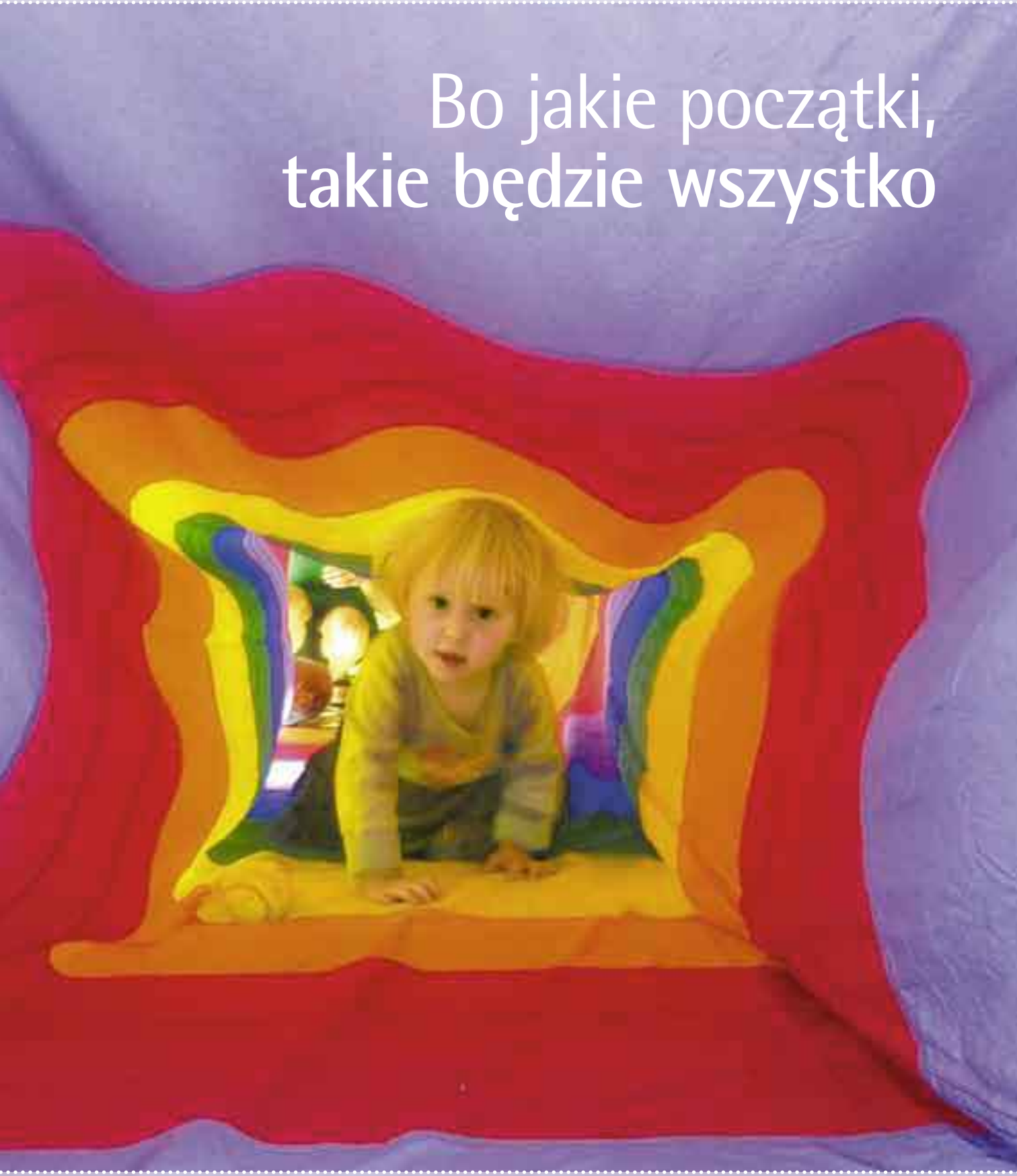
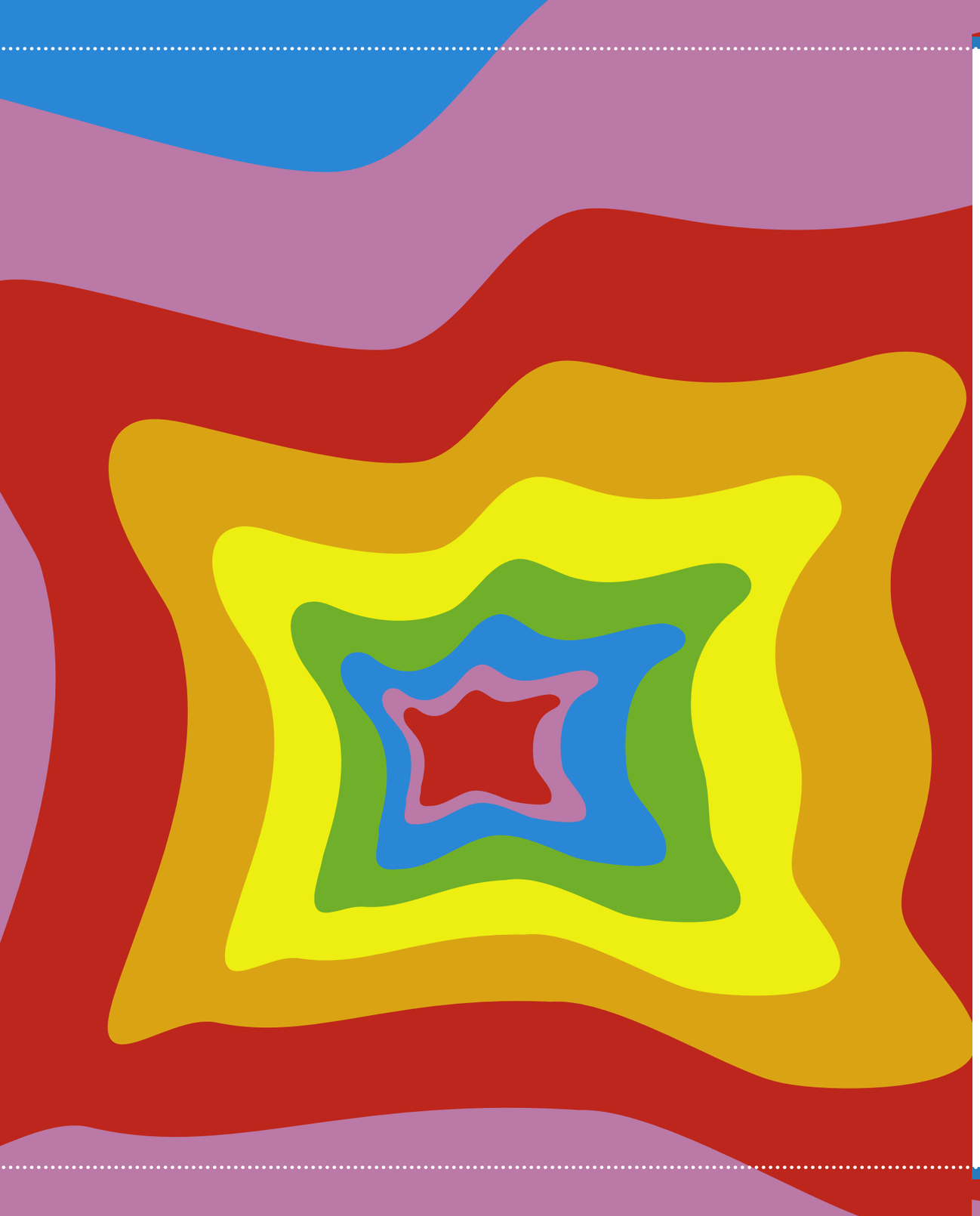
Bo jakie początki, takie będzie wszystko





Bo jakie początki, takie będzie wszystko

pod redakcją Teresy Ogrodzińskiej

Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego

Warszawa 2010

Bo jakie początki, takie będzie wszystko

5 ..... WSTĘP

7 ..... I CZĘŚĆ

Anna I. Brzezińska
8 ..... Dzieciństwo jako fundament

Anna Blumsztajn
12 ..... Dlaczego programy edukacyjne dla najmłodszych są ważne? Perspektywa społeczeństwa.

Marzena Łotys
16 ..... Lokalne partnerstwa na rzecz dzieci

Marzena Łotys
22 ..... Gminne strategie edukacyjne

II CZĘŚĆ
27 ..... Dobre praktyki w krajach Unii Europejskiej

Finlandia
28 ..... Opieka domowa dla dzieci we wsi Vehmersalmi

Francja
34 ..... Różnorodność instytucjonalnych form opieki nad małymi dziećmi
39 ..... Rodzicielskie żłobki – od ruchu społecznego do pełnoprawnej instytucji

Norwegia
42 ..... Rodzinne Centrum Morkved w Bødo

Wielka Brytania
48 ..... Program Sure Start (Pewny Start)

Irlandia Północna
56 ..... Early Years – organizacja na rzecz najmłodszych

Szkocja
64 ..... Centrum Rodzinne Greendykes w Edynburgu

Walia
70 ..... Duffryn Infant School w Newport

Włochy
76 ..... Żłobki w San Miniato

85 ..... Polskie dobre praktyki

Fundacja Dzieci Niczyje
86 ..... Dobry Rodzic – Dobry Start. Profilaktyka krzywdzenia małych dzieci.

92 ..... Instytut Małego Dziecka im. Astrid Lindgren

Ośrodek Pomocy Społecznej w Bełżycach
98 ..... Nasze pierwsze przedszkole

Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego
102 ..... Grupy Zabawowe
109 ..... Program Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci wiejskich

Teresa Ogrodzińska

Wstęp

Tytuł niniejszej publikacji to cytat z rozprawy Jana Amosa Komeńskiego pt. „Szczęście narodu". Ten XVII-wieczny duchowny i pedagog, który jako pierwszy wprowadził do szkoły nowatorskie metody nauczania, uznające podmiotowość dziecka, uważał, że człowiek uczy się przez całe życie, począwszy od chwili… narodzin.

Potwierdzają to dziś zarówno badania naukowe, jak i doświadczenia praktyków. Pierwsze 6 lat życia to czas, gdy kształtują się podstawy całej naszej przyszłej edukacji. To właśnie wówczas dziecko, jeśli ma po temu optymalne warunki, zdobywa wiedzę i umiejętności, które stanowią solidny fundament jego dalszej nauki, uczy się języka i wyrażania emocji, tworzy więzi z dorosłymi i rówieśnikami, nabywa umiejętności społeczne, które umożliwiają mu znalezienie własnego miejsca w środowisku szkolnym i społeczeństwie, poznaje podstawy liczenia, czytania oraz pisania, zdobywa doświadczenia, a także uczy się rozwiązywać problemy i podejmować decyzje – uczy się myśleć i rozumieć.

Jednocześnie wczesne dzieciństwo jest pierwszym i zasadniczym etapem tworzenia się nierówności edukacyjnych, ponieważ w tym okresie możliwości rozwojowe dzieci są największe i najsilniejszy jest wpływ środowiska, w którym są wychowywane. Dlatego dostęp do jakościowej edukacji jest szczególnie ważny dla dzieci wychowujących się w środowiskach zaniedbanych kulturowo i ekonomicznie.

Według danych z „Raportu o kapitale intelektualnym Polski" indeks kapitału ludzkiego dla dzieci plasuje Polskę na 20. miejscu spośród 21 krajów europejskich, które były objęte porównaniem. Jeżeli dodamy do tego fakt, że Polska ma najwyższy poziom zagrożenia ubóstwem wśród dzieci i młodzieży poniżej 15. roku życia oraz najniższy wskaźnik upowszechnienia edukacji przedszkolnej i opieki żłobkowej w Unii Europejskiej – to czas najwyższy, by bić na alarm! Powyższe wskaźniki oznaczają bowiem, że w odniesieniu do tej części społeczeństwa, od której zależy nasza przyszła zdolność do rozwoju i konkurowania, pozostajemy daleko w tyle za krajami rozwiniętymi.

W publikacji „Bo jakie początki, takie będzie wszystko" piszemy o tym dlaczego pierwsze lata życia dziecka są takie ważne dla jego rozwoju; na co powinni zwrócić uwagę rodzice, którzy chcą zapewnić swoim dzieciom optymalny życiowy start; jak wprowadzać standardy jakości do pracy z małymi dziećmi; co mogą zrobić gminy, żeby pomóc w dobrym starcie szkolnym swoim najmłodszym obywatelom. Prezentujemy także dobre praktyki – polskie i zagraniczne rozwiązania wspierające rozwój i edukację małych dzieci. Mamy nadzieję, że te przykłady zachęcą rodziców, samorządy i organizacje pozarządowe do nowego spojrzenia na potrzeby edukacyjne najmłodszych dzieci.

Teresa Ogrodzińska
Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego

Część I

Anna I. Brzezińska
Instytut Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej w Warszawie

Dzieciństwo jako fundament

Człowiek rozwija się w każdym okresie swego życia – od narodzin aż do śmierci. Każdy okres życia stawia go przed nowymi zadaniami i nowymi wymaganiami ze strony otoczenia. Całe dzieciństwo, czyli od narodzin do 10. roku życia, to zaledwie 1/10 naszego życia, a wczesne dzieciństwo, obejmujące pierwsze 3 lata życia, to tylko 3%! Te 3% ma jednak kluczowe znaczenie dla biegu procesu rozwoju i tego, co osiągamy w każdym kolejnym etapie życia. Nie ma przesady w powiedzeniu, że te wczesne lata życia to fundament, podstawa, bagaż na całe życie.

To wtedy decyduje się w dużym stopniu to, czy będziemy ciekawi świata, czy nie, jaki będzie nasz poziom zaufania wobec innych ludzi, czy będziemy lubili się uczyć i zdobywać to, co nieznane. Także to, jaka będzie nasza wizja świata – jako miejsca bezpiecznego, ciekawego, wartego poznania, z ludźmi wrażliwymi na nasze potrzeby i gotowymi do pomocy, czy też wizja świata nieprzewidywalnego, chaotycznego, pełnego napięć i ludzi, na których nie można liczyć w trudnych sytuacjach.

Wszystkie kolejne lata życia poszerzają nasze doświadczenia, modyfikują te zdobyte wcześniej. Jednak to w tych latach decyduje się to, ile i jakich doświadczeń będziemy mogli zdobywać później i jak je będziemy porządkować. To pierwsze 3 lata decydują o tym, czy będziemy umieli korzystać z bogactwa zdarzeń i kontaktów z ludźmi. To wtedy zdobywamy podstawowe narzędzia poznawania świata, porządkowania uzyskanych informacji i przechowania ich w naszej pamięci.

To wtedy rodzice razem z dzieckiem konstruują jego „kredens z szufladkami", czyli budują zręby jego osobowości i zręby jego umysłowego oraz społecznego funkcjonowania. Nie można przygotować się na spotkanie ze wszystkimi, ani bardziej, ani mniej typowymi, sytuacjami, nie można zdobyć wiedzy na zapas, ale można być wyposażonym w odpowiednie umysłowe narzędzia pomagające zdobywać informacje, porządkować je i korzystać z nich.

Kluczowe kompetencje dzieciństwa

Noworodek jest gotowy do życia poza ciałem matki, jest przystosowany do życia na najbardziej podstawowym poziomie – oddycha, je, bo umie ssać, śpi, w okresie czuwania potrafi płaczem przyzywać dorosłego, przytula się i przywiera do ciała matki i ojca, gdy nie czuje się zbyt bezpiecznie, umie mrugać, gdy coś drażni jego oczy. Te wszystkie podstawowe umiejętności mają utrzymać go przy życiu, ale także ułatwić mu nawiązanie kontaktu z innymi ludźmi, najczęściej z matką. Mają także służyć podtrzymywaniu tego kontaktu. Uśmiechające się czy machające rękoma małe dziecko przyciąga uwagę dorosłych, powoduje zainteresowanie się nim, a w konsekwencji lepsze rozpoznawanie i zaspokajanie jego podstawowych potrzeb.

Kolejne tygodnie, miesiące i lata życia dziecka to lawinowy przyrost umiejętności. Osiąga ono najpierw samodzielność **fizyczną**, gdy opanowuje rozmaite sposoby przemieszczania się w przestrzeni, czyli umiejętności lokomocyjne, takie jak odwracanie i podnoszenie głowy, pełzanie, przewracanie się z boku na bok, z brzucha na plecy, raczkowanie, czołganie, wreszcie chodzenie z podtrzymaniem, trzymaniem się mebli i w końcu całkowicie samodzielnie. Drugi obszar fizycznej samodzielności i uwalniania się spod opieki dorosłych to umiejętności manipulacyjne, związane z trzymaniem, chwytaniem i przekładaniem przedmiotów oraz wykonywaniem różnych czynności dnia codziennego z użyciem rozmaitych „narzędzi", takich jak: łyżka, ołówek, grzebień, szczoteczka do zębów, nóż i widelec, nożyczki, pędzelek, patyki, wałek do ciasta, młotek, łopatka, latarka, telefon komórkowy.

Troszkę później dziecko uzyskuje **samodzielność społeczną**, kiedy to coraz lepiej rozumiejąc mowę do niego kierowaną i coraz sprawniej posługując się *umiejętnościami komunikacyjnymi*, potrafi wyrażać swoje pragnienia, swoje niezadowolenie lub zadowolenie i wolę działania, wymóc na najbliższych osobach określone zachowanie i komentować to, co się wokół niego dzieje.

Lawinowy przyrost słów i kryjących się za nimi pojęć pozwala już w tym wczesnym okresie osiągnąć także **samodzielność psychiczną**. Dziecko coraz więcej wie i coraz więcej rozumie, potrafi przewidywać zachowanie najbliższych dla siebie osób, interesuje się otoczeniem, zaczyna pytać. Dłużej trwają jego zabawy, widać coraz wyraźniej, że gdy coś je zainteresuje, potrafi długo się tym zajmować. Wiele podstawowych *umiejętności poznawczych*, takich jak: uwaga, zapamiętywanie, przypominanie sobie, kojarzenie faktów, przewidywanie, w pierwszych 3 latach ma swoje początki.

O poziomie samodzielności psychicznej decyduje też to, jak bardzo dziecko ma rozwinięte *umiejętności emocjonalne*, związane z jednej strony z wyrażaniem swoich stanów emocjonalnych, chwilowego nastroju, różnych odczuć, a z drugiej – z rozpoznawaniem ich u innych ludzi. Zdolność rozpoznawania emocji u innych to jedna z ważniejszych ludzkich kompetencji. Pozwala ona na dostosowywanie swego zachowania do okoliczności, ale także podejmowanie takich zachowań, aby te uczucia czy nastroje innych ważnych dla nas osób zmieniać zgodnie ze swoją wolą. Zatem wczesne dzieciństwo to początek długiego procesu uczenia się regulowania swoich emocji i odpowiedniej do sytuacji i celu swego działania kontroli nad nimi.

Zadania dorosłych w okresie dzieciństwa

Podstawowe zadania dorosłych względem rozwijającego się małego dziecka dotyczą dwóch kwestii: (1) tworzenia mu odpowiednio bogatego i zróżnicowanego otoczenia fizycznego, zachęcającego do nabywania oraz doskonalenia umiejętności lokomocyjnych i manipulacyjnych i umożliwiającego mu te zadania oraz (2) tworzenia takiego środowiska społecznego, aby możliwe były rozwój i potem wykorzystywanie wróżnych okolicznościach umiejętności komunikacyjnych, poznawczych i emocjonalnych.

Oznacza to czuwanie nad organizacją przestrzeni działania dziecka, tak by z jednej strony była ona dostępna, bezpieczna i przyjazna, ale z drugiej – tajemnicza, stymulująca i zachęcająca do poznawania. Sugeruje także odpowiednią organizację działań dziecka w czasie, zgodną z jego biologicznym rytmem snu i czuwania, dopasowaną do okresów jego optymalnej aktywności w ciągu dnia. Odpowiednia organizacja czasu to także zwracanie uwagi na to, co robi dziecko zgodnie z porą dnia, porą roku, zgodnie z cyklem różnych działań osób dorosłych w jego najbliższym otoczeniu, np. zgodnie ze zmianami pogody, koniecznością wykonania odpowiednich czynności w ogrodzie, na polu, z cyklem życia zwierząt.

Dzieciństwo to pierwsze matryce i wzorce

Każde dziecko od początku swego życia wchodzi w rozmaite kontakty z najbliższym otoczeniem. Otoczenie to ludzie i rozmaite przedmioty. Małe dziecko poznaje jedne i drugie dotykiem, wzrokiem, słuchem. Od początku jego życia dorośli jednak nie tylko pokazują mu świat, lecz także o tym świecie opowiadają, nazywają przedmioty, sytuacje, zdarzenia, swoje uczucia. Zatem wiedza o świecie, w tym o innych ludziach, i wiedza o samym sobie kształtują się różnymi drogami. Powstają dwie mapy – mapa siebie i mapa otoczenia, kształtują się pewne oczekiwania co do tego, jak zachowają się inni ludzie w jakiejś sytuacji, co się wydarzy, co nastąpi po czym.

Oznacza to, że już we wczesnym okresie życia zachowanie dziecka nie zależy jedynie od tego, jakie bodźce zewnętrzne na niego oddziałują. Jego zachowania nie są jedynie prostą reakcją na te bodźce. Dziecko zapamiętuje to, co się zdarzyło, i w każdą następną sytuację wchodzi w odpowiedni sposób przygotowane, oczekuje pewnych zdarzeń i pewnych zachowań ze strony bliskich sobie osób – rodziców, rodzeństwa czy zajmujących się nim specjalistów.

Zatem skutki jakiegoś zdarzenia występującego w środowisku zależą nie tylko i nie tyle od tego, jaka jest jego jakość (czas wystąpienia zdarzenia, jego intensywność) i jak jest ono interpretowane przez otoczenie, ale przede wszystkim od tego, jak jest interpretowane przez samą jednostkę. Skutki danego zdarzenia w miarę wzrastania dziecka będą zależały w coraz większym stopniu od znaczenia, jakie mu ono przypisuje, a mniej od jego obiektywnych cech i „wartości stymulacyjnej".

U każdego człowieka, na podstawie gromadzonego doświadczenia, tworzy się zespół tzw. modeli wewnętrznych, czyli pewnych milcząco przyjmowanych założeń i wniosków odnoszących się do niego samego oraz do jego stosunków z innymi ludźmi. Te wewnętrzne modele, czyli systemy przekonań, pełnią funkcję filtrów względem następnych doświadczeń, dokonują automatycznie interpretacji nowych informacji oraz odpowiedniej reorganizacji dotychczasowych doświadczeń, a więc nadają kierunek zachowaniom w danej sytuacji.

Tworzone w dzieciństwie modele i wzorce nie są niezmienne. Mają one jednak tendencję do utrzymywania się w czasie i w znacznym stopniu kształtują i określają doświadczenia jednostki w jej dorosłym życiu. Pojęcia „wewnętrznego modelu doświadczenia" i „systemu przekonań" pozwalają zrozumieć, dlaczego te same zdarzenia i sytuacje mają odmienny wpływ na różne osoby. Nasze zachowanie nie jest bowiem prostą reakcją na to, co się dzieje, ale złożoną odpowiedzią na to, jakie znaczenie ma dla nas to, co się dzieje.

Rola innych ludzi – dorosłych i rówieśników

Dziecko potrzebuje kontaktów z ludźmi, bo to od nich uczy się, jaki jest świat i jakie jest ono samo. Obserwując ich zachowania, słuchając tego, co mówią, gromadzi wiedzę o świecie, o innych ludziach i o sobie. Rzecz jednak nie w tym, by tych ludzi było dużo, a w tym, by byli oni różni. By zachowywali się różnie i różnie do dziecka mówili. Nadmiernie jednolite otoczenie nie sprzyja rozwojowi, nie zachęca do porównywania i wybierania, nie prowokuje do eksperymentowania i poszukiwań, nawet do zadawania pytań. Pytania pojawią się wtedy, gdy nie wszyscy mówią i zachowują się tak samo, gdy dziecko może porównać to, co mówią jego rodzice, z tym, co i jak mówią jego dawno niewidziani dziadkowie czy nieznani dotąd krewni. Różne języki, różne zachowania, różne nawyki i przyzwyczajenia – to różnorodność, a nie bogactwo, tworzy najbardziej optymalne dla rozwoju małego dziecka warunki. Ale im większa różnorodność, tym bardziej potrzebny jest wrażliwy na potrzeby dziecka dorosły jako stabilizator, mediator i tłumacz. Tylko bowiem on jest w stanie zauważyć, kiedy owa różnorodność przekracza granice pojmowania dziecka i zaczyna mu szkodzić.

Skutki braku wczesnej edukacji

Brak kontaktów z ludźmi wrażliwymi na potrzeby dziecka i rozumiejącymi wysyłane przez nie sygnały to największe zagrożenie dla jego rozwoju. Im młodsze dziecko, tym bardziej dorosły jest mu potrzebny i jako opiekun, i jako stabilizator różnorodności, i jako pomocnik w trudnych sytuacjach. Także jako lustro, w którym dziecko rozpozna siebie.

Ubogie kontakty z dorosłymi, brak kontaktów z rówieśnikami, dziećmi młodszymi i starszymi, ubogie otoczenie fizyczne, jednostajność i monotonia, skupianie się głównie na zaspokajaniu potrzeb biologicznych, zaniedbywanie poznawczych potrzeb dziecka – to wszystko czynniki ryzyka. Ryzyka tego, że „kredens" będzie miał bardzo mało szufladek, i tego, że dziecko nie nauczy się, czym i jak można owe szufladki napełniać, wreszcie nie odkryje, jak przyjemne jest zdobywanie, gromadzenie i porządkowanie wiedzy.

Podstawowym skutkiem braku wczesnej edukacji dziecka – w naturalnym, zróżnicowanym, wrażliwym na jego potrzeby otoczeniu – jest nie to, że ono mało wie czy umie. Chodzi o to, że nie będzie ono wiedziało, że można rozumieć, że można się uczyć samemu i od innych, a często razem z innymi, że uczenie się jest źródłem przyjemności, ale też zadowolenia wyrażanego przez bliskie osoby.

Dziecko, które wie, jak, gdzie i od kogo można zdobyć informacje potrzebne we własnym działaniu, to dziecko dobrze przygotowane do wkroczenia w kolejny okres swego życia – w wiek przedszkolny.

Dziecko w rodzinie sukcesu – dziecko w rodzinie ryzyka

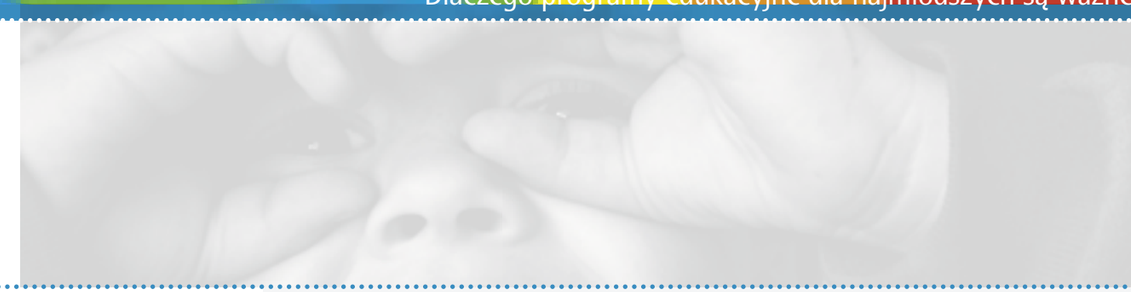
Małe dziecko potrzebuje niewiele, nieco starsze trochę więcej, przede wszystkim czasu i wrażliwości dorosłych. Wiedza dziecka o świecie i sobie nie wymaga specjalnych działań i specjalnych okoliczności. Wystarczą czas i pomysłowość dorosłego. Wspólne spacery, rozmowy, opowiadanie o sobie, czytanie, oglądanie fotografii i rysowanie, odwiedzanie innych ludzi i zapraszanie ich do swego domu, włączanie dziecka w czynności domowe i przydomowe, włączanie się w jego zabawy, umożliwianie kontaktów z dziećmi w różnym wieku, przebieranie się, wyliczanki, tańce i śpiewanie, wyprawy do nieznanych miejsc – to wszystko od dawna jest w repertuarze rodzicielskich zachowań.

Rodzina ryzyka to rodzina zamknięta, izolująca się od otoczenia, z dorosłymi, którzy nie mają pomysłu na to, jak inaczej spędzić kolejny dzień, często borykającymi się z trudnościami dnia codziennego i pozostawionymi samym sobie. Rodzina sukcesu to rodzina otwarta dosłownie i w przenośni. Ten pierwszy rodzaj rodzin uruchamia mechanizm coraz szybciej kręcącego się błędnego koła, wyrzucającego rodzinę na margines społeczności i wykluczającego dziecko z coraz to nowych obszarów aktywności. Ten drugi – tworzy podwaliny pod sukces dziecka i rodziców i uruchamia mechanizm życzliwego koła. Każda rodzina może być rodziną sukcesu – wystarczy się rozejrzeć wokół, podpatrzeć, co robią inni, nawiązać z nimi kontakt, a czasem po prostu skorzystać z pomocy lub nie odmawiać, gdy ktoś ją oferuje.

Anna Blumsztajn

Dlaczego programy edukacyjne dla najmłodszych są ważne?

Perspektywa społeczeństwa



Szczęśliwe dzieciństwo...

Najmłodsze dzieci (od urodzenia do 6 lat) – to szczególna grupa społeczna, gdyż warunki ich życia zależą od rodziny i otoczenia, w którym żyją. Małe dzieci nie mają możliwości świadomego i głośnego wyrażania swoich potrzeb, co jeszcze bardziej uzależnia je od innych. W zaspokajaniu ich potrzeb najważniejsza jest rodzina. Ale co się dzieje wtedy, gdy rodzina – z bardzo różnych powodów – nie może zapewnić dziecku optymalnych warunków rozwoju? I czy rodzina wystarczy, by dać dziecku wszystko, czego ono potrzebuje?

Każde dziecko powinno mieć możliwość osiągnięcia najwyższego, możliwego dla siebie poziomu rozwoju. Każde powinno mieć szczęśliwe dzieciństwo – z tym zgodzą się niemal wszyscy. Szczęśliwe dzieciństwo oznacza, że dziecko powinno być bezpieczne, kochane, mieć możliwość zaspokajania ciekawości, rozwijania wyobraźni i talentów, przeżywania sukcesów i porażek, nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi – dorosłymi i dziećmi. W osiągnięciu tego wszystkiego małe dzieci są zależne od otoczenia, potrzebują odpowiedniej opieki i wsparcia z zewnątrz. Niestety, bardzo dużo rodzin w Polsce nie jest w stanie zapewnić dzieciom warunków do optymalnego rozwoju. Z kolei jest wiele dzieci, które od społeczeństwa uzyskują zdecydowanie mniej opieki i wsparcia niż reszta.

O małych dzieciach wiemy niewiele. Wiemy o rodzinach, które żyją w trudnych warunkach materialnych lub społecznych. W Polsce rodzin z dziećmi do lat 14 zagrożonych ubóstwem jest ok. 20% – najwięcej w Unii Europejskiej. Z różnych badań (polskich i zagranicznych) wynika, że ubóstwo to jeden z najważniejszych czynników powodujących, że rodzina nie może zapewnić dziecku, tego, czego ono potrzebuje. Z tych samych badań wynika, że to najmłodsze dzieci w największym stopniu ponoszą negatywne skutki ubóstwa, gdyż są najbardziej wrażliwe na wszelkiego rodzaju braki. Wiemy też, że przyczynia się do tego izolacja społeczna, dysfunkcja w rodzinie (alkoholizm, przemoc).

Jako społeczeństwo nie interesujemy się dziećmi, zanim przyjdą do szkoły. Nie zbieramy danych o nich, tylko o rodzinach, w których żyją. O małej części dzieci – ale to tylko ok. 40% – wiemy, w jakich warunkach żyją i jak je wspierać, bo chodzą do przedszkola. Do żłobków chodzi 2% dzieci. O reszcie nie wiemy nic. Dbamy o szczepienia – i to wszystko. Małymi dziećmi nie zajmują się ani instytucje pomocy społecznej, ani system edukacji. Małe dzieci są w Polsce niewidzialne, dopóki nie trafią do przedszkola, a najwcześniej trafiają tam te, których rodziny dbają o to, by miały wszystko, czego potrzebują. Na wsi do przedszkoli chodzi 30% 3–5-latków. Dla młodszych nie ma żadnych propozycji, oprócz grup zabawowych zaproponowanych w ostatnich latach przez organizacje pozarządowe, w tym Fundację Komeńskiego. Najgorzej jest na wsi – bieda, izolacja, brak dostępu do dóbr kultury.

Żyjemy zatem w społeczeństwie głęboko niesprawiedliwym, które nie dba o równy start i szczęśliwe dzieciństwo dla wszystkich małych dzieci, choć one w najmniejszym stopniu nie odpowiadają za trudną sytuację, w której się znajdują.

Dlatego pierwszym i najważniejszym argumentem przemawiającym za dobrymi programami edukacyjnymi dla najmłodszych dzieci dorastających w gorszych warunkach jest to, że mogą im one zapewnić lepszy rozwój i lepsze dzieciństwo. Czasem zapewniają po prostu bezpieczne i opiekuńcze miejsce, ale często również odpowiednie bodźce edukacyjne, możliwość rozwijania nowych relacji, poznawania świata.

Dobry program edukacyjny dla małych dzieci angażuje też rodziców. Często nie tylko dostarcza maluchom tego, co im do szczęścia brakuje, lecz także trwale zmienia ich otoczenie. Rodzice uczą się, czego dzieci potrzebują, zaczynają bardziej angażować się w ich rozwój, w domu utrwalając to, co zostało zapoczątkowane na zewnątrz. Społeczność lokalna też zauważa zmianę w dzieciach i w rodzicach – małe dzieci stają się jej ważną częścią. Wszystkim, nie tylko dzieciom, żyje się lepiej.

To argument oparty na podstawowym poczuciu sprawiedliwości społecznej – wśród dzieci nie powinno być wielkich nierówności. Nie powinno być nieszczęśliwych, zaniedbanych małych dzieci. A programy edukacyjne nie tylko dostarczą im szczęśliwych, dobrze rozwijających przeżyć, lecz także mogą nawet zmienić na lepsze świat, w którym żyją.

Oczywiście ważne jest też to, że doświadczenia pierwszych lat dzieciństwa determinują resztę życia. Złe warunki rozwoju we wczesnym dzieciństwie prowadzą do gorszych osiągnięć w szkole i do gorszego życia. W tym miejscu warto sobie uświadomić, jak wielkim problemem jest to, że duża część małych dzieci w Polsce żyje w bardzo trudnych warunkach, bez dostępu do tak ważnych dóbr, jak: edukacja, ciekawe doświadczenia i dobre relacje – jednym słowem: nie ma szczęśliwego dzieciństwa.

Można sformułować ten argument, odwołując się do praw dziecka, jak robi to większość organizacji międzynarodowych, m.in. ONZ i UNESCO. Deklaracja Praw Dziecka jest dopełnieniem Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. Charakterystyczne dla myślenia o prawach człowieka – a dziecko to też człowiek – jest to, że zapisane prawa przysługują mu niezależnie od tego, czy potrafi się o nie upomnieć i walczyć o ich realizację. Każdy człowiek posiada niezbywalne prawa i dotyczą one nie tylko bezpieczeństwa fizycznego, lecz także możliwości swobodnego rozwoju. W 2009 roku obchodziliśmy 20. rocznicę przyjęcia przez ONZ Konwencji o Prawach Dziecka, która zapoczątkowała ważną zmianę w myśleniu o opiece nad małymi dziećmi i rolą społeczności w tej dziedzinie. Dziecko nie powinno już być traktowane jako bierny odbiorca różnych działań, ale jako aktywny uczestnik życia społecznego, któremu należą się szacunek, opieka i edukacja od osób odpowiedzialnych za realizację jego praw: rodziców, nauczycieli, rządzących. To, że dzieci nie mają siły politycznej, która pozwalałaby im wyegzekwować swoje prawa, w niczym nie umniejsza rangi tych praw. W 2004 roku ONZ wydała specjalny komentarz do Konwencji o Prawach Dziecka, dotyczący konieczności stosowania tych praw również wobec najmłodszych dzieci. Nie ulega wątpliwości, że realizacja tych praw wymaga wspierania rozwoju dzieci dobrymi programami wczesnej edukacji.

I lepsze życie...

Małe dzieci to szczególna grupa także dlatego, że od tego, jakie będzie ich dzieciństwo, zależy jakość społeczeństwa jutra. Doświadczenia pozytywne i negatywne, braki i wsparcie, których doświadczają małe dzieci, przekładają się na ich umiejętności i postawy w dorosłym życiu.

Większość potencjalnych umiejętności człowieka kształtuje się do 6. roku życia. We wczesnym dzieciństwie najłatwiej zaprzepaścić możliwości rozwoju, co przełoży się na całe późniejsze życie. Argument ten zaczyna być w Polsce dostrzegany. Warto przy tym zauważyć, że ten okres niezwykłego potencjału rozwojowego dotyczy już bardzo małych dzieci. Badania pokazują, że to, co osiąga dziecko, zależy nawet od warunków, w jakich przebiegała ciąża.

Liczne badania pokazują, jak uczestnictwo w dobrych programach edukacyjnych w najmłodszym dzieciństwie poprawiło sytuację życiową tych dzieci, które otoczenie społeczne raczej skazywało na powielenie braku sukcesów życiowych rodziców. W roku 2000 przebadano w Anglii 3 tysiące dzieci – pierwszy raz, gdy miały 3 lata, potem kolejno w wieku 5, 6, 7, 10 i 11 lat. Okazało się, że dzieci, które brały udział w programach przedszkolnych, robiły większe postępy intelektualne i miały większe umiejętności społeczne niż te, które zostawały w domu.

Dlaczego tak jest? Przede wszystkim dlatego, że w wysokiej jakości zajęciach edukacyjnych dla małych dzieci jest świadomy, przemyślany, spójny, dopasowany do ich potrzeb i możliwości program pedagogiczny. Pozwala on dziecku jak najlepiej wykorzystać jego umiejętności i ciekawość świata. Rzadko kiedy rodzice mają tak świadome podejście do edukacji swoich bardzo małych dzieci.

Ważną – być może najważniejszą – rzeczą jest nabywanie przez dzieci umiejętności społecznych już w najmłodszym wieku, poznawania różnorodności postaw, charakterów i relacji. Uczestniczenie w sytuacjach współpracy i konfliktu umożliwia dzieciom wypróbowanie i wyćwiczenie różnych reakcji na relacje społeczne. Badania Elly Singer, psycholog z Uniwersytetu w Utrechcie, pokazują, że już kilkuletnie dzieci, uczestnicząc w banalnych sytuacjach w żłobku i przedszkolu, mogą wyznaczać swoje granice i bezkonfliktowo rozwiązywać spory.

Tego typu umiejętności są wśród dorosłych Polaków bardzo rzadkie. Wskazują na to liczne badania, które mierzą społeczny kapitał młodzieży i dorosłych Polaków, czyli wszystkie te cechy, które pozwalają nam współpracować, dbać o wspólne dobro. Zaufanie społeczne jest w Polsce bardzo niskie – ok. 12% – najniższe w Europie.

Wspieranie rozwoju najmłodszych dzieci jest zatem też ważne, jeśli chcemy zapewnić każdemu szansę na lepsze życie. Jest też ważne, jeśli chcemy być społeczeństwem dobrze wykształconym, wyposażonym w odpowiednie umiejętności psychologiczne i społeczne. Obecna sytuacja, w której rozwój małych dzieci pozostawiony jest wyłącznie rodzinie, a społecznie małe dzieci są niewidzialnie, jest olbrzymim marnotrawstwem potencjalnych umiejętności i talentów.

I znowu – ważne jest to szczególnie dla tych dzieci, które nie mogą liczyć na swoje najbliższe otoczenie, by zapewniło im optymalne warunki rozwoju. Jest duże prawdopodobieństwo, iż dzieci, które wychowują się w trudnych środowiskach i nie uzyskują wsparcia w najmłodszych latach, społeczeństwo będzie musiało wspierać w wieku dorosłym. Będzie to o wiele bardziej kosztowne i mniej skuteczne. Wspieranie rozwoju najmłodszych dzieci wychowujących się w środowiskach trudnych – to, według wielu badań, najlepsza społeczna inwestycja. Wczesne dzieciństwo to najlepszy moment, by wyrównywać szanse edukacyjne i życiowe, gdyż właśnie wtedy dzieci są najbardziej podatne na wpływy otoczenia. To znaczy, że wiele zostanie zaprzepaszczone, jeśli nie dostaną odpowiedniego wsparcia, ale również że nawet niewielkie, ale przemyślane, wspieranie rozwoju najmłodszych dzieci ma bardzo duże przełożenie.

W całym społeczeństwie, a także w społecznościach lokalnych podejmujemy różne decyzje, tworzymy prawo i instytucje, wydajemy wspólne środki głównie po to, by życie członków naszej wspólnoty było lepsze. Nie jest jednak łatwo powiedzieć, co to dokładnie znaczy. Często musimy wybierać pomiędzy sprawami pilnymi a ważnymi. Pomiędzy decyzjami, które szybko poprawią komuś życie i przyniosą ulgę, a takimi, które posłużą budowie lepszej przyszłości. Rozwijanie jakościowych programów edukacyjnych dla małych dzieci jest połączeniem tych dwóch celów. Jest potrzebne, sprawiedliwe, racjonalne i efektywne. Dlatego nie powinniśmy pytać, czy wspierać rozwój najmłodszych dzieci. Właściwe postawione pytanie brzmi: jak upowszechniać dobre programy edukacyjne, by miały do nich dostęp wszystkie dzieci?

Marzena Łotys

Lokalne partnerstwa na rzecz dzieci

I. Rola lokalnych programów na rzecz wyrównywania szans dzieci

Spośród 30 krajów należących do OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) Polska należy do grupy o bardzo zróżnicowanych dochodach ludności. Ryzyko ubóstwa dotyka w największym stopniu dzieci. Stąd wyzwaniem na dzień dzisiejszy jest aktywizowanie lokalnego potencjału i wskazywanie dobrych praktyk w zakresie mobilizowania społeczności do tworzenia wspólnych programów wyrównujących szanse dzieci. Lokalne instytucje, ośrodki władzy i aktywne jednostki dysponują różną wiedzą i zasobami niezbędnymi do jakościowego wspierania rozwoju dzieci. W społeczności na rzecz dzieci działają przedszkola, szkoły, ośrodki pomocy społecznej, ośrodki kultury, organizacje pozarządowe, grupy nieformalne itp. Współpraca pomiędzy różnymi partnerami społecznymi, niezależnie od różnic pomiędzy nimi, pozwala na połączenie tych zasobów lub lepsze ich wykorzystanie. Podstawowe korzyści z tworzenia przez różne podmioty wspólnych programów na rzecz dzieci to:

- eliminowanie dublowania działań,
- większa łatwość uzyskania zewnętrznego poparcia w działaniach rzeczniczych,
- łatwiejszy dostęp do ludzi, czasu, pieniędzy w konkretnych zadaniach.

Środki na tworzenie lokalnych programów wyrównywania szans dzieci mogą być pozyskiwane poprzez składanie wniosków o dofinansowanie do programów pomocowych i fundacji kapitałowych lub przekazywane przez podmioty zainteresowane współpracą.

II. Budowanie lokalnej współpracy na rzecz dzieci – wskazania dla praktyki

Raporty, sprawozdania, statystyki opracowywane w programach wspierających budowanie współpracy lokalnej wskazują na liczne bariery utrudniające ten proces. Są to m.in.:

- odmienne sposoby działania podmiotów z różnych sektorów – administracji samorządowej, organizacji pozarządowych i biznesu,
- różnice w priorytetach (np. różne spostrzeganie podmiotowości, autonomiczności dziecka w rodzinie, środowisku lokalnym),
- próby przejęcia pozycji dominującej przez podmioty silniejsze.

Biorąc pod uwagę istniejące dotychczasowe doświadczenia w budowaniu współpracy w środowiskach lokalnych, warto ten złożony proces podzielić na kilka etapów:

I. Diagnozowanie sytuacji
II. Uzgodnienie priorytetów lokalnego programu
III. Uzgodnienie formuły lokalnego partnerstwa wdrażającego ten program
IV. Realizacja konkretnych projektów w ramach programu
V. Monitorowanie i doskonalenie wdrażanego programu

Etap I. Diagnozowanie sytuacji

A. Rozpoznanie działań na rzecz dzieci w lokalnym środowisku

Pierwszym krokiem powinno być zebranie informacje o tym, jakimi konkretnymi problemami małych dzieci zajmują się różne instytucje, organizacje i grupy nieformalne działające w naszym otoczeniu. Analiza środowiska powinna pozwolić na określenie instytucji i organizacji oraz zjawisk sprzyjających wyrównywaniu szans małych dzieci. Dokonując analizy środowiska, odpowiadamy m.in. na następujące kwestie:

- jakie są główne cele podmiotów działających na rzecz małych dzieci,
- jaki jest ich status prawny,
- co mogą wnieść do wspólnego programu działań na rzecz dzieci,
- co mogą zyskać na współpracy z innymi.

B. Identyfikowanie partnerów

Analiza informacji o podmiotach działających na rzecz małych dzieci pozwala ustalić listę potencjalnych partnerów, z którymi chcemy tworzyć wspólny program. Warto podkreślić przy tym, że im bardziej potencjalni partnerzy różnią się od siebie, tym lepiej. Rekomendowanym rozwiązaniem jest tworzenie wspólnego programu działań z podmiotami z różnych sektorów – przedstawicielami organizacji pozarządowych, instytucji publicznych i biznesowych. Istotne jest także przeanalizowanie celów i działań realnych i potencjalnych przeciwników, ponieważ poszerzają oni nasze widzenie rzeczywistości, ukazują inny sposób widzenia problemów, pomagają lepiej przygotować się do ewentualnych zarzutów wobec naszych działań.

Etap II. Uzgodnienie programu

Po zidentyfikowaniu potencjalnych, najbardziej pożądanych partnerów musimy podjąć działania zapewniające ich udział w przygotowywaniu wspólnego programu na rzecz dzieci. Najlepiej zrobić to, organizując spotkanie lub cykl spotkań w celu ustalenia wspólnych wartości i reguł, które będą wpływać na codzienne funkcjonowanie współpracujących instytucji, organizacji i grup nieformalnych. Należy zapewnić wystarczającą ilość czasu na dokładne przedyskutowanie priorytetów przygotowywanego programu. Mogą one odnosić się do zasad świadczenia pomocy dzieciom, reguł zarządzania lokalnymi działaniami na rzecz dzieci, relacji ze światem polityki i administracji publicznej, współpracy z innymi organizacjami itp. Na spotkaniach zwracamy uwagę na to, by wszyscy obecni mogli określić swoje motywy przystąpienia do budowania wspólnego programu oraz wskazać zagrożenia, które dostrzegają przy jego ewentualnej realizacji. Na spotkaniach poświęconych przygotowywaniu programu warto poruszyć następujące tematy:

- co nas łączy w obszarze problemów dotyczących małych dzieci,
- co chcemy wspólnie zrobić,
- co jest nam potrzebne, aby zrealizować nasze cele.

Etap III. Uzgodnienie formuły partnerstwa wdrażającego program

Rozważając formę partnerstwa wdrażającego uzgodniony program działań na rzecz dzieci, warto wziąć pod uwagę dwa aspekty:

- złożoność celów programu – czy zależy nam przede wszystkim na wymianie informacji, czy musimy przygotować się do wspólnej realizacji konkretnych zadań w określonej perspektywie czasowej,
- formalność powiązań – czy chcemy działać w luźnej strukturze pozostawiającej dużą autonomię podmiotom decydującym się na przystąpienie do realizacji wspólnego programu na rzecz dzieci, czy potrzebujemy bardziej formalnych umów opisujących procedury współpracy.

Do rozważenia są dwie podstawowe formy partnerstwa:

Koalicje

Partnerstwa na rzecz dzieci, konstruowane w celu wymiany informacji czy wzajemnego wsparcia prowadzonych działań, można zorganizować w ramach nieformalnej sieci, np. koalicji. Poziom formalności umów w takiej formie partnerstwa jest niski. Członkowie mogą do niego przystępować bądź z niego rezygnować bez większych trudności, nie wywierając przez to znaczącego wpływu na istnienie samego partnerstwa. Organizacje członkowskie nie rezygnują prawie w żadnym stopniu ze swojej autonomii. Podział zasobów w koalicji odbywa się głównie w dziedzinie idei, wiadomości, sprawozdań, komunikatów itd. Koalicje nie wymagają dla swojego działania oddzielnej przestrzeni, takiej jak np. biuro. Cel koalicji to przede wszystkim ułatwienie kontaktów między różnymi podmiotami działającymi na rzecz dzieci poprzez spotkania organizowane raz lub kilka razy w roku. Spotkania pozwalają na omówienie wspólnych działań, podsumowanie osiągnięć, analizę pojawiających się trudności oraz wypracowanie propozycji doskonalących. Istotnym elementem spotkań koalicji może być także sygnalizowanie ważnych, a niedostrzeganych do tej pory problemów związanych z sytuacją małych dzieci. Ustalenia te mogą być pomocne przy formułowaniu priorytetów polityki edukacyjnej – gminnej, powiatowej czy regionalnej – w zależności od terenu działania członków koalicji. W ramach spotkań identyfikowane mogą być też potrzeby szkoleniowe wspólne dla współpracujących organizacji. Szkolenia specjalistyczne mogą być prowadzone wewnętrznie przez przedstawicieli partnerów będących ekspertami w danej dziedzinie lub przez specjalistów pozyskiwanych z zewnątrz. Odpowiedzialnymi za organizowanie i prowadzenie spotkań mogą być kolejno przedstawiciele organizacji partnerskich. Członkowie koalicji mogą też powołać sekretariat pełniący funkcje organizacyjno-informacyjne, zajmujący się aktualizowaniem bazy danych o organizacjach będących członkami koalicji, wysyłaniem zawiadomień i zaproszeń, dokumentowaniem działań koalicji itp. Członkowie koalicji zajmujący się rozwiązywaniem podobnych problemów mogą dodatkowo spotykać się w grupach roboczych w celu wymiany informacji i wzajemnej pomocy w ramach wspólnie planowanych projektów.

Partnerstwa sformalizowane

Dla realizacji bardziej złożonych działań na rzecz dzieci czy systemowego wpływania na politykę publiczną w obszarze dotyczącym dzieci niezbędne może być powołanie bardziej formalnych struktur gwarantujących bardziej stabilną współpracę. Warto wtedy powołać partnerstwo stanowiące nowy podmiot w stosunku do organizacji członkowskich. Organizacje uczestniczące w partnerstwie sformalizowanym działają na podstawie wypracowanych nowych zbiorowych celów, nowych reguł decyzyjnych i wspólnych zadań wynikających z uzgodnionego programu na rzecz dzieci. Zasady współpracy mają zwykle postać spisanych umów, które dokładnie precyzują: a) zakres umowy o partnerstwie, b) zakres odpowiedzialności, zadań i obowiązków partnerów, c) organizację wewnętrzną i personel partnerstwa, d) zagadnienia finansowe, e) odpowiedzialność cywilną stron, f) procedurę wprowadzania zmian w umowie, okres jej obowiązywania i sposób rozwiązania umowy, g) zasady postępowania w sprawach nieuregulowanych umową. Każdy z członków partnerstwa sformalizowanego musi zgodzić się na częściową utratę autonomii. Od partnerów wymagane jest też zaangażowanie środków własnych niezbędnych do realizacji uzgodnionego programu: funduszy, personelu, urządzeń itp. Członkostwo w takiej formie partnerstwa jest stabilne, dużą wagę przywiązuje się do tego, kto wstępuje do partnerstwa oraz co się dzieje, gdy jeden z członków z niego rezygnuje.

Żadna z opisanych form nie jest lepsza lub gorsza. Forma partnerstwa powinna być dopasowana do specyfiki wcześniej uzgodnionego programu działań na rzecz dzieci.

Etap IV. Realizacja lokalnego programu na rzecz dzieci

Nad wypracowaniem programu działań na rzecz dzieci oraz formuły partnerstwa wdrażającego ten program powinni razem pracować przedstawiciele wszystkich zainteresowanych organizacji i instytucji. Realizacja programu może natomiast przebiegać na podstawie spotkań grup roboczych, skupiających jedynie partnerów zainteresowanych współpracą w ramach konkretnego projektu.

Przykładowa organizacja planowania projektu w grupie roboczej:

1. Określenie problemu i celów projektu
Inicjator zwołujący spotkanie (osoba lub grupa osób) prezentuje zainteresowanym partnerom wstępnie zdefiniowany problem oraz cele projektu. Propozycja wyjściowa jest następnie wspólnie analizowana w grupie roboczej. Partnerzy mogą mieć różne spojrzenie na tę samą sprawę, nadawać problemom różny stopień ważności. Stąd uzgodnienie opisu problemu i celów projektu z oczekiwaniami całej grupy zwiększa motywację i zaangażowanie wszystkich pracujących nad danym projektem.

2. Uzgodnienie metod działania
Metody działania zależą głównie od potencjału grupy. Ważne jest, aby w miarę możności doprowadzić do równomiernego podziału zadań w ramach planowanego projektu. Dobrze jest, gdy uzgodniony harmonogram działań zapewnia także rozwiązania awaryjne, odpowiednie do przewidywanych przez członków grupy trudności i zagrożeń.

3. Zapewnienie źródeł finansowania
Ostatnim etapem wspólnego planowania projektu w grupie roboczej jest identyfikacja dostępnych środków finansowych i niefinansowych niezbędnych do realizacji działań. Należy brać pod uwagę nie tylko środki własne partnerów, lecz także środki zewnętrzne oferowane przez programy pomocowe.

Etap V. Monitorowanie i doskonalenie

Zgodnie z zasadami jakościowego zarządzania proces realizacji lokalnego programu na rzecz dzieci powinien być stale monitorowany i udoskonalany. Spotkania organizowane na tym etapie powinny obejmować dyskusję nad następującymi pytaniami:

- Czy cele zaplanowane w lokalnym programie na rzecz dzieci są osiągane?
- Jakie trudności pojawiają się w realizacji programu? Jakie są ich przyczyny? Jak można je przezwyciężyć?
- Czy należy dokonać korekt w programie? Jeśli tak, to w jakim zakresie i w jaki sposób?
- Czy przyjęta forma partnerstwa ułatwia wdrażanie programu? Jakie trudności pojawiły się we współpracy? Czy należy zmienić przyjętą formułę partnerstwa wdrażającego lokalny program na rzecz dzieci? Jeśli tak, to w jakim zakresie?

III. Podsumowanie

Tworzenie lokalnego programu działań na rzecz dzieci może się nie udać, jeśli nie wynika on z autentycznych potrzeb współpracujących organizacji. Rzetelna identyfikacja zakresu spójności interesów wszystkich potencjalnych partnerów jest niewątpliwie podstawą sukcesu. Dokładne określenie wspólnych priorytetów i wartości, które wspólny program będzie realizował, stanowi najlepszą gwarancję, że program będzie realnie funkcjonował. Samo partnerstwo nie może być celem samym w sobie, lecz musi być wizją tego, co organizacje chcą wspólnie stworzyć, osiągnąć. Przeświadczenie, że zawiązanie partnerstwa automatycznie usunie wszelkie problemy związane z realizacją wspólnego programu, jest najczęstszym powodem porażki. Doświadczenia programów finansujących budowanie współpracy lokalnej w Polsce wskazują też na konieczność przykładania należytej wagi do tworzenia właściwych relacji pomiędzy partnerami. Nie ma skutecznego działania bez dobrych relacji, choć budowanie dobrych relacji nie powinno przesłaniać celów, dla których partnerstwo lokalne jest tworzone. Budowanie dobrych relacji nie zawsze jest możliwe jedynie na podstawie prowadzenia dyskusji merytorycznych. Czasami niezbędne jest wprowadzanie i finansowanie mniej formalnych możliwości poznania się partnerów w przestrzeni pozazawodowej. Warto zatem budować takie relacje także na podstawie wspólnych wyjazdów lub imprez. Natomiast jeżeli współpraca z niektórymi partnerami dostarcza więcej problemów niż korzyści, z pewnością warto rozważyć także możliwość zmiany składu tworzonego lokalnego partnerstwa.

Marzena Łotys

Gminne strategie edukacyjne

1. Uwarunkowania prawne

Gmina jest podstawową jednostką samorządu terytorialnego. Do zakresu jej działania należą wszystkie sprawy publiczne o znaczeniu lokalnym, niezastrzeżone ustawami na rzecz innych podmiotów. Należy do nich również zaspokajanie zbiorowych potrzeb wspólnoty samorządowej tworzonej przez mieszkańców gminy. Ustawa o pomocy społecznej nakłada na gminy obowiązek wypracowania własnych lokalnych strategii rozwiązywania problemów społecznych. Gminy, które dostrzegają szczególną wagę problemów związanych ze wspieraniem rozwoju dzieci i młodzieży, opracowują dodatkowo gminne strategie wyrównywania szans edukacyjnych. Posiadanie odrębnego dokumentu strategicznego w tym zakresie nie jest wymagane ustawowo. Do właściwości rad gmin należy jednak uchwalanie programów gospodarczych – z tego prawa korzystają samorządy przygotowujące własne lokalne strategie rozwoju edukacji.

2. Tworzenie gminnych strategii edukacyjnych – przykład

Poniżej przedstawiono opis metody partycypacyjnej, zastosowanej przy wypracowywaniu strategii edukacyjnych w 45 gminach współpracujących z Fundacją Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego w latach 2005–2009. W opisywanym podejściu tworzenie strategii to przede wszystkim proces społecznej debaty nad edukacją. Kluczowym warunkiem powodzenia jest właściwe pokierowanie tym procesem i odpowiednia jego koordynacja.

2.1. Organizacja procesu

Gminy, które podjęły decyzję o uspołecznieniu procesu wypracowywania gminnej strategii edukacji, musiały się odpowiednio do tego przygotować. Proces zaczynał się od powołania przez gminę koordynatora ds. strategii. Jego rolą było zorganizowanie grupy roboczej, która bezpośrednio uczestniczyła w wypracowywaniu zapisów strategii i przeprowadzała konsultacje projektu strategii w swoich środowiskach. Rekrutacją do grupy roboczej były objęte nie tylko instytucje i organizacje pozarządowe zajmujące się edukacją, lecz także wcześniej zidentyfikowane grupy samopomocowe, sąsiedzkie i nieformalne. Grupy robocze zwykle nie przekraczały 20 osób. Korzystały one ze wsparcia konsultantów Fundacji Komeńskiego, szczególnie przy wypracowywaniu metod mobilizowania lokalnej społeczności do włączenia się w proces konsultacji społecznych, przy opracowaniu ostatecznej wersji dokumentu strategii oraz wyszukiwaniu źródeł finansowania działań zapisanych w strategii.

Poziom zaangażowania różnych grup mieszkańców gminy w konsultacje społeczne zależał od specyficznych uwarunkowań życia społecznego w poszczególnych gminach. Na najniższym poziomie uczestnictwa społeczność informowano jedynie o zaplanowanych w strategii celach i programach działań, z możliwością ich zaopiniowania. Najwyższy poziom uczestnictwa oznaczał aktywny udział reprezentantów najbardziej aktywnych środowisk w spotkaniach, w czasie których odbywała się wymiana poglądów, wpływająca bezpośrednio na zapisy strategii i/lub uczestnictwo w procesie uchwalania strategii przez radę gminy.

Przykładowe formy uczestnictwa mieszkańców w tworzeniu gminnych strategii edukacyjnych:

- dostarczanie informacji o sytuacji edukacyjnej w gminie, przekazywanych np. przez szkoły, przedszkola, organizacje pozarządowe, grupy nieformalne,
- uczestniczenie mieszkańców w spotkaniach lokalnych (zebraniach sołeckich, wywiadówkach w szkołach itp.), podczas których przekazywane są informacje o zamierzeniach władz i możliwościach włączenia się w przygotowanie gminnej strategii edukacyjnej,
- dzielenie się opiniami, np. poprzez wypełnianie ankiet diagnozujących sytuację edukacyjną w gminie, opiniowanie przedstawianych mieszkańcom zapisów strategii,
- udział przedstawicieli mieszkańców w spotkaniach warsztatowych, na których wypracowywane są zapisy strategii.

2.2. Etapy pracy nad gminną strategią edukacyjną

Proces wypracowywania gminnej strategii rozwoju edukacji metodą partycypacyjną trwał średnio 3-4 miesiące i był rozłożony na 6 etapów:

Gromadzenie informacji

Na tym etapie koordynator i grupa robocza gromadzili dane pozwalające rozpoznać warunki wpływające na rozwój edukacji w gminie. Zbierano dane związane z lokalizacją gminy, charakterystyką demograficzną, ze szczególnym uwzględnieniem liczby dzieci i młodzieży w różnych kategoriach wiekowych, infrastrukturą społeczną (przedszkola, szkoły, świetlice, instytucje kultury, ochrona zdrowia, organizacje pozarządowe i inne) oraz infrastrukturą techniczną: np. stanem dróg (kluczowym w związku z dowozem uczniów). Gromadzono także informacje na temat sytuacji lokalnego biznesu i wymogów rynku pracy w 5-letniej perspektywie.

Analiza informacji

Na spotkaniach warsztatowych grupa robocza przy wsparciu konsultanta z Fundacji Komeńskiego, na podstawie zgromadzonych danych, wypracowywała misję, cele i program działań dla gminnej edukacji w 5-letniej perspektywie.

Przykład:

Jednym z ciekawych ćwiczeń wstępnych było wypracowanie profilu idealnego absolwenta gminnej edukacji. Uczestnicy spotkań warsztatowych w zadaniu symulacyjnym otrzymywali informację, że dysponują określonym budżetem na działania edukacyjne. Ich rolą było zaproponowanie sposobu rozdysponowania środków w sposób zapewniający wyposażenie absolwentów gminnej edukacji w kompetencje uznane za kluczowe w rozwoju osobistym i zawodowym.

Do przeprowadzenia kompleksowej oceny zdolności osiągnięcia sformułowanych celów gminnej edukacji wykorzystywano analizę SWOT. Wszystkie czynniki mające wpływ na bieżące i przyszłe funkcjonowanie gminnej edukacji były dzielone na zewnętrzne w stosunku do gminy oraz mające charakter uwarunkowań wewnętrznych, a także wywierające negatywny lub pozytywny wpływ na rozwiązywanie problemów edukacyjnych w gminie. Ze skrzyżowania przedstawionych podziałów powstawały cztery kategorie czynników: szanse i zagrożenia zewnętrzne oraz mocne i słabe strony identyfikowane wewnątrz gminy. Tym samym rozpoznawano czynniki o kluczowym wpływie na rozwiązywanie problemów edukacyjnych, zdiagnozowanych w gminie. Zderzenie ze sobą szans i zagrożeń z mocnymi i słabymi stronami pozwalało na określenie pozycji strategicznej gminy w aspekcie rozwiązywania tych problemów. Zakładano, że chociaż gmina ma ograniczony wpływ na kształtowanie się procesów społeczno-prawnych jej otoczenia, może jednak w sposób konkurencyjny wykorzystać swoje mocne strony do ograniczenia zagrożeń zewnętrznych. Zidentyfikowane zagrożenia stanowiły ostrzeżenie przed niepożądanym rozwojem warunków zewnętrznych, szanse zaś wskazywały możliwości uzyskania wsparcia zewnętrznego dla lokalnej polityki edukacyjnej. Słabe strony gminnej edukacji traktowano jak bariery do pokonania. Mocne strony gminy stanowiły natomiast fundament, na podstawie którego planowano konkretne programy działań edukacyjnych.

Przygotowanie wstępnego tekstu strategii

Efektem pracy tego etapu było zredagowanie przez grupę roboczą wstępnej wersji dokumentu strategii. Sprawdzano przy tym spójność przygotowywanego projektu z innymi dokumentami obowiązującymi w gminie. Przygotowywany projekt strategii edukacyjnej najczęściej zawierał następujące rozdziały:

I. Opis stosowanej metody
II. Inwentaryzacja zasobów gminy w kontekście edukacji
III. Identyfikacja problemów
IV. Analiza celów edukacji
V. Wyniki analizy SWOT
VI. Programy działań
VII. Wdrożenie

Konsultacje społeczne projektu strategii

Projekt strategii był poddawany konsultacjom społecznym z różnymi grupami mieszkańców gminy. Zamieszczano go na stronie internetowej urzędu gminy, publikowano w lokalnej prasie, wysyłano pocztą do osób najbardziej zaangażowanych w sprawy edukacji, wieszano na tablicach informacyjnych w sołectwach, szkołach, przedszkolach, rozdawano na specjalnie organizowanych spotkaniach konsultacyjnych. W każdym przypadku dbano o podanie jasnej informacji, w jaki sposób mieszkańcy mogą przekazywać swoje opinie dotyczące projektu strategii (nazwiska osób odpowiedzialnych za gromadzenie zwrotnych informacji od mieszkańców, adresy, numery telefonów, dokładne terminy, w których można przekazywać opinie).

Zatwierdzenie strategii przez radę gminy

Na tym etapie projekt strategii wraz z załącznikami przedstawiano radzie gminy. Jeśli dokument zyskiwał wystarczającą liczbę zwolenników – zostawał przyjęty. Jeśli nie – grupa robocza dokonywała korekt i ponownie organizowała konsultacje społeczne.

Wdrożenie strategii

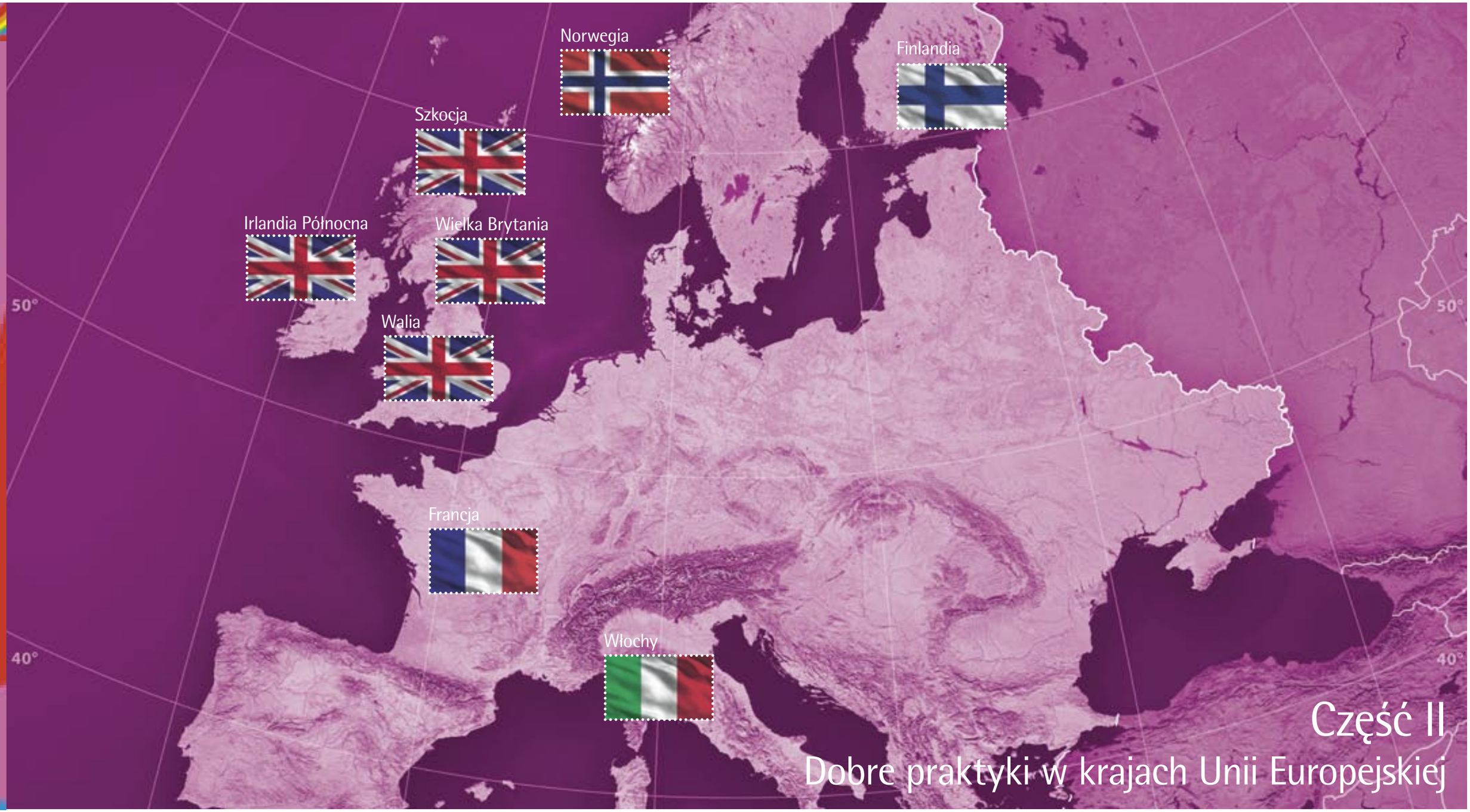
Ostatni etap obejmował powołanie przez wójta/burmistrza zespołu wdrożeniowego, którego zadania polegały na koordynacji działań zapisanych w strategii. Niektóre zespoły gromadziły krótkie opisy przedsięwzięć wpisujących się w strategię rozwoju edukacji. Pozyskiwanie tego typu informacji pozwalało na bieżące monitorowanie i ewaluowanie wdrożenia uchwalonej strategii.

Aktualizacja zapisów strategii

Prowadzony monitoring pozwalał wskazać, jakie nowe zadania należy wprowadzić do strategii oraz jakich ewentualnie zmian należy dokonać. Pomimo że część działań zapisanych w gminnych strategiach nie doczekała się realizacji zgodnie z zaplanowanym harmonogramem, z informacji spływających do Fundacji Komeńskiego wynika, iż gminy nie wprowadzały zmian w zapisach strategii. Najczęściej wskazywaną przyczyną tego stanu rzeczy były trudności w zapewnieniu finansowania zaplanowanych działań.

3. Korzyści z uspołecznienia procesu przygotowywania strategii rozwoju edukacji

Uspołecznienie procesu przygotowywania strategii rozwoju edukacji jest wyrazem realnej gotowości władz samorządowych do kreowania polityki aktywizowania lokalnego potencjału i wypracowywania dobrych praktyk w zakresie tworzenia gminnych planów strategicznych wspierających rozwój dzieci. Wypracowywanie planów strategicznych metodą partycypacyjną wydaje się kluczowe dla wprowadzenia nowoczesnego, stale udoskonalanego modelu lokalnej polityki edukacyjnej. W świetle danych zgromadzonych przez Fundację Komeńskiego mieszkańcy i władze gmin za najważniejsze uznają dwie korzyści wynikające z uspołecznionego sposobu tworzenia gminnej strategii edukacji. Pierwsza z nich to lepsze dostosowanie działań edukacyjnych do potrzeb i oczekiwań dzieci, ich rodziców oraz pozostałych członków społeczności lokalnej. Druga – to większe zaangażowanie w realizację zaplanowanych działań edukacyjnych różnych grup mieszkańców. Zaangażowanie w proces planowania działań powoduje bowiem większe poczucie odpowiedzialności za ich realizację.



Część II
Dobre praktyki w krajach Unii Europejskiej

Populacja: 5 326 314
Liczba dzieci: 0–4 lata (295 002); 5–9 lat (286 818)
Upowszechnienie edukacji przedszkolnej: 0–6 lat (53,1%), w tym 48,8% w placówkach samorządowych
Dzieci do 18. roku życia zagrożone ubóstwem: 12% (dane za 2008 r.)
Współczynnik urodzeń: 1,7

Kraj

Finlandia

Ogólna charakterystyka kraju

Finlandia jest krajem unitarnym. 67% ludzi mieszka w miastach, 33% – na wsi. Udział kobiet w rynku pracy jest bardzo wysoki – 72% kobiet w wieku 15–64 lata pracuje zawodowo, w tym 18,2% w niepełnym wymiarze czasu pracy (OECD 2006).

Edukacja

W Finlandii od 2003 r. obowiązują Narodowe Ramy Wczesnej Edukacji i Opieki oraz Narodowe Wytyczne do Programu Nauczania w usługach dla dzieci w wieku 0–6 lat, sformułowane przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju Opieki Społecznej i Zdrowotnej (STAKES). Te dokumenty stanowią podstawę do tworzenia lokalnych programów opieki i edukacji najmłodszych dzieci. Ramowy program podkreśla wagę integracji opieki, wychowania i edukacji. Zwraca też uwagę na wczesną edukację jako ważną część uczenia się przez całe życie. Poza tym nie zawiera żadnych szczególnych wytycznych w zakresie pedagogiki.

W 1973 r. przyjęto ustawę o dziennej opiece nad dziećmi, a od 1990 r. rodzice mają prawo do zapewnienia opieki nad dziećmi poniżej 3. roku życia – w formie miejsca w placówce bądź zasiłku na opiekę prywatną. Nadzór nad opieką sprawuje ministerstwo spraw społecznych i zdrowia. Jest ono odpowiedzialne za narodową politykę dotyczącą wczesnodziecięcej opieki i edukacji – zasiłków dla rodziców, nadzoru nad podmiotami świadczącymi usługi, zasiłku macierzyńskiego, opieki zdrowotnej, doradztwa na rzecz dzieci i rodziny, opieki nad dziećmi i usług opieki domowej.

Za edukację przedszkolną 6-latków odpowiedzialny jest minister edukacji, natomiast za wytyczanie kierunków w programie nauczania – Narodowa Rada Edukacji. Samorządy są w pełni odpowiedzialne za wdrażanie i prowadzenie usług edukacyjnych na swoich terytoriach. Rejonowe biura rządowe monitorują aktywność samorządów i przeprowadzają coroczną ewaluację usług społecznych.

W przedszkolach pracują nauczyciele i nauczycielki przedszkolne (co najmniej 1/3 całego zespołu), przeszkolone pielęgniarki dziecięce i asystentki. Nauczyciele kończą 3–4-letnie studia licencjackie w zakresie edukacji wczesnodziecięcej lub nauk społecznych, część z nich – także studia magisterskie. Dyrektorzy placówek są czasem dodatkowo przeszkoleni. Pielęgniarki dziecięce kończą 3-letnią szkołę pomaturalną, również asystentki muszą być przeszkolone.

Opiekunki dziecięce oferujące usługi poza przedszkolami są również szkolone, w praktyce trening jest uzależniony od ich kompetencji i doświadczenia.

Opieka

Nadzór nad urlopami rodzicielskimi (macierzyńskimi, ojcowskimi, zdrowotnymi) sprawuje ministerstwo pracy. Po urodzeniu się dziecka rodzicom przysługuje 18 tygodni urlopu macierzyńskiego oraz 26 tygodni płatnego (do 66% pensji sprzed urlopu) urlopu wychowawczego. Dodatkowo ojciec może wybrać maksymalnie 3 tygodnie urlopu ojcowskiego w trakcie urlopu macierzyńskiego lub wychowawczego. Jeśli skorzysta z co najmniej

2 tygodni urlopu, otrzymuje 2 dodatkowe tygodnie urlopu, do wykorzystania również po zakończeniu urlopu wychowawczego.

W Finlandii każde dziecko przed pójściem do szkoły ma prawo do opieki w ciągu dnia, co oznacza, że rodzice mogą skorzystać z zasiłku na opiekę domową, zamiast usług oferowanych przez samorząd, dopóki najmłodsze dziecko w rodzinie nie skończy 3 lat.

Usługi opiekuńcze oferowane przez samorząd umożliwiają skorzystanie z tzw. opieki domowej (dzieci pod opieką opiekunki w jej domu) lub z przedszkola. Usługi opiekuńcze oferowane przez samorząd uzupełnia oferta Kościoła luterańskiego i organizacji pozarządowych.

Samorząd ma obowiązek zapewnienia opieki dziennej każdemu dziecku, którego rodzice się na to zdecydują. Najczęściej samorządy organizują opiekę w przedszkolach, dzienną opiekę domową i zajęcia dla 6-latków (polska zerówka). Samorząd wspiera i nadzoruje także usługi oferowane prywatnie przez osoby prawne oraz usługi, które sam zleca prywatnym osobom prawnym. Te usługi są postrzegane jako część samorządowego systemu opieki nad dziećmi i są częściowo nadzorowane przez samorządy (warunki bezpieczeństwa, jakość usług).

Odpłatność za opiekę nad dzieckiem, którą ponoszą rodzice, to ok. 15% całości kosztów, reszta pokrywana jest z subsydiów państwa i lokalnych podatków. Rodzice płacą za opiekę przez 11 miesięcy w roku, ale mają do niej dostęp również w czasie wakacji. Rodziny biedne mają zapewnioną opiekę darmową. Najwyższa opłata za opiekę nad dzieckiem nie może przekraczać 200 euro. Zajęcia dla 6-latków przygotowujące je do szkoły są bezpłatne.

Finlandia rozpoczęła budowanie swojego systemu wspierania rodziny w 1948 r. od wprowadzenia zasiłków dla dzieci. W tamtym czasie były one poważną częścią dochodów rodzin z dziećmi, a ich wpływ był widoczny również na ogólnokrajowym poziomie. Obecnie fińska polityka rodzinna opiera się na trzech filarach: (I) społeczność zorientowana na dziecko, (II) dobrze prosperująca rodzina z dziećmi, (III) zapobieganie wykluczeniu społecznemu.

W Finlandii funkcjonuje strategiczny rządowy program polityki „Dzieci, młodzież i rodzina". Zawartość istniejących ustaw została zaadaptowana do założeń dokumentu strategicznego. W ramach tego programu monitorowany jest m.in. wpływ polityki i decyzji poszczególnych sektorów administracji na dzieci, planowane rozwijanie sieci usług dla rodzin (w tym centrów rodziny), a także zwiększanie pomocy dla rodzin w potrzebie.

Odpowiedzialność za organizację opieki społecznej i zdrowotnej spoczywa na samorządach. Usługi te są finansowane przez lokalne podatki, granty wypłacane przez rząd, a także przez samych korzystających z usług. Udział rządu w płaceniu za te usługi zależy od struktury populacji danego obszaru, a także od sytuacji finansowej gminy. W 2006 r. udział rządu w wydatkach na opiekę społeczną i zdrowotną wyniósł ok. 33%. Finlandia jest podzielona na 5 prowincji zarządzanych przez państwowe biura prowincjonalne. To one zarządzają usługami socjalnymi i zdrowotnymi na swoim terenie i nadzorują je.

Dobra praktyka

Opieka domowa dla dzieci we wsi Vehmersalmi

Jedną z popularnych w Finlandii form opieki nad dziećmi są wykwalifikowane opiekunki dziecięce. Opiekują się dziećmi w swoim domu, w pełnym lub częściowym (np. po szkole) wymiarze czasu pracy.

Opiekunka może zajmować się najwyżej czworgiem dzieci (włączając w to jej własne dzieci w wieku przedszkolnym). Jest przygotowana do pracy z dziećmi, gdyż zgodnie z wymogami Narodowej Rady Edukacji z 2000 roku musi przejść specjalny półtoraroczny kurs.

Opiekunka prowadzi zajęcia w taki sposób, aby dzieci przygotować do rytmu przedszkolnego, gdyż niektórzy rodzice traktują tę formę opieki jako przejściową pomiędzy opieką w domu rodzinnym a przedszkolem. Ma to na celu m.in. przyzwyczajenie dziecka do przebywania poza domem, ale nadal w swojskiej domowej atmosferze (jak pod opieką babci czy cioci).

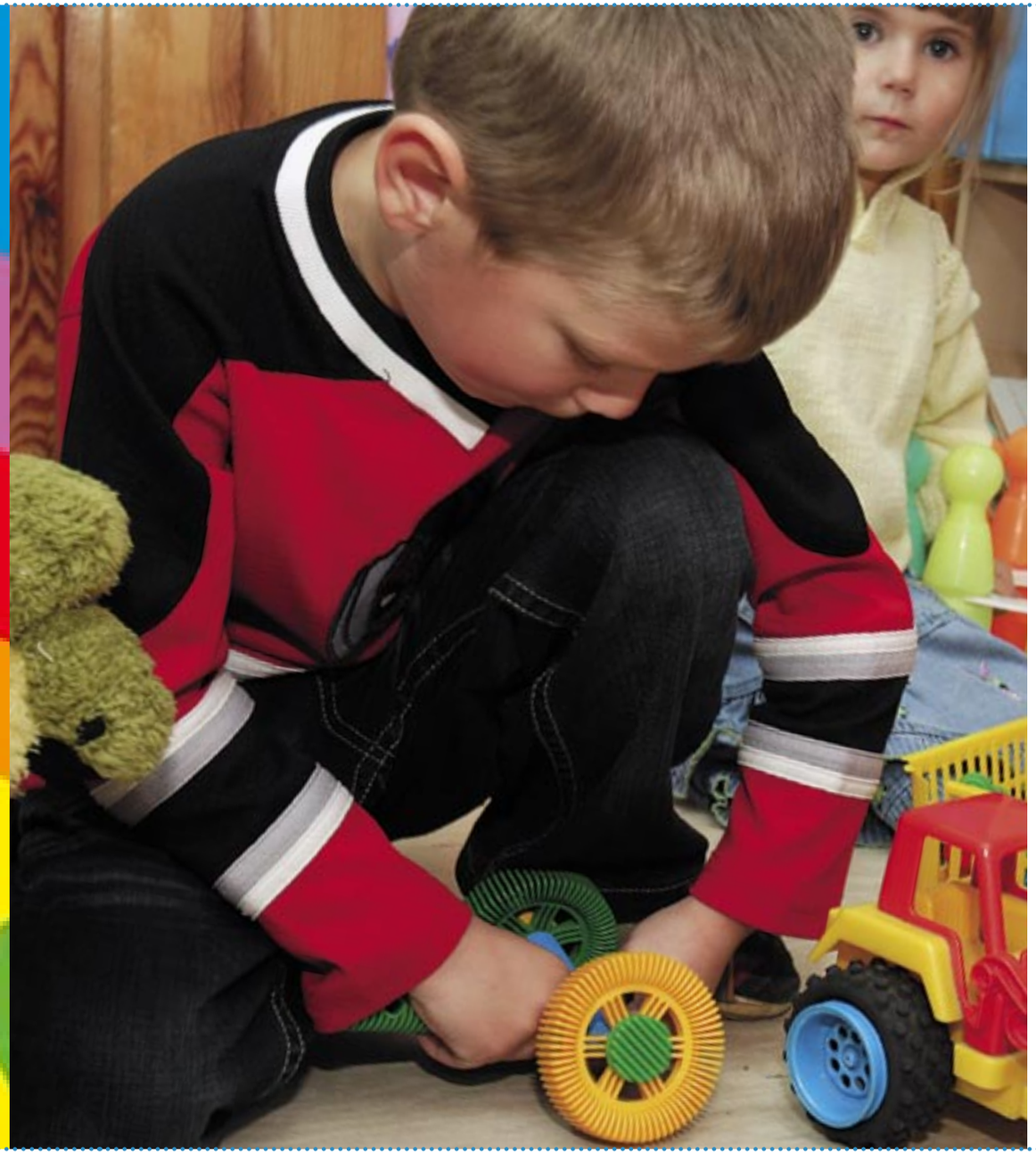
Każdemu dziecku opiekunka zakłada folder, w którym znajdują się informacje o jego rozwoju, stanie zdrowia, specjalnych potrzebach itd. Ten folder przechodzi z dzieckiem do zerówki, a potem do szkoły.

W Vehmersalmi każdy dzień ma swoją strukturę, którą dzieci znają. Opiekunka dba o to, aby wszystko, co dzieci robią, było związane z naturą – razem sadzą warzywa, które potem uprawiają i jedzą, czy piją z nich soki. Opiekunka piecze dla nich chleb i bułki.

Dbałość o kontakt z naturą jest w Finlandii powszechna i dotyczy zarówno dzieci wychowywanych w mieście, jak i na wsi. Dzieci wychodzą na dwór dwa razy dziennie, bez względu na pogodę. Wszystkie wyposażone są w odpowiednie nieprzemakalne i ciepłe ubrania, które pozwalają im na zabawę w każdych warunkach.

Dom opiekunki jest przystosowany do obecności dzieci – jest w nim zaadaptowany jeden pokój, w którym znajduje się stół do pracy przystosowany do wzrostu dzieci, ich materiały plastyczne, muzyczne i zabawki. Dzieci mają swoje posłania w sypialni opiekunki, swoje ręczniki w łazience, podest do mycia rąk, nakładkę na toaletę, swoje wieszaki i pojemniki na ubrania w przedpokoju, opisane imionami. Posiłki jedzą w domowej jadalni. Przestrzeń, w której realizuje się opiekę, jest sprawdzana przez kierowniczkę/naczelniczkę opieki dziennej przy lokalnym samorządzie. Wypełniany jest specjalny formularz, w którym zawarte są m.in. informacje o miejscach potencjalnie niebezpiecznych dla dzieci i ich zabezpieczeniu czy zabezpieczeniach pożarowych. Raz w miesiącu odbywają się spotkania wszystkich opiekunek z okolicy, na których omawia się różne zagadnienia związane z pracą.

Rodzice płacą za opiekę samorządowi, a ten dokłada swoją część i wypłaca pensję opiekunce – 350 euro miesięcznie/dziecko plus dodatek na jedzenie 4 euro/dzień/dziecko. Opiekunka wszystko robi w domu sama: sprząta, gotuje dla dzieci, robi zakupy. Jest to ciężka, niezbyt dobrze opłacana praca, dlatego młode osoby nie chcą jej się podejmować.



Opieka nad dziećmi realizowana w domu przez osobę prywatną jest bardzo popularną formą wybieraną przez rodziców. W Finlandii udało się tę formę zalegalizować i wprowadzić system kontroli jakości. Kontrola ta jest prowadzona w sposób zdroworozsądkowy, opiekunka nie jest obarczana nadmiarem wymogów sanitarnych i bezpieczeństwa. Dzieci znajdują się w czystym i bezpiecznym miejscu, ale nie jest to miejsce sterylne.

Przebywają w domowej, przyjaznej atmosferze, która jest w pewien sposób zorganizowana. To pozawala im na przygotowanie się do przebywania kilka godzin dziennie w przedszkolu czy szkole. Mają zapewnioną profesjonalną opiekę, kontakt z rówieśnikami, z naturą i osobami spoza rodziny.

Taki sposób organizacji opieki wydaje się idealny również dla małych miejscowości, w których jest bardzo mało najmłodszych dzieci i w związku z tym władze nie decydują się na otworzenie przedszkola. Również finansowo ta forma opieki jest bardzo atrakcyjna dla samorządu, który nie musi budować czy dostosowywać pomieszczeń gminnych, a jedynie sprawuje kontrolę nad zabezpieczeniem miejsca pobytu dzieci.

Opracowała Dorota Bregin

Źródła informacji:

- Wizyta studyjna w Finlandii w ramach programu „Niewidzialne dzieci" realizowanego przez Fundację Komeńskiego.
- http://www.stat.fi
- „Starting Strong II. Early Childhood Education and Care", OECD 2006
- „Finland's Family Policy", 2006
- „Policy Program For The Well-Being Of Children, Youth And Families"

Populacja: 65 mln
Liczba dzieci w wieku 0–6 lat: 4 mln 800 tys. (2006 r.)
Upowszechnienie edukacji: 20% 2-latków i 100% 3–5-latków chodzi do przedszkoli
Dzieci zagrożone ubóstwem: poniżej 10%
Współczynnik urodzeń: 2,02

Kraj

Francja

Ogólna charakterystyka kraju

Francja jest krajem unitarnym. Charakteryzuje się dużym napływem imigrantów, przede wszystkim z krajów afrykańskich. Dla tych rodzin i ich dzieci system opieki jest mało dostępny, a jest on ważnym czynnikiem integracji kulturowej.

Edukacja

Działanie szkół i przedszkoli reguluje ustawa o edukacji narodowej. Przedszkola, do których chodzi 100% dzieci pomiędzy 3. a 5. rokiem życia, są integralną częścią systemu oświaty – mają taki sam status, jak szkoły podstawowe. Część kosztów (przede wszystkim zatrudnianie nauczycieli) bierze na siebie rząd centralny, resztę łożą samorządy gminne.

Nowe programy nauczania dla przedszkoli i szkół podstawowych zostały wprowadzone w życie w 2002 r. Ich zawartość ustalana jest na poziomie centralnym. Ponieważ przedszkole i szkoła podstawowa właściwie tworzą całość, programy nauczania w przedszkolach są dość „akademickie", skupione na przygotowywaniu dziecka do nauki w szkole.

Nauczyciele przedszkoli mają taki sam status i wykształcenie, jak nauczyciele szkół podstawowych. Mogą uczyć dzieci od 2. do 11. roku życia. Są urzędnikami państwowymi. Aby zostać nauczycielem, trzeba mieć licencjat (albo inny dyplom po ukończeniu 3 lat studiów wyższych) i zdać trudny, bardzo selekcyjny egzamin. Potem odbywa się roczne przygotowanie w uniwersyteckich instytutach przygotowania nauczycieli – instytucjach państwowych, które przygotowują przyszłych nauczycieli, organizując im również staże.

W 2007 r. Francja wydała 12,8 mld euro na edukację przedszkolną. Średni koszt pobytu jednego ucznia w przedszkolu wyniósł 4790 euro.

Opieka

Opiekę nad dziećmi poniżej 3. roku życia finansuje i organizuje Kasa Zabezpieczenia Socjalnego, która, oprócz działów zdrowotnych i emerytalnych, ma też dział rodzinny. Wiąże się to z faktem, że Francja ma bardzo rozwiniętą politykę prorodzinną. Na wsparcie dzieci do 6 lat, w postaci zasiłków rodzinnych, ochrony, dofinansowania opieki (nie licząc kosztów edukacji przedszkolnej przedstawionych wyżej), państwo wydało w 2006 r. 10,2 mld euro, co stanowi ok. 1% PKB. Do tego należy doliczyć koszty zasiłków macierzyńskich i ojcowskich, również ponoszone przez państwo.

Najważniejsze elementy francuskiej polityki prorodzinnej to:

- bardzo korzystny dla rodzin z dziećmi system podatkowy (wspólne rozliczenie z dziećmi – dochody dzieli się przez liczbę członków gospodarstwa domowego, wliczając dzieci),
- rozwinięty system zapomóg i zasiłków rodzinnych (od drugiego dziecka i niezależnie od wysokości dochodów rodziny),
- dodatkowa, rozbudowana pomoc dla rodzin z dziećmi w trudnej sytuacji materialnej,
- wsparcie finansowe, regulacja i organizacja opieki nad małymi dziećmi.

Francuski system opieki nad małym dzieckiem charakteryzuje wielka różnorodność proponowanych rozwiązań. Jego najważniejszym celem jest możliwość wyboru przez rodzica pomiędzy powrotem na rynek pracy a pozostawaniem w domu z dzieckiem. Jedną z opcji jest zatem opieka nad dzieckiem jednego z rodziców w domu. Otrzymuje on wtedy przez co najmniej pół roku (w zależności od liczby dzieci i ich wieku), a najdłużej do ukończenia przez dziecko 3 lat wynagrodzenie w wysokości podobnej do ostatnich dochodów. Rodzice, którzy chcą zapewnić swoim dzieciom zewnętrzną opiekę, mają szeroki wybór rozwiązań.

Dobra praktyka systemowa

Różnorodność instytucjonalnych form opieki nad małym dzieckiem

Formy opieki można podzielić na zbiorowe, rodzinne i indywidualne. Wszystkie wspiera państwo, choć w bardzo różny sposób. Zbiorowe formy opieki są to miejsca oraz instytucje, gdzie dzieci przebywają wspólnie pod opieką wyspecjalizowanego personelu.

Najważniejszą formą są tradycyjne żłobki dla dzieci od kilku miesięcy do 3. roku życia. Mogą je prowadzić samorządy lokalne (73% w 2008 r.), stowarzyszenia (19%), firmy lub fundusze socjalne zakładów pracy.

W żłobkach pracują z dziećmi przeważnie dwa rodzaje osób: „edukatorki małych dzieci" (obowiązkowe 3-letnie przygotowanie w instytucji zatwierdzonej przez ministerstwo pracy i zdanie egzaminu państwowego), które mają dbać o ich rozwój społeczny, psychiczny i intelektualny, oraz wyspecjalizowane pielęgniarki „puericultrices", po rocznym, dodatkowym przygotowaniu do opieki nad małymi dziećmi i współpracy z ich rodzicami. Razem tworzą program pedagogiczny żłobka. W każdym żłobku, w którym maksymalnie może być 60 dzieci, pracuje również pediatra i psycholog.

Żłobki mogą być czynne od 8 do 12 godzin dziennie. Rodzice płacą za opiekę, jednak cena usługi uzależniona jest od dochodów i liczby dzieci w żłobku. Koszty żłobka nie mogą przekraczać 30% dochodów rodziny. Jest to najtańsza i najchętniej wybierana forma opieki.

Inną formą są parogodzinne punkty opieki (halte-garderies) dla dzieci poniżej 6. roku życia. Służą zarówno jako uzupełnienie opieki przedszkolnej, jak i miejsce socjalizacji i edukacji dla dzieci, które do 3. roku życia zostają w domu. Pozwala im to regularnie (kilka lub kilkanaście godzin w tygodniu) przebywać z innymi dziećmi i stopniowo przygotowywać się do przedszkola (program podobny jak w żłobkach). Jest to forma opieki przeznaczona głównie dla dzieci, których jedno z rodziców nie pracuje albo pracuje nie na cały etat.

Działają również ogrody dziecięce (jardins d'enfants), które są alternatywą dla przedszkoli i przyjmują regularnie, ale w mniejszym wymiarze godzin, dzieci w wieku 2–6 lat. Ich funkcja jest wyłącznie społeczno-edukacyjna.

Coraz więcej jest we Francji instytucji, które łączą te trzy formy opieki w jednym miejscu, co świadczy o wzrastającej elastyczności tego systemu.

Kolejna forma to żłobki rodzinne (creches familiales), w których jedno dziecko lub kilkoro dzieci (maksymalnie czworo) jest pod codzienną opieką licencjonowanej opiekunki. Opiekunki zatrudniane są przez samorząd lub stowarzyszenie i są związane z tradycyjnym żłobkiem, do którego na kilka godzin tygodniowo zaprowadzają dzieci. Dzieci mają zatem kontakt z szerszą grupą i dostęp do różnych edukacyjnych i rozwojowych zasobów. Dyrektorka żłobka oraz jego personel wspierają pracę opiekunek, odwiedzając je w domu. Żłobki rodzinne są zarządzane i monitorowane, tak jak żłobki tradycyjne, opisane powyżej. Jest to forma opieki pozwalająca na bardziej kameralne warunki, a jednocześnie jest ona dalej zorganizowana i dofinansowywana przez państwo.

Funkcjonują także indywidualne formy opieki – licencjonowane opiekunki, które zajmują się dziećmi u siebie lub w domu rodziców. W takim przypadku rodzice otrzymują wsparcie finansowe w postaci zasiłku, który w zależności od dochodów rodziny i liczby dzieci może pokrywać aż do 85% kosztów opieki nad dzieckiem. Licencja opiekunki przyznawana jest przez odpowiednią instytucję powiatową na 5 lat. Dotyczy ona zarówno stanu zdrowia i kompetencji pedagogicznych osoby, która ma zajmować się małymi dziećmi, jak i przystosowania jej miejsca zamieszkania do przebywania małych dzieci. Nie ma określonych kwalifikacji, jednak prawo mówi, że „kompetencje wychowawcze muszą być udowodnione". Przyznanie licencji bierze zatem pod uwagę nie tylko formalne kwalifikacje, lecz także doświadczenie. Opiekunka jest wspierana i nadzorowana przez odpowiednie służby monitorujące pracę żłobków, które podlegają ministerstwu zdrowia. Jednocześnie prawo pracy określa, jakie są warunki jej wynagradzania, urlopy itd., co ułatwia rodzicom zatrudnianie. Osoba bez takiej licencji nie ma prawa regularnie i odpłatnie zajmować się dziećmi u siebie, może to jednak robić u opiekunów dziecka, jednak wtedy nie mogą oni liczyć na wsparcie finansowe ze strony państwa.

Najważniejszym problemem francuskiego systemu jest brak wystarczającej liczby miejsc, zarówno u indywidualnych opiekunek, jak i przede wszystkim w opiece zbiorowej. W 2007 r. 8% dzieci poniżej 3 lat uczęszczało do instytucjonalnych form opieki, zaś 20% dzieci zajmowały się licencjonowane opiekunki. Część 2-latków uczęszczała do przedszkoli, resztą zajmował się ktoś z rodziny. Jednocześnie dostępność form opieki jest bardzo zróżnicowana geograficznie – najlepsza sytuacja, jeśli chodzi o opiekę instytucjonalną, jest w południowo-wschodnich regionach, natomiast największa dostępność licencjonowanych opiekunek jest w regionach centralnych. Szacuje się, że 46% dzieci poniżej 3. roku życia korzysta z form opieki wspieranych przez państwo. W 2006 r. ruszył 5-letni plan nastawiony na poprawienie sytuacji. Zakłada on zwiększenie liczby miejsc w żłobkach i liczby opiekunek, wyrównanie standardów opieki w całym kraju, ułatwienie mniejszym przedsiębiorstwom tworzenie żłobków oraz eksperymentalne wypróbowanie mikrożłobków.

Dobra praktyka

Rodzicielskie żłobki – od ruchu społecznego do pełnoprawnej instytucji

W całej Francji ponad 1000 instytucji opiekuńczo-edukacyjnych (takich jak opisane powyżej) prowadzą stowarzyszenia rodziców, którzy bezpośrednio uczestniczą w decyzjach i obowiązkach związanych z opieką nad ich małymi dziećmi, w różnym wymiarze godzin, w zależności od regulaminu placówki. W 2008 r. w takich placówkach było ponad 10 tys. miejsc dla dzieci w wieku poniżej 3 lat.

Rodzicielskie żłobki powstały pod koniec lat 70., w związku z ruchem społecznym rodziców. „Nielegalne", „podziemne" żłobki zakładali rodzice, którzy nie dostali miejsca w publicznych żłobkach (było ich wtedy bardzo mało), a jednocześnie uważali, że są one zbyt skupione na medycznym podejściu do dziecka i nie dbają o jego rozwój społeczny, emocjonalny, intelektualny. Najważniejszymi celami tych żłobków było:

- stworzenie małych, kameralnych instytucji, w których rodzice bezpośrednio angażują się w edukację i opiekę nad dziećmi u boku profesjonalistów,
- zapewnienie możliwości łagodnego i elastycznego przechodzenia pomiędzy środowiskiem domowym i instytucjonalnym,
- ciągła wspólna refleksja na temat wspierania rozwoju małych dzieci,
- stworzenie sieci współpracy i wzajemnego wsparcia rodziców angażujących się w edukację małych dzieci,
- wypróbowanie i upowszechnienie innowacyjnych i efektywnych rozwiązań edukacyjnych dla małych dzieci.

Rodzicielskie żłobki zarządzane są przez stowarzyszenia rodziców, jednak muszą zatrudniać profesjonalistkę (edukatorkę lub wyspecjalizowaną pielęgniarkę) odpowiedzialną za pedagogiczne działania placówki. Rodzice wspomagają te działania i zajmują się całą organizacją: wypłacają pensje, organizują zaopatrzenie i wszystkie wydarzenia towarzyszące. Żłobki te korzystają ze wsparcia i nadzoru na równi z samorządowymi. Maksymalna liczba dzieci w tych placówkach wynosi 20. Od 1985 r. korzystają one z finansowania Kasy Zabezpieczenia Socjalnego. Na podstawie analizy kosztów prowadzenia tych placówek wyznaczono dzienną kwotę na dziecko, którą płaci Kasa. Rodzicielskie żłobki nie korzystają jednak w tym stopniu, co placówki publiczne, ze wsparcia samorządu, który najczęściej jedynie udostępnia lokal.

W latach 90. rodzicielskie żłobki rozwijane były (m.in. dzięki pomocy Fundacji Bernarda Van Leera) w środowiskach społecznie i ekonomicznie upośledzonych, tzn. przede wszystkim na terenie osiedli budownictwa socjalnego (trudne podmiejskie dzielnice zamieszkane w dużej mierze przez imigrantów) oraz na obszarach wiejskich. Doświadczenia te są upowszechniane – pokazują, że ta forma może odgrywać ważną rolę w aktywizacji i integracji społecznej rodziców.

W 2000 r. zarządzenie regulujące ich działalność straciło moc – rodzicielskie żłobki znalazły się wraz z innymi formami opieki w rozporządzeniu określającym standardy, obowiązki i prawa wszystkich instytucji opiekuńczo-edukacyjnych dla dzieci poniżej 3. roku życia. Zajęły pełnoprawne miejsce wśród innych form opieki w publicznym systemie wspierania małego dziecka. Jednak – jeśli idzie o finansowanie – rodzicielskie żłobki wciąż zależne są od dobrej współpracy z lokalnym samorządem, który może odmówić im wsparcia. W zdecydowanie mniejszym stopniu korzystają ze środków publicznych niż inne placówki. Często zatem koszt opieki w takiej placówce jest wyższy niż w innej, co ogranicza możliwość uczestnictwa rodziców z mniej zamożnych grup społeczno-zawodowych.

Efekty rodzicielskich żłobków:

- Dzięki udziałowi rodziców stosunek liczby dorosłych/opiekunów do liczby dzieci jest lepszy niż w innych placówkach.
- Powstają miejsca wielofunkcyjne, odpowiadające zróżnicowanym potrzebom rodziców; tam, gdzie działa rodzicielski żłobek, często jest również świetlica wspomagająca starsze dzieci, grupy samopomocy rodzicielskiej itd.
- Placówki te są trwałe – do niektórych z nich chodzi już drugie pokolenie.
- Rodzicielskie żłobki są ważnymi miejscami społecznej integracji, budowania więzi i społecznego kapitału, tworzą się w nich szerokie sieci znajomości i wsparcia.
- Udział w zarządzaniu placówką rozwija umiejętności obywatelskie i organizacyjne; rodzice prowadzący żłobki często uczestniczą we władzach lokalnych.
- Oprócz samej organizacji zrzeszającej istnieje 30 stowarzyszeń lokalnych i regionalnych wspierających tych, którzy chcą zakładać nowe placówki.

Rodzicielskie żłobki to ważny przykład trwałego zaangażowania rodziców w edukację swoich dzieci. Determinacja rodziców doprowadziła do stopniowej instytucjonalizacji oddolnego innowacyjnego pomysłu, jednak w taki sposób, by nadal pozostawał pod kontrolą jego twórców, czyli rodziców. Instytucje państwowe uznały zalety tego rozwiązania i wprowadziły regulacje i finansowanie, które pozwalają mu działać w ramach systemu, jednocześnie nie zmieniając jego zasadniczych cech.

Opracowała Anna Blumsztajn

Źródła informacji:

- „Starting Strong II. Early Childhood Education and Care", OECD 2006
- http://www.observatoiredelenfance.org/
- http://www.sante.gouv.fr/drees/etude-resultat/er-pdf/er715.pdf
- http://www.sante.gouv.fr/

Populacja: 4 681 100
Liczba dzieci w wieku 0–6 lat: 264 476 dzieci w wieku 0–4 lata; 289 345 dzieci w wieku 5–9 lat
Upowszechnienie edukacji przedszkolnej: 87% dzieci w wieku 1–5 lat uczęszcza do przedszkoli (w tym 93% dzieci w wieku 3 i 4 lata)
Dzieci poniżej 18. roku życia zagrożone ubóstwem: 12% (dane z 2008 r.)
Współczynnik urodzeń: 1,83

Kraj

Norwegia

Edukacja

Reforma szkolnictwa z 1997 r. wprowadziła obowiązek szkolny dla dzieci w wieku 6 lat i tym samym etap szkoły podstawowej oraz gimnazjum został przedłużony do 10 lat. Reforma wdrożyła także nowy program nauczania. Odpowiedzialność za przebieg i administrację edukacji ponoszą samorządy, natomiast przedszkolami zajmuje się ministerstwo ds. dzieci i rodziny.

Wysokie upowszechnienie przedszkoli nie tylko umożliwia pracę obojgu rodzicom, lecz także przede wszystkim wyrównuje szanse edukacyjne wszystkich dzieci i zapewnia im dobry start szkolny. Przedszkola są również miejscem integracji dzieci różnych kultur, języków i tradycji, a także dzieci niepełnosprawnych (bez względu na rodzaj niepełnosprawności!). W 2008 r. 87% dzieci w wieku 1–5 lat uczęszczało do przedszkoli, procent ten systematycznie rośnie, w dużej mierze dzięki wprowadzeniu opłaty maksymalnej za przedszkole. W latach 2003–2009 średnia opłata rodziców za przedszkola publiczne i prywatne spadła odpowiednio o 20 i 28%.

Zgodnie z ustawą o przedszkolach wszystkie dzieci w wieku 1–5 lat mają prawo do miejsca w przedszkolu. W związku z tym został wprowadzony miesięczny dodatek finansowy dla rodziców, którzy nie posyłają dziecka do przedszkola. Ma to na celu promowanie równości w wydatkowaniu funduszy wspierających rodzinę, bez względu na rodzaj opieki nad dzieckiem, jaki dana rodzina wybierze.

Ustawa o przedszkolach stanowi, że przedszkola powinny wspierać rodziców w procesie wychowywania dzieci i daje im prawo do aktywnego udziału w procesie edukacyjnym. Rodzice mogą udzielać się w przedszkolnej radzie i komitecie koordynującym, składającym się z rodziców i pracowników przedszkola, który m.in. ustala roczny plan zajęć pedagogicznych.

Zgodnie z ustawą o przedszkolach nauczyciele oraz pedagodzy muszą mieć wykształcenie z zakresu edukacji przedszkolnej (co najmniej licencjat) lub inne wyższe, które daje kwalifikacje pedagogiczne do pracy z dziećmi. Zgodnie z wymogami ustawy 1 pedagog może pracować z grupą od 7 do 9 dzieci poniżej 3. roku życia lub z grupą 18 dzieci powyżej 3 lat. W Norwegii 30% nauczycieli przedszkolnych ma wyższe wykształcenie (magisterskie). Pozostali pracownicy przedszkola, asystenci nauczycieli mają wykształcenie zawodowe lub wyższe w zakresie pedagogiki opiekuńczej.

W 1996 r. wprowadzono pierwszą podstawę programową dla instytucji opieki dziennej (dotyczy dzieci w wieku 1–5 lat), obejmującą także przedszkola.

Podstawa programowa zawiera 7 obszarów, które powinny być realizowane w przedszkolach: komunikacja, język i tekst; ciało, ruch i zdrowie; sztuka, kultura i twórczość; natura, środowisko i technologia; etyka, religie i filozofia; społeczność lokalna i społeczeństwo; liczby, kształty i przestrzenie.

Przedszkola są finansowane przez państwo, samorządy oraz rodziców. Są przepisy dotyczące opłat ponoszonych przez rodziców, maksymalna opłata to 2330 NOK miesięcznie. Koszty ponoszone przez rodziców

wynoszą około 22–30% wszystkich kosztów przedszkola. Na tworzenie i prowadzenie przedszkoli gminy otrzymują subwencję państwową. Przedszkola publiczne oraz prywatne (prowadzone przez stowarzyszenia i firmy) są traktowane jednakowo – wszystkie muszą spełniać te same standardy i otrzymują takie samo dofinansowanie.

Opieka

Zasiłek rodzinny finansowany przez rząd jest administrowany przez Narodowe Ubezpieczenia (norweski odpowiednik ZUS). Osoba odpowiedzialna za dzienną opiekę nad dzieckiem poniżej 18. roku życia ma prawo do zasiłku rodzinnego. To prawo przysługuje od pierwszego miesiąca po urodzeniu lub adopcji dziecka. Rodziny, które mieszkają w Norwegii krócej niż rok, nie otrzymają tego zasiłku.

Kwota zasiłku jest określana przez parlament w budżecie rocznym. Samotni rodzice otrzymują zasiłek na dzieci plus ekwiwalent za jeszcze jedno dziecko. Zasiłek nie podlega opodatkowaniu.

Urlop rodzicielski trwa:

- 46 tygodni płatnych 100% pensji lub 56 tygodni płatnych 80% pensji;
- 3 tygodnie przed narodzinami oraz 6 tygodni po narodzinach, które są zarezerwowane dla matki; w sumie 10 tygodni całego urlopu jest zarezerwowanych dla ojca;
- Ojciec dziecka ma prawo do urlopu wraz z zasiłkiem, jeśli matka dziecka pracuje oraz jeśli jest chora lub się uczy.

Pomoc społeczna oferuje dodatkowe wsparcie, jeśli warunki w domu sprawiają, że dziecko potrzebuje specjalnej pomocy. Może to być na przykład umieszczenie dziecka w przedszkolu, pomoc rodzicom, szkolenia w byciu rodzicem, terapia.

Dobra praktyka

Rodzinne Centrum Morkved w Bødo

Bødo (45 tys. mieszkańców) znajduje się w regionie Nordland i jest jednym z 6 gmin, które uczestniczyły w narodowym projekcie zatytułowanym „Centra Rodzinne". Jego celem było wypracowanie metody niestygmatyzującego dostarczania usług zdrowotno-opiekuńczo-edukacyjnych dzieciom i rodzinom. W ramach tego projektu gmina Bødo opracowała „Oppvekstplans", co można przetłumaczyć jako „Plan Wychowywania", któremu przyświeca idea koncentrowania się na potrzebach dzieci, a nie – jak wcześniej – na strukturze administracyjnej gminy. „Oppvekstplans" to długofalowe zobowiązanie gminy do zapewnienia wszystkim dzieciom (od urodzenia do 20. roku życia) możliwie najlepszych warunków do rozwoju. Plan obejmuje wszystkie aspekty życia dzieci – naukę, czas wolny, dostęp do sztuki i kultury, wiedzę o różnych kulturach, a także zdrowie psychiczne i fizyczne. Integruje wszystkie służby (i budżety!) dotyczące edukacji, opieki i wychowania. Nad sprawnym wdrażaniem planu czuwa koordynator, który m.in. organizuje cotygodniowe spotkania z przedstawicielami rodzinnych centrów i urzędnikami z wydziałów gminnych. Centrum Rodzinne Morkved jako pierwsze wdrażało w praktyce „Oppvekstplans".

Działalność Centrum opiera się na następujących zasadach:

I. Polityka jednych drzwi
Dzięki umieszczeniu różnych służb/usług gminnych w jednym miejscu, rodzice uzyskali znacznie łatwiejszy dostęp do pomocy i wsparcia.

II. Aktywizowanie rodziców
Centrum zachęca rodziców do definiowania ich własnych potrzeb i określania, jakiego typu pomoc jest im najbardziej potrzebna, oraz pomaga im w tym.

III. Budowanie sieci społecznego wsparcia
Centrum jest miejscem, gdzie rodzice i dzieci mogą się spotkać z innymi dziećmi i rodzicami, co wzmacnia/ułatwia tworzenie więzi społecznych. Stwarza to także możliwość profesjonalistom do współpracy, dzielenia się ich wiedzą i informacjami o rodzinie i dzięki temu dostarczania wyższej jakości usług.

IV. Współpraca z rodzinami
Systematyczne konsultacje z rodzinami korzystającymi z Centrum są uważane za kluczowe, by usługi odpowiadały ich potrzebom.

Centrum przeznaczone jest dla dzieci do 12. roku życia i ich rodziców, począwszy od okresu ciąży (Centrum zatrudnia położną). Raz w tygodniu dostaje informacje ze szpitala o narodzinach nowych dzieci i wysyła listy do rodziców opisujące swoją działalność. W ciągu 2 tygodni od narodzin dziecka pielęgniarka umawia się telefonicznie z każdą matką na pierwszą wizytę domową i szczegółowo przedstawia ofertę Centrum.

Centrum jest otwarte 4 godziny dziennie 3 razy w tygodniu – rodzice przychodzą, kiedy mają ochotę i w zależności od potrzeb – nie wymaga się od nich wcześniejszych zapisów. Centrum jest publiczną przychodnią zdrowia dla dzieci, która jednocześnie oferuje doradztwo rodzinne, szkołę rodzenia i warsztaty dla przyszłych matek, grupy wsparcia dla rodziców-studentów, ojców i innych osób oraz „otwarte przedszkole". Zespół pracowników Centrum składa się z pielęgniarki, lekarza, pracownika opieki społecznej w zakresie pomocy dzieciom, nauczyciela przedszkolnego oraz pracowników administracji. Dzięki współpracy Centrum z pracownikami pomocy psychologicznej dla dzieci i młodzieży w Bødo rodzice mogą się z nimi konsultować bez skierowania lekarskiego.

Usługi Centrum:

Publiczna opieka zdrowotna

Od pierwszych tygodni życia dziecka pielęgniarki monitorują jego rozwój fizyczny, psychiczny i społeczny oraz służą radą rodzicom. Najczęstsze w tym okresie pytania dotyczą odżywiania i snu. Ponieważ pielęgniarki są częścią zespołu Centrum i pracują w jednym budynku z innymi profesjonalistami, mogą korzystać z ich informacji, wiedzy i służyć rodzicom znacznie szerszą pomocą niż w typowej przychodni zdrowia.

„Otwarte przedszkole"

„Otwarte przedszkole", jak mówią pracownicy, jest „sercem rodzinnego centrum" – to bezpłatne miejsce spotkań, do którego rodzice mogą przyjść ze swoimi dziećmi. Przedszkole jest bezpłatne – rodzice składają się jedynie na kawę czy soki dla dzieci.

Do przedszkola przychodzą rodzice z dziećmi w wieku od urodzenia do 6 lat. Ponieważ nie ma zapisów – czasem na zajęciach jest kilkanaścioro dzieci, czasem trzydzieścioro. Na prośbę rodziców dzieci najmłodszych ustalono, że raz w tygodniu przedszkole jest otwarte dla dzieci do pierwszego roku życia, zaś 2 razy w tygodniu dla wszystkich dzieci.

Rodzic jest odpowiedzialny za swoje dzieci, ale wykwalifikowana nauczycielka przedszkolna jest zawsze na miejscu i służy pomocą lub radą. Rodzice są zachęcani do wspólnych zabaw z dziećmi i pomagania im w nawiązywaniu kontaktów z innymi dziećmi. Mają okazję porozmawiać z innymi, przedyskutować problemy wychowawcze, ale też wymienić uwagi na temat obejrzanych programów telewizyjnych czy innych ważnych dla nich wydarzeń.

Emma Kotik, nauczycielka, mówi: „Widujemy tu różnych rodziców. Nie ma znaczenia, czy są bogaci, czy biedni, wszyscy potrzebują w jakimś momencie wsparcia w wychowywaniu dzieci od profesjonalisty lub rodziców, z którymi się spotykają".

Opieka nad dziećmi

Ta działalność Centrum dotyczy rodziców, co do których zespół Centrum ma wątpliwości, czy dobrze sobie radzą w życiu i wywiązują się ze swoich obowiązków wobec dzieci.

Pomoc pedagogiczno-psychologiczna

Skoordynowane działania pozwalają na szybkie wychwytywanie deficytów rozwojowych dzieci, takich jak dysleksja czy trudności w adaptacji społecznej. Dzięki współpracy profesjonalistów model rodzinnego centrum pełni funkcję wczesnej profilaktyki i interwencji.

Zajęcia dla rodziców

Centrum użycza miejsca na spotkania dla różnych grup, na przykład dla rodzin imigrantów. Prowadzi warsztaty i kursy dla rodziców, na przykład z zakresu komunikacji dla rodziców pierwszego dziecka. Współpracuje także z poradnią zdrowia psychicznego – w Centrum działa grupa matek z problemami mentalnymi. Matki przychodzą na spotkania z dziećmi: wszyscy wspólnie przygotowują posiłek i sprzątają po nim, potem matki i dzieci (pod opieką nauczycielki) spotykają się w osobnych grupach; na zakończenie – znów wszyscy razem – opowiadają, co się wydarzyło na spotkaniach, dzieci prezentują swoje prace, nowo poznane gry i zabawy. Ta grupa wsparcia jest bardzo ważna dla dzieci – pozwala im zrozumieć „dziwne" zachowania matek, pobyć w grupie kolegów, nawiązać przyjaźnie z dziećmi, które mają podobne doświadczenia.

Z działalności Centrum zadowoleni są wszyscy: dzieci, rodzice, kadra i pracownicy gminy. Integracja różnych usług ułatwia rodzicom dbanie o wszechstronny rozwój dzieci, kadrze pozwala na szybkie reagowanie w trudnych sytuacjach i koncentrowanie się na profilaktyce, gminie zaś pomaga w efektywniejszym zarządzaniu budżetem.

Opracowała Teresa Ogrodzińska

Źródła informacji:

- Wizyta studyjna w ramach programu „Working for inclusion: the role of the early years workforce in addressing poverty and promoting social Inclusion". Program jest finansowany przez European Community Programme for Employment and Social Solidarity oraz rząd Szkocji: http://www.childreninscotland.org.uk/wfi/index.htm
- Brownen Cohen, Rosemary Milne. *Northen lights. Building better childhoods in Novary*, Children in Scotland, 2007
- http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/Selected-topics/kindergarden/early-childhood-education-and-care-polic.html?id=491283&tepslanguage=en-GB
- http://www.norway.org/About_Norway/policy/welfare/benefits/

Populacja: 61 383 200
Dzieci w wieku 0–6 lat: 5 046 600
Upowszechnienie edukacji: w 2008 r. 92% 3-latków i 98% 4-latków korzystało z jakiejś formy bezpłatnej edukacji.
Dzieci w wieku 0–16 lat zagrożone ubóstwem: 4 mln
Współczynnik urodzeń: 1,95
Kraj: federalny
W skład Wielkiej Brytanii wchodzą: Anglia, Walia, Szkocja oraz Irlandia Północna.

Kraj

Wielka Brytania

Edukacja i opieka

W ciągu ostatnich 10 lat rząd Wielkiej Brytanii przyjął wiele dokumentów i ustaw, które zmierzają do zapewnienia lepszej edukacji już od wczesnych lat życia dziecka, pomocy rodzinom posiadającym dzieci i lepszej ochrony dzieci przez krzywdzeniem i zaniedbaniem. Najważniejsze zagadnienia problemowe dotyczące małych dzieci, zidentyfikowane w dokumentach rządowych, dotyczą nierównych szans rozwojowych i gorszego stanu zdrowia, w zależności od miejsca zamieszkania (wieś, miasto) i zamożności rodziny, wysokich kosztów i niskiej jakości opieki nad dziećmi, nieskutecznej ochrony najmłodszych dzieci przed krzywdzeniem i zaniedbaniem, wynikającej w dużej mierze z niewystarczającej współpracy między różnymi służbami.

W 1998 r. rząd opublikował przełomowy dokument Meeting the childcare challenge (Wyzwania dotyczące opieki nad dziećmi), ustanawiający Narodową Strategię Opieki nad Dziećmi. Jej celem jest zapewnienie wysokiej jakości, niskokosztowej opieki nad dziećmi w wieku 0–14 lat w każdym środowisku. Ma to ułatwić rodzicom godzenie życia zawodowego z życiem rodzinnym, co z kolei przyczyni się do zmniejszenia poziomu biedy.

W 2003 r. opublikowano Zieloną Kartę, zatytułowaną Every Child Matters (Liczy się każde dziecko). Bezpośrednią przyczyną powstania dokumentu była śmierć Victorii Climbié, małej dziewczynki, którą krzywdziła, torturowała, a w końcu zabiła ciotka. Tragedia Victorii wykazała nieudolność i rozproszenie służb socjalnych, które wielokrotnie miały kontakt z dziewczynką, jednak nie uchroniły jej przed tragedią. Dokument Every Child Matters rozwinął istniejące dokumenty, zmierzając do wzmocnienia służb profilaktycznych poprzez szczególne uwzględnienie 4 kluczowych tematów, takich jak:

- większe skupienie uwagi na rodzinach i opiekunach,
- zapewnienie interwencji, zanim sytuacja dziecka stanie się krytyczna,
- zwiększenie odpowiedzialności i współpracy różnych służb,
- zapewnienie szacunku, odpowiedniego wyszkolenia i wynagradzania osób pracujących z dziećmi.

Zawarte w dokumencie cele przewidują: poprawę stanu zdrowia dzieci i ich rodzin, zmniejszenie przestępczości, zmniejszenie poziomu ubóstwa wśród dzieci, umożliwienie rodzicom podjęcia nauki i pracy, pomoc rodzicom samotnie wychowującym dzieci w dostępie do pracy i szkoleń.

W 2004 r. rząd Wielkiej Brytanii opublikował kolejny dokument Every Child Matters: The Next Steps (Liczy się każde dziecko. Kolejne kroki) oraz przyjął Children Act (ustawę o dzieciach), ustanawiając ramy prawne dla rozwoju skuteczniejszych i dostępniejszych usług skupiających się na potrzebach dzieci, młodzieży i ich rodzin. W tym samym roku rząd przyjął 10-letnią strategię w sprawie opieki nad dziećmi – Choice for Parents, the Best Start for Children (Wybór dla rodziców, najlepszy start dla dzieci). Najważniejsze założenia to:

- większa możliwość wyboru dla rodziców, ułatwiająca godzenie obowiązków zawodowych i życia rodzinnego poprzez polepszenie warunków urlopów rodzicielskich i łatwy dostęp dla wszystkich do centrów Sure Start;
- elastyczne i dostępne dla wszystkich potrzebujących formy opieki nad dziećmi dla wszystkich rodzin mających dzieci w wieku do 14. roku życia; formy te połączone są z bezpłatnymi zajęciami wczesnoeduka-

cyjnymi dla wszystkich 3. i 4. latków – 15 godzin tygodniowo przez 38 tygodni w roku; stopniowo liczba godzin w tygodniu ma być zwiększona do 20 godzin;
- wysokiej jakości opieka i edukacja z całodniowymi formami opieki zapewnianej przez lepiej wykwalifikowanych opiekunów;
- niskie koszty opieki nad dziećmi, połączone z różnymi formami wsparcia, np. ulgami podatkowymi.

Postulaty zawarte w dokumentach Every Child Matters zostały rozwinięte w opublikowanym w 2007 r. Planie na rzecz Opieki nad Dziećmi. Jest to 10-letnia strategia, która stawia rodziny w centrum zainteresowania polityki rządowej. Plan ma na celu poprawę wyników postępów w nauce u dzieci w każdym wieku, poprawę stanu zdrowia dzieci, zmniejszenie stopy przestępczości wśród młodych ludzi oraz zlikwidowanie ubóstwa wśród dzieci do 2020 r.

Ponadto w 2008 r. uzupełniono istniejące dokumenty o zapisy Early Years Foundation Stage (Fundamentalny etap wczesnych lat rozwoju), podające ramy dotyczące curriculum w placówkach świadczących usługi edukacyjne dla dzieci poniżej 5. roku życia. Za podstawowe elementy, które muszą być uwzględnione w programie zajęć dla najmłodszych dzieci, uznano: rozwój osobisty, społeczny i emocjonalny; umiejętności komunikacyjne, językowe, pisanie i czytanie; rozwój umiejętności matematycznych; wiedzę i zrozumienie otaczającego świata; rozwój fizyczny; rozwój kreatywności.

Najważniejsze formy finansowego wsparcia dla rodzin z małymi dziećmi:

- **Dodatek na dziecko** – jest częścią zasiłku dla pracujących, przyznawanego rodzinom o niskich dochodach na koszty związane z opieką nad dzieckiem. Ten dodatek może pokryć 80% kosztów opieki, maksymalna kwota wynosi 175 funtów tygodniowo na jedno dziecko albo 300 funtów na 2 lub więcej dzieci. Inne dodatki również są dołączane do tego zasiłku, np. dodatek dla niepełnosprawnych.
- **Zapomoga dla kobiet w ciąży** przygotowujących się do porodu – jednorazowo 190 funtów (bez względu na dochody kobiety).
- **Płatny urlop macierzyński** – przysługuje kobietom, które były zatrudnione przez minimum 26 tygodni w czasie, kiedy zostało im 15 tygodni do terminu porodu. Jest płatny przez pracodawcę maksymalnie przez 39 tygodni.
- **Zasiłek macierzyński** – jest przyznawany kobietom, które pracowały, ale nie spełniają wymogów do urlopu macierzyńskiego. Wynosi 90% średniej pensji lub tygodniowo 123,6 funtów. Ten zasiłek również można otrzymywać do 39 tygodni po porodzie.
- **Urlop ojcowski** (2 tygodnie) – przeznaczony dla pracujących ojców lub partnerów kobiet, które rodzą dziecko (dotyczy również partnerów tej samej płci).
- **Pomoc w kosztach dotyczących noworodka** – dodatek macierzyński w wysokości 500 funtów. Ten dodatek można otrzymać również w przypadku adopcji.
- **Zasiłek na dziecko** – jest nieopodatkowany i otrzymuje go większość osób z dziećmi. Dochody oraz ubezpieczenie w tym przypadku nie mają znaczenia. Osoba uprawniona do tego zasiłku musi mieć pod opieką dziecko poniżej 16. roku życia lub uczące się do 20. roku życia. Zasiłek obejmuje również opiekunów (rodziców niebiologicznych). Tygodniowo wynosi 20 funtów na najstarsze dziecko, a na każde kolejne 13,20 funtów.
- **Zapomoga dla dzieci niepełnosprawnych**, które wymagają specjalnej opieki (problemy z myciem, ubieraniem się) lub są niepełnosprawne ruchowo (problemy z chodzeniem w wieku, w którym dzieci już zwykle chodzą samodzielnie).
- **Voucher na opiekę** – oznacza rezygnację z części wynagrodzenia w zamian za vouchery, które dają korzyści podatkowe. Jeśli rezygnacja z części wynagrodzenia zmniejszy dochód do pewnego poziomu, można korzystać z innych form wsparcia przysługujących osobom o niskich zarobkach.
- **Inne** formy pomocy w wychowaniu dziecka – obejmują na przykład: darmowe obiady w szkole lub finansowanie mundurków szkolnych. Kobieta w ciąży lub z małymi dziećmi może dostać vouchery na mleko, owoce i warzywa.
- **Fundusz dziecięcy** – jest to oszczędnościowo inwestycyjny rachunek dla dziecka. Rząd wpłaca na początek 250 funtów (jeśli rodzina ma niski dochód, suma jest większa – 500 funtów). Za każdy rok, kiedy dziecko jest pod opieką władz samorządowych, dostaje 100 funtów (od kwietnia 2009 r. w przypadku dziecka niepełnosprawnego roczna wpłata może wynosić nawet 300 funtów). Dziecko przejmuje prawo do tego rachunku w wieku 16 lat, ale dostęp do zaoszczędzonych pieniędzy uzyskuje dopiero w wieku 18 lat. Od momentu uzyskania 18 lat rachunek zostaje opodatkowany, tak jak wszystkie rachunki oszczędnościowe.

Najpopularniejsze formy wczesnodziecięcej opieki i edukacji w Wielkiej Brytanii:

- Przedszkole (Nursery school) – placówka państwowa prowadząca zajęcia dla 3- i 4-latków, zwykle przez 2–2,5 godziny dziennie. Niektóre przedszkola są całodzienne, tj. pracują w godz. 9.00–15.30.
- Klasy przedszkolne (Nursery class) – istnieją przy państwowych szkołach podstawowych i obejmują opieką dzieci 3-, 4-letnie.
- Oddziały dla małych dzieci (Early Years Unit) – przy szkołach podstawowych, oferujące parogodzinne lub całodzienne zajęcia dzieciom 3–5-letnim.
- Klasy wstępne (Reception lub R Class) – dla dzieci 4-, 5-letnich, traktowane jako pierwszy rok nauki w szkołach podstawowych (Primary) lub przy żłobkach (Infant schools). Zajęcia są prowadzone od 9.00 do 15.30 w dni pracy szkoły.
- Przedszkola/szkoły specjalne (Special school) – służą dzieciom od 3 lat o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Mogą posiadać Internat.
- Grupy wsparcia (Opportunity Groups) – bezpłatna pomoc dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych świadczona przez lokalną władzę oświatową, opiekę społeczną lub służbę zdrowia.
- Grupy przedszkolne (Pre-schools/playgroups) – są to okazjonalne lub całodzienne grupy zabawowe dla dzieci (2–5 lat), prowadzone przez rodziców albo instytucje non profit.
- Kluby (świetlice) działające przed szkołą i po szkole (Before and after School Club) – prowadzą zajęcia dla dzieci od 3 lat w godzinach, gdy nie jest czynna szkoła.
- Kluby wakacyjne/półkolonie (Holiday Club) – prowadzą zajęcia dla dzieci w czasie wakacji.
- Przedszkola prowadzone przez władze lokalne (Local Autority Day Nurseries) – są to finansowane przez władze lokalne centra przeznaczone dla dzieci w wieku 2–5 lat, zagrożonych ryzykiem niepowodzeń szkolnych.
- Prywatne przedszkola dzienne (Private Day Nurseries) – są to przedszkola prowadzone przez pracodawców lub instytucje prywatne dla dzieci od 0 do 5 lat.
- Przedszkola połączone z ośrodkami pomocy rodzinie (Combined Nursery/Family Centres) – oferują wychowanie przedszkolne i opiekę dzieciom od urodzenia do 5 lat, czasami całodzienną w okresie roku szkolnego lub przez cały rok. Pełnią one także funkcję ośrodków kształcenia dorosłych.

Dobra praktyka

Program Sure Start (Pewny Start)

Program realizuje założenia wszystkich wymienionych powyżej dokumentów i strategii. Finansuje go rząd, jednak jego realizację przekazano władzom lokalnym. W związku z tym za kształt programu, w tym za powołanie centrów dla dzieci Sure Start, odpowiadają władze lokalne miast i gmin Anglii, Walii, Szkocji i Północnej Irlandii. Mogą one powierzyć prowadzenie centrów instytucji samorządowej lub organizacji pozarządowej. Centra zakładane są w pierwszej kolejności na obszarach, gdzie zidentyfikowano szczególny poziom nasilenia problemów społecznych, takich jak: wykluczenie społeczne, problemy mieszkaniowe, bezrobocie, bieda, wysoka przestępczość.

Sieć centrów jest cały czas rozszerzana. Do 2010 r. na terenie kraju ma działać 3500 tego typu placówek, po jednej w każdej gminie. Podstawowym elementem, na który kładzie się bardzo duży nacisk, jest współpraca interdyscyplinarna między różnymi służbami: placówkami edukacyjno-opiekuńczymi, sektorem ochrony zdrowia, policją, kuratorami, opieką społeczną.

Kolejną cechą wszystkich placówek Sure Start jest zaangażowanie społeczności lokalnej w ich tworzenie i kształtowanie oferty dopasowanej do potrzeb korzystającej z nich ludności. Z tego też względu nie istnieje jeden wspólny model takich programów – w każdym regionie oferta realizowana w ramach programu Sure Start jest odmienna i dopasowana tak, by jak najlepiej stawiać czoła lokalnym wyzwaniom.

Istnieją programy Sure Start, które skierowane są wyłącznie do dzieci i rodzin imigranckich, kładące nacisk na naukę języka, poszanowanie odmienności, włączenie imigrantów w życie danej społeczności.

Funkcjonują także programy zdrowotne, realizowane przez zespoły odpowiednio przeszkolonych pielęgniarek, położnych, lekarzy (health visitors) prowadzących wizyty domowe u rodzin z dziećmi do 4. roku życia. Na przykład w Swansea (Walia) liczba odwiedzin w danej rodzinie uzależniona jest od jej potrzeb, ale nie mniejsza niż 10 (co najmniej 4 w pierwszym roku życia dziecka i co najmniej 2 w każdym kolejnym roku życia dziecka do chwili ukończenia przez nie 4 lat). Tego typu wsparcie ma na celu:

- zapewnienie dzieciom właściwej opieki w pierwszych latach życia,
- propagowanie zdrowego trybu życia poprzez przeciwdziałanie nałogom, pilnowanie terminów szczepień, propagowanie zdrowej diety, a przez to zapobieganie otyłości u dzieci,
- propagowanie karmienia piersią,
- przekazanie informacji i zapobieganie sytuacjom krzywdzenia intencjonalnego i nieintencjonalnego,
- wsparcie kobiet ze zdiagnozowaną depresją poporodową,
- wsparcie rodziców bezradnych w kwestiach wychowawczych, rozwijanie umiejętności rodzicielskich,
- zapobieganie możliwym do uniknięcia kłopotom z mową poprzez terapię logopedyczną,
- wczesną identyfikację i wsparcie dla dzieci z trudnościami w nauce oraz problemami emocjonalnymi,
- propagowanie różnych sposobów zabawy z dzieckiem, stymulującej jego rozwój,
- wspieranie nawiązywania prawidłowej relacji między rodzicami a dzieckiem,
- wsparcie rodzin, w których stwierdzono występowanie przemocy domowej.

W funkcjonowanie programu – poza lekarzami – zaangażowane są również inne służby: pracownicy społeczni, pracownicy placówek opieki dziennej dla dzieci, policja, kuratorzy itp. O ofercie Sure Start rodziców informuje położna środowiskowa, która odwiedza ich z urzędu po wypisaniu matki z dzieckiem z oddziału położniczego. Informacja taka trafia jednak tylko do tych rodzin, w których stwierdza się największe trudności. Ponadto rodzice informację o programie mogą uzyskać również od pracowników społecznych.

Powstawanie centrów dla dzieci Sure Start promowane jest od 2003 r. Centra powstają na bazie istniejących wcześniej lokalnych programów Sure Start lub żłobków sąsiedzkich. Ich oferta także jest zróżnicowana, w zależności od potrzeb lokalnej społeczności, jednak można wyróżnić pewne najczęściej występujące elementy:

- wsparcie dla rodziców i opiekunów w formie m.in. warsztatów umiejętności rodzicielskich dla rodziców najmłodszych dzieci, prowadzonych wg amerykańskiej metody Incredible Years – innowacyjnych, bardzo elastycznych programów skierowanych do ojców, poradnictwa w zakresie problemów wychowawczych, konsultacji indywidualnych z psychologiem i pedagogiem;
- zajęcia dla dzieci, w tym logopedyczne oraz rozwijające wszystkie podstawowe kompetencje wyszczególnione w dokumencie Early Years Foundation Stage;
- zapewnienie bezpłatnej lub dofinansowywanej opieki nad dziećmi w określonym wymiarze czasu;
- wypożyczalnie zabawek;
- program „Book start", mający zachęcić do czytania; w ramach tego programu rodzice otrzymują materiały i książeczki dla dzieci, dostosowane do ich wieku;
- punkty informacyjne dotyczące całej oferty dla rodzin i dzieci w danej okolicy;
- poradnictwo zawodowe dla rodziców.

Niektóre centra realizują też programy skierowane do sprawców przemocy, którzy odbywają karę pozbawienia wolności i wkrótce powrócą do swoich rodzin.

Efekty programu Sure Start:

Prowadzona na bieżąco ewaluacja programów Sure Start wykazuje następujące korzyści:

- Rodzice 3-latków przejawiają mniej negatywnych zachowań w opiece nad dziećmi, a domowe środowisko lepiej wspiera rozwój edukacyjny dziecka.
- 3-latki na obszarach objętych programem wykazują wyższe parametry rozwoju społecznego, charakteryzują się większą niezależnością i wyższą umiejętnością samokontroli niż dzieci na obszarach o podobnej charakterystyce, nieobjętych programem.
- Rodzice dzieci zamieszkujących obszary objęte programem częściej przestrzegają terminów szczepień dzieci.
- Rodziny zamieszkujące obszary objęte programem Sure Start częściej korzystają z różnych usług skierowanych do dzieci i rodzin.

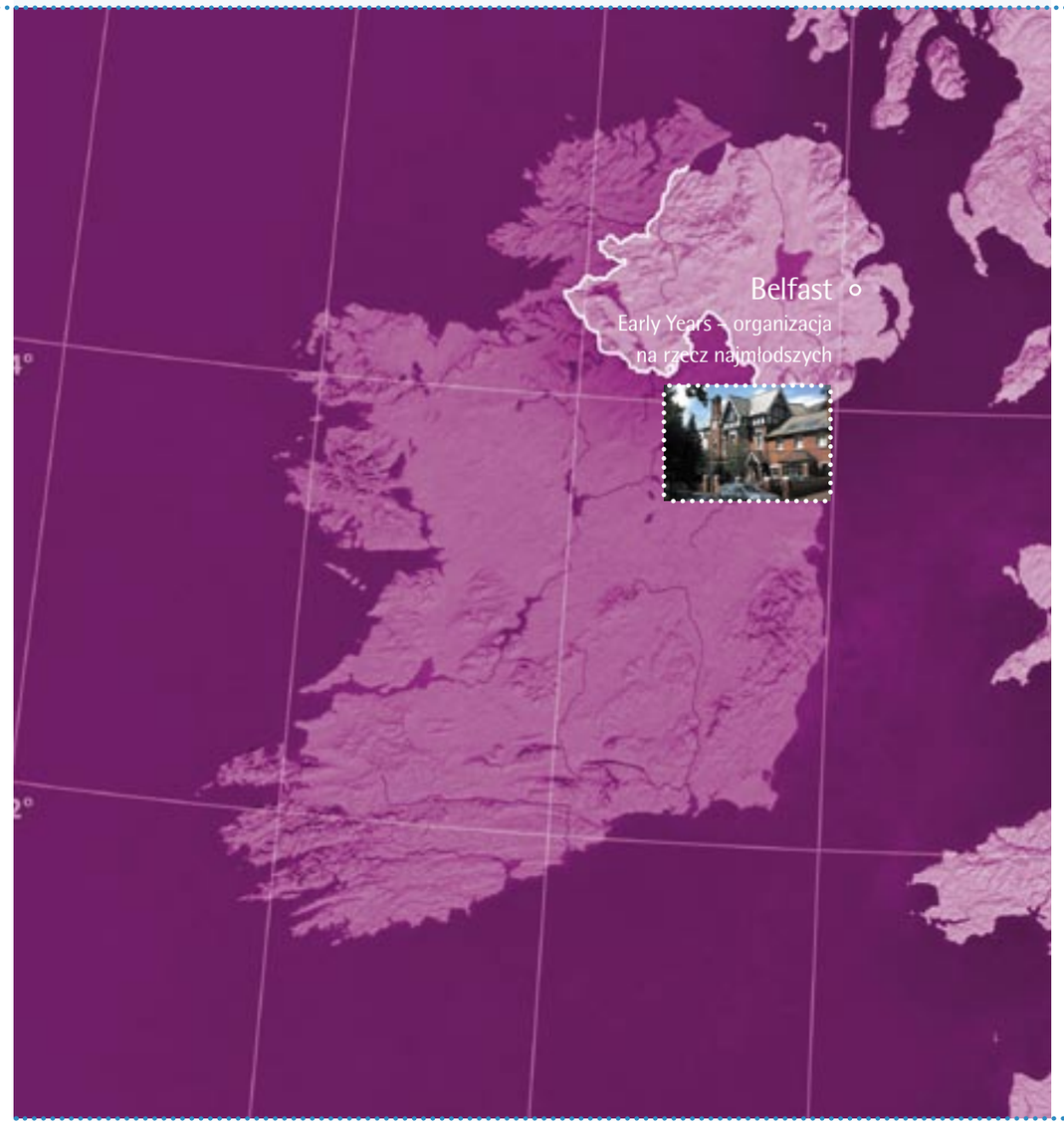
Brytyjski program rządowy Sure Start można zdecydowanie uznać za dobrą praktykę zarówno pod względem wzmacniania całej rodziny, jak i wspierania rozwoju najmłodszych i ochrony dzieci przed krzywdzeniem. Na szczególną uwagę zasługują jego następujące cechy: interdyscyplinarność, elastyczność, włączenie społeczności lokalnej w tworzenie programu, dopasowanie oferty do potrzeb korzystającej z niej rodzin oraz powszechność programu.

Opracowała Renata Szredzińska

Źródła informacji:

- J. Schneider, M. Avis, P. Leigton, J. Kingsley: Supporting Children and Familie. Lessons from Sure Start for Evidence-Based Practice in Heath, Social Care and Education, London and Philadelphia, 2007
- www.dcsf.gov.uk – strona Departamentu ds. Dzieci, Szkolnictwa i Rodzin
- www.ness.bbk.ac.uk – strona poświęcona ewaluacji programu Sure Start
- www.poverty.org.uk
- Office for National Statistics

Populacja: 1,7 mln
Liczba dzieci w wieku 0–4 lata: 119 300; 5–9 lat: 113 300
Upowszechnienie edukacji przedszkolnej: 96% 3-4-latków
Dzieci do 18. roku życia zagrożone ubóstwem: w ubóstwie żyje 26% dzieci
Współczynnik urodzeń: 1,98



Kraj

Irlandia Północna

Ogólna charakterystyka kraju

Irlandia Północna posiada status autonomiczny w obrębie Wielkiej Brytanii (własny parlament i rząd). W latach 1969–1994 w Irlandii Północnej toczył się konflikt zbrojny, w którym brały udział oddziały paramilitarne obu skonfliktowanych stron oraz wojsko brytyjskie. Zawieszenie broni z 1994 r. zapewniło regionowi ponad 15 lat względnego spokoju. Zwaśnione strony starają się obecnie wypracować trwałe rozwiązania polityczne. Niemniej 25 lat walki zbrojnej nie mogło pozostać bez śladu. Jedną z cech charakterystycznych Irlandii Północnej jest segregacja społeczna i mieszkaniowa, segregacji podlega także ok. 95% szkół.

Edukacja

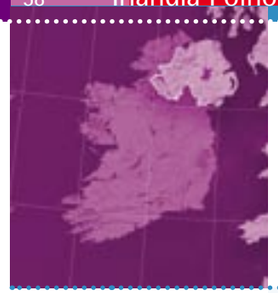
Obowiązek szkolny dotyczy dzieci i młodzieży w wieku 4–16 lat, przy czym większość uczniów kontynuuje naukę w szkole do 18. roku życia. Szkolnictwo podstawowe przeznaczone jest dla grupy wiekowej 4–11 lat, a średnie dla grupy 11–18 lat. Usługi oświatowe dla dzieci najmłodszych w wieku 0–4 lata mają zwykle charakter niesformalizowany, a oferują je placówki społeczne, prywatne i państwowe.

Od 1998 r. dzięki Narodowej Strategii Wychowania Dzieci rozpoczęto realizację Programu Rozwoju Edukacji Przedszkolnej. Dzięki jego realizacji wzrosła liczba bezpłatnych miejsc w placówkach publicznych, które rozbudowano w ramach przedsięwzięć inwestycyjnych, a także w ośrodkach społecznych i prywatnych, które objęto wieloletnimi programami dofinansowania. Pomoc finansowa dla sektora społecznego i prywatnego ma formę dotacji ryczałtowej, której wysokość oblicza się na podstawie liczby dzieci korzystających z usług w niepełnym wymiarze godzin. W roku szkolnym 1998/1999 najniższa dotacja na jedno dziecko wynosiła 1100 funtów, co wystarczało wówczas na zapewnienie opieki w skróconym wymiarze czasu. W roku szkolnym 2008/2009 ryczałt wzrósł do 1445 funtów. Coroczne dofinansowanie dla placówek społecznych i prywatnych przekazywane jest w ramach Programu Dofinansowania Lokalnych Placówek Oświatowych i wliczane do ogólnego budżetu placówki.

Przed 1988 r. bezpłatną edukację w Irlandii Północnej prowadziły jedynie publiczne przedszkola i zerówki przy szkołach podstawowych – nie istniały wówczas dotowane miejsca w ośrodkach społecznych czy prywatnych. Od tamtej pory wiele się zmieniło. Liczba bezpłatnych miejsc w klasach zerowych wzrosła z 45% w roku szkolnym 1997/1998 do 97% w roku szkolnym 2008/2009, z czego 65% przypadało na szkolnictwo prywatne.

W edukacji przedszkolnej zasadnicze znaczenie ma jakość kształcenia, a najważniejszą rolę odgrywa przygotowanie kadry pedagogicznej. W najnowszym raporcie głównego inspektora oświaty zwraca się uwagę na niejednolity poziom jakości usług wczesnoedukacyjnych oraz niższe kwalifikacje zawodowe wychowawców zatrudnionych w placówkach społecznych i prywatnych. Obecnie trwają prace nad ujednoliceniem wymagań zawodowych dla nauczycieli – w tym przedsięwzięciu bierze udział także organizacja Early Years. Z szacunkowych obliczeń wynika, że odpowiednie kwalifikacje trzeciego stopnia ma około 20% osób zatrudnionych w przedszkolach prywatnych.

Opracowano także podstawy programowe wychowania przedszkolnego oraz nowy rozszerzony program kształcenia dzieci w wieku 3–6 lat. W obecnie obowiązujących programach odchodzi się od dawnego systemu



pedagogicznego, w którym główny nacisk kładziono na wiedzę, a następnie ćwiczono umiejętności i zachowania. Nowe metody zaczęto od zachowań, które potem przekładają się na umiejętności i wiedzę. Opisywane zasady znalazły potwierdzenie w dokumencie strategii rządowej pt. „Każda szkoła dobrą szkołą" (Every School a Good School), której celem jest podniesienie ogólnego poziomu edukacji.

Opieka

Politykę społeczną wobec najmłodszych obywateli określają specjalne rozporządzenie z 1996 r. oraz 10-letni program działania na rzecz dzieci i młodzieży z 2006 r. Oba dokumenty kierują się zasadami zawartymi w Konwencji o Prawach Dziecka przyjętej przez ONZ.

Polityka społeczna polega przede wszystkim na: zapewnieniu pomocy rodzinie (zamiast rozbudowywania placówek opiekuńczych), współdziałaniu organizacji prywatnych, społecznych i państwowych, tworzeniu programów usług dla dzieci, rejestrowaniu i kwalifikowaniu pracowników socjalnych przez Północnoirlandzką Radę Opieki Społecznej (Northern Ireland Social Care Council). Rodziny otrzymują pomoc finansową w postaci powszechnego zasiłku na dziecko. Ponadto rodzice, którzy spełniają dodatkowe kryteria, a zwłaszcza osoby, które na nowo podejmują pracę, mogą liczyć na ulgi podatkowe, udział w programach przekwalifikowania zawodowego oraz świadczenia dla osób samotnie wychowujących dzieci.

Dobra praktyka

Early Years – organizacja na rzecz najmłodszych

Organizacja Early Years (Early Years – the organization for young children) powstała w 1965 r., na kilka lat przed wybuchem konfliktu w Irlandii Północnej. Początkowo zajmowała się przede wszystkim upowszechnianiem doświadczeń Anglii i Nowej Zelandii, gdzie nowo powstałe przedszkola prywatne zaspokajały istotne zapotrzebowanie społeczne. Wraz z rozpoczęciem walk w 1969 r. sytuacja się zmieniła. Działalność organizacji skoncentrowała się na oddolnych inicjatywach rodziców, których interesowało dobro dzieci, a nie podziały społeczno-polityczne. Co najważniejsze, ośrodki wczesnej edukacji zapewniały dzieciom i ich rodzinom poczucie bezpieczeństwa oraz możliwość poznawania innych w życzliwym otoczeniu.

W następstwie konfliktu pierwotny cel organizacji Early Years, czyli pomoc dla sektora prywatnego, ustąpił pracy na rzecz rozwoju inicjatyw społecznych. Wkrótce zaczęliśmy pomagać społecznościom lokalnym w tworzeniu ich własnych grup przedszkolnych. Szczególne znaczenie wówczas miało to, że organizacja, kierowana głównie przez kobiety, była w stanie działać „niezauważenie", tworząc alternatywne enklawy, wolne od przemocy i podziałów.

Obecnie Early Years skupia ok. 950 członków, w tym prywatne placówki opieki dziennej, grupy przedszkolne, grupy dla rodziców z małymi dziećmi, osoby fizyczne oraz prawne. Organizacja zatrudnia w różnym charakterze 157 osób w całej Irlandii Północnej. Finansowana jest z wielu źródeł, w tym dotacji rządowych i prywatnych oraz działalności gospodarczej. Prowadzi 19 oddziałów terenowych w różnych częściach Irlandii Północnej. Każdy oddział zrzesza ok. 20–30 lokalnych ośrodków przedszkolnych.

Specjalista edukacji wczesnodziecięcej

Early Years zatrudnia 30 specjalistów edukacji wczesnodziecięcej z kwalifikacjami trzeciego stopnia w dziedzinie pedagogiki. Każdy z nich ma pod opieką ok. 20 placówek. Początkowo podobną funkcję pełnili tzw. doradcy lokalni, których działania okazały się bardzo skuteczne w upowszechnianiu standardów jakości oraz dostępu do usług edukacyjnych sektora społecznego w ramach Programu Rozwoju Edukacji Przedszkolnej.

Zgodnie z rządowym celem poprawy wyników kształcenia uczniów na wszystkich szczeblach oświaty zadaniem ośrodków przedszkolnych jest ciągłe podnoszenie jakości swojej pracy. Najskuteczniej może im w tym pomóc kwalifikowany nauczyciel lub specjalista edukacji wczesnodziecięcej. Rolą specjalisty jest pomóc ośrodkowi w planowaniu zajęć programowych, ocenie postępów wychowanków, przygotowaniu programu samodzielnego rozwoju, planowaniu działań oraz przygotowaniu dzieci do podjęcia nauki w szkole podstawowej.

Od specjalistów edukacji wczesnodziecięcej wymaga się odpowiednich kwalifikacji. Decyzją ministerstwa edukacji osoby bez statusu nauczyciela kwalifikowanego, doradzające dotowanym ośrodkom przedszkolnym w charakterze specjalistów edukacji wczesnodziecięcej, muszą posiadać następujące kwalifikacje:

- czwarty poziom krajowych kwalifikacji zawodowych (NVQ Level 4) z zakresu pedagogiki wczesnodziecięcej (uzyskany w określonych placówkach),
- stopień licencjacki z wynikiem ponadprzeciętnym (BA Hons) z zakresu pedagogiki wczesnodziecięcej (uzyskany w Stranmillis College),
- dyplom (Diploma) z zakresu pedagogiki wczesnodziecięcej (uzyskany w Stranmillis College),

- wyższy dyplom państwowy (HND) z zakresu pedagogiki wczesnodziecięcej,
- stopień licencjacki z pedagogiki (BA Ed Hons) z wynikiem ponadprzeciętnym (uzyskany w University College w Worcesterze),
- stopień przygotowawczy (Foundation Degree) z zakresu pedagogiki wczesnodziecięcej (uzyskany w Belfast Metropolitan College, Southern Regional College, South Eastern Regional College lub South West Regional College).

Oprócz wymaganych kwalifikacji specjaliści edukacji wczesnodziecięcej muszą legitymować się co najmniej 2-letnim doświadczeniem na kierowniczym stanowisku w ośrodku przedszkolnym oraz umiejętnościami organizacyjnymi.

Nauczyciele i specjaliści edukacji wczesnodziecięcej, doradzający ośrodkom przedszkolnym, powinni co miesiąc spędzić w placówce co najmniej 5 godzin, rozłożonych na minimum 2 wizyty, w bezpośrednim kontakcie z dziećmi podczas zajęć. Kontakt w formie uczenia, obserwacji lub współpracy pedagogicznej należy dostosować do potrzeb kadry i wychowanków. W każdym przypadku konieczne jest ścisłe współdziałanie z nauczycielami. Skuteczność pracy doradcy podlega ocenie w procesie sprawozdawczości i kontroli.

Akredytacja prowadzona przez Early Years

Organizacja prowadzi 3 programy akredytacyjne: dla grup przedszkolnych, ogólno irlandzki ośrodek doskonalenia zawodowego dla dziennych grup opieki oraz specjalną akredytację dla grup realizujących program „High/Scope".

Metody pracy

Metody oceny placówki:

- samoocena według określonych kryteriów,
- ocena własna zalet placówki i kwestii wymagających zmiany,
- własne plany poprawy jakości pracy,
- podejście refleksyjne i rozwój umiejętności autoanalizy postępów.

Korzyści systemu akredytacji

Korzyści dla dzieci:

- Wypracowanie, wprowadzanie i utrzymywanie wysokich standardów opieki i edukacji przynosi korzyści dzieciom, rodzinom i społecznościom lokalnym.
- Badania wykazują, że dobry program wychowawczy wpływa dodatnio na funkcje poznawcze, umiejętności językowe oraz rozwój społeczny i emocjonalny dziecka.

Korzyści dla rodziców:

- „Znak jakości" przyznawany ośrodkom przedszkolnym pozwala rodzicom dokonać świadomego wyboru placówki i zwiększa zaufanie do jakości świadczonych tam usług.
- Kryteria akredytacji zachęcają do współpracy z rodzicami w dbałości o rozwój dziecka.
- Program akredytacji wymaga, by placówki rozszerzały swoją ofertę poza minimalne wymagania rejestracyjne i ustawowe.
- Rodzice mają świadomość, że ich dziecko przebywa w inspirującym otoczeniu, a kadra pedagogiczna korzysta z wyników badań naukowych i stosuje najlepsze praktyki wychowawcze.

Korzyści dla nauczycieli:

- Powstaje etos stałego doskonalenia zawodowego, nauczyciele bardziej się angażują w pracę i chętniej współpracują w zespole.
- Korzystny wpływ na motywację i wzmocnienie statusu nauczycieli skutkuje większą trwałością zatrudnienia.
- Program akredytacji pomaga zorientować się, które obszary działania wymagają dalszego doskonalenia zawodowego.

Korzyści dla placówki:

- Opracowanie wykorzystywanej na co dzień koncepcji pracy ośrodka (portfolio) pomaga w szkoleniu nowych nauczycieli oraz przestrzeganiu spójnej strategii działania.
- Dokumentacja potwierdza zgodność z wymaganiami ministerstwa edukacji Irlandii Północnej oraz innych programów jakości.

Korzyści dla władz:

- System akredytacji sprzyja poprawie jakości życia rodzin z małymi dziećmi.

Kryteria

- Istotna rola zabawy
- Metody uczenia zorientowane na dziecko
- Pozytywne oczekiwania wobec dzieci
- Równość nieoznaczająca pogorszenia jakości
- Zdrowe odżywianie i zdrowy tryb życia
- Aktywizacja dzieci i rodziców, zasięganie ich opinii
- Bezpieczeństwo dzieci
- Interdyscyplinarność w pracy i współdziałanie

Działania/Procedury

- Pomoc dla placówek w celu poprawy wyników pracy
- Zachęta do wprowadzania programów integracyjnych i wyrównywania szans
- Upowszechnianie wartości i zasad w placówkach
- Upowszechnianie skutecznych działań
- Rozwój umiejętności poprawy jakości pracy
- Rozwój współpracy wewnątrz placówek i pomiędzy nimi
- Zachęta i pomoc dla liderów placówek we wprowadzaniu zmian
- Stosowanie skutecznych strategii doskonalenia zawodowego kadry
- Pomoc placówkom w procesie autoewaluacji i wprowadzania zmian
- Proces poprawy jakości pracy nadzorują i informacje o jego wynikach przekazują władze samorządowe i organizacje krajowe
- Zadaniem władz samorządowych i organizacji jest zapewnienie osiągalności, ciągłości i trwałości poprawy jakości pracy
- Proces akredytacji musi być sprawiedliwy, otwarty dla wszystkich i przejrzysty
- Pomoc placówkom w zastosowaniu autoanalizy oraz wprowadzaniu zasad integracji
- Szkolenie kadry w zakresie skutecznych metod działania
- Zachęcanie do innowacyjności i wprowadzania programów autorskich
- Specjaliści edukacji wczesnodziecięcej muszą posiadać odpowiednie doświadczenie praktyczne, umieć przeprowadzać obserwacje, stawiać diagnozę oraz wiedzieć, jak pomagać w rozwoju
- Opracowanie materiałów dotyczących ważnych kwestii praktycznych, ułatwianie kontaktów placówek z innymi organizacjami, informowanie o publikacjach
- Upowszechnianie nowych przedsięwzięć i przykładów skutecznego działania

Opracowała Pauline Walmsley

Źródło informacji:

- www.early-years.org

Populacja: 5 168 500
Liczba dzieci w wieku 0–6 lat: 388 374
Upowszechnienie edukacji przedszkolnej: 96% 3–4 latków
Dzieci w wieku 0–15 lat zagrożone ubóstwem: 24%
Współczynnik urodzeń: 1,6

Kraj

Szkocja

Edukacja i opieka

Wczesnodziecięcy system opieki i edukacji w całej Wielkiej Brytanii jest podzielony na dwie części: wczesnodziecięcą opiekę i wczesnodziecięcą edukację. Każda z nich świadczy inny typ usług, ma inne kryteria dotyczące dostępności, zasad finansowania i kwalifikacji kadry. Dużą wagę przywiązuje się do komercjalizacji rynku usług wczesnodziecięcych, wychodząc z założenia, że konkurencja pomiędzy usługodawcami pomaga w uzyskaniu wysokiej jakości pracy placówek.

Szkocki rząd ściśle współpracuje z Komisją Opieki oraz Inspektoratem Oświaty Jej Królewskiej Mości (HMIE) nad promocją wysokiej jakości opieki dziennej dla dzieci poniżej 6. roku życia w placówkach żłobkowych, przedszkolnych, świetlicowych i innych formach. Za wczesnodziecięcą opiekę i edukację odpowiada w Szkocji departament edukacji w ministerstwie edukacji.

Anglia, Szkocja i Walia ma częściowo zintegrowany system wczesnodziecięcej opieki i edukacji dla dzieci do 5. roku życia. Szkocja wypracowała oddzielny system nadzoru dla usług/placówek opiekuńczych i edukacyjnych oraz podstawę programową do pracy z dziećmi powyżej 3. roku życia.

W grudniu 2008 roku rząd Szkocji oraz Scottish Local Authorities Early Years Framework (szkockie porozumienie władz lokalnych na rzecz działań dla małych dzieci) przyjęły dokument „Getting it right for every child" („Dla dobra każdego dziecka"), który zawiera 10 zasad obowiązujących wszystkie placówki i jest podstawą do pracy z dziećmi i młodzieżą. Celem tego strategicznego dokumentu jest zapewnienie wszystkim dzieciom dobrego życiowego startu.

Rejestrację i kontrolowanie pracy usług dla małych dzieci regulują stosowne rozporządzenia Komisji do spraw Opieki (Care Commission). Dotyczą wszystkich sektorów: publicznego, prywatnego i społecznego (organizacje pozarządowe). Placówka, która chce otrzymać rejestrację, musi spełniać określone standardy minimalne. Przedstawiciele Komisji odbywają zapowiedziane i niezapowiedziane wizyty kontrolne w placówkach i przygotowują raporty z działalności placówki, które są podstawą do przedłużenia rejestracji. W 2007 roku Komisja do spraw Opieki wprowadziła 6-stopniową skalę (od „słabej" po „doskonałą") jako dodatkowe narzędzie do oceny pracy placówki. Ważnym elementem oceny placówki jest jej współpraca z rodzicami i środowiskiem lokalnym.

Samorządy lokalne odgrywają strategiczną rolę w upowszechnieniu usług dla małych dzieci. Na edukację wczesnoszkolną samorządy otrzymują państwową dotację. Każdy 3- i 4-latek ma prawo do 15 godzin tygodniowo bezpłatnej edukacji – władze lokalne, jeśli mają takie możliwości finansowe, mogą też zapewnić dzieciom więcej godzin zajęć. Natomiast usługi opiekuńcze są finansowane przez rodziców.

Większość usług organizowanych poza systemem szkolnym zapewniają organizacje pozarządowe i firmy prywatne. Szkołami zarządzają instytucje samorządowe. Zgodnie z ustawodawstwem na władzach lokalnych spoczywa obowiązek objęcia wczesnodziecięcą opieką i edukacją dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub pochodzących z rodzin zagrożonych wykluczeniem społecznym. Regulacje prawne zachęcają władze lokalne do oferowania elastycznych rozwiązań, tak by odpowiadały potrzebom rodziców.

Dobra praktyka

Centrum Rodzinne Greendykes w Edynburgu

Centrum Rodzinne Greendykes znajduje się w dzielnicy, w której mieszka dużo osób bezrobotnych i korzystających z pomocy społecznej.

Działalność Centrum koncentruje się na docieraniu do najbardziej potrzebujących rodzin zagrożonych wykluczeniem społecznym. Klienci Centrum to w większości osoby niewykształcone, borykające się z wieloma problemami (nadużywanie narkotyków, bezrobocie, choroby psychiczne lub upośledzenie), kobiety ze związków przemocowych i małoletnie matki. Różnorodnymi formami pomocy Centrum obejmuje około 300 osób (w tym 50 dzieci).

Centrum działa 4 dni w tygodniu (poniedziałki, wtorki, czwartki, piątki) w godzinach 9.30–15.30. W środy pracownicy Centrum odbywają wizyty domowe, odwiedzają w szkołach swoich absolwentów zajęć edukacyjnych, prowadzą zajęcia wspomagające w okolicznych instytucjach, spotykają się z przedstawicielami innych instytucji.

Centrum posiada mikrobus, który – jeśli to konieczne – przywozi dzieci i rodziców na zajęcia.

Oferta Centrum

Współpraca z rodzicami

Nawiązanie kontaktu z rodzicami jest zadaniem bardzo trudnym i żmudnym. Zanim rodzice i ich dzieci trafią na zajęcia, pracownicy Centrum odwiedzają ich w domach, rozmawiają, wspólnie uzgadniają potrzeby, ustalają, co razem mogą zrobić dla dziecka, i spisują kontrakt. Taka procedura zwiększa szanse, że rodzice nie przestaną przyprowadzać dzieci na zajęcia, a dzieci będą korzystać z przygotowanych dla nich zajęć specjalistycznych.

Centrum wydaje miesięczny biuletyn informujący o najważniejszych wydarzeniach i planach na kolejny miesiąc. Rodzice dowiadują się, co się działo w poszczególnych grupach edukacyjnych; wita się nowe dzieci i żegna te, które odchodzą do szkoły. Pracownicy zachęcają także rodziców do dyskusji na temat usprawnienia funkcjonowania Centrum czy poszerzenia oferty.

Grupy edukacyjne dla dzieci

W zajęciach, które odbywają się 4 razy w tygodniu, uczestniczą dzieci od kilku miesięcy do 5. roku życia. Funkcjonują 3 grupy – dla niemowląt, dla dzieci 1–3-letnich i dzieci 3–5-letnich. Dziecko, w zależności od potrzeb rodziny, może przyjść na ranną zmianę (9.30–12.15), popołudniową zmianę (13.00–15.00) lub na cały dzień (9.30–15.00). Dzieci niepełnosprawne mają zapewnioną dodatkową opiekę i uczestniczą w zajęciach razem z całą grupą. Rodzice nowych dzieci są zachęcani do pobytu z nimi na zajęciach, do czasu aż dzieci się oswoją i zaadaptują do nowej sytuacji.

Zajęcia prowadzą nauczycielki we współpracy z pracownikami Centrum. Program pracy zakłada naukę poprzez zabawę. Pedagodzy obserwują każde dziecko, oceniają jego potrzeby rozwojowe i przygotowują indywidualny program zabaw wyrównujących deficyty i stymulujących rozwój. Karty i opisy postępów dzieci są dostępne dla rodziców.

Dzieci mogą wypożyczać do domu zabawki i książeczki edukacyjne – wypożyczalnia znajduje się w holu wejściowym, a zabawki wiszą w workach.

Raz w tygodniu Centrum zaprasza rodzeństwo dzieci uczestniczących w grupach edukacyjnych na 2,5-godzinne zajęcia klubowe.

Pokój dla rodziców

Pokój dla rodziców otwarty jest codziennie od 9.00 do 15.30. Można w nim za darmo napić się kawy lub herbaty, poczytać, porozmawiać z innymi rodzicami, skorzystać z komputera, poczekać na odebranie dziecka z przedszkola. Rodzice muszą przestrzegać następujących zasad:

- Każdy ma prawo do szacunku.
- Nie plotkujemy.
- Nie przeklinamy.
- Utrzymujemy pokój w czystości.

W pokoju dla rodziców odbywają się różnorodne zajęcia dla rodziców, między innymi: kursy komputerowe, warsztaty artystyczne, „grupa spacerowa" dla matek z niemowlętami, Międzynarodowy Klub Śniadaniowy, szkoła gotowania.

PEEP (Peer Early Education Program)

Peer Early Education Program (Program Wczesnej Edukacji) ma na celu zwiększenie kompetencji rodziców, jako wychowawców i pierwszych edukatorów swoich dzieci oraz zachęcenie ich do działań, które będą optymalizować rozwój dzieci, zwłaszcza w obszarze budowania poczucia własnej wartości, rozwoju umiejętności społecznych i językowych. Na program składają się cykle zajęć dotyczących 4 grup wiekowych: niemowląt i dzieci rocznych, 2-letnich, 3-letnich i 4-letnich. Dla przykładu cykl zajęć dotyczących niemowląt obejmuje 9 tematów: (i) niemowlęta dokonują wyborów; (ii) pierwsze doświadczenia językowe; (iii) książeczki dla niemowląt; (iv) kształtowanie nawyków; (v) rozmowy niemowlęcia; (vi) znany widok, dźwięk i zapach; (vii) pomagamy niemowlętom w uczeniu się; (viii) śpiewanie z niemowlętami; (ix) spójrz, co potrafię zrobić.

Najważniejsze osiągnięcia Greendykes

- Ogromna chęć uczestnictwa dzieci w zajęciach edukacyjnych. Dzięki dopasowywaniu programu zajęć do indywidualnych potrzeb dzieci rozwijają się bardzo szybko i dobrze radzą sobie w szkole.
- Niski wskaźnik rezygnacji z Centrum – dzieci i rodzice chętnie uczestniczą w różnorodnych zajęciach.
- Partnerska współpraca z rodzicami.
- Systemowa współpraca Centrum z instytucjami, których zadaniem jest wspieranie rodziny.

Finansowanie

Centrum finansowane jest z budżetu miasta Edynburg (Departament Dzieci i Rodziny). Otrzymuje pulę pieniędzy na wszystkie działania i samodzielnie planuje rodzaj i wysokość wydatków. Prowadzi też zbiórki pieniężne oraz występuje o dodatkowe dotacje na opiekę specjalistyczną (konsultacje prawne, terapia uzależnień, fizjoterapia itp.).

Opracowała Monika Rościszewska-Woźniak

Źródła informacji

- Wizyta studyjna w ramach programu „Working for inclusion: the role of the early years workforce in addressing poverty and promoting social Inclusion". Program jest finansowany przez European Community Programme for Employment and Social Solidarity oraz rząd Szkocji: http://www.childreninscotland.org.uk/wfi/index.htm
- http://www.gro-scotland.gov.uk/statistics/high-level-summary-of-statistics-trends/index.html
- http://www.scotland.gov.uk/Topics/People/Young-People/Early-Education-Child-Care/17970/11874
- http://www.knowledge.scot.nhs.uk/media/CLT/ResourceUploads/17322/WFIUKA4Report.pdf

Populacja: 3 004 600
Liczba dzieci w wieku 0–6 lat: ok. 250 tys., w tym ok. 110 tys. dzieci w wieku 0–3 lata
Upowszechnienie edukacji przedszkolnej: 92% 4-latków.
Dzieci w wieku 0-15 lat zagrożone ubóstwem: 24%
Współczynnik urodzeń: 1,9

Kraj

Walia

Ogólna charakterystyka kraju:

Walia jest częścią Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej – w 1997 r. uzyskała autonomię (ma własny parlament i rząd). Językami obowiązującymi są angielski i walijski. Ten ostatni przeżywa odrodzenie – obecnie mówi nim 20,5% ludności, głównie w zachodniej i północnej Walii.

Edukacja

W 2001 r. parlament walijski ogłosił dokument pt. „Walia: kraj uczący się", w którym zobowiązał naród walijski do odrodzenia edukacji. Konieczność szybkich zmian w edukacji uznano za najskuteczniejszy sposób podniesienia poziomu życia w Walii.

Wprowadzenie tej zmiany zostało zrealizowane poprzez pilotaż nowego Curriculum (podstawy programowej) w latach 2004–2008 w wybranych 41 szkołach na poziomie Foundation Phase (fazy podstawowej) – dotyczy to dzieci od 3 do 7 lat, czyli naszego przedszkola i dotychczasowej zerówki. Od września 2008 r. nową podstawę wprowadzono do wszystkich szkół, które w 2008 r. zaczynały pracę z 3-latkami. Te szkoły, które przyjmują dzieci od 4. roku życia, wprowadziły nową podstawę programową od 2009 r.

Nowa podstawa programowa obejmuje 7 dziedzin:

- Rozwój osobisty i społeczny
- Język, pisanie i czytanie, komunikację (elementy pisania i czytania wprowadzane są w grupach 4-latków)
- Rozwój umiejętności matematycznych, w tym technologie informacyjne wspierające wszystkie zdobywane umiejętności
- Język walijski
- Rozumienie otaczającego świata – przyrodę
- Rozwój fizyczny
- Rozwój twórczości artystycznej

Administracja szkolna jest zdecentralizowana, a zarządzanie i odpowiedzialność za kształt oraz funkcjonowanie oświaty są rozłożone pomiędzy organy administracji centralnej i lokalnej. Instytucją, która dokonuje inspekcji szkół w Walii jest ESTYN – Biuro Inspektoratu Jej Wysokości (Królowej).

Dobra praktyka

Duffryn Infant School w Newport

Szkoła Małych Dzieci „Duffryn" znajduje się w dużym osiedlu na peryferiach miasta Newport. Większość uczniów mieszka w pobliżu szkoły. Są to szeregowe domki, które nam wydają się raczej luksusowe, ale nasi rozmówcy uważają tę dzielnicę za biedną. Do szkoły zapisanych jest 132 uczniów w wieku 4–7 lat. W szkole jest też 65 młodszych dzieci, z których 39 przychodzi rano (9.00–12.00), a 26 po południu (13.00–16.00).

Przy szkole działa ośrodek wsparcia rodziny, gdzie przychodzą matki z małymi dziećmi. Większość dzieci pochodzi z rodzin defaworyzowanych ekonomicznie. Darmowe obiady otrzymuje 68% uczniów, co jest znacznie powyżej średniej krajowej. Dzieci reprezentują też bardzo zróżnicowany poziom zdolności i umiejętności.

Teren szkoły

Place zabaw, domki, szałasy i altanki znajdujące się wokół budynku szkoły są przygotowane i zagospodarowane z myślą o jak najlepszym wykorzystaniu ich do zabaw, różnych ćwiczeń, rozwijania zainteresowań dzieci. Na końcu terenu jest „skałka" do wspinaczki ze styropianu, wysoka na ponad 2 m, bardzo stroma. Siedzi na niej kilkoro dzieci, jeżeli któreś z niej spadnie, to wyląduje na stosie wiórów.

Na zewnątrz wychodzi się wprost ze szkolnej klasy – dzieci same decydują, kiedy chcą wyjść na dwór, nauczycielka może być w sali, bo przez wielkie okno widzi wszystkie dzieci. Ale jednocześnie może wyjść najwyżej 20 dzieci. Jeśli pada deszcz, dzieci wkładają kalosze i sztormiaki.

Duża część szkolnego terenu jest wyasfaltowana, co ogranicza wnoszenie błota i piasku do budynku (a dzieci ciągle przechodzą do budynku i na dwór bez zmieniania obuwia). Asfalt pozwala na wykorzystanie nawierzchni do malowania plansz do wielu różnych gier i zabaw, nie tylko ruchowych, lecz także dydaktycznych. W widocznym dla dzieci miejscu na terenie boiska lub placu zabaw znajduje się tablica ze spisanymi zasadami bezpiecznego i koleżeńskiego zachowania się i zabawy na danym terenie.

Kąciki do stymulacji polisensorycznej znajdują się także poza budynkiem szkoły, a w nich: metalowe pokrywki, talerze do grania, płytki z kolorowymi, błyszczącymi powierzchniami do oglądania, płytki fakturowe z naklejonymi kamieniami, muszlami, żwirkiem, korkiem itp., pojemniki wypełnione piaskiem, wodą z ukrytymi przedmiotami do dotykania, równoważnie, kładki o różnej wysokości i szerokości do ćwiczenia zmysłu równowagi.

Zagospodarowanie przestrzeni w budynku szkolnym

Budynek jest parterowy, a to, co uderza przybysza z Polski – to niezwykle racjonalne wykorzystanie przestrzeni. W środku budynku znajduje się duży hall, w którym mogą odbywać się zebrania, przedstawienia, ale w czasie lekcji służy jako sala gimnastyczna. W przerwie na lunch staje się salą jadalną, gdyż rozstawia się w nim kilkuosobowe stoły (które w innym czasie stoją złożone pod ścianami) z przymocowanymi do nich taboretami, na których w czasie lunchu siedzą dzieci. Lunch opłacają rodzice (3 funty), dla niektórych jest to za drogo, więc część dzieci przynosi kanapki z domu.

W części budynku przeznaczonej dla najmłodszych dzieci przygotowane są małe pomieszczenia (tzw. cichy kącik, grota), w których dzieci mogą poleżeć (na materacach i poduszkach), odpocząć lub pobyć chwilkę samotnie i w ciszy. Dzieci 3–4-letnie mają sale pełne możliwości różnych zabaw, twórczych działań i przylegający do nich teren zabaw poza budynkiem. Ale w sali też jest piaskownica i wanienka z wodą. Dzieci do zabawy z wodą wkładają nieprzemakalne fartuszki. Nauczyciele mają pomoc w asystentach, funkcje opiekuńcze spełniają też rodzice. Na korytarzach i w przejściach do sal jest dużo różnych pojemników do ćwiczeń rozwijających zdolności manualne, np. piaskownice, pojemniki z wodą, tace z układankami, elementami do nawlekania, masy do gniecenia, pojemniki z książkami…

„Prawdziwa" nauka zaczyna się w grupie dzieci 5 i 6-letnich. Jest ich czterdzieścioro i są podzielone na 4 grupy: jedna uczy się języka, druga – matematyki, trzecia – przyrody, czwarta zajmuje się malowaniem.

Sala lekcyjna dzieli się na kilka części, w których znajdują się stoliki tematyczne, takie jak: nauka języka (pisania i czytania), rozwój pojęć matematycznych, rozumienie otaczającego świata (przyroda), miejsce do działań plastycznych, miejsce do swobodnych działań tematycznych, miejsca rekreacyjne. Większość lekcji przyrody odbywa się w „Szkołach leśnych". W sali jest mnóstwo pomocy zgromadzonych do realizacji tych działań, wiele z nich wykonują sami nauczyciele, a czasem dzieci.

Nauczyciele i asystenci nauczycieli dbają o to, aby przy poszczególnych stanowiskach pracy dzieci mogły korzystać z potrzebnych materiałów i pomocy. Wszystko jest przygotowane i zgromadzone w odpowiednim miejscu przed zajęciami. Dzieci nie noszą z sobą żadnych szkolnych przedmiotów. Na przykład przy stole do nauki języka są zgromadzone i podpisane wszystkie dziecięce zeszyty, na stole leżą ołówki, flamastry, nożyczki, klej. Nauczyciel ma też przygotowaną odpowiednią ilość indywidualnych kart pracy, dostosowanych do indywidualnych możliwości dzieci i ich aktualnego poziomu nauczania (ze względu na różnowiekowe klasy). Praca z małymi zespołami pozwala na dostosowywanie wymagań do możliwości dzieci i dużą indywidualizację.

Podział przestrzeni klasy na obszary tematyczne wymusza na nauczycielu specyficzną organizację pracy z dziećmi. Dzięki zatrudnieniu w klasie asystentów nauczyciela istnieje możliwość pracy w zespołach, czyli w mniejszych grupach dzieci. Trzydziestoosobowe klasy są dzielone na 5 sześcioosobowych zespołów, a materiał dydaktyczny jest przyporządkowany do danego obszaru – stolika. Dzieci przechodzą od stolika do stolika, gdy wykonają swoje zadanie, mogą także pójść odpocząć, gdy czują się zmęczone. Ponadto mogą korzystać z komputerów i tablic multimedialnych; w każdej klasie jest też kącik czytelniczy – wygodna kanapka i regały z różnymi książeczkami.

W szkole Duffryn język angielski jest językiem domowym u wszystkich uczniów. Czterdziestu z nich zarejestrowano jako dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale tylko dwoje ma orzeczenia o niepełnosprawności. W Walii ok. 30% dzieci traktuje się jako dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wszelkie trudności w nauce, brak koncentracji, dysleksja, nadpobudliwość powodują tworzenie specjalnego programu dla dziecka, które często jest przesunięte do grupy specjalnej na jeden trymestr. Obecnie jest w niej 12 dzieci. Nauczyciel omawia z nimi te wszystkie elementy programu, które realizują dzieci z „normalnej" grupy. Podobnie jak w innych szkołach, po jednym trymestrze te dzieci zwykle wracają do swojej grupy.

W styczniu 2002 r. szkoła Duffryn otrzymała dwukrotnie oznakę jakości w zakresie umiejętności podstawowych (czytanie, pisanie, liczenie). Została także zarejestrowana jako Zdrowa Szkoła. W Wielkiej Brytanii szkoły, które uzyskują dobre wyniki, dostają dodatkowe środki – we wrześniu 2002 r. takie właśnie fundusze pozwoliły na ogrodzenie przyległego do szkoły lasu i stworzenie „Leśnej Szkoły". Nie chodzi tylko o wynik egzaminu – jeśli szkoła skupia dzieci ze środowisk defaworyzowanych, a mimo to osiąga niezłe wyniki, otrzymuje także dodatkowe dotacje. W większości szkół walijskich „Leśna Szkoła" jest miejscem, w którym odbywa się nauka przyrody. Dwóch pracowników szkoły Duffryn i dwie osoby ze społeczności lokalnej przeszkolono jako Liderów „Leśnej Szkoły" i teren ten jest ciągle używany przez dzieci.

Przykład lekcji w „Leśnej Szkole": dzieci robią budki dla ptaków. Nauczyciel w towarzystwie jednej z matek (pełniącej funkcję asystentki nauczyciela) rozdaje obrazki przedstawiające różne ptaki. Ale najpierw krótkie ćwiczenia integracyjne: każde dziecko podchodzi do innego dziecka i wymawia jego imię – w ten sposób łatwiej się poznać. Na ścianach jest mnóstwo pomocy, informacji, gazetek oraz misja szkoły:

Duffryn Infant School dąży do stworzenia szczęśliwego, bezpiecznego i stymulującego środowiska, aby wszyscy członkowie społeczności szkolnej mogli rozwijać wiarę we własne siły i swój potencjał.

Opracowała Janina Zawadowska

Źródło informacji:

- Wizyta studyjna w Walii w ramach projektu Federacji Inicjatyw Oświatowych i Towarzystwa Rozwijania Inicjatyw Oświatowych „Nowe Idee w Edukacji Wiejskiej – Mała Szkoła i Małe Przedszkole". Projekt finansowany z programu Leonardo da Vinci PI/08/LLP/VETPRO/140385.

Populacja: 60 090 400
Liczba dzieci w wieku 0–9 lat: 5 206 280
Upowszechnienie edukacji przedszkolnej: 95% 3–5 latków
Dzieci w wieku 0-15 lat zagrożone ubóstwem: 24%
Współczynnik urodzeń: 1,3

Kraj

Włochy

Edukacja

We Włoszech przedszkola (scuola dell'infanzia) przeznaczone są dla dzieci od. 3 do 6. roku życia – podlegają ministerstwu edukacji i stanowią pierwszy poziom edukacji publicznej. Prowadzone są przez państwo (60%) oraz przez gminy, parafie i podmioty prywatne.

Edukacja przedszkolna nie jest obowiązkowa, ale każde dziecko w wieku 3–5 lat ma prawo do bezpłatnego miejsca w przedszkolu. Grupy przedszkolne liczą minimum 14 dzieci, często są to grupy mieszane wiekowo. Każda grupa musi mieć minimum 2 nauczycieli, którzy najczęściej pracują z daną grupą przez 3 lata. Przedszkola zwykle są otwarte od 8.30 do 16.30.

W przedszkolach nacisk kładzie się na rozwój i naukę poprzez zabawę. Reforma z 1991 roku ustaliła cele nauczania przedszkolnego i określiła „pola doświadczeń" (ciało i ruch, mowa i słowa, liczby, czas i środowisko, wiadomości, ja i inni), które powinny być zawarte w programie pracy z dziećmi. Aktywności muzyczne, fizyczne i artystyczne są immanentną częścią curriculum. Zwykle dzieci nie uczą się podstaw czytania i pisania, aż do momentu rozpoczęcia edukacji w szkole podstawowej.

Ministerstwo edukacji określiło standardy pracy w przedszkolu, ale nie nadzoruje ich realizacji. Monitorowaniem jakości przedszkoli zajmują się lokalne władze odpowiadające za edukację. One również są odpowiedzialne za doskonalenie nauczycieli, którzy w ciągu roku muszą zaliczyć od 80 do 240 godzin szkoleń. By wywiązać się z tego zadania, władze lokalne współpracują z ośrodkami uniwersyteckimi i badawczymi, co bardzo dobrze wpływa na jakość edukacji.

Opieka

Polityka społeczna we Włoszech zapewnia matkom 20-tygodniowy urlop macierzyński (w tym co najmniej 4 tygodnie przed porodem). W tym okresie kobiety mają zapewnione 80% swojej pensji, bez względu na wysokość zarobków. Ponadto każdemu z rodziców przysługuje 6-miesięczny (łącznie maksymalnie 11 miesięcy) płatny urlop wychowawczy (30% zarobków do czasu ukończenia przez dziecko 3 lat). Samotnym rodzicom przysługuje 10-miesięczny urlop wychowawczy.

Żłobki (nidos) przeznaczone są dla dzieci od 3 miesięcy do 3 lat. Należą do usług z zakresu pomocy społecznej i podlegają ministerstwu rodziny, jednak rozporządzenie z 2003 roku podkreśla ich edukacyjną rolę. Żłobki prowadzone są głównie przez gminy oraz firmy i organizacje typu non profit (spółdzielnie i stowarzyszenia). W ostatnich latach coraz więcej żłobków jest prowadzonych przez podmioty prywatne i organizacje pozarządowe, które podpisują stosowne umowy z gminą na prowadzenie usług.

Pierwsze żłobki zaczęły powstawać we Włoszech od 1968 roku. W 1971 roku weszła w życie ustawa o opiece żłobkowej, która zakładała powstanie we Włoszech 3800 żłobków. W ciągu 10 lat dzięki dofinansowaniu z budżetu centralnego otwarto 500 żłobków. Organizacja opieki dla dzieci poniżej 3. roku życia należy do obowiązków gminy. Gmina odpowiada także za jakość usług dla dzieci – nie ma zewnętrznej kontroli

usług. Tak jak w przypadku przedszkoli – władze lokalne odpowiadają za doskonalenie wychowawczyń żłobkowych, którym muszą zapewnić udział w szkoleniach. W ostatnich latach sąsiadujące gminy tworzą „okręgi" pozwalające na współpracę, wymianę usług i zasobów – dotyczy to także opieki i edukacji.

Inne formy usług dla dzieci poniżej 3 lat to:

- Centra dla dzieci i rodziców prowadzące systematyczne – zazwyczaj bezpłatne – zajęcia dla dzieci i ich rodziców.
- Miejsca zabaw dla dzieci od 18 miesiąca życia do 3 lat, w których mogą one przebywać do 5 godzin dziennie. Zajęcia są płatne, nie zapewniają posiłków ani leżakowania.
- Rodzinne dzienne domy opieki – opiekunki dziecięce zajmujące się dziećmi w swoich domach. Ta forma usług nie jest popularna we Włoszech, chociaż w regionie Bolzano, w którym zdecydowano się na promowanie takich usług, korzysta z nich 6,3% dzieci. Dużo opiekunek przekształca tę formę w „mały żłobek" świadczący usługi dla sześciorga lub więcej dzieci, którymi zajmują się dwie opiekunki.

Dobra praktyka

Żłobki w San Miniato

San Miniato to gmina w sercu Toskanii licząca 26 000 mieszkańców. W San Miniato jest 7 żłobków: trzy należą do gminy, trzy są prowadzone przez spółdzielnie, jeden jest prywatny. Ze żłobków korzysta 40% dzieci w wieku od 3 miesiąca życia do 3 lat. Pierwszeństwo mają dzieci z rodzin zagrożonych wykluczeniem społecznym. Za codzienne zarządzanie żłobkiem, kontakty z rodzicami i innymi instytucjami (ośrodek zdrowia, przedszkole) odpowiadają wspólnie wychowawczynie. Gminy coraz chętniej przekazują prowadzenie żłobków spółdzielniom, które same zatrudniają pracowników.

Nad jakością pracy żłobków czuwa od ponad 10 lat La Bottega di Geppetto – połączenie instytutu badawczego, ośrodka dokumentacyjnego i centrum szkoleniowego. Każda kandydatka na wychowawczynię zaczyna od egzaminu wstępnego w La Bottega di Geppetto. Jeśli zaliczy ten egzamin, przechodzi intensywne szkolenie przygotowujące do pracy w żłobkach. Instytut prowadzi także systematyczne szkolenia doskonalące dla wychowawczyń.

Początkowo do pracy z dziećmi przyjmowano absolwentki szkół średnich, obecnie od nowych wychowawczyń wymaga się wyższego wykształcenia, niekoniecznie pedagogicznego. W San Miniato 30% wychowawczyń posiada wyższe wykształcenie. Warunki pracy wychowawczyń – bez względu na to, czy są one zatrudniane przez gminę czy przez spółdzielnię – są takie same. Na pracę z dziećmi wychowawczynie poświęcają tygodniowo 30 godzin. Ponadto około 70–80 godzin rocznie spędzają na przygotowywaniu dokumentacji, a 40–50 godzin – na spotkaniach z rodzicami. Dodatkowo, umowa o pracę zobowiązuje je do odbycia co najmniej 40 godzin doskonalenia zawodowego rocznie.

Roczny budżet gminy, przeznaczany na usługi dla dzieci poniżej 3. roku życia, wynosi ok. 2 mln euro (cały budżet gminy to 18 mln euro). Gmina pokrywa 3/4 kosztów funkcjonowania żłobków. Dotacja z funduszy centralnych i regionalnych wynosi 5%. Pozostałą część pokrywają rodzice. Za 7-godzinny pobyt dziecka w żłobku płacą 192 euro miesięcznie, za 11 godzin dziennie – 344 euro. Dla rodzin o niskich dochodach zapewniono system ulg – najubożsi płacą 50%. Miesięczna płaca wychowawczyń to ok. 1300 euro (po odliczeniu podatku).

Pinokio

Żłobek „Pinokio" został otwarty w 1980 roku jako jeden z pierwszych żłobków po wprowadzeniu we Włoszech nowej ustawy o opiece nad małymi dziećmi. Przez pierwsze lata finansowany był dzięki specjalnemu funduszowi rządowemu. San Miniato wybrano ze względu na działającą tu fabrykę spodni zatrudniającą dużo kobiet. Żłobek zbudowano według wzoru architektonicznego opracowanego przez rząd na potrzeby pilotażu nowych form opieki.

Organizacja

Żłobek jest otwarty od 7.30 do 16.00. Ma 3 grupy po 14 dzieci i 3 wychowawczynie (educatori) na każdej zmianie. Pierwsza zmiana pracuje od 7.30 do 13.00, druga od 11.30 do 16.00 – dzięki temu wychowawczynie każdego dnia mogą sobie spokojnie przekazywać wszystkie ważne informacje o dzieciach. Personel pomocniczy to 3 osoby (kucharki i sprzątaczka), które pomagają także przy lunchu dzieci.

Każda grupa ma swój pokój z łazienką i kącikiem sypialnym. Wszystkie grupy dzielą się przestrzenią komunalną (wspólny hol) i „laboratoriami" (wydzielone sale do zajęć tematycznych), w których wychowawczynie prowadzą warsztaty dla 6-osobowych grup dzieci. W „Pinokiu" są 3 „laboratoria": malarsko-konstrukcyjne, czytelnicze i teatralne.

Rano dzieci bawią się w swoich grupach. O 9.30 jest czas na przekąskę – kanapkę i owoce, a po niej wspólne spotkanie w dużym holu – wychowawczynie razem z dziećmi planują, co będą danego dnia robić. Dzieci, w zależności od ochoty i zainteresowań, dzielą się na małe grupy i pracują w kącikach lub w „laboratoriach". Około 12.00 dzieci jedzą razem z wychowawczyniami i kucharkami lunch. Posługują się „dorosłą" zastawą, samodzielnie nalewają sobie wodę do szklanek i nakładają jedzenie, a „dyżurny" odnosi naczynia na kuchenny wózek.

Podejście pedagogiczne

Wizja dziecka w żłobkach San Miniato wywodzi się z pedagogiki stworzonej przez włoskiego pedagoga Lorisa Malaguzziego. U jej podstaw leży przekonanie, że dziecko od urodzenia posiada wiele zasobów i ogromny potencjał. Wizja małego dziecka, jako bogatej i kompetentnej istoty ludzkiej, jest fundamentalną zasadą pracy w żłobkach w San Miniato. Ta filozofia wpływa na wszystkie aspekty pracy w żłobku – sposób, w jaki nauczyciele współpracują z dziećmi i ułatwiają im proces uczenia się, relacje z rodzinami dzieci i lokalną społecznością, a także na zagospodarowanie przestrzeni w żłobku i na jego wyposażenie. Wymaga od wychowawczyń zmiany tradycyjnego, opiekuńczego podejścia do dzieci – jak mówił Loris Malaguzzi: „do pracy z utalentowanym dzieckiem potrzebujemy utalentowanych nauczycieli".

Wizja dziecka jako „protagonisty" – osoby kompetentnej, aktywnej i społecznej, gotowej do szukania samodzielnych doświadczeń i konstruowania własnej wiedzy – koliduje z powszechnie stosowanymi programami edukacyjnymi i wskaźnikami oceny postępów rozwoju dziecka. Dlatego w żłobkach San Miniato nie stosuje się gotowych programów czy scenariuszy zajęć, a wychowawczynie koncentrują się na tworzeniu możliwości do rozwijania potencjału dzieci, nie zaś na osiąganiu odgórnie zaplanowanych wskaźników.

Dziecko jest **nieprzewidywalne** – dlatego trzeba mu stwarzać **możliwości** do wszechstronnego rozwoju. Najważniejsze jest nie to, **co** robią dzieci, ale **jak** to robią. Takie podejście zakłada, że program pracy z dziećmi jest nieistotny. Dziecko wykorzystuje doświadczenia do konstruowania własnej wizji rzeczywistości. Najważniejsze jest podążanie za indywidualnymi potrzebami każdego dziecka. Takie podejście ma ogromny wpływ na zadania wychowawczyń, które pełnią bardziej funkcję tutora niż nauczyciela. Kluczowym celem jest asystowanie dzieciom i stwarzanie im sytuacji poznawczych, by mogły samodzielnie się uczyć. Ważnym zasobem wychowawczyń jest umiejętność milczenia i słuchania. Dobra wychowawczyni nigdy nie mówi przed dzieckiem, za dziecko ani w czasie, gdy mówi dziecko.

Zagospodarowanie przestrzeni

W przedszkolu na każdym kroku natykamy się na lustra i zdjęcia dzieci – zawsze na wysokości ich wzroku, co świadczy o szacunku dla dzieci i pomaga im utrwalać informacje o nich samych. Zdjęcia dzieci naklejone są na szafkach z ubraniami, przy ręczniczkach, na szufladkach, do których dzieci wkładają swoje rysunki.

W holu stoi suchy basen z piłeczkami – to miejsce, gdzie dzieci mogą się wyszaleć do woli: skaczą, wspinają się, przewracają, nurkują...

Podstawowe zabawki to klocki – dużo drewnianych klocków umożliwiających układanie różnorodnych konstrukcji. Nie ma plastikowych zabawek – lalek, samochodów. Sala podzielona jest na różne kąciki tematyczne – kącik czytelniczy, kącik do spania, kącik komputerowy, kącik „piękności". Znajdują się w nich sprzęty z realnego świata: prawdziwa klawiatura komputera, puste pojemniczki po kosmetykach mam, szczotki do włosów, suszarka, stary telefon komórkowy. Nad kącikami wiszą duże jasne drewniane ramy – w nich zdjęcia dzieci ilustrujące, co można zrobić w danym miejscu. Zdjęcia są dla rodziców – pokazują, co robiły ich dzieci, ale też dla nowych dzieci – pomagają w oswojeniu się ze żłobkiem.

W „laboratorium" malarsko-konstrukcyjnym – poza farbami i gliną – znajduje się mnóstwo atrakcyjnych przedmiotów: szyszki, drewienka, muszelki, kamyki, patyczki, korki od butelek, śrubki, druciki, suche liście, guziki, kolorowe szklane kulki itp.

Współpraca z rodzicami i dokumentacja

Każdego roku w czerwcu organizowane są pierwsze spotkania z rodzicami nowych dzieci, mogą to być także spotkania indywidualne. Rodzice przez tydzień lub dłużej mogą zostawać z dzieckiem lub przychodzić na lunch. Uczestniczą w systematycznych spotkaniach organizowanych przez wychowawczynie, mogą także korzystać z indywidualnych konsultacji. W październiku wychowawczynie przygotowują informacje o adaptacji dziecka – jak funkcjonuje w ciągu dnia, jakie ma relacje z innymi dziećmi. Sporządzają opisową dokumentację o każdym dziecku – przed świętami otrzymują ją rodzice. Informacje, jakie zabawki i książeczki lubią ich dzieci, pomagają rodzicom w kupowaniu sensownych prezentów.

Dokumentacja jest bardzo ważnym narzędziem do rejestrowania obserwacji dzieci przez wychowawczynie. Ma charakter narracyjny i zawiera informacje dotyczące dobrostanu dziecka i jego potrzeb. Służy do pogłębiania wiedzy o nim i pomaga wychowawczyniom w tworzeniu każdemu dziecku najlepszych warunków rozwojowych. Dokumentacja pomaga też w przekazywaniu rodzicom informacji o ich dziecku.

Opracowała Teresa Ogrodzińska

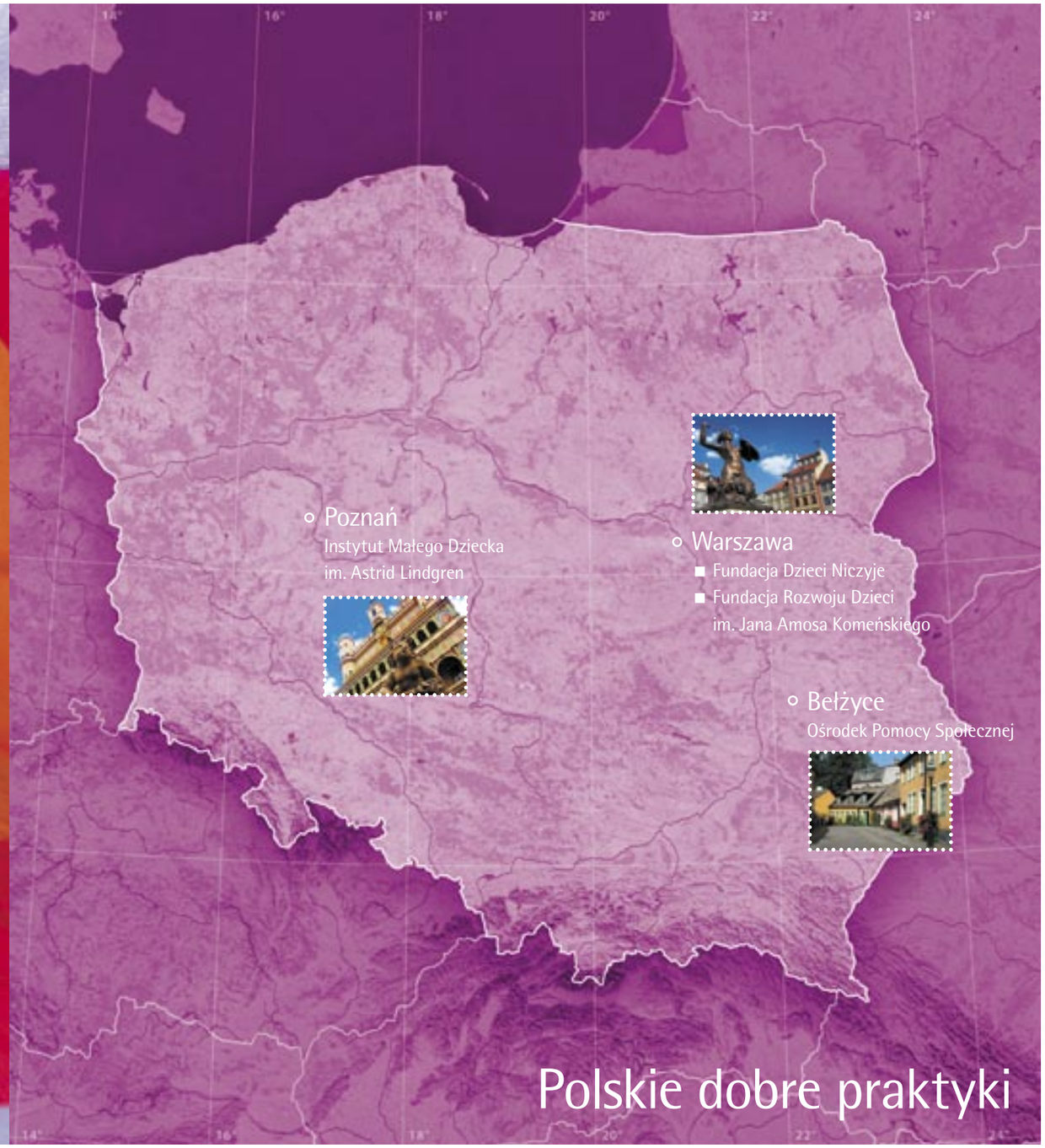
Określenie dziecka mianem protagonisty i usytuowanie go w centrum zainteresowania, moim zdaniem, sprawia, że:

- Traktuje się je podmiotowo poprzez podkreślenie jego osobowości, wizerunku, potrzeb (zdjęcia dzieci umożliwiające wzajemne poznawanie, przyjmowanie dzieci z atencją i życzliwością, lustra pozwalające na obserwowanie siebie i innych, przywoływanie dzieci, np. z placu zabaw, każdego oddzielnie po imieniu, kontakt dorosłego z dzieckiem na wysokości wzroku malucha, tak aby nie dominować nad nim i nawiązywać z nim rozmowę w kontakcie wzrokowym).
- Podąża się za dzieckiem, obserwując jego możliwości, potrzeby, cechy charakteru i humor oraz poziom aktywności. Wyrazem tego jest pozostawienie swobody w wyborze zabaw i zajęć, niezmuszanie do określonych zachowań czy udziału w z góry zaplanowanych czynnościach.
- Dba się o pobudzanie ciekawości i pasji badawczej dzieci, pozwalając na samodzielne doświadczenie rzeczywistości. Przykładem tego jest tworzenie możliwości do samodzielnego rozwiązywania problemów, pokonywania trudności (jedzenie, obsługa własna, wspinanie się itp.). Zajęcia i zabawy dzieci odbywają się przy użyciu naturalnych materiałów i produktów (prawdziwe realne naczynia, narzędzia, szyszki, muszle itp.). Dzieci mają możliwość samodzielnego wykonywania zadań, badania i formułowania własnych wniosków.
- Zwraca się uwagę na właściwą komunikację w grupie i budowanie przyjaznych relacji poprzez spokojne i rzeczowe rozwiązywanie konfliktów (zwracanie uwagi na negatywne emocje, zachęcanie do wzajemnego przeproszenia poprzez podanie ręki, całus).

Teresa Kot, uczestniczka wizyty studyjnej w San Miniato

Źródła informacji

- Wizyta studyjna w ramach programu „Working for inclusion: the role of the early years workforce in addressing poverty and promoting social Inclusion". Program jest finansowany przez European Community Programme for Employment and Social Solidarity oraz rząd Szkocji : http://www.childreninscotland.org.uk/wfi/index.htm
- http://www.justlanded.com/english/Italy/Italy-Guide/Education/Pre-school-education
- Keir Bloomer, Brownen Cohen, Young children in charge. A small Italian community with big ideas for children, Children in Scotland 2008
- Aldo Fortunati, The education of young children as a community Project The experience of San Miniato, Edizioni Junior srl, Italy 2006



Polskie dobre praktyki

Organizacja

Fundacja Dzieci Niczyje

Fundacja powstała w 1991 r. Jej głównym dążeniem jest ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Fundacja prowadzi wiele działań skierowanych bezpośrednio do dzieci i ich rodzin, m.in. pomoc psychologiczną, wsparcie edukacyjne, porady prawne, a także do profesjonalistów, którzy mają styczność z dziećmi i ich opiekunami w swojej codziennej pracy (szkolenia, konferencje, konsultacje). Poprzez badania, działalność wydawniczą, kampanie społeczne i rzecznictwo Fundacja stara się również wpływać na opinię publiczną i decydentów. W szczególności zaangażowana jest w programy związane z bezpieczeństwem dzieci w Internecie, przeciwdziałaniem krzywdzeniu dzieci w krajach Europy Środkowej i Wschodniej, opieką nad dziećmi uczestniczącymi w procedurach prawnych oraz na rzecz dzieci – ofiar handlu i dzieci cudzoziemskich bez opieki. Prowadzi również dwie placówki pomocy bezpośredniej: Centrum Pomocy Dzieciom Mazowiecka i Praskie Centrum Dziecka i Rodziny oraz telefon zaufania dla dzieci i młodzieży 116-111.

Do największych sukcesów Fundacji Dzieci Niczyje (FDN) zaliczyć można m.in. tworzenie Przyjaznych Pokoi Przesłuchań Dzieci i kampanię „Dzieciństwo bez Przemocy", która wymiernie przyczyniła się do zmiany postaw społecznych w odniesieniu do przemocy wobec dzieci. W 2004 r. Fundacja została też uhonorowana „ISPCAN 2004 Multidisciplinary Team Award" – międzynarodową nagrodą dla organizacji zajmujących się problematyką krzywdzenia dzieci, przyznawaną przez International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect.

Więcej informacji o Fundacji Dzieci Niczyje i jej działaniach można znaleźć na stronie internetowej: www.fdn.pl.

Dobra praktyka

Dobry Rodzic – Dobry Start. Profilaktyka krzywdzenia małych dzieci.

Inspiracje

Program Dobry Rodzic – Dobry Start prowadzony jest przez Fundację Dzieci Niczyje od 2007 r. Przy jego tworzeniu Fundacja Dzieci Niczyje czerpała inspirację z programów realizowanych w krajach Europy Zachodniej i USA, np. brytyjskiego programu rządowego Sure Start, który otacza kompleksową opieką dzieci w wieku przedszkolnym i ich rodziny. Innym źródłem cennych pomysłów, zwłaszcza w zakresie materiałów edukacyjnych dla rodziców, były dokonania brytyjskiego National Society for Prevention of Cruelty Against Children. Ponadto Fundacja Dzieci Niczyje, będąc członkiem różnych organizacji międzynarodowych, stara się na bieżąco śledzić efektywne praktyki w zakresie profilaktyki krzywdzenia małych dzieci.

Wiele doświadczeń z innych krajów pokazuje dobitnie, że działania zapobiegawcze i wspierające są o wiele efektywniejsze i skuteczniejsze, a także bardziej opłacalne pod względem finansowym niż interwencja, w momencie gdy krzywdzenie już nastąpiło.

Ponadto zarówno wyniki empirycznych analiz, jak i doświadczenia Fundacji potwierdzają fakt, że krzywdzenie dzieci przez rodziców często jest działaniem niezamierzonym. Może wynikać z niewiedzy, niewystarczających umiejętności rodzicielskich i nieradzenia sobie z nawarstwiającym się stresem i innymi trudnymi emocjami. Nie ma żadnej szkoły, która przygotowywałaby do bycia rodzicem. Jeśli rodzice nie wynieśli pozytywnych wzorców z własnych domów, mogą czuć się zagubieni w nowej roli. A jeśli na to nakładają się trudności, jak np. kłopoty finansowe, problemy w relacjach z partnerem czy doświadczenie przemocy, uzależnienia – rośnie ryzyko skrzywdzenia własnego dziecka. Warto zatem wesprzeć rodziców już na samym początku ich rodzicielskiej drogi, zapewniając im pomoc psychologiczną i edukacyjną, by świadomie pełnili swoje obowiązki i umieli radzić sobie z trudnymi sytuacjami. Jest to szczególnie ważne w pierwszych miesiącach i latach życia dziecka, kiedy buduje się relacja między dzieckiem a rodzicami i kiedy u dziecka kształtują się wszystkie podstawowe umiejętności, które będzie wykorzystywało przez całe swoje życie.

Model wsparcia rodzin z małym dzieckiem konsultowano z lokalnymi partnerami. Pilotażowy etap projektu wdrażany był w warszawskiej dzielnicy Praga-Południe, gdzie Fundacja funkcjonuje od lat i gdzie ściśle współpracuje m.in. z Ośrodkiem Pomocy Społecznej. Z czasem, z powodu pozytywnych rezultatów pierwszych doświadczeń, program rozszerzył się o kolejne instytucje i stołeczne dzielnice. W tej chwili program Dobry Rodzic – Dobry Start w pełnym wymiarze działa w pięciu dzielnicach: Praga-Południe, Praga-Północ, Targówek, Wawer, Białołęka. Realizują go zakłady opieki zdrowotnej, ośrodki pomocy społecznej, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, szkoły rodzenia, żłobki oraz organizacje pozarządowe. Zaangażowane są też policja i zespoły kuratorskie. Wypracowany w tych dzielnicach model współpracy między różnymi instytucjami nosi nazwę **Lokalnego Systemu Profilaktyki Krzywdzenia Małych Dzieci** (LSPKMD). Do 2012 r. program ma objąć całą Warszawę. W latach 2010–2011 przewidziana jest też jego pilotażowa implementacja w wybranych gminach wiejskich w ramach projektu „Niewidzialne dzieci", realizowanego przez Fundację Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego we współpracy z Fundacją Dzieci Niczyje.

Działania

Można wyróżnić trzy podstawowe poziomy działania Lokalnego Systemu Profilaktyki Krzywdzenia Małych Dzieci:

1. Poziom informacji o programie Dobry Rodzic – Dobry Start

Pracownicy instytucji zaangażowanych w projekt informują rodziców małych dzieci o programie Dobry Rodzic – Dobry Start. Przekazują im również tzw. Pakiet Dobrego Rodzica, składający się z zestawu ulotek i broszur dotyczących wychowania małego dziecka i zawierający informację, gdzie – w razie przeżywania trudności – można zwrócić się po pomoc i wsparcie. Ponadto w instytucjach dostępne są plakaty i ulotki informujące o ofercie wsparcia dla rodziców.

2. Poziom identyfikacji rodzin z grupy ryzyka krzywdzenia małych dzieci

W ścisłej współpracy między poszczególnymi instytucjami tworzącymi LSPKMD wypracowano listę czynników ryzyka krzywdzenia małych dzieci. Należą do nich m.in.: zła sytuacja materialna, nieodpowiednie warunki mieszkaniowe, bezrobocie, samotne rodzicielstwo, rodzice niepełnoletni, uzależnienie, historia przemocy w rodzinie, depresja poporodowa, dziecko niepełnosprawne, dzieci z różnych związków. Na podstawie tej listy opracowano ankietę „Rodzic i Dziecko", która jest narzędziem usprawniającym komunikację między poszczególnymi instytucjami zaangażowanymi w realizację LSPKMD. Ankieta wypełniana jest dla każdej rodziny znajdującej się pod opieką instytucji realizującej projekt. Należy zaznaczyć, że w poszczególnych instytucjach ankieta ma nieco odmienny kształt, w zależności od tego, które czynniki ryzyka pracownicy danej instytucji mają szansę wychwycić. Jeżeli w ankiecie zaznaczone zostaną co najmniej trzy czynniki ryzyka, rodzinę należy objąć programem i zapewnić jej wsparcie.

Ocena czynników ryzyka występujących ewentualnie w danej rodzinie opiera się na wiedzy, doświadczeniu i wyczuciu pracownika, który wypełnia ankietę. Niektóre czynniki, np. uzależnienia, przemoc w rodzinie, nawet jeśli występują samodzielnie, wskazują, że rodzina i dziecko muszą jak najszybciej otrzymać pomoc i wsparcie.

Każdej rodzinie, w której stwierdzi się występowanie czynników ryzyka, zostaje zaproponowana indywidualna oferta wsparcia dostosowana do jej potrzeb. Instytucje realizujące projekt współpracują ze sobą w celu zmotywowania rodziny do skorzystania z oferowanego jej wsparcia.

3. Zapewnienie oferty wsparcia i pomocy

W programie Dobry Rodzic – Dobry Start, realizowanym w Praskim Centrum Dziecka i Rodziny, rodzice małych dzieci mogą skorzystać m.in. z:

- konsultacji indywidualnych, małżeńskich, rodzinnych z psychologiem, położną, psychiatrą lub prawnikiem,
- warsztatów umiejętności rodzicielskich (spotkania raz w tygodniu przez 6 do 10 tygodni),
- jednorazowych spotkań edukacyjnych, organizowanych raz na dwa tygodnie, na konkretne tematy dotyczące wychowania małego dziecka (np. „Mały terrorysta – jak radzić sobie z atakami złości u dziecka", „Zamiast klapsa – jak z szacunkiem i miłością stawiać dziecku granice"),
- dni otwartych, podczas których w luźnej atmosferze, bez konieczności wcześniejszego umawiania się, można porozmawiać z pracownikami programu i innymi rodzicami oraz wspólnie bawić się ze swoim dzieckiem,
- materiałów edukacyjnych i publikacji.

Z oferty programu mogą korzystać wszystkie rodziny z małymi dziećmi, choć niektóre działania, np. warsztaty czy konsultacje, skierowane są do rodzin, w których występują duże trudności i ryzyko, że trudności te mogą doprowadzić do skrzywdzenia dziecka.

Cała oferta dla rodziców jest bezpłatna. Ponadto podczas zajęć dla rodziców dzieciom zapewniona jest profesjonalna, kompetentna opieka, tak by rodzice mogli w pełni skoncentrować się na rozwiązywaniu problemów i podnoszeniu swoich kompetencji.

Do dyspozycji zarówno rodziców, jak i profesjonalistów oddano również stronę internetową www.dobryrodzic.pl, na której można znaleźć m.in.: bogaty zbiór artykułów dotyczących wychowania małego dziecka i radzenia sobie z trudnymi sytuacjami, bazę placówek z całej Polski, w których rodzice małych dzieci mogą znaleźć pomoc i wsparcie, sekcję aktualności, gdzie zamieszczane są informacje dotyczące różnych wydarzeń dla rodziców małych dzieci i dla profesjonalistów, którzy zajmują się tą grupą klientów. Na stronie działa poradnia internetowa – rodzice z całej Polski mogą anonimowo zadawać pytania, na które odpowiadają psychologowie zatrudnieni w programie Dobry Rodzic – Dobry Start. W dziale dla profesjonalistów znajdują się ponadto gotowe scenariusze zajęć z rodzicami.

Podejście pedagogiczne w edukacji rodziców

Bezpośrednie wsparcie dla rodziców małych dzieci, oferowane w programie Dobry Rodzic – Dobry Start, to m.in.: konsultacje indywidualne i małżeńskie, spotkania edukacyjne, czas wspólnej zabawy oraz warsztaty umiejętności rodzicielskich. Spotkania warsztatowe dla rodziców opierają się głównie na systemowym rozumieniu rodziny i zmian w niej zachodzących oraz psychologicznych aspektach rozwoju dziecka – zgodnie z teorią relacji z obiektem więzi Bolby'ego. Wykorzystują też elementy metod wychowawczych wg publikacji A. Mazlisch, E. Faber, Trening Zastępowania Agresji TZA ART. W programie są także warsztaty „Wychowanie bez porażek" Thomasa Gordona oraz warsztaty wykorzystujące metodę wideotreningu komunikacji.

Trudności

Wypracowanie i rozszerzanie systemu było i jest zadaniem ambitnym, czasochłonnym i wymagającym dużego zaangażowania nie tylko pracowników Fundacji, lecz także pozostałych instytucji realizujących program. Początkową trudnością w działaniu programu, a w szczególności LSPKMD, była pewna nieufność między jego realizatorami, wynikająca głównie z braku doświadczeń ze wzajemnej współpracy, która ułatwiałaby wzajemne kontaktowanie się. Występowały też wątpliwości związane z zakresem kompetencji poszczególnych służb. Dużą trudnością w konstruowaniu schematu przekazywania danych była również bardzo restrykcyjna ustawa o ochronie danych osobowych obowiązująca w Polsce. Kolejnym wyzwaniem stojącym przed programem jest niewystarczający poziom zaangażowania środowiska medycznego, zwłaszcza lekarzy, których rola w profilaktyce krzywdzenia małych dzieci jest niezwykle istotna. Często są oni jedynymi osobami spoza rodziny, które mają kontakt z dzieckiem i mogą zauważyć, czy dzieje się z nim coś niepokojącego.

Jednak dwa lata wdrażania programu pokazują, że udało się zbudować zaufanie pomiędzy poszczególnymi partnerami. Współpraca układa się coraz lepiej i coraz skuteczniej udaje się motywować rodziców małych dzieci do szukania dla siebie pomocy.

Źródła finansowania

Program realizowany jest dzięki funduszom pozyskanym od World Childhood Foundation, Fundacji Veluxa oraz Urzędu m.st. Warszawy. Dodatkowe aktywności w ramach programu, np. kampania społeczna, ulotki edukacyjne, finansowane są dzięki grantom pozyskanym m.in. z funduszy unijnych.

Program Dobry Rodzic – Dobry Start nie przynosiłby takich efektów, gdyby nie zaangażowało się w niego również wiele instytucji i partnerów lokalnych. Bardzo istotne jest wsparcie nie tylko finansowe, ze strony Urzędu m.st. Warszawy oraz urzędów poszczególnych dzielnic.

Efekty

Choć program działa dopiero od dwóch lat i nie ma jeszcze wyników pogłębionej ewaluacji, to na podstawie wypowiedzi zarówno rodziców, jak i profesjonalistów można zdecydowanie stwierdzić, że przynosi on pozytywne efekty. Działanie LSPKMD wysoko oceniają zaangażowani w jego realizację profesjonaliści, którzy podkreślają takie jego zalety, jak: interdyscyplinarność, lepsza komunikacja między różnymi służbami, sprawniejsza identyfikacja rodzin, w których występuje ryzyko krzywdzenia małych dzieci. Niewątpliwie korzystne jest też rozbudowanie bezpłatnej oferty wsparcia dla rodziców małych dzieci w poszczególnych dzielnicach, która realizowana jest w poradniach psychologiczno-pedagogicznych.

Rodzice również wysoko oceniają wsparcie oferowane w ramach programu. Z wypełnianych przez nich ewaluacji, np. po ukończeniu warsztatów, wynika, że pomogły im lepiej rozumieć emocje zarówno swoje, jak i dziecka, lepiej potrafią sobie z nimi radzić, lepiej rozumieją etapy rozwoju dziecka i związane z nimi potrzeby dziecka, mają więcej wiary w swoje kompetencje wychowawcze, znają różne techniki stawiania dziecku granic przy jednoczesnym poszanowaniu jego godności i integralności.

Jedna z mam po zakończeniu warsztatów napisała: „Uważniej obserwuję swoje dziecko, potrafię trafniej odpowiadać na jego potrzeby, jestem bardziej opanowana, kiedy zaczyna płakać, lepiej potrafię wyznaczać granice".

Inna stwierdziła: „Podchodzę do wszystkiego spokojniej, wiem, co się dzieje, a także wiem, że dziecko nie robi mi tego na złość, to etapy rozwoju, rozmawiam z nim, słucha mnie uważniej".

Bez wątpienia największym plusem programu Dobry Rodzic – Dobry Start jest zaangażowanie wielu instytucji i partnerów lokalnych, dzięki czemu program jest znacznie bliżej rodzin i ich naturalnego środowiska. Niezwykle cenne okazało się również wypracowanie interdyscyplinarnego schematu współpracy różnych służb w ramach Lokalnego Systemu Profilaktyki Krzywdzenia Małych Dzieci, dzięki któremu można dotrzeć do rodzin przeżywających trudności i zaoferować im wsparcie, zanim dojdzie w nich do tragedii. Kolejną zaletą jest powszechny charakter programu – każdy rodzic w dzielnicach objętych programem otrzymuje Pakiet Dobrego Rodzica, dla każdego wypełniana jest też ankieta „Rodzic i Dziecko", dzięki czemu udaje się uniknąć stygmatyzacji rodzin. Ponadto w ramach programu oferowane jest różnorodne, bezpłatne i długofalowe wsparcie, tak by każda rodzina z małym dzieckiem, borykająca się z trudnościami, mogła znaleźć dla siebie odpowiednią pomoc. Najważniejsze jest jednak pełne szacunku, partnerskie podejście do rodziców – to oni są bowiem ekspertami najlepiej rozeznającymi się w swojej sytuacji i potrzebach!

Więcej informacji na temat programu można znaleźć na stronie: www.dobryrodzic.pl i w kwartalniku Dziecko Krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka. Jak budować lokalny system profilaktyki krzywdzenia małych dzieci? Nr 2 (27) 2009, FDN, Warszawa.

Organizacja

Instytut Małego Dziecka im. Astrid Lindgren

Instytut Małego Dziecka im. Astrid Lindgren (IMD) jest organizacją pozarządową, która ponad 16 lat działa w obszarze wsparcia rozwoju i edukacji małego dziecka. W tym czasie zrealizowaliśmy kilkadziesiąt projektów o zasięgu lokalnym, krajowym i międzynarodowym.

Misją Instytutu Małego Dziecka jest budowanie kultury małego dziecka jako integralnej części demokratycznego społeczeństwa. W swoich działaniach IMD promuje znaczenie wczesnego dzieciństwa i dobrej jakości edukacji dla rozwoju człowieka.

Dla IMD istotne są jakość pracy, wysokie standardy i poszukiwanie nowych idei. Czerpiemy z najlepszych wzorców światowych, współpracując z krajowymi i zagranicznymi instytucjami, ośrodkami i organizacjami pracującymi na rzecz małych dzieci. Stale rozwijamy swoje kompetencje, ponieważ uważamy, że małe dzieci potrzebują wysoko wykwalifikowanych ekspertów. Szkolimy się w zagranicznych placówkach i ośrodkach akademickich z USA, Czech, ze Słowacji, z Holandii, Niemiec, Anglii i Francji.

Programy Instytutu kierowane są do małych dzieci (od urodzenia do 7. roku życia) i ich najbliższego środowiska – środowiska rodzinnego i edukacyjnego oraz wszystkich uczestników przestrzeni publicznej, w której żyją małe dzieci. IMD prowadzi akcje społeczne: „Wsparcie na Starcie", „Przedszkole dla Każdego", „Rusz Wózkiem, Rusz Światem", które pokazują ważne problemy małych dzieci w przestrzeni publicznej.

Ważnym zadaniem organizacji jest tworzenie i upowszechnianie modelowych rozwiązań w obszarze opieki rozwojowej i edukacji małych dzieci, które przyczyniają się do poprawy ich jakości życia w Polsce.

IMD w swoich działaniach łączy nowoczesną wiedzę i praktykę psychologiczno-pedagogiczną z doświadczeniem, jakie udało nam się uzyskać przez kilkanaście lat aktywnej działalności. Interdyscyplinarny zespół specjalistów (psychologów, pedagogów, nauczycieli przedszkolnych, socjologów, trenerów) pracuje na podstawie podejścia IMD – innowacyjnego podejścia skoncentrowanego na perspektywie małego dziecka.

Wspierają nas ludzie różnych profesji (ekonomiści, prawnicy, ewaluatorzy, superwizorzy, lokalni liderzy), dla których istotne są sprawy małych dzieci i ich miejsce w społeczeństwie demokratycznym.

Więcej informacji o Instytucie Małego Dziecka można znaleźć na stronie www.imd.org.pl.

Historia

Nasza organizacja została powołana do życia w szczególnym okresie intensywnych przemian ustrojowych i budowania społeczeństwa obywatelskiego. Nasze początki sięgają 1993 r., kiedy to zaczęliśmy działać jako Stowarzyszenie „Pracownia Działań Twórczych". Jako jedni z pierwszych w Polsce i pierwsi w Poznaniu zaczęliśmy promować znaczenie wczesnego dzieciństwa i wczesnej, dobrej jakości edukacji dla życia człowieka, jego sukcesów edukacyjnych, zawodowych i życiowych.

Początkowo działania Stowarzyszenia koncentrowały się na dzieciach pochodzących z rodzin w trudnej sytuacji życiowej. Program zakładał systemową pracę z całym środowiskiem dziecka – środowiskiem rodzinnym i szkolnym oraz szerszym środowiskiem lokalnym.

W połowie lat 90. zaobserwowaliśmy, że usługi opiekuńczo-edukacyjne, dostępne dla dzieci od urodzenia do 6. roku życia, były ograniczone do przedszkoli i żłobków, a praktykę pedagogiczną w tych miejscach oparto na kontroli i dyscyplinie, bierności i braku poszanowania autonomii dzieci. Poszukiwaliśmy zatem możliwości rozwijania się i działania w obszarze rozwoju i edukacji małego dziecka oraz szeroko pojętej prewencji społecznej. Od 2001 r. strategicznym sponsorem naszej organizacji została Fundacja Bernarda van Leer z Holandii. Współpraca z nią oraz spotkanie z Henriette Heimgaertner – konsultantką tej Fundacji – wpłynęły na rozwój i zmiany całej organizacji.

Od 2006 r. działamy jako Instytut Małego Dziecka im. Astrid Lindgren na rzecz wszystkich małych dzieci od urodzenia do 7. roku życia oraz ich najbliższego środowiska rodzinnego i edukacyjnego. Prowadzimy aktywną i otwartą działalność, która jest adresowana zarówno do profesjonalistów, jak i do różnych grup społecznych. Instytut inicjuje szersze zmiany społeczne w obszarze budowania kultury małych dzieci oraz podnoszenia jakości ich życia w Polsce.

Podejście pedagogiczne

Instytut chce pełnić ważną funkcję w tworzeniu demokratycznych praktyk dla rozwoju małych dzieci i wspierać ich integrację w społeczeństwie, a tym samym wpływać na ich jakość życia w Polsce i przyczyniać się, w długofalowej perspektywie, do rozwoju społecznego i gospodarczego.

Najistotniejszą zmianą, której dokonaliśmy w ciągu ostatnich lat, jest wypracowanie autorskiego i innowacyjnego w Polsce podejścia skoncentrowanego na dziecku (podejście IMD), opartego na najnowszej wiedzy z obszaru edukacji wczesnodziecięcej oraz rozwoju wczesnodziecięcego.

Podejście Instytutu Małego Dziecka określa naszą specyfikę i sposób pracy na rzecz dzieci. Jest skoncentrowane na perspektywie dziecka, czyli uwzględnianiu jego potrzeb i praw w przestrzeni społecznej – rodzinnej, edukacyjnej i publicznej. Podejście IMD zostało wypracowane na podstawie wiedzy i doświadczenia interdyscyplinarnego zespołu Instytutu. IMD kieruje się tym podejściem we wszystkich swoich działaniach, koncentrując się na uwzględnianiu: indywidualności, różnorodności, partycypacji dzieci, kontekstu ich życia oraz rozwoju w codzienności.

Na podstawie podejścia IMD powstała nasza wizja, która zakłada, że:
„Instytut Małego Dziecka im. Astrid Lindgren upowszechnia i wprowadza innowacyjne modelowe rozwiązania na rzecz rozwoju i edukacji małych dzieci.

Rozwiązania te są wysokiej jakości i użyteczności. Opierają się na rozpoznaniu potrzeb, solidnej wiedzy i doświadczeniu oraz poszanowaniu praw małych dzieci w przestrzeni społecznej – rodzinnej, edukacyjnej i publicznej.

IMD jest organizacją, która bierze odpowiedzialność społeczną za tworzenie demokratycznych warunków rozwoju małych dzieci i jakość ich życia".

Działania

Instytut prowadzi różnorodne działania na rzecz małych dzieci i ich miejsca w przestrzeni społecznej – rodzinnej, edukacyjnej i publicznej. Główne obszary naszych działań to:
1. Wspieranie rozwoju małych dzieci i ich rodzin
2. Wspieranie środowiska edukacyjnego
3. Prowadzenie akcji społecznych
4. Tworzenie i upowszechnianie modelowych rozwiązań

Opracowaliśmy i wdrażamy programy dla małych dzieci i ich rodzin, np. projekt „Wsparcie na Starcie", którego celem jest wszechstronne wspieranie rozwoju i uczenia się dzieci od urodzenia do 6 lat oraz wspieranie rodziców w ich roli rodzicielskiej. W ramach projektu prowadzimy: grupy zabawowe, Klub Dwulatka, Małe Przedszkole, Grupę Przedszkolną IMD, Klub Przedszkolaka, konsultacje psychologiczne i warsztaty dla rodziców małych dzieci.

Jesteśmy autorami programów szkoleniowych dla profesjonalistów oraz modelowych rozwiązań w obszarze opieki rozwojowej i edukacji małego dziecka (więcej informacji na naszej stronie internetowej www.imd.org.pl).

Dążymy do wprowadzania zmian społecznych na rzecz małych dzieci poprzez akcje społeczne, konferencje, publikacje, lobbing i zmiany w prawie. Inicjowaliśmy powstanie ogólnopolskiego Partnerstwa na rzecz Rozwoju i Edukacji Małych Dzieci oraz platformy „Patch-work" – nieformalnej sieci matek – liderek oraz organizacji i grup mamowych.

Podnosimy świadomość władz lokalnych na temat wspierania rozwoju małych dzieci, znaczenia wczesnej edukacji, wprowadzania długofalowych rozwiązań systemowych. Bierzemy udział w zespołach ekspertów powoływanych na poziomie rządowym i samorządowym, zarówno w administracji publicznej, jak i sektorze pozarządowym. Jesteśmy miejscem, które stawia sobie za zadanie aktywne wpływanie na kształt polityki społecznej miasta i regionu.

Trudności

Instytut przeżywa problemy, takie jak większość organizacji pozarządowych w Polsce, działających w podobnym obszarze:
- brak stabilnych źródeł finansowania prewencyjnych działań na rzecz małych dzieci,
- ograniczone środki na działania instytucjonalne, związane ze sferą promocji, zarządzania i organizacją pracy.

Wciąż brak jest rozwiązań systemowych, mogących zapewnić trwałość i zrównoważony rozwój dla tego typu organizacji pozarządowych.

Równocześnie, ponieważ IMD wprowadza dużo innowacji w obszarze rozwoju i edukacji małego dziecka, napotyka liczne stereotypy i uprzedzenia związane z uwzględnieniem praw i potrzeb małych dzieci w przestrzeni publicznej oraz miejsca dzieci w przestrzeni społecznej.

Źródła finansowania

Aktualnie nasze działania finansują: Fundacja Bernard van Leer, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Program „Uczenie się przez całe życie", Urząd Miasta Poznania – Wydział Zdrowia i Spraw Społecznych, Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Poznaniu. Prowadzimy również działalność gospodarczą, której zyski przeznaczamy na cele statutowe Instytutu.

Efekty

Instytut Małego Dziecka im. Astrid Lindgren to przede wszystkim **przyjazna, demokratyczna przestrzeń dla małych dzieci** i **ich rodzin oraz profesjonalistów**, którzy chcą tworzyć dobre warunki rozwojowe dla najmłodszych przedstawicieli życia społecznego.

Instytut Małego Dziecka:
- stworzył innowacyjne **Podejście IMD**, na podstawie którego realizuje wszystkie swoje działania;
- opracował i wdrożył **autorskie programy szkoleniowe dla profesjonalistów** pracujących na rzecz dzieci od urodzenia do 7. roku życia:
  - **model wewnętrznego szkolenia skoncentrowanego na perspektywie** małego dziecka dla konsultantów Grup Zabawowych i nauczycieli przedszkolnych,
  - **model alternatywnych form** opieki rozwojowej dla dzieci poniżej 3. roku życia,
  - **model wsparcia oddolnych inicjatyw matek** – upowszechnienie idei centrów matek;
- przeprowadził **kilka ważnych akcji społecznych**: „Rusz Wózkiem, Rusz Światem", „Przedszkole dla Każdego", „Wsparcie na Starcie";
- stworzył i upowszechnił **modelowe rozwiązania w obszarze opieki rozwojowej i edukacji małych dzieci oraz wsparcia ich rodzin, m.in. alternatywne formy opieki rozwojowej dla dzieci poniżej 3. roku życia;**
- wydał kilkanaście publikacji z zakresu wczesnego dzieciństwa, rozwoju i edukacji małego dziecka oraz wsparcia liderów oddolnych inicjatyw.

Najważniejszą sprawą w Instytucie Małego Dziecka jest wrażliwość na perspektywę dziecka i uwzględnianie jej w codziennej pracy. Przestrzeń Instytutu to przestrzeń, gdzie sprawy dzieci są traktowane poważnie i z uwagą. Zespół IMD potrafi realizować swoje działania w taki sposób, że ta perspektywa jest dominująca i obecna.

W IMD ważna jest jakość, spójność i użyteczność realizowanych działań. Bliskie jest nam przekonanie, że sami „tworzymy drogę, po której kroczymy".

Na tym etapie działań IMD jest gotowy dzielić się swoją wiedzą i doświadczeniem, upowszechniając dobre praktyki i modelowe rozwiązania.

Istotne jest również to, że budując kulturę małego dziecka, patrzymy na swoje działania zarówno z perspektywy indywidualnych dzieci, jak i z perspektywy społecznej i rozwoju gospodarczego.

Opinie o IMD:

„(...) Wsparcie, które można uzyskać w IMD, jest tak samo cenne, jak panująca tam niemal rodzinna atmosfera" (Hanna, mama Martusi).

„(...) Dzięki cudownym Paniom prowadzącym, dzieci z przyjemnością oddają się twórczym zabawom, uczą się przebywania w grupie, interakcji z innymi dziećmi i dorosłymi. Spotkania grup zabawowych, w których uczestniczymy, uczą mnie za każdym razem czegoś nowego o moim synku (...)" (Karolina, mama Zaka).

„(...) Instytut Małego Dziecka im. Astrid Lindgren zgromadził osoby o wysokich kompetencjach psychologicznych i pedagogicznych. Są to fachowcy, w najlepszym tego słowa znaczeniu, którzy nie tylko nieustająco doskonalą swoje kompetencje, ale nie braknie im zapału, odwagi i umiejętności stawiania sobie nowych wyzwań. Zespół ten, realizując poprzednie projekty, zdobył ogromne doświadczenie w urzeczywistnianiu trudnych pomysłów, które zapewne będą mu potrzebne w realizacji tego istotnego przedsięwzięcia" (prof. dr hab. Lidia Cierpiałkowska).

Agnieszka Tkaczyńska
Instytut Małego Dziecka im. Astrid Lindgren

Organizacja

Ośrodek Pomocy Społecznej w Bełżycach

Nasz ośrodek przedszkolny działa przy Ośrodku Pomocy Społecznej (OPS) w Bełżycach (13 739 mieszkańców) w woj. lubelskim. Największe problemy społeczne w naszej gminie to przede wszystkim bezrobocie, bezradność rodzin w sprawach opiekuńczo-wychowawczych i prowadzeniu gospodarstwa domowego oraz przemoc domowa.

Celem pomocy społecznej jest umożliwienie rodzinom przezwyciężania trudnych sytuacji życiowych, których nie są w stanie pokonać same. Jednym z obowiązkowych zadań gminy, które powinno być realizowane przez ośrodki pomocy społecznej, jest tworzenie gminnego systemu profilaktyki i opieki nad dzieckiem i rodziną. Pomoc dzieciom żyjącym w rodzinach dysfunkcyjnych, pozbawionych godnego dzieciństwa i dostępu do edukacji, to najważniejsze i najtrudniejsze zadanie OPS. Rodzina, która otrzymuje pomoc pieniężną z pomocy społecznej, często nie uwzględnia potrzeb dzieci, zwłaszcza najmłodszych. Rodzice uważają, że wystarczy jedynie zaspokoić podstawowe potrzeby dzieci, takie jak ubranie i jedzenie. Nie czują i nie rozumieją potrzeby wspomagania rozwoju dziecka oraz znaczenia wczesnej edukacji.

Dobra praktyka

Nasze pierwsze przedszkole

Wyrównywanie szans dzieci z rodzin zagrożonych wykluczeniem społecznym.

Historia

Bywając razem z innymi pracownikami socjalnymi w domach rodzin z małymi dziećmi, często widziałam różne obrazy z ich życia: trudne warunki mieszkaniowe, zaniedbane, brudne pokoje, w których dzieci przebywały, brak zabawek, książek, bloków do rysowania, plasteliny. W szkole dzieci te były odrzucane przez rówieśników, miały gorsze wyniki w nauce. Od 1999 r. żadne dziecko naszych podopiecznych nie chodziło do przedszkola, przede wszystkim z powodów finansowych, ale też dlatego, że rodzice nie rozumieli potrzeb edukacyjnych dzieci. Rodzina, często izolowana społecznie, zamykała się w swoim domu. Brak aspiracji zawodowych u rodziców przenosił się na dzieci, które nie widziały potrzeby kształcenia się. Stawały się one, jak ich rodzice, tzw. rezydentami pomocy społecznej – wielopokoleniowo korzystając ze świadczeń pomocy społecznej, uzależniły się od niej. Jest to jeden z najtrudniejszych problemów w pomocy społecznej. Niestety, brakuje pomysłów na jego rozwiązanie.

Wszystko zmieniło się w 2006 r., kiedy Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego ogłosiła konkurs „Szansa dla Najmłodszych". Pomyślałam wtedy, że muszę zrobić wszystko, aby dzieci klientów pomocy społecznej też dostały swoją szansę. Z Fundacji otrzymaliśmy grant w wysokości 5300 zł na prowadzenie zajęć edukacyjnych dla małych dzieci. Z najuboższych, dysfunkcyjnych, wykluczonych społecznie rodzin wybraliśmy grupę 15 dzieci i ich rodziców. Zajęcia odbywały się 2 razy w tygodniu po 4,5 godziny, dla rodziców – 2 razy w miesiącu odbywały się warsztaty psychoedukacyjne oraz konsultacje indywidualne ze specjalistami (psycholog, pedagog, logopeda). Łącznie w latach 2006–2008 w zajęciach wzięło udział 90 dzieci (po 30 dzieci w każdym roku), w 2009 r. – 17 dzieci. Mamy już 21 absolwentów. Dzięki środkom uzyskanym z Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej (15 tys. zł), Regionalnego Ośrodka Polityki Społecznej (3 tys.), Lubelskiego Urzędu Wojewódzkiego (8 tys.) oraz przekazanym przez samorząd, w latach 2006–2008 prowadziliśmy zajęcia w dwóch grupach. Obecnie, z uwagi na trudności lokalowe, mamy jedną grupę dzieci.

Wpływ zajęć edukacyjnych na dzieci i ich rodziny przeszedł nasze najśmielsze oczekiwania. Nareszcie znaleźliśmy sposób pomocy pozafinansowej dla naszych rodzin, przynoszący wyjątkowo dobre efekty.

Działania

Jako jedyny Ośrodek Pomocy Społecznej w woj. lubelskim od 2006 r. prowadzimy zajęcia edukacyjno-wychowawcze dla dzieci z rodzin, które korzystają z systemu pomocy społecznej. Przez 5 dni w tygodniu po 4 godziny dzieci bezpłatnie uczestniczą w zajęciach. Uczą się i bawią zarówno one, jak i ich rodzice. Zajęcia prowadzone są według programu „Dobry start przedszkolaka" Fundacji Komeńskiego. Prowadzi je pedagog, wieloletni pracownik Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Bełżycach oraz pracownik socjalny – wieloletnia wychowawczyni w świetlicy środowiskowej, z dużym doświadczeniem i znajomością lokalnego środowiska, mająca bardzo dobry kontakt z rodzicami.

Rodzice pełnią dyżury (zawsze jedno z nich pomaga w prowadzeniu zajęć), aktywnie włączają się w przygotowanie różnorodnych imprez, np. „Wspólnej Wigilii". Rodzice mogą skorzystać z konsultacji z wymienionymi wyżej specjalistami. Zapraszamy ich również na warsztaty, ucząc, jak gospodarować budżetem domowym,

z uwzględnieniem potrzeb dziecka (zamiast kupić papierosy, kup dziecku książkę, dlaczego plastelina jest tak ważna i potrzebna, dlaczego nie trzeba kupować gazowanych napojów i gotowych produktów dla dzieci, jak bawić się ze swoimi dziećmi).

Trudności

Początkowo rodzice niechętnie korzystali z porad i konsultacji, była to dla nich nowa i nieznana forma pomocy. Trudność organizacyjną, którą napotkaliśmy, stanowiło znalezienie odpowiedniego miejsca do prowadzenia zajęć. Początkowo (w 2006 r.) oddaliśmy dzieciom naszą salę konferencyjną, co było utrudnieniem, ale dawało dużo radości, kiedy zza ściany dochodził śpiew i śmiech szczęśliwych dzieci. Jednak z powodu przepisów bhp nie mogliśmy dalej prowadzić w niej zajęć. Obecnie odbywają się one w Zespole Szkół im. Jana Pawła II w Bełżycach. Współpraca z dyrekcją szkoły układa się bardzo dobrze. Nasze dzieci mogą korzystać z basenu, biblioteki, sali gimnastycznej i korekcyjnej. Uczestniczą aktywnie w życiu szkoły, np. specjalnie dla nich klasa II przygotowała przedstawienie „Na straganie". Dzieci są zapraszane na wszystkie imprezy okolicznościowe, msze i apele z okazji dnia patrona szkoły Jana Pawła II.

Źródła finansowania

Ośrodek Pomocy Społecznej w Bełżycach, jako placówka prowadząca zajęcia edukacyjno-wychowawcze, dostaje środki samorządowe przyznawane w budżecie OPS i zatwierdzane przez Radę Miejską w Bełżycach – ok. 20 tys. zł rocznie (wynagrodzenia dla prowadzących zajęcia, zakup materiałów i wyposażenia itp.). Nie ponosimy kosztów utrzymania pomieszczenia: wody, światła, ogrzewania. Poza tym wsparcia finansowego udzielają nam Lubelski Urząd Wojewódzki, Regionalny Ośrodek Pomocy Społecznej w Lublinie, Gminna Komisja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych w Bełżycach.

Koszty organizacji tych zajęć są niewielkie, ale efekty bardzo duże. Zadanie realizowane przez nas w postaci organizacji zajęć edukacyjno-wychowawczych zostało na stałe wpisane do budżetu gminy.

Efekty

Wpływ na dzieci

Dzieci, które w 2006 r. przyszły na pierwsze zorganizowane przez nas zajęcia, miały bardzo duże braki rozwojowe, nie posiadały dostępu do książek czy pomocy edukacyjnych. Pięcioletnia Julia po raz pierwszy na naszych zajęciach zobaczyła flamaster, nie wiedziała, co zrobić z plasteliną. Dzisiaj jest uczennicą, która osiąga bardzo dobre wyniki w nauce. Mamy wielu absolwentów „naszego przedszkola", z których jesteśmy dumni, bo dobrze radzą sobie w szkole. Z relacji nauczycieli, którzy ich uczą, wynika, że wyróżniają się na tle klasy, np. podczas przedstawienia w szkole „Koziołka Matołka" to właśnie te dzieci pierwsze zadawały pytania: „Skąd do nas przyjechałeś?", „Czy lubisz dzieci?", „Kto jest autorem książki?". Nasze dzieci chętnie wykonują różne prace na rzecz klasy i szkoły, biorą udział w przedstawieniach, konkursach, z udziałem rodziców wykonują prace plastyczne. Poza tym nauczyciele mają lepszy kontakt z rodzicami, widzą ich większe zainteresowanie postępami w nauce (gdy do szkoły chodziło starsze rodzeństwo, istniał problem kontaktów z rodzicami, dzieci były nieprzygotowane).

Z relacji pań prowadzących zajęcia wynika, że dzieci stają się bardziej otwarte, wrażliwe, nabywają umiejętności społeczne, które są tak ważne w dalszej nauce, gdyż dzięki nim dzieci rozwijają swoje talenty.

Jeszcze innym efektem, który osiągnęliśmy, jest to, że na nasze zajęcia przychodzą dzieci, które z różnych przyczyn nie uczęszczają do samorządowego przedszkola. Kacper (5 lat) nie mówił, nie bawił się, był zalękniony (orzeczenie o wczesnym wspomaganiu od 1 roku), przychodził z mamą. Grupa go akceptowała, dzieci wiedziały, że Kacper chce być z mamą i obserwuje zajęcia, nie włączając się. Po dwóch miesiącach stał się „cud": Kacper mówi, bawi się z rówieśnikami i nie ma przy nim mamy. Dzieci wołają: „Kacper bawi się, Kacper mówi, Kacper jest super". Jest to jedyne miejsce w gminie, gdzie takie dziecko może przyjść i zostać, bez względu na to, czy rodzina korzysta ze świadczeń OPS. Mama Kacpra (45 lat) mówi, że gdyby nie nasza pomoc, to jej syn trafiłby do szkoły specjalnej. Nikt nie chciał mu pomóc.

Wpływ na rodziców

Bardzo duże i widoczne efekty naszej pracy obserwujemy u rodziców. Często zaniedbane matki, które zamknięte w swoim domu izolowały się od społeczeństwa, stały się kobietami aktywnymi zawodowo. Do końca 2009 r. 8 matek i 2 ojców podjęło pracę (m.in. jako szatniarka, sprzedawca, kucharka, pomoc, kierowca, florystka), wielu uczestników naszych warsztatów uczestniczyło w kursach podnoszących kwalifikacje zawodowe. Kiedy dzieci były na zajęciach, rodzice mogli szukać w tym czasie pracy. Mama 5-letniej Asi, odkąd jej córka chodzi na zajęcia, nareszcie ma powód, żeby się ubrać i zrobić makijaż: „Muszę jakoś wyglądać" – mówi.

Mama Dawida, zaniedbana 39-letnia kobieta, stała się otwarta: „Dodaliście mi skrzydeł" – powiedziała pracownikowi socjalnemu. Podjęła pracę w sklepie, dba o siebie i o dom. Rodzice, którzy spotykają się na zajęciach, zawiązują przyjaźnie, a ich dzieci razem się bawią i pomagają sobie. Niezwykle cenną rzeczą jest bezpłatny dostęp do organizowanych przez nas zajęć. Tata Mateusza (5 lat) i Kacpra (3 lata) powiedział: „Nigdy nie byłoby nas stać na przedszkole, żona nie pracuje, ja dorywczo na budowach. Było mi wstyd, że inne dzieci chodzą do przedszkola, a moje chłopaki nie. Teraz łzy mi same lecą, jak mi pokazują różne prace albo literki w gazecie rozpoznają".

Integracja społeczna

Nasze pierwsze przedszkole bardzo dobrze zaadaptowało się w szkole. Dzieci uczestniczące w zajęciach edukacyjno-wychowawczych nie są naznaczone jako te najbiedniejsze, korzystające z pomocy społecznej. Dyrektor szkoły, nauczyciele i uczniowie z sympatią i zrozumieniem traktują nasze dzieci. Wiedzą, jak ważne jest w przyszłości udzielanie dzieciom i rodzicom takiej właśnie pomocy.

Dzięki naszym doświadczeniom możemy powiedzieć, że zorganizowanie takich zajęć edukacyjno-wychowawczych to bardzo efektywne rozwiązanie dla systemu pomocy społecznej w Polsce, z którego mogą korzystać OPS. Oddziaływaniem objęte są nie tylko dzieci, lecz także całe rodziny. Jest to idealny, sprawdzony rodzaj pomocy pozafinansowej, który wyzwala w rodzinach aktywność do szukania rozwiązań ich trudnej sytuacji życiowej. Mamy nadzieję, że dzieci i ich rodziny objęte tą formą pomocy wyjdą z systemu pomocy społecznej. Staną się ludźmi wykształconymi, którzy będą radzić sobie bez pomocy instytucji.

Anna Chmielewska
kierowniczka Ośrodka Pomocy Społecznej w Bełżycach

Organizacja

Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego

Fundacja powstała w 2003 r., po to by stwarzać dzieciom jak najlepsze warunki do budowania poczucia własnej wartości, rozwoju samodzielnego i twórczego działania oraz rozbudzania ciekawości. Szczególnie 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. Dążymy do wprowadzania trwałych zmian systemowych, które usprawniają proces wspierania rozwoju i edukacji małych dzieci. Przy Fundacji działa Akademia Komeńskiego – niepubliczna placówka doskonalenia dorosłych, która ma w ofercie 23 moduły szkoleniowe i rocznie szkoli ponad 2 tysiące nauczycieli, przedstawicieli organizacji pozarządowych i samorządów oraz rodziców.

Nasze największe sukcesy:

- Wprowadzenie na grunt Polski alternatywnych – w stosunku do przedszkola – form edukacji przedszkolnej idoprowadzenie – w koalicji z organizacjami pozarządowymi – do wpisania tych form do ustawy o systemie oświaty.
- Wydanie 15 publikacji poświęconych wczesnej edukacji, w tym pierwszego w Polsce raportu Małe dziecko w Polsce, przygotowanego przez zespół ekspertów akademickich i praktyków z organizacji pozarządowych. Na zlecenie UNICEF przygotowaliśmy angielską wersję poradnika „Dobry Start – jak wprowadzać alternatywne formy edukacji przedszkolnej", który pomaga w upowszechnianiu edukacji przedszkolnej na Bałkanach i w Azji Centralnej.
- Laureat I nagrody w kategorii „Edukacja" konkursu Pro Publico Bono na Najlepsze Dzieło Obywatelskie (2007).
- I nagroda w konkursie Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli i Ministerstwa Edukacji Narodowej na najlepsze programy wychowania przedszkolnego (2009) za program pracy z dziećmi „Dobry start przedszkolaka" autorstwa Moniki Rościszewskiej-Woźniak.

Więcej informacji o Fundacji Komeńskiego i jej działaniach można znaleźć na stronie www.frd.pl.

Dobra praktyka

Grupy Zabawowe

Inspiracja

Z działalnością Grup Zabawowych zapoznaliśmy się podczas wizyt studyjnych w Wielkiej Brytanii i Irlandii. Grupy Zabawowe są tam bardzo popularną formą zajęć dla najmłodszych dzieci i ich rodziców. Pierwsze powstały w latach 60. w Wielkiej Brytanii z inicjatywy rodziców oraz społeczności lokalnej w celu umożliwienia dzieciom – na zasadach samopomocy – dostępu do usług opiekuńczo-edukacyjnych tam, gdzie ich nie było lub tam gdzie w istniejących żłobkach i przedszkolach było za mało miejsc.

Przy wypracowywaniu polskiej formy Grup Zabawowych pomagały nam organizacje pozarządowe, posiadające wieloletnie doświadczenie w pracy z dziećmi i rodzicami: Instytut Małego Dziecka im. Astrid Lindgren z Poznania, Stowarzyszenie „Edukacja Inaczej" z Barcian i Stowarzyszenie „Dorośli Dzieciom" z Sępólna Krajeńskiego.

Korzystaliśmy także z doświadczeń i rad Early Years – the Organisation for Young Children, a także wypracowanych przez tę organizację materiałów edukacyjnych. Między innymi przetłumaczyliśmy i wydaliśmy broszurę Early Years – „Chce się bawić – praktyczne propozycje zabaw dla małych dzieci".

Działania

Grupa Zabawowa – zasady pracy

W formule wypracowanej przez Fundację Komeńskiego Grupy Zabawowe – to systematyczne zajęcia dla rodziców i dzieci od 6. miesiąca do 3-4 roku życia, prowadzone przez odpowiednio przygotowanego animatora. Grupy Zabawowe organizowane są w miejscach, gdzie dzieci mogą bawić się bezpiecznie – w domu rodzinnym, świetlicy wiejskiej, salce parafialnej, siedzibie organizacji pozarządowej, remizie strażackiej, domu kultury czy bibliotece. Co najmniej raz w tygodniu, najczęściej przez 2 godziny, animator prowadzi zajęcia, podczas których pokazuje, jak pomagać dzieciom w rozwoju, bawiąc się i spędzając z nimi czas. Bardzo ważnym aspektem Grupy Zabawowej jest rozwijanie przedsiębiorczości i umiejętności społecznych dorosłych jej członków. Rodzice biorą odpowiedzialność za funkcjonowanie grupy – wspólnie opracowują szczegółowe zasady działania, harmonogram zajęć, program pracy z dziećmi, proponują i samodzielnie prowadzą zabawy z dziećmi, rozdzielają odpowiedzialność za poszczególne zadania, pomagają w zdobywaniu funduszy.

Przygotowanie animatorów do prowadzenia Grup Zabawowych

Umiejętności i doświadczenie animatora przekładają się na jakość pracy Grupy Zabawowej. Najodpowiedniejszymi kandydatami na animatorów są osoby z przygotowaniem pedagogicznym, mające jednocześnie praktykę w pracy z małymi dziećmi i dorosłymi. Ważne, by były to osoby otwarte na wyzwania i lubiące pracę w zespole. Dla kandydatów na animatorów przygotowaliśmy specjalne 30-godzinne szkolenie, które prowadzone jest przez trenerów Fundacji Komeńskiego metodą warsztatową, zawierającą elementy wykładów interaktywnych. Uczestnicy ćwiczą umiejętności, korzystając z przykładów filmowych oraz z własnych doświadczeń. Otrzymują także materiały szkoleniowe, broszurę „Chcę się bawić – praktyczne propozycje zabaw dla małych dzieci" oraz poradnik „Grupy Zabawowe dla małych dzieci i rodziców".

Wybór i aranżacja miejsca na spotkania

Grupa Zabawowa może się spotykać w każdym miejscu bezpiecznym dla dzieci. Ważne jednak, by lokal, w którym odbywają się zajęcia, był na tyle duży, żeby można było go podzielić na strefy o różnym przeznaczeniu. Idealna przestrzeń powinna mieć elementy stałe i zmienne – ruchome. Urządzenie sali powinno umożliwiać wykonywanie wielu działań jednocześnie:

- działania wspólnego i indywidualnego,
- aktywności dzieci młodszych i starszych,
- aktywnej zabawy i odpoczynku,
- zabaw aranżowanych przez dorosłych i przez dzieci.

W naszych Grupach Zabawowych staramy się także wygospodarować kącik, w którym rodzice mogą przygotować coś do picia i porozmawiać.

Promocja Grupy Zabawowej w środowisku lokalnym

Myśląc o zakładaniu Grupy Zabawowej, na początku trzeba upewnić się, że jest ona w naszym środowisku potrzebna. Informacje o liczbie dzieci w okolicy uzyskamy w urzędzie gminy. Grupę Zabawową możemy stworzyć już wtedy, gdy mamy czworo chętnych dzieci z opiekunami. Warto przygotować ulotki i plakaty informujące o zajęciach, a potem umieścić je w miejscach najczęściej odwiedzanych przez rodziców małych dzieci. Do promocji dobrze jest włączyć rejonowego pediatrę i inne osoby mające kontakt z rodzicami małych dzieci i cieszące się społecznym zaufaniem w środowisku lokalnym.

O swoich doświadczeniach z zajęć Grupy Zabawowej mówią animatorki z gminy Pawłosiów – Agnieszka Krakowska i Celina Pajda:

Na pierwszych zajęciach dzieci bawiły się zawsze z rodzicami, po 2 zajęciach mamy mogły siedzieć z boku lub na chwilę odejść z pola widzenia. Dzieci bardzo chętnie przychodzą na zajęcia, ale i rodzice nie ukrywają zadowolenia i angażują się w zajęcia. Często jest tak, że kiedy zajęcia dobiegają końca, dzieci nie chcą wracać do domu. Zauważyłam też, że dzieci jak przychodzą na zajęcia, a niektóre zabawki nie zostały przyniesione do sali, to biegną do kantorka i wyciągają np. wózeczki, samochody.

Gdy na początku zajęć jedna z mam weszła do sali z rocznym dzieckiem, uprzedziła, że chłopiec będzie płakał. Bardzo się pomyliła, bo on zadowolony wziął zabawkę do ręki i spokojnie bawił się sam.

Jedna z dziewczynek, która na pierwszych zajęciach schowała się w domku i nie chciała wyjść z niego, na następnych zajęciach, podeszła do kółeczka z babcią, podała mi rączkę i innej dziewczynce, natomiast babcię poprosiła o powrót do stolika.

Zauważam, że dzieci chętnie rysują i malują, jednak w ostatnim czasie zaskoczyły nie tylko mnie, lecz także swoich opiekunów świetnie namalowanymi obrazkami. Babcia jednego z chłopców powiedziała mi, że wnuk po raz pierwszy maluje farbami. Nie pozwalała mu w domu malować, bo się bała, że pobrudzi ściany. Chłopiec wykonał cztery prace godne podziwu. Babcia powiedziała, że weźmie je do domu pokazać mamie.

Spotkania Grup Zabawowych

Liczba uczestników Grup Zabawowych zależy od wielkości miejsca przeznaczonego na zajęcia, nie powinna jednak przekraczać 20 osób (10 dzieci i 10 rodziców). Podczas pierwszego spotkania bardzo dokładnie wyjaśniamy rodzicom, czym jest Grupa Zabawowa. Przedstawiamy nasze wartości, wizję dziecka i podejście pedagogiczne.

Mówimy też o oczekiwaniach wobec rodziców, dotyczących ich aktywnego udziału w zajęciach. Ważnym elementem tego spotkania jest wspólne wypracowanie zasad współpracy i wstępnego programu. Program zajęć musi być konstruowany z myślą o dzieciach oraz dostosowany do ich potrzeb. Z naszych doświadczeń wynika, że każda grupa musi sama uzgodnić, jak długo i jak często chce/może się spotykać.

Finanse

Na koszty prowadzenia Grupy Zabawowej składają się:

- przygotowanie animatora (udział w szkoleniu – około 800 zł: zakwaterowanie, wyżywienie, honorarium trenera, materiały),
- wyposażenie lokalu na potrzeby pracy z małymi dziećmi – około 2000 zł,
- wynajem i eksploatacja lokalu – zależy od lokalnych uwarunkowań,
- honorarium dla animatora – około 200 zł miesięcznie (zajęcia prowadzone raz w tygodniu po 2 godziny).

Przygotowaliśmy analizę prawną dla gmin na temat możliwości organizacyjno-finansowych prowadzenia Grup Zabawowych.

Fundacja Komeńskiego – w miarę swoich możliwości – pomaga gminom w prowadzeniu Grup Zabawowych i szkoli animatorów. Do tej pory udało się nam zdobyć środki na upowszechnianie Grup Zabawowych z Funduszu Inicjatyw Obywatelskich, Norweskiego Mechanizmu Finansowego – Funduszu dla Organizacji Pozarządowych oraz Bernard van Leer Foundation.

W przypadku Grup Zabawowych prowadzonych przez Fundację Komeńskiego za jakość zajęć odpowiada animator, który ukończył szkolenie uprawniające do prowadzenia zajęć. Animatorzy przysyłają miesięczne sprawozdania z działalności Grup Zabawowych, w których opisują swoje doświadczenia i trudności. W trudnych sytuacjach animator ma możliwość konsultacji z ekspertami Fundacji Komeńskiego. Jesteśmy na etapie wypracowywania certyfikatu jakości dla Grup Zabawowych.

- Najbardziej lubię pomagać pani Justynie, sprzątać zabawki, bawić się krokodylem, budować tor przeszkód, bawić się w karuzele.

Piotruś, 3 lata

- Ja lubię bawić się krokodylem, robić masę solną i słuchać jak pani Justyna czyta bajki.

Maciuś, 3 lata

Efekty

W okresie 2007–2010 pomogliśmy w powstaniu 48 Grup Zabawowych, w większości finansowanych z budżetów samorządowych. Nasze dotychczasowe doświadczenia dowodzą, że ta forma zajęć odpowiada na potrzeby rodziców i dobrze wpisuje się w ofertę organizacji pozarządowych i gmin, zarówno w środowiskach miejskich, jak i wiejskich.

Jednym z najważniejszych efektów Grup Zabawowych jest dla nas integracja społeczna rodziców, którzy zaangażowali się w zajęcia z dziećmi i aktywnie włączali się do prowadzenia tych zajęć. Duża grupa matek najmłodszych dzieci po raz pierwszy miała okazję spotkania się z innymi matkami, wykazania się swoimi

umiejętnościami i włączenia się do wspólnych prac (rodzice przygotowywali zabawy, współprowadzili zajęcia dla dzieci i organizowali dodatkowe imprezy dla lokalnej społeczności). Publikacja promująca Grupy Zabawowe rozbudziła zainteresowanie tą formą pracy wychowawczo-edukacyjnej. Zgłaszają się do nas przedstawiciele gmin, organizacji pozarządowych i osoby prywatne, prosząc o pomoc w utworzeniu Grup Zabawowych.

Teresa Ogrodzińska
Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego

Historia Dawida

Dawid trafił do mnie we wrześniu 2009 roku. Początkowo, przez 2-3 miesiące, obserwował poczynania grupy, nie odzywał się, trzymał mamę za spódnice lub za rękę. Ale na zajęciach było wiele interesujących go rzeczy i zaczął wychylać się zza mamy, żeby pooglądać świat przez pryzmat Grup Zabawowych. Pewnego dnia poprosiłam rodziców, żeby przynieśli różne niepotrzebne rzeczy z domów. Zaopatrzyli nas w butelki plastikowe, kartony, kolorowe lusterka, biżuterię, kasztany...Dawid przyniósł plastikowe sześciany, odpady z pracy jego taty, którymi namiętnie się bawił - to było coś w rodzaju klocków. Ta zabawa prowokowała inne dzieci do tego, żeby obserwować Dawidka i pożyczać od niego klocki. Po zabawie z sześcianami namówiłam mamę Dawida, która bardzo chętnie współpracuje ze mną, żeby zaczęli przynosić różne zabawki z domu. Najpierw był to miś, z którym rozmawiałam, witałam się - Dawidek pilnował tej konwersacji bardzo skrupulatnie, teraz łącznikiem ze mną i dziećmi są jego książeczki, które pokazuje dzieciom i o nich opowiada. Na zajęciach czytam te książeczki - Dawid podaje mi swoje kolejne bajki. Szybko okazało się, że każdy chce być tak „ważny" jak Dawidek i wiele dzieci przynosi teraz swoje książeczki. Kolejne zadanie, które wyznaczyłam Dawidka to bycie dyżurnym. W czasie posiłków podaje dzieciom kubeczki, talerzyki i nalewa napoje z dzbanka, jeśli ktoś sobie nie radzi. Czasem zachęcam go, żeby pomógł młodszemu dziecku gdy przechodzi przez tunel zrobiony z koca i hula-hop. Te wszystkie działania pozwalają Dawidkowi lepiej funkcjonować w grupie i uwierzyć we własne możliwości. Od września idzie do przedszkola i bardzo mi zależy, żeby się tam dobrze zaaklimatyzował.

Justyna Wolny
animatorka Grupy Zabawowej w Stęszewie

Historia Maksia

Maksiu - już dzisiaj kawał chłopa, który chodzi do przedszkola - pojawił się u mnie na zajęciach dwa lata temu, miał 2 lata. Początkowo (czyli przez pierwsze trzy spotkania) przychodził bardzo chętnie, ale potem coś się stało. Przyprowadzenie go do sali graniczyło z cudem. Uparty jak osiołek siedział w szatni i płakał. Wzięłam się na sposób i wraz z jego mamą zaproponowałyśmy Maksiowi, że mama pójdzie na zajęcia, a on będzie z nią w sali ale NIEWIDZIALNY. Maksiu się zgodził. Dostał szyfonową chusteczkę na głowę, która sprawiała, że mógł znikać! Gdy zakładał chustkę wszyscy próbowali go szukać - bardzo mu się to podobało. Niewidzialny Maks chodził na zajęcia z chustką na głowie. Czasem mu ona przeszkadzała w wykonywaniu prac manualnych i wtedy nagle pojawiał się na chwilę, żeby coś np. namalować, i znowu znikał. Jak się potem okazało, chustka ta była również wykorzystywana na rodzinnych przyjęciach, na których Maksiu wstydził się pokazywać. Pewnego dnia Maks przyniósł mi chustkę z powrotem i powiedział, że już jej nie potrzebuje.

Tak naprawdę wymyślił inne „znikanie" – gdy się przedstawiał mówił na przykład: Jestem rekinem!

Justyna Wolny
animatorka Grupy Zabawowej w Grzebienisku

Program

Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci wiejskich

Celem programu „Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci wiejskich" jest wypracowanie lokalnego modelu współpracy pomiędzy władzami samorządowymi, placówkami edukacyjnymi i organizacjami pozarządowymi oraz rodzicami na rzecz wyrównywania szans edukacyjnych dzieci.

Program realizujemy we współpracy z 5 gminami wiejskimi i z lokalnymi organizacjami pozarządowymi. Biorą w nim udział:

- Gmina Kęsowo i Stowarzyszenie na rzecz Pamiętowa i Adamkowa (woj. kujawsko-pomorskie),
- Gmina Kętrzyn i Stowarzyszenie Oświatowo-Kulturalne Gminy Kętrzyn (woj. warmińsko-mazurskie),
- Gmina Lubawa i Stowarzyszenie Wspierania Inicjatyw Lokalnych w Nowym Mieście (woj. warmińsko-mazurskie),
- Gmina Cyców i Stowarzyszenie na rzecz Rozwoju Oświaty i Kultury Wiejskiej „Jesteśmy Razem" w Garbatówce (woj. lubelskie),
- Gmina Pawłosiów i Fundacja „Z Tradycją w Nowoczesność" w Pawłosiowie (woj. podkarpackie).

Honorowy patronat nad programem objął Rzecznik Praw Dziecka. Korzystamy także z merytorycznego wsparcia The Early Years Organisation z Irlandii Północnej.

Najważniejsze działania

- Międzynarodowe seminarium na temat znaczenia, jakie dla integracji społecznej ma wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci od wczesnego dzieciństwa. W seminarium uczestniczyła Early Years – The Organisation for Young Children z Irlandii Północnej.
- Wypracowanie przez przedstawicieli społeczności lokalnych „Gminnych strategii wyrównywania szans edukacyjnych".
- Szkolenia „Współpraca nauczycieli i rodziców na rzecz wyrównywania szans edukacyjnych" dla nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjum oraz rodziców.
- Szkolenia „Grupy Zabawowe" dla instruktorów, domów kultury, bibliotek i świetlic, nauczycieli oraz rodziców, przygotowujące do prowadzenia zajęć rozwojowo-edukacyjnych dla małych dzieci i ich rodziców.
- Prowadzenie w gminach Grup Zabawowych.
- Gminne konferencje dla społeczności lokalnej, przedstawiające efekty programu.

Najważniejsze rezultaty

- W obszarze uspołeczniania zarządzania edukacją w każdej gminie wypracowano w procesie partycypacyjnym 5-letnie strategie wyrównywania szans edukacyjnych, które zostały przyjęte do realizacji stosownymi uchwałami rad gmin.
- W obszarze podnoszenia jakości placówek edukacyjnych w każdej gminie powstały zespoły nauczycielsko-rodzicielskie, które wspólnie z organizacją pozarządową koordynują działania zaplanowane w strategiach.
- W obszarze dywersyfikacji form zajęć dla dzieci w gminach działa 19 Grup Zabawowych dla dzieci i rodziców, dofinansowywanych z funduszy gminnych.

Realizacja programu możliwa była dzięki wsparciu udzielonemu przez Islandię, Liechtenstein i Norwegię poprzez dofinansowanie ze środków Mechanizmu Finansowego Europejskiego Obszaru Gospodarczego oraz Norweskiego Mechanizmu Finansowego, a także ze środków budżetu Rzeczypospolitej Polskiej w ramach Funduszu dla Organizacji Pozarządowych.

Więcej informacji o programie znajduje się na naszej stronie:
http://www.frd.org.pl/programy/aktualne/szanse_edukacyjne_dzieci_wiejskich

Przedstawiciele gmin uczestniczących w programie „Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci wiejskich" mówią o swoich doświadczeniach:

Gmina Cyców, woj. lubelskie

Zajęcia edukacyjne dla dzieci prowadzone przez organizację pozarządową

Stowarzyszenie na rzecz Rozwoju Oświaty i Kultury Wiejskiej „Jesteśmy Razem" w Garbatówce istnieje od lutego 2004 r. Powstało z inicjatywy nauczycieli i rodziców w momencie zagrożenia likwidacją miejscowej szkoły jako szansa na jej prowadzenie. Podstawowymi celami statutowymi naszego stowarzyszenia są: „Wszechstronny rozwój wsi Garbatówka w celu poprawy życia jej mieszkańców pod względem kulturalnym, ekologicznym i materialnym w kierunku zapewnienia funkcjonowania placówek oświatowych i kulturalnych. Działania na rzecz ochrony środowiska i rozwoju infrastruktury. Organizacja pomocy socjalnej dla najniżej uposażonych grup społecznych. Wszelka działalność społecznie użyteczna". Stowarzyszenie działa w obszarze nauki, edukacji, oświaty i wychowania oraz wspiera inicjatywy lokalne.

Jednym z najważniejszych zadań realizowanych przez nasze stowarzyszenie jest prowadzenie od 2 maja 2008 r. trzech ośrodków przedszkolnych i od 4 stycznia 2010 r. trzech grup zabawowych.

Rada Gminy co roku przygotowuje roczny program współpracy z organizacjami pozarządowymi. Planuje w budżecie środki na realizację zadań własnych, wynikających z ustawy i w drodze konkursów powierza prowadzenie określonych działań beneficjentom, którzy przystąpili do konkursu. Współpraca naszego stowarzyszenia z gminą jest też wynikiem zapisów wypracowanej w lutym 2009 r. „Strategii wyrównywania szans edukacyjnych w gminie Cyców", w której jednym z celów strategicznych jest upowszechnianie edukacji przedszkolnej. Nasze stowarzyszenie jest w wielu punktach instytucją odpowiedzialną za realizację celów operacyjnych strategii.

Stowarzyszenie bierze udział w otwartym konkursie ofert na realizację zadania publicznego w formie powierzenia zadania przez gminę Cyców na „Prowadzenie trzech Ośrodków Przedszkolnych w miejscowościach: Garbatówka, Głębokie i Stawek oraz prowadzenie trzech Grup Zabawowych w miejscowościach: Janowica, Malinówka i Świerszczów w ramach alternatywnych form edukacji przedszkolnej". Przystępując do konkursu, przygotowujemy ofertę zawierającą opis działania i szczegółowy harmonogram oraz kalkulację przewidywanych kosztów realizacji zadania. Po pozytywnym rozpatrzeniu naszej oferty podpisujemy umowę pomiędzy stowarzyszeniem a gminą.

Całkowity koszt utrzymania ośrodków przedszkolnych i Grup Zabawowych ponosi gmina. Wkładem stowarzyszenia, jako organu prowadzącego, jest wolontariat 2 członków stowarzyszenia zajmujących się prowadzeniem bieżącej obsługi administracyjnej i nadzorem nad działalnością ośrodków i grup. Stowarzyszenie w ramach realizacji zadania zatrudnia na umowy-zlecenia 9 osób: 3 nauczycielki do prowadzenia ośrodków przedszkolnych, 3 animatorki do Grup Zabawowych, logopedę i psychologa oraz księgową.

Obserwując, jak wiele korzyści dla rozwoju dzieci daje wczesna edukacja przedszkolna, upewniamy się w potrzebie upowszechniania, propagowania i organizowania możliwie jak najwcześniejszej edukacji dzieci, szczególnie wiejskich.

Uważamy, że organizacje pozarządowe mogą mieć duży wpływ na edukację małych dzieci i być równorzędnym partnerem samorządu w sprawach dotyczących edukacji. Ich współpraca z samorządami w tym zakresie może przynieść wiele pozytywnych rezultatów, a także mieć wpływ na jakość edukacji, budowanie więzi społecznych i wzmacnianie aktywności lokalnej, przede wszystkim może zaś przyczynić się do wyrównania szans edukacyjnych dzieci wiejskich.

Anita Marcyniuk i Elżbieta Kuszyk-Fabianowicz
ze Stowarzyszenia „Jesteśmy Razem"

Gmina Kętrzyn, woj. warmińsko-mazurskie

Upowszechnienie Grup Zabawowych

Ważnym zadaniem samorządu gminnego jest rozwój infrastruktury technicznej (woda, kanalizacja, drogi, oświetlenie). Nie możemy jednak tracić z oczu inwestycji – moim zdaniem równie ważnej, a może najważniejszej: inwestycji w człowieka!

Jeśli pracę rozwijającą umiejętności i kształtującą pozytywne cechy osobowościowe podejmiemy wśród najmłodszych dzieci, to sądzę, że w późniejszych latach ten proces edukacyjny zaowocuje mądrym, obywatelskim społeczeństwem.

W gminie, w której brak jest specjalistycznych placówek wczesnej edukacji, świetnym rozwiązaniem okazały się Grupy Zabawowe. Długoletnia współpraca z Fundacją Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego umożliwiła nam również stworzenie sieci ośrodków przedszkolnych, które poszerzają ofertę skierowaną do najmłodszych.

Obserwując efekty pracy Grup Zabawowych, doszedłem do wniosku, że wspólnych spotkań maluchów, zaangażowania ich rodziców nie da się przecenić! Należy więc kontynuować ten sposób wyrównywania szans edukacyjnych naszych dzieci, tworzyć nowe Grupy Zabawowe w następnych miejscowościach, by umożliwić najmłodszym lepszy start w kolejnych etapach ich życia.

Aktywność dorosłych, zainicjowana niejednokrotnie udziałem w zajęciach Grup Zabawowych, oddziałuje w innych sferach społecznego zaangażowania, co jest szczególnie cenne z punktu widzenia samorządu naszej gminy.

Zdając sobie sprawę, że umiejętności, które zostaną wypracowane, zaprocentują w różnorodnych formach aktywności dzieci – chcemy i będziemy rozwijać dostępne nam formy edukacyjne.

Sławomir Jarosik
wójt gminy Kętrzyn

Grupa Zabawowa w Pożarkach

Patrząc na Grupy Zabawowe, trzeba oddzielić potrzeby i doświadczenia rodziców oraz dzieci.

Oczywiście, najważniejsze są pierwsze wrażenia rodziców. Zazwyczaj podchodzą oni dość niechętnie do wszelkich prób ingerowania w ich rolę wychowawczą. Zatem na pierwszym spotkaniu trzeba ich przekonać, że to oni są gospodarzami spotkań Grup Zabawowych i że od nich w dużej mierze zależy ich przebieg. W ciągu 10 miesięcy prowadzenia Grupy Zabawowej widzę ogromną zmianę w podejściu uczestników spotkań. Rodzice bardzo się angażują, przynoszą wszystko, co jest potrzebne na zajęcia: artykuły spożywcze, papiernicze... Często mają też swoje propozycje zabaw i przebiegu spotkania. Wykazują się dużą inicjatywą, o ile im się na to pozwoli i za każdym razem doceni. Czują się bardzo dobrze w Grupie Zabawowej, chętnie dzielą się swoimi doświadczeniami i problemami. Z biegiem czasu nawiązały się przyjaźnie.

Dzieci z początku dość niechętne, nieprzyzwyczajone do kontaktu z innymi dziećmi, bardzo szybko się przełamują. Wchodzą w rytm zajęć, czekają na swój dzień „pójścia do szkoły", jak niektóre mówią o Grupie Zabawowej. Podczas spotkań pilnują, żeby wszystko odbywało się według planu:

- krótka zabawa dowolna,
- zabawy ruchowe z rodzicami,
- posiłek (przygotowany własnoręcznie),
- krótka zabawa,
- na zakończenie – zabawy muzyczne w kręgu.

Zajęcia w Grupie Zabawowej wpływają na dzieci bardzo korzystnie. Przełamują one swój opór w kontaktach z innymi dziećmi, nie mają później problemów w przedszkolu, gdy muszą zostać same, bez rodziców. Bardzo chętnie uczą się od siebie nawzajem. Chętnie malują farbami (często po raz pierwszy), wycinają, kleją, śpiewają, gimnastykują się z rodzicami, uczą się przygotowywać łatwe posiłki. Wszyscy, razem z całymi rodzinami, uczestniczyliśmy w spotkaniu wigilijnym, na które każdy przyniósł coś do jedzenia, były drobne prezenty, śpiewanie kolęd.

Na pewno trzeba organizować następne Grupy Zabawowe. Jest to miejsce, gdzie zarówno dzieci, jak i rodzice otrzymują wsparcie w wychowywaniu i rozwoju. I tworzą swoistą grupę wsparcia.

Anna Opala
animatorka Grupy Zabawowej

Gmina Lubawa, woj. warmińsko-mazurskie

Zajęcia edukacyjne dla dzieci pod parasolem Gminnego Ośrodka Pomocy Społecznej

Jeszcze kilka lat temu sytuacja małych dzieci w gminie Lubawa była typowa dla większości gmin, w szczególności wiejskich. Charakteryzował ją niski poziom upowszechnienia edukacji przedszkolnej, była to sfera zaniedbana. Zmiana nastąpiła w 2005 r., kiedy gmina przystąpiła do programu Fundacji Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego *Ośrodki Przedszkolne – szansa na dobry start*, w ramach którego powstały pierwsze placówki dla dzieci w wieku 3–5 lat. Szybko okazało się, że potrzeby społeczne są znacznie większe, co potwierdziły zarówno diagnoza społeczna, jak i zainteresowanie rodziców.

W następnych latach gmina realizowała wiele nowych programów skierowanych na upowszechnianie alternatywnych form edukacji przedszkolnej: *Gdy nie ma przedszkola, Akcja przedszkolak, Ja też jestem przedszkolakiem, Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci wiejskich*. W ramach tych programów powstawały kolejne placówki.

Był to czas zdobywania doświadczeń, ale też poszukiwania kierunku i modelu rozwoju edukacji najmłodszych dzieci na szczeblu lokalnym. W gminie przyjęto jako optymalne rozwiązanie prowadzenie edukacji przedszkolnej w ramach alternatywnych form realizowanych poza systemem oświaty. Gmina Lubawa może stanowić przykład dobrej praktyki w zakresie włączenia w rozwój edukacji przedszkolnej Ośrodka Pomocy Społecznej.

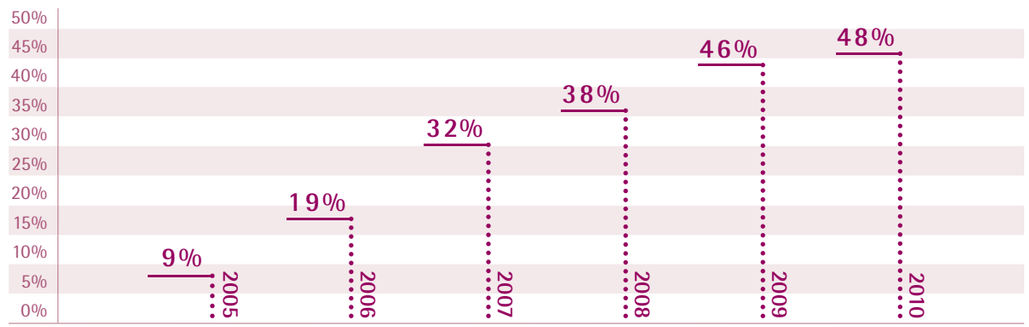
Ważną przesłanką w wytypowaniu tej instytucji był fakt, że na obszarach wiejskich często jest to jedyny profesjonalny podmiot zajmujący się rozwiązywaniem problemów społecznych na poziomie lokalnym. Takie rozwiązanie było także zasadne, jeśli uwzględniało się nową rolę, jaką zaczął pełnić Ośrodek Pomocy Społecznej, chociażby w zakresie aktywizowania mieszkańców, przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu rodzin oraz grup społecznych, wychodząc poza formułę udzielania wsparcia stricte socjalnego.

Co ważne, w międzyczasie Ośrodek uczestniczył w realizacji programu Centrum Aktywności Lokalnej, przygotowującego różne instytucje do pełnienia funkcji animacyjnych (inspirujących, mobilizujących i aktywizacyjnych) poprzez prowadzenie pracy środowiskowej w społeczności lokalnej, co doskonale korespondowało z wdrażaniem działań na rzecz najmłodszych mieszkańców gminy.

Nacisk położony na wsparcie rozwoju edukacji przedszkolnej spowodował, że obecnie funkcjonują w gminie alternatywne formy pod nazwą grup zabawowych w aż 13 miejscowościach, w których prowadzone są zajęcia dla około 190 dzieci w wieku 3–5 lat. W 2010 r. wskaźnik upowszechnienia alternatywnej edukacji najmłodszych wynosi 48%. To całkiem sporo, jeśli wziąć pod uwagę, że osiągnął on taki poziom od 0% w 2005 r. Realizacja kolejnych programów edukacyjnych miała ogromny wpływ na dynamikę wzrostu wskaźnika edukacji przedszkolnej. W poszczególnych latach kształtował się on następująco: grudzień 2005 r. – 9%; 2006 r. – 19%; 2007 r. – 32%; 2008 r. – 38%; 2009 r. – 46%.

Alternatywne formy edukacji przedszkolnej włączone są w gminny system profilaktyki i opieki nad dzieckiem i rodziną, którego tworzenie – zgodnie z ustawą o pomocy społecznej – jest zadaniem własnym gminy o charakterze obowiązkowym. Funkcjonowanie alternatywnych form edukacji przedszkolnej w gminie Lubawa ma określone ramy formalnoprawne, znajdujące swoje umocowanie w gminnych dokumentach (uchwałach). Jeden z nich to *Strategia Rozwiązywania Problemów Gminy Lubawa do 2015 roku*. Jednym z celów strategicznych jest *Wzmocnienie funkcji rodziny*, natomiast cel operacyjny stanowi *Wspieranie prawidłowego funkcjonowania rodziny*. Kolejnym dokumentem jest *Lokalny Program Opieki nad Dzieckiem i Rodziną w Gminie Lubawa na lata 2006–2010*. Jeden z celów tego programu to *Rozwijanie środowiskowych form pomocy rodzinie*. Ponadto Rada Gminy Lubawa podjęła uchwałę w sprawie zawarcia umowy z Fundacją Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego, dotyczącej współdziałania w uruchamianiu inicjatyw w zakresie upowszechnienia edukacji przedszkolnej.

■ Wskaźnik upowszechnienia edukacji przedszkolnej w gminie Lubawa w latach 2005–2010



Należy podkreślić, że Grupy Zabawowe funkcjonują w ramach tego sytemu obok innych placówek skierowanych do dzieci i młodzieży oraz społeczności lokalnej. Należy wymienić tu: świetlice środowiskowe (4) i socjoterapeutyczne (3), młodzieżowe kluby integracji społecznej (2), centrum aktywności lokalnej czy klub integracji społecznej.

W Grupach Zabawowych prowadzone są zajęcia edukacyjno-rozwojowe, 11 grup funkcjonuje w trybie 20 godzin tygodniowo przez 5 dni w tygodniu (poniedziałek – piątek), natomiast 2 grupy – po 12 godzin przez 3 dni w tygodniu. Zajęcia prowadzą wykwalifikowani wychowawcy z przygotowaniem pedagogicznym, uprawniającym także do pracy w systemie oświaty, co daje gwarancję odpowiedniej jakości realizowanych zajęć. Grupy pracują przez cały rok, z możliwością przerwy wakacyjnej.

W grupie powinno być do 15 dzieci, jednakże może ich być więcej, w zależności od zainteresowania. Oprócz zajęć z dziećmi wdrażane są działania wspierające pracę grupy, m.in. dyżury rodziców i włączanie rodzin w życie grupy. Duży nacisk kładziemy także na integrację poprzez organizowanie imprez okolicznościowych w poszczególnych grupach i współpracę ze społecznością lokalną. W ramach integracji organizujemy także cykliczne imprezy dla dzieci ze wszystkich grup zabawowych – Majowy Piknik Dziecięcy i mikołajki, w których oprócz dzieci uczestniczą rodzice i przedstawiciele lokalnych władz.

Grupy Zabawowe wykorzystują komunalną infrastrukturę, m.in. budynki gminnych szkół, gdzie Grupy funkcjonują na bazie oddziałów przedszkolnych dla 6-latków lub korzystają z samodzielnych pomieszczeń (9), budynki świetlic wiejskich, wktórych działają świetlice środowiskowe (3) i centrum aktywności lokalnej. W zależności od warunków lokalowych zajęcia odbywają wgodzinach przed- lub popołudniowych.

Doświadczenia kliku lat wdrażania edukacji przedszkolnej w takiej formule wskazują jednoznacznie na wiele wymiernych korzyści społecznych i ekonomicznych, dostrzegalnych zarówno na poziomie samego dziecka i jego rodziny, społeczności lokalnej, jak i na poziomie gminy.

W wymiarze społecznym widoczne są lepsze przygotowanie dzieci do podjęcia nauki w szkole, wzrost świadomości edukacyjnej rodziców (brak problemów z rekrutacją dzieci, inicjatywa rodziców w tworzeniu Grup we wsiach, w których one nie funkcjonowały), aktywizacja rodziców wokół życia Grupy Zabawowej (liczny udział w imprezach integracyjnych, ich współorganizowanie, angażowanie się w ich działalność).

Korzyści dla społeczności lokalnej koncentrują się wokół integracji mieszkańców, tworzenia lokalnych koalicji wokół problemów edukacji małych dzieci (intensyfikacja współpracy szkół, rad sołeckich i innych podmiotów, inicjowanie różnych przedsięwzięć).

Natomiast na poziomie gminy korzyści widoczne są w powstaniu dobrego klimatu dla edukacji przedszkolnej w kręgach decyzyjnych samorządu oraz utworzeniu sprawnie funkcjonującego systemu wsparcia edukacji małych dzieci. Niewątpliwie korzyści osiągnął także Ośrodek Pomocy Społecznej, który zwiększył potencjał organizacyjny i zadaniowy, wzmocnił swoje znaczenie w środowisku lokalnym i utrwalił wizerunek jako prężnie i skutecznie działającej instytucji.

Korzyści w wymiarze ekonomicznym dotyczą racjonalizacji kosztów związanych z edukacją najmłodszych – nakłady finansowe na alternatywne formy edukacji są niższe od prowadzenia edukacji przedszkolnej w systemie oświaty. Wykorzystanie bazy lokalowej szkół i świetlic wiejskich powoduje, że wydatki na ich utrzymanie mają większe uzasadnienie. Także na lokalnym rynku pracy obserwuje się duży popyt na wykwalifikowanych pracowników o pedagogicznym profilu wykształcenia.

Nasuwa się także refleksja co do funkcjonowania edukacji przedszkolnej w gminie w przyszłości. Przy uwzględnieniu dotychczasowych doświadczeń, osiągniętych pożytków i korzyści społecznych najlepszym rozwiązaniem wydaje się dalsze prowadzenie edukacji przedszkolnej w ramach alternatywnych form poza systemem oświaty. Zwłaszcza jeśli weźmie się pod uwagę, że rozwiązania funkcjonujące w systemie oświaty, pomimo ich uelastycznienia poprzez możliwość prowadzenia edukacji w ramach punktów lub zespołów przedszkolnych, nadal ze względów organizacyjnych i finansowych są w praktyce trudne do wdrożenia na obszarach wiejskich. Natomiast za edukacją alternatywną, jako rozwiązaniem systemowym, przemawiają jej elastyczność, niewielkie koszty, możliwość adaptowania do lokalnych warunków i społeczna akceptacja.

Adam Roznerski
kierownik Gminnego Ośrodka Pomocy Społecznej w Lubawie

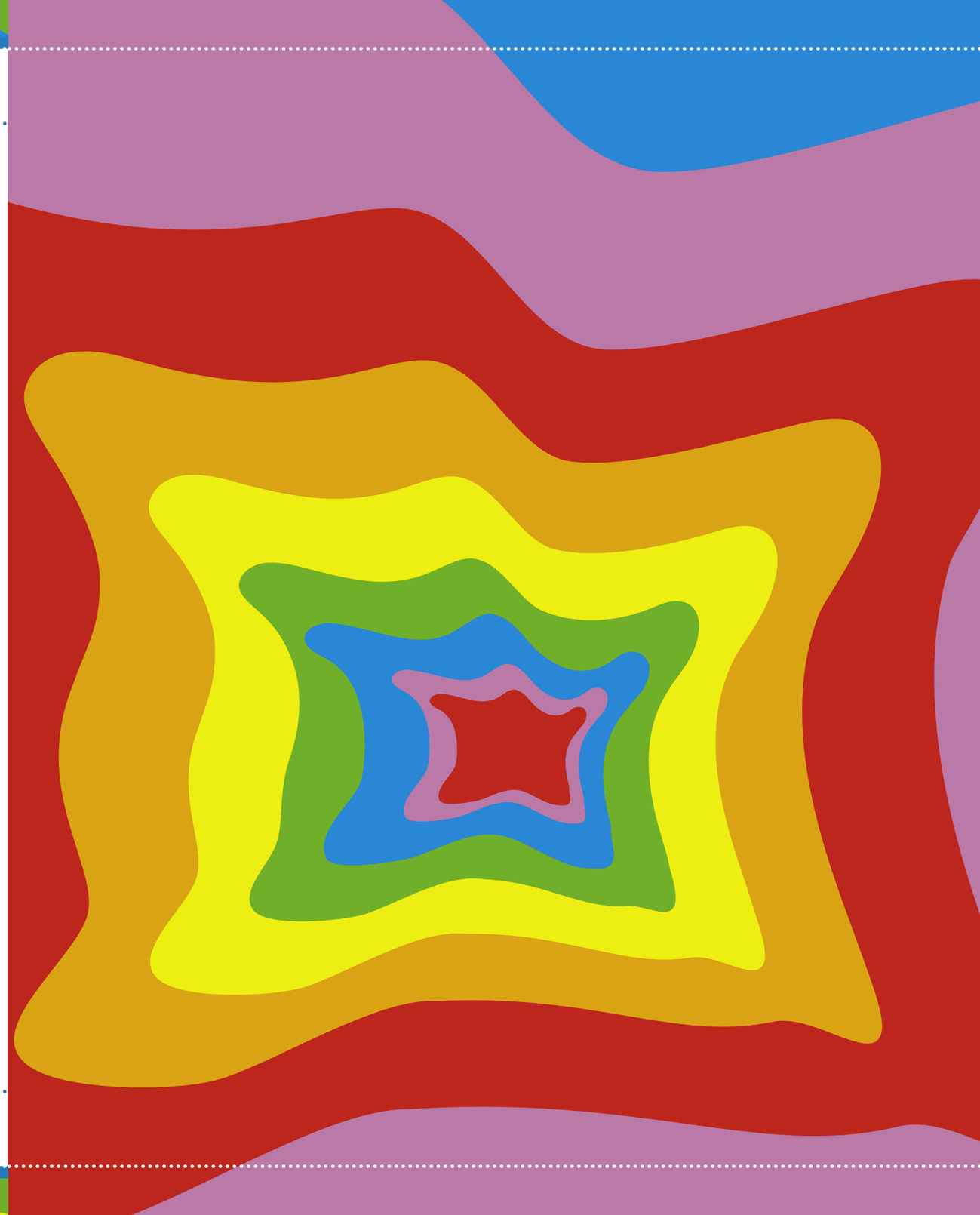
Publikacja „Bo jakie poczatki, takie będzie wszystko"
jest współfinansowana przez Bernard van Leer Foundation.

Wydawca:
Fundacja Rozwoju Dzieci
im. J. A. Komeńskiego
00-586 Warszawa, ul. Flory 1 m. 8
tel.: 0 22 881 15 80
www.frd.org.pl

Wydanie I
ISBN: 978-83-924424-7-9

Redakcja: Teresa Ogrodzińska
Projekt graficzny: Łukasz Hahn, www.smARTcat.pl
Skład: Łukasz Grzeszczyk, Łukasz Hahn
Zdjęcia: Marta Białek-Graczyk, Marcin Kamiński, Jim Holmes, zdjęcie na s. 96 – archiwum IMD
Druk: Lotos Sp. z o.o.

© Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego, Warszawa 2010
Wszelkie prawa zastrzeżone. Przedruk lub kopiowanie całości albo fragmentu książki – z wyjątkiem cytatów w artykułach i przeglądach krytycznych – możliwe są tylko na podstawie pisemnej zgody Wydawcy.



W publikacji „Bo jakie początki, takie będzie wszystko" piszemy o tym dlaczego pierwsze lata życia dziecka są takie ważne dla jego rozwoju; na co powinni zwrócić uwagę rodzice, którzy chcą zapewnić swoim dzieciom optymalny życiowy start; jak wprowadzać standardy jakości do pracy z małymi dziećmi; co mogą zrobić gminy, żeby pomóc w dobrym starcie szkolnym swoim najmłodszym obywatelom. Prezentujemy także dobre praktyki – polskie i zagraniczne rozwiązania wspierające rozwój i edukację małych dzieci. Mamy nadzieję, że te przykłady zachęcą rodziców, samorządy i organizacje pozarządowe do nowego spojrzenia na potrzeby edukacyjne najmłodszych dzieci.

Wsparcie udzielone przez Islandię, Liechtenstein i Norwegię poprzez dofinansowanie ze środków Mechanizmu Finansowego Europejskiego Obszaru Gospodarczego oraz Norweskiego Mechanizmu Finansowego, a także ze środków budżetu Rzeczpospolitej Polskiej w ramach Funduszu dla Organizacji Pozarządowych.