

Dzieci w Europie

nr 24 (12) 2013

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



*Współpraca z rodzicami
w żłobku, przedszkolu
i szkole*



PRAWA DZIECKA
Biuletyn Informacyjny
Rzecznika Praw Dziecka

Numer biuletynu: 1/2014

ZESPÓŁ REDAKCYJNY



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



BROWN COHEN, „Children in Scotland”, Wielka Brytania i Irlandia
„Children in Scotland” to miesięcznik, który oferuje pogłębione artykuły i aktualności dotyczące dzieci, młodych ludzi i ich rodzin w Szkocji.
www.childreninscotland.org.uk



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



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 miesiąc.
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.buapl.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 uclillate”, Chorwacja
„Pucko otvoreno uclillate”, 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 teorii, badaniom i dobrym praktykom związanym z edukacją dzieci w wieku 3-12 lat.
www.doudoumis.gr

CZŁONKOWIE STOWARZYSZENIA:
 Austria – www.unsererkinder.at / Rumunia – www.unitbv.ro / Węgry – www.szmi.hu

SPIS TREŚCI

- 03 OD REDAKCJI
Ferruccio Cremaschi
- 04 Współpraca z domem w europejskich programach wczesnej opieki i edukacji
Elena Luciano i Monica Guerra
- 06 O współwychowywaniu
Sylvie Rayna
- 08 Współuczestnictwo jako potwierdzenie praw
Paola Cagliari
- 11 Wzajemność w nierówności. Imigranckie matki w brukselskich placówkach opieki i edukacji
Michel Vandenbroeck i Griet Roets
- 13 Współpraca nauczycieli i rodziców w fińskich placówkach dla dzieci
Eeva Hujala i Mervi Eskelinen
- 15 Współpraca z domem – podstawowa umiejętność czy zadanie poboczne?
Katrien Van Laere
- 17 „Najlepszy start w życie i przygotowanie do sukcesu”
Patricia D. Jackson
- 19 Współpraca z ojcami – „nowi ojcowie”
Hamad Nasser
- 21 Pierwszoplanowa rola rodziny w „Centri Bambini e Genitori”
Tullio Monini
- 23 Aktywizacja rodziców w duńskich przedszkolach: aspekty finansowo-inwestycyjne
Niels Kryger
- 24 Nauczyciele, rodzice i uczniowie – wspólnoty edukacyjne w Grecji
Stella Protonotariou i Petros Haravitsidis
- 26 Udział w życiu szkoły
Charles Gracia Martínez
- 28 Współpraca między domem a przedszkolem w Portugalii
Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar
- 30 Inspirujące przykłady wspierania rodziny i rodzicielstwa
Anne Williams i Agata D’Addato
- 33 W CENTRUM UWAGI
Programy pomocy dla „białych sierot” w Rumunii
Mariana Norel
- 35 Biuletyn Rzecznika Praw Dziecka nr 1/2014 „Jestem mamy i taty”. Kampania społeczna Rzecznika Praw Dziecka
- 37 Współpraca rodziców z placówkami wczesnej opieki i edukacji

OD REDAKCJI

W tym numerze chcielibyśmy skłonić Czytelników do zastanowienia się nad najnowszymi teoriami dotyczącymi wzajemnych relacji między przedszkolem a domem, które sytuują te relacje w kontekście współpracy partnerskiej, współwychowania czy współodpowiedzialności za wychowanie (jak to się różnie nazywa). Według nowych teorii kontakty między nauczycielami a rodzicami powinny być obopólne i komplementarne, a nie jednostronne i asymetryczne, służące jedynie wsparciu rodziców czy ich umiejętności wychowawczych – powinny sprzyjać współdziałaniu wszystkich podmiotów zainteresowanych edukacją dzieci, niezależnie od ich miejsca czy zadania.

W tym celu bieżący numer naszego pisma podzielił się na dwie ściśle związane i uzupełniające się części. Pierwsza z nich zawiera przegląd powszechnie przyjętych w Europie zasad dotyczących współpracy placówek wczesnej opieki i edukacji z domem – przygotowaliśmy go w celu lepszego przedstawienia założeń teoretycznych i epistemologicznych leżących u podstaw opisywanych modeli. Część druga oferuje przegląd najpopularniejszych rozwiązań praktycznych stosowanych w różnych krajach europejskich.

Ferruccio Cremaschi
 redaktor naczelny

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

Współpraca z domem w europejskich programach wczesnej opieki i edukacji

Autorki opisują specyfikę ról oraz modele współpracy rodziców i wychowawców.

ELENA LUCIANO & MONICA GUERRA

W całej Europie trwa ożywiona dyskusja na tematy związane z rolą rodziny w działaniach instytucji wczesnej opieki i edukacji. Psychologia środowiskowa sprawiła, że coraz większą uwagę zwracamy na środowisko domowe, zwłaszcza na rodziców, którzy towarzyszą dzieciom uczącym się funkcjonowania w żłobku czy przedszkolu – stąd pilna potrzeba znalezienia w życiu placówki miejsca także dla dorosłych. Zagadnienie to pojawia się często w programach dydaktycznych, badaniach, regulaminach i przepisach, a także w literaturze naukowej i mediach, można więc śmiało stwierdzić, że kwestia sama w sobie nie jest nowa czy szczególnie oryginalna, natomiast warto przyjrzeć się jej z różnych punktów widzenia, zwłaszcza w sytuacji gdy współpraca z domem nie ogranicza się jedynie do codziennego funkcjonowania żłobka czy przedszkola, ale pomaga w tworzeniu niuansów programu społeczno-politycznego, któremu niestrasza jest powszechnie odczuwana recesja gospodarcza, gdyż jego celem jest czynne przeciwdziałanie kryzysowi.

WSPÓŁCZESTNICTWO TO WIĘCEJ NIŻ OBECNOŚĆ, WSPÓŁWYCHOWANIE TO WIĘCEJ NIŻ NAUCZANIE

Przed wszystkim istotne jest z jakiej perspektywy obserwujemy i analizujemy relacje między domem a żłobkiem czy przedszkolem. Gdy we wzajemnych kontaktach chodzi o wspólną odpowiedzialność za kształcenie – a tym zagadnieniom poświęcony jest ten numer „Dzieci w Europie” – możemy wychwycić (pomimo różnic terminologicznych) podobieństwa między poszczególnymi modelami, które promują ideę współpracy wszystkich zainteresowanych stron: rodziców, wychowawców i samych dzieci, a także społeczności lokalnej. Tylko w taki sposób placówka może przejść od zasady „być dla rodziny” do zasady „być razem z rodziną”, otwierając tym samym drogę do wzajemnej wymiany doświadczeń.

W takim modelu uczestnictwo dorosłych staje się nie tylko zwornikiem programu edukacyjnego, lecz także prawem. Zadanie – a nawet obowiązek – placówki polega na tym, aby wszystkie zainteresowane strony skorzystały z przysługującego im prawa zgodnie ze swoimi możliwościami i przekonaniami. Jednocześnie każdy uczestnik musi ze swojego prawa korzystać z poszanowaniem różnic indywidualnych. Zaangażować się w proces wychowania może cała społeczność, każdy na swój własny sposób. Z drugiej strony należy pamiętać, że

współuczestnictwo bywa różnie interpretowane, traktowane jako „spiritus movens” procesu partycypacyjnego, ale ujęte przy tym w formy bardziej tradycyjnej pomocy czy szkoleń umiejętności wychowawczych dla rodziny.

Wzajemna odpowiedzialność oraz obecność i zaangażowanie rodziców i nauczycieli, którzy zawsze powinni przede wszystkim kierować się dobrem dziecka, ostatecznie przenosi kwestię relacji z domem poza ramy zwykłego informowania, instruktażu, edukacji, zwyczajowego wsparcia bądź szkolenia kompetencji rodzicielskich, sytuując ją w kontekście bliskich więzi emocjonalnych, współpracy i współtworzenia.

W naszej publikacji pojawia się wiele interesujących tematów dotyczących współuczestnictwa. Ich źródłem są doświadczenia praktyczne oraz badania, analizy i programy realizowane w różnych krajach europejskich. Ufamy, że nie tylko poszerzą one wiedzę o współpracy między domem a placówką dla dzieci, ale także otworzą nowe kierunki badań edukacyjnych w tym zakresie.

BUDOWANIE (DOBRYCH) RELACJI DLA PROMOWANIA WSPÓŁPRACY

Po pierwsze, jeśli decydujemy się na współpracę z rodzinami w żłobkach i przedszkolach z myślą o zachęceniu ich do większego zaangażowania, a nie tylko w celu informowania ich czy pouczania, to należy pamiętać, że przedmiot relacji – dobrych relacji – realizuje się w działaniu, w którym role nie są sztywno określone, ale podlegają negocjacji i przybierają ostateczny kształt w określonym kontekście. Przykłady można znaleźć w badaniach wprowadzających pojęcie wzajemności ról (na ogół uznawanych za asymetryczne) jako istotnego aspektu demokracji praktycznej (Vandenbroeck, Roets) oraz koncentrujących się na byciu razem i współdziałaniu jako konkretnym doświadczeniu współwychowywania (Rayna), a także w opisach praktycznych działań, w których prawo głosu mają wszystkie zainteresowane strony, w tym dzieci (Martinez) czy kontaktów z domem, gdzie oprócz matek (jak to zwykle bywa) zaangażowani są także ojcowie (Nasser). Dlatego współpraca z rodzicami nie może ograniczać się do jednego (tradycyjnego) typu rodziny, ale musi obejmować różne warianty społecznych rodzin korzystających z usług dla dzieci (samotni rodzice, rodziny rozszerzone, zrekonstruowane, rodzice homoseksualni itd.).



Praca wychowawcza, a także społeczna (Norel) nakierowana – a nawet całkowicie nastawiona – na wspólne działanie wszystkich podmiotów wydaje się być kluczem do zmierzania się z kwestiami wielokulturowości, marginalizacji, biedy, niepełnosprawności i zdrowia dzieci (Jackson), w których nie należy dopatrywać się trudności, deficytu czy braku (do uzupełnienia), ale szansy i okazji do spotkania. Analiza różnych form współpracy na poszczególnych poziomach edukacji wczesnoszkolnej dodatkowo pokazuje, że wzajemne zaangażowanie może doprowadzić do powstania wspólnot edukacyjnych otwartych dla nauczycieli, rodziców i uczniów, co w efekcie wpływa pozytywnie na życie wszystkich uczestników, metody dydaktyczne i szanse edukacyjne dzieci (Protonotariou, Haravitsidis).

Z innych badań wynika, że w efekcie współpracy rodziców z nauczycielami, której formy narzuca nauczyciel, ci pierwsi nie postrzegają siebie jako pełnoprawnych partnerów, ale jako pomocników, przyjmując w konsekwencji rolę „petentów” i traktując wychowawców jako „dostarczycieli wiedzy” (Hujala, Eskelinen). Ponadto liczne badania oczekiwań rodziców i nauczycieli w odniesieniu do współpracy wykazały istnienie wspólnych obszarów zainteresowań, przy jednoczesnej niewiedzy na temat działań drugiej strony oraz trudnościach komunikacyjnych (Gaspar).

Skupienie uwagi na rodzinie i pomoc dla rodziców – na przykład poprzez obecność w placówce dorosłych i dzieci (Monini) oraz dzięki innym inicjatywom analizowanym przez sieć „Eurochild” (Williams, D’Addato) – upowszechnia wśród całej społeczności lokalnej świadomość znaczenia edukacji i konieczności współdziałania różnych służb. Niektóre

placówki, szczególnie chętne do współpracy, potrafią wpływać na życie codzienne rodzin i szerszych grup społecznych, tworząc nowatorskie programy działania wspólnie z ośrodkami opieki zdrowotnej dla matek i dzieci, lokalną służbą zdrowia i szpitalami rejonowymi (Monini). W ten sposób żłobki i przedszkola stają się forami obywatelskimi, skłaniającymi uczestników do refleksji nad kwestiami dzieciństwa, prawami dzieci i polityką wobec najmłodszych (Cagliari). Powstaje potrzeba konkretnego zaangażowania przede wszystkim pracowników oświaty i wspólnot edukacyjnych, które wcielałyby opisane zasady w życie i upowszechniały ich znajomość. Potrzebne są inicjatywy funkcjonujące w określonych ramach teoretycznych oraz praktycy, którzy uczyliby współodpowiedzialności za wychowanie. Opisywane zaangażowanie, dotychczas różnie rozumiane i realizowane przez poszczególne służby pomocy rodzinie (Kryger), powinno stać się udziałem wszystkich instytucji zainteresowanych dobrem dziecka. Z badań (Van Laere) wynika, że jest to dziedzina, która wciąż wymaga głębszej analizy, ponieważ współpraca z domem musi należeć do podstawowych umiejętności nauczyciela, a nie do jego „zadań pobocznych”.

Elena Luciano wykłada na Uniwersytecie w Parmie
elena.luciano@unipr.it

Monica Guerra wykłada na Uniwersytecie Bicocca w Mediolanie
monica.guerra@unimib.it

0 współwychowywaniu

W sytuacji gdy współodpowiedzialność za wychowanie staje się faktem, demokratyczna zasada partycypacji może sprawić, że żłobki i przedszkola staną się bardziej przyjazne dla wszystkich. Zaangażowanie rodziców ułatwia wzajemną współpracę, ale wymaga pewnych szczególnych warunków, a zwłaszcza uznania podmiotowości wszystkich uczestników.

SYLVIE RAYNA

CZYM JEST WYCHOWANIE

O wychowaniu można myśleć na wiele sposobów, ale jedno nie ulega kwestii: zawsze jest to efekt pracy zespołowej (Brougère, 2010). Nikt przecież nie zaprzeczy, że uczymy się wskutek wielu działań, bezpośrednich i pośrednich, formalnych i nieformalnych, podejmowanych przez rozmaite osoby, działające w naszym pobliżu lub na odległość.

Przeglądając się najmłodszym i ich doświadczeniom przed-szkolnym, możemy wyraźnie dostrzec wzajemne oddziaływanie złożonych interakcji społecznych między głównymi uczestnikami procesu kształcenia: rodzicami, nauczycielami i rówieśnikami (chodzi o pionowe interakcje między dorosłymi a dziećmi, ale także o interakcje poziome między dziećmi lub między dorosłymi). We współwychowywaniu pomagają również przestrzenie tworzone przez dorosłych dla dzieci, materiały dydaktyczne (zabawki, książki) czy informacje czerpane z mediów. Za uczestnikami, ich zapatrywaniem i wytworami kultury stoją wartości, normy i dyskursy charakterystyczne dla ich sytuacji społeczno-zawodowej, a także dla ogółu społeczeństwa, w którym funkcjonują.

Przedszkole jest zatem miejscem wspólnego wychowywania dzieci, które dorastają, rozwijają się społecznie i uczą się razem, a nie w samotności. Jest też miejscem, które wymaga szczególnego środowiska fizycznego, kulturowego i społecznego jako warunków zaisnienia podstawowego procesu – współuczestnictwa (Brougère, 2009). Różne rodzaje i stopnie uczestnictwa, które zależą od sytuacji poszczególnych osób oraz ich rzeczywistego zaangażowania (Billett, 2004) tworzą rozmaite konfiguracje współodpowiedzialności za wychowanie.

DEMOKRATYCZNE MODELE WSPÓŁWYCHOWYWANIA

Uwarunkowania i cele polityczne procesu wychowania wyjaśniono za pomocą nowych modeli, opracowanych w celu przeanalizowania roli placówek oświaty w kontekście lokalnej

demokracji uczestniczącej (Dahlberg, Moss, 2001). W nowych modelach zakwestionowano zależności hierarchiczne między dorosłymi a dziećmi, a także związki między wiedzą specjalistyczną (nauczycieli) a niespecjalistyczną (rodziców), leżące u podstaw relacji interpersonalnych (Musatti, Rayna, 2010). Wcześniejsze definicje pozycji i ról przypisywanych poszczególnym jednostkom zastąpiono potrzebą dyskusji, negocjacji i wymiany doświadczeń.

Opisywane rozwiązanie, zaproponowane na podstawie programów pilotażowych (zwłaszcza realizowanych we Włoszech), zdobyło uznanie instytucji europejskich i organizacji międzynarodowych, ale jego przyjęcie nie jest wcale tak oczywiste. Różnice kulturowe między rodzicami, nauczycielami i dziećmi oraz różnice w obrębie każdej kultury zazwyczaj podlegają ocenie na zasadzie niekwestionowanej hierarchizacji. Przy coraz większej wielokulturowości społeczeństw wynikającej z bezprecedensowej, lecz powszechnej dziś migracji, decyzja o przyjęciu perspektywy partycypacyjnej wcale nie jest łatwa.

Wpisując zasadę współwychowywania w koncepcję troski o siebie, innych i świat (Tronto, 2009) oraz przyjmując etykę „spotkania” (Lévinas 1986) wraz z „zasadą gościnności” (Derrida, 2001) przecie-

WZAJEMNA WYMIANA DOŚWIADCZEŃ

Aktywizację wymaganych w tym celu postaw osobistych i zawodowych należy ułatwić przez rozpowszechnianie i wymianę informacji na temat konkretnych narzędzi teoretycznych i praktycznych opracowanych choćby przez Michela Vandenbergę (2005 i in.) czy sieć Decet. Na dowód można przytoczyć dwa przykłady z Paryża, że środowisk wielokulturowych, gdzie opisywane narzędzia przyspieszyły proces transformacji



zgodnie z przypuszczeniami specjalistów – umożliwiły realizację konkretnych postulatów, przełożyły się na zmianę modelu (przejście od „być DLA rodziców” do „być RAZEM Z rodzicami”) oraz przyczyniły się do zwiększenia komfortu i bardziej harmonijnych kontaktów między dziećmi, rodzicami a nauczycielami (Callaud, 2013; Coste i in., 2013).

Wzajemnej nauce, wspólnemu wypracowywaniu racjonalnych propozycji dzięki wymianie doświadczeń i refleksji oraz rozwojowi postaw empatycznych sprzyja współpraca wielu placówek i znajomość konkretnych warunków. Chodzi tu o sieci lokalne i szersze, skupiające nauczycieli, naukowców i innych ważnych partnerów. W nieformalnej wymianie doświadczeń pomóc mogą zwłaszcza artyści, proponując wielogłosowy dialog, który wydobywa nowe elementy, by dotarły do powszechnej świadomości – jak czyni to „Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia” we Włoszech, dając tym samym sztandarowy przykład włoskiej kultury współuczestnictwa w edukacji elementarnej.

Zmianom sposobu postrzegania i działania sprzyja też udział w wizytach studyjnych, podczas których obie strony – zarówno goście, jak i gospodarze – mogą się wiele od siebie nauczyć.

Na poziomie lokalnym wzajemnej nauce sprzyja udział różnych instytucji (świeć, szkół, bibliotek, ośrodków pomocy społecznej) w inicjatywach edukacyjnych i kulturalnych odbywających się w sąsiedztwie oraz ich ściślejsza współpraca z rodzicami. Aby placówka odniosła sukces, musi otrzymać pomoc w koordynacji działań oraz wsparcie pedagogiczne ze strony organu kolegiarnego, który będzie pozytywnie nastawiony do nowych rozwiązań i wierny zasadzie podmiotowości wszystkich uczestników procesu wychowania. Przykładem są tu belgijskie ośrodki opieki dziennej analizowane przez Florencę Pirard (2011).

Sylvie Rayna pracuje we Francuskim Instytucie Badań Edukacyjnych (Institut français de l'Éducation) przy szkole wyższej Ecole Normale Supérieure w Lyonie oraz na Uniwersytecie Paris 13
srayna@wanadoo.fr

BIBLIOGRAFIA

- Billett, S. (2004). Working participatory practices, *Journal of Workplace Learning*, 16 (5/6), 312-324.
- Brougère, G. (2009). Vie quotidienne et apprentissage. [W:] G. Brougère, A. L. Ulman (red.) *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, PUF.
- Brougère, G. (2010). La coéducation en conclusion. [W:] S. Rayna, M.N. Rubio & H. Scheu (red.) *Parents-professionnel : la coéducation en questions*, Toulouse, Erès.
- Callaud, A. (2013). Pour ou avec les familles? Expériences d'un jardin maternel. [W:] S. Rayna & C. Bouve (red.) *Petite enfance et participation: un accueil démocratique*, Toulouse, Erès.
- Coste, S. i in. (2013). A la halte garderie, accueillir la diversité. [W:] S. Rayna, C. Bouve (red.) *Petite enfance et participation : un accueil démocratique*, Toulouse, Erès.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*, London, Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*, Falmer Press.
- Derrida, J. (2001). *De l'Hospitalité. Autour de Jacques Derrida*. Paris, La passe du vent.
- Lévinas, E. (1982). *Éthique et infini. Le Livre de poche*.
- Musatti, T., Rayna, S. (2010). Parents-professionnelles : Rapports de pouvoir, savoirs sur la petite enfance et relations interpersonnelles en crèches. [W:] G. Brougère (red.) *Parents, professionnels et savoirs au préscolaire*, Bruxelles, P. Lang.
- Pirard, F. (2011). From the curriculum framework to its dissemination: the accompaniment of educational practices in care facilities for children under three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 9 (2), 253-266.
- Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. Routledge.
- Vandenbroeck, M. (2005). *Éduquer nos enfants à la diversité*, Toulouse, Erès.

Współuczestnictwo jako potwierdzenie praw

Kwestia współuczestnictwa w wychowaniu wpisuje się w szerszą debatę na temat partycypacji politycznej i społecznej, choć powyższe zasady wydają się nie mieć ze sobą wiele wspólnego nie tylko we Włoszech, ale nawet w całym demokratycznym świecie zachodnim.

PAOLA CAGLIARI



Ostatnio jesteśmy świadkami ożywionej potrzeby uczestnictwa w życiu publicznym, której towarzyszą gwałtowna determinacja i chęć zabrania głosu. Potrzeba ta żywi się energią, wcześniej uśpioną przez kilkadziesiąt lat, a na nowo ujawnioną w obliczu kryzysu gospodarczego, który ogranicza szanse życiowe i marginalizuje prawa obywateli.

Społeczeństwo bardzo chce odzyskać wpływ na rzeczywistość, co szczególnie widać we Włoszech w ruchu referendalnym, chociaż brakuje woli (a może i zdolności) do podjęcia dyskusji ponad podziałami, w wyniku której powstałaby nowa wizja relacji społeczno-politycznych między państwem a obywatelem, wspólnotą a jednostką, publicznym a prywatnym oraz nowe rozumienie wzajemnej dynamiki oddziaływania ruchów społecznych i partii politycznych.

Kolejnym czynnikiem, który doprowadził do rozpropagowania praktyk partycypacyjnych jest Internet. Sieć uznano za źródło upowszechniania wiedzy oraz idei, które mogą stać się niebezpieczne, jeśli nie dotyczą sytuacji nas wszystkich i odnowionych zasad przedstawicielstwa w świecie polityki.

Dlatego to wszystko jest takie ważne, skoro mamy mówić o zaangażowaniu w życie żłobka (czyli instytucji dla dzieci w wieku 0-3 lat) i przedszkola (czyli instytucji dla dzieci w wieku 3-6 lat)? Przecież jako placówki kształcenia i opieki są one powszechnym symbolem miejsc przyjaznych i troskliwych, w których rodzice zawsze znajdą osoby gotowe ich wysłuchać, doradzić i pomóc w rozwoju umiejętności wychowawczych. Powody są dwa. Po pierwsze: dziś, gdy zasadność świadczenia usług wychowawczych bywa kwestionowana, choć raczej

z powodów ekonomicznych niż kulturowych, konieczne jest przemyslenie podstawowej roli placówek dla najmłodszych, które muszą na nowo określić swoją tożsamość, wprowadzając zasadę współuczestnictwa instytucji społecznych i rodziny w realizowanych przez siebie zadaniach edukacyjnych, administracyjnych, organizacyjnych, kulturowych i społecznych. Po drugie: żłobek czy przedszkole to nie tylko miejsce opieki nad dziećmi pod nieobecność rodziców, oferujące wychowankom doświadczenia edukacyjne o fundamentalnym znaczeniu dla ich późniejszego rozwoju, ale także, a może przede wszystkim, wynik odpowiedzi na pytanie o prawo dziecka do podmiotowości. W społeczeństwie muszą funkcjonować miejsca powszechnie dostępne, gdzie najmłodszy będą wyrażać swoje emocje i potrzeby, gdzie będą tworzyć własną kulturę, stanowiącą pełnoprawną część kultury ogólnoludzkiej.

O tej ważnej kwestii zapomnieli dziś politycy, nauczyciele, rodzice i obywatele – jeśli w ogóle kiedykolwiek o niej pamiętali. Niestety w procesie ogólnej amnezji dopomogli wyznawcy pedagogiki naprawczej, zwłaszcza w żłobkach, a także pedagodzy rodzinni, przyzwyczajeni do obrazu kruchego malucha, którzy odtwarzają uprzywilejowaną pozycję dorosłego w kontaktach z podopiecznymi oraz pouczają rodziców, jak wychowywać dzieci.

Ostatnimi czasy w różnych sytuacjach okazywało się, że wizerunek „słabego rodzica”, zdeorientowanego i potrzebującego wskazówek (co ochoczo podchwyciły instytucje edukacyjne w wielu regionach Włoch, nie równoważąc go obrazem kompetentnego, pełnoprawnego obywatela i rozmówcy), znacząco przyczynił się do potwierdzenia

tradycyjnej roli tych placówek, zwłaszcza żłobków, których znaczenie wzrosło w wyniku osłabienia sieci pomocy rodzinnej oraz zmian w strukturze zatrudnienia.

Rodowód usług dla najmłodszych, szczególnie w takich miastach jak Reggio Emilia, które jako pierwsze tworzyły żłobki i przedszkola we Włoszech, może stać się punktem wyjścia do ponownego przemyślenia obecnej sytuacji. Analiza założeń początkowych pozwoli nam odświeżyć wiedzę o wspólnych korzeniach oraz uzyskać nowe narzędzia do interpretacji zmian i budowania przyszłości.

U zarania opieki instytucjonalnej dla małych dzieci stały różne ruchy społeczne, przede wszystkim złożone z kobiet, które walczyły i działały w konkretnych warunkach, proponując rozwiązania respektujące prawa wszystkich zainteresowanych stron. Zupełnie nowa jakość powstała właśnie dzięki inicjatywom, których twórczynie znalazły sposób na współpracę z politykami oraz instytucjami bez utraty własnej tożsamości, które miały precyzyjnie określone cele, a jednocześnie zdolność do szerszej refleksji i zaprojektowania jak najlepszego społeczeństwa przyszłości.

Podjęcie zdecydowanych działań zawdzięczamy uczestnikom inicjatyw oddolnych, niecierpliwym i zawsze aktywnym, gotowym do realizacji zamierzeń, do kształtowania sprzyjających warunków (w sensie dosłownym i przenośnym), aby osoby odpowiedzialne za podejmowanie decyzji i finansowanie przedsięwzięć nie miały żadnych problemów, ani okazji do wymówek.

Tak narodziły się placówki wczesnej opieki i edukacji, ściśle związane z kulturą społeczną oraz – dzięki obecności

pedagogów nieakademickich (Lorisa Malaguzzi, Brunona Ciariego czy Sergia Neriego, by wymienić tylko kilku najważniejszych) – z charakterystycznym dla niej dyskursem pedagogicznym.

Jakie wyraziste idee pedagogiczno-społeczne wypracowała ta kultura? Obraz dziecka jako kruchego i słabego przedmiotu troski, opieki i zabiegów wychowawczych zastąpiono wizerunkiem dziecka kompetentnego, tworzącego – wspólnie z nauczycielami – kulturę właściwą dla okresu dzieciństwa. Rodzice przestali być „usługobiorcami” czy „klientami”, a jako obywatele i pełnoprawni uczestnicy procesu dydaktycznego zyskali prawo głosu przysługujące partnerom. Koncepcja edukacji jako „technicznej” procedury zapewnienia opieki i kształcenia odpowiedniego do wieku dziecka ustąpiła miejsca idei edukacji jako prawa o charakterze powszechnym, którego realizację zapewniają instytucje społeczeństwa obywatelskiego. Żłobek i przedszkole z „przechowalni” dzieci awansowały do rangi forum dla wspólnoty obywateli wymieniających opinie na temat potrzeb, praw i polityki wobec najmłodszych, dzięki czemu każdy ma poczucie współodpowiedzialności i współuczestnictwa.

Placówki o profilu partycypacyjnym posługują się określonym językiem, który łączy i zniża brak precyzji. Zamiast mówić o potrzebach, których lista obecnie niepokojąco się rozrosła, wolą mówić o prawach dzieci, nauczycieli i rodziców jako nierywalizujących ze sobą współtwórców skutecznego programu dydaktycznego.

Sądzymy, że opisywane procesy mogą doprowadzić do stworzenia prawdziwej „demokracji wiedzy”, do powstania

przeżyci dla rozmów, dyskusji, wymiany doświadczeń, analizy sprzecznych informacji docierających różnymi kanałami, a także formułowania postulatów politycznych i społecznych.

Należy podkreślić, że udział osób dorosłych w zbiorowym projekcie, na który składają się dialogi, wymiana poglądów i stale ścieranie się przeciwstawnych idei w drodze do osiągnięcia porozumienia, tworzy szczególnie istotny kontekst edukacyjny dla dzieci, ponieważ one, jak mawiał Malaguzzi, nie czerpią wzorców z niego, ale od ludzi zblinnych do przestrogania deklarowanych wartości. W żłobku i przedszkolu dzieci uczą się wartości humanistycznych oraz relacji między społeczeństwem a jednostką. W takim ujęciu współuczestnictwo przejawiać być kwestią wolnego wyboru, a staje się istotną cechą instytucji realizujących zadania edukacyjne.

Trzeba dodać, że relacje tworzone wewnątrz żłobka i przedszkola o profilu partycypacyjnym są ważnym demenssem kapitału społecznego na danym terenie. Pociągają one swoją wartość określony wkład w życie zbiorowości, ponieważ swoje istnienie zawdzięczają inwestycjom poczynionym przez ogół społeczeństwa.

Współuczestnictwo należy poddać pewnym rygorom, ale nie można go zamknąć w sztywnych strukturach, gdyż grozi to stagnacją lub nakierowaniem wysiłków na zachowanie własnego status quo.

Dynamiczne zaangażowanie sprzyja otwarciu, pluralizmowi, zintegrowaniu środowiska, w którym zamiast delegowania zadań liczą się odpowiedzialność osobista, wrażliwość i wzajemność oraz przyszłość działania. Dlatego praktykowana partycypacja jest zjawiskiem pożądanym – realizowana w żłobku i przedszkolu

jako obecność, proces, dialog i połączenie życia codziennego z szerszymi kwestiami społecznymi. Zadaniem instytucji o strukturze partycypacyjnej jest, aby poszczególnym problemom rodziców nadać formę postulatów społeczno-politycznych.

Od władz państwowych i samorządowych należy oczekiwać zrozumienia zasad uczestnictwa rodziców, nauczycieli i dzieci w procesie edukacji oraz umiejętności wysłuchania i uwzględnienia ich wniosków przy podejmowaniu decyzji, które ich dotyczą.

*Paola Capriati jest pedagogiem, obecnie kieruje instytucją nadzorującą żłobki i przedszkola (Istituto Scuole e Nidi d'Infanzia) w Reggio Emilia
paola.capriati@wawipbore.it*

Wzajemność w nierówności. Imigranckie matki w brukselskich placówkach opieki dziennej

Realizując programy integracyjne w placówkach dla małych dzieci trzeba uważnie słuchać tego, co mówią rodzice. Osobliwa prośba często pomaga nam w refleksji nad tym, co robimy, jest dla nas nowym doświadczeniem – dlatego różnorodność i odmienność są znacznie bardziej konstruktywne niż przeciwność i norma.

MICHEL VANDENBROECK & GREET ROETS

Mimo to prawie dziesięć lat od czasu, gdy pracownicy Centrum Inicjatyw Edukacyjnych VBK zwrócili uwagę na pewien paradoks – od nowego przybyłych imigrantów oczekiwano udziału w kursach integracji społecznej (językowych, zawodowych i adaptacyjnych) najlepiej w ciągu dwunastu miesięcy od chwili przekroczenia granicy, a jednocześnie ci, którzy mieli małe dzieci, musieli je wpisać na listę oczekujących na przyjęcie do ośrodka opieki dziennej, gdzie czas oczekiwania trwał często dłużej niż jeden rok. Ponadto konieczność posłania malucha do placówki instytucjonalnej stanowiła trudny wybór dla imigrantek, z których większość opuściła kraj w poszukiwaniu lepszej przyszłości dla swoich córek i synów. Aby zmniejszyć tę paradoksalną sytuację, Komisja Współpracy Flamandzkiej w Brukseli opracowała wraz z VBK projekt składający się z czterech filarów. Po pierwsze, trzy żłobki w Brukseli zarezerwowały pewną liczbę miejsc dla rodzin imigrantów z małymi dziećmi, którzy uczestniczyli w kursach, a dyrektorzy tych placówek okresowo aktualizowali listę potrzebujących przy współpracy z organizatorami kursów. Po drugie, cztery imigranckie matki przeszkołono jako opiekunki do pomocy w grupach. Po trzecie, ośrodki uczestniczące mogły liczyć na intensywne wsparcie w działaniach integracyjnych, w tym na pomoc w zapoznaniu się pracowników żłobka i członków rodziny kilka tygodni przed i po przyjęciu dziecka, aby zapewnić mu bezproblemową adaptację. Po czwarte zaś, przeprowadzono krótkie badania jakościowe, podczas których organizatorzy rozmawiali z pięcioma matkami, aby poznać ich oczekiwania i doświadczenia – pierwszy raz krótko po przyjęciu dziecka do żłobka, drugi raz po kilku tygodniach, a trzeci raz po 5 lub 6 miesiącach korzystania z usług placówki.

Poniżej przedstawiamy wypowiedzi kilku imigranckich matek na temat braku wzajemności w asymetrycznych relacjach między domem a żłobkiem. Zwracamy też uwagę na kwestie współuczestnictwa i praktyk demokratycznych w codziennym życiu placówek.

Pierwszy raz zostałam mamą, a oni (opiekunowie dzieci) mają duże doświadczenie. Przyjeżdżałam ich rady bez względu na wszystko, naprowadę.

Neamat

Neamat, 24-letnia księżka, żona i matka pochodząca z Bajora wyraziła to, co myśli wiele imigrantek – że opiekunowie dzieci są ekspertami, których rad chętnie się słucha „bez względu na wszystko”. Wiedza specjalistyczna kadry to jeden z powodów, dla których kobiety chętnie oddają dzieci do żłobka – nie tylko w celu odbycia kursów integracyjnych, ale także dlatego, że dostrzegają w tym szansę dla dziecka, a przede wszystkim, że środowisko ośrodka różni się od otoczenia domowego i nie stara się do niego upodobić, co wyrażane podkreślały w pierwszych rozmowach. Ponadto kobiety były świadome, że jako matki będą oceniane według tego, jak wychowują potomstwo. Małe, 31-letnia samotna matka z Demokratycznej Republiki Kongo, stwierdziła:

Dziecko świadczy o rodzicach w społeczeństwie, w szkole.

Marie



Oznacza to, że Marie jako matka zawsze będzie oceniana na podstawie zachowania jej dziecka, ponieważ – co dla niej oczywiste – „za wychowanie odpowiada dom”. Z kolei Fatmata, 24-letnia uciekinierka z Sierra Leone uznała, że nie będzie kołysać syna do snu na plecach jak dawniej, ponieważ przyjaciółka powiedziała jej, iż Belgowie nie akceptują takiego sposobu wychowywania. Z badania jasno wynikało, że relacja między matkami a zawodowymi opiekunami jest całkowicie asymetryczna.

Pomimo tej asymetrii wszystkie matki opisywały też sytuacje wzajemności, szczególnie dla nich cenne. Neamat wspominała, jak na jej prośbę opiekunka nauczyła jej córkę jeść owoce. W domu Neamat usypiała dziecko, kołysząc je na rękach – ku swojemu zadowoleniu zauważyła, że personel placówki stosował tę samą metodę. Ponadto pracownicy zgodzili się dzwonić do matki, kiedy jej córka się obudzi. Dzięki temu Neamat miała nieco więcej czasu na załatwianie swoich spraw, bo nie musiała czekać w żłobku na przebudzenie dziecka. Fatmata była zadowolona ze sposobu, w jaki ośrodek dostosował się do wyznaczonych przez nią pór jedzenia, ponieważ bardzo martwiła się o nawyki żywieniowe syna. Ona również z satysfakcją stwierdziła, że opiekunki brały jej synka na plecy, aby go uspić. Marie zauważyła, że pracownicy żłobka (których językiem ojczystym był flamandzki) odzywali się do jej syna po francusku, gdy wydawało im się, że chłopiec czegoś nie rozumie lub gdy trzeba go było pocieszyć. Podkreślała ponadto fakt, że jedna z opiekunek zaprosiła swojego kongijskiego przyjaciela na zajęcia śpiewu. Dla imigranckich matek były to sytuacje wzajemności w asymetrycznej relacji. Zazwyczaj imigrantki otrzymują od różnych instytucji mnóstwo porad (w zakresie żywienia, opieki, wychowania itp.), co oznacza ingerencję sfery publicznej w prywatność, ale czasem zdarza się, że sfera prywatna ingeruje w życie publiczne, a jest to bodaj najważniejszy aspekt demokracji, czyli doświadczenie indywidualnego wpływu na rzeczywistość ogólną. Być może właśnie opisywane sytuacje wzajemności pozwalają imigranckim matkom zostawiać dziecko pod opieką „obcych”.

DZIWNE PROŚBY JAKO PRÓBA DEMOKRACJI

W żłobku są przeciwni, bo córka jest jeszcze mała, a oni... nie uczą dzieci młodszych niż dwuletnie. Czasami kiedy się obudzi, sadzają ją na nocnik, ale zawsze za późno. Jak tylko dziecko się budzi, trzeba wyjąć mu pieluchę i posadzić na nocnik, ale w żłobku... wiele dzieci budzi się w tym samym czasie, a zająć się można tylko jednym na raz. Córka do dziś nie wie, że musi kontrolować mięśnie, może nauczyć się teraz. Musi się nauczyć. Na ogół jest za późno, ale starają się... Mogą się ze mną nie zgadzać, ale to robią.

Myślę, że to niesamowite, bo dla nich, eee... kiedy sadza się dwulatka na nocnik, to nie jest duża odpowiedzialność, nie trzeba go pilnować, nie trzeba przy nim siedzieć, on ma się załatwić i zawołać, jak skończy. Ale z X [imię córki] jest inaczej, ona jest jeszcze bardzo mała, więc ktoś musi na nią uważać. A to bez sensu, gdy ma się 21 dzieci, więc myślę, że to niesamowite, nawet jeśli nie robią tego na co dzień, tylko od czasu do czasu. Tak, myślę, że to niesamowite.

Neamat

Neamat wspomina, że wielokrotnie prosiła pracowników, aby sadzali jej 8-miesięczną córeczkę na nocnik. Oczywiście jest to prośba dziwna, a nawet niemożliwa do spełnienia, jeśli wysadzanie kilkumiesięcznego malucha uważa się za niewłaściwe. „Praktyką odpowiednią rozwojowo” byłoby wyjaśnienie matce, dlaczego jej prośba jest niestosowna, choć z wypowiedzi Neamat wynika, że kobieta bardzo dobrze zdaje sobie z tego sprawę („ona jest jeszcze bardzo mała”) i wie, na czym polega trudność („musi kontrolować mięśnie”). Wie też, że posadzenie malucha na nocnik wymaga indywidualnego zaangażowania osoby dorosłej („ktoś musi na nią uważać”) w chwili, gdy dziecko się obudzi. W gruncie rzeczy można to uznać za próbę kontrolowania sytuacji podczas swojej nieobecności. Ponadto uderza wielokrotnie podkreślany przez Neamat („to niesamowite”) podziw i uznanie dla pracowników, którzy postępują wbrew własnym przekonaniom tylko z jednego powodu: ponieważ Neamat o to prosi. W takich chwilach kobieta nie czuje się obca, ale ma wrażenie, że jej opinia się liczy, że jest „u siebie”.

Biesta (2011) podkreśla, że demokracja sprawdza się w działaniu, gdy potrafi „prywatne skargi” poddawać pod rozprawę jako „kwestie publiczne”. Pytanie tylko, w jakim zakresie i w jakiej formie postulaty prywatne – czyli żądania stawiane przez jednostki lub grupy – można wesprzeć jako potrzeby zbiorowości, biorąc pod uwagę mnogość postulatów jednostkowych.

Bardziej szczegółowy opis badania, opublikowany w *European Early Childhood Education Research Journal* Volume 17, Issue 2, jest dostępny pod adresem www.eecera.org

Imiona wszystkich matek zmieniono dla ochrony prywatności

Michel Vandenbroeck pracuje na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gandawskiego
michel.vandenbroeck@ugent.be

Griet Roets odbywa staż doktorski na tym samym wydziale
griet.roets@ugent.be



Współpraca nauczycieli i rodziców w fińskich placówkach dla dzieci

Autorki przedstawiają fiński system wczesnej opieki i edukacji oraz opisują metody współpracy rodziców z nauczycielami. Z najnowszych badań wynika, że taka współpraca jest korzystna dla dziecka, pozytywnie wpływa na jego komfort psychiczny i ma zasadnicze znaczenie dla skuteczności metod wychowawczych.

EEVA HUALA & MERVİ ESKELINEN

KRÓTKI OPIS SYSTEMU WCZESNEJ OPIEKI I EDUKACJI W FINLANDII

Fiński system wczesnej opieki i edukacji definiuje się jako EDUCARE, co oznacza połączenie wychowania, nauki i opieki (Hujala, 2010). Jego celem jest rozwijanie u dzieci pozytywnej samooceny, umiejętności wyrażania własnych uczuć, zdolności społecznych, nawyku uczenia się i krytycznego myślenia, a także tworzenie warunków sprzyjających komfortowi psychofizycznemu najmłodszych (STM, 2004, STAKES, 2004). Główną metodą kształcenia jest zabawa (STM, 2000). Według badań OECD dotyczących zatrudnienia (Taguma, Litjens i Makowiecki, 2012) mocną stroną fińskich placówek dla dzieci jest dobrze wykształcona i dobrze wyszkolona kadra. Większość nauczycieli legitymuje się stopniem licencjackim uzyskanym na uniwersytecie lub uczelni technicznej (po 3 latach studiów), a pozostali mają wykształcenie co najmniej średnie.

Kwestie opieki nad dzieckiem reguluje prawo (ustawa o opiece nad dziećmi w placówkach dziennych nr 367/1973 oraz rozporządzenie o opiece nad dziećmi w placówkach dziennych nr 39/1973). Ustawa o opiece nad dziećmi w placówkach dziennych (367/1973) stwierdza, że podstawowym zadaniem placówek wczesnej edukacji i opieki jest wszechstronne wspieranie rozwoju dziecka oraz umiejętności wychowawczych rodziców.

Po zakończeniu urlopu rodzicielskiego (który trwa 43 tygodnie) gminy mają obowiązek zorganizowania opieki dla każdego dziecka, którego rodzice nie tu zdecydowały, niezależnie od ich zatrudnienia, ponieważ prawo dziecka do opieki jest prawem podmiotowym. Placówki działają zazwyczaj w pełnym wymiarze godzin, a prowadzą je samorządy. Istnieje również

inne formy opieki: opiekunki rodzinne, prywatne żłobki i przedszkola oraz świetlice otwarte przez część dnia. Zerówka przeznaczona jest dla dzieci w wieku 6 lat i jest bezpłatna (Karila, Kinos, 2012.)

WSPÓŁPRACA Z DOMEM

Podstawę EDUCARE stanowi wspólne działanie rodziców i nauczycieli, co podkreślają przepisy prawne oraz dokumenty programowe. Do fińskich programów dla najmłodszych i zasad współpracy z domem stosuje się powszechnie akceptowaną sytuacyjną teorię wychowania (Hujala, 1999, Hujala, 2002). Współpraca z domem umożliwia wykorzystanie wiedzy rodziców na temat dziecka w połączeniu z zawodowym doświadczeniem wychowawców. Dziecko tym szybciej adaptuje się do otoczenia, im skuteczniej współdziałał ze sobą nauczyciele i rodzice – główni partnerzy przy ocenie przebiegu procesu rozwojowych i wyników pracy placówek (Hujala, 2010).

INDYWIDUALNY PLAN EDUKACJI

Rodzice dbają o to, by placówki zapewniały dzieciom komfort psychofizyczny, rozwijały ich zainteresowania i zaspokajały ich potrzeby. Za stworzenie optymalnych warunków do współpracy z domem odpowiada kadra pedagogiczna. Obowiązek wychowania dzieci spoczywa przede wszystkim na rodzicach. Nauczyciele muszą omówić z rodzicami kwestie światopoglądowe, wzajemne obowiązki oraz zasady współpracy. Zaleca się, by nauczyciele organizowali dla rodziców spotkanie co rok lub co pół roku w celu wspólnego opracowania indywidualnego planu edukacji dla ich dziecka (Karila, Alasuutari, 2012). Na podstawie tego planu nauczyciel dobiera najlepsze metody nauczania.

Aby umożliwić rodzicom lepsze zrozumienie zasad pedagogiki, trzeba pilnować wymiany informacji i zapewnić przejrzystość działania. Hujala, Fonsén i Elo (2012) twierdzą, że rodzicielskie prawo (i obowiązek) uczestnictwa w życiu placówki oraz poznania jej metod należy zapisać w indywidualnym planie edukacji. Uważają też, podobnie jak Rivas i Sobrino (2011), że właściwym sposobem rozwiązywania problemów związanych z oczekiwaniami rodziców jest poprawa komunikacji z domem.

WYNIKI NAJNOWSZYCH BADAŃ

Międzynarodowe badania porównawcze dotyczące współpracy z domem, przeprowadzone w Estonii, Finlandii, Litwie, Norwegii i Portugalii, wykazały, że placówki w różnych krajach różnie realizują ideę współdziałania, a nauczyciele mają niejednaki status zawodowy, co wpływa na postrzeganie roli rodziców jako uczestników procesu kształcenia (Hujala i in., 2006). Z badań wynika, że współpraca, której warunki dyktuje nauczyciel sprawia, iż rodzice postrzegają siebie jako pomocników zamiast pełnoprawnych partnerów, natomiast nauczyciele przybierają postawę instruktorów i ekspertów wobec rodziców jako „petentów” (Karila, Kinos, 2012). Niektórzy badacze (Hujala i in., 2009) sugerują, że powodem takiego stanu rzeczy jest traktowanie instytucjonalnej opieki nad dziećmi jako usługi na rzecz rodziny zamiast programu wczesnej edukacji dla najmłodszych.

Niedawne zmiany w fińskim systemie wczesnej opieki i edukacji, w wyniku których placówki przejęły obowiązek prowadzenia działań profilaktycznych na rzecz rodzin

zagrożonych oraz interweniowania w przypadku trudności wychowawczych spowodowały, że fińscy nauczyciele bardziej cenią sobie możliwość współpracy z rodzicami niż nauczyciele w innych badanych krajach europejskich (Hujala i in., 2009, Veisson i in., 2010).

Z najnowszego badania ewaluacyjnego (Hujala, Fonsén i Ela, 2012) wynika, że zarówno nauczyciele, jak i rodzice uznają jakoś wzajemnej współpracy za ważny czynnik opieki nad dzieckiem, a jej poziom oceniają jako dobry.

BIBLIOGRAFIA

Hujala, E. (1999). Challenges of Childhood Education in a Changing Society. [W:] H. K. Chiam (red.) Towards Excellence in Early Childhood Education. Kuala Lumpur: Pelanduk Publications, s. 135–154.

Hujala, E. (2002). Uudistuva esiopetus. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90.

Hujala, E. (2010). Success Story of Early Childhood Education. Materiały z konferencji, Seul, Korea Południowa.

Hujala, E., Einarsdottir, J., Waniganayake, M., Turja, L., Veisson, M., Sand, S., Moen, K., Gaspar, M., Rimkevicius, V. (2006). Cross-cultural Understanding about parent – professional Partnership in Early Childhood. Referat wygłoszony na XVI Europejskiej Konferencji „Jakość we wczesnej edukacji” w Reykjaviku w dniach 30.08-02.09.

Hujala, E., Fonsén, E., Elo, J. (2012). Evaluating the quality of the child care in Finland. Early Child Development and Care 182 (3-4), s. 299–314.

Hujala, E., Turja, L., Gaspar, M., Veisson, M., Waniganayake, M. (2009). Perspectives of early childhood teachers on parent-teacher partnerships in five European countries. European Early Childhood Education Research Journal, Vol 17 (1), s. 57–76.

Karila, K., Alasuutari, M. (2012). Drawing Partnership on Paper: How do the Forms for Individual Educational Plans Frame Parent-Teacher Relationship? International Journal about Parents in Education 6 (1), s. 15–27.

Karila, K., Kinos, J. (2012). Acting as a Professional in a Finnish Early Childhood Education Context. [W:] L. Miller, C. Dall, M. Urban (red.) Early Childhood Grows Up. Towards a Critical Ecology of the Profession. New York: Springer.

Stakes. (2004). Podstawa programowa wczesnej edukacji i opieki nad dziećmi w Finlandii.

STM. (2000). Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Finlandii. Publikacja Ministerstwa Spraw Społecznych i Zdrowia.

STM. (2004). Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Finlandii. Publikacja Ministerstwa Spraw Społecznych i Zdrowia, nr 14.

Rivas, S., Sobrino, A. (2011). Determining quality of early childhood education programmes in Spain: A case study. Revista de Educación, 355, Mayo-agosto 2011, s. 257–283.

Taguma, M., Litjens, I., Makowiecki, K. (2012). Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Finland 2012. OECD.

Veisson, M., Einarsdottir, J., Gardarsdottir, B., Gaspar, F., Hujala, E., Suur, S. (2010). A Cross-cultural Qualitative Study on Parent-Teacher Partnership in Child Care in Estonia, Finland, Iceland and Portugal. [W:] J. Mik, M. Veisson, P. Luik (red.) Teacher's personality and Professionalism. Peter Lang, Frankfurt am Main, s. 30–52.

Eeva Hujala ma stopień doktora pedagogiki przedszkolnej, wykłada na Uniwersytecie w Tampere
eeva.hujala@uta.fi

Mervi Eskelinen pisze pracę magisterską z pedagogiki na Uniwersytecie w Tampere
mervi.eskelinen@uta.fi

Współpraca z domem – podstawowa umiejętność czy zadanie poboczne?

W profesjonalnych placówkach wczesnej edukacji i opieki liczy się nie tylko jakość pracy z dziećmi, ale również wzajemne relacje z rodzicami, zwłaszcza w sytuacji rosnącego różnicowania społecznego. Zbadaliśmy pod tym względem osoby zatrudnione w 15 krajach europejskich.

KATRIEN VAN LAERE

Z wielu badań międzynarodowych (OECD I, OECD II, CoRe, Includ-ed, Eurydice) wynika, że rozwijanie współpracy z domem powszechnie uważa się za podstawową umiejętność nauczyciela oraz powinność instytucji wczesnej opieki i edukacji, bez której nie ma mowy o wysokim poziomie usług. Widać to szczególnie wyraźnie w kontekście rosnącego różnicowania

W PROGRAMACH KSZTAŁCENIA BRAKUJE RODZICÓW

Z naszej analizy wynika, że kompetencje pracowników wczesnej opieki i edukacji w takich krajach jak Litwa, Wielka Brytania (Anglia), Polska, Rumunia, Szwecja, Dania, Chorwacja, Irlandia i Słowenia są nastawione przede wszystkim na pracę z podopiecznymi. Wymagania dotyczące umiejętności i wiedzy formułuje się tam w kategoriach zasad metodyki i pedagogiki, aby zapewnić dzieciom odpowiednią opiekę, kształcenie, właściwe warunki, wychowanie i rozwój. Współpraca z rodzicami bywa na ogół mniej istotna – w niektórych przypadkach w ogóle nie jest brana pod uwagę, w innych funkcjonuje jako zadanie poboczne lub opisane mniej konkretnie w porównaniu do pracy z dziećmi. Na przykład w Polsce kompetencje określone w standardach kształcenia nauczycieli przedszkolnych dotyczą głównie zajęć z podopiecznymi, ale nauczyciele powinni być również przygotowani do „współpracy z uczniami i nauczycielami, środowiskiem rodzinnym uczniów oraz ze środowiskiem zewnętrznym w celu realizacji zadań edukacyjnych”.

„Kiedy czujesz, że słuchając rodziców poprawiasz samopoczucie dziecka i jego rodziny, to oczywiście jest, że jako nauczyciel możesz wiele zyskać dzięki otwartej rozmowie z rodzicami”.

Komentarz nauczyciela przedszkolnego, przykład cytowany w CoRe, 2011

Niezależnie od powszechnej międzynarodowej zgody badanie CoRe zlecone przez Komisję Europejską wykazało pewne niespójności w przepisach obowiązujących w 15 krajach europejskich. Badacze przeprowadzili wielonarodową ankietę porównawczą wśród ekspertów z Belgii (ze wspólnoty flamandzko-francuskojęzycznej), Chorwacji, Danii, Francji, Grecji, Hiszpanii, Holandii, Irlandii, Litwy, Polski, Rumunii, Słowenii, Szwecji, Wielkiej Brytanii (Anglii i Walii) oraz Włoch w celu przeanalizowania profilu wymagań zawodowych wobec osób zatrudnionych w żłobkach i przedszkolach (w tym personelu pomocniczego) w świetle oficjalnych dokumentów ogólnopństwowych i samorządowych. Naukowcy pytali o to, jakich pracowników zatrudnia się w tych krajach i jakie są wymagania odnośnie ich (przyszłych) kompetencji. A ponieważ system wczesnej edukacji i opieki należy do dziedziny działań społecznych realizowanych w społeczności lokalnej, szczególnie interesowało nas, kto jest ośrodkiem zainteresowania w tym przypadku: dzieci, rodzice, rodziny, współpracownicy, sami nauczyciele, społeczność lokalna, całe społeczeństwo, czy może jeszcze ktoś inny?

TYLKO INFORMOWAĆ?

W Belgii, Holandii, Hiszpanii, Włoszech i Francji często podkreśla się kompetencje komunikacyjne, w tym kontakty z rodzicami, należy jednak dodać, że współpraca z domem bywa tam traktowana nieco instrumentalnie. Zawodowe kompetencje nauczyciela przedszkolnego (*kleuterleider*) we flamandzkojęzycznej Belgii obejmują współpracę z rodzicami lub opiekunami, co przekłada się na sześć zadań ogólnych z naciskiem na informowanie dorosłych o postępach w rozwoju dziecka i napominanie ich, by udzielali dziecku potrzebnej pomocy w domu. Kompetencje zawodowe opiekunki w żłobku (*groep-*



Zdjęcia: © VBJK - Caroline Boudry

slaidster kinderopvang) w Holandii zakładają przede wszystkim informowanie rodziców o zasadach pracy placówki. W tych okolicznościach trudno traktować kontakty z rodzicami jako kwestię wzajemnego współdziałania.

CHŁUBNE WYJĄTKI

Naprawdę trudno znaleźć profile wymagań kompetencyjnych, które opisywałyby pracę z dziećmi i domem w kategoriach wspólnego działania, ale takie przykłady istnieją: kompetencje wychowawcy-pedagoga społecznego (*éducateur de jeunes enfants*) czy nowe wymagania dla wychowawcy-pedagoga społecznego z dyplomem licencjackim (*bachelor pedagogie van het jonge kind*) w Belgii, a także przyjęte lokalnie wymagania dla wychowawcy (*educatore*) we Włoszech są w równym stopniu nastawione na pracę z dziećmi, co współpracę z ich rodzicami. Pracownicy placówek zapewniają ciągłość między środowiskiem domowym a przedszkolnym z uwzględnieniem potrzeb i wymagań dzieci i rodziców. Dorośli wspólnie wypracowują metody i działania społeczno-pedagogiczne adresowane do pojedynczych dzieci i grup dzieci, pojedynczych rodzin i grup rodzin, oraz społeczności lokalnych, ponieważ nie można rozdzielać wzajemnie powiązanych różnych punktów widzenia. Taki sposób postępowania pozwala budować zaufanie, doceniać rolę rodziny oraz łączyć wiedzę zawodową wychowawców z doświadczeniem środowiska domowego po to, by wybrać najlepsze dla dziecka metody pracy pedagogicznej. Umożliwiają to wspólne spotkania i wzajemna wymiana doświadczeń.

WSPÓLNA TROSKA?

Co ciekawe, cytowane przykłady działań pozytywnych pochodzą głównie z placówek dla dzieci najmłodszych w systemach, w których istnieje podział na żłobek i przedszkole i gdzie opiekunowie w żłobkach, jak np. w Rumunii i Polsce, pracują z maluchami (w wieku 0-3 lat) bez żadnego formalnego profilu wymagań kompetencyjnych w porównaniu do nauczycieli, którzy pracują ze starszymi dziećmi (w wieku 3-6 lat). Natomiast w Belgii, Francji, Włoszech i Holandii od nauczycieli, którzy pracują z dziećmi w wieku przedszkolnym nie wymaga się tak intensywnej współpracy z rodzicami, jak od opiekunów zatrudnionych w żłobkach. Dlaczego? Czy relacje z rodzicami zależą

od wieku dziecka w ten sposób, że im starsze dziecko tym mniej są potrzebni rodzice? Czy „opieka” to pojęcie, które obejmuje wspólną odpowiedzialność rodziców i wychowawców, a „edukacja” to przede wszystkim obowiązek nauczyciela? Lepszą odpowiedź na te pytania powinna umożliwić dalsza dyskusja z rodzicami, wychowawcami, administratorami, politykami i naukowcami.

WNIOSKI

Omawiane badanie miało pewne ograniczenia, dlatego wnioski należy wyciągać ostrożnie. Analizowane dane pochodzą wyłącznie z oficjalnych dokumentów państwowych i samorządowych, jednak ich analiza stawia kilka istotnych pytań na temat sytuacji kadry pedagogicznej. Jeśli przyszłych wychowawców szkoli się głównie do pracy z dziećmi lub tylko wymaga się od nich informowania rodziców, czy można się dziwić, że często nie czują się oni pewnie lub podchodzą sceptycznie do współpracy z domem, zaś rodzice bywają traktowani jako ciężar, a nie ważni partnerzy działań wychowawczych? Skoro w niektórych krajach opiekunowie w żłobkach są lepiej przygotowani do współpracy, może pomogłaby intensywniejsza wymiana doświadczeń między instytucjami? Najpierw jednak powinniśmy zadać sobie jedno proste pytanie, które warto by przedyskutować na szczeblu unijnym, biorąc pod uwagę międzynarodowy konsensus w tej kwestii, a mianowicie: Czy kadra pedagogiczna oraz placówki wczesnej edukacji i opieki powinny pracować z dziećmi, czy też z dziećmi i rodzicami w ich środowisku społecznym?

Badanie przeprowadzono w ramach programu CoRe (badanie wymagań kompetencyjnych w placówkach wczesnej opieki i edukacji) na zlecenie Komisji Europejskiej – Dyrekcji Generalnej Edukacji i Kultury (www.vbjk.be/en/node/3559). Patrzą: K. Van Laere, M. Vandenbroeck, J. Peeters (2011), Competence Survey [w:] M. Urban i in. (red.) Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. CoRe Research Documents (Brussels, European Commission), s. 39-74.

Katrien Van Laere pracuje jako pedagog w Centrum Inicjatyw Edukacyjnych VBJK
katrien.van.laere@vbjk.be

„Najlepszy start w życie i przygotowanie do sukcesu”

Artykuł dotyczy aktualnych problemów służby zdrowia oraz inicjatyw międzyresortowych podejmowanych w celu zapewnienia najmłodszym mieszkańcom w Szkocji jak najlepszej opieki lekarskiej.

PATRICIA D. JACKSON

Tytułowy cytat pochodzi z rozporządzenia wydanego przez władze Szkocji i dobrze podsumowuje działania urzędników: właśnie przyznano środki na realizację programów wczesnej opieki i edukacji z myślą o tym, by zapewnić dzieciom jak najlepszy start w życiu oraz utworzono inicjatywę GIRFEC (Getting it Right for Every Child), dzięki której wszystkie urzędy oraz organizacje państwowe i społeczne będą współpracować z rodzinami dla osiągnięcia maksymalnych efektów dostępnej pomocy. Adresatami programów są wszystkie dzieci, ale na szczególną pomoc mogą liczyć rodziny w trudnej sytuacji życiowej – zanim państwo podejmie wobec nich oficjalne działania interwencyjne, związane między innymi z ochroną praw najmłodszych. Celem jest także lepsze wykorzystanie pomocy dla niepełnosprawnych.

Przyczyny złej kondycji fizycznej i psychicznej dziecka tkwią często w jego latach przedszkolnych, a nawet w okresie prenatalnym – mogą wynikać ze stanu zdrowia rodziców, ich sytuacji społecznej, wieku, sposobu odżywiania, czy stosowanych używek bądź leków. Poważnym zagrożeniem dla zdrowia płodu są papierosy i coraz częściej alkohol. Na rozwój dziecka wpływa wiele czynników, które wspólnie oddziałują na całe jego dalsze życie, dlatego konieczne jest współdziałanie wszystkich urzędów i organizacji.

Największą poprawę stanu zdrowia ludności uzyskano dzięki lepszym warunkom bytowym i sanitarnym, a więc potencjalnie największe ryzyko zdrowotne może wiązać się z obniżeniem standardu życia czy ubóstwem związanym z obecnym kryzysem gospodarczym.

W ciągu ostatniego półwiecza wiele zrobiono dla poprawy zdrowia fizycznego najmłodszych, na przykład wprowadzono powszechny program szczepień. Postęp dokonał się też w leczeniu chorób zakaźnych, chociaż nadal są one groźne dla dzieci w krajach rozwijających się.

Podstawowym założeniem służby zdrowia (NHS) w Szkocji jest łatwy dostęp do wykwalifikowanych lekarzy pierwszego kontaktu (lekarzy rodzinnych), zapewniający szybkość pomocy maluchom w nagłych przypadkach. Podobnie jest z dostępem do specjalistycznej pomocy pediatricznej. Władze szkockie wspierają utworzenie krajowej sieci klinik NMCN (National Managed Clinical Networks), aby każde dziecko o szczególnych potrzebach mogło się leczyć u najlepszych fachowców.

Dziś nie chodzi już w życiu o przetrwanie, ale o jak najdłuższe utrzymanie dobrej kondycji fizycznej i psychicznej, o możliwość samorealizacji i aktywność. Najnowsze dane dla Szkocji pokazują, że jedna na dziesięć osób dorosłych cierpi na cukrzycę typu 2 jako bezpośredni skutek nadwagi, czego prekursorem jest otyłość w wieku przedszkolnym. Dzieci są również narażone na wypadki w domu i poza nim. U co dziesiątego rozwijają się zaburzenia psychiczne. Duże znaczenie dla bezpieczeństwa i wsparcia podopiecznych mają nie tylko pracownicy służby zdrowia, ale także wszystkie inne osoby sprawujące bezpośrednią opiekę, wychowawcy i nauczyciele, którzy uczą, jak mierzyć się z przeciwnościami losu i propagują zdrowy styl życia. Mają oni szczególną sposobność, by najwcześniej dostrzec, które dziecko potrzebuje specjalistycznej terapii, ale możliwość skierowania do specjalisty musi być realna i łatwo dostępna.

Mogą w tym pomóc akcje ogólnokrajowe – na przykład dzięki kampanii „Twenty is Plenty” („Dwadzieścia to dużo” – chodzi o prędkość 20 mil na godzinę, czyli około 30 km na godzinę) na wielu osiedlach wyznaczono obszary gdzie pojazdy muszą poruszać się wolniej. Do upowszechnienia aktywności fizycznej przyczyniają się też olimpiady i paraolimpiady, co zapewne potwierdzą tegoroczne Igrzyska Wspólnoty Narodów w Glasgow, ale zasadnicze znaczenie będzie miała zachęta ze strony wszystkich osób pracujących z małymi dziećmi.

OBCENA SYTUACJA DZIECI W SZKOCJI

Wszystkie dzieci urodzone w Szkocji są rejestrowane w momencie narodzin, a ich rodzice otrzymują książeczkę zdrowia dziecka (Parent-Held Child Health Record, PHCHR), zwaną potocznie „czerwoną książeczką”, z informacjami o programach szczepienia, bilansach zdrowia, karmieniu piersią, porach spania, zasadach żywienia, najczęstszych chorobach, normach rozwojowych, higienie zębów i bezpiecznych warunkach otoczenia. Książeczka zawiera też dodatkowe informacje na temat usług dla dzieci o szczególnych potrzebach oraz dane pielęgniarki środowiskowej przydzielonej do pomocy w pierwszych latach życia malucha. Dla dzieci cierpiących na często występujące schorzenia, np. zespół Downa czy Turnera, opracowano specjalne wkładki informacyjne.

Książeczka omawia ponadto inicjatywę GIRFEC oraz opi-

tuje zadania pielęgniarki środowiskowej. Ponieważ wypadki w domu i poza nim stanowią duże zagrożenie dla dzieci poniżej pięciu lat, w ciągu pierwszego roku życia dziecka do jego rodziców wysłała się też rozszerzone materiały na temat bezpieczeństwa (publikacje „Ready Steady Baby and Toddler”).

Jeśli dziecko lub jego rodzina kwalifikują się do rozszerzonej pomocy, za zgodą rodziców, GIRFEC organizuje spotkanie z odpowiednimi organizacjami, aby zaproponować najlepsze formy wsparcia. Takiego spotkania może też zażądać każda osoba pracująca z dzieckiem czy rodziną. Chodzi o to, by wczesna i odpowiednia reakcja umożliwiła potrzebującym rozwiązanie problemu lub uzyskanie stałej pomocy. Problem może być prosty lub skomplikowany, ale jest nadzieja, że rodzina objęta specjalistyczną pomocą prawidłowo zajmie się swoim dzieckiem.

Wielu rodziców uważa, że nasz system zbyt wolno reaguje na trudne sytuacje, a uzyskanie potrzebnej porady trwa całe wieki. Mniej nadzieje, że pomogą w tym dokładniejsze dane zamieszczone w „czerwonej książeczce” i spotkania organizowane przez GIRFEC. Rodzice muszą mieć pewność, że system jest po to, by ich wspierać, a nie krytykować. Od specjalistów należy wymagać, by przeznaczali wystarczająco dużo czasu na spotkania, które powinny dotyczyć dziecka i rodziny oraz przynosić oczekiwane wyniki. W tym celu konieczne jest wyasygnowanie odpowiednich środków na

programy pomocy, co może okazać się dość trudne w czasach kryzysu, niemniej należy pamiętać, że szanse na sukces wzrosną, jeśli podzielimy się wiedzą i zasobami.

Kwestie związane z opieką medyczną nad małymi dziećmi w Szkocji, które opisałam powyżej, prawdopodobnie nie różnią się zbytnio od trudności, jakich doświadczają inne kraje europejskie.

Obecnie wprowadza się zmiany na lepsze, ale aktualnych kłopotów systemu nie rozwiążą sami pracownicy służby zdrowia.

W Szkocji mamy nadzieję, że nowa książeczka zdrowia dziecka stanie się źródłem informacji dla rodziców, uwzględni ich na potrzeby malucha i uświadomi im, że mogą skorzystać ze specjalistycznych usług, a tym, którzy potrzebują wsparcia na krócej lub dłużej z powodu choroby dziecka, GIRFEC ułatwi kontakt ze specjalistami oraz wspólny wybór najlepszej terapii.

Patricia D. Jackson jest lekarzem pediatrą, należy do Royal College of Paediatrics and Child Health, współpracuje z Uniwersytetem w Edynburgu
info@childrenscotland.org.uk

Pielęgniarki środowiskowe zostały przeszkolone do oceny sytuacji rodziny za pomocą wskaźników zdrowia i wskaźników komfortu psychofizycznego zwanych „SHANARI” – skróć ten pochodzi od pierwszych liter angielskich słów opisujących czy dziecko jest:

Safe (bezpieczne)

Healthy (zdrowe)

Active (aktywne)

Nurtured (zadbane)

Achieving (rozwinęte emocjonalnie i intelektualnie)

Respected and Responsible

(szanowane i odpowiedzialne)

Included

(zintegrowane ze środowiskiem).

Współpraca z ojcami – „nowi ojcowie”

Praca z grupą ojców z berlińskiej dzielnicy Schöneberg

HAMAD NASSER



Od pewnego czasu coraz większą popularność zdobywają teorie pedagogiczne podkreślające konieczność zaangażowania mężczyzn w wychowanie dzieci. Pierwszym problemem, z jakim zetknęliśmy się w praktyce w naszym centrum środowiskowym (Nachbarschaftszentrum) było pogodzenie różnych oczekiwań oraz uświadomienie ojcom konieczności większego udziału w życiu ich synów i córek. Nie bardzo wiedzieliśmy, jak się za to zabrać i jakim sposobem uzmysłowić mężczyznom ich znaczenie i rolę. Zdecydowaliśmy się na wybór metody akcentującej potrzeby najmłodszych, co nadało właściwy kierunek pracy z grupą ojców, którzy obecnie spotykają się regularnie raz w tygodniu. Do udziału w zajęciach zapraszamy też dzieci i zachęcamy je, by wyrażały swoje przeżycia w formie prac plastycznych prezentowanych następnie na wystawach w różnych miejscach dzielnic.

Dzięki oferowanym zajęciom kulturalnym i rekreacyjnym liczba ojców – regularnych uczestników – wkrótce wzrosła. Od sześciu lat trzon grupy stanowi sześć mężczyzn, którzy aktywnie szkolą innych. Z inicjatywy grupy w dzielnicy zorganizowano trzy projekty multimedialne, w tym Galerię Światła 2007-08, Galerię Światła 2008-09 oraz projekt ogrodniczy.

Rola ojca w wychowaniu, zazwyczaj niedoceniana i rzadko wspominana, dziś wysuwa się na pierwszy plan w wielu programach pomocy społecznej oraz placówkach dla dzieci i młodzieży. Dyskusje teoretyczne z lat dziewięćdziesiątych oraz publikacje na temat wyrównywania szans uitorowały sobie drogę do powszechnej świadomości. W ciągu ostatnich dwóch lat debata odbiła się szerokim echem w prasie lokalnej i krajowej oraz w Internecie, w rezultacie ośrodki opieki dziennej i szkoły coraz częściej zwracają się do ojców i zapraszają ich do udziału w wywiadówkach. Wiele dużych miast otworzyło poradnie dla ojców, a niektóre domy towarowe wstawiły nawet w męskich toaletach stoły do przewijania niemowląt. Czy jest to przejaw głębokiej zmiany społecznej? Czy naprawdę pojawili się tak zwani „nowi ojcowie”? I czy naprawdę chcą oni odgrywać aktywną rolę w wychowaniu?

DZIAŁALNOŚĆ BERLIŃSKIEJ GRUPY OJCÓW

Działania grupy ojców w berlińskiej dzielnicy Schöneberg, które miałem okazję dokumentować, rozwijają się w błyskawicznym tempie. Podobne inicjatywy doprowadziły już do znaczącej

zmiany w postrzeganiu obowiązków wychowawczych w domu i w mieście pracy.

Jedną z oznak „nowych czasów” było zaangażowanie mężczyzn w zmianę przepisów dotyczących urlopu rodzicielskiego. Według Federalnego Ministerstwa ds. Rodziny w 2004 roku urlop ten wzięło zaledwie 4,9% ojców. Ta liczba wzrosła obecnie do 23,6%, co oznacza, że z urlopu korzysta dziś niemal co czwarty ojciec, a w Berlinie ten odsetek jest jeszcze wyższy, sięgając 30%. Urlop ojcowi jest powszechnie akceptowany przez pracodawców i społeczeństwo, a wyczerpujące informacje na ten temat można uzyskać w urzędach oraz w Internecie.

Współczesne ojcostwo wymaga nowego określenia obowiązków rodzinnych i rodzicielskich, zmuszając do odpowiedzi na wiele pytań. Jak pogodzić rolę żywiciela rodziny z rolą wychowawcy? Jakie można zaproponować ojcom sposoby spędzania wolnego czasu z dziećmi? W jaki sposób zachęcić ich do udziału w życiu społeczności lokalnej oraz inicjatywach obywatelskich? Musieliśmy pomóc ojcom odnaleźć właściwy kierunek w gąszczu różnorodnych wymagań.

Artykuł dotyczy przede wszystkim doświadczeń imigrantów w Niemczech, których życie składa się z trudnych wyzwań. Oprócz konieczności radzenia sobie ze stresem związanym z poszukiwaniem pracy i odpowiedniego mieszkania dla rodziny, wielu z nich staje przed dylematem pogodzenia tradycyjnych wzorców z wymaganiami nowoczesności. Badania przeprowadzone w Nadrenii Północnej-Westfalii oraz w Berlinie w 2005 roku wykazały, że ich udział w wychowaniu dzieci jest minimalny. Ojcowie imigranci muszą przede wszystkim znaleźć sposób na integrację rodziny ze społeczeństwem kraju przyjmującego. Aby do tego doszło potrzebują wsparcia i wskazówek, informacji na temat niemieckiego systemu oświaty oraz rady jak pomóc dzieciom odnieść sukces w szkole i w pracy.

SPOŁECZNE UWARUNKOWANIA PROGRAMU

Kiedy w 2004 roku na Steinmetzstrasse otwierano centrum środowiskowe, okolice Bülow były przynębiającym miejscem do życia. Notowano tam wysokie wskaźniki ubóstwa i bezrobocia, wielu mieszkańców nie miało zezwolenia na pobyt stały (co przekładało się na trudności w znalezieniu pracy innej niż dorywcza), duże rodziny mieszkaly w ciasnocie, poziom edukacji był niski, istniała też bariera językowa. Trudne warunki





bytowe miały negatywny wpływ na kondycję rodzin, dlatego najpierw zdecydowaliśmy się stworzyć stabilną infrastrukturę socjalną, bo bez niej na pewno byśmy sobie nie poradzili.

Mieszkańców niepokoiło zwłaszcza agresywne zachowanie dzieci i młodzieży, dlatego we wrześniu 2004 roku w dzielnicy Tempelhof-Schöneberg otwarto ośrodek im. Pestalozziego i Fröbela (Pestalozzi-Fröbel Haus, PFH). Inicjatywę zrealizowano we współpracy z Urzędem ds. Młodzieży, grupą „Quartiersmanagement” oraz centrum środowiskowym na Steinmetzstrasse, które oddelegowały trzy osoby do pracy przy programie zapobiegania przemocy.

AKTYWNY UDZIAŁ OJCÓW

Występując z hasłem „Edukacja kluczem do integracji” chcieliśmy przede wszystkim podkreślić konieczność kształcenia rodziców i rozwijania ich umiejętności wychowawczych, a zwłaszcza uświadomienia ojcom ich odpowiedzialności za wychowanie dzieci. Dlatego stworzyliśmy uczestnikom możliwość wymiany doświadczeń w kwestiach związanych z edukacją, a pracownicy centrum przygotowali bogatą ofertę działań. Początkowo mieliśmy sporą nadreprezentację matek. Od początku istnienia programu stawiamy sobie dwa cele: świadczymy usługi doradcze i organizujemy zajęcia dla całej rodziny, w których matki chętnie biorą udział. Podczas regularnych porannych spotkań (Frauenfrühstück), organizowanych już od siedmiu lat, kobiety wymieniają się pomysłami, zdobywają informacje na temat programów edukacyjno-społecznych prowadzonych w dzielnicy i mogą liczyć na życzliwą poradę ze strony innych uczestniczek tworzących stabilną sieć wsparcia. Bardzo nas cieszył rozwój tej inicjatywy, ale rozczarowywała nieobecność ojców. Chcieliśmy się przeciwstawić tradycyjnemu i niestety bardzo rozpowszechnionemu myśleniu, zgodnie z którym odpowiedzialność za wychowanie dzieci spoczywa wyłącznie na kobiecie.

Działalność doradczą rozpocząłem 1 grudnia 2004 roku. Pięć miesięcy później przystąpiliśmy do realizacji naszych zadań w wyniku zakrojonej na szeroką skalę akcji informacyjnej w dzielnicy. Ojców należało najpierw zachęcić do uczestnictwa, występując z konkretnymi propozycjami, a następnie

przekonać do pozostania dzięki konsekwencji w prowadzeniu działań. Główne cele omawialiśmy w grupie, która zbierała się co piątek. W pierwszym roku działalności organizowaliśmy indywidualne spotkania i zebrania informacyjne w szkołach, a także wizyty domowe. Ponieważ z rozmów z uczestnikami wynikało, że coraz większa liczba chciała spędzać wolny czas ze swoimi dziećmi w sposób bardziej zorganizowany, uczestnicząc w ciekawych zajęciach w sprzyjającym otoczeniu, przygotowaliśmy dla nich ofertę regularnych wspólnych spotkań w centrum środowiskowym dwa razy w tygodniu, podczas których dzielą się swoją wiedzą i otrzymują fachowe porady pedagogiczne.

Doświadczenia ostatnich siedmiu lat wykazały, że w celu zapewnienia ciągłości działania musimy szybko reagować na stale zmieniające się potrzeby. W pierwszym roku głównymi adresatami naszych inicjatyw byli ojcowie w szczególnie trudnej sytuacji życiowej. Niedawno powstała druga grupa – dla wszystkich ojców, którzy spotykają się w każdą sobotę po południu. W czwartki nasze centrum oferuje im zajęcia grupowe oraz szkolenia rozwijające umiejętności wychowawcze i motywację do nauki. Mężczyźni mają na miejscu dostęp do stabilnej sieci wsparcia, a obecnie realizowany projekt uczy ich, jak być ambasadorami i propagatorami nowych idei. Każde doświadczenie edukacyjne może zaowocować większym zrozumieniem dla kwestii wychowania. Dzięki nowemu spojrzeniu na metody kształcenia, współpracę i sposoby rozwiązywania konfliktów, mężczyźni uczestniczący aktywnie w seminariach i kursach będą mogli dzielić się swoją wiedzą z innymi rodzicami w szkołach i przedszkolach.

Hamad Nasser jest z wykształcenia pedagogiem, obecnie pełni funkcję dyrektora centrum środowiskowego przy Steinmetzstrasse 68 w berlińskiej dzielnicy Schöneberg steinmetz@kiezoase.de

Pierwszoplanowa rola rodziny w „Centri Bambini e Genitori”

Placówki wczesnej opieki i edukacji, w których wspólnie spędzają czas dzieci i rodzice, pomagają środowisku rodzinnemu w realizacji zadań wychowawczych, a w czasach kryzysu społeczno-gospodarczego stanowią wsparcie dla sieci żłobków publicznych.

TULLIO MONINI

Podobnie jak inne kraje europejskie Włochy od kilku lat przeżywają głęboki kryzys gospodarczy i społeczny, który wywiera negatywny wpływ na programy dla dzieci i rodzin. W tej sytuacji na nic się nie zda przybieranie postawy bezkompromisowej lub defensywnej, czy karmienie się złudzeniem, że „damy sobie radę sami”. Konieczne jest stworzenie sieci wsparcia łączącej placówki oraz nawiązanie ściślejszej współpracy z domem, ponieważ tylko w ten sposób można uświadomić całej społeczności lokalnej znaczenie i wartość działań wychowawczych. Niedawne trzęsienie ziemi nauczyło nas, że sztywne konstrukcje wcale nie gwarantują ocalenia. Wręcz przeciwnie – tylko elastyczność zwiększa odporność na ciosy, a zatem recesji gospodarczej może się oprzeć wyłącznie zintegrowany system usług dla dzieci, zdolny dostosować własne działania do zmieniających się potrzeb rodziny.

Miasto Ferrara i region Emilia-Romania od pewnego czasu, a konkretnie od wejścia w życie ustawy regionalnej nr 1 z 2000 roku, pracują nad stworzeniem zintegrowanego systemu usług dla dzieci w wieku 0-3 lat, który uwzględni alternatywne formy działań opiekuńczo-edukacyjnych obok tradycyjnych żłobków (*nidi*). Ważną rolę w nowym systemie odgrywają ośrodki dla dzieci i dorosłych, oferujące innowacyjne zajęcia pedagogiczne i prospołeczne, oraz placówki zwane „Centri Bambini e Genitori” (ośrodki dla dzieci i rodziców), których liczba wynosi obecnie ponad sto w całym regionie i cztery w samej Ferrarze: „Wyspa Skarbów”, „Błękitny słoń”, „Tysiąc żurawi” i „Mały domek” (więcej informacji można znaleźć pod adresem www.comune.fe.it/politichefamiliari).

Placówki, w których rodzice przebywają razem z dziećmi, w dużej mierze inspirowane doświadczeniami francuskiego ośrodka „Maison Verte” (Zielony domek) Françoise Dolto, istnieją we Włoszech od końca lat osiemdziesiątych, a od czasów pionierskiej inicjatywy w Mediolanie pod nazwą „Tempi per le famiglie” (Czas dla rodziny) są połączone z systemem żłobków (*nidi*) i nastawione na współpracę z rodzicami. Dziś, po dwudziestu latach, „Centri Bambini e Genitori” stanowią stały element rzeczywistości i utrzymują ścisłe związki ze żłobkami (którym w dużej mierze zawdzięczają swoje istnienie), a ostatnio w czasach kryzysu udowodniły nawet, że mogą w istotny sposób przyczynić się do trwałości i innowacyjności całego systemu usług edukacyjnych ze względu na dwie charakterystyczne cechy: zorientowanie na

współpracę wypływającą z otwartości na wspólne działania oraz zdolność „przenikania” do codziennego życia rodzin i społeczności dzięki rzadko praktykowanym gdzie indziej ścisłym kontaktom z matkami i ojcami, a także rozmowom na temat ich osobistych doświadczeń wychowawczych.

Na te dwa aspekty zawsze zwracały uwagę działające w Ferrarze „Centri Bambini e Genitori”, proponując innowacyjne zajęcia dla zacieśnienia współpracy z domem, a jednocześnie realizując cele ogólne poprzez zaangażowanie różnych wykluczonych grup społecznych, np. nowych rodziców czy niedawno osiadłych rodzin imigranckich.

Wiele matek i ojców czuje się niepewnie w roli opiekunów nowo narodzonego dziecka. Można i trzeba im pomóc, aby nabrali większej wiary we własne siły, nie wymagając od nich całkowitego poddania się mocno asymetrycznej relacji, która nieodłącznie występuje w aspekcie poradnictwa psychologicznego, zdrowotnego i socjalnego. Dzięki doświadczeniom „Centri Bambini e Genitori” w pracy z grupami dla matek i niemowląt (w Ferrarze nazywamy je „Gruppi Piccolissimi” – grupami maluchów) powstały nowe możliwości pomocy dla rodziców, łączące różne obszary opieki lekarskiej, w tym opiekę nad matką i dzieckiem, poradnictwo zdrowia oraz usługi szpitalne. Pod wpływem tych doświadczeń trzy lata temu w Ferrarze założono punkt konsultacyjny dla rodziców i dzieci w wieku poniżej sześciu miesięcy, w którym wspólnie dyżurują pracownicy z „Centri Bambini e Genitori”, psycholog z ośrodka rodzinnego, położne oraz pediatrzy z miejscowej przychodni zdrowia. Prowadzą oni w sposób dyskretny wczesne i długotrwałe działania interwencyjno-prewencyjne, towarzysząc poszczególnym rodzicom w trudnym okresie po narodzinach dziecka. Interwencje obejmują wstępny kontakt przed wypisaniem ze szpitala, a w kolejnych miesiącach wizyty domowe, konsultacje, porady, pracę w małych grupach dla matek z dziećmi oraz spotkania i rozmowy z pracownikami socjalnymi.

Drugi aspekt działania, jak się okazało niezwykle konstruktywny na terenie Ferrary, obejmuje inicjatywę integracyjne adresowane do cudzoziemskich matek, które dopiero niedawno przyjechały do Włoch. W ich przypadku barierą językową i poczuciem wyobcowania ze wspólnoty potęgują dodatkowe ograniczenia wynikające z konieczności opieki nad niemowlęciem. Zaproponowaliśmy im zajęcia, które obejmują naukę włoskiego (w Ferrarze dwa razy w tygodniu,

dzięki wydatnej pomocy nauczycieli szkół państwowych) oraz spotkania integracyjne prowadzone przez kadrę pedagogiczną z „Centri Bambini e Genitori”. Kursy są częścią szerokiej oferty dla rodzin cudzoziemskich – organizujemy między innymi lekcje arabskiego dla drugiego pokolenia dzieci arabskich, popołudniowe zajęcia dla matek z dziećmi, pomoc dla kobiet zakładających własną małą firmę itp. W kursach bierze udział coraz więcej kobiet i dzieci różnych narodowości, które dzięki temu efektywnie uczą się języka i stopniowo zaczynają korzystać z miejscowego systemu usług edukacyjnych.

Jednak decydujące znaczenie dla teraźniejszości i przyszłości „Centri Bambini e Genitori” ma coraz większe otwarcie ośrodków na potrzeby społeczności lokalnej oraz włączenie w zajęcia edukacyjne coraz większej liczby miejscowych rodzin z dziećmi.

W Ferrarze oznacza to zaangażowanie wielu zainteresowanych stron, na przykład „Centri Bambini e Genitori” goszczą (w miarę możliwości) grupy i stowarzyszenia organizujące spotkania dla dorosłych z dziećmi, a także inicjatywy zakrojone na szerszą skalę. Jednym z przykładów współpracy jest akcja „Lato dzieci”, organizowana w tym roku po raz dziewiętnasty, podczas której „Centri Bambini e Genitori” udostępniają rodzinom swoje pomieszczenia i boiska.

Wiadomo, czasy są trudne i na usługach się oszczędza, ale ja wierzę, że przykładem dla nas powinna być Sparta, która nie posiadała murów obronnych, ponieważ bronili jej sami obywatele. „Centri Bambini e Genitori” z ich zasadą „przenikania” do życia codziennego nie mają i nie mogą tworzyć murów ani barier, wręcz przeciwnie, powinny działać w otoczeniu rodzin, funkcjonując wśród społeczności lokalnej. Najlepiej ilustruje to zdjęcie akrobaty przed ośrodkiem „Wyspa Skarbów”, w kręgu dzieci i rodziców – dziś placówki muszą mieć ścisły kontakt z rodzinami, nie zapominając jednocześnie o odważnym poszukiwaniu nowych dróg.

„Centri Bambini e Genitori” to placówki wczesnej opieki i edukacji. Do tej kategorii należą też usługi opisane w artykule 5 ustawy nr 285 (1997), usługi świadczone w środowisku rodzinnym, punkty opieki dla dzieci w wieku 18-36 miesięcy (otwarte do pięciu godzin dziennie), ośrodki dla dzieci i rodzin oraz usługi interwencyjne.

Tullio Monini kieruje sekcją operacyjną do spraw polityki rodzinnej i wychowawczej w gminie Ferrara
t.monini@edu.comune.fe.it



Aktywizacja rodziców w duńskich przedszkolach: aspekty finansowo-inwestycyjne

Przedstawione niedawno propozycje zmian w duńskim systemie wczesnej opieki i edukacji (dla dzieci w wieku 0-6 lat) cechuje to, że państwo bardziej szczegółowo niż dawniej chce określać cele dydaktyczne i oczekuje od rodziców znacznie większego zaangażowania w realizację zadań pedagogicznych.

NIELS KRYGER

Nowe propozycje oznaczają, że pracownicy placówek (pædagogerne) są nie tylko zobowiązani do stosowania konkretnych metod dydaktycznych w pracy z dziećmi, ale muszą również pełnić rolę doradców i nauczycieli wobec rodziców, których – zgodnie z wytycznymi – należy zachęcać, a w niektórych przypadkach nawet zmuszać, do czynnego udziału w wychowaniu dziecka.

„Rodzice muszą na głos czytać dzieciom przez 20 minut każdego dnia”, oświadczyła minister edukacji Christine Antorini podczas konferencji prasowej w maju 2012 roku. Głośne czytanie miało być konkretnym przykładem „zapewnienia dziecku lepszych warunków do nauki na co dzień”. W tej sytuacji obowiązkiem wychowawcy jest zadbanie o to, aby rodzice wywiązywali się z powierzonego zadania.

Wspomniana konferencja odbyła się z okazji publikacji raportu opracowanego przez resortowy zespół roboczy do spraw „rozwoju ośrodków wychowania przedszkolnego” (dla dzieci w wieku 0-6 lat).

Raport ministerstwa określa dwa konkretne cele wychowania, zdobywające w Danii coraz większą popularność od początku XXI wieku: a) wychowanie jako inwestycja w przyszłą siłę roboczą, b) wychowanie jako sposób przekazania dzieciom duńskich zasad życia społecznego i wartości kulturowych. Z propozycji wynika, że nadeszła kolej na przedszkola, ale wiele osób pyta, czy nowe wytyczne unieważniają – a może tylko zmieniają – dotychczasowy sposób rozumienia zadań pedagogiki. Zanim omówię ten problem, chciałbym pokrótce opisać „tradycyjny” duński system oświaty.

Duńskie usługi dla dzieci znacznie rozbudowano w latach 70. w oparciu o model, który proponował wyraźne rozróżnienie między pedagogiką przedszkolną a szkolną. Przez wiele lat panowało powszechne przekonanie, że zajęcia dla najmłodszych (w wieku 0-6 lat) nie powinny mieć na celu nauki. Cechą charakterystyczną tradycyjnego duńskiego systemu opieki i wychowania było reformatorskie podejście do (swobodnej) zabawy, odmienne od pedagogiki szkolnej, nastawionej na realizację celów dydaktycznych. Podejście to zakładało współpracę placówek z domem. Rodzice oczekiwali, że przedszkole zapewni dobre warunki ich dziecku i wychowa je na „dobrego obywatela”. W programach nauczania dla przedszkoli i żłobków pełno było słów takich jak opieka, rozwój i (swobodna)

zabawa. Koncepcja ta znalazła odzwierciedlenie w języku, który wyraźnie odróżnia wychowawców przedszkolnych (pædagoger) od nauczycieli szkolnych (lærere).

Zapewnienie każdemu dziecku miejsca w żłobku i przedszkolu zawsze było celem duńskiego modelu państwa opiekuńczego, jednak w ostatnim dziesięcioleciu do przeświadczenia, że państwo zorganizuje potrzebne usługi i udostępni placówki wszystkim chętnym doszło oczekiwanie, że rodzice od najwcześniejszych lat powierzą wychowanie i wykształcenie swoich dzieci publicznemu systemowi opieki i edukacji. Statystyki pokazują, że jest to bardzo silna tendencja, znacznie silniejsza niż w innych krajach europejskich: 96-97% wszystkich dzieci w wieku 3-6 lat pozostaje pod opieką poza domem (na ogół w przedszkolach), ale dotyczy to również 80% dzieci w grupie od jednego roku do dwóch lat i 18% niemowląt w pierwszym roku życia (dane statystyczne BUPL, 2011).

Nowe oczekiwania wobec rodziców, od których żąda się większego zaangażowania, dotyczą nie tylko rodzin z dziećmi, które już uczęszczają do przedszkola, ale także tych (nielicznych), gdzie dziecko pozostaje w domu. Uczestnicy debat publicznych i politycy często podkreślają swoje rozczarowanie faktem „nadreprezentacji” imigrantów (którzy nie posługują się w domu językiem duńskim) wśród osób nie korzystających z usług edukacyjnych. Dla tych dzieci i ich rodzin opracowuje się programy wsparcia, aby „nauczyć ich duńskich zwyczajów i kultury”. Władze na ogół coraz bardziej angażują się w pomoc dla dzieci, które pochodzą z tak zwanych „środowisk zagrożonych”.

Wracając do najnowszych propozycji zespołu roboczego, wiele się w nich mówi o integracji wykluczonych grup społecznych. Co prawda nie użyto dosłownego sformułowania „duńska kultura”, ale oczywiście jest, że chodzi o integrację z instytucjami reprezentującymi właśnie tę kulturę, a nie żadną inną. Kiedy minister edukacji stwierdza, że wszyscy rodzice powinni głośno czytać swoim dzieciom przez 20 minut dziennie, to ma na myśli książki w języku duńskim! A jeśli rodzice po duńsku nie rozumieją, należy ich zmusić nie tylko do nauki języka, ale także do wysłania dziecka do przedszkola.

Najbardziej zaskakującą cechą ministerialnej publikacji jest to, że w opisie wychowania przedszkolnego występuje terminologia finansowo-inwestycyjna.

Zgodnie z powszechnymi tendencjami (obecnymi nie tylko w OECD i Unii Europejskiej, ale także na całym świecie) w duńskim sektorze edukacji można dostrzec wpływ logiki inwestycyjnej. Zakłada się, że hojniejsze wydatkowanie środków na żłobki i przedszkola prowadzi do wzrostu PKB oraz zwiększa wydajność siły roboczej.

Po raz pierwszy oficjalne oświadczenie rządu Danii w sprawie wychowania najmłodszych tak jednoznacznie odwołuje się do ekonomii, a najdziwniejsze jest to, że obecna socjaldemokratyczna minister realizuje politykę poprzedniego prawicowego rządu. Zgodnie z powszechnym przekonaniem inwestycje w „edukację ukierunkowaną” dają lepsze wyniki we wczesnym dzieciństwie, ponieważ małe dzieci szybciej się uczą, zwłaszcza w wieku od 1 roku do 2 lat. „Jeden procent środków zainwestowanych w podwyższenie poziomu kształcenia przynosi większe zyski niż inwestycje realizowane w późniejszym okresie życia” twierdzi zespół roboczy, ale jego zdaniem zaangażowanie instytucji nie wystarczy – rodzice także muszą uczestniczyć, dlatego jeden z głównych wskaźników obejmuje „konkretną współpracę z rodzicami w celu pomocy dziecku w nauce i włączenia rodziny w działania edukacyjne”. Jest zbyt wczesnie, aby stwierdzić, jaki wpływ na wychowanie najmłodszych mogą mieć omawiane propozycje, ale nie ulega wątpliwości, że na froncie politycznym należy się spodziewać dalszych wydarzeń.

Analizując nowe wytyczne trzeba pamiętać, że dla większości duńskich dzieci szkoła jest ważnym miejscem rozwoju społeczno-intelektualnego. Rodziny bardzo wcześnie muszą „dzielić się” obowiązkami wychowawczymi z różnymi instytucjami, co sprawia, że w pewnym sensie instytucje te stają się dla dziecka „drugim domem”. Dlatego dobrze by było, gdyby istniała współpraca między rodzicami a kadrą placówki (wychowawcami). Badania wskazują, że instytucjonalne poglądy na wychowanie nie różnią się od poglądów większości rodziców, którzy uważają, że dziecko musi się nauczyć żyć w społeczeństwie obywatelskim, a jednocześnie wzajemny kontakt szkoły z domem stanowi pole potencjalnych konfliktów. Wielu zastanawia się, dokąd te nowe tendencje doprowadzą, skoro w omawianych propozycjach rządowych wychowawcy występują w roli arbitrów oceniających rodziców oraz ich metody wychowawcze. Jak w tym kontekście ma wyglądać długofalowa strategia realizacji programów pedagogicznych i rozwoju współpracy między szkołą a domem? Czy politykom uda się przekonać kadrę placówek do obowiązków szkolenia rodziców (do tej pory było to tylko luźne zalecenie)? Co się stanie, jeśli wychowawcy skutecznie podejmą się roli edukatorów? Pojawiają się też inne pytania. W jakim stopniu wychowanie przedszkolne – i edukacja w ogóle – mogą podlegać sztywnej logice inwestycji ekonomicznych? Jak intensywnie wychowawca powinien szkolić rodziców i według jakich przepisów prawnych ma się to odbywać?

Niels Kryger wykłada antropologię edukacyjną na Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu w Aarhus
kryger@dpu.dk
www.dpu.dk/about/kryger

Nauczyciele, rodzice i uczniowie – wspólnoty edukacyjne w Grecji

Poniżej opisujemy wspólne działania podjęte kilkanaście lat temu w Szkole Podstawowej nr 132 w Atenach przez nauczycieli, którzy uznali różnorodność w szkole za zaletę i stworzyli wspólnotę edukacyjną z udziałem kadry pedagogicznej, rodziców oraz uczniów.

STELLA PROTONOTARIOU & PETROS HARAVITSIDIS

Powszechnie uważa się, że grecki system edukacji należy do najbardziej scentralizowanych w Europie (Varnava-Skoura i Vergidis, 2002, s. 17, Varnava-Skoura i Vergidis, 2004a, s. 19-20), o czym świadczą chociażby znikoma liczba greckich publikacji opisujących inicjatywy zaproponowane przez nauczycieli (Tsiakalos, 2003a, s. 14, Tsiakalos, 2004a, s. 19-20). Szkoła Podstawowa nr 132 znajduje się w centrum Aten i stanowi część największego w Grecji zespołu szkół złożonego z 20 placówek (przedszkoli, podstawówek, liceów, techników oraz instytucji pomaturalnych), do których uczęszcza ogółem 4 tysiące osób. Szkoła nr 132 zatrudnia 15 nauczycieli i liczy 175 uczniów, głównie dzieci imigrantów i uchodźców (w sumie 85%, reprezentujących 17 różnych narodowości), czyli z grup społecznych uznawanych za zagrożone.

PRZYGOTOWANIE PROGRAMU INTERWENCYJNEGO

Od początku naszej pracy w Szkole Podstawowej nr 132 zderzyliśmy się z bolesną rzeczywistością: przemocą i agresją, słabymi wynikami w nauce, niskimi wskaźnikami frekwencji i bardzo negatywnym stosunkiem większości uczniów wobec szkoły. Nauczyciele czuli, że brakuje im wiedzy i umiejętności, by skutecznie rozwiązywać codzienne problemy, co wywoływało u nich uczucie frustracji zawodowej. Nie planowano i nie podejmowano żadnych wspólnych działań, a rodzice nie kontaktowali się ani między sobą, ani ze szkołą. Co gorsza, konflikty między Grekami a imigrantami były częste i intensywne, a w szkole nie działał żaden komitet rodzicielski. Program interwencyjny, o którym piszemy, opracowaliśmy w odpowiedzi na zaistniałą sytuację. Była to inicjatywa dyrektorki szkoły, a do udziału zgłosiło się na ochotnika kilka osób z grona pedagogicznego. Nieco później, gdy pozytywne skutki stały się widoczne, w realizację przedsięwzięcia zaangażowali się wszyscy nauczyciele. Był to początek nowego etosu szkolnego, który diametralnie odmienił życie całej szkoły.

OD PLANU DO REALIZACJI

Wysłaliśmy z założenia, że skuteczna inicjatywa edukacyjna musi uwzględniać potrzeby i oczekiwania wszystkich uczestników, czyli w naszym przypadku uczniów, rodziców i nauczycieli. Poniżej zamieszczamy krótki opis najbardziej charakterystycznych cech naszych działań:

1. Organizujemy spotkania dla nauczycieli, podczas których analizujemy sytuację w szkole w szerszym kontekście społecznym i sięgamy po przydatne publikacje tematyczne. Ponadto regularnie gromadzimy i śledzimy informacje na temat podobnych inicjatyw.
2. Pierwszą naszą akcją było zorganizowanie przez grono pedagogiczne na terenie szkoły kursów języka greckiego dla cudzoziemskich matek i ojców. Uznaliśmy bowiem, że żadna z interwencji nie przyniesie pozytywnych wyników bez skutecznej komunikacji między nami a rodzicami, którzy często usprawiedliwiali swój zdystansowany stosunek do szkoły skromną znajomością lub całkowitą nieznajomością języka greckiego. Trzeba nadmienić, że rodzice nie stanowią jednolitej grupy pod względem wykształcenia czy pochodzenia, zatem staraliśmy się w strukturze kursu uwzględnić proces tworzenia więzi interpersonalnych. Wspólnie ustaliliśmy tematykę zajęć obejmującą zagadnienia niezwykle istotne dla nas wszystkich: życie codzienne, prawa człowieka, imigrację, relacje między imigrantami a państwem i społeczeństwem, kwestie rasizmu i uprzedzeń, kwestie religii, płci, itd. Podczas lekcji szczególnie istotną rolę odgrywali uczniowie, pośrednicząc jako tłumacze między nauczycielami a rodzicami.
3. Podczas spotkań w szkole zapewniamy jednoczesne tłumaczenie na języki, którymi mówią rodzice. Tłumaczami są dorośli o stosownych kompetencjach językowych. Na wiele języków tłumaczone są także wszystkie ogłoszenia szkolne.
4. Zapraszamy rodziców do udziału w zajęciach artystycznych, na których zawsze są mile widziani. Wyniki wspólnej pracy twórczej przedstawiamy na pokazach pod koniec roku szkolnego. Dorosłych zachęcamy też do wspierania projektów uczniowskich, np. realizacji filmów, redagowania wielojęzycznych wydawnictw, książek i gier, itp. Takie przedsięwzięcia są pracochłonne, ale ich uczestnicy mają satysfakcję, że przyczyniają się do powstania materiałów edukacyjnych dla przyszłych uczniów.
5. We współpracy ze specjalistami prowadzimy warsztaty edukacji zdrowotnej dla rodziców, nauczycieli i uczniów. Tematykę spotkań ustalają sami uczestnicy.

EFEKTY DZIAŁANIA

Wspólne zajęcia sprawiły, że powstała bardziej zintegrowana wspólnota edukacyjna, która zmieniła sposób postrzegania kształcenia i upodmiotowiła proces nauki.

Uczniowie chętnie przychodzą do szkoły, w zasadzie nie wagarują. Ich relacje interpersonalne znacznie się poprawiły, wzrosła samoocena i poczucie własnej wartości. Rozwinęły się postawy solidarności i współpracy, prawie zanikły zachowania agresywne. Wszyscy uczniowie uzyskali lepsze wyniki w nauce, nowi przybyśle integrują się szybciej, a problemy życia codziennego i kwestie osobistego bezpieczeństwa rozwiązują się znacznie łatwiej.

Rodzice nawiązali pozytywne relacje między sobą i z nauczycielami. Rasistowskie zachowania przestały istnieć. Powstał komitet rodzicielski, w którym czynnie działają Grecy



i imigranci. Rodzice biorą udział w szkolnych wywiadówkach, wspierają inicjatywy szkolne i aktywnie uczestniczą w zajęciach, często w roli instruktorów. Ponadto korzystają z konsultacji w szkole i porad wychowawczych, a w razie potrzeby zwracają się po pomoc do odpowiednich instytucji opieki medycznej i specjalistów z zakresu ochrony zdrowia, których poznali podczas naszych zajęć edukacyjnych.

My, nauczyciele, zmieniliśmy nasz sposób postrzegania uczniów i ich rodziców, mamy poczucie rozwoju osobistego i zawodowego. Zdobyliśmy nową wiedzę i narzędzia metodyczne. Poszerzyliśmy nasze umiejętności oraz kontakty z rodzicami i uczniami, co ma bezpośrednie przełożenie na poprawę wzajemnych stosunków, większą ochotę do wspólnego działania i chęć podejmowania wspólnych decyzji.

Działania zaproponowane i realizowane w Szkole Podstawowej nr 132 mogą liczyć na wsparcie szerszej wspólnoty edukacyjnej i różnych instytucji społecznych. Często proszeni jesteśmy o zaprezentowanie naszych dokonań na seminariach uniwersyteckich i specjalnie zorganizowanych spotkaniach komitetów rodzicielskich. Nasze starania doceniono jako grecki przykład „najlepszych praktyk w miejscu pracy” i przedstawiono na konferencji w Brukseli w marcu 2012 roku. Rozwój naszych inicjatyw traktujemy jako udany krok do stworzenia demokratycznej szkoły – miejsca, gdzie wspólna nauka odpowiada na potrzeby i oczekiwania uczniów, rodziców i nauczycieli. Dzięki temu z nową energią witamy każdy nowy rok szkolny, mimo poważnych kłopotów politycznych i gospodarczych, z którymi obecnie zmaga się Europa.

Podjęte działania szczegółowo opisano w publikacji Varnavy-Skoury (2008) oraz na stronie internetowej szkoły (www.132grava.net).

BIBLIOGRAFIA

Varnava-Skoura, G. i Vergidis, D. (2002). *Skuteczne programy pozaszkolne – zajęcia popołudniowe i akcje letnie*. Ateny: Papazissis (publikacja w języku greckim).

Varnava-Skoura, G. i Vergidis, D. (2003). *Rozwój zróżnicowanych praktyk edukacyjnych jako przeciwdziałanie niepowodzeniom szkolnym*. [W:] Varnava-Skoura G. (red.), *Edukacyjne punkty widzenia – perspektywy edukacji* (s. 29-54). Ateny: Wydział Pedagogiki, Narodowy Uniwersytet Ateński im. Kapodistrias (publikacja w języku greckim).

Varnava-Skoura G., (2008) (red). *Działania edukacyjne i koncepcje nauczania w sytuacji wielokulturowości* (s. 127-144). Ateny: Doudoumis (publikacja w języku greckim).

Tsiakalos, G. (2003a). *Nauczyciele mówią...*, [W:] Tressou E. i Mitakidou S. (red.), *Nauczyciele opowiadają nauczycielom o swoich doświadczeniach – edukacja w językach mniejszości* (s. 15). Saloniki: Paratiritis (publikacja w języku greckim).

Tsiakalos G. (2004a). *Od pedagogiki specjalnej do szkoły demokratycznej*. [W:] *Grecji jako drugi język dla dzieci z mniejszości etnicznych*. (s. 1-24).

Saloniki: Didaskalio Dimitris Glinos (publikacja w języku greckim).

Stella Protonotariou od kilkunastu lat jest dyrektorką Szkoły Podstawowej nr 132 w Atenach
stellapronoto@yahoo.gr

Petros Haravitsidis pracował jako nauczyciel w tej samej szkole, obecnie jest zastępcą dyrektora
pcharavi@gmail.com

Udział w życiu szkoły

Udział dzieci, rodziny i nauczycieli w życiu szkoły publicznej „Els Pinetons” to klucz do zapewnienia właściwego przebiegu procesu wychowawczego. Koncepcja polega na tym, że zarządzanie i organizacja muszą mieć strukturę poziomą, łączącą wszystkich zainteresowanych, którzy w ten sposób odgrywają istotną rolę w edukacji dzieci.

CARLES GRÁCIA MARTÍNEZ

NA CZYM POLEGA UDZIAŁ W ŻYCIU SZKOŁY?

Uważamy, że prawo do uczestnictwa w życiu szkoły dotyczy całej społeczności, dlatego naszym celem jest zapewnienie wszystkim zainteresowanym możliwości udziału w różnych dziedzinach i sferach związanych z edukacją młodego pokolenia.

Sam fakt zaangażowania nakłada pewne obowiązki zarówno na dzieci, jak i na dorosłych. Dla nas udział oznacza współpracę z innymi osobami, które rozwiązują problemy podobne do naszych i tworzą grupy złączone wspólnymi celami. Realizacji takiego zadania podjęli się uczniowie, rodzice i nauczyciele szkoły publicznej „Els Pinetons”. Przyjrzyjmy się bliżej ich działaniom.

DZIECI

Zgodnie z koncepcją dziecka jako istoty ludzkiej, która rozwija się i rośnie, udział oznacza proces nieprzerwanego kształcenia. Nasi uczniowie uczestniczą na co dzień w życiu społeczności szkolnej wraz z rówieśnikami i dorosłymi, a zdobywając wiedzę i bawiąc się mają wiele okazji, by wyrazić własne zdanie. Stosowane metody wynikają z przyjętego przez nas modelu pracy edukacyjnej, gdzie dzieci się szanuje, słucha i docenia. Organizujemy dla nich miejsca i zajęcia umożliwiające swobodne działanie oraz staramy się wspierać wspólną naukę i pracę, uwzględniając pluralistyczne wartości i poglądy.

Na rzecz dzieci z przedszkola i szkoły podstawowej działają różne organizacje przedstawicielskie. Niekóre z nich powstają spontanicznie i na krótko, inne funkcjonują dłużej, np. rada uczniowska uprawniona do uczestnictwa w dyskusjach, składania wniosków i podejmowania decyzji, która ma w razie konieczności bezpośredni kontakt z radą szkoły.

RODZICE

Ich udział w procesie edukacyjnym wynika z odpowiedzialności rodzicielskiej – dorośli mają możliwość aktywnego uczestnictwa w edukacji swoich dzieci i własnej.

NAUCZYCIELE

Nauczyciele wykazują wysoki poziom zaangażowania oraz odpowiedzialności zawodowej i osobistej, stale dążąc do poprawy jakości własnej pracy. Ich propozycje, pomysły

i inicjatywy wzbogacają i usprawniają cały proces kształcenia. Celem naszych działań jest propagowanie zasad współuczestnictwa i pluralizmu w metodyce nauczania jako wyrazu naszej przynależności do społeczeństwa demokratycznego. Uważamy, że wartości demokratyczne nie powstają spontanicznie – trzeba je stosować w praktyce i mówić o nich już od przedszkola. Ponadto zaszczepienie kultury demokratycznej w szkole to jedna z najcenniejszych cech edukacji publicznej – zwłaszcza teraz, w czasach kryzysu, ów wymiar społeczno-polityczny nabiera coraz większego znaczenia.

W naszym przypadku zasada współuczestnictwa pozwala na zastosowanie modeli, które umożliwiają lepsze funkcjonowanie szkoły poprzez:

- organizowanie miejsca i czasu na wspólne działania;
- proponowanie działań umożliwiających różne sposoby zaangażowania;
- indywidualne podejście do każdego uczestnika, który w ten sposób czuje się częścią społeczności;
- rzetelne informowanie wszystkich uczestników (dzieci, rodziców i nauczycieli).

Należy dodać, że kultura partycypacji demokratycznej, zapewniająca udział wszystkich zainteresowanych w życiu przedszkola czy szkoły podstawowej z konieczności zakłada zbliżoną formę percepcji oraz sposób rozumienia i realizacji zadań edukacyjnych w określonych ramach czasowych.

WSPÓŁPRACA Z DOMEM

Bez wątplenia za edukację dziecka odpowiada przede wszystkim środowisko rodzinne, obok przedszkola i szkoły. We współczesnym społeczeństwie, w którym wszystko bardzo szybko się zmienia, rodzice – oraz nauczyciele – muszą mieć sposobność elastycznego dostosowywania się do nowych wyzwań.

Nasza szkoła w ramach procesu edukacyjnego oferuje rodzicom i kadrze pedagogicznej możliwość kształcenia dzieci na zasadzie współodpowiedzialności.

Rodziny naszych uczniów mają do dyspozycji zwyczajowe sposoby współpracy, choć korzystamy również z opisanych poniżej ram prawnych i struktur formalnych, tworząc bardziej otwarte, elastyczne sieci kontaktów i wymiany doświadczeń. AMPA („Stowarzyszenie Matek i Ojców”). Przedstawiciele rodziców wchodzą w skład grup kierujących poszczególnymi działaniami. AMPA organizuje dyskusje poświęcone wymianie opinii na istotne dla szkoły tematy. Grupy wraz z kadrą nauczycielską analizują aspekty i treści nauczania oraz kontrolują postępy w nauce. Stowarzyszenie wybiera bezpośredniego przedstawiciela do rady szkoły.

RADA RODZICÓW

Każda klasa deleguje do rady swojego przedstawiciela, wybranego spośród rodziców. Rada spotyka się raz w miesiącu, aby omówić kwestie edukacyjne oraz inne związane z życiem społeczności. Propozycje rady rodziców przekazywane są radzie szkoły.

RADA SZKOŁY

Główny organ kolegialny zarządzający szkołą. Wybrani przedstawiciele rodziców uczestniczą w podejmowaniu decyzji i zgłaszają propozycje dotyczące własnego zaangażowania.

Spotkania rady szkoły mają charakter otwarty – członkowie rady rodziców i rady uczniowskiej mogą zgłaszać swoje inicjatywy i propozycje do dyskusji.

GRUPY ROBOCZE I KOMISJE

Podstawowe jednostki organizacyjne dla prac prowadzonych w mniejszych zespołach. W trakcie roku szkolnego powstają spontanicznie wiele różnych grup. Rodzice często zgłaszają się do udziału w nich jako członkowie lub kierownicy.

Rodzice i nauczyciele, którzy razem planują nowe zadania na zasadach wzajemnej pomocy i współodpowiedzialności, dzień po dniu nabierają do siebie coraz większego zaufania. Chcąc podtrzymać to zaufanie planujemy:

- ustanowienie i utrzymanie przejrzystych kontaktów i zasad współpracy między szkołą a domem w odniesieniu do wszystkich kanałów wymiany informacji;
- angażowanie rodziców w szkolne działania edukacyjne;
- wspomaganie realizacji inicjatyw przygotowanych przez rodziców.

Jeśli chcemy w naszej placówce osiągnąć wysoki poziom kształcenia, rodzice muszą włączyć się w życie szkoły stosownie do swoich zdolności i możliwości czasowych.

PODSUMOWANIE

W naszej pracy w „Els Pinetons” często napotykałyśmy problemy i przeszkody, które pokonujemy przede wszystkim dzięki zespołowemu zaangażowaniu i dyskusjom, ale inspirują nas także wielcy mistrzowie i wychowawcy: Korczak, Dewey, Freinet, Montessori, Freire, Meirieu i inni, szczególnie Marta Mata, nauczycielka i mistrzyni, której słowa przytaczamy poniżej, gdyż pomagają nam zrozumieć, jak ważne w procesie edukacji jest współdziałanie.

Aby osiągnąć cele edukacyjne, które stawia sobie ludzkość, trzeba stworzyć wspólnotę edukacyjną, zdefiniowaną w działaniu, dobrze zorganizowaną i funkcjonującą jako środowisko, w którym zasady demokracji realizuje się w praktyce, z rzeczywistym udziałem wszystkich jej członków, gdzie każdy ma do spełnienia swoje zadanie, a wszyscy pomagają sobie wzajemnie. Marta Mata (E. Vallory (red.), *Educare en la política: dotze raons per a la participació en la vida pública*, Pòrtic, Barcelona, 2003, s. 20.)

CARLES GRÁCIA MARTÍNEZ jest nauczycielem przedszkolnym, dyrektorem szkoły publicznej „Els Pinetons” w miejscowości Ripollet (gmina Barcelona)
cgracia@uoc.edu

Współpraca między domem a przedszkolem w Portugalii

W ciągu ostatnich dwudziestu lat w Portugalii wielokrotnie badano oczekiwania rodziców wobec przedszkola oraz ich zaangażowanie we współpracę z placówkami edukacyjnymi. Artykuł przedstawia wyniki niektórych z tych badań.

MARIA FILOMENA RIBEIRO DA FONSECA GASPAR



Naukowcy zajmujący się badaniem usług wczesnej opieki i edukacji mają przede wszystkim za zadanie dowiedzieć się, jakiego rodzaju pomocy potrzebują rodzice, jakie wsparcie chcą uzyskać, jakie mają oczekiwania pod adresem placówki i kompetencje do współpracy, a także jakie to wszystko ma znaczenie z punktu widzenia profesjonalnej opieki oraz nowych metod współdziałania.

W ciągu ostatnich dwudziestu lat prowadziliśmy w Portugalii wiele badań naukowych dotyczących oczekiwań rodziców i ich zaangażowania we współpracę z instytucjami przedszkolnymi (dla dzieci w wieku 3-6 lat).

W przypadku pierwszej grupy badań (Gaspar, 1994, 1996a, 1996b) opracowaliśmy dwa odrębne narzędzia służące do oceny zaangażowania rodziców przez nich samych i nauczycieli przedszkolnych: „Escala de Participação/Envolvimento dos Pais na Educação Pré-Escolar” (skala uczestnictwa/zaangażowania

rodziców w edukacji przedszkolnej) oraz „Escala Real-Ideal de Cooperação Pais-Jardim de Infância” (skala rzeczywistej/idealnej współpracy przedszkola z domem). W 2003 roku uzyskaliśmy odpowiedzi od 67 rodziców mieszkających w mieście, 56 mieszkających na wsi i 36 nauczycieli. Okazało się, że rodzice chcą się bardziej angażować, być częściej zapraszani do placówki, mieć więcej informacji i uczestniczyć w realizacji zadań edukacyjnych, a nauczyciele chcą częściej korzystać ze współpracy z rodzicami, ale – jak pokazują nasze dane – ci drudzy twierdzą, że angażują rodziców często, a ci pierwsi, że nauczyciele angażują ich zbyt rzadko, co może wskazywać na problemy komunikacyjne w obszarze różnych oczekiwań zainteresowanych stron.

Powyższe wyniki potwierdziły się w innym badaniu, któremu poddano 68 rodziców i 34 nauczycieli przedszkolnych, a ponadto doszły nowe informacje: rodzice chcieli być

informowani na bieżąco o wszystkich działaniach placówki, do czego kadra była mniej skłonna, a nauczyciele życzyli sobie, aby rodzice aktywniej włączali się życie przedszkola i chętniej dzielili się informacjami w celu skuteczniejszego planowania zajęć dla każdego dziecka.

Druga grupa badań prowadzonych w ramach międzynarodowego projektu współpracy nauczycieli i rodziców – International Parent-Teacher Partnership (Hujala i in., 2009, Veisson, Einarsdóttir, Garðarsdóttir, Gaspar, Hujala i Suur, 2010) miała pogłębić naszą wiedzę na temat aktualnej sytuacji rodzin oraz metod wychowawczych. W tym celu wysłaliśmy ankietę (pierwotnie opracowaną przez fińską grupę badawczą) do przedszkoli w pięciu krajach europejskich (Finlandii, Estonii, Litwie, Portugalii i Norwegii). W Portugalii w latach 2004-2005 rozesłano łącznie 190 ankiet, z czego zwrócono 91 (wskaźnik odpowiedzi wyniósł 48%). Według analizy ilościowej (por. Hujala i in., 2009) nauczyciele portugalscy „uznali, że oni sami oraz rodzice aktywnie tworzą i rozwijają wzajemne kontakty, ale rodzice nie są szczególnie zainteresowani edukacją prowadzoną w przedszkolach”. Ponadto nauczyciele w Portugalii byli najmniej skłonni zgodzić się z twierdzeniem, że „do ich obowiązków należy doradzanie rodzicom w kwestii metod wychowawczych”. Analiza jakościowa danych portugalskich (por. Veisson i in., 2010) wykazała ponadto, że: – „Współpraca dla zapewnienia komfortu psychofizycznego i bezpieczeństwa” dziecka to najczęściej wymieniany powód zaangażowania rodziców, a najczęściej wymienianym celem współpracy z domem było „poznanie każdego dziecka i jego rodziny w celu zaspokojenia jego potrzeb”; – Głównym zadaniem przedszkola powinna być edukacja dziecka, a nie pomoc dla rodziców; – 76% nauczycieli przedszkolnych uczestniczących w badaniu i poproszonych o opisanie metod współpracy z domem wymieniło „codzienną pogawędkę”; – Kiedy uczestników poproszono o opisanie zaangażowania rodziców, okazało się, że w Portugalii nie funkcjonują aktywne organizacje rodzicielskie. Tylko 17% respondentów odpowiedziało, że rodzice uczestniczą w codziennych zajęciach, a 14% że biorą udział w nieformalnych spotkaniach; – Uczestnicy zapytani o bariery uniemożliwiające zaangażowanie rodziców najczęściej (80% odpowiedzi) wymieniali brak czasu i tylko 29% wskazało na brak zainteresowania.

Brak czasu, na który skarżyli się portugalscy rodzice, należałoby umiejscowić w kontekście zmian społecznych, szczególnie trudnych dla matek próbujących godzić zatrudnienie na pełnym etacie z życiem rodzinnym. Z najnowszych badań wynika, że nauczyciele muszą znaleźć nowe sposoby nawiązywania i podtrzymywania współpracy z domem, skutecznie pokonując ograniczenia czasowe oraz inne bariery, tj. brak odpowiednich kwalifikacji, dojrzałości i doświadczenia pracowników, niewłaściwe zachowanie nauczycieli w kontaktach z rodzicami o wysokim statusie społecznym, używanie żargonu i nieodpowiednich wyrażań czy dostrzegana u rodziców nieumiejętność całościowego spojrzenia na pracę przedszkola (Sylva, Schofield i Dyke, 2012). Inna zasadnicza kwestia w badaniach portugalskich dotyczyła najskuteczniejszych metod wspierania rodziców w ich działaniach wychowawczych oraz roli placówek i kadry pedagogicznej. Według danych z 2004 roku rodzice wolą udać

się po pomoc do przedszkola, gdzie mogą liczyć na wsparcie formalne (programy szkolenia umiejętności wychowawczych prowadzone przez wykwalifikowanych specjalistów) i nieformalne (konsultacje oferowane przez nauczycieli), niż do innych instytucji – włączając w to poradnie zdrowia psychicznego, rodzinne przychodnie zdrowia, uczelnie, zakłady pracy czy organizacje kościelne.

Od 2003 roku nasz zespół badawczy, działający przy Wydziale Psychologii i Nauk Pedagogicznych na Uniwersytecie w Coimbrze, realizuje w Portugalii program pod nazwą „Incredible Years” („Niezwykłe lata”), opracowany przez Carolyn Webster-Stratton. Szczególną uwagę poświęcamy programowi adresowanemu do rodziców dzieci w wieku przedszkolnym („IY Basic Preschool Parent Program”) oraz programowi uczącemu nauczycieli metod pracy z grupą („Teacher Classroom Management Program”). Celem jest między innymi poprawa i rozwój kontaktów między przedszkolem a domem. Wstępne wyniki wydają się bardzo obiecujące – odnotowaliśmy wysoki poziom akceptacji u nauczycieli i rodziców, którzy pozytywnie i z wielkim zaangażowaniem odnoszą się do programu (Gaspar i Vale, 2012).

Przed badaczami stoi teraz zadanie oceny skuteczności i stopnia społecznej aprobaty dla nowych sposobów komunikowania się i współdziałania z zapracowanymi rodzicami, którzy chcą się angażować w edukację swoich dzieci w przedszkolach, ale nie mają czasu, aby robić to według nadal stosowanych metod tradycyjnych.

Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar jest docentem na Wydziale Psychologii i Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu w Coimbrze
ninigasparr@fpce.ucp.pt

BIBLIOGRAFIA

Hujala, E., Turja, L., Gaspar, M., Veisson, M., Waniganayake, M. (2009). Perspectives of early childhood teachers on parent-teacher partnerships in five European countries. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (1), 57-76.

Gaspar, M. (1994). A escala de participação/envolvimento dos pais na educação pré-escolar: Características psicométricas. [W:] L. Almeida, I. Ribeiro (red.), *Família e desenvolvimento* (s.17-23). Portalegre: APPORT.

Gaspar, M. (1996a). A escala real-ideal de cooperação pais-jardim de infância (ERI). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 30 (2), 169-194.

Gaspar, M. (1996b). Perspectivas de pais e educadores sobre o envolvimento/participação dos pais na educação dos seus filhos em instituições de educação pré-escolar. In Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos (red.), *Educação de adultos em Portugal: Situação e perspectivas: Actas* (s. 295-305). Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos.

Gaspar, M., Vale, V. (2012, 30. sierpnia). The Incredible Years teacher training in Portugal: How does it work in the promotion of the collaboration between preschool teachers and parents? Sympozjum na konferencji European Early Childhood Education Research Association (EECERA) w Porto, 29.08-01.09.

Sylva, K., Schofield, C., Dyke, A. (2012, August 30). Exploring barriers and opportunities for parental engagement in childcare centres. Symposium na konferencji European Early Childhood Education Research Association (EECERA) w Porto, 29.08-01.09.

Webster-Stratton, Gaspar, Seabra-Santos (2012). Incredible Years. Parent, Teachers and Children's Series: Transportability to Portugal of Early Intervention Programs for Preventing Conduct Problems and Promoting Social and Emotional Competence. Psychosocial Intervention.

Veisson, M., Einarsdóttir, J., Garðarsdóttir, B., Gaspar, M., Hujala, E., Suur, S. (2010). A cross-cultural qualitative study on parent-teacher partnerships in child care in Estonia, Finland, Iceland and Portugal. [W:] J. Mikk, M. Veisson, P. Luik (red.). Estonian Studies in Education. Vol.2 (s. 31-52). Frankfurt: Peter Lang.

Inspirujące przykłady wspierania rodziny i rodzicielstwa

Po pięciu latach wzajemnej współpracy i wymiany doświadczeń organizacja „Eurochild” opublikowała raport opisujący przykłady europejskich działań wczesnej interwencji i profilaktyki dla rodzin.

ANNE WILLIAMS & AGATA D'ADDATO

STRESZCZENIE

10 października 2012 roku na konferencji „Think Parents!” (Rodzice Myślcie!), zorganizowanej przez Holenderski Instytut Młodzieży w Hadze, organizacja „Eurochild” przedstawiła publikację pt. „Kompendium inspirujących praktyk wczesnej interwencji i profilaktyki w działaniach na rzecz rodziny i wspierania rodzicielstwa”, zawierającą 12 przykładów skutecznych inicjatyw z całej Europy.

„Kompendium” opisuje różne przypadki, które łączą pewne wspólne cechy:

- Współpraca z rodzicami, rodzinami i społecznością lokalną w celu tworzenia sprzyjających warunków rozwoju dla dzieci i młodzieży;
- Podejmowanie działań interwencyjnych przy użyciu właściwych środków w odpowiednim czasie wobec dzieci, ich rodziców i rodzin znajdujących się w trudnej sytuacji;
- Podstawowe założenia działań interwencyjnych wobec najmłodszych to: nieocenianie, niestigmatyzowanie, współpraca, podkreślanie mocnych punktów i powszechna dostępność usług;
- Współpraca służb jako sposób angażowania rodzin, rozwijania umiejętności radzenia sobie w życiu i upodmiotowienia beneficjentów.

WSTĘP

„Eurochild” zrzesza ponad sto organizacji i osób prywatnych z całej Europy działających na rzecz upowszechniania praw najmłodszych obywateli, reprezentuje interesy dzieci, rodzin oraz zainteresowanych instytucji w procesie tworzenia polityki unijnej, a także pomaga w wymianie informacji i doświadczeń między organizacjami członkowskimi. W swojej pracy „Eurochild” kieruje się Konwencją o Prawach Dziecka – rewolucyjnym dokumentem przyjętym przez ONZ i ratyfikowanym przez wszystkie państwa członkowskie UE. Programom usług adresowanych do rodzin i dzieci w całej Europie zagrażają w tej chwili cięcia wydatków publicznych wprowadzane przez władze krajowe i samorządowe, ale „Eurochild” uważa, że wsparcia rodziców i rodzicielstwa

nie wolno traktować jak luksusu możliwego jedynie w latach „łustych”. Inwestycje prorodzinne, uzupełnione ukierunkowanymi świadczeniami dla najbardziej zagrożonych, to podstawowy budulec integracji społecznej. Różne działania – pomoc w wychowaniu, edukacja, szkolenia, rozwój sieci rodzinnych i wzajemna współpraca – mogą przyczynić się do poprawy samooceny, umiejętności, możliwości zatrudnienia dla dorosłych oraz sytuacji życiowej najmłodszych. Idea profilaktyki i wczesnej interwencji polega na wspieraniu rodziców i rodzin zanim zaczną się poważne kłopoty – tylko w taki sposób można uniknąć na dłuższą metę ogromnych kosztów związanych z rozpadem więzi rodzinnych, złą kondycją psychiczną i społecznym wykluczeniem, choć „Eurochild” przyznaje, że w czasach kryzysu działania interwencyjne muszą udowodnić swoją skuteczność w rozwiązywaniu problemów społecznych. Konieczne jest ciągle dostosowywanie się do nowych sytuacji i proponowanie nowatorskich sposobów radzenia sobie z dotychczasowymi trudnościami.

PRZYKŁADY DZIAŁAŃ

Przykłady przedstawiamy w kolejności, w jakiej pojawiają się w „Kompendium”. Obejmują one usługi powszechne i pomoc adresowaną do mniejszych grup. W opisach wymieniamy ich cechy szczególne:

Belgia: *Warsztat rodzicielski – Flandria i Bruksela*. Organizacja zgłaszająca: Centrum Informacji o Pomocy dla Rodzin EXPOO.² „Warsztaty” wprowadzono we Flandrii i Brukseli w lipcu 2007 roku na podstawie przepisów prawa flamandzkiego. Dzięki programowi organizacje uzyskały możliwość świadczenia skoordynowanych i zintegrowanych usług adresowanych do wszystkich rodziców, którzy – zgodnie z zasadą przyjętą przez rząd flamandzki – mają prawo otrzymać wsparcie w każdym aspekcie rodzicielstwa.

Holandia: *Ośrodek dla Młodzieży i Rodzin (CJG) oraz Ośrodki SPIL³ w Eindhoven*. Organizacja zgłaszająca: Holenderski Instytut Młodzieży. Ośrodki dla Młodzieży i Rodzin oraz Ośrodki SPIL (zabawy, integracji i nauki) są częścią krajowej strategii realizowanej od 2007 roku. „Kompendium” opisuje te, które działają w Eindhoven. CJG i SPIL oferują programy ogólne i ukierunkowane, ale Ośrodki SPIL mają różne profile, dostosowują się do miejscowych potrzeb i zapewniają stabilność usług dla dzieci w wieku 0-12 lat oraz ich rodziców. **Niemcy:** *Ośrodki Rodzinne w Niemczech w kraju związkowym Nadrenii-Północnej Westfalii*. Organizacja: Uniwersytet Duisburg-Essen.⁴ Inicjatywa strategiczna władz centralnych przekształcająca 9000 punktów opieki nad dziećmi w certyfikowane ośrodki rodzinne (ze znakiem jakości), które działają jako bazy dla lokalnej sieci usług pomocy społecznej. Ośrodki pomagają dorosłym w rozwoju umiejętności wychowawczych i ułatwiają pogodzenie pracy z życiem rodzinnym.

Szwecja: *Program pomocy rodzinie w Stenungsund*. Organizacja zgłaszająca: Lokalny Wydział Zdrowia Publicznego w Stenungsund.⁵ Program, będący częścią „Narodowej Strategii Pomocy Rodzinie”, dotyczy w szczególności ochrony zdrowia publicznego. Jego celem jest rozwijanie współpracy na rzecz tworzenia stabilnych i nowatorskich inicjatyw wsparcia dla

rodziców, począwszy od okresu prenatalnego do czasu gdy dziecko ukończy szkołę średnią (0-17 lat), oraz zachęcanie rodziców do uczestnictwa w zajęciach edukacyjnych.

Polska: *Program „Dobry Rodzic – Dobry Start”*. Organizacja zgłaszająca: Fundacja Dzieci Niczyje.⁶ Pierwszy polski program współpracy międzyresortowej mający na celu zapobieganie krzywdzeniu małych dzieci i upowszechnianie pozytywnych wzorców wychowawczych. Zakres działań obejmuje udzielanie informacji na tematy dotyczące wychowania, prowadzenie interwencji w przypadkach przemocy wobec dzieci, „badania przesiewowe” rodzin pod względem czynników ryzyka, oraz świadczenie pomocy. Pilotaż programu przeprowadzono w Warszawie w 2007 roku, obecnie program realizowany jest w stolicy i okolicznych gminach wiejskich.

Francja: *Program „Dom Rodziców”*. Organizacje zgłaszające: Krajowa Federacja Stowarzyszeń Ochrony Dzieci (CNAPE) / Stowarzyszenie na Rzecz Ochrony Dzieci, Młodzieży i Dorosłych w Finistère / ATD 4th World.⁷ Nowatorski program edukacyjny dla rodzin w północno-zachodniej Francji, realizowany od 2009 roku, skierowany do wszystkich potrzebujących pomocy, w tym osób znajdujących się w szczególnie trudnej sytuacji bytowej. Realizatorzy nie wykładają teorii wychowawczych, ale proponują zasady, które umożliwiają rodzicom zapewnienie prawidłowych warunków życia i rozwoju dla swoich dzieci.

Włochy: *Program „Accogliere la Nascita” (Przyjąć narodziny)*. Organizacja zgłaszająca: Stowarzyszenie „Il Melograno”.⁸ Program adresowany do samotnych matek mieszkających w Rzymie i szczególnie narażonych na problemy natury społecznej lub psychicznej w pierwszym roku po urodzeniu dziecka. Jego realizatorzy starają się dotrzeć do potrzebujących już od chwili narodzin dziecka, prowadzą też działania interwencyjne w domach podopiecznych. Od 1999 roku program przetestowano w sześciu z dziewiętnastu obszarów administracyjnych Rzymu. Obecnie obejmuje on swoim zasięgiem całe miasto.

Hiszpania: *Projekt „Bultzaten” – Promocja Sukcesu* (bultzaten to po baskijski w wolnym tłumaczeniu „mobilizacja do działania”). Organizacje zgłaszające: Uniwersytet Deusto / Rada Miejska w Erandio / szkoła średnia w Astrabudua / Szkoła Podstawowa im. Ignacio Aldekoa.⁹ Program społeczno-edukacyjny realizowany we wspólnocie lokalnej, skierowany do młodych ludzi w wieku 12-16 lat z różnych środowisk kulturowych, który proponuje nowatorskie rozwiązania w sytuacji zagrożenia niepowodzeniami szkolnymi i wykluczeniem społecznym. Wielokierunkowe interwencje skutecznie zwiększają motywację do nauki, podnoszą standardy edukacyjne oraz integrują mieszkańców.

Zjednoczone Królestwo - Irlandia Północna: *Tworzenie Wczesnointerwencyjnych Centrów Pomocy Rodzinie (Early Intervention Focused Family Support Hubs)*. Organizacje zgłaszające: Dzieci Irlandii Północnej / Północnoirlandzki Wydział Zdrowia i Opieki Społecznej oraz organizacja charytatywna „Barnardo's”.¹⁰ Centra mają strukturę sieci

złożonych z wielu organizacji państwowych, samorządowych i społecznych, które działają na rzecz poprawy dostępu do usług wczesnointerwencyjnych, kierując rodziny zgodnie z ich potrzebami do odpowiednich usługodawców. Są to organizacje „wirtualne”, zajmują się koordynacją istniejących działań, a nie tworzeniem nowych inicjatyw. Realizowany od 2011 roku program obecnie obejmuje swoim zasięgiem całą Irlandię Północną.

Rumunia: *Program na rzecz przeciwdziałania oddzielaniu dzieci od rodzin.* Organizacja zgłaszająca: „Hope and Homes for Children” w Rumunii.¹¹ Program ma na celu zatrzymanie najbardziej zagrożonych dzieci w środowisku rodzinnym i poprawę jakości opieki domowej, co zapobiega umieszczaniu najmłodszych w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych. Realizatorzy prowadzą skoordynowane i szybkie interwencje we współpracy z władzami lokalnymi, co zapewnia stabilność udzielanej pomocy. Zadanie nadrzędne to opracowanie „ogólnych zasad przeciwdziałania oddzieleniu dzieci od ich rodzin”, których musiałyby przestrzegać wszystkie instytucje państwowe zajmujące się opieką nad dziećmi oraz pomocą społeczną.

Bułgaria: *Poprawa warunków mieszkaniowych rodzin zagrożonych i rodzin o niskich dochodach.* Organizację zgłaszającą: Krajowa Sieć Pomocy Dzieciom / „Habitat for Humanity” Bułgaria.¹² Program z 2008 roku ma na celu wprowadzenie pozytywnych zmian społecznych, pomoc w zapewnieniu fachowych usług dla dzieci oraz poprawę warunków bytowych i sanitarnych rodzin o niskich dochodach i rodzin „zagrożonych”, dzięki udzielaniu nieoprocentowanych pożyczek na remont domu. Zadaniem długoterminowym jest opracowanie dopasowanego do indywidualnych potrzeb, ogólnokrajowego mikroinstrumentu finansowego.

Zjednoczone Królestwo – Walia: *Grupa Pomocy Rodzinie FAST (Family Action Support Team).* Organizacja zgłaszająca: „Action for Children”, okręg Neath Port Talbot.¹³ Program realizowany od października 2011 roku powstał w odpowiedzi na ocenę działań władz lokalnych prowadzonych w ramach strategii pomocy dla rodzin – jego adresaci zgłaszali potrzebę szybszej reakcji i lepszego dostosowania usług. Usługi świadczone są na podstawie wyników, według modelu „Results-Based AccountabilityTM” (odpowiedzialności za wyniki). Celem programu jest zapobieganie rozpadowi więzi rodzinnych oraz pomoc w zaleczeniu rodzin.

DOŚWIADCZENIA I ZADANIA NA PRZYSZŁOŚĆ

Jak wspomnieliśmy wcześniej, naszym celem nie było porównywanie inicjatyw, ale okazało się, że łączą je pewne istotne cechy, które przywoływali autorzy programów, wymieniając „czynniki sukcesu” i „zadania na przyszłość”. Opisałyśmy je w podpunktach zatytułowanych: „Dostępność usług”, „Optymalizacja usług” oraz „Współpraca między usługami”. Na koniec podsumowujemy najważniejsze punkty wynikające z „przykazań” wymienionych przez autorów z myślą o maksymalizacji szans powodzenia.

DOSTĘPNOŚĆ USŁUG

Świadczenie przystępnych usług z uwzględnieniem podmiotowości adresatów jest bardziej skomplikowane niż mogłoby się wydawać na pierwszy rzut oka. Oczywiście praktyczne aspekty dostępności – lokalizacja, rozkład pomieszczeń, zróżnicowanie społeczno-kulturowe, przystępność cenowa – są ważne, ale równie ważny jest obraz działań przekazywany w materiałach promocyjnych i, jak wynika z wielu badań, warto się postarać, aby był dobry. Reputacja (opinia ustna) liczy się jako potwierdzenie informacji – atrakcyjne ulotki muszą mieć zaplecze w postaci pozytywnych doświadczeń! Trudniej natomiast stworzyć odpowiednie warunki do konstruktywnego zaangażowania rodziców, ponieważ zależy to od umiejętności i kompetencji poszczególnych osób, ich gotowości do zaufania innym, budowania relacji opartych na wzajemnym szacunku, radzenia sobie ze stresem czy przekazywania wartości poprzez działanie. Trzeba podkreślić, że współpraca „oparta na wzajemnych relacjach” nie pojawia się od razu, lecz – podobnie jak życie w rodzinie – wymaga długotrwałego treningu i współdziałania.

OPTIMALIZACJA USŁUG

Świadczenie pomocy przydatnej dla poszczególnych rodzin a jednocześnie dostosowanej do potrzeb lokalnych to ważny temat w opisach przedstawionych przykładów, podobnie jak potrzeba zróżnicowania usług przy wykorzystaniu dostępnych środków wspólnych. W przypadku niektórych programów osiągnięcie celów byłoby niemożliwe bez ścisłej współpracy z uznanymi lokalnymi organizacjami społecznymi i bez sprawnego komunikowania się z grupami beneficjentów. Kilka przykładów wskazuje, że angażowanie zbyt wielkiej rzeszy ludzi może powodować trudności w utrzymaniu celu działania, oraz zrozumieniu i wiernym zastosowaniu etosu i zasad programu. Będzie o tym mowa w następnym punkcie.

WSPÓŁPRACA MIĘDZY USŁUGAMI

Współpraca między usługami to stała cecha wszystkich opisywanych przypadków. Istnieje pełna zgoda, że lepsza koordynacja działań oznacza ich optymalizację i skuteczniejsze wykorzystanie środków. Na bardziej ukierunkowanym końcu spektrum usług, w pracy z dziećmi z grup zagrożonych i ich rodzicami, stworzenie i aktywizację sieci wsparcia należy uznać za główny czynnik trwałości podejmowanych interwencji. Co oczywiste, taka sytuacja ma swoje plusy i minusy, związane między innymi z zapewnieniem realizacji celów wszystkich zainteresowanych stron, uwzględnieniem czasu potrzebnego do koordynacji i planowania strategicznego, unikaniem niepotrzebnej konkurencji, przetwarzaniem i udostępnianiem informacji, uzgadnianiem wspólnych celów oraz zapewnieniem standardów jakości. We wszystkich przypadkach szkolenia interdyscyplinarne i rozwój pracowników uznano za podstawowy czynnik ułatwiający rozwiązywanie problemów, podobnie jak zapewnienie skutecznej komunikacji i koordynacji między wszystkimi poziomami administracyjnymi. W tej dziedzinie można znaleźć dobre przykłady zasad współpracy (w celu wymiany informacji) oraz standardów jakości usług.

WNIOSKI:

- Na koniec podsumowanie najważniejszych „przykazań” wymienionych przez autorów:
- Trzeba zapewnić zróżnicowaną pomoc dla rodzin zależnie od ich potrzeb;
 - Rodziny nie są jedynie biernymi odbiorcami pomocy, w programach należy uwzględnić opinie dzieci, młodzieży i dorosłych;
 - Należy się komunikować jasno i budować wzajemne zaufanie;
 - Zachować elastyczność - jest mało prawdopodobne, że pierwszy model będzie działał bez zarzutu;
 - Do wykazania konkretnych rezultatów niezbędna jest ewaluacja.

Anne Williams jest konsultantką ds. dzieci i rodziny
a.williams@wanadoo.fr

Agata D’Addato jest koordynatorką ds. polityki
w organizacji „Eurochild”
agata.daddato@eurochild.org

W CENTRUM UWAGI

Programy pomocy dla „białych sierot” w Rumunii

Rozmowa z Marianą Topoliceanu, dyrektorką Departamentu Usług Socjalnych okręgu Braszów, na temat prób rozwiązywania narastającego problemu dzieci porzucanych przez rodziców wyjeżdżających do pracy za granicą.

MARIANA NOREL

Od kilku lat rosnąca migracja obywateli rumuńskich do innych państw Unii Europejskiej oddziałuje na życie tysięcy dzieci, których rodzice wyjeżdżają w poszukiwaniu pracy i podejmują opiekę nad obcymi ludźmi, podczas gdy ich bliscy pozostawieni w kraju muszą radzić sobie sami.

Dzieci porzucone nazywa się we Włoszech „białymi sierotami”. Pozbawione codziennej czulej troski i obecności rodziców, powierzane są dziadkom, ciotkom, wujkom, krewnym lub po prostu przyjaciółom i sąsiadom, którzy sprawują nad nimi „pieczę materialną”.

Jak większość rumuńskich miast, Braszów ma do czynienia z nowym zjawiskiem społecznym, które powoduje rozpad ogniska domowego i negatywnie wpływa na rozwój psychospołeczny najmłodszych pozostawionych bez niezbędnej opieki, przede wszystkim bez wsparcia i miłości rodziców. Główne problemy to trudności w kontaktach z rówieśnikami, nieodrabianie zadań domowych, brak dyscypliny, opuszczanie lekcji i słabe wyniki w nauce, co może prowadzić do wykluczenia społecznego i zaburzeń emocjonalnych, przynosząc w efekcie katastrofalne skutki dla dziecka.

Aby dowiedzieć się więcej na temat działań podejmowanych przez rząd rumuński w celu pomocy „białym sierotom”, skontaktowaliśmy się z Departamentem Usług Socjalnych

1 „Kompendium” można pobrać ze strony internetowej organizacji „Eurochild”: http://www.eurochild.org/en/news/details-homeblock-links/index.html?tx_ttnews%5Btt_news%5D=6546&tx_ttnews%5BbackPid%5D=185&Hash=450d1229817b732044cf-4f0606381e9

2 <http://www.expo.be/parenting-support-in-flanders>

3 <http://www.youthpolicy.nl/yp/Youth-Policy/Publications-of-the-Netherlands-Youth-Institute/Youth-and-Family-Centres-in-The-Netherlands>

4 <http://www.familienieuwstrum.nrw.de/67.html> (oficjalna strona Ministerstwa ds. Rodziny Nadrenii Północnej-Westfalii)

5 www.stenungsund.se/foralder

6 <http://fdn.pl/en>

7 http://www.cnape.fr/fr/unasea_missions.html; http://www.adsea29.org/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=54; http://www.atd-fourth-world.org/France_304.html

8 <http://www.melgranoroma.org/sito19/main.php?p=113>

9 http://www.fundacion-deusto.deusto.es/servlet/Satellite/Noticia/1227879441655/_ingl/%231115650289076/0/cx/UniversidadDeusto/Noticia/NoticiaTemplate?tipoColeccion=Page

10 <http://www.cypsp.org/familyhubs.htm>

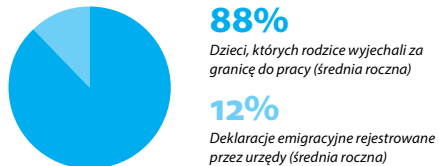
11 <http://www.hopeandhomes.org/what-we-do/where-we-work/romania>

12 <http://nmd.bg/en/>; <http://habitatbulgaria.org/en/index.php>

13 <http://www.actionforchildren.org.uk/our-services/projects/npt-family-action-support-team-%28fast%29>

różnica między liczbą emigrantów w statystykach oficjalnych, czyli tych, którzy zadeklarowali wyjazd emigracyjny do innego kraju, a konkretną liczbą ustalonych przypadków pozostawienia dzieci. W latach 2006-2010 średnio 362 dzieci w roku miało rodziców mieszkających za granicą, z których na ogół tylko 42 przypadki były prawidłowo zarejestrowane przez władze.

Sytuację ilustruje poniższy wykres.



Rzeczywista liczba „białych sierot” a oficjalne statystyki imigracyjne
(Źródło: Departament Usług Socjalnych)

Co roku DSS ma obowiązek przygotowania raportu na temat swojej działalności i przedstawienia go Radzie Miasta Braszów. Czy może pani podać nam niektóre dane?

Wyniki opublikowane w raporcie za 2011 rok są następujące: Odnotowaliśmy 10 nowych przypadków dzieci, których rodzice wyjechali za granicę szukać pracy. Pracownicy Departamentu odwiedzili te rodziny w celu przeprowadzenia wstępnej oceny; Odnotowaliśmy 140 przypadków dzieci, których rodzice mieszkający za granicą zostali zarejestrowani przez Wydział Pomocy Społecznej dla Dzieci i Rodzin (Serviciul Asistență și protecție socială a copilului și familiei); Departament przeprowadził 440 postępowań w celu ponownej oceny zarejestrowanych przypadków. Ponowna ocena odbywała się regularnie co trzy miesiące, obejmowała m.in. wizyty i rozmowy z opiekunami prawnymi i/lub dzieckiem, oraz usługi konsultacyjne dla rodziny; 169 z opisywanych przypadków wymagało ponownej wizyty, ponieważ pracownicy pomocy społecznej nie zastali nikogo w domu, a opiekun prawny nie zgłosił się do właściwego urzędu, chociaż miał taki obowiązek; W ciągu roku przygotowaliśmy cztery raporty kwartalne.

W jaki sposób DSS udziela pomocy i wsparcia „białym sierotom” i ich rodzinom?

Wydział Pomocy Społecznej dla Dzieci i Rodzin, jeden ze specjalistycznych wydziałów DSS, realizuje liczne projekty w celu ułatwienia dostępu do edukacji małoletnim, których rodzice wyjechali z kraju. Jedną z inicjatyw, pod hasłem „Jesteś najlepszy!”, uruchomiliśmy w 2007 roku dzięki wsparciu Klubu Rotariańskiego w Braszowie. Inicjatywa ma na celu poprawę wyników szkolnych dzieci zaniedbanych i dystrybucję kuponów na artykuły pierwszej potrzeby (jedzenie, ubranie, buty) oraz przybory szkolne (podręczniki, materiały, sprzęt komputerowy). Celem projektu „Tęcza – krok ku nowej szansie” było zorganizowanie działań społeczno-edukacyjnych dla uczniów w trudnej sytuacji bytowej (większość to dzieci samotnych rodziców) ze Szkoły Podstawowej nr 17 w latach 2007-2009, oraz ze Szkoły Podstawowej nr 2 w latach 2009-

2011. Obie szkoły podpisały porozumienie o współpracy z Uniwersytetem Siedmiogrodzkim w Braszowie dotyczące organizowania odpowiednich inicjatyw pomocowych. W związku z tym chciałabym szczerze podziękować studentom uniwersyteckiego Wydziału Socjologii i Pomocy Społecznej (Facultatea de Sociologie și Asistență Socială) za ich nieoceniony wkład – popołudniami pomagali uczniom w odrabianiu prac domowych, organizowali terapię zajęciową, przygotowali święta Bożego Narodzenia oraz zabrali dzieci do zoo i do teatru. Świetlica „Astra” dla dzieci zagrożonych to projekt realizowany przez samorząd gminy Braszów przy współpracy z DSS od roku szkolnego 2012/2013. Oferuje ona dzieciom zajęcia pozalekcyjne, pomoc w odrabianiu pracy domowej, ciekawe sposoby spędzania wolnego czasu czy po prostu możliwość zjedzenia bezpłatnego posiłku, a rodzicom i opiekunom prawnym wsparcie dostosowane do konkretnych potrzeb rodziny, konsultacje i szkolenia. Celem długoterminowym programu jest stopniowe tworzenie lepszych warunków życia dla dzieci zaniedbanych.

Jak pani ocenia efekty pracy DSS?

Dzięki konkretnym działaniom DSS okazało się, że w przypadku naszych młodych podopiecznych dla zapewnienia autentycznych postępów w nauce absolutnie konieczne jest zaangażowanie w proces kształcenia rodziców oraz innych osób. Dlatego organizujemy grupy wsparcia dla rodziców, którzy korzystają z naszych usług, uważamy ich na sposób wypełniania obowiązków wychowawczych i zachęcamy do lepszego kontaktu z dziećmi. Uważamy, że pomoc psychologiczna bardzo się przydaje, ale na jej kontynuowanie musimy zapewnić znaczne środki finansowe. Prowadzenie działań we współpracy z organizacjami pozarządowymi z okręgu Braszów może być najlepszym sposobem na usprawnienie naszych wysiłków i coraz skuteczniejszą realizację prawa każdego dziecka do edukacji.

Zjawisko migracji z Rumunii do krajów Unii Europejskiej, zwłaszcza do Włoch, autorka analizowała w eseju „Conseguenze socio-culturali del fenomeno della migrazione (dei romeni in Italia e degli italiani in Romania)” [Społeczno-kulturowe skutki zjawiska migracji (Rumunów do Włoch i Włochów do Rumunii)], zamieszczonym w publikacji pod redakcją Fabrizio d’Aniella pt. „Immigrazione ed interculturalità. Dall’indifferenza alla convivialità delle differenze” (Imigracja a międzykulturowość – od obojętności do koegzystencji), Pensa MultiMedia Editore, Lecce, 2011.

Obecnie obowiązujące w Rumunii przepisy wymagają, by osoby wyjeżdżające z kraju na dłużej zgłaszały zamiar emigracji zarobkowej do właściwych organów. W przypadku rodzin z dziećmi rodzice muszą nie tylko wyrazić chęć wyjazdu do pracy za granicą, ale także podać nazwisko opiekuna prawnego, który będzie dbał o ich dzieci. W praktyce dzieci często zostawia się członkom dalszej rodziny, bez troski o ich opiekę prawną.

Mariana Norel pracuje na Wydziale Psychologii i Pedagogiki Uniwersytetu Siedmiogrodzkiego w Braszowie
mariana_norel@unitbv.ro



RZECZNIK PRAW DZIECKA

PRAWA DZIECKA

Biuletyn Informacyjny

Rzecznika Praw Dziecka

Numer biuletynu: 1/2014

Jestem mamy i taty.

Kampania społeczna Rzecznika Praw Dziecka

Warszawa, 17 marca 2014 r.

W marcu br. ruszyła kampania społeczna Rzecznika Praw Dziecka „Jestem mamy i taty”, która ma zwrócić uwagę społeczeństwa na problem wikłania dziecka w sprawy rozwodowe rodziców oraz stawiania go w sytuacji konfliktu lojalnościowego wobec każdego z nich. Przypomina także, że każde dziecko ma prawo do kontaktów z obojgiem rodziców.

Z perspektywy dziecka, największym problemem podczas rozwodu rodziców są destrukcyjne zachowania dorosłych. Skłócenie dorośli nie przebiegają w środkach walki między sobą. Dziecko mimowolnie staje się uczestnikiem wielu sytuacji, które poważanie naruszają jego poczucie bezpieczeństwa. W rezultacie chaos spowodowany rozstaniem sprawia, że prawa dziecka schodzą na dalszy plan.

Skalę problemu widać bardzo dobrze na przykładzie spraw, wpływających do Biura Rzecznika Praw Dziecka. Szczególnie alarmujące są dane za rok 2013, gdzie blisko połowa spośród ok. 50 tys. podjętych interwencji dotyczy kwestii okolorozwodowych.

Chcąc zwrócić uwagę społeczeństwa na ten problem podjąłem decyzję o uruchomieniu kampanii społecznej pod hasłem „Jestem mamy i taty”. Jej celem jest przypomnienie dorosłym, że dzieci należy traktować podmiotowo, a jednym z najważniejszych praw, które posiadają, jest prawo do kontaktów z obojgiem rodziców:

Często same dzieci piszą do mnie o wikłaniu ich w sprawy rozwodowe, manipulowaniu, ograniczaniu kontaktów z drugim rodzicem, czy wymuszaniu poparcia dla jednej ze stron. Dzieci proszą o pomoc, bo nie chcą być kartą przetargową w rozgrywkach opiekunów. Nie radzą sobie z sytuacją, która najzwyczajniej je przerasta. Dorośli nie zawsze chcą i potrafią odłożyć na bok ambicje, by priorytetowo potraktować nie siebie samych, ale prawa i potrzeby dziecka, które nie miało żadnego wpływu na wybór swoich rodziców ani też nie podejmowało decyzji o swoim przyjeździe na świat. Przyszłość dziecka, a w szczególności jego stabilność emocjonalna, zależy w dużej mierze od tego, czy rodzice potrafią dojść do porozumienia w trakcie rozwodu i tuż po tym zdarzeniu.

Dorośli mają prawo do rozstania, ale powinni pamiętać, że nic nie zwalnia ich z bycia odpowiedzialnym rodzicem. Niezależnie od tego, co się między nimi wydarzy, dla swoich dzieci zawsze pozostaną mamą i tatą. Dziecko to człowiek, podmiot, ma swoje jasno określone prawa. Jednym z nich jest właśnie prawo do kontaktów z obojgiem rodziców i to prawo winno być bezwzględnie przestrzegane, bo jest ono gwarantem prawidłowego rozwoju emocjonalnego dziecka.

NOS mam po tacie

a PIEGI po mamie

**A tak naprawdę czy się to
komuś podoba czy nie**

**zawsze, ale to zawsze
jestem mamy i taty!**

www.brpd.gov.pl



RZECZNIK PRAW DZIECKA

Połowa interwencji u Rzecznika Praw Dziecka to sprawy okolorozwodowe! Każde dziecko ma prawo do dobrej więzi z obojgiem rodziców. Niszcząc tę więź niszczysz dziecko.

Współpraca rodziców z placówkami wczesnej opieki i edukacji

Wpływ przepisów polskiego prawa oświatowego na kształtowanie partnerskiej współpracy między rodzicami a przedszkolem. Problemy zgłaszane do Rzecznika Praw Dziecka i przykłady dobrych praktyk.

MAGDALENA PATER

Z analizy spraw, zgłaszanych do Rzecznika Praw Dziecka wynika, iż w wielu przypadkach problemem jest współdziałanie: nauczyciel – rodzice, np. brak regularnego przekazywania rodzicowi informacji o dziecku, zwłaszcza o jego zachowaniu, o sposobach rozwiązywania problemów. Natomiast nauczyciele podnoszą kwestię braku współpracy ze strony rodziców w przypadku objęcia dziecka pomocą psychologiczno-pedagogiczną.

Mimo tych problemów, Rzecznik Praw Dziecka otrzymuje przykłady dobrych praktyk współpracy z rodzicami. Przedszkola organizują dla rodziców zajęcia, rozwijające ich kompetencje pedagogiczne (spotkania ze specjalistami, organizacja warsztatów). Innym przykładem może być wspólna z rodzicami organizacja uroczystości przedszkolnych. Warto także wspomnieć o udziale rodziców w przedszkolu w ogólnopolskiej kampanii społecznej „Cała Polska czyta dzieciom” (czytanie przedszkolakom książek przez rodziców).

Przepisy ustawy o systemie oświaty regulującej kwestie z zakresu edukacji dziecka w Polsce – oraz rozporządzeń wykonawczych, umożliwiają kształtowanie partnerskiej współpracy między rodzicami a przedszkolem. Zagadnienie współpracy określa tak wiele przepisów prawa oświatowego, iż nie sposób w jednym artykule przedstawić wszystkich. Potwierdza to analiza przepisów załącznika nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół. W dokumencie znajduje się 17 paragrafów dotyczących ramowego statutu publicznego przedszkola, aż 7 razy pojawia się pojęcie „rodzice”.

Na podstawie ww. rozporządzenia można podjąć próbę przedstawienia swego katalogu praw rodziców – współuczestników i współkreatorów edukacji przedszkolnej dziecka. Katalog ten można podzielić na dwie części. Pierwsza z nich obejmuje zagadnienia związane z udziałem rodziców w organizacji pracy przedszkola. Wśród tych praw rodziców warto wymienić: wpływ rodziców na organizację zajęć dodatkowych dla dzieci i ramowego rozkładu dnia oraz możliwość uwzględnienia przez dyrektora przedszkola propozycji rodziców w zakresie powierzenia poszczególnemu oddziałowi przedszkolnemu opieki nauczyciela.

Drugą grupę uprawnień rodziców stanowią zagadnienia związane bezpośrednio ze „współdziałaniem z rodzicami” – jako zadaniem przedszkola (nauczycieli). W celu ich realizacji obowiązkiem przedszkola jest określenie form współdziałania oraz częstotliwość organizowania stałych spotkań z rodzicami. Współdziałanie z opiekunami obejmuje kwestie wychowania i nauczania dziecka, z uwzględnieniem prawa rodziców do znajomości zadań, wynikających w szczególności z programu wychowania przedszkolnego oraz uzyskiwania informacji dotyczących dziecka, jego zachowania i rozwoju.

Podjmując zagadnienie dotyczące rodziców w przedszkolu – jako podmiotu uczestniczącego w kreowaniu edukacji przedszkolnej dziecka – warto zwrócić także uwagę na te przepisy prawa oświatowego, które wzmacniają rolę rodziców poprzez możliwość tworzenia w przedszkolu rady rodziców. W myśl przepisów rada rodziców jest jednym z organów przedszkola, stanowiącym reprezentację rodziców wychowanków przedszkola. Kompetencje rady rodziców zostały określone w ustawie o systemie oświaty. Jednym z uprawnień rady jest występowanie do dyrektora i innych organów przedszkola, organu prowadzącego przedszkole oraz organu nadzoru pedagogicznego z wnioskami i opiniami we wszystkich sprawach dotyczących przedszkola.

Janusz Korczak przekazał nam ponadczasową myśl filozoficzną: „nie ma dzieci – są ludzie; ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych popędach, innej grze uczuć” – i to właśnie powinni mieć na względzie wychowawcy, pedagodzy i rodzice, gdyż wszyscy oni uczestniczą w pracy z dzieckiem oraz mają największy wpływ na proces jego wychowania.

Magdalena Pater

Starszy specjalista w Zespole ds. Edukacji
i Wychowania Biura Rzecznika Praw Dziecka



**Nie zamykaj oczu
na przemoc wobec dzieci**

Na ulicy, w sąsiedztwie, w pracy – świadkiem przemocy wobec dzieci możesz być wszędzie. Brak reakcji to ciche przyzwolenie na przemoc.

Przemoc przejawia się w karach cielesnych, ale także w zadawaniu cierpień psychicznych, poniżaniu lub zaniedbywaniu dziecka. Twoja reakcja może uratować mu życie lub zdrowie.

Reaguj! 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.FR.D.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.

WIDZISZ PRZEMOC WOBEC DZIECI?

(np.: bicie lub zaniedbywanie)

REAGUJ

NA ULICY, W PARKU, W SKLEPIE

SĄSIAD, RODZINA, ZNAJOMY

np.:
1

„Przepraszam,
która jest
godzina?”

np.:
2

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

np.:
3

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

1

OBNIŻ POZIOM AGRESJI

Reaguj bez agresji – możesz osiągnąć
sytuację. Obiekt zdezorientowania zaczyna się
mówi rozmowę.

2

POKAŻ, ŻE WIDZISZ CO SIĘ DZIEJE

Nie oceniaj z góry, bo ktoś przestanie słuchać.
Najlepiej rozszerzyć pomoc lub użyć przykładowej
historii (tzw. z życia, z moralą).

3

DAJ POMOCNĄ RADĘ

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

np.:
1

„Miło Cię
znowa
zobaczyć.
Słuchaj...”

np.:
2

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

np.:
3

„Słyszysz
o tych fajnych
warunkach
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 chcesz z tych instytucji
zabiegaj o pomoc,
zawołaniem Komitetu
Pracy Dzieci:
Dziękujemy Telefonu Zastępcy RPD
800 10 10 10 rpd@krpd.gov.pl

REAGUJ
NA PRZEMOC WOBEC DZIECI
MASZ PRAWO