

# WCZESNA OPIEKA I EDUKACJA DZIECI W POLSCE W KONTEKŚCIE EUROPEJSKIM

Anna I. Brzezińska  
Magdalena Czub

Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

## WPROWADZENIE

Wysokiej jakości opieka nad małym dzieckiem i wczesna edukacja zarówno w krótkiej, jak i w dłuższej perspektywie przynoszą wymierne korzyści jednostkowe i społeczne. Jednostce w kolejnych latach życia zapewniają coraz większą samodzielność w zaspokajaniu potrzeb i lepsze samopoczucie, warunkują lepsze efekty kształcenia na wszystkich poziomach edukacji oraz dają większe szanse odniesienia sukcesu na rynku pracy (znalezienie i utrzymanie pracy) oraz sukcesu życiowego. W odniesieniu do społeczeństwa zmniejszają zakres problemów zdrowotnych i społecznych także związanych z rynkiem pracy, a co za tym idzie, obniżają koszty państwa związane z kompensowaniem deficytów edukacyjnych, opieką społeczną, rozwiązywaniem problemów zdrowotnych czy pracą wymiaru sprawiedliwości.

Zgodnie z konkluzjami Rady Unii Europejskiej (z dnia 15.06.2011 r.) konieczne jest wprowadzenie systemowego i zintegrowanego podejścia do wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, opartego na współpracy i zaangażowaniu wszystkich istotnych elementów systemu, takich jak rodzina oraz różne sektory polityki społecznej państwa: pracy, pomocy społecznej, opieki zdrowotnej, wymiaru sprawiedliwości, edukacji i kultury (Rada Unii Europejskiej 2011).

## POLITYKA EDUKACYJNA W EUROPIE W ODNIESIENIU DO MAŁYCH DZIECI

Od pewnego czasu zarówno na świecie, jak i w Europie w kręgach polityków można zaobserwować rosnące zainteresowanie podnoszeniem jakości życia dziecka w pierwszych jego latach. Badania wskazują, iż inwestycje we wczesną edukację i kształcenie ustawiczne (przez całe życie – począwszy od narodzin) przynoszą wymierne i nie małe korzyści zarówno społeczne, jak i ekonomiczne (Brzezińska i in. 2012).

Początkowo główną ideą przyświecającą zmianie polityki społecznej w tym zakresie było dążenie do zwiększenia zatrudnienia kobiet. W 1996 r. Komisja Europejska planowała, aby do 2006 r. objąć

opieką instytucjonalną 90% dzieci między 3. a 6. rokiem życia i 15% dzieci poniżej 3. roku życia. W 2002 r. w Barcelonie podniesiono planowany procent dzieci do lat trzech objętych opieką pozarodzinną do 33%, co miało służyć lepszemu zrealizowaniu przyjętej w 2000 r. strategii lizbońskiej, która skierowana była na zwiększenie zatrudnienia kobiet i mężczyzn (odpowiednio 60% i 70% do 2010 r.).

Do 2008 r. tylko pięć państw Unii Europejskiej osiągnęło ponad trzydziestoprocentowy poziom opieki przedprzedszkolnej, a osiem państw nie przekroczyło poziomu 10%. Wśród krajów o najniższym odsetku opieki pozarodzinnej dla dzieci w wieku 0–6 lat znalazła się Polska (Komisja Europejska 2008).

Ten stan rzeczy powoduje, iż nadal ważną kwestią pozostaje zwiększenie dostępu do wczesnej edukacji na terenie Unii Europejskiej. Komisja zwróciła jednak uwagę na konieczność położenia szczególnego nacisku na jakość opieki i edukacji kierowanej do najmłodszych, co zaowocowało przyjęciem strategicznych ram współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia, w których promuje się podnoszenie jakości oferty edukacyjnej dla małych dzieci (Komisja Europejska 2011). Podejście Komisji Europejskiej do wczesnej edukacji i opieki opiera się na opracowanych przez UNICEF (dla krajów OECD) standardów dotyczących jakości usług dla małych dzieci (zestawienie 1).

Tak formułowane zalecenia wskazują wyraźnie na zmianę w sposobie myślenia o edukacji i traktowaniu jej jako procesu rozpoczynającego się w momencie narodzin i trwającego przez całe życie, ze szczególnym uwzględnieniem wczesnego okresu życia dziecka. Wsparciem dla tego podejścia są osiągnięcia neuronauki, szczególnie neurokognitywistyki rozwojowej, która dostarcza dowodów na szczególną wagę rozwoju fizycznego, poznawczego i społecznego we wczesnym dzieciństwie: *Naukowa świadomość wagi sekwencji „okresów sensorywnych” dla rozwoju mózgu, we wczesnym dzieciństwie, podobnie jak rozwojowej wagi związków z opiekunami, są kluczowym wkładem neuronauki do dyskusji o usługach kierowanych do małych dzieci w krajach wysokorozwiniętych. Opieka i edukacja są równie istotne i powinny być traktowane jako proces ciągły* (European Network of National Observatories on Childhood 2010).

Zestawienie 1. Standardy dotyczące jakości systemu edukacji i opieki nad małymi dziećmi

A. Kontekst rodzinny i społeczny
1. Efektywna polityka społeczna i zdrowotna wobec dzieci i rodzin wymaga dotarcia z usługami do wszystkich rodzin z małymi dziećmi. 2. Efektywna polityka społeczna wymaga obniżenia ubóstwa dzieci poniżej 10% w skali kraju, a co za tym idzie wsparcia ekonomicznego, zawodowego i społecznego dla rodzin. 3. Urlop dla rodzica po urodzeniu dziecka powinien trwać co najmniej rok; rodzic powinien wówczas otrzymywać 50% dotychczasowego wynagrodzenia.
B. Zarządzanie systemem wczesnej edukacji i opieki
4. Usługi związane z wczesną edukacją i opieką powinny podlegać jednemu ministerstwu, które integruje i koordynuje cele, politykę i fundusze (zgodnie z opublikowanym Narodowym Planem). 5. Agencja odpowiedzialna za wczesną edukację i opiekę prowadzi badania, konsultacje, zbiera dane, prowadzi monitoring i ewaluację programu. 6. Szczególnie silny nacisk w prowadzeniu wczesnej edukacji i opieki należy położyć na dobrostan ( <i>well-being</i> ) i całościowy rozwój dzieci. 7. Publiczne wydatki na wczesną edukację i opiekę nad dziećmi w wieku 0–6 lat powinny wynosić przynajmniej 1% Produktu Krajowego Brutto (PKB).
C. Dostęp do usług
8. Dostęp do usług wczesnej edukacji i opieki powinien być powszechny, opłaty dostosowane do możliwości obywateli; szczególną uwagę należy poświęcić dzieciom z grup ryzyka i do nich w pierwszej kolejności kierować usługi (także dodatkowe czy specjalistyczne). 9. Co najmniej 25% dzieci poniżej 3. roku życia powinno mieć dostęp do dotowanych publicznych placówek. 10. Co najmniej 80% czterolatków powinno uczestniczyć w publicznie dotowanej edukacji przez co najmniej 15 godzin tygodniowo.
D. Jakość usług
11. Struktura usług i programów powinna na pierwszym miejscu umieszczać dobrostan dziecka, jego całościowy rozwój, uczenie się i uczestnictwo w społeczeństwie. 12. Zakłada to udział rodziców jako partnerów w procesie edukacji dziecka. 13. Nauczyciele i opiekunowie powinni otrzymywać odpowiednie wsparcie w pracy z dziećmi i współpracy z rodzicami poprzez trening, supervizję, wzajemną współpracę. 14. Przynajmniej 80% pracowników wczesnej edukacji i opieki powinno mieć odpowiednie profesjonalne wykształcenie oraz odpowiednie wynagrodzenie. 15. 50% pracowników powinno mieć wykształcenie wyższe i podyplomowe w zakresie wczesnej edukacji i opieki. 16. Liczba dzieci 4–5-letnich przypadających na jednego opiekuna powinna wynosić nie więcej niż 5; grupy nie powinny liczyć więcej niż 24 dzieci.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Bennet (2008).

Wyniki prowadzonych w tym zakresie badań podkreślają przede wszystkim rolę wczesnych doświadczeń z opiekunami w procesie kształtowania się zdolności dziecka do regulacji emocji i radzenia sobie ze stresem, co ma kluczowe znaczenie dla jego dalszego funkcjonowania poznawczego i społecznego, związanego m.in. z nauką w instytucjach edukacyjnych, pracą i funkcjonowaniem we własnej rodzinie oraz szerszych grupach społecznych.

## SYSTEMY WCZESNEJ OPIEKI I EDUKACJI

Zgodnie z głównymi zaleceniami UNICEF/OECD uważa się, iż najskuteczniejszy jest zintegrowany, jednolity (*unitary*) system wczesnej opieki i edukacji. Oznacza on umiejscowienie odpowiedzialności za wszystkie aspekty opieki i edukacji w jednej agencji (np. ministerstwie) na poziomie rządu danego państwa. Dotyczy zarówno wieku dzieci (0–6 lat) i dedykowanych im wszelkich rodzajów usług, jak i poszczególnych aspektów systemu (finansowania, opracowywania programów, kształcenia i opłacania kadry, zbierania danych, monitorowania, planowania). Tam, gdzie różne aspekty systemu podlegają różnym agencjom, obniża się jakość usług z powodu braku jednej wizji, koordynacji działań oraz zróżnicowania standardów.

Nadal niewiele dzieci do 3. roku życia w Polsce i w niektórych krajach Europy ma dostęp do dobrej jakościowo opieki i edukacji. W tzw. podzielonych systemach (*split*) pracownicy instytucji dla dzieci do 3. roku życia są gorzej wykształceni niż nauczyciele przedszkolni. Dobrą opiekę można uzyskać jedynie płacąc za nią, co wyklucza z niej najbardziej potrzebujące dzieci pochodzące ze środowisk ubogich i zagrożonych wykluczeniem.

Uważa się, iż wybór pomiędzy systemem zintegrowanym a podzielonym wynika raczej ze względów kulturowych, niż ekonomicznych. W krajach, w których istnieją systemy zintegrowane, główny wysiłek kierowany jest na rozpoznanie potrzeb dzieci i rodzin oraz takie planowanie usług, które zapewnią tworzenie spójnej i dobrze ustrukturywanej oferty. W takich systemach zazwyczaj rodzice mają dostęp do długiego urlopu macierzyńskiego: *Nie ma przykładów krajów z podzielonym systemem, gdzie byłby niski wskaźnik biedy i wysoki poziom integracji społecznej, czy przykładów krajów, które zachowałyby podzielony system i udało im się obniżyć ubóstwo dzieci i podnieść jakość ich życia* (Children in Scotland 2010b, s. 31).

W pełni zintegrowane systemy istnieją tylko w sześciu krajach Europy (Dania, Finlandia, Norwegia, Szwecja, Łotwa i Słowenia), w osiemnastu (w tym w Polsce) funkcjonują systemy podzielone, a w czterech (Niemcy, Austria, Hiszpania i Wielka Brytania) systemy częściowo zintegrowane.

## JAKOŚĆ ŻYCIA MAŁYCH DZIECI

Jednym z ważniejszych wyznaczników poziomu wczesnej opieki i edukacji jest pomiar jakości życia czy dobrostanu (*well-being*) dzieci. W badaniach przyjmuje się różne wskaźniki jakości życia. W przytaczanych poniżej uwzględniono: zdrowie, subiektywne poczucie dobrostanu, relacje z innymi, sytuację materialną, zachowania i ryzyko, edukację, warunki mieszkaniowe oraz środowisko (Children in Scotland 2010b, s. 33).

Kraje plasujące się w pierwszej dziesiątce pod względem jakości życia dzieci (np. Holandia, Szwecja, Dania, Niemcy, Irlandia) charakteryzują się stosunkowo długim okresem dobrze płatnych urlopów macierzyńskich/tacierzyńskich – od 4 do 15 miesięcy (w większości powyżej 9 miesięcy). Mają również szeroki dostęp do wczesnej opieki i edukacji oraz wysokie wskaźniki uczęszczania dzieci do placówek edukacyjnych przed rozpoczęciem nauki w szkole. W większości z nich stosowane są zintegrowane systemy wczesnej opieki i edukacji.

Co ciekawe, poziom dobrostanu dzieci w danym kraju nie ma bezpośredniego związku z jego zamożnością. Wśród pierwszych dziesięciu krajów Europy znajdują się te o najwyższym PKB *per capita* (dochodzie na obywatela), ale również te, w których zamożność jest niższa. Wśród krajów o niskim poziomie jakości życia dzieci znajdują się takie, w których PKB *per capita* jest równie wysoki, jak w tych pierwszych, np. Wielka Brytania, Belgia czy Włochy (Children in Scotland 2010b, s. 38). Podobne zależności w opisywanych krajach występują w odniesieniu do liczby rodzin ubogich w stosunku do wszystkich rodzin, w których wychowuje się dzieci do 6. roku życia.

## WCZESNA OPIEKA I EDUKACJA W POLSCE

Sytuacja dotycząca wczesnej opieki i edukacji w Polsce jest niezwykle trudna z wielu powodów. Świadomość znaczenia doświadczeń społecznych i poznawczych w pierwszych latach życia dziecka dla jakości jego dalszego funkcjonowania w świecie i wśród ludzi jest w naszym kraju bardzo niska. Pojęcie edukacji wciąż wiąże się z wiekiem szkolnym. Wczesne doświadczenia, które nie przyjmują postaci efektów bezpośredniego „nauczania”, traktowane są jako oderwane od edukacji i jej rezultatów. Jak już wspomniano, jest to błędne wyobrażenie, wynikające z nieznamomości przebiegu procesów rozwoju psychospołecznego i funkcjonowania mózgu. Taki sposób traktowania rozwoju w pierwszych latach życia owocuje poważnym zaniedbaniem w obszarze wczesnej opieki i edukacji.

Odnosząc się do promowanych na terenie Europy, ale również na świecie, standardów, trzeba stwierdzić, że Polska plasuje się na dale-

kich miejscach pod względem większości wskaźników (Children in Scotland 2010a, 2010b) ze względu na:

- podzielony system wczesnej opieki i edukacji (np. dzieci do lat trzech podlegają Ministerstwu Pracy i Polityki Społecznej, podczas gdy dzieci powyżej 3. roku życia Ministerstwu Edukacji; finansowanie żłobków i przedszkoli pochodzi z różnych źródeł – częściowo z samorządów, częściowo od rodziców);
  - zajmowanie 19. miejsca (na 28 krajów Europy) pod względem poziomu jakości życia dzieci do lat 18;
  - wysoki, na tle innych krajów Europy, poziom ubóstwa i nierówności społecznych (jeden z najniższych wskaźników PKB *per capita*);
  - najwyższy w Europie procent dzieci w wieku 0–6 lat żyjących w biedzie (25% ogólnej populacji i prawie 50% w rodzinach, gdzie opiekę sprawuje samotny rodzic);
  - najniższy, obok Czech, wskaźnik dzieci do 3. roku życia objętych edukacją i opieką zinstytucjonalizowaną;
  - niski – w porównaniu z krajami o wyższej jakości życia dzieci – procent dzieci korzystających z edukacji przedszkolnej;
  - mały udział rodziców w edukacji przedszkolnej i szkolnej w formie współuczestniczenia w planowaniu oddziaływań, współpracy z nauczycielami, dostępu do informacji na temat dziecka (por. Mendel 2006).
- Efekty niskiej jakości systemu edukacji oraz w dużej mierze braku wagi przykładanej do wczesnych okresów rozwoju dziecka widoczne są w jakości funkcjonowania młodzieży i młodych dorosłych, którzy dysponują niskimi kompetencjami społecznymi i, w obecnej trudnej społecznie i kulturowo sytuacji, borykają się z dużymi trudnościami w momencie wchodzenia w dorosłość (Szafranec 2011).

## POTRZEBY ZMIAN W OBSZARZE WCZESNEJ OPIEKI I EDUKACJI

Wobec widocznego rozdźwięku między sytuacją dzieci (szczególnie małych) w Europie i w Polsce konieczne jest wprowadzanie zmian nastawionych szczególnie na dzieci w wieku od urodzenia do momentu rozpoczęcia nauki w szkole. Odnosząc się do omówionych wcześniej standardów promowanych w Unii Europejskiej oraz zaleceń Komisji Europejskiej, można powiedzieć, że zmiany w Polsce powinny dotyczyć wszystkich trzech poziomów funkcjonowania systemu wczesnej opieki i edukacji – ECEC (z ang. *Early Childhood Education and Care*) (rys. 1).

Urie Bronfenbrenner (1979) twierdził, że na przebieg rozwoju człowieka wpływają relacje zachodzące między różnymi siedliskami, w których żyje, oraz kontekst społeczny, w którym są one zanurzone. Wyróżnił on:

- 1) **mikrosystem** – wzorzec aktywności, ról i relacji interpersonalnych doświadczanych przez rozwijającą się jednostkę w danym, charakteryzującym się cechami fizycznymi i materialnymi, siedlisku;
- 2) **mezsystem** – dotyczący wzajemnych relacji pomiędzy siedliskami, w których aktywnie uczestniczy rozwijająca się jednostka;
- 3) **exosystem** – dotyczący siedlisk, w których jednostka nie uczestniczy bezpośrednio, ale które wpływają na, lub pozostają pod wpływem mezosystemu oraz
- 4) **makrosystem** – ideologiczna lub związana z systemem przekonań treść i forma podrzędnych systemów (mikro-, mezo- i exosystemu), która może istnieć w ramach danej kultury lub subkultury.

Wykorzystując model analizy zaproponowany przez U. Bronfenbrennera, można dokonać szczegółowego rozpoznania i oceny polskiego systemu wczesnej edukacji pod kątem następujących, istotnych z punktu widzenia wprowadzania zmian, elementów:

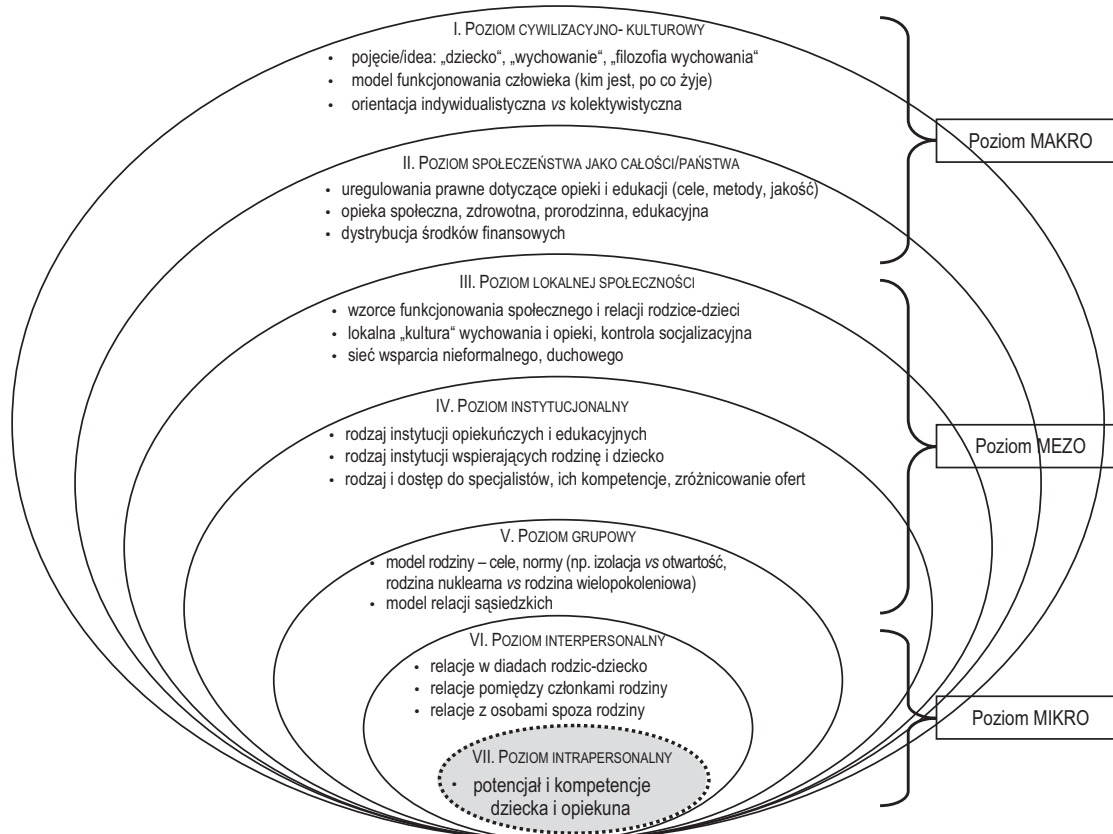
A) **poziom makro**: regulacje formalno-prawne, poziom zarządzania centralnego i samorządowego, zakresy odpowiedzialności, źródła finansowania, przekonania i wartości dotyczące wychowania;

B) **poziom mezo i exo**: poziom instytucjonalny (instytucje realizujące zadania w zakresie ECEC i instytucje wspierające, w tym różnego rodzaju media) i grupowy (społeczne grupy odniesienia – rodzina, sąsiedztwo, grupy przyjacielskie, towarzyskie, zawodowe, grupy samokształceniowe i samopomocowe, grupy wsparcia);

C) **poziom mikro**: poziom interpersonalny (interakcje i relacje społeczne w rodzinie i instytucjach opiekuńczych, wychowawczych i edukacyjnych) i intrapersonalny (zasoby jednostek – dzieci i opiekunów oraz specjalistów i wspierających rodziny z dziećmi nieprofesjonalistów).

Analiza problemów występujących na tych trzech poziomach powinna być prowadzona – naszym zdaniem – symultanicznie, zgodnie z koncepcją Paula R. Baltesa (1997). Według jego oryginalnej koncepcji SOC (*selection, optimization, compensation*) pierwotnie odnoszącej się do funkcjonowania jednostki:

Rysunek 1. Obszary analizy jakości opieki nad małym dzieckiem oraz jakości wczesnej edukacji



Źródło: opracowanie: Anna I. Brzezińska i Magdalena Czub.



1) **selekcja** to wybór celów i ukierunkowanie dążeń na ich realizację przy ciągłej eliminacji celów alternatywnych oraz konkurencyjnych;

2) **optymalizacja** to podtrzymywanie dążenia do obranego celu, wybór najbardziej odpowiednich środków zapewniających skuteczne działanie w aktualnych warunkach, unikanie działań mogących rozproszyć czy osłabić koncentrację na realizacji wybranych celów;

3) **kompensacja** to radzenie sobie z koniecznymi stratami/porażkami poprzez modyfikację celów, zmianę kierunku działania, przeformułowanie kryteriów osiągnięcia sukcesu, zmianę priorytetu w obrębie obranego kierunku działania.

W odniesieniu do analizowanego przez nas problemu koncepcja SOC pozwala na wyróżnienie trzech płaszczyzn działania:

1) obszary, cele i metody **selekcji**, czyli pomoc w wyborze i formułowaniu celów na różnych poziomach i w różnych ogniwach systemu wczesnej opieki i edukacji oraz w wybieraniu i dostosowywaniu strategii ich realizacji do zmieniających się warunków działania (politycznych, ekonomicznych, społecznych, kulturowych, także regionalnych i lokalnych) w sytuacjach typowych i nietypowych (w sytuacjach kryzysowych);

2) obszary, cele i metody **optymalizacji** działania systemu wczesnej opieki i edukacji poprzez wzmocnienie ogniw funkcjonujących prawidłowo, czyli:

a) efektywnie wykorzystujących możliwości działania tworzone przez regulacje formalno-prawne,

b) wykorzystujących posiadane zasoby wewnętrzne i zewnętrzne oraz

c) rozwijających poprzez własne działania posiadane zasoby, zgodnie z modelem systemu samoorganizującego się i samouczącego się;

3) obszary, cele i metody **kompensacji** ogniw systemu działających nieprawidłowo, tj. niefunkcyjnych i dysfunkcyjnych, poprzez pomoc w odtworzeniu utraconych zasobów, nabyciu nowych oraz „wygaszeniu” nieadaptacyjnych strategii i metod działania ze względu na zmianie okoliczności (potrzeby beneficjentów vs warunki zewnętrzne).

Taki sposób analizy pozwala wyróżnić obszary szczególnie ważne, w tym obszary ryzyka, i dopasować do nich sposoby działania uwzględniające realne w danym momencie warunki społeczno-ekonomiczne. Sprzyja on również realizowaniu jednej z ważniejszych idei związanych z wczesną opieką i edukacją, czyli zwróceniu uwagi na środowiska defaworyzowane i dzieci oraz ich rodziny zagrożone wykluczeniem społecznym. Umożliwia więc przeprowadzenie pełnej wie-

lowymiarowej diagnozy poziomu opieki i wczesnej edukacji, w tym wyjaśnienie uwarunkowań stwierdzonego stanu rzeczy, ocenę stopnia funkcjonalności i zidentyfikowanie obszarów dysfunkcyjności istniejącego systemu oraz określenie kierunków jego dalszego rozwoju. Innymi słowy, daje szansę na zdiagnozowanie zasobów i sposobów ich wykorzystywania w ramach stosowanych strategii działania na wszystkich poziomach zaangażowanych w opiekę i edukację małego dziecka, pozostających ze sobą w interakcji (por. rys. 1, poziomy I–VII).

Szczególnym wyzwaniem związanym ze zmianą systemu opieki i edukacji wydaje się być dzisiaj nawiązanie współpracy pomiędzy rodzicami a różnego typu specjalistami. Współcześnie rodzice stają się bardzo często swoistą „grupą wykluczoną”. Z jednej strony z powodu stopniowego zmniejszania się autorytetu dorosłych w konfrontacji z siłą przekazu mediów, a z drugiej w konfrontacji z siłą kontaktów rówieśniczych wzajemnie modelujących zachowania i postawy dzieci niezależnie od wieku. Ten równieśniczy wpływ jest dziś znacznie silniejszy, w stosunku do wcześniejszych lat, ze względu na rozszerzenie się obszarów komunikacji i wzajemnego modelowania postaw poprzez telefony komórkowe czy Internet.

Ciągle jednak, szczególnie w stosunku do małych dzieci, rodzice są najlepszymi ekspertami, wyposażonymi w wiedzę o dziecku, opartą na bezpośredniej obserwacji w różnych sytuacjach, jakiej żaden specjalista, w tym psycholog, nauczyciel czy opiekun, zdobyć nie mogą. Analiza systemów edukacyjnych państw europejskich wskazuje, iż te, które funkcjonują najlepiej, opierają się w dużej mierze na ścisłej współpracy z rodzicami i włączaniu ich w pracę z dzieckiem (Fortunati 2011).

Wydaje się, że wobec tego problemu warto przyjąć strategię działania, nazywaną przez jej twórcę Leo Baric`a (1992, 1993) strategią „od ludzi do problemu”, charakterystyczną dla tzw. **podjęcia siedliskowego** w promocji zdrowia. Strategia ta zakłada zrównoważoną współpracę wszystkich stron, tzn. głównego specjalisty (opiekuna, nauczyciela, pediatry) i wspierających go innych specjalistów (lekarzy innych specjalności zależnie od potrzeb, pedagoga, psychologa, logopedy, prawnika, pracownika socjalnego, pielęgniarki środowiskowej) z jednej strony, oraz beneficjentów (rodziców, dziadków i dzieci) z drugiej. Współpraca ta odbywa się na wszystkich etapach procesu edukacji, opieki i/lub udzielania specjalistycznej pomocy – od początku – w postaci postawienia wstępnego rozpoznania aż po końcową ewaluację konsekwencji zastosowanych działań (zestawienie 2). Inaczej ten sposób organizowania systemowego wsparcia dla dziecka i jego rodziny można określić, za Anną I. Brzezińską, jako „animacja i wsparcie” (por. Sęk, Brzezińska 2010).

Zestawienie 2. Model współpracy opiekuna, nauczyciela i innych specjalistów z rodziną dziecka według strategii „od ludzi do problemu”

<b>Wizja roli specjalisty w systemie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ludzie sami rozwiązują swoje problemy „typowe” i „nietypowe”, wspierani są w swych działaniach przez innych ludzi – krewnych, znajomych, różnego typu specjalistów, w tym opiekuna ich dziecka, nauczyciela, psychologa czy neurologa.</li> </ul>
<b>Misja działalności specjalisty</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ciągłe rozwijanie i wzmocnianie kompetencji rodziców/dziadków/opiekunów dziecka, niezbędnych do trafnego rozpoznawania i rozwiązywania problemów dziecka i jego rodziny.</li> </ul>
<b>Cele działalności specjalisty</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Umożliwianie rodzicom samodzielnego zdobycia wiedzy na temat rozwoju dziecka i własnego stylu opieki i wychowania (w formie warsztatów, zajęć treningowych, wspierania działalności grup samokształceniowych).</li> <li>Uruchamianie tzw. <i>tutoringu</i> rówieśniczego (uczenia się „od siebie”).</li> <li>Wzmocnianie poczucia kompetencji rodziców, dziadków, opiekunów.</li> <li>Diagnoza problemów „nietypowych” – wspierająca/uzupełniająca protodiagnozy rodziców i niespecjalistów.</li> <li>Pomoc przy budowie, realizacji i ewaluacji programów edukacyjnych i/lub pomocowych.</li> <li>Pomoc w animowaniu środowiska społecznego – rodzinnego, rówieśniczego, przedszkolnego, lokalnego.</li> </ul>
<b>Strategia działania</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Specjalista ma kontakt z rodzicami, których dotyczy problem i akceptuje (ewentualnie modyfikuje razem z nimi) dokonane przez nich rozpoznanie problemu (protodiagnoza).</li> <li>Prezentuje rodzicom swoje rozpoznanie problemu (diagnoza specjalistyczna).</li> <li>Wspólnie z nimi dochodzi do ostatecznej diagnozy (diagnoza „interakcyjna”).</li> <li>Wspólnie opracowują zasady programu krótkotrwałej interwencji bądź długofalowej pomocy.</li> <li>Wspólnie opracowują kryteria ewaluacji.</li> </ul>
<b>Plusy</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wielostronne ujmowanie problemu – na płaszczyźnie intrapersonalnej, interpersonalnej, grupowej, instytucjonalnej, społecznej.</li> <li>Wzmocnianie odpowiedzialności ludzi za to, jakie są konsekwencje ich działań w stosunku do innych ludzi.</li> <li>Uruchomienie tendencji do odważnego, samodzielnego poszukiwania rozwiązań napotykanym problemom i aktywnego szukania pomocy u niespecjalistów i specjalistów.</li> <li>Upodmiotowienie ludzi.</li> <li>Odciążenie specjalisty w rozwiązywaniu indywidualnych problemów na rzecz poszukiwania rozwiązań systemowych.</li> </ul>
<b>Minusy</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Konieczność ciągłego poszukiwania sojuszników.</li> <li>Konieczność budowania i wzmocniania społecznej sieci wsparcia dla swych działań.</li> <li>Przeciążenie pracą w instytucjach i środowiskach mało zaangażowanych lub przyzwyczajonych do modelu „pogotowia ratunkowego”.</li> <li>Ryzyko przeciążenia przy braku wsparcia osób kluczowych w danej organizacji czy społeczności lokalnej.</li> </ul>

Źródło: opracowanie A.I. Brzezińska na podstawie: Sęk, Brzezińska (2010).

## PODSUMOWANIE

Sytuacja w Polsce dotycząca wczesnej opieki i edukacji wymaga intensywnych i długofalowych zmian w tym obszarze. Odnosząc się do obecnego stanu wiedzy na świecie oraz zdecydowanej postawy Unii Europejskiej na temat wczesnego rozwoju, można zauważyć dwa główne problemy. Pierwszy i podstawowy związany jest ze **społeczną świadomością** znaczenia pierwszych lat życia dla funkcjonowania człowieka w późniejszych okresach. Problem ten dotyczy zarówno rodziców, jak i specjalistów oraz polityków kształtujących obraz polskiej edukacji i opieki nad dzieckiem. Dopiero zmiana w tym obszarze może zagwarantować początek zmian systemu i organizacji usług kierowanych do rodziny i małych dzieci.

Drugi problem, w dużej mierze wynikający z pierwszego, dotyczy **funkcjonowania systemu**, który, nie mając oparcia we wspólnej wizji wspierania rozwoju i edukacji, działa niedostatecznie dobrze, a często wręcz wadliwie (por. szczegółowa i krytyczna analiza systemu wczesnej opieki i edukacji w Polsce: Giza, Wiśnicka 2010). Wynikające stąd trudności, polegające m.in. na braku dobrej współpracy różnych instytucji i specjalistów, niezgodności w myśleniu i działaniu czy opieraniu swojej pracy głównie na osobistych zasobach i intuicji, są często efektem problemów w funkcjonowaniu psychospołecznym osób tworzących system. Problemy te mają swoje korzenie we wczesnych doświadczeniach tych osób w relacjach z innymi.

Zatem, by wprowadzić konstruktywne i rzeczywiste zmiany w omawianym zakresie, konieczne jest podjęcie działań wobec obu wymienionych problemów – świadomości problemu oraz polityki społecznej, w tym edukacyjnej państwa. Aby to zrobić, konieczne jest postawienie pełnej, rzetelnej diagnozy i rozpoczęcie wprowadzania zmian opartych na wiedzy i wynikach badań, a nie na przeczuaniach i przekonaaniach politycznych.

## LITERATURA

Baltes P.B. (1997). *On the incomplete architecture of human ontogeny: selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory*, „American Psychologist”, nr 52, s. 366–380.

## SUMMARY

The paper presents the contemporary approach to education understood as a process starting from the beginning of life. Describes the basic quality benchmarks of early childhood education and care and shows the status of the system existing in Poland, compared to solutions and requirements in Europe. It also indicates the need to introduce changes in Poland. Considering the need for change, the authors, in the analysis of the current system of early childhood education and care, suggest to use the U. Bronfenbrenner's ecological approach to development and the P.B. Baltes's concept of resources – SOC (selection, optimization, compensation).

- Barič L. (1992). *Promoting health: new approaches and developments*, „Journal of the Institute of Health Education”, nr 30, s. 6–17.
- Barič L. (1993). *The settings approach – implications for policy and strategy*, „Journal of the Institute of Health Education”, nr 31, s. 17–24.
- Bennet J. (2008). *Benchmarks for Early Childhood Services in OECD Countries*, Innocenti Working Paper 2008-02, Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brzezińska A.I., Czub M., Czub T. (2012). *Krótko- i długofalowe korzyści z wczesnej opieki nad dzieckiem i edukacji*, „Polityka Społeczna”, w tym numerze.
- Children in Scotland (2010a). *Country profile: Poland. A report for the cross-European programme Working for Inclusion: the role of the early years workforce in addressing poverty and promotion social inclusion*, Edinburgh, pobrano z: <http://www.childreninScotland.org.uk>
- Children in Scotland (2010b). *Working for Inclusion: how early childhood education and care (ECEC) and its workforce can help Europe's youngest citizens*, Edinburgh, pobrano z: <http://www.childreninScotland.org.uk>
- European Network of National Observatories on Childhood (2010). *Early Childhood Education and Care Services in the European Union Countries. Proceedings of the ChildONEurope Seminar and integrated review*, Istituto degli Innocenti: Firenze, s. 12.
- Fortunati A. (2011). *Jakość pracy placówek wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem na przykładzie San Miniato*, „Dzieci w Europie”, nr 20 (8), s. 6–8.
- Giza A., Wiśnicka M. (2010). *W czym jest problem?*, w: A. Giza (red.), *Edukacja małych dzieci – standardy, bariery, szanse*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego, s. 18–28.
- Komisja Europejska (2008). *Realizacja celów barcelońskich w zakresie struktur opieki nad dziećmi do osiągnięcia wieku szkolnego SEC(2008)2597 [dokument roboczy]*, Bruksela.
- Komisja Europejska (2011). *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem: zagwarantujemy wszystkim dzieciom w UE dobry start w przyszłość (COM(2011)66)*, [komunikat], Bruksela.
- Mendel, M. (2006). *Rodzina a edukacja małego dziecka*, w: T. Szlendak (red.), *Małe dziecko w Polsce. Raport o sytuacji edukacji elementarnej*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego, s. 150–163.
- Rada Unii Europejskiej (2011). *Konkluzje Rady w sprawie wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem: zagwarantujemy wszystkim dzieciom w UE dobry start w przyszłość*, Dz.U. C 175/03 z 15.06.2011, Bruksela.
- Sęk H., Brzezińska A.I. (2010). *Podstawy pomocy psychologicznej*, w: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik*, tom 2, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 735–784.
- Szafranec K. (2011). *Raport Młodzi 2011*, Warszawa: CANCELARIA Prezesa Rady Ministrów.