odnoszących się do płci, w których podziały tworzą i powielają programy działania oraz projekty badawcze. Jako narzędzi poznawczych użyjemy pojęć „neutralny płciowo” (gender safe) i „bezbiasny płciowo” (gender fair), a także koncepcji „pracy na granicach” (borderwork). Trudności z równym traktowaniem chłopców w szwedzkich przedszkolach przedstawimy na podstawie czterech przykładów.

Pierwszy z nich dotyczy „pracy na granicach” i „neutralności płciowej”. W naszej obserwacji grupa przedszkolna dostała nowe sukienki – stroje do przedstawienia i nauczycielka zaprezentowała je dzieciom.

Podczas zajęć nauczycielka dała kilku dziewczynom sukienki do przymierzenia. Wszyscy mówili: „O, jakie piękne, jakie ładne...”. Jeden z chłopców machał rękami, aby zwrócić na siebie uwagę. W końcu został dostrzeżony i mógł przymierzyć strój. Był bardzo szczęśliwy, naprawdę myślał, że wygląda pięknie, ale dzieci zaczęły się z niego śmiać, a starsze dziewczynki nazwały go „księżniczkiem”.

Przykład pokazuje, że tego rodzaju „praca na granicach” nie jest „neutralna płciowo”, skoro chłopcu dokuczają inne dzieci.

Wniosek? Należy koniecznie wprowadzić metody neutralne i bezstronne dla płci, aby umożliwić chłopcom przekraczanie granic bez ryzyka wyśmiania czy odrzucenia.

W kolejnym przykładzie chłopiec odrzuca propozycję zabawy, którą przedstawia nauczycielka. Chłopiec płacze na boisku. Jest w przedszkolu nowy. Nauczycielka proponuje: „Zagramy w unihokeja?”. W pobliżu chłopca stoi garnekforemka. Chłopiec podchodzi i podnosi go. Nauczycielka mówi: „O, znalazłeś garnek!”. Chłopiec prowadzi nauczycielkę do piaskownicy i razem zaczynają się bawić w gotowanie.

Chłopiec niechętnie reaguje na propozycję nauczycielki i wybiera inną zabawkę, która bardziej mu się podoba. Nauczycielka podchwytuje intencje chłopca i podejmuje grę. Dzieci często kwestionują ograniczenia płciowe. Wsparcie ze strony nauczycieli i rodziców jest niezbędne, by „praca na granicach” się powiodła.

W poniższym przykładzie chłopcy bawią się w Batmanów – na pozór stereotypowo, ale gdy uważnie przyjrzymy się przebiegowi zabawy, dostrzeżemy pewne odstępstwa od reguł.

Jimmy: Mój mały robot Batman potrzebuje koca. „Śpij dobrze” – mówi tato Batman do małego robota Batmana. „Ahhhh” – ziewa mały Batman. „Jest mi trochę zimno, tato.” „Chwileczkę” – mówi tato. „Dam ci ciepły koc.” (Jimmy bierze papier toaletowy i owija nim figurkę Batmana). **Jimmy:** „Proszę. Dobranoc, mój Batmanku” **Lucas:** „Zaśpiewamy kołysankę naszym robotom?” **Jimmy:** „Tak, ale po cichu. Mój już prawie zasnął.”

W podanym przykładzie chłopcy skupiają się na opiece i usypianiu robota Batmana, przykrywają go kocem i śpiewają mu. Czują, że ich działanie jest „neutralne płciowo”, co sprawia, że chętnie odgrywają rolę troskliwych ojców w zabawie fabularnej.

W poniższej obserwacji Gustaf widzi kota za płotem i rzuca mu plastikowy talerz z „karmą”. Niestety odzyskanie talerza okazuje się trudne, zwłaszcza, że dzieci mają kategoryczny zakaz wspinania się na ogrodzenie. Gustaf woła o pomoc. Z odsieczą przybiega kilkoro chłopców i dziewczyn w różnym wieku. Za pomocą kijków powoli wydobywają talerz z powrotem.

Gustaf: „To była naprawdę dobra robota zespołowa! Razem możemy naprawić wszystko!”

Eva: „Tak, możemy naprawić wszystko! Jesteśmy najlepsi!”

Wspólne działanie daje dzieciom poczucie, że robią coś ważnego – Gustafowi i Evie razem udaje się wydostać talerz zza ogrodzenia. To jednak wyjątek. Badania genderowe wykazały, że chłopcy i dziewczynki na ogół bawią się osobno. Niestety, kwestie płci często są bagatelizowane podczas przygotowywania zabaw przez nauczycieli lub przez same dzieci.

Z naszych przykładów wynika, że chłopcy mają większy wybór zabawek, pomieszczeń i kolegów, zależnie od statusu społecznego. Niektórzy z nich – „kapryśni” – charakteryzują się niskim statusem i zwykle są wykluczani z zabawy. Inni – „kompetentni” – mają w przedszkolu wysoki status i możliwość uczestnictwa w różnych działaniach. Kompetentne dzieci często przemieszczają się między kilkoma bawiącymi się grupami i nie muszą walczyć o równy dostęp do gry.

Wiedza nauczyciela na temat stereotypów płciowych i sposobu ich funkcjonowania na co dzień odgrywa bardzo istotną rolę w kwestionowaniu uprzedzeń i utartych wzorców, zwłaszcza w przedszkolu, gdzie zarówno dzieci, jak i dorośli mają tendencje do tworzenia podziałów płciowych. Poniżej przytaczamy wypowiedź nauczycielki przedszkolnej, która od kilku lat zajmuje się problematyką genderową. Wyjaśnia ona jak zmienił się jej sposób pracy.

„Nie sądzę, by praca na rzecz równości płci była czymś w rodzaju projektu do realizacji. To raczej kwestia zmiany podejścia... To jakby odczuwalna zmiana sposobu myślenia, bardziej nastawienie niż projekt, tak mi się przynajmniej wydaje” - mówi.

Z przytoczonych przykładów wynika, że promowanie równości płci polega na właściwym doborze neutralnych

i „bezstronnych płciowo” działań, które pozwalają na przekraczanie utartych granic w zabawach, przyjaźniach i wspólnych projektach.

BIBLIOGRAFIA:

Hellman, A. (2010). Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola. (Gothenburg studies in educational sciences 299). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Hellman, A., & Årlemalm – Hagsér, E. (2011). Demokrati och jämställdhet på förskolegården. KRUT, 141(1), 31-40.

Mac Naughton, G. (2006). Constructing gender in early-years education. In *The SAGE Handbook of Gender and Education*, ss. 7-17. London: SAGE.

Nordberg, M. (2005). Jämställdhetens spjutspets? Manliga arbetstagare i kvinnoyrken, jämställdhet, maskulinitet, femininitet och heteronormativitet. Göteborg: Arkipelag.

Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.

Årlemalm-Hagsér, E. (2010). Gender choreography and micro structures—early childhood professionals’ understanding of gender roles and gender patterns in outdoor play and learning. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 515–526.

Årlemalm-Hagsér, E. & Pramling Samuelsson, I. (2009). Många olika genusmönster existerar samtidigt i förskolan. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 14 (2) 89–109.

Anette Hellmann jest starszą wykładowczynią w Departamencie Edukacji, Komunikacji i Nauki na Uniwersytecie w Goeteborgu.

kontakt: anette.hellman@ped.gu.se

Eva Arlemalm Hagser jest doktorantką na Uniwersytecie w Goeteborgu.

kontakt: eva.arlemalm-hagser@ped.gu.se



Dużo mówić i lubić pomagać tacie

Skąd małe dzieci wiedzą, jakie cechy i zachowania uważane są za typowe dla mężczyzn a jakie dla kobiet? W jaki sposób kształtuje się tożsamość płciowa dziecka? Jak możemy mu towarzyszyć w tym procesie? Odpowiedzi w artykule **Barbary Röhrborn**.

Przeprowadzono eksperyment, w którym 2,5-latkom pokazywano zdjęcia dziewczynek, chłopców, dorosłych kobiet i mężczyzn. Badane dzieci do zdjęć przedstawiających dziewczyny przyporządkowały stwierdzenia takie jak: „lubi bawić się lalkami” i „dużo mówi”, natomiast do zdjęcia przedstawiającego dorosłą kobietę: „sprząta dom” i „jest pielęgniarką”. Zdjęcia chłopców kojarzyły im się z kolei ze stwierdzeniem „lubi pomagać tacie”, a dorosłym mężczyznom przyporządkowali określenie „jest szefem” (Kuhn, Nash, Brucken, 1978, za: Berk, 1997).

Zespół cech, zachowań, ról płciowych i stereotypów przypisywanych kobietom i mężczyznom nazywamy płcią społeczno-kulturową. Zagadnienie kształtowania się płci kulturowej, jak i cały dyskurs wokół pojęcia gender stał się w ostatnich latach ważnym wątkiem nauk socjologicznych i psychologicznych. Analiza wpływu kultury na sposób w jaki dany człowiek rozumie siebie i swoje otoczenie jest ważna także z perspektywy nauk pedagogicznych. Dzieci uczą się o tym jakie role funkcjonują w społeczeństwie i kto może je pełnić, a także doświadczają jak to jest być dziewczyną lub chłopcem. Spotykają się przy tym z wieloma stereotypami i wynikającymi z nich oczekiwaniami, których często nie mogą spełnić. Ważnym nauczyciel może pomagać dziecku w stawianiu się tym, kim chce być, akceptowaniu siebie i rozwijaniu zdolności.

Pierwsze psychologiczne wyjaśnienia tworzone na gruncie psychoanalizy podkreślały znaczenie psychoseksualnych doświadczeń dziecka w odniesieniu do swoich rodziców. Dziecko miałoby bardzo wcześnie dostrzec, że istnieją dwie płcie – staje się to dla niego jasne na podstawie obserwacji różnic w zachowaniu, wyglądzie, sposobie ubierania kobiet i mężczyzn. Symbolem tych różnic jest fallus, jako atrybut męskiej dominacji. Gdy dziecko zrozumie, że posiadanie – lub nie – penisa definiuje płć, wkracza w trudny okres kształtowania własnej tożsamości płciowej. Badania pokazały jednak, że dynamika relacji w rodzinie nie ma decydującego wpływu na kształtowanie się gender dziecka.

Obecnie pod uwagę brane są czynniki społeczne i poznawcze, które decydują o tym w jaki sposób dziecko rozumie płć swoją i innych ludzi. Jedną z wiodących jest teoria schematów płciowych, która zakłada aktywny udział dziecka w tworzeniu znaczeń dotyczących otaczającego je świata społecznego. Na podstawie dostrzeżenia istnienia dwóch grup – kobiet i mężczyzn – oraz zrozumienia, że należy do jednej z nich, dziecko zaczyna wyodrębniać

z otoczenia i przetwarzać informacje dotyczące różnic i cech przypisywanych płciom. W jednym z badań przeprowadzonych w ramach tego paradygmatu, uczniom szkoły podstawowej pokazywano rysunki przedstawiające męskich i kobiecych bohaterów zaangażowanych w męskie, kobiece i neutralne czynności/zawody. Następnie uczestników poproszono o to, aby przypomnieli sobie tyle obrazków, ile potrafią. Okazało się, że dzieci zapamiętały więcej rysunków przedstawiających mężczyzn wykonujących męskie czynności niż tych przedstawiających mężczyzn wykonujących czynności postrzegane jako kobiece (Liben, Signorella, 1993). W innym eksperymencie (Martin, Halverson, 1983, za: Banerjee, 2005) 5- i 6-latki oglądały zdjęcia mężczyzn i kobiet wykonujących czynności zgodne lub niezgodne ze stereotypowymi rolami. Po tygodniu dzieci nie pamiętały dokładnie tych zdjęć, które były niezgodne ze stereotypem, na przykład zdjęcie dziewczynki piłującej drewno zapamiętały jako zdjęcie chłopca wykonującego tę czynność. Eksperymenty te pokazują, w jaki sposób dziecko konstruuje i podtrzymuje schematy płciowe – nowe informacje (oglądane zdjęcia) są wykorzystywane do utrwalenia schematu, natomiast te, które zawierają w sobie treści mogące zaprzeczyć schematowi, są usuwane z pamięci. Zjawisko to jest zgodne z mechanizmem posługiwania się stereotypami w ogóle, gdzie jednym z etapów (w paradygmacie psychologii poznania społecznego) jest selektywne przetwarzanie nowych informacji – odrzucanie tych, które są sprzeczne ze stereotypem, a lepsze poszukiwanie i zapamiętywanie zgodnych ze stereotypem.

Z drugiej strony duże znaczenie dla wyjaśniania kształtowania się gender mają teorie uczenia się społecznego, które wskazują na znaczenie doświadczeń społecznych dziecka. W odpowiedzi na swoje zachowania dziecko otrzymuje informacje od rodziców i rówieśników, które wzmacniają działania zgodne z oczekiwaniami kierowanymi do chłopców/dziewczynek. Uczy się też poprzez własne obserwacje świata społecznego.

Najnowsze badania pokazują, że już 9-miesięczne niemowlęta rozróżniają zdjęcia i głosy kobiet i mężczyzn (Martin, Ruble, 2004). Zanim dziecko skończy 18 miesięcy, wybiera zabawki i gry zgodne ze stereotypowymi preferencjami. 2-latki potrafią nazywać płć własną i innych osób, zaś 2,5-latki kojarzą zabawki, narzędzia, zawody, a nawet kolory z określoną płcią (Berk, 1997). W wieku przedszkolnym dzieci posługują się bardzo sztywnymi stereotypami płciowymi, które stopniowo stają się bardziej elastyczne w wieku szkolnym. Nie ustalono

natomiast czy również samo przejawianie się stereotypowych zachowań i preferencji, a nie tylko posługiwanie się stereotypami, pokrywa się z tym wzorcem (Martin, Ruble, 2004).

Gdy rozważamy kształtowanie się gender, zawsze pojawia się pytanie dotyczące różnic płciowych: czy „męskie” i „kobiece” cechy, zachowania i preferencje zależą od kultury, środowiska czy po prostu biologii? Bardzo trudno jest jednoznacznie na nie odpowiedzieć, ponieważ każdy człowiek jest zanurzony w określonym kontekście społecznym.

Biologiczna płeć jest kształtowana pod wpływem hormonów płciowych – to również im przypisuje się biologiczne podłoże „kobiecych” i „męskich” cech oraz zachowań psychicznych. Eksperymentalnie stwierdzono, że ekspozycja na męskie hormony płciowe (androgeny) powoduje wyższy poziom aktywności. Z drugiej strony badania nad zwierzętami pokazują, że dominacja i stres zwiększają produkcję androgenów – nie można zatem jednoznacznie ustalić co jest przyczyną, a co skutkiem. Dziś wiemy też, że doświadczenia zbierane przez jednostkę mogą zmieniać oddziaływanie biologicznych czynników. Dzięki pracy Margaret Mead stało się jasne, że istnieją kultury, w których cechy instrumentalne (nakierowane na osiągnięcia) przypisywane są kobietom, a ekspresywne mężczyznom. Badania pokazują również, że dzieci, których rodzice wykonują niestereotypowe czynności, przekraczając tradycyjne granice ról płciowych (np. matka pracuje i wykonuje naprawy w domu, ojciec zajmuje się dziećmi, gotuje, sprząta), są mniej świadome istniejących stereotypów płciowych (Brenes, Eisenberg, Helmstadter, 1985).

Płeć społeczno-kulturowa jest ważną częścią tożsamości w ogóle – schematy dotyczące ról płciowych, tak jak wszystkie schematy poznawcze, służą organizowaniu i łatwiejszemu przetwarzaniu informacji ze środowiska. Jednak wiąże się to także z oczekiwaniami stawianymi dzieciom co do ich zachowań. Często mówiąc o tych zagadnieniach, podkreśla się koszty jakie ponoszą dziewczyny ze względu na stawiane im oczekiwania, np. dotyczące ich bierności i uległości, jednak dotyczy to również chłopców.

Od chłopców oczekuje się wyższego poziomu agresji i zachowań antyspołecznych, co powoduje, że ryzykują zarówno swoim zdrowiem, jak i psychiką (Miller, Lurye, Zosuls, Ruble, 2009). Tymczasem badania pokazują, że różnica między dziewczynami a chłopcami w prezentowanych zachowaniach agresywnych jest w dzieciństwie niewielka. W dalszych latach życia chłopcy dalej angażują się w bezpośrednie konfrontacje z rówieśnikami, podczas gdy dziewczyny stosują raczej ukryte formy agresji (takie jak obmawianie czy wykluczanie). Procent dziewczyn, które często stosują bierną, ukrytą agresję jest bardzo bliski procentowi czynnie agresywnych chłopców (Crick, Grotpeter, 1995).

Dziewczyny (także nastolatki) są bardziej androgeniczne niż chłopcy, co oznacza, że ich zainteresowania i zachowanie częściej mają zabarwienie zarówno „kobiece”, jak i „męskie”. Jedną z interpretacji tego zjawiska oparta jest na przekonaniu, że dziewczynki mają świadomość, iż męskość wiąże się z większym prestiżem – w takim razie warto, będąc dziewczynką, podejmować działania nie kojarzone z typową kobiecością. Z drugiej strony, to na chłopców wywierana jest silniejsza presja, aby spełniali „ideał” swojej płci. Badania pokazują, że przełamywanie tradycyjnie pojmowanej męskości przez chłopców i dorosłych mężczyzn, wzbudza silnie

negatywne reakcje. 4- i 8-latki oraz dorośli potraktowali takie zachowania na równi ze złamaniem powszechnie uznawanych zasad moralnych, podczas gdy zachowanie kobiet wykraczające poza ich stereotypową rolę nie wzbudziło tak silnej reakcji (Levy, Taylor, Gelman, 1995). Z czego wynika tak silny opór wobec mężczyzn nie spełniających stawianych im stereotypowych oczekiwań? Można zaryzykować tezę, że wynika to z wyższej pozycji męskości niż kobiecości w hierarchii społecznej. Zdaniem G.G. Bolich (2007), konstrukt męskości jest:

- zakazujący,
- bardziej stawia wymagania niż możliwości,
- wymaga zanegowania innych, po to żeby samemu się zdefiniować.

Autor odwołuje się do badań pokazujących, że komunikaty dotyczące zachowania kierowane do chłopców są oparte raczej na zakazach niż zachęcie; chłopcy również częściej przyciągają uwagę przez złe zachowanie i są częściej karani. Jego zdaniem męskość oznacza niezależność, której ceną jest rezygnacja z emocjonalnych więzi – chłopiec, aby być postrzegany jako mężczyzna, musi odciąć się od kobiecości. Ważną rolę pełni tu homofobia, która jest instrumentem podtrzymywania nie tylko normatywności heteroseksualnej, ale także idei stereotypowej męskości, rozumianej jako przeciwieństwo kobiecości.

Być może cechy, które Bolich przypisuje męskości, równie dobrze można by rozważyć w odniesieniu do kobiecości. Pokazują one jednak strukturę tych konstruktów oraz to, że męskość przegrywa w tej dychotomii tak samo jak kobiecość. Choć oznacza dominację i władzę, to osoba, która musi podporządkować się schematowi, traci jakąś część siebie. Ostatnio prowadzone badania dotyczące przemocy wobec dzieci, w których wzięło 16 tys. badanych, pokazały, że homofobia dotyka nie tylko osoby o tożsamości nieheteroseksualnej (Roberts, Rosario, Corliss, Koenen, Austin, 2012). Dzieci, które wykazywały nonkonformizm w stosunku do ról płciowych (dotyczący podziwianych lub naśladowanych przez dziecko bohaterów, ulubionych zabawek czy ról przyjmowanych w zabawie w udawanie), są bardziej zagrożone przemocą (także ze strony rodziców i najbliższych opiekunów) oraz doświadczeniem syndromu posttraumatycznego. Badanie zostało przeprowadzone na osobach dorosłych, z których 60% zadeklarowało się jako heteroseksualne.

W jaki sposób można wspierać dzieci w ich rozwoju? Najbardziej oczywistym rozwiązaniem wydaje się „równe traktowanie”, jednak okazuje się, że nie jest tak łatwo wprowadzić je w życie. Analiza realizowanych w Polsce programów wychowania przedszkolnego (Dzierżgowska, Piotrowska, Rutowska, 2011a) pokazuje, że nie uwzględniają one zagadnienia płci, choć to właśnie przedszkole powinno być miejscem, gdzie dziecko uczy się, że bycie kobietą lub mężczyzną nie stanowi ograniczenia w podejmowanych rolach i zawodach. Nagrania i obserwacje nauczycieli oraz nauczycielek w pracy pokazały, że często zachowują się odmiennie w stosunku do dziewczyn i do chłopców – na przykład częściej przerywają dziewczynom niż chłopcom, chwalą dziewczyny za bierność i posłuszeństwo, a chłopców za wiedzę i okazywanie dominacji (Berk, 1997).

Przytoczone wyniki badań pokazują jak ważne jest zrozumienie własnych oczekiwań w stosunku do dziecka i poznanie ich źródeł. Profesjonaliści pracujący z dziećmi, którzy chcą zapewnić wszystkim swoim podopiecznym podobne możliwości rozwoju, zgodne z indywidualnym rytmem i potrzebami dziecka, powinni mieć szansę skonfrontowania się z własnymi przekonaniem na temat płci oraz poddawać swoją pracę autorefleksji. Autorki programu „Równościowe przedszkole” (Dzierzgowska, Piotrowska, Rutowska, 2011b) podkreślają jak ważne jest, aby nauczyciele i nauczycielki unikali powielania stereotypów w rozmowach z dziećmi, zachęcali dziewczyny i chłopców do aktywności na różnych polach, ale też podejmowania takich samych zadań, a ponadto zapoznawali dzieci z osobami przełamującymi stereotypowe role, tak by mogły one obserwować i poznawać różne wzorce pełnienia ról społecznych i płciowych.

*Barbara Roehrborn jest psycholożką,
koordynatorką projektów w Fundacji
Rozwoju Dzieci im. Komeńskiego.
kontakt: broehrborn@frd.org.pl*



Banerjee, R. (2005). Gender identity and the development of gender roles.

[W:] Ding, S. Littleton, K. (red) Children's Personal and Social Development. Oxford: Blackwell.

Berk, L.A. (1997). Child development. Boston: Allyn and Bacon.

Bolich, G.G. (2007). Conversing on gender. Psyche's Press.

Brenes, M. E., Eisenberg, N., Helmstadter, G.C. (1985). Sex role development of preschoolers from two-parent and one-parent families. Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology, 31, 33-46.

Crick, N. R., Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. Child Development, 66, 710-722.

Dzierzgowska, A., Piotrowska, J., Rutkowska, E. (2011) a. Analiza programów nauczania w edukacji przedszkolnej z perspektywy równości płci. Fundacja Edukacji Przedszkolnej, dostępne on-line: <http://maleprzedszkola.pl/Pobieralnia>

Dzierzgowska, A., Piotrowska, J., Rutkowska, E. (2011) b. Równościowe przedszkole. Jak uczynić wychowanie przedszkolne wrażliwym na płeć. Fundacja Edukacji Przedszkolnej, dostępne on-line: <http://maleprzedszkola.pl/Pobieralnia>

Levy, G.D., Taylor, M.G., Gelman, S.A. (1995). Traditional and evaluative aspects of flexibility in gender roles, social conventions, moral rules, and physical laws. Child Development, 66, 515-531.

Liben, L., Signorella, M. (1993). Gender-schematic processing in children: The role of initial interpretations of stimuli. Developmental Psychology, 29, 141-9.

Martin, C. L., Ruble, D. N. (2004). Children's search for gender cues: Cognitive perspectives on gender development. Current directions in psychological science, 13, 67-70.

Miller, C.F., Lurye, L.E., Zosuls, K.M., Ruble, D.N. (2009). Accessibility of Gender Stereotype Domains: Developmental and Gender Differences in Children. Sex Roles, 60, 870-881.

Roberts, A.L., Rosario, M., Corliss, H.L., Koenen, K.C., Austin, S.B. (2012). Childhood Gender Nonconformity: A Risk Indicator for Childhood Abuse and Posttraumatic Stress in Youth. Pediatrics. Opublikowano online 20 lutego 2012.

World Health Organization (2012). What do we mean by "sex" and "gender". <http://www.who.int/gender/whatisgender/en/index.html>

Europejska współpraca na rzecz dzieci

Nora Milotay opisuje jak doszło do powstania w Komisji Europejskiej grupy roboczej do spraw wczesnej edukacji i opieki nad dziećmi. Sprawdza także czym zajmują się jej członkowie i jakie efekty może w przyszłości przynieść ich praca.



W pierwszej połowie 2011 roku, korzystając z otwartej metody koordynacji, Komisja Europejska utworzyła grupę roboczą do spraw wczesnej edukacji i opieki nad dziećmi, poszerzając tym samym zakres współpracy politycznej wewnątrz Unii Europejskiej.

W ostatnich latach tematykę wczesnej edukacji umieściło na liście priorytetów politycznych wiele państw członkowskich, apelując o nawiązanie ścisłej unijnej współpracy w tej dziedzinie. W odpowiedzi na ich postulaty w lutym 2011 roku Komisja wydała komunikat pt. „Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem – jak zapewnić wszystkim naszym dzieciom najlepszy start w przyszłość”, w którym przedstawiła swoje stanowisko dotyczące najważniejszych kwestii wspólnego działania na rzecz poprawy dostępności i jakości usług dla dzieci od urodzenia do wieku obowiązku szkolnego.

W maju 2011 roku ministrowie edukacji krajów Unii Europejskiej przyjęli wniosek Rady Europejskiej, która zaproponowała podjęcie zobowiązania do współpracy na szczeblu unijnym. Rada wezwała państwa członkowskie do przeanalizowania ich obecnej oferty usługowej, szczególnie pod względem liczby miejsc i jakości pracy placówek, zaapelowała o zagwarantowanie powszechnego dostępu do fachowych form opieki nad dziećmi, zaproponowała potraktowanie inwestycji

we wczesną edukację i opiekę jako czynnika wzrostu oraz zachęciła kraje członkowskie do pełniejszego wykorzystywania zarówno programów finansowania dostępnych w dziedzinie kształcenia ustawicznego i badań, jak i europejskich funduszy strukturalnych. Członkowie Rady zaapelowali również do Komisji, zabiegając o upowszechnianie dobrych praktyk, poszerzanie zbioru danych dotyczących wczesnej edukacji i opieki oraz przedkładanie sprawozdań z postępów prac prowadzonych według otwartej metody koordynacji.

Polityczna zgoda co do konieczności przeprowadzenia tego procesu zyskała dodatkowe wsparcie na spotkaniu dyrektorów generalnych ds. kształcenia obowiązkowego UE, które odbyło się w Gdańsku 10 października 2011 roku. Uczestnicy zarekomendowali wprowadzenie otwartej metody koordynacji w dziedzinie wczesnej edukacji i opieki oraz podkreślili potrzebę poprawy dostępności i jakości usług. W ramach procesu przewidziano prowadzenie analiz i transfer dobrych praktyk (zwłaszcza odnośnie wyszkolenia kadry i kwestii adaptacji szkolnej) przy wykorzystaniu opracowanych instrukcji działania, podstawowych norm jakości dla wczesnej edukacji oraz dokładniejszych danych i programów badań realizowanych na poziomie unijnym.

Ponieważ opracowanie skutecznych programów działania na rzecz najmłodszych ma charakter zdecydowanie interdyscyplinarny, nowa tematyczna grupa robocza składa się z polityków, pracowników naukowych uczelni oraz nauczycieli przedszkolnych z 25 krajów członkowskich, którzy działają nie tylko w sferze edukacji, ale także w resortach pracy, pomocy socjalnej i sprawiedliwości. Na razie grupa ma pracować przez dwa lata z możliwością przedłużenia tego okresu.

Uczestnicy, stosujący zasadę wzajemnej nauki, zapoznają się ze strategiami w zakresie poprawy dostępności i jakości usług dla dzieci. Mają również zapewnić państwom członkowskim narzędzia porównawcze: instrukcje działania, kompendia dobrych praktyk, raporty oraz normy jakości, które można wykorzystać dla opracowania własnych programów.

Wzajemna nauka to skuteczne narzędzie, które pozwala szczegółowo prześledzić problemy realizacyjne. Porównując i zestawiając różne metody i analizując wyniki najnowszych badań można określić istotne czynniki umożliwiające wcielenie w życie decyzji politycznych i reform, które następnie dają się rozpowszechniać w odmiennych warunkach. Wzajemna nauka może przybierać różne formy, np. kilkudniowej wizyty w danym kraju w celu praktycznej obserwacji prowadzonych tam działań, utworzenia grupy odpowiedzialnej za analizę dostępnych dokumentów, gromadzenia informacji w postaci „map” lub przygotowywania seminariów i konferencji.

Podczas pierwszego spotkania grupy, które odbyło się w Brukseli w marcu 2011 roku, uczestnicy zorganizowali półtoradniową debatę na temat przyszłych priorytetów i metod działania. Poproszono ich o przedstawienie wszystkich zagadnień istotnych dla decyzji politycznych w sferze wczesnej edukacji i opieki w ich krajach oraz o wyznaczenie obszarów

sprzyjających współpracy europejskiej. Uczestnicy zwracali uwagę przede wszystkim na kwestie jakości, zarówno w ujęciu interdyscyplinarnym, jak i z punktu widzenia dalszych prac grupy. Poruszyli też zagadnienia rozwoju zawodowego kadry pedagogicznej, programu studiów, dostępności kształcenia oraz kontroli przebiegu działań (w tym oceny i spotkań podsumowujących). Na kolejnym spotkaniu, w czerwcu 2012 roku, na podstawie zebranych propozycji grupa przygotuje ostateczny plan działania, a sprawozdanie z działalności opublikuje w internecie (adres: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_fr.htm).

Otwarta metoda koordynacji pomaga państwom członkowskim we wspólnej realizacji celów zmierzających do poprawy systemu kształcenia przez zachęcanie do wzajemnej nauki, ustalanie celów, kontrolę postępów państw członkowskich z wykorzystaniem europejskich wzorców i wskaźników oraz opracowywanie wspólnych dwuletnich raportów i narzędzi porównawczych.

*Nora Milotay odpowiada za kwestie strategiczne w Dyrekcji Generalnej ds. Edukacji i Kultury Komisji Europejskiej.
kontakt: nora.milotay@ec.europa.eu*



Dzieciństwo w czasach kryzysu

W dobie kryzysu, kiedy zwłaszcza dzieci i rodzice powinni mieć lepszą ochronę, rządy zmniejszają budżety przeznaczone na edukację i pomoc społeczną.

Dlaczego tak się dzieje?

– pyta Włoch **Ferruccio Cremaschi**.

11 lutego 2011 roku podczas wystąpienia na forum Komisji Europejskiej komisarz UE ds. edukacji, kultury, wielojęzyczności, dzieci i młodzieży Androulla Vassiliou stwierdziła: „Inwestowanie we wczesną edukację i opiekę nad dziećmi to najlepsze, co możemy zrobić dla przyszłych pokoleń. Wysokiej jakości programy wychowania przedszkolnego przynoszą lepsze skutki niż jakiegokolwiek inne formy interwencji na późniejszych etapach nauki – dają naszym dzieciom większe szanse, a w dłuższej perspektywie pozwalają zaoszczędzić znaczne środki. Przerwanie błędnego koła ubóstwa i niesprawiedliwości społecznej oznacza mniejsze nakłady na opiekę zdrowotną, leczenie szpitalne, programy wyrównawcze, pomoc z funduszy publicznych i utrzymywanie porządku publicznego”.

Niestety, optymistyczna wizja pani komisarz rozminęła się z rzeczywistością. Zaledwie cztery lata temu określono podstawowe kierunki rozwoju wczesnej edukacji, które zakładały stopniową poprawę usług i polityki oświatowej. Jednak dziś sytuacja wygląda inaczej: poziom niedostatku wzrasta w trybie wykładniczym, a inwestycje są drastycznie ograniczane. Nadal odwołujemy się do statystyk i dokumentów urzędowych, które pokazują lepsze wskaźniki, ale nasze informacje i dane pochodzą z innego czasu – ze świata, którego już nie ma.

WIĘKSZA BIEDA, MNIEJSZE ŚRODKI

Kryzys finansowy, który wstrząsnął światem zachodnim, a zwłaszcza Unią Europejską i Stanami Zjednoczonymi, wywarł znaczący wpływ na codzienną rzeczywistość najmłodszych. Liczba obywateli UE żyjących poniżej granicy ubóstwa stale rośnie – na przykład w Rumunii w ciągu zaledwie jednego roku liczba dzieci wychowywanych w złych warunkach materialnych zwiększyła się z 7,8% do 10,7%, w Luksemburgu bezrobocie wzrosło z 4,4% do 14,1%, na Słowacji sięgnęło 14,7%, a w Hiszpanii przekroczyło 20%. W wielu krajach poważnie ograniczono pensje i zatrudnienie. Na Łotwie wynagrodzenia urzędników państwowych obcięto o 25%, nauczycieli o ponad połowę, a w dodatku zamknięto wiele szkół. W Rumunii pensje w sektorze publicznym obniżono o 25%. Z kolei na Litwie, w ramach oszczędności, wynagrodzenia zamrożono na okres dwóch lat. Rodzicom coraz trudniej przychodzi zapewnić

materialne i emocjonalne potrzeby dzieci, a popyt na świadczenia socjalne wzrasta. W Szwecji znacząco zwiększyły się koszty opieki społecznej, w Szkocji wskaźnik osób korzystających z systemu pomocy dla najmłodszych skoczył z 30 do 40%, a w Rumunii liczba podań o umieszczenie dzieci w placówkach opiekuńczych przyrasta z dnia na dzień. Negatywne skutki kryzysu dla gospodarki i rynku pracy stopniowo obejmują wszystkie kraje Europy i nie wykazują oznak słabnięcia.

Jak w tej sytuacji radzą sobie rządy poszczególnych państw? Wspólna polityka, przyjęta opcjonalnie lub obligatoryjnie, wymaga dokonywania cięć budżetowych we wszystkich sektorach, bez ustalania priorytetów czy kryteriów wyboru. Nie oszczędza się nikogo. Litwa zmniejszyła zasiłki rodzinne, Dania zasiłki na dzieci, a Hiszpania całkowicie zniosła świadczenie w wysokości 2747 euro na dziecko. Oczywiście jest, że bezrobocie i zła sytuacja materialna rodziny przekładają się na życie dzieci, potęgując w nich poczucie niedostatku i wykluczenia, czemu miały położyć kres niedawne decyzje polityczne.

USŁUGI DLA DZIECI PIERWSZYMI OFIARAMI KRYZYSU

Polityka walki z kryzysem wywarła szczególnie negatywny wpływ na usługi dla dzieci. Pogorszenie ogólnego klimatu gospodarczego doprowadziło do cięć w bezpośrednim finansowaniu placówek. Rząd włoski zmniejszył roczny budżet żłobków z 2 mln do 450 tys. euro, a jednocześnie włoskie gminy (zarządzające placówkami dla najmłodszych i ponoszące znaczną część ich kosztów) zostały zmuszone do zastosowania środków w rodzaju obniżenia ogólnego poziomu finansowania wszystkich pozycji w budżecie, ostrożnego przedłużania umów wychowawców przechodzących na emeryturę (nie więcej niż 20% przypadków) i ograniczenia finansowania etatowych pracowników, których pensje nie mogą przekraczać łącznie 40% budżetu. Opisywane decyzje stawiają gminy w trudnej sytuacji, szczególnie w kontekście utrzymania poziomu usług, przede wszystkim tych, które powstały w celu wypełnienia założeń porozumienia lizbońskiego. Można się też spodziewać, że ograniczenia nałożone na rekrutację pracowników wywrą efekt domina, prowadząc do zamykania placówek, braku wychowawców itp.

Także rodziny mają coraz mniej środków, aby pokryć koszty opieki nad dziećmi. Przyjęto co prawda zasadę zmiennej struktury opłat, które można korygować w ciągu roku zależnie od zmian dochodów gospodarstwa domowego (na przykład w przypadku utraty pracy przez jedno z rodziców po przedstawieniu stosownego zaświadczenia), ale nadal jest to krok niewystarczający, ponieważ w sytuacji utraty wynagrodzenia rodzina w pierwszej kolejności obcina wydatki na żłobek czy przedszkole. Należy też wspomnieć o aspekcie psychologicznym – bezrobotna matka będzie się czuła winna, że zostawia malucha w żłobku, a sama siedzi w domu, ale ta sama matka zajęta wychowywaniem dziecka będzie mieć mniejsze szanse na ponowne znalezienie zatrudnienia.

Jeszcze inny problem stanowi wzrost prywatyzacji usług spowodowany ograniczeniem środków budżetowych. Żyjemy w świecie świadczeń zlecanych innym – zwłaszcza sektorowi prywatnemu. Pomagamy w propagowaniu modelu przyjętego przez MFV. Powód jest prosty: prywatne jest tańsze od publicznego. Po co podejmować działania dla poprawy funkcjonowania usług publicznych? Po co oceniać

wyniki jakościowe programów, jeśli ich kryteria zaniżono, a kwalifikacje osób zatrudnionych na umowy czasowe się nie liczą?

JAKIE DZIAŁANIA WYMUSZA KRYZYS?

Jedna z teorii obecna w debacie politycznej mówi, że kryzys należy traktować jako okazję do zmian. Być może to prawda – kryzys zmusza nas do przemyślenia naszych decyzji, szukania nowych rozwiązań i innego planowania przyszłości. Niestety decyzje podejmowane przez Unię nie pozostawiają większych złudzeń: po raz kolejny wygranymi są banki europejskie i europejskie rynki finansowe.

Tematem, który interesuje nas przede wszystkim, jest wpływ działań oszczędnościowych na formy opieki nad dziećmi. Powinniśmy zatem szybko i dokładnie przeanalizować, w jaki sposób kryzys wpłynie na programy walki z ubóstwem. Należy odróżniać natychmiastowe korzyści płynące z cięć budżetowych od ich średnio- i długoterminowych następstw dla rozwoju dzieci, pogłębiającej się sfery niedostatku oraz towarzyszącego jej poczucia braku bezpieczeństwa socjalnego.

Jeśli gwałtownie zmniejszymy inwestycje i wydatki budżetowe to skutki naszego działania odbiją się negatywnie na zachowaniach ludzi, pozbawiając ich nadziei na przyszłość – a ponowne sklejenie czegoś, co się rozpadło, wcale nie jest proste. Dlatego władze odpowiedzialne za oświatę i opiekę nad dziećmi już teraz powinny się zastanowić, w jaki sposób utrzymać i rozwijać wysokiej jakości usługi pomimo ograniczonych zasobów. Co trzeba zmienić? Jaką strategię zastosować? Jak przywrócić dzieciom należne im miejsce w centrum naszego zainteresowania? Musimy odwrócić kryteria, na których oparto

politykę antykryzysową, radzi socjolog Gosta Esping-Andersen. Według niego: „Podejmowanie interwencji społecznych zaadresowanych bezpośrednio do dzieci przynosi korzyści państwu i społeczeństwu, zwiększając konkurencyjność przyszłej gospodarki. Przyjmując taką strategię, traktujemy najmłodszych nie tylko jako dzieci, ale także jako przyszłych obywateli i pracowników”.

BIBLIOGRAFIA:

Esping-Andersen, G. (2002), *Why we need a new Welfare state*, Oxford University Press, Oxford.

UK Women Budget Group (listopad 2010), *The impact of Women of the Coalition Spending Review 2010* – www.wbg.org.uk/RRB_Reports_4_1653541019.pdf

Eurochild Report, *How the economic and financial crisis is affecting children & young people in Europe*, styczeń 2011.

Ridge, T. (9.06.2011), *The importance of a child-centred social investment strategy in Europe*, Florencia.

Richardson, D. (9.06.2011), *Child poverty and family policies in a time of economic Crisis*, Florencia.

Ferruccio Cremaschi jest redaktorem naczelnym miesięcznika „Bambini”.

kontakt: ferruccio.cremaschi@spaggiari.eu





RZECZNIK PRAW DZIECKA

PRAWA DZIECKA

Biuletyn Informacyjny Rzecznika Praw Dziecka

Numer biuletynu: 1/2013

List do Rodziców, Opiekunów oraz Wychowawców z okazji Międzynarodowego Dnia Dziecka

Wielce Szanowni Państwo,

Przed nami 1 czerwca, wyjątkowy dzień, który powinien być dniem radości dla wszystkich dzieci. Dzień Dziecka to szczególne święto – zarówno dla najmłodszych, jak i ich rodziców i opiekunów. Dla nas, dorosłych, to okazja, aby cofnąć się pamięcią w czasie i powrócić do chwil dzieciństwa. Dzięki temu łatwiej nam będzie uświadomić sobie, jak ważną kategorią praw człowieka są prawa dziecka. Dla dzieci natomiast powinien to być dzień pełen beztroskiej zabawy i spełniania marzeń.

Niestety, nie wszystkim dzieciom dane będzie spędzić ten dzień radośnie. Na jego obchody cień rzucają zbyt częste wypadki niereagowania dorosłych na krzywdę najmłodszych oraz stosowania wobec nich przemocy. Są sytuacje, w których brak reakcji otoczenia, w tym bliskich i sąsiadów, doprowadzić może do tragedii. Ilekroć nie reagujemy na zło wyrządzone najmłodszemu, tylekroć dajemy przyzwolenie na cierpienie kolejnego dziecka. Według obowiązującego prawa przemoc fizyczna wobec małoletnich jest przestępstwem. Kary cielesne, znęcanie się i zabójstwa, brak opieki, narażanie na niebezpieczeństwo, głodzenie – to tylko wybrane przykłady karygodnych zachowań wobec dzieci.

Biorąc pod uwagę powyższe okoliczności, podjąłem decyzję o uruchomieniu kampanii społecznej, która ma na celu zmianę postaw społecznych wśród osób dorosłych. Wierzę, że dzięki

naszej wspólnej pracy uda się ochronić radosne i bezpieczne dzieciństwo tych najmłodszych obywateli naszego kraju.

W trakcie kampanii będę zachęcał do reagowania wszystkich, którzy są świadkami przemocy wobec dzieci lub podejrzewają taką przemoc. Na dedykowanej akcji stronie www.jakreagowac.pl zamieszczone zostaną symulacje sytuacji trudnych wraz z możliwymi rozwiązaniami, z których można skorzystać w razie potrzeby. Mają one na celu wskazanie w 3 krokach schematów reagowania, które każdy dorosły może zastosować w codziennym życiu w sytuacji bycia świadkiem przemocy. Na stronie oraz w aplikacji na Facebooku będzie można także zadeklarować swój aktywny udział w kampanii „REAGUJ. MASZ PRAWO”, podpisując specjalną deklarację. Każda osoba, która podpisze deklarację, zostanie Ambasadorem Kampanii „REAGUJ. MASZ PRAWO”.

Wierzę, że dzięki naszej wspólnej gotowości do pomocy krzywdzonemu dziecku uda się zmienić nastawienie społeczne w kwestii stosowania przemocy wobec dzieci. Reagowanie na płacz czy krzyk dziecka nigdy nie jest wtrącaniem się w cudze sprawy. Jest wyrazem troski o najmłodszych, którzy sami nie potrafią się obronić. Dlatego apeluję do wszystkich: REAGUJMY! MAMY PRAWO!

*Z wyrazami najwyższego
szacunku*

Marek

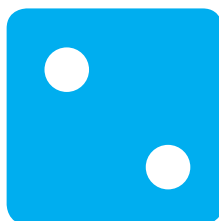
Rzecznik Praw Dziecka poleca: 3 filary efektywnego wychowania

Oto trzy filary efektywnego wychowania zawarte
na stronie internetowej kampanii REAGUJ. MASZ PRAWO
– www.jakreagowac.pl



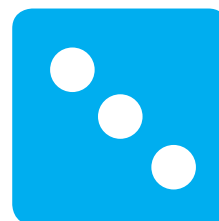
POWIEDZ, ŻE KOCHASZ!

Pokazuj dziecku jak bardzo je kochasz - okazuj to zarówno słowem, jak i gestami. Przytulane i całowane nabierze pewności siebie, poczucia własnej wartości i będzie mu łatwiej iść przez życie. Pokazuj, że kochasz bezwarunkowo, nawet jeśli źle się zachowuje! Co nie znaczy, że pozwalasz mu na wszystko - precyzyjnie nazywaj zachowania, które są niewłaściwe. Pamiętaj: złe jest zachowanie, a nie dziecko (zamiast „Ale jesteś niegrzeczny!” powiedz: „To nie jest dobre zachowanie! Nie podoba mi się jak się zachowujesz, wiesz że tak nie można robić”).



POKAŹ GRANICE!

Wyznaczanie jasnych zasad i granic pomaga dziecku zrozumieć czego od niego oczekujesz. Bądź konsekwentny w ich egzekwowaniu. Ustalając granice dokładnie określ gdzie i kiedy obowiązują oraz jakie są konsekwencje ich przekroczenia. Naturalnie dzieci będą testowały na jak wiele mogą sobie pozwolić, pamiętaj jednak, że jest to część procesu uczenia się, a nie świadomego „robienia na złość”. Uwaga: Granice muszą być realne i dostosowane do wieku dziecka, wtedy dają mu poczucie bezpieczeństwa. Granice powinny „rosnąć” wraz z dzieckiem.



SŁUCHAJ I TŁUMACZ

Rozmowa jest dużo skuteczniejsza niż rękoczyn. Rozmowa jest podstawą, jeśli naprawdę chcesz wiedzieć co czuje Twoje dziecko i zrozumieć jego zachowanie. Pamiętaj, że dla dziecka świat dorosłych wydaje się często niezrozumiały, a ich decyzje niesprawiedliwe. Ważne: rozmawiając patrz dziecku w oczy, co oznacza, że trzeba przykucnąć do jego poziomu. Nagradzaj starania i zachęcaj dziecko do podejmowania wysiłków – ono bardzo pragnie, zrozumienia, miłości oraz jasnych reguł i przewidywalnego świata.

WIDZISZ PRZEMOC WOBEC DZIECI?

(np.: bicie lub zaniedbywanie)

REAGUJ

NA ULICY, W PARKU, W SKLEPIE

SĄSIAD, RODZINA, ZNAJOMY

np.:

„Przepraszam,
która jest
godzina?”

np.:

„Widzę,
że jest Pani
zdeenerwowana.
Czy mogę jakoś
pomóc?”

np.:

„Czasem nie
zdajemy sobie
sprawy jak
bardzo to, co
robimy wpływa
na nasze
dziecko.”



OBIŹ POZIOM AGRESJI

Reaguj bez agresji – inaczej możesz zaognić sytuację. Obniż zdenerwowanie zaczynając miło rozmowę.



POKAŻ, ŻE WIDZISZ CO SIĘ DZIEJE

Nie osądzaj z góry, bo ktoś przestanie słuchać. Najlepiej zaoferuj pomoc lub użyj przykładowej historii (tzw. z życia, z morałem).



DAJ POMOCNĄ RADĘ

Daj do zrozumienia, że bicie/zaniedbanie szkodzi dziecku. Poleć książkę/daj ulotkę o wychowaniu bez przemocy. Możesz też podzielić się własnym doświadczeniem.

np.:

„Miło Cię
znowu
zobaczyć.
Słuchaj...”

np.:

„Widzę, że
Janek płacze.
Moja znajoma
miała ostatnio taki
przypadek...”

np.:

„Słyszałeś
o tych fajnych
warsztatach
dla rodziców,
które organizuje
gmina?”

PRZEZ INSTYTUCJE

Jeśli widzisz lub choćby podejrzewasz, że ktoś znęca się fizycznie lub psychicznie nad dzieckiem: nie wahaj się – reaguj!

ZAWIADOM

Lokalny Ośrodek
Pomocy Społecznej,
szkołę lub przedszkole
gdzie uczęszcza dziecko.

DZWOŃ:

POLICJA 997
TELEFON ALARMOWY 112



Jeśli któraś z tych instytucji zbagatelizuje problem, zawiadom Rzecznika Praw Dziecka:
Dziecięcy Telefon Zaufania RPD
800 12 12 12 rpdp.gov.pl

 **REAGUJ**
NA PRZEMOC WOBEC DZIECI
MASZ PRAWO



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
Getin Noble Bank SA
64 1560 0013 2000 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 

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 najpełniej się rozwijać;

RODZICÓW — by ułatwiać wychowywanie i pomóc wpływać na edukację dzieci;

PEDAGOGÓW I WYCHOWAWCÓW — by mogli unowocześniać 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.



**Nie zamykaj oczu
na przemoc wobec dzieci**

Sprawdź na: www.jakreagowac.pl
[Facebook.com/Reaguj.Mam.prawo](https://www.facebook.com/Reaguj.Mam.prawo)

Kampania społeczna Rzecznika Praw Dziecka

