

Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych





Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych

Niniejsze opracowanie zostało po raz pierwszy opublikowane w języku angielskim w 2009 roku (tytuł oryginału: **Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities**) przez:

EACEA, P9 – Eurydice.
Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Brussels

© **Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA)**

ISBN dla angielskiej wersji językowej 978-92-9201-007-2

DOI dla angielskiej wersji językowej 10.2797/18055

ISBN dla polskiej wersji językowej 978-92-9201-017-1

DOI dla polskiej wersji językowej 10.2797/12045

Przetłumaczono i opublikowano za zgodą EACEA.
Pełną odpowiedzialność za polską wersję publikacji ponosi:
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Z języka angielskiego przetłumaczyła
Ewa Kolanowska

© **Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji**

00-551 Warszawa
ul. Mokotowska 43



Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Warszawa 2009

ISBN 978-83-60058-50-3

Z wyjątkiem celów komercyjnych, przedruk fragmentów dokumentu dozwolony pod warunkiem podania źródła.

PRZEDMOWA



Od kilku już lat, ograniczone środki publiczne, globalizacja i zmiany demograficzne powodują, że w Europie toczy się dyskusja o konieczności efektywnego inwestowania w edukację. Trwający obecnie światowy kryzys finansowo-gospodarczy wpłynie z pewnością na jej zintensyfikowanie.

Często przyjmuje się, że efektywność i równość to cele, które w dziedzinie edukacji pozostają ze sobą w sprzeczności, gdyż jeden można osiągnąć jedynie kosztem drugiego. Jednak Komisja w komunikacie „Efektywność i równość w europejskich systemach edukacji” (*Efficiency and Equity in European education and training systems*) ⁽¹⁾ z 2006 r. argumentowała, że „dane wskazują na to, że równość i efektywność rozpatrywane w szerszej perspektywie w rzeczywistości wzmacniają się wzajemnie”. Nigdzie nie znajduje to tak wyraźnego potwierdzenia, jak w edukacji przedszkolnej. Inwestowanie w edukację na bardzo wczesnym etapie jest zarówno bardziej efektywne, jak i bardziej sprawiedliwe: korygowanie niepowodzeń później jest po prostu niesprawiedliwe, a równocześnie bardzo nieefektywne. Dzieje się tak nie tylko dlatego, że edukacja przedszkolna ułatwia dalszą naukę, ale także dlatego, że – co wynika z wielu danych – może ona przynieść znaczne korzyści społeczno-ekonomiczne, zwłaszcza w przypadku dzieci ze środowisk defaworyzowanych. W swym komunikacie Komisja przedstawiła następujący wniosek:

Edukacja przedszkolna zapewnia największe korzyści pod względem adaptacji społecznej dzieci. Państwa członkowskie powinny inwestować więcej w edukację przedszkolną jako efektywny środek służący tworzeniu podstaw do dalszego kształcenia, zapobieganiu odpadowi i odsiewowi szkolnemu oraz wyrównywaniu efektów kształcenia i ogólnego poziomu umiejętności.

Komisja uznała edukację przedszkolną za priorytetowy temat współpracy między państwami członkowskimi w latach 2009-2010, a zwłaszcza promowanie powszechnego równego dostępu do nauki oraz wzmacnianie jakości kształcenia i wsparcia dla nauczycieli ⁽²⁾.

⁽¹⁾ COM (2006) 481, wersja ostateczna, 8 września 2006.

⁽²⁾ Komunikat Komisji COM (2008) 865, wersja ostateczna, *An updated strategic framework for EU cooperation in education and training* (Zaktualizowane ramy współpracy w dziedzinie edukacji), 16 grudnia 2008.

Niniejsze nowe opracowanie Eurydice jest jednym z działań wynikających z komunikatu na temat równości i efektywności z 2006 r. W opracowaniu przedstawiono dostępne międzynarodowe dane i przeanalizowano krajowe strategie dotyczące wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem w Europie. Ten przegląd połączono z podsumowaniem badań w tej dziedzinie oraz omówieniem najważniejszych trendów i podejść w Europie, wyciągając wstępne wnioski co do tego, jak można efektywnie zapewnić równość i efektywność w edukacji przedszkolnej. Jestem przekonany, że niniejsze opracowanie będzie obowiązkową lekturą dla wszystkich zajmujących się edukacją przedszkolną. Stanowi ona bowiem istotne i bezpośrednie wyzwanie dla europejskich systemów edukacji i jest ściśle powiązana z wyzwaniami, przed jakimi stoją dziś nasze społeczeństwa.



Ján Figel'

Komisarz ds. Edukacji, Kultury i Młodzieży

SPIS TREŚCI

Przedmowa	3
Spis treści	5
Wprowadzenie	7
Streszczenie	11
Rozdział 1: Wpływ wysokiej jakości edukacji i opieki na rozwój małych dzieci – przegląd literatury	17
Wprowadzenie	17
1.1. Przyczyny nierówności szans we wczesnej edukacji	18
1.2. Modele edukacji przedszkolnej i opieki a ich efektywność	22
1.3. Zinstytucjonalizowana opieka i edukacja: teorie pedagogiczne i program nauczania	27
1.4. Zinstytucjonalizowana opieka i edukacja: regulowanie jakości struktur i procesów	33
1.5. Korzyści długofalowe, przeszkody utrudniające korzystanie z oferty i koncepcje poszczególnych systemów	35
1.6. Zakończenie	39
Bibliografia	41
Rozdział 2: Podstawowe wskaźniki	51
Wprowadzenie	51
2.1. Gospodarstwa domowe z dziećmi w wieku poniżej 6 lat	51
2.2. Rodziny niepełne	53
2.3. Obywatelstwo	55
2.4. Trudna sytuacja finansowa gospodarstw domowych	56
2.5. Odsetek dzieci uczęszczających do placówek	63
2.6. Finansowanie programów wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (ISCED 0)	69
Rozdział 3: Dostęp do wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem	75
Wprowadzenie	75
3.1. Struktura i kryteria przyjęć	75
3.2. Planowanie liczby miejsc a zapotrzebowanie	83
3.3. Działania służące zwiększeniu dostępu dla dzieci z grup ryzyka	84
3.4. Ocena dostępności i działania specjalne	89
Rozdział 4: Formy organizacyjne i teorie pedagogiczne	91
Wprowadzenie	91
4.1. Parametry funkcjonalne	93
4.2. Programy nauczania, teorie i cele	98
4.3. Inicjatywy na rzecz grup ryzyka	102
4.4. Partnerstwo z rodzinami	106
Rozdział 5: Kształcenie, doskonalenie zawodowe i profil zawodowy kadry	109
Wprowadzenie	109
5.1. Kształcenie kadry	110
5.2. Ustawiczne doskonalenie zawodowe	118

Rozdział 6: Finansowanie wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem	123
Wprowadzenie	123
6.1. Odpowiedzialność za finansowanie wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem	123
6.2. Finansowanie oferty dla grup ryzyka	125
Podsumowanie i wnioski	129
Małe dzieci, szkoła i społeczeństwo	129
Placówki dla dzieci w wieku 3-6 lat – pierwszy szczebel edukacji	131
Edukacja i opieka dla dzieci w wieku poniżej 3 lat – nadal nie uznawana za szczebel edukacji	132
System zintegrowany – kierunek na przyszłość?	136
Jakie podejścia do edukacji należy przyjąć w pracy z małymi dziećmi?	137
Zmniejszanie różnic edukacyjnych wynikających z nierówności społeczno-ekonomicznych dzięki wysokiej jakości wczesnej edukacji i opiece na dzieckiem oraz wspieraniu rodziców	139
Bibliografia	144
Glosariusz	147
Spis rysunków	149
Załączniki	151
Załącznik 1:	151
Tabela A: Władze publiczne odpowiedzialne za wczesną edukację i opiekę nad dzieckiem, 2006/07	151
Tabela B: Definicje dzieci z grup ryzyka przyjęte w poszczególnych krajach	156
Załącznik 2: Ramy funkcjonowania wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem w poszczególnych krajach: krótkie charakterystyki	163
Podziękowania	185

WPROWADZENIE

W opracowaniu przeanalizowano dostępne międzynarodowe dane oraz krajowe strategie dotyczące wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (ang. *early childhood education and care, ECEC*) w Europie. **Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem** oznacza w tym opracowaniu dotowane ze środków publicznych oraz akredytowane formy edukacji i opieki dla dzieci, które nie są jeszcze w wieku obowiązku szkolnego. W wyrażeniu tym połączono „edukację” i „opiekę”, aby podkreślić, że oferta dla małych dzieci może łączyć opiekę z możliwościami rozwoju i nauki.

W opracowaniu omówiono ogólne kwestie dotyczące wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem wraz z działaniami służącymi zapewnieniu większej efektywności i równości w edukacji. Nacisk został położony na strategię ukierunkowaną specjalnie na dzieci z grup ryzyka. Definiując **dzieci z grup ryzyka**, w niniejszym opracowaniu posłużono się kategorią OECD „C/Środowiska defaworyzowane” w odniesieniu do „uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”, tj. „dzieci znajdujących się w niekorzystnej sytuacji głównie ze względów społeczno-ekonomicznych, kulturowych i/lub językowych. Potrzeby wynikają z niekorzystnej sytuacji spowodowanej tymi czynnikami”. W zakres tej definicji nie wchodzi rozwiązania dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które wynikają z upośledzeń organicznych i/lub choroby wymagającej dłuższej hospitalizacji (czym głównie zajmuje się Europejska Agencja ds. Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (*European Agency for Development in Special Needs Education*)). Ta szeroka definicja obejmuje dzieci znajdujące się w niekorzystnej sytuacji ze względu na zamieszkiwanie w obszarach wiejskich i odległych. Przyjęte w poszczególnych krajach definicje dzieci z grup ryzyka, jeśli były dostępne, zostały przedstawione w tabeli B załącznika 1.

Zakres

Opracowanie obejmuje 30 krajów należących do sieci Eurydice (¹).

Rokiem bazowym opracowania jest rok szkolny 2006/07. Uzupełniające dane Eurostatu odnoszą się do roku 2005/06.

W opracowaniu przeanalizowano wyłącznie akredytowane i dotowane przez państwo formy wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, które obejmują publiczną i półprywatną edukację i opiekę dla dzieci w wieku od urodzenia do rozpoczęcia obowiązkowej nauki w szkole podstawowej. Publiczne formy edukacji i opieki są prowadzone oraz finansowane przez organy władz publicznych, natomiast formy pół-prywatne są prowadzone przez podmioty prywatne (w najszerszym tego słowa znaczeniu, tj. dowolnego organizatora, który nie jest organem władz publicznych), ale są przynajmniej częściowo finansowane z środków publicznych oraz podlegają publicznej kontroli i standardom jakości. Przeanalizowano wyłącznie zinstytucjonalizowane formy edukacji i opieki (tj. prowadzone w placówkach), natomiast edukacja i opieka zapewniana w domu wykracza poza zakres niniejszego opracowania.

W opracowaniu uwzględniono wszystkie rozwiązania wprowadzone przez władze publiczne, niezależnie od odpowiedzialnego za nie szczebla administracyjnego lub ministerstwa (organy władz publicznych odpowiedzialne za wczesną edukację i opiekę nad dzieckiem w poszczególnych krajach podano w tabeli A załącznika 1). Są to rozwiązania wprowadzane przez władze edukacyjne, władze innych resortów bądź wspólne rozwiązania. Mogą one być ukierunkowane wyłącznie na edukację lub stanowić część szerszej polityki społecznej i koncentrować się na placówkach opieki nad małymi dziećmi lub rodzinach. Nie uwzględniono inicjatyw prywatnych.

(¹) W przygotowaniu opracowania nie uczestniczyła Turcja, która należy do sieci.

Struktura opracowania

Opracowanie obejmuje trzy części: (1) przegląd literatury naukowej na temat wpływu wysokiej jakości edukacji i opieki na małe dzieci, (2) rozdział kontekstowy, który przedstawia dane statystyczne dotyczące istotnych cech demograficznych rodzin w Europie i odsetka dzieci objętych wczesną edukacją i opieką, oraz (3) analizę porównawczą rozwiązań umocowanych w strategiach, która opiera się na informacjach zebranych od krajowych biur sieci Eurydice.

W **rozdziale 1** przedstawiono przegląd badań nad efektami wczesnej edukacji i opieki dla dzieci defaworyzowanych z rodzin o niskich dochodach i mniejszości etnicznych. Uwzględniono w nim aktualny stan wiedzy z badań na temat jakości podejść pedagogicznych, treści programów nauczania, jakości aspektów strukturalnych oraz całościowej koncepcji systemów edukacji przedszkolnej.

W **rozdziale 2** zamieszczono podstawowe wskaźniki dotyczące obszarów związanych z wczesną edukacją i opieką nad dzieckiem w Europie. Zestawiono dane demograficzne odnoszące się do liczby gospodarstw domowych z małymi dziećmi, a także omówiono rozkład czynników, które decydują o powstaniu nierównych szans edukacyjnych, tj. liczby gospodarstw domowych z jednym rodzicem, odsetka dzieci z obcym obywatelstwem i niepewnej sytuacji finansowej gospodarstw domowych z małymi dziećmi. Podano ogólny odsetek dzieci objętych wczesną edukacją i opieką oraz wysokość środków finansowych przeznaczanych na edukację przedszkolną. Rozdział ten opiera się na danych Eurostatu.

W **rozdziale 3** omówiono dostęp do wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem w krajach europejskich. Przedstawiono strukturę wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem – wiek, w którym dzieci mogą uczestniczyć w tych zajęciach, modele organizacji, planowanie liczby dostępnych miejsc i zapotrzebowanie. Specjalny podrozdział poświęcono barierom w uczestnictwie, które narażają dzieci na ryzyko wykluczenia. Przedstawiono w nim także strategie służące rozszerzeniu dostępu.

W **rozdziale 4** zaprezentowano rozwiązania organizacyjne i teorie pedagogiczne. Przedstawione w nim normy dotyczące liczebności grup oraz wymogów higieny i bezpieczeństwa zostały potraktowane jako wskaźniki jakości. Podsumowano także cele przypisane różnym strukturom organizacyjnym wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem oraz dominujące teorie dydaktyczne i programy nauczania. W rozdziale tym zwrócono uwagę na powszechnie przyjęte rozróżnienie funkcji opiekuńczej i edukacyjnej, które w większości krajów znajduje odzwierciedlenie w tym, że organizuje się odrębne formy edukacji i opieki dla dzieci w wieku poniżej i powyżej 3 lat. Bardziej szczegółowo omówiono podejścia i inicjatywy przewidziane dla dzieci z grup ryzyka oraz wspólne inicjatywy w ramach partnerstwa z rodzicami.

Rozdział 5 jest poświęcony przygotowaniu kadry. Obejmuje on kształcenie i ciągłe doskonalenie zawodowe kadry. Omówiono w nim minimalne wymogi dotyczące poziomu i czasu trwania kształcenia, wyodrębniając w odpowiednich przypadkach kadrę pracującą z dziećmi młodszymi i starszymi. Przedstawiono również strukturę zatrudnienia w placówkach. Przygotowanie do pracy z dziećmi z grup ryzyka zostało przedyskutowane zarówno pod kątem kształcenia kadry, jak i możliwości ciągłego doskonalenia zawodowego.

W **rozdziale 6**, który skoncentrowany jest na finansowaniu wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, omówiono zaangażowane strony, tj. poziom centralny i/lub lokalny oraz rodziny wnoszące wkład w postaci opłat. Ten rozdział jest również poświęcony strategiom finansowania, które ułatwiają organizację edukacji i opieki dla dzieci z grup defaworyzowanych.

Ostatni rozdział zawiera **podsumowanie i wnioski**. W **załącznikach** zamieszczono tabele z wykazem władz publicznych odpowiedzialnych za wczesną edukację i opiekę nad dzieckiem, przyjęte w poszczególnych krajach definicje „dzieci z grup ryzyka” oraz krótkie charakterystyki systemów

wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem z 18 krajów sieci Eurydice. Szczegółowe opisy rozwiązań w siedmiu krajach (w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii i Francji, na Litwie i Węgrzech oraz w Holandii, Polsce i Słowenii) sieci Eurydice są dostępne na stronie internetowej: www.eurydice.org.

Narzędzie służące zbieraniu danych (dostępne na stronie internetowej) do niniejszego opracowania zostało przygotowane w ścisłej współpracy z krajowymi biurami Eurydice i specjalną grupą roboczą sieci Eurydice ds. równych szans we wczesnej edukacji i opiece nad dzieckiem. Odpowiedzi na tę ankietę (materiały krajowe) zostały przedstawione przez krajowe biura Eurydice, a europejskie biuro Eurydice przygotowało wstępną wersję opracowania porównawczego. W pracach uczestniczyli także eksperci naukowi. Wszyscy współautorzy zostali podani na końcu opracowania.

Niniejsze opracowanie jest jednym z działań wynikających z komunikatu pt. „Efektywność i równość w europejskich systemach edukacji”, przyjętego przez Komisję we wrześniu 2006 r. ⁽¹⁾. Jednoznacznie określa się w nim edukację przedszkolną „jako efektywny środek służący tworzeniu podstaw do dalszego kształcenia, zapobieganiu odpadowi i odsiewowi szkolnemu oraz wyrównywaniu efektów kształcenia i ogólnego poziomu umiejętności”. W opracowaniu przeanalizowano dostępne międzynarodowe dane oraz krajowe strategie dotyczące wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem w Europie. Opracowanie obejmuje trzy części: (1) przegląd literatury naukowej na temat wpływu wysokiej jakości edukacji i opieki na małe dzieci, (2) rozdział, w którym przedstawiono dane statystyczne dotyczące istotnych cech demograficznych rodzin w Europie i odsetka dzieci objętych wczesną edukacją i opieką, oraz (3) analizę porównawczą rozwiązań umocowanych w strategiach, która opiera się na informacjach zebranych od krajowych biur sieci Eurydice.

Co wynika z badań naukowych dotyczących wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem?

Wiek przedszkolny jest okresem szczególnym w rozwoju dziecka. Wiele czynników społeczno-ekonomicznych może mieć negatywny wpływ na rozwój psychiczny dziecka i jego szanse powodzenia w szkole. Są to m.in.: ubóstwo, przynależność do defaworyzowanych klas społecznych, analfabetyzm funkcjonalny i niski poziom wykształcenia rodziców oraz tradycje religijne związane z życiem kulturalnym, w którym nie ceni się alfabetyzmu. Wprawdzie niski poziom dochodów czy przynależność do mniejszości etnicznej nie musi być decydującym czynnikiem w rozwoju, jednak *łączenie* różnych czynników ma poważne konsekwencje dla rozwoju dziecka.

Edukacja przedszkolna może wydatnie przyczynić się do wyrównania szans edukacyjnych, jeśli spełnione są pewne warunki. Najbardziej efektywne programy oddziaływań obejmują: *intensywną, rozpoczynającą się we wczesnym wieku, ukierunkowaną na dziecko edukację w formach zinstytucjonalizowanych wraz z silnym zaangażowaniem rodziców, edukacją rodziców, zaprogramowanymi zajęciami edukacyjnymi w domu i wsparciem dla rodziny*. Większość naukowców zgadza się, że kształcenie kadry prowadzącej zajęcia edukacyjne w ramach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem powinno odbywać się na poziomie studiów licencjackich i mieć charakter specjalistyczny.

Rodzice ze środowisk o niskich dochodach oraz mniejszości etnicznych i społeczno-językowych ze względu na swe przekonania kulturowe i religijne mogą cenić wychowanie w domu przez matkę. Mogą również uważać, że dzieci, które nie osiągnęły jeszcze wieku szkolnego, są zbyt małe, aby uczestniczyć w zajęciach edukacyjnych. Wprawdzie tym rodzicom zależy na tym, aby ich dzieci z powodzeniem pokonywały kolejne etapy kariery szkolnej, jednak mogą oni nie dostrzegać związku między tym celem a korzystaniem ze żłobka czy przedszkola. Badania wykazują jednak, że zajęcia edukacyjne w domu są mniej efektywne niż zajęcia edukacyjne w formach zinstytucjonalizowanych. Rodzice jako najważniejsze osoby, które oddziałują na dziecko, rzadko są odpowiednio przygotowani do prowadzenia takich zajęć. Na przykład, sami mogą być analfabetami bądź język, którego używa się w domu, może nie być językiem nauczania. Również sytuacja w domu może nie sprzyjać optymalnej nauce.

(1) Komunikat Komisji dla Rady i Parlamentu Europejskiego, „Efektywność i równość w europejskich systemach edukacji” (*Efficiency and equity in European education and training systems*), COM (2006) 481 – wersja ostateczna z dnia 8 września 2006 r.

W aktualnych dyskusjach naukowych podkreśla się znaczenie równowagi między różnymi teoriami pedagogicznymi. Programy edukacyjne dla bardzo małych dzieci (poniżej 5 lat) powinny być przede wszystkim ukierunkowane na podmiotowość i rozwój dziecka, natomiast programy dla starszych dzieci w wieku od 5 do 6 lat mogą wprowadzać przedmioty szkolne w ramach ściśle zaplanowanego i ukierunkowywanego przez nauczyciela programu nauczania, nie wpływając negatywnie na rozwój społeczno-emocjonalny dziecka. Późniejszy nacisk na umiejętności szkolne, w podejściu ukierunkowanym głównie na rozwój, które koncentrowało się na wspieraniu kompetencji społeczno-emocjonalnych, może nawet lepiej przygotować do przejścia do szkoły podstawowej. W związku z tym dyskusja na temat relatywnych zalet tych dwóch modeli edukacyjnych wydaje się bezprzedmiotowa, gdyż najważniejsze jest połączenie ich w taki sposób, aby dzieci osiągały optymalne wyniki.

Wydaje się, że długofalową efektywność wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem może zapewnić podejście, które angażuje dziecko, rodzinę, placówkę przedszkolną i szkołę – a więc zakłada proces rozszerzania zasięgu oddziaływania na sytuację rodziny i rozciąga to podejście w czasie na okres nauki w szkole podstawowej.

Jaka jest sytuacja rodzin z małymi dziećmi w Europie?

W niemal jednej ósmej (12%) gospodarstw domowych w Europie wychowują się dzieci w wieku poniżej 6 lat. W Hiszpanii, na Cyprze i w Portugalii te gospodarstwa domowe stanowią ponad 15%. Jedynie w Bułgarii, Niemczech i Finlandii jest mniej niż 10% gospodarstw domowych z co najmniej jednym dzieckiem w wieku poniżej 6 lat.

Istnieje kilka potencjalnych grup ryzyka, których rozkład jest zróżnicowany zależnie od kraju europejskiego. Po pierwsze, gospodarstwa domowe z jednym rodzicem wychowującym małe dziecko stanowią średnio 9%, przy czym w Zjednoczonym Królestwie – 20%. Po drugie, 3% całej populacji dzieci w wieku poniżej 6 lat w Europie stanowią dzieci z obcym obywatelstwem. Po trzecie, niemal jedna szósta europejskich gospodarstw domowych (17%) z dzieckiem w wieku poniżej 6 lat żyje na granicy ubóstwa. Niepokojąca jest zwłaszcza sytuacja w Estonii i Włoszech, na Litwie, w Luksemburgu, Polsce, Portugalii i Zjednoczonym Królestwie, gdzie istnieje ponad 20% takich gospodarstw domowych. Ten wskaźnik jest szczególnie istotny, ponieważ wiele wskazuje na to, że ubóstwo jest jednym z głównych czynników powodujących inne czynniki ryzyka.

W większości krajów istnieje wyraźny związek między aktywnością zawodową kobiet a wiekiem ich dzieci. Wiek dzieci nie ma wpływu na wskaźnik aktywności zawodowej mężczyzn, który jest systematycznie wyższy niż w przypadku kobiet. Wiele kobiet w Europie rezygnuje z pracy zawodowej w okresie opieki nad dzieckiem w wieku poniżej 3 lat. Wśród kobiet z dziećmi w wieku od 3 do 6 lat wskaźniki aktywności zawodowej nadal kształtują się poniżej średniej, ale większość kobiet w Europie deklaruje, że gdy tylko najmłodsze dziecko ukończy 6 lat, gotowe są do podjęcia pracy zarobkowej. Rezygnacja z pracy zawodowej może wynikać częściowo z braku oferty w zakresie opieki nad małym dzieckiem.

Jaka jest obecnie oferta wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem w Europie?

We wszystkich krajach europejskich stworzono akredytowane i dotowane przez państwo formy wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, ale w kilku krajach (Republice Czeskiej, Grecji, Irlandii, Holandii, Polsce, Zjednoczonym Królestwie i Lichtensteinie) finansowana ze środków publicznych oferta dla dzieci w wieku poniżej 3 lat jest bardzo ograniczona lub nie istnieje w ogóle, a do placówek dotowanych uczęszcza bardzo niewielki odsetek dzieci.

W Europie można wyróżnić dwa główne modele organizacyjne wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. W pierwszym modelu małe dzieci uczęszczą do placówek zintegrowanych, w których

edukację i opiekę organizuje się w formie jednej fazy dla wszystkich dzieci, które nie osiągnęły jeszcze wieku szkolnego. W każdej placówce jest tylko jeden zespół kierowniczy dla dzieci ze wszystkich grup wiekowych, a kadra odpowiedzialna za edukację dzieci ma na ogół takie same kwalifikacje i jest objęta tą samą siatką płac niezależnie od wieku dzieci, którymi się zajmuje. Tym nauczycielom czy wychowawcom grup przedszkolnych towarzyszy często kadra należąca do innych kategorii zawodowych zajmujących się opieką nad małym dzieckiem, np. opiekunki czy wykwalifikowane pielęgniarki opiekujące się noworodkami. Model zintegrowany dominuje w krajach skandynawskich (z wyjątkiem Danii), na Łotwie i w Słowenii. W drugim modelu, który jest najbardziej rozpowszechniony w Europie, struktura organizacyjna wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem jest uzależniona od wieku dzieci (na ogół dla dzieci w wieku od 0 do 3 lat i dzieci w wieku od 3 do 6 lat). Każda forma edukacji i opieki może podlegać innemu ministerstwu. W kilku krajach współistnieją obydwa modele (Dania, Grecja, Hiszpania, Cypr i Litwa).

Wiek, od którego dzieci w Europie są objęte wczesną edukacją i opieką, jest bardzo zróżnicowany. W większości krajów jest ona dostępna już od urodzenia (w praktyce od mniej więcej 3 miesięcy). W Danii, Słowacji i Lichtensteinie dolną granicą wieku jest mniej więcej 6 miesięcy. W Bułgarii i Estonii, na Łotwie i Litwie oraz w Austrii, Słowenii i Szwecji oferta ta jest przewidziana dopiero dla dzieci od 1 roku życia, rodziców zachęca się więc do pozostawiania z dziećmi w domu - dzięki systemowi świadczeń macierzyńskich i wychowawczych.

Jednak system ubezpieczeń społecznych może czasem stanowić barierę do korzystania z placówek wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, jeśli nawet oferta w tym zakresie jest dostępna. System dłuższych urlopów wychowawczych i wysokich świadczeń może zachęcać rodziców do pozostawiania z małymi dziećmi w domu – jak w Estonii, na Litwie, w Austrii i Rumunii. Tę sytuację mogą jeszcze wzmacniać przepisy prawne, które zobowiązują do skrócenia urlopu wychowawczego i obniżenia świadczeń w przypadku, gdy dziecko uczęszcza do placówki edukacyjnej/ośrodka opieki, choćby w niepełnym wymiarze godzin. W innych krajach takie rozwiązania są bardziej elastyczne w tym sensie, że uprawnienia rodziców zależą od wymiaru godzin, w jakim dziecko uczęszcza do takiej placówki. Wydaje się, że w każdym przypadku rozwiązania te zniechęcają rodziców, a zwłaszcza rodziny o niskich dochodach i niskim poziomie wykształcenia, do umieszczania dzieci w placówkach,.

W krajach, które przyjęły model zintegrowany, wszystkim dzieciom przyznano, w różnych formach, prawo do miejsca w placówce edukacyjnej od najmłodsze go wieku. W krajach, w których nie ma zagwarantowanego dostępu do dotowanych form wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, miejsca przydziela się zgodnie z różnego rodzaju wytycznymi. Zwykle najważniejszym (lub nawet jedynym) kryterium dostępu do opieki nad dzieckiem w wieku poniżej 2 lat jest status zatrudnienia rodziców, co świadczy o tym, że funkcja opieki nad dzieckiem – związana z zatrudnieniem rodziców – dominuje nad celami edukacyjnymi. Kolejnym kryterium, które często decyduje o preferencyjnym dostępie, jest miejsce zamieszkania. Wiek jest na ogół najważniejszym kryterium dostępu do edukacji przedszkolnej (poziom ISCED 0) i w większości krajów funkcje wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem są wyraźnie uzależnione od wieku. Funkcja opiekuńcza nadal dominuje w tych formach edukacji i opieki, które są przewidziane dla bardzo małych dzieci. W tych placówkach edukacji i opieki realizuje się zwykle cele związane z dobrym samopoczuciem dziecka i równowagą pomiędzy życiem zawodowym a osobistym rodziców. W wielu krajach brak jest centralnych zaleceń czy wskazówek dotyczących programu zajęć edukacyjnych dla najmłodszych dzieci. Natomiast wczesna edukacja i opieka nad dziećmi w wieku 3-6 lat stanowi pierwszy szczebel edukacji. Na tym poziomie misja edukacyjna jest jasno określona i ważniejsza od funkcji opiekuńczej związanej z zatrudnieniem rodziców. Wszędzie celem jest stymulowanie rozwoju poznawczego, społecznego i kulturalnego oraz przygotowanie dzieci do wczesnej nauki czytania, pisania i matematyki. Ponadto kadra pracująca na tym poziomie edukacji

posiada przygotowanie pedagogiczne, przewidziane dla wykwalifikowanych nauczycieli czy pedagogów ogólnych, w którym łączy się zajęcia praktyczne z teoretycznymi.

Biorąc pod uwagę godziny otwarcia placówek wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, w Europie można wyróżnić dwa najważniejsze rozwiązania: placówki dotowane działające mniej więcej w godzinach pracy rodziców oraz jedynie w niepełnym wymiarze godzin. W większości krajów europejskich placówki są na ogół otwarte przez dłuższy czas, uwzględniając potrzeby pracujących rodziców, a niejednokrotnie przyjmuje się rozwiązania elastyczne (wieczory, noce i/lub weekendy).

Problem dostępu – przynajmniej jeśli chodzi o skalę oferty – został praktycznie rozwiązany w całej Europie w przypadku 5-latków, ale w niektórych krajach sytuacja jest inna dla grupy wiekowej 0-3 lata czy nawet 4-latków. Braki są szczególnie widoczne na obszarach wiejskich. Niemniej odsetek dzieci objętych wczesną edukacją i opieką wzrósł znacznie w ostatnich latach. Odsetek 3-latków uczęszczających do placówek przedszkolnych wzrósł średnio o ok. 10% od roku 2000/01. Równocześnie w latach 2001-2004 w Europie zwiększyły się średnio wydatki na edukację przedszkolną. Obecnie na zajęcia w przedszkolach lub szkołach podstawowych uczęszcza 74% 3-latków, 87% 4-latków i 93% 5-latków. W kilku krajach wprowadzono obowiązkowy rok przygotowawczy dla 5/6-latków, a w Luksemburgu nawet dla 4-latków.

O odpowiedniej jakości interakcji pomiędzy wychowawcami, nauczycielami a dziećmi decyduje korzystny stosunek liczby dzieci do liczby kadry. Wydaje się, że proporcje te nie są jeszcze odpowiednie we wszystkich krajach europejskich, a często brak też ogólnokrajowych norm w tej dziedzinie. Stosunek liczbowy dzieci do kadry jest na ogół bardziej korzystny w przypadku dzieci młodszych niż starszych. Jedna osoba dorosła odpowiada zwykle za mniej niż 10 dzieci w wieku poniżej 3 lat, natomiast w przypadku 3-6-latków maksymalna liczebność grupy nadzorowanej przez jednego nauczyciela wynosi od 20 do 25 dzieci. Wyjątek stanowią te kraje, w których działają placówki zintegrowane, ponieważ tam stosunek liczbowy dzieci do kadry jest korzystny we wszystkich grupach wiekowych.

Omawiając równość należy uwzględnić bardzo istotny czynnik, jakim są opłaty za wczesną edukację i opiekę nad dzieckiem. Wszystkie kraje europejskie finansują lub dofinansowują edukację i opiekę dla 3-latków, a w wielu krajach nie wymaga się w ogóle wkładu ze strony rodziców. Jeśli chodzi o edukację i opiekę nad najmłodszymi dziećmi, we wszystkich krajach – z wyjątkiem Węgier – od rodziców oczekuje się partycypowania w kosztach.

Jakie działania podejmuje się w Europie w stosunku do dzieci defaworyzowanych?

We wszystkich krajach przyjęto rozwiązania dla dzieci z grup ryzyka, które mają zapobiegać trudnościom edukacyjnym. W większości krajów formy oddziaływania są adresowane do różnych grup na podstawie określonych kryteriów społecznych, ekonomicznych lub kulturowych. W kilku krajach pomoc opiera się na indywidualnych potrzebach dzieci, rozpoznawanych w trakcie ich edukacji. W przypadku tych grup/indywidualnych dzieci kraje stosują różne podejścia, które nie wykluczają się wzajemnie:

- Specjalne programy nauki języka służące przede wszystkim podniesieniu poziomu znajomości drugiego języka, ale czasem także języka ojczystego. Najpowszechniej prowadzi się zajęcia wyrównawcze lub zapewnia specjalistyczną opiekę starszym dzieciom (w wieku od 3 do 6 lat) na poziomie przedszkolnym.
- Zatrudnianie dodatkowej kadry w placówkach ogólnodostępnych, do których uczęszczają wszystkie dzieci, ale które przyjmują także dzieci mające trudności.

- Tworzenie odrębnych placówek/oddziałów dla określonych grup: dzieci osób bezrobotnych, dzieci uchodźców, dzieci Romów, mniejszości etnicznych, dzieci znajdujące się w szczególnej sytuacji, np. sierot lub dzieci rozdzielonych z pewnych powodów z rodzicami.

W Europie można wyodrębnić trzy strategie zapewniania placówkom wczesnej edukacji i opieki dodatkowego wsparcia finansowego na specjalne działania dla grup ryzyka: dodatkowa pomoc finansowa i/lub dodatkowo zatrudniana kadra (najbardziej rozpowszechnione), zachęty finansowe dla osób pracujących z zagrożonymi dziećmi lub w placówkach, w których większość stanowią dzieci z grup ryzyka, oraz dodatkowe wsparcie finansowe ze szczebla centralnego dla władz lokalnych, uwzględniające regionalne czynniki demograficzne i społeczno-ekonomiczne.

Najczęstszymi czynnikami, które prowadzą do wykluczenia ze wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, są koszty i brak miejsc. W celu wyeliminowania lub osłabienia wpływu tych czynników na dzieci najbardziej defaworyzowane niemal wszystkie kraje europejskie zapewniają rodzicom tych dzieci pomoc finansową. W większości krajów wysokość opłat za korzystanie z akredytowanych placówek publicznych jest uzależniona od dochodu rodziny i liczby dzieci. Często stosuje się również ulgi podatkowe, aby zmniejszyć ponoszone przez rodzinę koszty opieki nad dzieckiem. Ulgi podatkowe z tytułu opłat za opiekę nad dzieckiem (w wieku 0-3 lata) są stosowane w Belgii, Francji i Luksemburgu, na Malcie, w Holandii, Rumunii, Zjednoczonym Królestwie i Norwegii.

W niektórych krajach obowiązują specjalne przepisy określające stosunek liczby dzieci do liczby kadry w grupach z udziałem dzieci z grup ryzyka. Przewidują one większą liczbę nauczycieli, jak na przykład w Belgii i Francji, gdzie normy te są zawarte w polityce dotyczącej obszarów priorytetowych, lub dodatkowego asystenta, jak w Irlandii i na Cyprze. W Hiszpanii zmniejsza się liczbę dzieci w klasie, a w Słowenii normy mogą być zróżnicowane zależnie od poziomu rozwoju danego regionu lub obecności dzieci Romów. Te rozwiązania stosuje się jednak zwykle do starszych dzieci; jedynie w trzech krajach (Bułgaria, Cypr i Słowenia) określono specjalne normy dla dzieci z grup ryzyka w wieku poniżej 2-3 lat.

Założenia strategiczne na przyszłość

Można dokonywać wyboru polityki promującej opiekę nad małymi dziećmi w domu lub zachęcającej do korzystania ze zinstytucjonalizowanych form edukacji i opieki. Jeśli wybiera się strategię zachęcającą dzieci do korzystania z placówek edukacyjnych/ośrodków opieki, to należy wprowadzać inne rozwiązania niż te, które są potrzebne w wariantcie alternatywnym. Przede wszystkim trzeba inwestować większe środki, aby rozszerzyć ofertę, ułatwić dostęp, przedłużyć godziny otwarcia placówek i podnieść jakość – zwłaszcza jeśli chodzi o wymagania dotyczące wykształcenia kadry. Wybierając alternatywny wariant, należy jest promować długie urlopy wychowawcze i stworzyć zachęty finansowe do korzystania z tych świadczeń. Wybór polityki dotyczy głównie dzieci z grup ryzyka, ponieważ z badań wynika, że one najbardziej korzystają z uczęszczania do placówek zapewniających edukację i opiekę wysokiej jakości. Edukacja w domu, jeśli nawet rodzice otrzymują wsparcie, zwykle nie wystarcza, aby wypełnić lukę edukacyjną.

Należy podkreślić, że w wielu krajach europejskich liczba miejsc dla dzieci w wieku 0-3 lata wydaje się niewystarczająca. Z danych zawartych w niniejszym opracowaniu wynika, że konieczne są znaczne nakłady finansowe i stworzenie placówek edukacyjnych/ośrodków opieki dla małych dzieci. Może to obejmować stworzenie zintegrowanego systemu wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem z placówkami dla całej grupy wiekowej od 0/1 do 5/6 lat.

Najlepszym sposobem zagwarantowania w placówkach edukacji o wysokim poziomie jest zapewnienie całej kadry wysokiej jakości kształcenia – zarówno w zakresie dydaktyki, jak i działalności kulturowej. Z niniejszego opracowania wynika, że w tej dziedzinie są duże możliwości

poprawy, zwłaszcza jeśli chodzi o kadre odpowiedzialną za najmłodsze dzieci. Kształcenie tych osób jest często powiązane z tradycją opieki zdrowotnej i opieki społecznej. W niemal połowie krajów europejskich prowadzi się je w szkołach średnich II stopnia, podczas gdy kadre pedagogiczną, która zajmuje się dziećmi w wieku powyżej 3 lat, kształci się praktycznie wszędzie w szkolnictwie wyższym.

Wielu naukowców podkreśla, że bardzo ważne jest włączanie rodziców w proces podtrzymywania korzystnych efektów edukacji przedszkolnej. Jednak w większości krajów partnerstwo z rodziną nie wykracza poza udzielanie informacji i wskazówek. Temu celowi służą w szczególności zebrania z rodzicami, którzy rzadko uczestniczą aktywnie w opiece nad małymi dziećmi i ich edukacji. Pojawiają się także nowe inicjatywy (np. tworzenie sieci, bezpośredni udział rodziców w niektórych zajęciach, wyraźne wsparcie i inicjatywy partnerskie), co świadczy o tym, że potrzeba ta jest uświadomiona, a zmiana sytuacji następuje stopniowo.

ROZDZIAŁ 1: WPŁYW WYSOKIEJ JAKOŚCI EDUKACJI I OPIEKI NA ROZWÓJ MAŁYCH DZIECI: PRZEGLĄD LITERATURY

Paul P. M. Leseman, Uniwersytet w Utrechcie, Holandia

Wprowadzenie

W obliczu utrzymujących się nierówności edukacyjnych większość krajów uprzemysłowionych przygotowuje programy przedszkolne dla dzieci z grup o niskich dochodach i mniejszości etnicznych lub społeczno-językowych (OECD, 2001). Celem tych zajęć jest na ogół wspieranie rozwoju umiejętności poznawczych i językowych oraz umiejętności czytania, pisania i liczenia u dzieci w wieku przedszkolnym, aby zapewnić im równy start w szkole podstawowej. Mają one również rozwijać kompetencje społeczne i emocjonalne dzieci. Wspomniano już we wcześniejszej publikacji (Leseman, 2002), że modele i systemy edukacji przedszkolnej w tych krajach są ogromnie zróżnicowane pod względem skali oferty, intensywności i jakości, a także prawdopodobnie oddziaływania. Terminu „edukacja przedszkolna” używa się tu w znaczeniu ogólnym, odnoszącym się do kilku różnych modeli, które mogą być ukierunkowane na opiekę i/lub nauczanie i obejmują zajęcia w placówkach, w domu i środowisku lokalnym. W większości krajów kształcenie formalne w zakresie takich umiejętności szkolnych, jak czytanie, ortografia, arytmetyka i matematyka rozpoczyna się w wieku 6 lub 7 lat. W związku z tym edukacja przedszkolna – czyli przed szkołą – w niniejszym opracowaniu oznacza wszelkie działania przewidziane dla dzieci w wieku *poniżej* 6 lub 7 lat, które mają na celu wspieranie rozwoju poznawczego, społecznego, motywacyjnego i emocjonalnego małych dzieci, aby zapewnić im dobre warunki startu, gdy rozpoczynają edukację formalną w szkole podstawowej. Dobry start w szkole podstawowej zwiększa z kolei prawdopodobieństwo pozytywnych efektów edukacyjnych i społecznych w późniejszym życiu.

Ekonomista i laureat nagrody Nobla Heckman (Heckman, 2006) twierdzi, że – przynajmniej w Stanach Zjednoczonych – wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem o wysokiej jakości jest *jednym z nielicznych* środków, wprowadzanych w ramach polityki zwiększania społecznych i ekonomicznych szans społeczności defaworyzowanych (mniejszościowych), a tym samym całego społeczeństwa. Opierając się na analizach kosztów i korzyści wynikających z zajęć przedszkolnych i alternatywnych rozwiązań przewidzianych w polityce, które mają służyć wyrównywaniu szans, Heckman wykazuje, że im później w trakcie życia wprowadza się takie rozwiązania, tym mniejsze są ekonomiczne korzyści z takich inwestycji. Wysokiej jakości edukacja przedszkolna i/lub opieka nad dzieckiem, jeśli zapewnia się ją na dużą skalę i w odpowiedniej „dawce”, sprzyja rozwojowi umiejętności szkolnych związanych z językiem, czytaniem, pisaniem, matematyką i przedmiotami ścisłymi. Wspiera także rozwój tych umiejętności społeczno-emocjonalnych małych dzieci, które są związane z uczeniem się, a w szczególności kompetencje samoregulacyjne i społeczne (McClelland i inni, 2006). W idealnej sytuacji przedszkole wyposaża dzieci w szeroki zestaw umiejętności, które ułatwiają im uczenie się i korzystanie z różnorodnych możliwości edukacyjnych oferowanych przez szkoły podstawowe i średnie. Im lepiej wyposażone są dzieci w momencie startu, tym efektywniejsza będzie edukacja w szkole. Inwestycje w efektywne i wysokiej jakości programy przedszkolne dla dzieci z rodzin o niskich dochodach i mniejszości etnicznych, które w innym przypadku nie byłyby pod tym względem odpowiednio przygotowane do nauki w szkole, działają jak „mnożnik”, zwielokrotniając inwestycje w system szkolny.

W kolejnych fazach istotne znaczenie mogą mieć różnego rodzaju umiejętności. Podstawowe umiejętności w zakresie czytania i pisania, np. znajomość alfabetu, świadomość fonologiczna oraz świadomość liter i pisma, podstawowe strategie liczenia, rozumienie pojęć dotyczących liczb i ilości oraz podstawowe słownictwo z zakresu szkolnego języka, mogą ułatwić dzieciom wstępną naukę czytania, pisania i liczenia w pierwszych dwóch klasach szkoły podstawowej. Z kolei pogłębiona („pojęciowa”) znajomość słownictwa, złożonych zasad gramatyki i konwencji różnych rodzajów

tekstów może ułatwić dzieciom naukę czytania ze zrozumieniem oraz naukę – również poprzez czytanie podręczników – geografii, historii i przedmiotów ścisłych w starszych klasach.

Kompetencje społeczno-emocjonalne, m.in. samoregulacja, wewnętrzna motywacja do uczenia się i umiejętność współpracy z innymi uczniami, mogą ułatwić dzieciom naukę, zwłaszcza wtedy gdy wzrastają wymagania dotyczące samodzielnego uczenia się, rozwiązywania problemów, pracy i współpracy z innymi. Jednym z najważniejszych wyzwań, jakie stoją przed edukacją przedszkolną, jest tworzenie i realizowanie programów zajęć, które równie dobrze służą rozwojowi wszystkich tych obszarów umiejętności i kompetencji.

W niniejszym rozdziale dokonano przeglądu – z punktu widzenia równości szans – badań z ostatnich lat, które dotyczą wpływu wczesnej edukacji i opieki na dzieci z defaworyzowanych środowisk o niskich dochodach i mniejszości etnicznych. Połączono wszystko, co obecnie wynika z tych badań, a więc związek między (długofalowymi) efektami wczesnej edukacji dzieci ze środowisk defaworyzowanych a jakością aspektów pedagogicznych, treścią programów zajęć, jakością działań strukturalnych i całościową koncepcją systemów edukacji przedszkolnej w odniesieniu do wielorakich problemów, przed jakimi stają te dzieci i ich rodziny. Analizy programów wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem wykazują, że zapewnianie wczesnej edukacji jest skuteczną strategią. Przyczynia się do poprawy sytuacji środowisk o niskich dochodach i mniejszości pod względem edukacyjnym i społeczno-ekonomicznym oraz sprzyja ich integracji. Z analiz wynika również, że zasadnicze znaczenie w ich powodzeniu mają założenia koncepcyjne, jakość aspektów strukturalnych i program zajęć.

W rozdziale omówiono najpierw badania nad przyczynami nierównych szans edukacyjnych dzieci z rodzin o niskich dochodach i rodzin imigranckich. Następnie przedstawiono różne aktualne modele wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem oraz wyniki sprawdzonych rozwiązań. Przedmiotem kolejnych podrozdziałów są teorie pedagogiczne i programy nauczania, jakościowe aspekty strukturalne i koncepcje odnoszące się do efektywności długoterminowej. Na zakończenie tego rozdziału poruszono kwestię dostępności do wysokiej jakości wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem.

1.1. Przyczyny nierówności szans we wczesnej edukacji

Przygotowano cztery wzajemnie uzupełniające się wyjaśnienia nierównych szans dzieci z rodzin o niskich dochodach, mniejszości etnicznych i rodzin imigranckich na etapie wczesnej edukacji: akumulacja „zagrożeń” społeczno-ekonomicznych i psychologicznych, brak bodźców stymulujących rozwój poznawczy i językowy w interakcjach rodzinnych, różne przekonania kulturowe decydujące o stylu wychowania dziecka przez rodziców i praktykach związanych z uspołecznieniem oraz językowe i edukacyjne skutki dwujęzyczności.

Akumulacja zagrożeń społeczno-ekonomicznych

Większa liczba „zagrożeń”, jakie pojawiają się w rodzinie lub szerszym kontekście życia rodziny, wpływają negatywnie na rozwój umiejętności umysłowych, osiągnięcia szkolne, kompetencje społeczno-emocjonalne, przystosowanie społeczne i zdrowie (Ackerman i inni, 2004; Bradley i Corwyn, 2002; Sameroff i Fiese, 2000; Repetti i inni, 2002). Jeśli chodzi o dziecko, to można wymienić następujące czynniki ryzyka: niska waga urodzeniowa, problemy zdrowotne, niski iloraz inteligencji i trudne usposobienie; jeśli chodzi o rodziców i rodzinę: problemy psychiatryczne rodziców (depresja, nadużywanie środków odurzających), konflikty małżeńskie, duża liczba dzieci, wychowywanie dziecka przez jednego rodzica, niskie dochody, stres związany z pracą, bezrobocie oraz częste zmiany miejsca zamieszkania; jeśli chodzi o sąsiedztwo i środowisko lokalne: złe warunki mieszkaniowe, kontakt z przestępczością i przemocą oraz zanieczyszczenie środowiska. Coraz wyraźniej widać, że zwłaszcza w przypadku imigrantów – co wiąże się z ich statusem imigranta lub przynależnością do mniejszości etnicznej – istotnym czynnikiem ryzyka, oprócz ogólnych zagrożeń społeczno-

ekonomicznych, jest doświadczanie marginalizacji i dyskryminacji oraz traktowanie świadczące o braku szacunku ze strony osób tworzących większość w danym społeczeństwie (García Coll i Magnuson, 2000). W tym kontekście bardzo istotnym zjawiskiem jest ubóstwo, powoduje ono bowiem takie zagrożenia, jak niekorzystny stosunek dochodu do potrzeb (dochód niewystarczający do zaspokojenia podstawowych potrzeb), niski standard mieszkań, niebezpieczne i zanieczyszczone sąsiedztwo, ograniczony dostęp do dobrej jakości opieki i edukacji oraz związane z tym problemy w rodzinie. Dzieci w wieku przedszkolnym są szczególnie narażone na skutki ubóstwa, które – w okresie wczesnego dzieciństwa w większym stopniu niż w późniejszym wieku – powoduje problemy w nauce i zaburzenia zachowania. W związku z tym wiek przedszkolny jest szczególnym okresem w rozwoju dziecka.

Większość wymienionych zagrożeń jest ściśle powiązana z niskimi dochodami, klasą społeczną lub przynależnością do mniejszości etnicznej. Wprawdzie niskie dochody czy przynależność do mniejszości etnicznej nie muszą być czynnikiem decydującym o rozwoju, jednak często spotykane *połączenie* z innymi zagrożeniami prowadzi już do poważnych konsekwencji w rozwoju dziecka (Atzaba i inni, 2004; Sameroff i Fiese, 2000). Istotnym czynnikiem pośrednim jest postępowanie rodziców. Wychowanie dzieci wymaga silnej motywacji, koncentrującej się na dziecku, często kosztem własnych spraw rodziców. Pojawienie się większej liczby zagrożeń, z którymi nie można sobie skutecznie poradzić, powoduje chroniczny stres u rodziców (określany również jako „obciążenie allostatyczne”). Wówczas zmienia się równowaga między celami koncentrującymi się na dziecku a celami ukierunkowanymi na samego siebie, co wpływa następnie negatywnie na wychowanie dziecka. Na przykład, zmniejsza się motywacja do stymulowania dziecka oraz dbania o jego bezpieczeństwo i dobre samopoczucie, co często prowadzi do surowego wychowania (Conger i inni, 2002). Jeśli mimo przeciwności losu rodzice są w stanie zachować pozytywne emocje w stosunku do dziecka, to nie trzeba obawiać się żadnych poważnych konsekwencji dla rozwoju dziecka (Ackerman i inni, 1999). Taka sytuacja nie ma zwykle miejsca. Negatywne skutki akumulacji zagrożeń może zaś niwelować wsparcie społeczne (Crnic i Acevedo, 1996; Repetti i inni, 2002). Takie wsparcie zapewniają osoby, które razem z rodziną tworzą sieć społeczną. Efektem wsparcia społecznego jest zmniejszenie stresu i wyzwolenie u rodziców pozytywnych emocji. Jednak ograniczona lub niskiej jakości sieć społeczna, która charakteryzuje się małym zaangażowaniem emocjonalnym i małą spójnością, stanowi czynnik ryzyka. Z zebranych informacji wynika, że wiele rodzin imigranckich, a zwłaszcza matek, ma mniej rozległe i mniej pomocne sieci społeczne niż rodziny o niskich lub średnich dochodach w społecznościach autochtonicznych. Na przykład, szerokie badania przeprowadzone przez Lesemana i Hermannsa (2002) z wykorzystaniem siatki sieci społecznych wykazały, że sieci społeczne rodzin tureckich i marokańskich w Holandii są mniejsze niż rodzin holenderskich. Ponadto respondenci tureccy i marokańscy ocenili swe sieci społeczne jako mniej satysfakcjonujące emocjonalnie i mniej pomocne. Sytuacja ta jest prawdopodobnie bezpośrednim następstwem migracji do nowego społeczeństwa, co wiąże się z pozostawieniem większości rodziny i znajomych w kraju ojczystym.

Edukacja nieformalna i przygotowanie do szkoły w domu

Z badań nad wzorcami edukacji nieformalnej w rodzinie, np. strategiami nauczania stosowanymi przez rodziców w trakcie codziennej zabawy i w sytuacjach wspólnego rozwiązywania problemów z dziećmi czy stylami mówienia rodziców w trakcie rozmów z dziećmi, wynika, że pomiędzy rodzinami są duże różnice. Są one skorelowane z ich statusem społeczno-ekonomicznym i statusem imigranckim. Ponadto stwierdzono, że te różnice stanowią główną przyczynę wcześnie pojawiających się między dziećmi różnic pod względem inteligencji, rozwoju poznawczego, rozwoju językowego, osiągnięć szkolnych i motywacji do nauki (Gottfried i inni, 1998; Hart i Risley, 1995; Hoff, 2006; Palacios i inni, 1992; Weizman i Snow, 2001; Wells, 1985). Istotnym aspektem edukacji nieformalnej w rodzinie jest alfabetyzacja w domu czy, ściślej mówiąc, zwyczaj wspólnego czytania i pisania. Różnice między rodzinami pod względem alfabetyzacji w domu, wynikające z wykształcenia oraz własnych umiejętności czytania i pisania rodziców, wywierają silny wpływ na rozwój językowy, alfabetyzację i osiągnięcia szkolne dzieci (Baker i inni, 2001; Bus i inni, 2000; Leseman i de Jong, 1998; Leseman i

van Tuijl, 2005; Sénéchal i Lefevre, 2002). Na podstawie badań na temat wpływu wychowania dzieci na luki w edukacji, które wynikają z czynników etnicznych i rasowych, Brooks-Gun i Markman (2005) uznali, że różnice związane z językiem i alfabetyzacją w domu są najistotniejszym czynnikiem, powodującym nierówne szanse edukacyjne. Rodzice o niskich dochodach i rodziny należące do mniejszości narodowych mniej rozmawiają oraz mniej czytają ze swymi dziećmi niż rodzice z klasy średniej, a te różnice w wychowaniu, przeanalizowane pod kątem wpływu innych czynników, są ściśle powiązane z zasobem słownictwa dzieci. W trakcie rozwoju różnice te pogłębiają się i zwiększają przepaść między dziećmi z różnych środowisk.

Ubóstwo, przynależność do niskiej klasy społecznej, niski poziom wykształcenia i analfabetyzm funkcjonalny rodziców, praca wymagająca jedynie niskich kwalifikacji i przynosząca niskie dochody, przynależność do środowiska kulturowego spoza głównego nurtu, określone tradycje religijne oraz model życia kulturalnego, w którym czytanie nie zajmuje istotnej pozycji – to czynniki mające dominujący wpływ na edukację nieformalną w domu (w sensie ilościowym i jakościowym). Wyjaśniają też wszystkie różnice edukacyjne pomiędzy rodzinami mającymi niskie dochody i należącymi do mniejszości etnicznych a większością rodzin z klasy średniej (Leseman i van Tuijl, 2005). Prowadzi to w końcu do tego, że dzieci ze środowisk defaworyzowanych są gorzej przygotowane do edukacji formalnej w szkole.

Poglądy na wychowanie i style wychowania dziecka

Na system przekonań rodziców dotyczących wychowania dziecka składają się – często inspirowane religią – poglądy na temat charakteru i usposobienia dzieci oraz uczenia się i rozwoju dzieci, kalendarza rozwoju (na przykład wieku, w którym rodzice oczekują od dzieci opanowania określonych umiejętności poznawczych, emocjonalnych lub społecznych), wzajemnie powiązanych ról rodziców i nauczycieli w wychowaniu i rozwoju dziecka oraz takich specyficznych wartości, jak znaczenie alfabetyzmu i szkolnych osiągnięć. Zgodnie z aktualnymi teoriami systemy przekonań można rozumieć jako dynamiczne ramy poznawcze i modele, które dostarczają interpretacji, wartości, celów i strategii wychowawczych. Zmniejszają one niepewność i kształtują rozwój dziecka przez przystosowanie do (dostrzeganych) warunków życia (Harkness i inni, 2000).

W niniejszym materiale podzielono poglądy na „tradycyjne kolektywistyczne” i „nowoczesne indywidualistyczne” (Palacios i inni, 1992; Triandis, 1995). Poglądy tradycyjne cechuje zwykle to, że interesy dziecka jako jednostki są podporządkowane interesom większej komórki społecznej, którą jest (rozszerzona) rodzina i lokalna społeczność. Istotne znaczenie przywiązuje się do posłuszeństwa oraz szacunku dla osób dorosłych i autorytetów. Tradycyjne poglądy są związane z autorytarnymi stylami wychowania i założeniem, że dzieci osiągają dojrzałość psychiczną w relatywnie późnym wieku. Z kolei nowoczesne poglądy cechuje tzw. orientacja indywidualistyczna. Istotne znaczenie przywiązuje się do samodzielności emocjonalnej, konsekwencji, ducha rywalizacji oraz doskonałości w sferze umysłowej i artystycznej. Nowoczesne poglądy łączą autorytaryzm z liberalnym stylem wychowania oraz zakładają, że dzieci można traktować poważnie jako osoby w relatywnie młodym wieku.

Rodzice mogą równocześnie wyznawać wiele sprzecznych ze sobą poglądów i dostosowywać swe poglądy do określonych sytuacji i zmieniających się okoliczności. Na przykład rodzice, którzy wyemigrowali z tradycyjnej kultury o niskim poziomie wykształcenia, często łączą kolektywistyczne poglądy na wychowanie dziecka z silnym indywidualistycznym dążeniem do tego, aby zapewnić dzieciom powodzenie w karierze szkolnej (Espin i Warner, 1982). Jednak systematyczne badania prowadzone w kilku krajach wykazują, że wykształceni rodzice, którzy mieszkają w miastach i mają wyższy status społeczno-ekonomiczny, najczęściej charakteryzują się nowoczesnymi, indywidualistycznymi poglądami, natomiast rdzenni mieszkańcy danego kraju oraz rodzice-imigranci o niższym poziomie wykształcenia i niższym statusie społeczno-ekonomicznym najczęściej wyznają poglądy tradycyjne. Z kolei rodzice-imigranci o wyższym poziomie wykształcenia mają często bardziej indywidualistyczną orientację.

Na ogół tradycyjne przekonania kolektywistyczne są skorelowane z opóźnieniami w rozwoju poznawczym, niższym ilorazem inteligencji, problemami psychospołecznymi, słabszymi wynikami w szkole i gorszą integracją społeczną (Palacios i inni, 1992; Okagaki i Sternberg, 1993; Stoolmiller i inni, 2000). Co ciekawe, w niedawno przeprowadzonych badaniach w przedszkolach stwierdzono, że podobny negatywny wpływ na rozwój poznawczy i społeczno-emocjonalny dzieci mają tradycyjne poglądy nauczycieli (Burchinal i Cryer, 2003). Jednak wzorce zależności między przekonaniem a rozwojem mogą być bardziej złożone. Na przykład, Okagaki i French (1998) stwierdzili, że w społecznościach azjatycko-amerykańskich (w mniejszym stopniu w latynoamerykańskich, ale nie w afroamerykańskich) w Stanach Zjednoczonych tradycyjne poglądy i autorytarny styl wychowania są związane z lepszymi osiągnięciami szkolnymi. Możliwe, że w obu tych społecznościach tradycyjne przekonania funkcjonują w kontekście spójnych, wielopokoleniowych rodzin, które mają silne poczucie tożsamości kulturowej oraz znajdują się w dobrej sytuacji ekonomicznej. Negatywne skutki obserwowane w społecznościach afroamerykańskich, łączone z tradycyjnymi poglądami, wynikają więc być może z kombinacji z innymi czynnikami ryzyka, jak niski status społeczno-ekonomiczny czy słaba spójność rodziny.

Dwujęzyczność i rozwój językowy

Wyniki eksperymentów naukowych wykazują, że w sprzyjających warunkach społecznych dwujęzyczność nie jest czynnikiem szkodliwym (Bialystok, 2005). Wprost przeciwnie, dwujęzyczność odpowiednio „zrównoważona” daje korzyści poznawcze i językowe w takich obszarach, jak kontrolowanie uwagi i świadomość językowa. Pojęcie dwujęzyczności zrównoważonej wymaga dalszych wyjaśnień. Oznacza ono, że dziecko osiągnęło taki sam *dojrzały, odpowiedni do swego wieku poziom* biegłości w języku L1, tj. w języku ojczystym (ang. *language* - język) i w języku L2 (drugim języku, zwykle języku, w którym prowadzi się szkolne lekcje). To z kolei oznacza, że wkład w naukę języków L1 i L2 był zrównoważony w trakcie rozwoju zarówno pod względem ilościowym (np. kontakt z językiem, czas trwania kształcenia), jak i jakościowym (np. prestiż społeczny, poziom trudności, funkcje i zastosowania).

Dwujęzyczność rozwija się przeważnie w dwojaki sposób: symultanicznie (równocześnie) lub sukcesywnie. Symultaniczny rozwój dwujęzyczności oznacza, że dziecko zaczyna poznawać języki L1 i L2 w tym samym czasie, w pierwszym roku swego życia. Taka sytuacja ma miejsce w rodzinach, w których rodzice biegle posługują się różnymi językami ojczystymi (często stosując w komunikacji z dzieckiem strategię „jeden rodzic – jeden język”). Jednak znacznie częściej występuje sytuacja dwujęzyczności sukcesywnej, co oznacza, że dziecko opanowuje najpierw na pewnym poziomie biegłości język L1, a dopiero później rozpoczyna naukę języka L2. Język L1 jest językiem dominującym w domu, językiem, którym najlepiej posługują się rodzice, a język L2 jest dominującym językiem w szkole i często językiem, którego rodzice dobrze nie znają. Sytuacja ta jest obecnie typowa dla większości rodzin dwujęzycznych (imigranckich) w Europie.

Niezależnie od wyników eksperymentów naukowych, które świadczą o zaletach dwujęzyczności, z kilku badań wynika, że dwujęzyczność sukcesywna ma negatywny wpływ na rozwój języka L2 i, bardziej ogólnie, na osiągnięcia szkolne w kontekście języka L2, a wpływ ten często pogłębia środowisko domowe. U większości dzieci dwujęzycznych nie ma pozytywnego przejście między językiem L1 i L2. Wydaje się, że zamiast tego języki L1 i L2 rywalizują ze sobą o czas, jaki można przeznaczyć na (formalną i nieformalną) naukę języka, i o zasoby poznawcze dzieci w procesie poznawania języków (Bialystok, 2005; Pearson i Fernández, 1994). Ten efekt wzmacniają różnice między językiem L1 i L2 i różne zastosowania języka L1 w domu (na przykład, gdy nie jest używany do czytania i pisanie) w porównaniu z zastosowaniami języka L2 w szkole. Badania z udziałem małych dzieci imigrantów tureckich i marokańskich w Holandii wskazują na znaczne opóźnienia w rozwoju słownictwa *zarówno* w pierwszym, jak i drugim języku (Scheele i inni, 2007).

Wprawdzie większość badań nad (pozytywnym lub negatywnym) przechodzeniem z języka L1 do języka L2 (języka nauczania) koncentrowała się na umiejętnościach językowych wyższego rzędu

(słownictwie, wiedzy pojęciowej, czytaniu), jednak nie można lekceważyć wpływu różnic językowych między językiem ojczystym a językiem nauczania na poziomie elementarnym. Charity i inni (2004) zbadali wpływ znajomości standardowego (szkolnego) języka angielskiego na naukę czytania w pierwszej i drugiej klasie szkoły podstawowej na próbie 217 5-latków, którzy używali niestandardowego afroamerykańskiego dialektu języka angielskiego jako swego języka ojczystego (*African-American Vernacular English, AAVE*). AAVE uznaje się za dialekt standardowego języka angielskiego, charakteryzujący się innymi zasadami fonologicznymi i morfosyntaktycznymi (np. pomijanie końcowej spółgłoski, redukcja zbitek końcowych spółgłosek w mowie oraz pomijanie znacznika morfologicznego liczby mnogiej „-s”, i znacznika czasu przeszłego „-ed” w zdaniach). Stosując zadania polegające na powtarzaniu przez dzieci słów i zdań, określono poprawność ich percepcji fonologicznej i morfosyntaktycznej oraz możliwości zapamiętywania standardowego języka angielskiego. Analizy korelacji wykazały znaczące i silne powiązania z czytaniem. Poprawność fonologiczna u dzieci w wieku przedszkolnym była na dokładnie takim samym poziomie jak umiejętności rozszyfrowywania i rozpoznawania słów u dzieci w pierwszej i drugiej klasie szkoły podstawowej, natomiast poprawność morfosyntaktyczna na dokładnie takim samym poziomie jak rozumienie ze słuchu i zapamiętywanie opowiadanych historii w drugiej klasie.

1.2. Modele edukacji przedszkolnej i opieki a ich efektywność

Najważniejsze są trzy modele wczesnej edukacji. W pierwszym i najważniejszym modelu, który jest zdecydowanie najbardziej rozpowszechniony w edukacji przedszkolnej, przyjmuje się strategię ukierunkowaną na dziecko i zakładającą prowadzenie edukacji w formie zinstytucjonalizowanej (tj. w placówce) przez specjalistyczną kadrę. To rozwiązanie obejmuje opiekę nad dzieckiem w placówce zgodnie z tradycją opieki, przedszkolne programy oddziaływań edukacyjnych, które są ukierunkowane na określone cele, oraz ogólną edukację przedszkolną dla małych dzieci w publicznych przedszkolach lub klasach przygotowawczych szkół podstawowych. Organizacja i programy są ogromnie zróżnicowane pod względem tego, kiedy się rozpoczynają, intensywności i czasu trwania (tzw. „dawki oddziaływania”), teorii pedagogicznej i programu nauczania, stosunku liczby dzieci do liczby kadry oraz wykształcenia nauczycieli (szczegółową analizę porównawczą przedstawiono w rozdziałach 3, 4 i 5). Model zinstytucjonalizowany może występować w wariantach rozszerzonym jako model *łączony*, który uwzględnia strategię współpracy z rodzicami, rodzinami i społecznością lokalną, co umożliwia ich wspieranie i aktywizację. Drugi z najważniejszych modeli obejmuje różne ukierunkowane na dziecko zajęcia w ramach opieki i zajęcia edukacyjne w domu, zwykle prowadzone przez osoby, które nie mają gruntownego przygotowania zawodowego – na przykład, rodziców i „półprofesjonalną” kadrę pracującą na rzecz społeczności lokalnej. Trzeci model obejmuje szeroki wachlarz programów koncentrujących się na wspieraniu rodziców i rodziny. Zwykle w ramach systemów i programów wspierania rodziny oferuje się szereg różnych usług i zajęć dostosowanych do wielorakich potrzeb rodziny. W poniższej części przedstawiono przegląd badań nad efektywnością tych różnych modeli, zaczynając od modelu, który wydaje się najbardziej obiecujący, jeśli chodzi o niwelowanie nierówności edukacyjnych ze względów etnicznych – model sformalizowany, w którym przyjmuje się rozwiązanie wielosystemowe, łącząc odpowiedniej jakości edukację dzieci z naciskiem na wspieranie rodziców i rodziny. Następnie przeanalizowano krótko inne modele.

Zajęcia edukacyjne w formie zinstytucjonalizowanej w połączeniu ze wsparciem dla rodziców

Dostępne dane, podsumowane w opublikowanych niedawno przeglądach i analizach statystycznych, świadczą, że najbardziej efektywne jest podejście zinstytucjonalizowane, które łączy się z działaniami służącymi angażowaniu, edukacji i wspieraniu rodziców (Arnold i Doctoroff, 2003; Barnett, 1995; Blok i inni, 2005; Farran, 2000; Gorey, 2001; Ramey i Ramey, 2004; Yoshikawa, 1994). Najlepiej sprawdzają się „modelowe” programy łączone, które są opracowywane i realizowane pod nadzorem naukowym i przewidują odpowiednie środki finansowe na edukację i opiekę w małych grupach, korzystny stosunek liczby dzieci do liczby kadry i należyte wynagrodzenie dla nauczycieli. Programy te

obejmują intensywne, rozpoczynające się we wczesnym wieku, koncentrujące się na dziecku formy edukacji zinstytucjonalizowanej wraz z silnym zaangażowaniem rodziców, edukacją rodziców, zaprogramowanymi zajęciami edukacyjnymi w domu i rozwiązaniami służącymi wspieraniu rodziny. Jako przykłady można wymienić następujące projekty i programy: *High/Scope Perry Pre-school Project*, *Syracuse Family Development Research Project*, *Yale Child Welfare Project*, *Abecedarian Project*, *Project CARE*, *Infant Health and Development Program*, *Chicago Child-Parent Centres Programme* i *Turkish Early Enrichment Programme*. Można byłoby zapewne przytoczyć kilka innych przykładów z całego świata, ale brak jest odpowiednich badań oceniających ich efektywność (a przynajmniej nie można było do nich dotrzeć wykorzystując naukowe bazy danych). Ogromna większość opublikowanych badań została przeprowadzona w Stanach Zjednoczonych; nieliczne badania europejskie na ten temat zostały omówione w następnych podrozdziałach. Analizy porównujące krótko- i długofalowe efekty tych łączonych programów z innymi modelami prowadzą do podobnych wniosków (Barnett, 1995; Blok i inni, 2005; Gorey, 2001; Yoshikawa, 1994). Programy łączone wywierają silniejszy i bardziej długotrwały wpływ na iloraz inteligencji i osiągnięcia szkolne. Ponadto mają pozytywny wpływ na aspekty społeczno-emocjonalne (poczucie własnej wartości, stosunek do pracy, stosunki z innymi ludźmi) i przynoszą takie efekty społeczne i społeczno-ekonomiczne, jak zmniejszenie przestępczości, mniejsze zapotrzebowanie na opiekę zdrowotną i opiekę społeczną, wyższe wskaźniki zatrudnienia i wyższe zarobki. Z analizy Goreya (2001) wynika, że w przypadku osiągnięć szkolnych i inteligencji standaryzowana wielkość efektów bardziej intensywnych programów plasuje się w przedziale od 0,7 do 0,8, co - zgodnie z przyjętymi zasadami interpretacji - oznacza „wysokie” wartości. Na podstawie badań Bloka i innych (2005) można szacować, że standaryzowane efekty programów zinstytucjonalizowanych, które są połączone ze wsparciem dla rodziców, plasują się w przedziale od 0,6 do 0,7, co według przyjętych zasad oznacza wartości „średnie lub wysokie”.

Interesujące podejście przyjęto w Stanach Zjednoczonych, w projekcie *Success for All* (SFA) (zob. na przykład: Slavin i Madden, 1999). Jest on obecnie realizowany w setkach okręgów szkolnych w kilku stanach i obejmuje duży odsetek mniejszości etnicznych pochodzenia latynoamerykańskiego. Projekt ten nie ogranicza się do lat poprzedzających edukację przedszkolną (ang. „*pre-K years*” od słowa *kindergarten* – przedszkole) i lat przedszkolnych (ang. „*K-years*”) (tj. dzieci w wieku do 6 lat), lecz obejmuje reformą całą szkołę podstawową i jest również adresowany do kadry kierowniczej szkół i okręgowych władz oświatowych. Jednoznacznie potwierdzono wkład programu „*pre-K*” dla małych dzieci (w wieku 3 lat) w wyniki projektu. W projekcie SFA przyjęto rozwiązania wielosystemowe, przewidujące intensywną edukację od wczesnego wieku – tak samo jak w innych omawianych programach. Program obejmuje strategie edukacji adaptacyjnej dla dzieci najbardziej defaworyzowanych i dzieci ze specjalnymi potrzebami, z których każde w danej placówce ma indywidualne zajęcia w klasie lub sali wyposażonej w pomoce dydaktyczne. Oprócz wysokiej jakości edukacji dla dzieci poniżej wieku przedszkolnego i w wieku przedszkolnym oraz reformy programów nauczania w szkole podstawowej projekt SFA obejmuje szkolenia dla rodziców i wsparcie dla rodzin. Z przytoczonych danych wynika, że efekty programu obejmującego lata poprzedzające edukację przedszkolną i lata przedszkolne plasują się w przedziale od średnich do wysokich wartości i utrzymują się w starszych klasach szkoły podstawowej.

Programy realizowane na dużą skalę i publiczne placówki przedszkolne

Z różnych raportów wynika, że zinstytucjonalizowane rozwiązania na dużą skalę, włącznie z ogólnokrajowymi sieciami publicznych placówek przedszkolnych, są (nieco) mniej efektywne – choć dane zebrane w tym zakresie są złożone. Niewiele jest jednak opracowań na temat efektywności publicznych systemów edukacji przedszkolnej w krajach europejskich. Van Tuijl i Leseman (2007) zbadali wpływ zajęć w holenderskich przedszkolach (stanowiących część systemu szkolnictwa podstawowego) na zdolności werbalne i płynną inteligencję u ok. 300 dzieci z rodzin turecko-holenderskich i marokańsko-holenderskich w wieku od 4 do 6 lat. Edukacja przedszkolna w Holandii rozpoczyna się w wieku 4 lat i jest obowiązkowa od wieku 5 lat. Obejmuje ona dość duży odsetek

dzieci: ponad 95% ogółu 4-latków i 100% ogółu dzieci w wieku od 5 do 6 lat. W tej sytuacji nie można było przyjąć podejścia (quasi)eksperymentalnego. Chcąc więc ustalić przyrost inteligencji, a więc inteligencji werbalnej i pozawerbalnej, inteligencji płynnej, van Tuijl i Leseman zastosowali sprawdzony naukowo test na inteligencję, który zapewniał równe traktowanie pod względem kulturowym i uwzględniał normy właściwe dla danego wieku. W momencie przyjęcia do przedszkola iloraz inteligencji dzieci turecko-holenderskich i marokańsko-holenderskich był średnio o 18 punktów niższy od średniej (przy standardowym odchyleniu – 1,2). Dwuletni udział w zajęciach przedszkolnych w wymiarze 22 godzin tygodniowo doprowadził do średniego przyrostu o niemal 9 punktów (standaryzowana wielkość efektu – 0,6) w odniesieniu do normy dla tego wieku, co oznacza zmniejszenie różnicy o połowę. Sylva i współpracownicy zbadali wpływ wielu form opieki i edukacji przedszkolnej w Zjednoczonym Królestwie (Anglii), włącznie z publicznym systemem klas przedszkolnych i klas przygotowawczych dla dzieci w wieku od 4 do 6 lat, na próbie ok. 3000 dzieci w wieku przedszkolnym (Sylva i inni, 2004, 2007a). Stosując podejście uwzględniające dodatkowe elementy (wielopoziomą analizę regresji) i kontrolując wyniki pod kątem efektów zajęć językowych i wspierających alfabetyzację w środowisku domowym, badacze oszacowali, że wielkość standaryzowanych efektów określających wpływ publicznej edukacji przedszkolnej na kompetencje prekursorowe, które są później niezbędne do nauki szkolnej, wynosiła od 0,6 do 0,7. Efekty te, choć zmniejszały się z upływem czasu, utrzymały się przez znaczny okres nauki w szkole podstawowej. Na podstawie krajowych badań panelowych Caille (2001) podaje, że uczęszczanie na zajęcia we francuskim ogólnokrajowym systemie przedszkolnym (*école maternelle*) zmniejsza o 9 do 17% odsetek dzieci z rodzin o niskich dochodach i rodzin imigranckich, które powtarzają klasę w szkole podstawowej. Przeprowadzając wcześniej badania na tej samej próbie panelowej, Jeantheau i Murat (1998) ustalili, że wyższy poziom wiedzy ogólnej o świecie, wczesnej umiejętności czytania, pisanie i liczenia oraz wiedzy związanej z pojęciami czasu i przestrzeni w momencie rozpoczynania nauki w szkole podstawowej jest prawdopodobnie efektem uczęszczania do placówki przedszkolnej (niestety nie podano standaryzowanej wielkości efektów, co uniemożliwia porównania z ewentualnymi innymi badaniami).

Wśród przykładowych programów stosowanych na dużą skalę w Stanach Zjednoczonych, a które były niedawno przedmiotem badań, można wymienić: *Head Start* (McKey i inni, 1985; US Department of Health and Human Services, 2005), *Early Head Start* (Love i inni, 2005), finansowane przez państwo południowe zajęcia przedszkolne dla dzieci defaworyzowanych (Gilliam i Ziegler, 2000). Opublikowany ostatnio raport z badań na temat wpływu programu *Head Start* potwierdza wcześniej uzyskane wyniki. (US Department of Health and Human Services, 2005). W losowych kontrolnych badaniach (typu RCT – ang. *randomised controlled trial*) stwierdzono jedynie niewielki wpływ na pomiary istotnych umiejętności wyprzedzających naukę czytania, ortografii i matematyki. W związku z tym nasuwa się pytanie, czy korzyści przeważają nad kosztami. Wyniki te są szczególnie niepokojące z uwagi na zastosowanie badań typu RCT, które uznaje się za lepszą metodę badawczą. Jednak po dokładniejszej analizie okazuje się, że metodologia RCT może również mieć pewną wadę. Wydaje się, że rodziny, które w pierwszej kolejności zgłosiły się do udziału w programie *Head Start*, ale zostały losowo przyporządkowane do grupy kontrolnej nieobjętej przewidzianymi w programie rozwiązaniami, poszukiwały alternatywnych możliwości poza programem *Head Start* i często znajdowały dla swych dzieci inne programy o dość wysokiej lub wysokiej jakości. Mogło to oczywiście osłabić wartość wyników programu *Head Start*. Wyjaśniając (nieco) słabsze wyniki programów wykorzystywanych na dużą skalę, kilku autorów zwróciło uwagę, że nie są one realizowane w optymalnych warunkach. Wśród najistotniejszych czynników – w porównaniu z bardziej efektywnymi programami - Ramey i Ramey (2004) wymienili: niższe kwalifikacje kadry, mniejszą intensywność, późniejszy wiek rozpoczynania edukacji oraz brak podejścia wielosystemowego, które jest również ukierunkowane na rodziców i społeczność lokalne.

Te niejednolite wyniki świadczą o tym, że istotne znaczenie mają *jakościowe* i *ilościowe* aspekty oferty, a zwłaszcza tzw. jakość procesów, wynikająca z teorii pedagogicznej i programu nauczania, oraz jakość aspektów strukturalnych, które obejmują takie elementy, jak wielkość grupy, stosunek

liczby dzieci do liczby kadry, poziom wykształcenia nauczycieli, wynagrodzenia nauczycieli oraz stabilność kadr (mała fluktuacja kadr). Na przykład, Gilliam i Zigler (2000) stwierdzili, że przedszkola w tych stanach Stanów Zjednoczonych, w których poziom wykształcenia kadry jest wyższy, a stosunek liczby dzieci do liczby nauczycieli bardziej korzystny, są znacznie bardziej efektywne niż przedszkola w stanach, gdzie obowiązują niższe normy jakości. Duże przedszkola publiczne działają często w sposób jednorodny, tj. koncentrują się na jednym aspekcie, wkładając mniej wysiłku we współpracę z rodzicami i wspieranie rodzin, co może zmniejszać ich efektywność w porównaniu z omówionymi wyżej programami łączonymi. Love i inni (2005) stwierdzili, że najsilniejszy wpływ wywierają programy typu *Early Head Start*. Zapewniają one małym dzieciom lepsze warunki startu, gdyż łączą zinstytucjonalizowane formy edukacji ze wsparciem dla rodziców i przestrzega się w nich standardów jakości. Oprócz takich elementów jakości, jak niewielka liczba dzieci w stosunku do liczby nauczycieli, istotne znaczenie może mieć ilościowy wymiar czy „dawka” edukacji zapewnianej małym dzieciom. Z przeglądu Goreya (2001) wynika, że decydującymi czynnikami są wiek rozpoczynania edukacji, intensywność i okres, w którym dzieci są objęte edukacją, a te warunki nie zawsze są spełnione w programach realizowanych na dużą skalę (późny start, zajęcia trwające pół dnia, mała intensywność). Te wnioski potwierdzają Jeantheau i Murat (1998) oraz Caille (2001), którzy podają, że wcześniejsze rozpoczynanie edukacji we francuskim systemie przedszkolnym – w wieku 2 lat w porównaniu z wiekiem 3 lat – wywiera silniejszy wpływ na umiejętności potrzebne do wczesnej nauki szkolnej i wpływa na odsetek powtarzających klasę w pierwszych klasach szkoły podstawowych, zwłaszcza w przypadku dzieci z rodzin o niskich dochodach i rodzin imigrantów z mniejszości etnicznych, natomiast fakt rozpoczynania edukacji w wieku 4 lat nie miał prawie żadnego wpływu kompensacyjnego na te dzieci. Teorie pedagogiczne, programy nauczania oraz warunki decydujące o aspektach jakościowych zostały omówione w podrozdziałach 3 i 4.

Opieka dzienna

Wysokiej jakości opieka dzienna w formie zinstytucjonalizowanej może mieć pozytywny wpływ na umiejętności językowe i poznawcze dzieci z rodzin o niskich dochodach i mniejszości etnicznych. Badania w Szwecji i Stanach Zjednoczonych (Andersson, 1992; Broberg i inni, 1997; Burchinal i inni, 2000; National Institute of Child Health and Development Early Child Care Network, NICHD ECCN, 2002) wykazały, że ponadprzeciętna jakość opieki w placówce dziennej zapewnia dzieciom z rodzin o niskich dochodach i z mniejszości etnicznych średniej wielkości korzyści poznawcze i językowe. W niedawnych doniesieniach ze Zjednoczonego Królestwa, w podobnych badaniach stwierdzono znaczny wpływ kompensacyjny opieki dziennej w placówkach o dobrym poziomie na dzieci najbardziej defaworyzowane (Sylva i inni, 2004). Wprawdzie społeczna i ekonomiczna funkcja pozarodzinnej zinstytucjonalizowanej opieki dziennej oraz metody jej finansowania i uregulowania prawne mogą różnić się znacznie od rozwiązań w placówkach przedszkolnych, to z punktu widzenia rozwoju dziecka można je uznać za systemy powiązane znajdujące się na tym samym kontinuum.

Wpływ zinstytucjonalizowanej opieki na dzieci jest większy, jeśli jakość placówki jest lepsza, jeśli przed rozpoczęciem nauki w szkole dzieci uczestniczyły w zajęciach przez dłuższy czas i bardzo intensywnych – a tym samym otrzymały większą „dawkę” – co w przypadku dzieci pochodzących z rodzin, w których atmosfera nie sprzyja edukacji nieformalnej, tym wyraźniej wskazuje na efekt kompensacyjny. Z wielu badań wynika jednak, że rodziny o niskich dochodach i rodziny z mniejszości etnicznych przeważnie wybierają ofertę o niższej jakości. Tę kwestię omówiono w podrozdziale 5. Dodatkowe dane uzyskano przeprowadzając niedawno ocenę programu promocji zdrowia i rozwoju małych dzieci pod nazwą *Infant Health and Development Program* (IHDP). Program obejmował głównie (80%) afroamerykańskie noworodki o niskiej wadze urodzeniowej i z innymi zagrożeniami zdrowotnymi (Lee, 2005; Hill i inni, 2003). W ramach programu IHDP organizuje się wysokiej jakości opiekę dzienną, przewidzianą dla dzieci w wieku od 12 miesięcy, a także sprzyjające rozwojowi zajęcia edukacyjne w domu oraz zapewnia się wsparcie rodzinom. W badaniach wykorzystano koncepcję RCT (losowych badań kontrolowanych). Dokumentowano szczegółowo, w jakim wymiarze z opieki zapewnianej w placówce korzystały zarówno rodziny uczestniczące w programie, jak i grupy

kontrolne (które poszukiwały alternatywnych form opieki), oceniono jakość żłobków, z których korzystali uczestnicy, rejestrowano zmiany w wysokości dochodów rodzin – wynikające z aktywności zawodowej matek. Rozwój poznawczy, rozwój umiejętności szkolnych i rozwój społeczno-emocjonalny w wieku 3 lat, a następnie 8 lat, wyraźnie świadczy, że miały na niego wpływ jakość (IHDP w porównaniu z normalnymi oddziaływaniami lub brakiem oddziaływań) oraz ilość oddziaływań. Wpływ ten jest tym silniejszy, im większe są zagrożenia biomedyczne u dzieci (niższa waga urodzeniowa). Co ciekawe, potwierdzając zasadność podejścia wielosystemowego, program IHDP wywarł nie tylko bezpośredni wpływ na same dzieci, ale także pośredni wpływ na warunki ich rozwoju – wyższy dochód rodziny, uzyskany dzięki większej aktywności zawodowej matek, którą ułatwił udział w programie.

Mniej jednoznaczne wnioski można wyciągnąć z badań nad siecią opieki nad małym dzieckiem *Early Child Care Network*, które zostały niedawno przeprowadzone przez National Institute of Child Health and Development w Stanach Zjednoczonych (NICHD ECCN, 2006; zob. też: Belsky, 2006). Badania koncentrowały się na efektach długofalowych – obejmujących okres nauki w szkole podstawowej – bardzo wczesnego startu (kilka miesięcy po urodzeniu), dużej intensywności oddziaływań (30 godzin lub więcej tygodniowo) i uczęszczania do placówki pozarodzinnej opieki dziennej przez długi okres. Badania potwierdzają, że uczęszczanie do żłobków przynosi niewielkie lub umiarkowane korzyści poznawcze i językowe. Wskazują także na negatywny wpływ skali oddziaływań w żłobku na pomiar efektów społeczno-emocjonalnych w przypadku dzieci w wieku szkolnym (większe problemy z uzewnętrznianiem ich), niezależnie od jakości opieki dziennej i jakości środowiska domowego. Wyniki te mogą świadczyć, że bardzo wczesny start i bardzo duża intensywność oddziaływań w bardzo wczesnym wieku nie są wskazane.

Edukacja przedszkolna w domu i wsparcie dla rodziny

Wśród wielu realizowanych programów edukacji przedszkolnej w domu można wymienić: *Parent as Teachers Program* (PAT w Stanach Zjednoczonych), *Home-based Instruction Programme for Pre-school Youngsters* (HIPPY w Izraelu, Holandii, Turcji i Stanach Zjednoczonych), *Mother (lub Parent) Child Home Programme* (MCHP lub PCHP w Stanach Zjednoczonych, na Bermudach i w Holandii). Wprowadzenie tego rodzaju programy wywierają niekiedy znaczny wpływ na umiejętności poznawcze i językowe dzieci oraz ich zachowania społeczno-emocjonalne, z opublikowanego niedawno przeglądu – porównującego wymienione wyżej programy z omówionymi wcześniej (łącznie) programami edukacji zinstytucjonalizowanej – wynika, że zajęcia edukacyjne w domu są mniej efektywne niż zajęcia edukacyjne prowadzone w formie zinstytucjonalizowanej (Blok i inni, 2005). Może to wynikać z kilku przyczyn. Rodzice jako najważniejsze osoby, które oddziałują na dziecko, rzadko są odpowiednio przygotowani do prowadzenia takich zajęć. Na przykład, sami mogą być analfabetami bądź język, którego używa się w domu, może nie jest językiem nauczania. Innym powodem może być to, że sytuacja w domu nie sprzyja optymalnej nauce. Mogą, na przykład, utrudniać efektywną realizację programu zajęć różne czynniki stresujące (van Tuijl i inni, 2001).

Edukacja w domu może być metodą promowania rozwoju zrównoważonej dwujęzyczności i aktywizowania rodzin ze środowisk mniejszości etnicznych. Z powodu ograniczeń finansowych, kadrowych bądź zastrzeżeń politycznych – w placówkach przedszkolnych i szkołach podstawowych – często nie można prowadzić edukacji dwujęzycznej. Wówczas alternatywnym podejściem może być włączanie rodziców jako ekspertów biegle znających język L1. Leseman i van Tuijl (2001) podają, że turecka wersja programu edukacji w domu przyniosła średnie efekty, jeśli chodzi o podniesienie poziomu znajomości słownictwa i gramatyki języka L1 (ale, oczywiście, nie języka L2) u dzieci z rodzin turecko-holenderskich oraz o ogólne umiejętności poznawcze i szkolne – testowane w języku holenderskim jako języku L2. Świadczy o przechodzeniu z jednego do drugiego języka na poziomie poznawczym oraz że udział tych dzieci w zajęciach w placówce przedszkolnej i szkole podstawowej wspierał rozwój języka L2.

Programy edukacji rodziców, programy wspierania rodziny czy systemy wsparcia dla rodzin, które obejmują wiele różnych form pomocy dla rodzin lub rodziców, a są jedynie pośrednio adresowane do dzieci, nie wywierają jednoznacznego wpływu ich na rozwój poznawczy i językowy (Brooks-Gun i Markman, 2005; Goodson i inni, 2000; Blok i inni, 2005; Sweet i Appelbaum, 2004). Wyjątkiem jest sytuacja, gdy wysokiej jakości program edukacyjny w formie zinstytucjonalizowanej (prowadzony w placówce opieki dziennej lub przedszkolu) oferuje się jako standardową usługę wszystkim uczestniczącym rodzinom – na przykład, projekt opieki nad dzieckiem pod nazwą *Yale Child Welfare Project*. Programy wsparcia dla rodzin chronią jednak dzieci przed negatywnymi warunkami wychowywania i zapobiegają maltretowaniu dzieci oraz dysfunkcjonalnemu rozwojowi społeczno-emocjonalnemu (MacLeod i Nelson, 2000; Sweet i Appelbaum, 2004). Sweet i Appelbaum (2004) przeanalizowali sześćdziesiąt programów opartych na różnych koncepcjach w kilku krajach. Obejmowały one wizyty w domu i wsparcie dla rodzin. Większość programów przyniosła niewielkie lub średnie efekty, jeśli chodzi o umiejętności wychowawcze rodziców i rozwój społeczno-emocjonalny dzieci, a równocześnie efektywnie zapobiegała maltretowaniu i zaniedbywaniu dzieci, ale nie miały one prawie żadnego wpływu na rozwój poznawczy i językowy dzieci. Częste wizyty u młodych rodziców w okresie przed urodzeniem lub po urodzeniu pierwszego dziecka, zmniejszają ryzyko maltretowania i zaniedbywania dziecka przez rodzinę, mają pozytywny wpływ na zdrowie fizyczne i psychiczne dziecka oraz ograniczają zachowania antyspołeczne (Olds i inni, 1998).

1.3. Zinstytucjonalizowana opieka i edukacja: teorie pedagogiczne i program nauczania

Niektórzy autorzy utrzymują, że założeniem teorii pedagogicznych i treści programów nauczania są nieistotne z punktu widzenia efektywności opieki i edukacji przedszkolnej. Odmienny wniosek można wyciągnąć z dokładnej analizy krótko- i długofalowych oddziaływań różnych teorii i programów. Odnotowano bowiem zróżnicowany wpływ programów na podstawowe umiejętności i kompetencje związane z uczeniem się. Kwestia „jakości” i „teorii pedagogicznej” wywołała gorące dyskusje w literaturze naukowej i wśród praktyków. Aktualnie dotyczą one równowagi między *praktyką sprzyjającą rozwojowi* (określaną również jako „orientacja społeczno-emocjonalna”) a *podjęciem naukowym* (z nauczaniem bezpośrednim) lub *podjęciem akademickim* (koncentrującym się na podstawowych umiejętnościach językowych i poznawczych, związanych z wczesnym czytaniem, pisanem i matematyką, ale niekoniecznie na nauczaniu bezpośrednim).

Prekursorzy pedagogiki

Z historycznego punktu widzenia teorie pedagogiczne dotyczące wychowania i opieki nad małymi dziećmi kształtowały się pod wpływem ogólnych koncepcji i wartości kulturowych, a także szczegółowych teorii na temat charakteru i predyspozycji małych dzieci, ich procesów uczenia się i rozwoju (przegląd zamieszczono w publikacji: Nourot, 2005). Tacy znani i nadal mający wpływ pedagodzy, jak Pestalozzi, Fröbel, Dewey i Montessori opracowali swe teorie na podstawie krytycznej analizy praktyk opiekuńczych i edukacyjnych stosowanych w tamtej epoce w zakładach wychowawczych dla dzieci i w szkołach podstawowych. Pestalozzi, Fröbel i Dewey uważali, że placówki przedszkolne dla małych dzieci powinny być przedłużeniem idealnego środowiska domowego i podkreślali znaczenie stosunków emocjonalnie bezpiecznych i pełnych miłości. Oznaczało to, że nauczyciel nie może rygorystycznie egzekwować dyscypliny i powinien ukierunkowywać proces odkrywania świata przez dzieci, zamiast je nauczać. Zgodnie z zasadą „od tego, co blisko, do tego, co daleko” programy nauczania obejmowały gry i zabawy oraz zajęcia ukierunkowane na odkrywanie świata, z wykorzystaniem takich konkretnych – często specjalnie zaprojektowanych – przedmiotów, jak kostki, walce, trójkąty i prostokąty, takich materiałów, jak tkaniny, drewno, glina, piasek i woda, oraz roślin i zwierząt w ogrodzie. Miało to ułatwiać dzieciom odkrywanie ogólnych zasad świata fizyki i biologii. Obecnie podejście to zostałoby określone jako „prorozwojowe”. Montessori rozszerzyła podejście prorozwojowe na bardziej zindywidualizowany program nauczania - biorąc pod uwagę różnice w tempie rozwoju i wewnętrznej motywacji dzieci.

Obecnie te poglądy znajdują wyraz w koncepcji „podmiotowości dziecka” czy „ukierunkowania na dziecko”, w której podkreśla się, jak istotne jest tworzenie dzieciom możliwości wykazywania się inicjatywą, dokonywania wyborów i samodzielnego podejmowania decyzji. Kolejnym elementem tych prekursorskich podejść do nauczania i opieki nad małymi dziećmi było wprowadzenie zajęć odzwierciedlających sytuacje z realnego życia (Fröbel) lub projektów (Dewey). Zachęcano dzieci do wykonywania czynności, które przypominały zajęcia osób dorosłych w ich środowisku. Fröbel proponował takie zajęcia, jak tkanie, robienie na drutach, modelowanie w glinie i składanie papieru. W podejściu Deweya dzieciom przedstawiano miniaturowe wersje zajęć wykonywanych przez dorosłych, np. tkanie i stolarstwo, a dzieci jako wspólnie pracująca grupa miały rozwiązywać dość złożone problemy z realnego życia w ramach wymyślonych zabaw. Obecnie to podejście, polegające na wprowadzaniu praktyk kulturowych z życia dorosłych do programu zajęć dla małych dzieci, nazwano by „autentycznym”.

Badania nad rozwojem dzieci i ich wpływ na teorie pedagogiczne

W ubiegłym stuleciu badania naukowe zaczęły wywierać coraz większy wpływ na teorie pedagogiczne i programy nauczania dotyczące opieki nad dzieckiem i wczesnej edukacji. Psychologia rozwojowa i pedagogika nie dają jednak jednoznacznych wskazówek. Rozkwit nauk biologicznych doprowadził do tego, że w niektórych systemach i programach opieki nad dzieckiem pojawiła się koncepcja koncentrująca się na „dojrzwaniu”, która z jednej strony wzmocniła podmiotowość dziecka i eksponowała rolę zabaw związanych rozwijających fizycznie i społecznie, a z drugiej strony dzieliła na opiekę i wychowanie oraz edukację szkolną. Behawioryzm zwrócił uwagę na uczenie się i nauczanie, wykorzystując rolę bodźców w kształtowaniu języka oraz poznawczych i społecznych zachowań małych dzieci. Wśród innych istotnych teorii naukowych można wymienić opracowaną przez Piageta teorię struktur poznawczych – jako procesu kształtowania coraz bardziej złożonych i abstrakcyjnych umiejętności poznawczych poprzez interakcje o charakterze zabawy z przedmiotami i symbolami. Siłą napędową jest wewnętrzna motywacja dzieci do poznawania otaczającego je świata. Teorię tę można uznać za rozwiązanie pośrednie między teorią dojrzwania a teorią uczenia się. Konstruktivism społeczny Wygotskiego opierał się na teorii Piageta, ale kładł nacisk na rolę dorosłych i nauczycieli jako przedstawicieli kultury w rozwoju dziecka. W obydwu tych teoriach, jak również w opartych na nich teoriach pedagogicznych, podkreślano znaczenie zabaw konstrukcyjnych i symbolicznych (udawanych) oraz interakcji z rówieśnikami jako podstawy ogólnego rozwoju poznawczego i społecznego (Copple i inni, 1984; Verba, 1998). Wygotskiego interesowało *uczenie się kulturowe* kierowane przez nauczycieli i inne osoby dorosłe. Według Wygotskiego, rozwój poznawczy i językowy to, m.in. wprowadzanie w praktyki kulturowe społeczności dorosłych i uczenie się artefaktów kulturowych danej społeczności, co we współczesnych społeczeństwach dotyczy przede wszystkim wdrażania umiejętności poznawczych, umiejętności matematycznych, umiejętności czytania i pisanania oraz umiejętności językowych.

Teoria Wygotskiego zainspirowała naukowców do badania rozwoju dzieci jako procesu akulturacji (Rogoff, 2003). Z aktualnych dyskusji na temat programów nauczania dla małych dzieci ważne są wnioski dotyczące tego, że dzieci w wieku przedszkolnym chętnie obserwują w swym środowisku codzienne praktyki dorosłych i mają wewnętrzną motywację do ich naśladowania, np. gdy wykorzystują techniki czytania i pisanania. Do opisania tych zjawisk stworzono terminy „kształtujące się umiejętności czytania i pisanania” (ang. *emergent literacy*) i „kształtujące się umiejętności liczenia” (ang. *emergent numeracy*), które oznaczają, że małe dzieci spontanicznie (ale oczywiście na podstawie obserwacji rodziców i pod wpływem zachęt z ich strony) starają się poznać pismo, próbują same czytać i pisać oraz liczyć, grupować, mierzyć i porównywać wszelkiego rodzaju przedmioty. Również badania, w których wykorzystywano obserwację praktyk wychowawczych w rodzinach, wykazały, że codzienne rozmowy, wspólne czytanie książek, opowiadanie historii, gry i zabawy oraz zajęcia polegające na rozwiązywaniu problemów, a nawet obowiązki domowe odzwierciedlają wartości kulturowe, przyczyniają się do wdrożenia umiejętności językowych oraz umiejętności czytania, pisanania

i liczenia oraz służą do przygotowania dzieci do formalnej nauki szkolnej. Tego rodzaju wnioski warto uwzględnić w kontekście ciągłych dyskusji na temat praktyki w opiece i wychowaniu dziecka.

Istotny wpływ na opiekę nad dzieckiem i wczesną edukację wywarł jeszcze inny kierunek badań naukowych. John Bolwby odkrył, że przywiązanie małego dziecka do swego dorosłego opiekuna, które określa się jako bezpieczne, ma istotne znaczenie dla rozwoju emocjonalnego i społecznego. Odkrycie to zapoczątkowało ogólnościowy program badań nad stosunkami społecznymi dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa, który został rozszerzony na pozarodzinną opiekę nad dzieckiem i wczesną edukację w formach zinstytucjonalizowanych. Według tych badań, wrażliwość i odpowiedzialność w sprawowaniu opieki jest najistotniejszym czynnikiem decydującym o bezpiecznym przywiązaniu (de Wolff i van Ijzendoorn, 1997). Oznacza to, że rodzice powinni reagować szybko i adekwatnie na sygnały świadczące o przygnębieniu dziecka, inicjować interakcje z dzieckiem, a równocześnie reagować zależnie od sytuacji i sensownie na inicjowane przez dziecko interakcje oraz zapewniać dziecku odpowiednie dla jego wieku bodźce (np. śpiewanie, rozmawianie, wspólne czytanie książek, zapewnianie materiałów do zabawy i budowania). Opiekunom i nauczycielom pracującym w żłobkach i przedszkolach udziela się wskazówek, które uwypuklają znaczenie wrażliwości, emocjonalnego wsparcia i nieinwazyjnej postawy ze strony nauczycieli w interakcjach z dziećmi. Na tych koncepcjach opierają się aktualnie stosowane systemy oceny jakości, np. zrewidowana skala oceny środowiska przedszkolnego ECERS-R (*Early Childhood Environments Rating Scale Revised*; Harms i inni, 1998) i skala ocen obserwacyjnych dla placówek opieki nad dzieckiem ORCE (*Observation Rating Scale of Care Environment*), wykorzystana w badaniach sieci NICHD *Early Child Care Network* (przykłady badań europejskich z wykorzystaniem skal ECERS i ORCE podano m.in. w publikacjach: Sylva i inni, 2004; Tietze i Cryer, 1999, 2004; Vermeer i inni, 2005).

Aktualne dyskusje: praktyki sprzyjające rozwojowi (DAP) a standardy naukowe

Teorie rozwoju i konstruktywizmu inspirowane podejściami oparte na podmiotowości dziecka, w których zabawa, zabawy z rówieśnikami, samodzielna działalność dziecka, uczenie się przez odkrywanie oraz wspólna praca z rówieśnikami, są uznawane za podstawowe mechanizmy stymulowania rozwoju, umożliwiające większości dzieci osiągnięcie gotowości szkolnej w wieku 6 lub 7 lat. W teoriach uczenia się opartych na behawioryzmie – z pierwszej połowy poprzedniego stulecia oraz teoriach przetwarzania informacji - z późniejszego okresu - kładzie się nacisk na ukierunkowywany przez nauczyciela proces przekazywania umiejętności językowych i poznawczych, które są bezpośrednio związane ze szkolnym programem nauczania. Dlatego nawet wobec bardzo małych dzieci stosuje się podejścia *dydaktyczne* – a więc nauczanie bezpośrednie, i nagrody wzmacniające proces uczenia się w ramach ściśle usystematyzowanego i zaplanowanego naukowo programu nauczania. Z opublikowanych raportów wynika, że programy edukacji przedszkolnej dla dzieci z rodzin o niskich dochodach i mniejszości etnicznych nastawione na proces uczenia się, z wykorzystaniem bezpośredniego nauczania, pozwalają w sposób dość efektywny osiągnąć cele poznawcze i umiejętności szkolne (np. Gersten i inni, 1988; Schweinhart i Weikart, 1997). Jednak podejście to jest krytykowane z powodu negatywnych skutków w sferze społeczno-emocjonalnej (zob. np. Burts i inni, 1992; Haskins, 1985; Stipek i inni, 1995).

W aktualnych dyskusjach na temat programów nauczania w ramach wczesnej edukacji na pierwszy plan nie są wysuwane ani „czysta” teoria rozwoju czy konstruktywizmu, ani teoria uczenia się. Porozumienie w środowisku naukowym oraz wśród nauczycieli, można określić jako – podejście *społeczno-konstruktywistyczne*, w którym za podstawę rozwoju przyjmuje się wewnętrznie motywowaną aktywność i inicjatywę dzieci, zakłada się równocześnie, że rozwój nie odbywa się w próżni kulturowej, lecz powinien być ukierunkowany na cenione w kulturze obszary wiedzy i umiejętności, zgodnie z koncepcjami Deweya i Fröbela. W konstruktywizmie społecznym rola nauczyciela nie ogranicza się do tworzenia warunków do optymalnego samorozwoju. Nauczyciel powinien świadomie wprowadzać dzieci w takie obszary kulturowe, jak język szkolny (czy „akademicki”), czytanie i pisanie, liczenie, matematyka oraz przedmioty ścisłe, powinien także

wchodzić w interakcje z dziećmi, aby przyczynić się do ich rozwoju. W dużej mierze zgodne z duchem prekursorów pedagogiki, a zwłaszcza Deweya, jest założenie o poszanowaniu zasad rozwoju i motywacji. Umożliwia ono dzieciom podejmowanie inicjatywy i w pewnym stopniu decydowanie o własnym rozwoju, a także w ramach programu nauczania wykorzystywanie zabaw konstrukcyjnych i symbolicznych. Praca w małych grupach z autentycznymi materiałami i zadaniami jest najważniejszym mechanizmem stymulowania rozwoju. Interesującym przykładem tego podejścia, mającym istotny wpływ na umiejętności językowe i umiejętności przygotowujące do czytania i pisanie, jest „eksperyment na poczcie” przeprowadzony przez Neumana i Roskossa (1993). W eksperymencie tym dzieci, zachęcane do zabawy i wewnętrznie motywowane, poznały litery i nauczyły się czytać i pisać, a także opanowały nowe słownictwo i zdobyły wiedzę o świecie, bawiąc się przez kilka kolejnych tygodni na poczcie, którą zbudowano dla nich w klasie. Takich przykładów można znaleźć wiele, choć jedynie nieliczne były przedmiotem badań.

Istnieje pewna zbieżność z podejściem społeczno-emocjonalnym wywodzącym się z teorii przywiązania. Obecnie dostrzega się znaczenie bezpieczeństwa emocjonalnego i stabilnych relacji społecznych jako zasadniczego warunku zrównoważonego rozwoju oraz efektywnego uczenia się (Pianta i inni, 1997; Hamre i Pianta, 2001; Rimm-Kaufman i inni, 2002). Zrównoważony rozwój (psychiczny) definiuje się obecnie jako samoregulację – pojęcie, które odnosi się do świadomego kontrolowania pozytywnych i negatywnych emocji oraz wynikających z tego zachowań adaptacyjnych i społecznie pożądanych, włącznie z pożądanymi zachowaniami związanymi w uczeniem się (McClelland i inni, 2006). Bezpieczne relacje społeczne z nauczycielami i kolegami z klasy stanowią podstawę samoregulacji (Kochanska i inni, 2000).

Porozumienie, oparte na badaniach nad rozwojem dziecka i nowych obserwacjach, dotyczące uczenia się – jako procesu aktywnego, konstruktywnego, odbywającego się za pośrednictwem relacji społecznych ukierunkowanych na współpracę i wymagającego wrażliwych i odpowiedzialnych nauczycieli, którzy ukierunkowują zajęcia dzieci i uczestniczą w nich – znajduje odzwierciedlenie m.in. w stworzonym przez Bredekampa (1987) pojęciu: „praktyka sprzyjająca rozwojowi” (ang. *developmentally appropriate practice*, DAP). Zbiór zasad i kryteriów, odnoszący się do praktyki sprzyjającej rozwojowi, jest już od pewnego czasu z powodzeniem stosowany w Stanach Zjednoczonych. Na ich podstawie dokonuje się oceny praktyk w żłobkach i przedszkolach, aby podnieść jakość prowadzonego procesu. Został także przyjęty przez Światową Organizację Wychowania Przedszkolnego (*World Organisation for Early Childhood Education*, OMEP) – organizację pozarządową zrzeszającą 60 organizacji z krajów całego świata, w tym kilka krajów europejskich. Jednak mimo tego porozumienia programy opieki nad dzieckiem i wczesnej edukacji są nadal zróżnicowane pod względem rozłożenia akcentów i rozwiązań, które mają umożliwić pogodzenie wszystkich istotnych kwestii i zadowolenie wszystkich zainteresowanych stron. W wielu krajach przedszkola (dla dzieci w wieku powyżej 3-4 lat) są włączone do systemu szkolnictwa podstawowego (zob.: rozdział 3 dotyczący dostępu do wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem) i zmuszone do takiego ukierunkowywania swej działalności, aby ułatwić spełnienie standardów naukowych, które wyznacza się dla szkół podstawowych. Niektórzy autorzy podają, że presja ze strony decydentów, aby osiągać natychmiastowe rezultaty w takich łatwo mierzalnych dziedzinach, jak czytanie, pisanie i liczenie, jak również coraz większy nacisk na kwestię odpowiedzialności placówek, osłabiają podejście prorozwojowe i prowadzą do przytłoczenia edukacji przedszkolnej orientacją dydaktyczną (Dickinson, 2002; Marcon, 2002). Presję tę odczuwa się zwłaszcza w programach przewidzianych dla dzieci z defaworyzowanych rodzin o niskich dochodach i środowisk mniejszości, które są zagrożone niepowodzeniami edukacyjnymi. Być może nawet bardziej istotne jest to, co składa się na aspekty jakościowe w placówkach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. Przekonania i umiejętności nauczycieli wspierające rozwój może być trudno wykorzystać w praktyce, jeśli nie istnieją sprzyjające warunki, na przykład, gdy grupy są zbyt duże, a nauczyciel jest zbyt zajęty kierowaniem klasą (zob.: rozdział 4).

Ocena i korzyści krótkoterminowe lub długoterminowe

Przeciwstawiając podejście prorozwojowe podejściu dydaktycznemu w programach nauczania wczesnej edukacji, należy brać pod uwagę, czy efekty programu są oceniane w krótkim czy długim odcinku czasu. Wprawdzie programy dydaktyczne mogą być równie efektywne, jak – czy nawet lepsze niż – podejście prorozwojowe, jeśli chodzi o osiąganie celów poznawczych i językowych w *krótkim odcinku czasu*, jednak z kilku badań wynika, że korzyści długoterminowe – również w odniesieniu do osiągnięć szkolnych – są większe w przypadku programów prorozwojowych, przypuszczalnie ze względu na bardziej pozytywny wpływ na kompetencje społeczno-emocjonalne, samorealizację i wewnętrzną motywację dzieci. Schweinhart i Weikart (1997) porównali program *High/Scope* z programem dydaktycznym ukierunkowanym na rozwijanie podstawowych umiejętności i podejściem tradycyjnym, określanym przez naukowców jako przykład „leseferyzmu” (swobody działania), prawdopodobnie ze względu na to, że nauczyciele opowiadali się przede wszystkim za koncepcją dojrzewania. W krótkim czasie program dydaktyczny i program prorozwojowo-konstruktywistyczny *High/Scope* były mniej więcej równie efektywne na płaszczyźnie poznawczej, ale w długim czasie wyraźnie ujawniły się dodatkowe zalety programu *High/Scope*: lepsza samoregulacja, stosunek do pracy, motywacja oraz przystosowanie społeczne i zachowanie, w rezultacie odnotowano lepsze efekty społeczne (na przykład, mniejsza przestępczość, większa samodzielność zawodowa) w okresie wczesnej dorosłości w porównaniu z efektami pozostałych podejść. Późniejsze efekty społeczne są zbliżone do efektów podawanych w projekcie *Perry Preschool Project*, który stworzył podstawy programu *High/Scope*. Należy również zauważyć, że model propagujący „leseferyzm” był najmniej efektywny pod każdym względem.

Marcon (1999) porównał trzy różne podejścia przedszkolne pod kątem wpływu na rozwój i poziom znajomości podstawowego języka u dzieci oraz ich umiejętności czytania, pisania i liczenia na zakończenie szkoły podstawowej. Większość dzieci uczestniczących w badaniach pochodziła z rodzin o niskich dochodach i mniejszości. Dzieci, które uczęszczały do przedszkola z podejściem ukierunkowanym na podmiotowość dziecka i prorozwojowym, kładącego silny nacisk na podążanie za inicjatywami dzieci („praktyki sprzyjające rozwojowi”), wykazywały się lepszym opanowaniem podstawowych umiejętności na zakończenie szkoły podstawowej niż dzieci objęte programami, w których kładziono nacisk na umiejętności szkolne i nauczano umiejętności w sposób bezpośredni („standardy”, oznaczające ukierunkowanie na standardy uczenia się dla szkoły podstawowej). Jednak przewaga przedszkoli z podejściem opartym na podmiotowości dziecka nad przedszkolami nastawionymi na wdrożenie do umiejętności szkolnych była niewielka, a obydwa programy przyniosły znacznie lepsze rezultaty niż podejście mieszane, które łączyło w sposób eklektyczny elementy obydwu podejść. Z badań stanowiących kontynuację tego projektu wyłonił się jeszcze bardziej złożony obraz (Marcon, 2002). Dzieci, które uczęszczały do przedszkoli ukierunkowanych na dydaktykę, osiągały lepsze wyniki w nauce w klasach I i II i rzadziej powtarzały klasę (co dotyczy zwłaszcza chłopców) lub były kierowane do edukacji specjalnej niż dzieci z przedszkoli działających zgodnie z modelem podmiotowości dziecka lub modelem mieszanym. Przewaga ta utrzymywała się do III klasy (wiek 9 lat). W III klasie zniknęły różnice, pod względem odsetka powtarzających klasę i kierowanych do edukacji specjalnej, a w IV klasie (wiek 10 lat) dzieci uczęszczające wcześniej do przedszkoli ukierunkowanych na podmiotowość dziecka i z podejściem mieszanym osiągały lepsze wyniki w wielu różnych przedmiotach szkolnych i miały wyższą średnią ocen niż dzieci z przedszkoli nastawionych na dydaktykę, choć skala efektów była niewielka. Rezultaty tych badań świadczą, że dzieci z przedszkoli realizujących założenia dydaktyczne znalazły się w relatywnie mniej korzystnej sytuacji w momencie przejścia do IV klasy, co w systemie amerykańskim (i zapewne gdzie indziej) oznacza etap, który charakteryzuje się zwiększoną samorealizacją i przesunięciem nacisku z podstawowych umiejętności w zakresie czytania, pisania i matematyki na umiejętności rozumienia, formułowania wypowiedzi i samooceny. Marcon (2002) wyciąga z tego wniosek, że zarówno dzieci z przedszkoli ukierunkowanych na podmiotowość dziecka, jak i dzieci z przedszkoli z podejściem mieszanym były najwyraźniej lepiej przygotowane do radzenia sobie z nowymi wyzwaniami w IV klasie.

Innym czynnikiem wpływającym na efekty może być wiek, w którym stosuje się dane podejście – programy edukacyjne dla bardzo małych dzieci (poniżej 5 lat) powinny być przede wszystkim ukierunkowane na podmiotowość i rozwój dziecka, natomiast programy dla starszych dzieci w wieku od 5 do 6 lat mogą wprowadzać przedmioty szkolne w ramach ściśle zaplanowanego i ukierunkowywanego przez nauczyciela programu nauczania, nie wpływając negatywnie na rozwój społeczno-emocjonalny dziecka. Późniejszy nacisk na wiedzę, po podejściu ukierunkowanym głównie na rozwój, które koncentrowało się na wspieraniu kompetencji społeczno-emocjonalnych, może nawet lepiej przygotować do przejścia do szkoły podstawowej. Dane potwierdzające wpływ czynnika czasu podaje Stipek i inni (1998). Porównali oni cztery grupy dzieci pochodzących głównie z rodzin o niskich dochodach i mniejszości etnicznych, które w wieku od 3 do 5 lat uczęszczały do placówki przedszkolnej z podejściem prorozwojowym (określanym w niniejszym opracowaniu jako „społeczno-emocjonalne”) lub placówki koncentrującej się na kształtowaniu podstawowych umiejętności, a w wieku od 5 do 6 lat, przed rozpoczęciem nauki w szkole podstawowej, do przedszkola z podejściem prorozwojowym lub przedszkola koncentrującego się na kształtowaniu podstawowych umiejętności. Wyniki tych badań pokazały, że orientacja społeczno-emocjonalna i ukierunkowanie na podmiotowość dziecka w placówce przedszkolnej w pierwszych dwóch latach (dzieci w wieku do 5 lat) miały zasadnicze znaczenie dla pozytywnych efektów rozwojowych – zarówno na wiedzę, jak i sferę społeczno-emocjonalną, niezależnie od rodzaju przedszkola, do którego dzieci uczęszczały w trzecim roku. Jednak orientacja dydaktyczna w przedszkolu (dzieci w wieku od 5 do 6 lat), tj. w trzecim roku, po dwóch latach uczęszczania do placówki przedszkolnej z podejściem prorozwojowym i orientacją społeczno-emocjonalną, zapewniała nieco lepsze efekty, jeśli chodzi o osiągnięcia szkolne w kilku przedmiotach w szkole podstawowej, i nie wywierała zauważalnego negatywnego wpływu na płaszczyźnie społeczno-emocjonalnej w porównaniu z programami, które koncentrowały się nieprzerwanie na aspektach społeczno-emocjonalnych. Z kolei w przypadku tego drugiego rodzaju programów dzieci osiągały nieco lepsze wyniki, jeśli chodzi o rozwiązywanie problemów i rozumienie języka – podobnie jak w badaniach Marcona (2002).

Podsumowanie problematyki

Nie wszyscy zgadzają się z programami nastawionymi na sprzyjanie rozwojowi (DAP) czy, ściślej mówiąc, z tą ich wersją, która jest silnie ukierunkowana na aspekty społeczno-emocjonalne (w odróżnieniu od dydaktycznych). Dane zebrane z badań łącznie nie są zbyt przekonujące. Na przykład, van Horn i inni (2005) krytykują badania, których autorzy opowiadają się za sprzyjającym rozwojowi podejściem do opieki nad dzieckiem i wczesnej edukacji zgodnie z tezami Bredekampa (1987). Według tych autorów, wszystkie badania mają braki metodologiczne, na przykład, praca na zagnieżdżonych zbiorach danych bez stosowania odpowiednich technik wielopoziomowej analizy statystycznej. Jeśli chodzi o badania symulacyjne, wykazują one, że jedynie nieliczne przytoczone efekty dotyczące umiejętności poznawczych i szkolnych pozostałyby statystycznie znaczące w odniesieniu do podejścia dydaktycznego, jeśli zastosowana zostałaby odpowiednia technika analizy. Być może, przeciwstawianie praktyk sprzyjających rozwojowi standardom jest nadmiernym uproszczeniem, gdy omawia się wyzwania, przed jakimi staje edukacja przedszkolna w przypadku dzieci z rodzin o niskich dochodach i mniejszości etnicznych. Wyniki badań świadczą też, że podejście prorozwojowe jest najlepszym wariantem dla najmłodszych dzieci, natomiast starsze dzieci w wieku przedszkolnym należałoby stopniowo przygotowywać do tego rodzaju zadań edukacyjnych, z jakimi mają do czynienia w szkole podstawowej, ułatwiając w ten sposób przejście do pierwszej klasy. Orientację dydaktyczną, ukierunkowaną na podstawowe umiejętności (na przykład, dotyczące świadomości fonologicznej i znajomości liter), można uwzględnić w programie zajęć o charakterze zabawy i z wykorzystaniem autentycznych sytuacji, obejmujących m.in. wspólne czytanie dialogów i rozmowę z nauczycielem, które ułatwiają pogłębienie znajomości słownictwa i rozumienia dyskursu oraz zdobycie głębszej wiedzy o świecie (Dickinson i inni, 2003), a równocześnie sprzyjają rozwojowi. Ponadto wydaje się, że zasadniczym elementem wszystkich podejść jest pozytywny klimat społeczno-emocjonalny, w którym emocjonalnie bezpieczne i stabilne relacje kształtują nauczyciele wrażliwi i odpowiedzialni, nie oddziałujący w sposób inwazyjny. Nie ma powodu, aby programów

ukierunkowanych na kształtowanie się umiejętności szkolnych, w których wykorzystuje się zajęcia oparte na autentycznych sytuacjach z udziałem nauczycieli, nie można było łączyć z pozytywnym klimatem społeczno-emocjonalnym (por.: Stipek i inni, 1998, którzy przedstawiają taki sam punkt widzenia).

1.4. Zinstytucjonalizowana opieka i edukacja: regulowanie jakości struktur i procesów

Korzystny wpływ opieki nad dzieckiem i wczesnej edukacji na rozwój wszystkich dzieci, a w szczególności korzystne kompensacyjne efekty u dzieci defaworyzowanych, zależą od jakości interakcji między nauczycielami a dziećmi – tj. emocjonalnie bezpiecznych, opartych na wrażliwości, wspomagających i nieinwazyjnych, lecz głównie werbalnych, stymulujących i ukierunkowujących czy tworzących odpowiednią podbudowę. Im więcej tych elementów, tym lepiej. Stwierdzono, że poprawne interakcje, w rozumieniu przyjętym tutaj, mają częściej miejsce w klasach, w których jest mała liczba dzieci w stosunku do liczby kadry, a zajęcia są prowadzone przez lepiej wykształconych i mających specjalistyczne przygotowanie opiekunów i nauczycieli (Cost, Quality i Child Outcomes Study Team, 1995; Howes i Smith, 1995; NICHD ECCN, 2002; Phillips i inni, 2000). Stwierdzono także związek między wyższą jakością procesów a wyższym wynagrodzeniem nauczycieli i związanymi z tym niższymi wskaźnikami fluktuacji wśród nauczycieli (co ma istotne znaczenie dla stabilności relacji społecznych oraz ciągłości doświadczenia i fachowej wiedzy). W badaniach obejmujących wiele stanów i miejscowości, które dotyczyły zależności między jakością aspektów strukturalnych a jakością procesów w żłobkach i przedszkolach dla niemowląt, bardzo małych dzieci (tj. tych, które dopiero nauczyły się chodzić) oraz dzieci w wieku przedszkolnym, definiowanych zgodnie ze standardami praktyk sprzyjających rozwojowi (DAP) i mierzonych za pomocą skali ECERS (systemu obserwacji również przyjętego w teorii przywiązania), Phillips i inni (2000) stwierdzili, że szczególnie silny wpływ na jakość procesów w klasie wywierają następujące czynniki: liczebność grupy (wyłącznie w przypadku niemowląt i bardzo małych dzieci), stosunek liczby dzieci do liczby nauczycieli (w przypadku wszystkich dzieci), poziom ogólnego wykształcenia nauczycieli i specjalistyczne przygotowanie w zakresie wczesnej edukacji (w przypadku niemowląt i bardzo małych dzieci) oraz wynagrodzenia nauczycieli (w przypadku wszystkich dzieci). Badania obejmujące kraje europejskie, m.in. Andersson (1992), Broberg i inni (1997), Sylva i inni (2004), Tietze i Cryer (1999, 2004) oraz Vermeer i inni (2005), są wprawdzie pod tym względem mniej szczegółowe niż badania amerykańskie, ale wskazują na podobne zależności między jakością aspektów strukturalnych a jakością procesów.

Z kilku badań wynika, że poziom ogólnego wykształcenia, a także specjalistyczne przygotowanie w zakresie edukacji małych dzieci są powiązane z jakością pracy w klasie oraz efektami rozwojowymi i szkolnymi (przegląd badań zamieszczono w: Early i inni, 2006 i 2007). Część naukowców jest zgodna co do tego, że opiekunowie i nauczyciele zajmujący się małymi dziećmi powinni kształcić się na poziomie studiów licencjackich i posiadać kwalifikacje uzyskiwane na kursach dotyczących okresu wczesnego dzieciństwa. Dane z badań naukowych nie są jednak tak rozstrzygające, jak mogłoby sugerować przyjęte założenie. W szerokich badaniach, obejmujących wiele miejscowości i stanów w Stanach Zjednoczonych, Early i inni (2006) uzyskali niejednolite wyniki na temat wpływu różnych poziomów ogólnego wykształcenia na jakość pracy w klasie. W przypadku nauczycieli o wykształceniu powyżej tytułu licencjackiego (tj. z tytułem magisterskim lub stopniem doktorskim) jakość pracy w klasie była wyższa niż w przypadku nauczycieli, którzy ukończyli studia na poziomie niższym od licencjackiego, ale nie było zauważalnych różnic pomiędzy nauczycielami z tytułem licencjackim i dyplomami ukończenia studiów na niższym poziomie. I podobnie specjalistyczne przygotowanie do okresu wczesnego dzieciństwa miało znaczenie w przypadku nauczycieli o niższym poziomie ogólnego wykształcenia, ale nie powodowało żadnych różnic na poziomie licencjackim lub wyższym. Jeśli chodzi o umiejętności szkolne dzieci, nauczyciele z tytułem licencjackim lub wyższym tytułem bądź stopniem osiąkali lepsze rezultaty w matematyce i rozwiązywaniu problemów, ale nie w przypadku nauki języka, czytania i pisanie. Wzorec mieszanych wyników może wynikać z kilku

czynników. Po pierwsze, istotne znaczenie mogą mieć inne aspekty jakościowe, m.in. stosunek liczby dzieci do liczby kadry, które nie są jednak wyraźnie skorelowane z ogólnym wykształceniem i specjalistycznym przygotowaniem nauczycieli (podobny argument przedstawiono w: Early i inni, 2007). Po drugie, niezależnie od kształcenia ogólnego i przygotowania specjalistycznego przed rozpoczęciem pracy z małymi dziećmi, wiele placówek organizuje dodatkowe szkolenia w pracy i zapewnia nadzór opiekunów, zwłaszcza nauczycielom o niższym poziomie ogólnego wykształcenia (Early i inni, 2006). Ten drugi element – ciągłe doskonalenie zawodowe i stosowanie systemów monitorowania jakości pracy w żłobkach i przedszkolach – może sam w sobie stanowić istotny aspekt jakości strukturalnej.

Omawiając wyniki siedmiu różnych badań nad wpływem wykształcenia nauczycieli w Stanach Zjednoczonych, Early i inni (2007) stwierdzają: „generalnie (...) nadal uważamy, że wykształcenie powinno mieć istotne znaczenie zarówno dla nauczycieli, jak i dla specjalistów w większości innych zawodów”. Wyjaśniając brak związku między poziomem kwalifikacji nauczycieli a jakością procesu kształcenia w klasie, naukowcy ci twierdzą, że aktualne programy kształcenia nauczycieli nie są dostosowane do wymogów edukacji małych dzieci. W programach kształcenia nauczycieli nie uwzględnia się znaczenia relacji między dziećmi a nauczycielami opartych na zaufaniu i szacunku, co wynika z preferowania opanowywania wiedzy z danego przedmiotu w tych programach. Ponadto w badaniach stwierdzono, że program kształcenia nauczycieli przedszkolnych, który jest ukierunkowany na wykształcanie interakcji przyczyniających się do nauki języka, czytania i pisanie w klasach przedszkolnych, wydatnie poprawia rozwój umiejętności językowych oraz umiejętności czytania i pisanie u dzieci (Wasik i inni, 2006). W tym świetle powyższe wyniki badań można także wyjaśnić tym, że programy ogólnego kształcenia nauczycieli nie są wystarczająco ukierunkowane na pożądane praktyki we wczesnej edukacji.

Aspekty, składające się na jakość kształcenia, jak omówione wyżej, są zwykle przedmiotem przepisów dotyczących jakości nauczania i wychowania na poziomie ogólnokrajowym lub regionalnym (zob.: rozdział 4). Nie jest zatem zaskakujące, że tam – wynika to z badań – gdzie obowiązują bardziej rygorystyczne regulacje dotyczące opieki nad dzieckiem i jego edukacji, ich jakość w żłobkach i przedszkolach jest średnio wyższa niż tam, gdzie przepisy są mniej wymagające (Chan i Mellor, 2002; Cost, Quality i Child Outcomes Study Team, 1995; Gilliam i Zigler, 2000; Phillips i inni, 2000). Według międzynarodowych badań europejskich, przeprowadzonych przez Tietzego i Cryera (1999), które nie były ukierunkowane specjalnie na grupy o niskich dochodach i/lub mniejszości etnicznej, lecz na kraje, gdzie funkcjonowanie systemów opieki nad dzieckiem i wczesnej edukacji jest uregulowane w ramach polityki szkolnej, lekceważy się przeważnie aspekty jakościowe (zezwalając na dużą liczebność grup i dużą liczbę dzieci w stosunku do liczby kadry), a jakość procesów jest niższa (np. orientacja dydaktyczna i niższa jakość aspektów społeczno-emocjonalnych) w porównaniu z krajami, które wprowadziły politykę ukierunkowaną na opiekę nad dziećmi.

W ramach projektu Międzynarodowego Stowarzyszenia ds. Oceny Osiągnięć Szkolnych (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, IEA) pod nazwą *Preprimary Project* w dziesięciu krajach (m.in. krajach europejskich: Finlandii, Grecji, Irlandii, Włoszech, Polsce i Hiszpanii) prowadzi się w sposób ciągły międzynarodowe badania obserwacyjne nad opieką i edukacją przedszkolną. Badania te koncentrują się na cechach charakterystycznych i strukturalnych. Przeprowadzono je na próbie reprezentatywnej placówek opieki i kształcenia dla 4-latków. Wykorzystano system obserwacyjny ECERS-R (Harms i inni, 1998) i kilka innych. Wpływ tych cech charakterystycznych na język i umiejętności poznawcze osiągnięte przez dzieci w wieku 7 lat został oceniony na podstawie ujednoliconych zestawów testów międzynarodowych. Przedstawione przez Montiego i innych (2006) wyniki badań, oparte na trypoziomowej (kraj, placówka, dziecko) analizie zmiennych, wykazują, że zakres udziału dorosłych (nauczycieli) w zajęciach dzieci i interakcji pomiędzy dorosłym a dzieckiem (ale wyłącznie w placówkach ukierunkowanych na własną inicjatywę dziecka) ma pozytywny wpływ na umiejętności językowe i poznawcze. Zauważono również pozytywny związek pomiędzy skalą interakcji wśród dzieci w wieku 4 lat a poziomem umiejętności językowych w wieku 7 lat. Wymiar zajęć w grupie był negatywnie skorelowany z efektami poznawczymi; natomiast

czas przeznaczony na zajęcia podejmowane z własnej inicjatywy lub organizowane w małych grupach, które polegały na uczeniu się poprzez odkrywanie i rozwiązywanie problemów, był pozytywnie skorelowany z rozwojem poznawczym. Pod względem strukturalno-jakościowym projekt *IEA Preprimary Project* wykazał spójny i statystycznie znaczący, choć stosunkowo niewielki wpływ liczby lat pełnego kształcenia nauczycieli na umiejętności językowe dzieci. Nie uzyskano spójnych wyników wśród krajów uczestniczących w projekcie, jeśli chodzi o wpływ liczebności grup i stosunku liczby dzieci do liczby nauczycieli, co może świadczyć, że te aspekty jakościowe nie są tak uniwersalnie ze sobą powiązane, jak sądzono. Może to zależeć od szerszego kontekstu kulturowego i dominujących wzorców uspołecznienia w rodzinie, odgrywających w tym zakresie istotną rolę (Clarke-Stewart i inni, 2006). Inne wyjaśnienie jest takie, że jakość aspektów strukturalnych jest niezbędnym warunkiem optymalizowania jakości procesów, ale nie ma bezpośredniego wpływu na efekty rozwojowe, a w związku z tym istnieje możliwość, że w analizach przeprowadzonych w ramach *IEA Preprimary Project* wpływ tych aspektów nie został doceniony.

Interesujący był rezultat *IEA Preprimary Project*, dotyczący tego, że różnice w poziomie umiejętności językowych i poznawczych wynikały nie tylko z czynników na poziomie placówki, ale także na poziomie kraju. Na przykład, różnice co do efektów językowych i poznawczych na poziomie kraju można było w sposób spójny przewidzieć na podstawie odsetka placówek, w których dorośli uczestniczą w zajęciach dzieci i oddziałują na dzieci w wielu różnych sytuacjach. Z badań tych wynika, że przepisy prawne na poziomie regionalnym i krajowym powinny odnosić się bezpośrednio do ogólnokrajowego programu nauczania (przykłady przedstawiono w: Chan i Mellor, 2002)

1.5. Korzyści długofalowe, przeszkody utrudniające korzystanie z oferty i koncepcje poszczególnych systemów

Jeśli edukacja przedszkolna służy polityce wyrównywania szans, to efekty krótkoterminowe nie są wystarczające. Rodzi się pytanie, jak należy realizować programy, aby przekładały się na korzyści długofalowe. Niezadowolająca jest również sytuacja, gdy efektywne podejścia stosowane są jedynie w „modelowych” programach na małą skalę, obejmujących wyłącznie niewielki odsetek potencjalnych grup adresatów. Rodzi to z kolei pytanie: jak można rozszerzyć dostęp do wysokiej jakości edukacji przedszkolnej?

Korzyści długofalowe

Wygasanie efektów programów, choć często dokumentowane, nie jest zjawiskiem tak powszechnym i nieuniknionym, jak mogłoby się wydawać. Na przykład, rezultaty wymienionych w poprzednich podrozdziałach programów świadczą o tym, że można zapewnić długoterminową efektywność. Analizując badania oceniające programy przedszkolne, które zostały opublikowane po 1985 r., Blok i inni (2005) obliczyli, w jakim stopniu zmniejszają się co roku zintegrowane efekty odpowiadające standardowemu odchyleniu o wartości 0,03, a z obliczeń tych wynika, że średni efekt o wartości 0,5 zanika mniej więcej po 15 latach. Zaobserwowali też kilka korzyści: mniejszy odsetek uczniów powtarzających klasę i kierowanych do edukacji specjalnej oraz – w zróżnicowanych systemach szkolnictwa średniego, w których uczniów dzieli się na grupy zależnie od poziomu umiejętności – przechodzenie większej liczby uczniów z rodzin o niskich dochodach i mniejszości etnicznych do grup na wyższym poziomie w ramach szkoły średniej.

Pozytywne efekty wczesnej edukacji można prawdopodobnie przedłużyć udoskonalając koncepcję programów nauczania oraz podnosząc ich jakość. Dane z badań wskazują na to, że wczesny start (w wieku 3 lat lub wcześniej, ale niezbyt wcześnie) wraz z intensywnym, wielosystemowym podejściem, które łączy edukację w przedszkolu ukierunkowaną na podmiotowość i rozwój dziecka z uczestnictwem rodziców, edukacją rodziców i wsparciem dla rodzin, daje wiele korzyści długofalowych, zarówno indywidualnych, jak i społecznych (Yoshikawa, 1994). Efekty wygasają w mniejszym stopniu, zwłaszcza w ramach omówionych wcześniej programów łączonych. Jak już wspomniano, kolejnym istotnym elementem jest intensywność czy „dawka” oddziaływań

przedszkolnych: im większa dawka, tym bardziej znaczące efekty długoterminowe i wolniejsze tempo ich zanikania (Gorey, 2001). W długim odcinku czasu najlepiej służy wyrównywaniu szans przez zmniejszanie luk na etapie wczesnej edukacji przyjęcie podejścia ukierunkowanego na podmiotowość dziecka oraz prorozwojowego. Ułatwia ono kształtowanie umiejętności samorealizacji u dzieci, tworzenie bezpiecznego i stabilnego z pedagogicznego punktu widzenia środowiska, sprzyjającego bezpiecznym relacjom społecznym i rozwojowi kompetencji społecznych, oraz łączenie tego podejścia z zajęciami wykorzystującymi autentyczne sytuacje, które ukierunkowują dzieci na zgłębianie kulturowych aspektów języka, czytania, pisanania, matematyki i przedmiotów ścisłych.

Efektywność długoterminowa znajduje odzwierciedlenie w ponadprzeciętnych osiągnięciach szkolnych w starszych klasach (w zakresie czytania i matematyki), lepszych wynikach na zakończenie kariery szkolnej, zmniejszeniu odpadu i odsiewu, mniejszym uzależnieniu od opieki socjalnej, większej samodzielności materialnej, mniejszych problemach psychicznych, mniejszej skali przestępczości młodocianych, mniejszym odsetku palących papierosy i mniejszym odsetku nastolatków zachodzących w ciążę. Trzy programy łączone były przedmiotem analizy kosztów i korzyści. We wszystkich przypadkach wykazuje ona ich dużą rentowność. Te trzy programy łączone, które zostały poddane analizie kosztów i korzyści, to: *Perry-Preschool*, *Abecedarian* i *Chicago Child-Parent Centers* (Barnett, 2000; Masse i Barnett, 2002; Belfield i inni, 2006; Reynolds i inni, 2002). Wyniki wskazują na dużą rentowność, wahającą się od 1:2 (*Abecedarian*), 1:4 (*Chicago CPC*) do 1:14 (*Perry Preschool*). Heckman (2006) stwierdził, że inwestycje edukacyjne w kapitał ludzki są najbardziej opłacalne ze społecznego i ekonomicznego punktu widzenia, jeśli dotyczą okresu edukacji przedszkolnej dla małych dzieci.

Wygasanie efektów jest jednak problemem, który należy potraktować poważnie. To zjawisko może wynikać m.in. z tego, że niektóre dzieci korzystające z wczesnej edukacji częściej uczęszczają do szkół podstawowych o niższej jakości kształcenia, gdzie mniej korzystny jest przekrój społeczno-ekonomiczny populacji i więcej problemów związanych jest z bezpieczeństwem (zob. np.: Lee i Lob, 1995 – badania uczestników programu *Head Start*, stanowiące kontynuację poprzedniego projektu). Innymi słowy, efekty programu przedszkolnego mogą być niwelowane później przez niekorzystne warunki. Wyniki takich badań zwracają uwagę na potrzebę wielopłaszczyznowego i ciągłego procesu „pielęgnowania” efektów, który rozszerza zasięg oddziaływania na kontekst rodziny i rozciąga to podejście w czasie na dalszy okres nauki w szkole podstawowej.

Warto w tym kontekście bardziej szczegółowo przeanalizować, w jaki sposób w modelowym programie, który zapewnia znaczne efekty długofalowe i charakteryzuje się bardzo korzystnym stosunkiem kosztów do korzyści, osiągnięto takie rezultaty. W ponownej analizie projektu *Chicago Child-Parent Centres* Reynolds i inni (2004) omawiają dokładnie, w jaki sposób wczesne efekty programu dotyczące umiejętności poznawczych, językowych, szkolnych i społeczno-emocjonalnych w wieku 5 i 6 lat zostały przeniesione i przełożone na różne pośrednie i końcowe rezultaty w wieku 18 lat. Stosując statystyczną technikę równań strukturalnych, Reynolds i inni wykazali, że o przełożeniu wczesnych efektów na rezultaty długofalowe decydowało wiele czynników pośredniczących. Część tych czynników była związana z rodziną – okazało się, że komponent programu obejmujący wsparcie dla rodziny ułatwił podtrzymanie wczesnych efektów poznawczych, przyczyniając się do ograniczenia przypadków maltretowania dziecka, rzadszych zmian szkoły w wieku 4-12 lat i zwiększenia uczestnictwa rodziców w życiu szkolnym. Inne czynniki łączyły się z rozpoczęciem przez dzieci nauki w szkole podstawowej. Postępy dzieci w rozwijaniu umiejętności poznawczych i szkolnych ułatwiły im lepsze przystosowanie do pracy w klasie, co z kolei doprowadziło do większego zainteresowania szkołą oraz zmniejszenia odpadu i odsiewu. Do zwiększenia zainteresowania szkołą przyczyniło się także to, że dzięki lepszym umiejętnościom poznawczym i szkolnym dzieci rzadziej powtarzały klasę. I w końcu, czynniki związane z dzieckiem, szkołą i rodziną miały wpływ na przejście do dobrej szkoły średniej, czego rezultatem były lepsze osiągnięcia szkolne i mniejsza przestępczość wśród młodocianych w wieku 18 lat. Efekty programu wczesnej edukacji prowadzące do długoterminowych rezultatów są złożone i obejmują kilka systemów (dziecko, rodzina, szkoła, szkoła średnia), z których

każdy jest narażony na negatywne wpływy zewnętrzne, jeśli nie zapewni się odpowiedniej ochrony i ciągłego wsparcia (Lee i Loeb, 1995).

Przeszkody: selektywność w dostępie i korzystaniu z oferty, tendencje segregacyjne

Magnuson i Waldfogel (2005) omawiają warunki, które powinny spełniać systemy edukacji przedszkolnej i opieki nad dzieckiem, aby znacznie wyrównać szanse edukacyjne dzieci z rodzin o niskich dochodach, rodzin imigranckich lub mniejszości etnicznych. Pierwszy, kluczowy, warunek dotyczy wpływu edukacji przedszkolnej i opieki na gotowość szkolną. Im większy jest wpływ, tym bardziej można wyrównać szanse. Drugi warunek dotyczy różnicującego i kompensacyjnego wpływu edukacji przedszkolnej i opieki, co oznacza, że najwięcej skorzystają dzieci najbardziej defaworyzowane. Programy powinny przynosić większe efekty w przypadku dzieci najbardziej defaworyzowanych. Dane z badań potwierdzają, że wysokiej jakości programy edukacji przedszkolnej mogą spełniać pierwsze dwa warunki. Trzeci warunek odnosi się do faktycznego korzystania z edukacji przedszkolnej przez grupy defaworyzowane. Po przeanalizowaniu wyników badań Magnuson i Waldfogel stwierdzili, że w skali całego społeczeństwa edukacja przedszkolna przyczyni się do znacznego wyrównania szans edukacyjnych małych dzieci jedynie wtedy, gdy znacznie zwiększy się skala korzystania z wysokiej jakości żłobków i przedszkoli przez rodziny o niskich dochodach i z mniejszości etnicznych.

W większości krajów rodziny o niskich dochodach i rodziny imigranckie mają bardziej ograniczony dostęp do wysokiej jakości opieki nad dzieckiem i wczesnej edukacji (Arnold i Doctoroff, 2003; Chan i Mellor, 2002; Magnuson i Waldfogel, 2005; LoCasale-Crouch i inni, 2007; OECD, 2001; Sylva i inni, 2007b). Stipek i inni (1998) zauważyli, że w Stanach Zjednoczonych przedszkola dla dzieci z rodzin o niskich dochodach i mniejszości etnicznych stosują przeważnie podejście dydaktyczne i ukierunkowane na rozwijanie podstawowych umiejętności, ale z negatywnym klimatem społeczno-emocjonalnym. Często też zatrudniają nauczycieli o niższym poziomie wykształcenia. Phillips i inni (2000) stwierdzili, że żłobki i przedszkola, w których kadra ma wyższy poziom wykształcenia i wyższe wynagrodzenia, mniejsza liczba dzieci przypada na jednego nauczyciela, a jakość pracy w klasie jest wyższa, pobierają od rodziców wyższe opłaty, co ogranicza dostęp do lepszej edukacji dla grup o niskich dochodach. Wprawdzie te wnioski odnoszą się do Stanów Zjednoczonych, ale mogą również odzwierciedlać sytuację w innych krajach, gdzie funkcjonuje w większości system prywatnej opieki i edukacji przedszkolnej. Badania Sylvy i innych (2007b) w Zjednoczonym Królestwie (Anglii) dostarczają podobnych danych, świadczą one o selektywnym, ze społecznego punktu widzenia, korzystaniu z edukacji przedszkolnej i opieki. Jest to jedna z najistotniejszych przeszkód utrudniających wykorzystywanie edukacji przedszkolnej i opieki jako środka zwiększania szans edukacyjnych dzieci z rodzin o niskich dochodach i rodzin imigranckich, ponieważ nie zostanie spełniony ani pierwszy, ani drugi warunek wymieniony przez Magnusona i Waldfogela. Niepokojące jest również to, że systemy edukacji przedszkolnej i opieki w wielu krajach są zaprojektowane w sposób fragmentaryczny (OECD, 2001). W systemach tych istnieje wiele przerw i punktów przejścia, które zakłócają relacje społeczne z innymi dziećmi i opiekunami. Brak ciągłości i częste zakłócenia przyczyniają się prawdopodobnie do zmniejszenia efektywności procesów rozwojowych i poznawczych oraz mogą być przyczyną nieprzystosowania w zachowaniu się i słabych osiągnięć w szkole podstawowej (Cryer i inni, 2005; Rim-Kaufman i Pianta, 2002). Ponadto fragmentaryczne systemy wzmacniają tendencje do selektywnego ze społecznego punktu widzenia korzystania z oferty (Leseman, 2002).

W większości krajów edukacja przedszkolna i opieka stanowi złożony, mieszany i podzielony na sektory rynek, z kilkoma różnymi formami opieki i edukacji (np. opieką zinstytucjonalizowaną, opieką w domu, opieką zapewnianą przez pół dnia czy całodzienną), różnymi cenami, różnymi systemami finansowania i różnymi przepisami dotyczącymi jakości. Powoduje to w wielu krajach selektywne ze społecznego punktu widzenia korzystanie z oferty, co przeważnie pogłębia istniejące nierówności (OECD, 2001). Organizatorami edukacji przedszkolnej i opieki są podmioty prywatne bądź częściowo

lub w pełni dotowane przez państwo. Dotacje mogą być scentralizowane (przekazywane bezpośrednio do placówek) lub zdecentralizowane (w formie bonów i ulg podatkowych dla rodziców). Mogą również istnieć różne przepisy dotyczące udzielania zezwoleń i akredytacji i – co jest z tym związane – znaczne różnice pod względem jakości. Na mieszanym i podzielonym na sektory rynku rodzice rozważają różne rozwiązania, które nie zawsze są korzystne dla dziecka. Czasem w domu lub okolicy są inne osoby dorosłe, które mogą opiekować się dziećmi. Jedno z rodziców może zrezygnować z pracy zawodowej na okres, gdy dzieci są małe. Mogą też być organizowane mało kosztowne alternatywne formy opieki, których jakość jest prawdopodobnie niska. Dostępne dane z badań wykazują, że różnice w korzystaniu z oferty przedszkolnej, które są związane ze środowiskiem społeczno-ekonomicznym i etniczno-kulturowym, wynikają z co najmniej czterech następujących czynników (na podstawie przeglądu literatury w: Leseman 2002):

1. Dochód rodziny, liczba dzieci oraz aktywność zawodowa i godzinowe wynagrodzenie matki w odniesieniu do opłat pobieranych od rodziców przez placówki i dotacji przyznawanych rodzinie.
2. Przekonania kulturowe i religijne dotyczące wychowania dziecka, w szczególności pogląd, że małymi dziećmi powinny opiekować się matki *w odróżnieniu* od poglądu, w którym istotne znaczenie przywiązuje się do wczesnego stymulowania rozwoju (drugiego) języka oraz umiejętności czytania i pisanie.
3. Stopień integracji społecznej i kulturowej oraz liczba lat pobytu w nowym kraju, a w szczególności zaufanie do placówek świadczących profesjonalne usługi w zakresie opieki i edukacji jako przedstawicieli tej części społeczeństwa, która stanowi większość.
4. Względy związane z wygodą i możliwością zapewnienia nieformalnej opieki przez krewnych, którzy mieszkają w pobliżu, w odniesieniu do lokalizacji i godzin otwarcia placówki oraz zasad dotyczących opieki nad chorymi dziećmi.

Pierwszym krokiem w kierunku rozszerzenia dostępu do wysokiej jakości wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem jest oczywiście obniżenie opłat dla grup o niskich dochodach (zob.: rozdział 3.2 dotyczący działań podjętych przez kraje europejskie). Ze względu na swe przekonania kulturowe i religijne rodzice ze środowisk o niskich dochodach oraz mniejszości etnicznych i społeczno-językowych mogą cenić sobie model wychowywania dziecka w domu przez matkę. Mogą także uważać, że dzieci, które nie osiągnęły jeszcze wieku szkolnego, są zbyt małe, aby uczestniczyć w programie edukacyjnym. Wprawdzie większości tych rodziców zależy zapewne na tym, aby ich dzieci z powodzeniem pokonywały kolejne etapy kariery szkolnej, jednak mogą oni nie dostrzegać związku między tym celem a korzystaniem ze żłobka czy przedszkola. Wydaje się, że kolejnym krokiem w tworzeniu polityki jest zagwarantowanie jakości, a zwłaszcza i efektywności, jeśli chodzi o rozwój poznawczy, językowy i społeczno-emocjonalny.

Rodzice ze środowisk imigranckich i mniejszości etnicznych – słusznie - zauważają, rozbieżność między praktykami służącymi uspołecznieniu w żłobkach i przedszkolach a ich własnymi celami związanymi z uspołecznieniem (Rosenthal, 1999). Ten problem można rozwiązać organizując edukację przedszkolną i opiekę w sposób bardziej zgodny z celami i wartościami preferowanymi przez rodziców w wychowaniu dziecka oraz zatrudniając opiekunów i nauczycieli z tych samych środowisk. Rodziny o niskich dochodach i ze środowisk mniejszościowych muszą przezwyciężać stres związany z dochodami, pracą, codziennym wychowaniem dziecka i sytuacją w najbliższej okolicy. Starania o to, by sprostać wymaganiom osobistego udziału rodziców w programie edukacyjnym, czy przestrzegać harmonogramu i zasad funkcjonowania placówki, mogą być dla nich dodatkowym obciążeniem (Farran, 2000). Ten problem należy rozwiązać dostosowując oferty do potrzeb wszystkich rodzin – na przykład w placówkach dla dzieci i rodziców *Chicago Child-Parent Centres* (Reynolds i inni, 2004).

1.6. Zakończenie

W świetle danych z badań trudno mieć wątpliwości co do tego, że edukacja przedszkolna dla dzieci z rodzin o niskich dochodach i mniejszości etnicznych może wydatnie przyczynić się do wyrównania szans edukacyjnych tych dzieci, jeśli spełnione są pewne warunki. Dane z badań ewaluacyjnych wykazują, że o powodzeniu decyduje przede wszystkim koncepcja programów oraz teoria pedagogiczna i program nauczania. Mała intensywność, mała dawka, późny start i podejścia jednosystemowe są mniej efektywne. Teorie dydaktyczne czy naukowe zastosowane w negatywnym otoczeniu społeczno-emocjonalnym może spowodować więcej szkód niż przynieść korzyści. Podejścia wielosystemowe, zakładające wczesny start i dużą intensywność oddziaływań, w których zasadniczym elementem jest edukacja w formie zinstytucjonalizowanej i udział specjalistów, są lepsze, przynoszą imponujące rezultaty długoterminowe i zapewniają bardzo korzystny stosunek kosztów do korzyści. Inwestowanie w łatwo dostępne formy wysokiej jakości opieki i edukacji dla małych dzieci, zakładające wczesny start i dużą intensywność oddziaływań, jest najprawdopodobniej bardzo opłacalne ze społecznego i ekonomicznego punktu widzenia.

W ramach tego ogólnego modelu zasadnicze znaczenie ma jednak dostosowanie oferty do wieku oraz wrażliwość na różne potrzeby i preferencje. Na przykład, najnowsze wyniki badań nad siecią opieki przedszkolnej *NICHD Early Child Care Network* (Belsky, 2006; NICHD ECCN, 2006) można uznać za ostrzeżenie przed korzystaniem z intensywnej opieki i edukacji w formie zinstytucjonalizowanej przez bardzo małe dzieci, gdyż może to być niebezpieczne dla rozwoju społecznego i emocjonalnego dziecka, nawet jeśli w placówce zapewnia się opiekę wysokiej jakości. Mając to na uwadze, przy tworzeniu polityki należy uwzględnić urlopy dla rodziców i prawo do pracy w niepełnym wymiarze, w połączeniu z mało intensywną opieką w placówce dla najmłodszych dzieci. Zrównoważony rozwój dwujęzyczności w okresie wczesnego dzieciństwa wymaga zrównoważonej edukacji dwujęzycznej. Obecność dzieci posługujących się wieloma różnymi pierwszymi językami w jednej klasie oraz niemożność znalezienia i zatrudnienia nauczycieli, którzy równie dobrze „obsłużyliby” wszystkie te języki, wymaga alternatywnych strategii, na przykład, włączanie rodziców i ich środowisk społeczno-językowych. W takich sytuacjach ułatwieniem może być organizowanie zajęć w domu, oprócz opieki i edukacji zapewnianej w placówce w języku większości.

Polityka, która zmierza do zwiększenia udziału dzieci we wczesnej edukacji, powinna zmierzać do znalezienia sposobów obniżenia kosztów dla grup o niskich dochodach, zapewniając równocześnie wysoką jakość oferty dla wszystkich dzieci. Z niektórych badań wynika, że najlepszą strategią w tym zakresie może być dotowanie pośrednie – w formie bonów i rozwiązań podatkowych (dotacje po stronie popytu). Jednak z pośrednim dotowaniem wiąże się ryzyko pogłębienia różnic w zakresie korzystania z wysokiej jakości oferty między grupami o wysokich i niskich dochodach. Z kolei z dotowaniem bezpośrednim wiąże się ryzyko niskiej lub przeciętnej jakości – jak w dużych publicznych placówkach przedszkolnych. We wszystkich przypadkach strategię dotowania powinny być monitorowane i zapewniać minimalne standardy jakości. Jeśli prawdą jest, jak twierdzą Magnuson i Waldfogel (2005), że jedynie wysokiej jakości edukacja przedszkolna (z możliwością ściśle ukierunkowanych oddziaływań dla tych, którzy tego najbardziej potrzebują) przyczyni się do zmniejszenia nierówności edukacyjnych w młodym wieku, to odpowiednie przepisy dotyczące liczebności grup (dla młodszych dzieci), stosunku liczby dzieci do liczby kadry (najmniejsza liczba w przypadku młodszych dzieci, nieco większa w przypadku starszych dzieci w wieku przedszkolnym) oraz kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli – powinny ustanawiać wysokie standardy jakości.

Obecnie, aby zorganizować specjalne programy opieki i edukacji przedszkolnej dla dzieci z rodzin o niskich dochodach i mniejszości etnicznych, trzeba pokonać liczne problemy (Farran, 2000). Po pierwsze, wiele programów edukacji przedszkolnej ukierunkowanych na określone cele nie spełnia kryteriów jakości i efektywności. Po drugie, programy edukacji przedszkolnej dla dzieci defaworyzowanych są często projektami ograniczonymi w czasie, a ich realizacja jest uzależniona od trendów w gospodarce i polityce. Po trzecie, specjalne rozwiązania ukierunkowane na określone cele

wzmacniają segregację społeczną i etniczną w systemie opieki i edukacji przedszkolnej, która może także przenosić się na system szkolnictwa podstawowego, o ile przedszkola są połączone ze szkołami. Problem ten dotyczy szczególnie systemów w tych krajach, w których rodzice mogą sami wybierać szkołę podstawową. Konsekwencją segregacji jest większa koncentracja dzieci defaworyzowanych w określonych szkołach podstawowych, co może mieć dodatkowo negatywny wpływ na rozwój dzieci. Dane z przeprowadzonych niedawno badań świadczą, że placówki przedszkolne z bardziej mieszaną populacją osiągają lepsze wyniki w przypadku dzieci defaworyzowanych, prawdopodobnie dlatego, że bardziej uzdolnione dzieci pomagają w rozwoju mniej zdolnym (Schechter i Bye, 2007). Wyzwaniem dla polityki jest zatem przekształcenie systemów opieki i wczesnej edukacji w taki sposób, aby były one zgodne z zasadniczymi, naszkicowanymi wyżej, założeniami koncepcyjnymi, zapewniały wysokiej jakości opiekę i edukację wszystkim dzieciom, działały w sposób integracyjny, były atrakcyjne i leżały w zasięgu możliwości finansowych wszystkich rodzin, niezależnie od klasy społecznej czy przynależności do mniejszości, a równocześnie były wyczulone na różne potrzeby edukacyjne i potrafiły kompensować nierówności edukacyjne między małymi dziećmi.

Idealny system wczesnej edukacji jest zarówno zintegrowany, jak i zróżnicowany, zapewnia osiągnięcie zarówno rozwojowych, jak i edukacyjnych celów, a równocześnie dostosowuje się do indywidualnych potrzeb i preferencji oraz funkcjonuje w sposób ukierunkowany na dziecko i na rodzinę. Taki system łączy różne rodzaje opieki, edukacji i wsparcia, a charakteryzuje się tym, że wszystkie podsystemy podlegają jednolitym regulacjom dotyczącym jakości. Interesującym modelem są systemy wychowawcze (ang. *educare*) i zajęcia integracyjne dla uczestników w różnym wieku (ang. *age-integrated services*). Mają one łączyć kilka funkcji edukacyjnych i opiekuńczych w jednej lokalnej placówce przedszkolnej, m.in. opiekę całodzienną, zabawy w grupach przedszkolnych, programy edukacji przedszkolnej, zajęcia w czasie wolnym dla małych dzieci oraz programy wspierania rodziców.

Drugim modelem są tzw. „szkoły o zróżnicowanej ofercie usług” (ang. *broad-based schools*), „szkoły środowiskowe” (ang. *community schools*) czy „szkoły zapewniające pełny zakres usług” (ang. *full-service schools*) (por.: Children’s Aid Society, 1997). Szkoły o zróżnicowanej ofercie – funkcjonujące w jednym budynku, z jednym zespołem kierowniczym i pionem administracyjnym – świadczą kilka „usług” dla (małych) dzieci, ich rodziców i szerszej społeczności. Równocześnie prowadzą – w ramach jednej ze swych podstawowych funkcji – naukę czytania, pisanie i matematyki. Oferta, która jest zharmonizowana z ofertą szkół podstawowych, obejmuje kompensacyjne programy przedszkolne i językowe (dla dzieci w wieku 3-6 lat), całodzienną, edukacyjnie ukierunkowaną opiekę (dla dzieci w wieku 0-6 lat) oraz rozszerzone programy w godzinach lekcyjnych i opiekę po godzinach lekcyjnych (dla dzieci w wieku 6-12 lat). Spójność i współpracę między osobami pracującymi w różnych pionach zapewniają okresowe zebrania z udziałem wszystkich pracowników, wspólne rozwiązywanie różnych spraw i okazjonalna wymiana kadry. Jeśli szkoły o szerokiej bazie potrafią konsekwentnie działać zgodnie z celami edukacyjnymi, łącząc intensywne programy przedszkolne – lub edukacyjną opiekę dzienną – dla małych dzieci i zajęcia prowadzone w ramach wspierania rodziny z misją edukacyjną szkoły, to ten model ma wiele wspólnego z programami łączonymi, w których osiąga się imponujące efekty długofalowe.

Bibliografia

- Ackerman, B.P., Brown, E.D. i Izard, C.E. (2004). The relations between contextual risk, earned income, and the school adjustment of children from economically disadvantaged families. *Developmental Psychology*, 40(2), 204-216.
- Ackermann, B.P., Izard, C.E., Schoff, K., Youngstrom, E.A. i Kogos, J. (1999). Contextual risk, caregiver emotionality, and the problem behaviors of six- and seven-year-old children from economically disadvantaged families. *Child Development*, 70, 6, 1415-1427.
- Andersson, B.E. (1992). Effects of day-care on cognitive and socio-emotional competence of thirteen-year-old Swedish schoolchildren. *Child Development*, 63, 20-36.
- Arnold, D.H. i Doctoroff, G.L. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology*, 54, 517-545.
- Atzaba-Poria, N., Pike, A. i Deater-Deckard, K. (2004). Do risk factors for problem behaviour act in a cumulative manner? An examination of ethnic minority and majority children through an ecological perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 707-718.
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S. i Serpell, R. (2001). Parents' interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39(5), 415-438.
- Barnett, W.S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5, 25-50.
- Barnett, W.S. (2000). Economics of early childhood intervention. Shonkoff, J.P. i Meisels, S.J. (red.) (2000). *Handbook of Early Childhood Intervention. Second edition* (str. 589-610). Cambridge: Cambridge University Press.
- Belfield, C.R., Nores, M., Barnett, S. i Schweinhart, L. (2006). The High/Scope Perry Preschool Program. Cost-benefit analysis using data from the age-40 follow-up. *The Journal of Human Resources*, XLI(1), 162-190.
- Belsky, J. (2006). Effects of child care on child development in the USA, w: J.J. van Kuyk (red.), *The quality of early childhood education* (str. 23-32). Arnhem, Holandia: Cito.
- Bialystok, E. (2005). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition* (Second edition). Cambridge, Anglia: Cambridge University Press.
- Blok, H., Fukkink, R.G., Gebhardt, E.C. i Leseman, P.P.M. (2005). The relevance of delivery mode and other program characteristics for the effectiveness of early childhood intervention with disadvantaged children. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 35-47.
- Bradley, R.H. i Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.

- Bredenkamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age eight*. Waszyngton, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Broberg, A.G., Wessels, H., Lamb, M.E. i Hwang, C.P. (1997). Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-years-olds: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33(1), 62-69.
- Brooks-Gun, J. i Markman, L.B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, 15(1), 139-168.
- Burchinal, M.R. i Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 401-426.
- Burchinal, M.R., Roberts, J.E., Riggins Jr., R., Zeisel, S.A., Neebe, E. i Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71(2), 339-357.
- Burts, D., Hart, C., Charlesworth, R., Fleege, P., Mosley, J. i Thomasson, R. (1992). Observed activities and stress behaviors of children in developmentally appropriate and inappropriate kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 297-318.
- Bus, A.G., Leseman, P.P.M. i Keultjes, P. (2000). Joint book reading across cultures: A comparison of Surinamese-Dutch, Turkish-Dutch, and Dutch parent-child dyads. *Journal of Literacy Research*, 32, 1, 53-76.
- Caille, J.-P. (2001). Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire. *Éducation i Formations*, 60, 7-18.
- Chan, L.K.S. i Mellor, E.J. (Eds.)(2002). *International developments in early childhood services*. Nowy Jork: Peter Lang.
- Charity, A.H., Scarborough, H.S. i Griffin, D.M. (2004). Familiarity with school English in African American children and its relation to early reading achievement. *Child Development*, 75(5), 1340-1356.
- Children's Aid Society (1997). *Building a community school*. Nowy Jork: Children's Aid Society.
- Clarke-Stewart, K.A., Lee, Y., Allhusen, V.D., Kim, M.S., McDowell, D.J. (2006). Observed differences between early childhood programs in the U.S. and Korea: Reflections of 'developmentally appropriate practices' in two cultural contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 427-443.
- Conger, R.D., Wallace, L.E., Sun, Y., Simons, R.L., McLoyd, V.C. i Brody, G.H. (2002). Economic pressure in African American families: A replication and extension of the family stress model. *Developmental Psychology*, 38, 179-193.
- Copple, C., Sigel, I.E. i Saunders, R. (1984). *Educating the young thinker: Classrooms strategies for cognitive growth*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

- Cost, Quality & Child Outcomes Study Team (1995). *Cost, quality, and child outcomes in child care centers*. Denver, Kolorado: Wydział Nauk Ekonomicznych, University of Kolorado, Denver.
- Crnic, K. i Acevedo, M. (1996). Everyday stresses and parenting, w: M.H. Bornstein (red.), *Handbook of parenting. Volume 4: Applied and practical parenting* (str. 277-298). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cryer, D., Wagner-Moore, L., Burchinal, M., Yazejian, N., Hurwitz, S. i Wolery, M. (2005). Effects of transitions to new child classes on infant/toddler distress and behaviour. *Early Childhood Research Quarterly, 20*, 37-56.
- de Wolff, M.S. i van IJzendoorn, M.H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development, 68*(4), 571-591.
- Dickinson, D. (2002). Shifting images of developmentally appropriate practice as seen through different lenses. *Educational Researcher, 31*(1), 26-32.
- Dickinson, D.K., McGabe, A., Anastasopolous, L., Peisner-Feinberg, E.S. i Poe, M.D. (2003). The Comprehensive Language Approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among pre-school aged children. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 465-481.
- Early, D.M., Bryant, D.M., Pianta, R.C., Clifford, R.M., Burchinal, M.R., Ritchie, S., Howes, C. i Barbarin, O. (2006). Are teachers' education, major, and credentials related to classroom quality and children's academic gains in pre-kindergarten? *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 174-195.
- Early, D.M., Maxwell, K.L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R.H., Bryant, D., Cai, K., Clifford, R.M., Ebanks, C., Griffin, J.A., Henry, G.T., Howes, C., Iriondo-Perez, J., Jeon, H.-J., Mashburn, A.J., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R.C., Vandergrift, N. i Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development, 78*(2), 558-580.
- Espin, O.M. i Warner, B. (1982). Attitudes towards the role of women in Cuban women attending a community college. *The International Journal of Social Psychiatry, 28*(3), 233-239.
- Farran, D.C. (2000). Another decade of intervention for children who are low income or disabled: What do we know now? W: J.P. Shonkoff i S.J. Meisels (red.), *Handbook of early childhood intervention* (wyd. II; str. 510-548). Cambridge, Anglia: Cambridge University Press.
- García Coll, C. i Magnuson, K. (2000). Cultural differences as sources of developmental vulnerabilities and resources, w: J.P. Shonkoff i S.J. Meisels (red.), *Handbook of early childhood intervention* (wyd. II; str. 94-114). Cambridge, Anglia: Cambridge University Press.
- Gersten, R., Keating, T. i Becker, W. (1988). The continued impact of the direct instruction model: Longitudinal studies of Follow Through students. *Education and Treatment of Children, 11*(4), 318-327.
- Gilliam, W.S. i Zigler, E.F. (2000). A critical meta-analysis of all evaluations of state-funded preschool from 1977 to 1998: Implications for policy, service delivery, and program evaluation. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(4), 441-473.

- Goodson, B.D., Layzer, J.L., St. Pierre, R.G., Bernstein, L.S. i Lopez, M. (2000). Effectiveness of a comprehensive family support program for low-income children and their families: Findings from the comprehensive child development program. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 5-39.
- Gorey, K.M. (2001). Early childhood education: A meta-analytic affirmation of the short- and long-term benefits of educational opportunity. *School Psychology Quarterly*, 16, 9-30.
- Gottfried, A.E., Fleming, J.S. i Gottfried, A.W. (1998). Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: a longitudinal study. *Child Development*, 69, 5, 1448-1460.
- Hamre, B.K. i Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Harkness, S., Super, C.M. i van Tijen, N. (2000). Individualism and the 'Western mind'reconsidered: American and Dutch parents' ethnotheories of the child; w: Harkness, S., Raeff, C., i Super, C. M. (red.), Variability in the social-construction of the child (str. 23-39). *New Directions for Child and Adolescent Development*, 87, 1-115.
- Harms, T., Clifford, R.M. i Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environmental Rating Scale, Revised Edition*. Nowy Jork: Teachers College Press.
- Hart, B. i Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore, Maryland: Brookes.
- Haskins, R. (1985). Public school aggression among children with varying day-care experience. *Child Development*, 56, 689-703.
- Heckman, J.J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 5728, 1901-1902.
- Hill, J.L., Brooks-Gun, J. i Waldfogel, J. (2003). Sustained effects of high participation in an early intervention for low-birth-weight premature infants. *Developmental Psychology*, 39(4), 730-744.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.
- Howes, C. i Smith, E. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly* 10, 381-404.
- Jeantheau, J.-P. i Murat, F. (1998). Observation à l'entrée au CP des élèves du «panel 1997». *Note d'Information 98-40*, 1-6. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, Francja.
- Kochanska, G., Murray, K.T. i Harlan, E.T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36(2), 220-232.

- Lee, K. (2005). Effects of experimental center-based child care on developmental outcomes of young children living in poverty. *Social Service Review*, *xx*, 158-180.
- Lee, V.E. i Loeb, S. (1995). Where do Head Start attendees end up? One reason why preschool effects fade out. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *17*, 1, 62-82.
- Leseman, P.P.M. i van Tuijl, C. (2005). Cultural diversity in early literacy. In S.B. Neuman i D.K. Dickinson, (red.), *Handbook of early literacy research. Tom 2* (str. 211-228). Nowy Jork: The Guilford Press.
- Leseman, P.P.M. (2002). *Accessibility of early childhood education and care provisions for low income and minority families*. Paryż: OECD.
- Leseman, P.P.M. i de Jong, P.F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation, and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, *33*, 3, 294-318.
- Leseman, P.P.M. i Hermanns, J.M.A. (2002). Vragen van ouders over de opvoeding en ontwikkeling van hun kinderen in drie etnisch-culturele gemeenschappen [Questions of parents about child rearing and child development in three ethnic-cultural communities]. *Pedagogisch Tijdschrift*, *27*, 253-275.
- Leseman, P.P.M. i van Tuijl (2001). Home support for bilingual development of Turkish 4-6-year-old immigrant children in the Netherlands: Efficacy of a home-based educational program. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *21*(4), 309-324.
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. i Barbarin, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, *22*, 3-17.
- Love, J.M., Kisker, E.E., Ross, C., Raikes, H., Constantine, J., Boller, K. i inni (2005). The effectiveness of early head start for 3-year-old children and their parents: Lessons for policy and programs. *Developmental Psychology*, *41*(6), 885-901.
- MacLeod, J. i Nelson, G. (2000). Programs for the promotion of family wellness and the prevention of child maltreatment: A meta-analytic review. *Child Abuse i Neglect*, *24*(9), 1127-1149.
- Magnuson, K.A. i Waldfogel, J. (2005). Early childhood care and education: Effects on ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, *15*(1), 169-196.
- Marcon, R.A. (1999). Differential impact of preschool models on development and early learning of inner-city children: A three cohort study. *Developmental Psychology*, *35*(2), 358-375.
- Marcon, R.A. (2002). Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research i Practice*, *4*(1), 1-24.
- Masse, L.N. i Barnett, S.W. (2002). *A benefit –cost analysis of the Abecedarian early childhood intervention*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.

- McKey, H.R., Condelli, L., Ganson, H., Barrett, B., McConkey, C. i Plantz, M. (1985). *The impact of Head Start on children, families and communities. Final report of the Head Start Evaluation, Synthesis and Utilisation Project*. Waszyngton, DC: CSR Incorporated.
- McClelland, M.M., Acock, A.C. i Morrison, F.J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471-490.
- Montie, J.E., Xiang, Z. i Schweinhart, L.J. (2006). Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 313-331.
- Neuman, S.B. i Roskos, K. (1993). Access to print for children of poverty: Differential effects of adults mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal*, 30, 95-122.
- NICHD ECCN (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD study of early child care. *American Educational Research Journal*, 39, 133-164.
- NICHD ECCN (2006). Child-care effect sizes for the NICHD study of early child care and youth development. *American Psychologist*, 61(2), 99-116.
- Nourot, P.M. (2005). Historical perspectives on early childhood education. In J.L. Roopnarine i J.E. Johnson (red.), *Approaches to early childhood education* (wyd. IV; str. 3-43). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- OECD (2001). *Starting strong: Early childhood education and care*. Paryż: Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju.
- Okagaki, L. i Fensch, P.A. (1998). Parenting and children's school achievement: A multi-ethnic perspective. *American Educational Research Journal*, 35(1), 123-144.
- Okagaki, L. i Sternberg, R.J. (1993). Parental beliefs and children's school performance. *Child Development*, 64, 36-56.
- Olds, D.L., Henderson, C.R., Jr., Cole, R., Eckenrode, J., Kitzman, H., Luckey, D., Pettitt, L., Sidora, K., Morris, P. i Powers, J. (1998). Long-term effects of nurse home visitation on children's criminal and antisocial behavior: 15-year follow-up of a randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association*, 280(14), 1238-1244.
- Palacios, J., González, M.M. i Moreno, M.C. (1992). Stimulating the child in the zone of proximal development: The role of parents' ideas, w: I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi i J.J. Goodnow (red.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (wyd. II; str. 71-94). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Pearson, B.Z. i Fernández, S.C. (1994). Patterns of interaction in the lexical growth in two languages of bilingual infants and toddlers. *Language Learning*, 44, 617-653.
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K. i Abott-Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 475-496.

- Pianta, R.C., Nimetz, S.L. i Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280.
- Ramey, C.T. i Ramey, S.L. (2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? *Merill-Palmer Quarterly*, 50(4), 471-491.
- Repetti, R.L., Taylor, S.E. i Seeman, T.E. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, 128(2), 330-366.
- Reynolds, A.J., Temple, J.A., Robertson, D.L. i Mann, E.A. (2002). *Age 21 cost-benefit analysis of the Title I Chicago Child-Parent Centers*. Waszyngton, DC: Institute for Research on Poverty (Referat nr 1245-02)
- Reynolds, A.J., Ou, S.-R. i Topitzes, J.W. (2004). Paths of effects of early childhood intervention on educational attainment and delinquency: A confirmatory analysis of the Chicago Child-Parent Centers. *Child Development*, 75(5), 1299-1328.
- Rimm-Kaufman, S.E., Early, D.M., Cox, M.J., Saluja, G., Pianta, R.C., Bradley, R.H. i Payne, C.C. (2002). Early behavioural attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Applied Developmental Psychology*, 23, 451-470.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Nowy Jork: Oxford University Press.
- Rosenthal, M.K. (1999). Out-of-home child care research: A cultural perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 23 (2), 477-518.
- Sameroff, A.J. i Fiese, B.H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J.P. Shonkoff i S.J. Meisels (red.), *Handbook of early childhood intervention* (wyd. II; str. 135-159). Cambridge, Anglia: Cambridge University Press.
- Scheele, A.F., Mayo, A.Y. i Leseman, P.P.M. (2007). *Early language development of Dutch, Turkish-Dutch, and Moroccan-Dutch three-year-olds*. Utrecht, Holandia: Utrecht University, DASH-project.
- Schechter, C. i Bye, B. (2007). Preliminary evidence for the impact of mixed-income preschools on low-income children's language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 137-146.
- Schweinhart, L.J. i Weikart, D.P. (1997). The High/Scope preschool curriculum study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(2), 117-143.
- Sénéchal, M. i Lefevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Slavin, R.E. i Madden, N.A. (1999). Success for All: Effects of prevention and early intervention on elementary students' reading, w: L. Elderling i P. Leseman (red.), *Effective early education. Cross-cultural perspectives* (str. 305-332).. Nowy Jork: Falmer Press.
- Stipek, D.J., Feiler, R., Daniels, D. i Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development*, 66, 209-223.

- Stipek, D.J., Feiler, R., Byler, P., Ryan, R., Milburn, S. i Salmon, J.M. (1998). Good beginnings: What difference does the program make in preparing young children for school? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(1), 41-66.
- Stoolmiller, M., Patterson, G. R. i Snyder, J. (2000). Parental discipline and child antisocial behavior: A contingency-based theory and some methodological refinements. *Psychological Inquiry*, 8, 223-229.
- Sweet, M.A. i Appelbaum, M.I. (2004). Is home visiting an effective strategy? A meta-analytic review of home visiting programs for families with young children. *Child Development*, 75(5), 1435-1456.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. i Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) project: Findings from Pre-school to end of Key Stage 1. Londyn: Institute of Education.
- Sylva, K., Melluish, E., Sammons, P. i Siraj-Blatchford, I. (2007a, March). *Effects of early childhood education in England: differential benefits*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Boston, Massachusetts
- Sylva, K., Stein, A., Leach, P., Barnes, J. i Malmberg, L.-E. (2007b). Family and child factors related to the use of non-maternal infant care: An English study. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 118-136.
- Tietze, W. i Cryer, D. (1999). Current trends in European child care and education. *The Annals of the American Academy*, 563, 175-193.
- Tietze, W. i Cryer, D. (2004). Comparisons of observed process quality in German and American infant/toddler programs. *International Journal of Early Years Education*, 12(1), 43-62.
- Triandis, H.C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, Kolorado: Westview.
- U.S. Department of Health and Human Services (2005). *Head Start Impact Study: First year findings*. Waszyngton, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families
- van Horn, M.L., Karlin, E.O., Ramey, S.L., Aldridge, J. i Snyder, S.W. (2005). Effects of developmentally appropriate practices on children's development: A review of research and discussion of methodological and analytical issues. *Elementary School Journal*, 5(4), 325-351.
- van Tuijl, C. i Leseman, P.P.M. (2007). Increase in verbal and fluid abilities of disadvantaged children attending Dutch preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 188-203.
- van Tuijl, C., Leseman, P.P.M. i Rispen, J. (2001). Efficacy of an intensive home-based educational intervention program for 4-6-year-old ethnic minority children in the Netherlands. *International Journal of Behavioral Development*, 25(2), 148-159.
- Verba, M. (1998). Tutoring interactions between young children. *International Journal of Behavioral Development* 22, 195-216.

Vermeer, H.J., van IJzendoorn, M.H., de Kruif, R.E.L., Fukkink, R.G., Tavecchio, L.W.C., Riksen-Walraven, J.M.G. i van Zeijl, J. (2005). *Kwaliteit van Nederlandse kinderdagverblijven: Trends in kwaliteit in de jaren 1995-2005* [Quality in Dutch day care centres: Trends in quality from 1995-2005]. Leiden, Amsterdam en Nijmegen: Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek.

Wasik, B.A., Bond, M.A. i Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 63-74.

Weizman, Z.O. i Snow, C.E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology, 37*(2), 265-279.

Wells, G. (1985). *Language development in the pre-school years*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yoshikawa, H. (1994). Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin, 115*, 27-54.

Wprowadzenie

Z przeglądu badań zamieszczonego w rozdziale 1 wynika, że problematyka równych szans w systemach edukacji wymaga dostrzeżenia i przeanalizowania przyczyn nierówności społecznych (czy czynników ryzyka) na poziomie indywidualnych osób oraz wprowadzenia środków zapobiegawczych już w pierwszych latach życia. W niniejszym rozdziale przedstawiono porównywalne wskaźniki ilościowe, które mogą służyć za kryteria odniesienia, w trzech obszarach związanych z pierwszymi latami edukacji w Europie: liczbę gospodarstw domowych z jednym lub większą liczbą małych dzieci (w wieku poniżej 6 lat), odsetek gospodarstw domowych lub dzieci zaliczanych do grup ryzyka pod względem szans edukacyjnych oraz odsetek małych dzieci uczęszczających do placówek edukacyjnych na poziomie przedszkolnym (ISCED 0).

Najpierw zebrano dane demograficzne dotyczące liczby gospodarstw domowych w całej Europie, w których wychowują się dzieci w wieku poniżej 6 lat. Po wstępnej charakterystyce oszacowano obciążenia rodziców – zależnie od liczby wychowywanych dzieci.

Znaczną część niniejszego rozdziału poświęcono analizie kilku spośród zasadniczych czynników, które w literaturze uznaje się za zagrożenia dla dzieci. Dane wskazują na to, że w wielu gospodarstwach domowych z małymi dziećmi występują w znacznym stopniu takie zjawiska, jak wychowywanie dziecka przez jednego rodzica, imigracja, ubóstwo i bezrobocie. Z przeglądu literatury naukowej (rozdział 1) wynika, że indywidualnym szansom życiowym zagraża nie jeden czynnik ryzyka, ale połączenie kilku czynników. Niestety, większość wykorzystanych baz danych pochodzi z różnych źródeł⁽¹⁾, a w związku z tym nie można ich zestawić krzyżowo na poziomie indywidualnych osób. Ponadto nawet w obrębie jednej bazy danych zestawianie krzyżowe kilku czynników prowadzi do tworzenia podprób indywidualnych osób – grupy te są zbyt małe, aby wskaźniki można było uznać za rzetelne w odniesieniu do większej populacji. Mimo tych ograniczeń zestawiono krzyżowo wskaźniki bezrobocia i dane dotyczące gospodarstw domowych z jednym rodzicem, ponieważ dane te można kontrolować statystycznie.

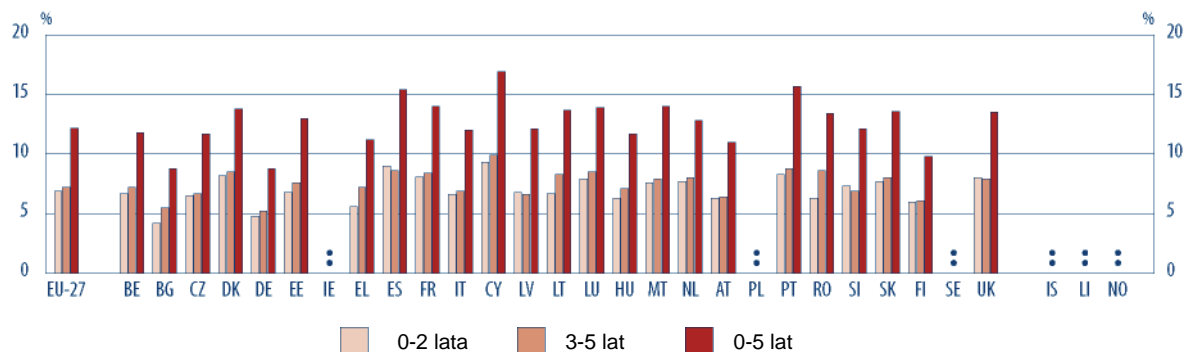
Na zakończenie edukację na poziomie przedszkolnym (ISCED 0) przeanalizowano z kilku punktów widzenia: odsetka dzieci uczęszczających do instytucji opieki i nauczania i wysokości środków publicznych oraz zmian w tych danych statystycznych w latach 2001-2004.

2.1. Gospodarstwa domowe z dziećmi w wieku poniżej 6 lat

W Europie dzieci w wieku poniżej 6 lat wychowuje niemal jedna ósma gospodarstw domowych (12%) (rysunek 2.1). W Hiszpanii, na Cyprze i w Portugalii takie gospodarstwa stanowią ponad 15%. Jedynie w Bułgarii, Niemczech i Finlandii jest mniej niż 10% gospodarstw domowych z co najmniej jednym dzieckiem w wieku poniżej 6 lat.

(¹) Wszystkie dane zostały udostępnione przez Eurostat, Urząd Statystyczny Wspólnot Europejskich, i pochodzą z trzech odrębnych baz danych: *LFS* (Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności) – w przypadku większości podanych tu wskaźników, zestawień statystycznych UE dotyczących dochodów i warunków życia *EU-SILC* (europejskie badanie warunków życia ludności) – w przypadku danych dotyczących ubóstwa oraz ankiety *UOE* (Instytut Statystyczny UNESCO / OECD / Eurostat) – w przypadku danych dotyczących edukacji na poziomie ISCED 0.

Rysunek 2.1: Odsetek gospodarstw domowych z co najmniej jednym dzieckiem w wieku 0-2 lata, 3-5 lat i 0-5 lat w stosunku do ogółu gospodarstw domowych, 2005



	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
0-2 lata	6,9	6,7	4,2	6,5	8,2	4,8	6,8	:	5,6	9,0	8,1	6,6	9,3	6,8	6,7	7,9	6,3	7,6	7,7	6,3	:	8,3	6,3	7,3	7,7	6,0	:	8,0	:	:	:
3-5 lat	7,2	7,2	5,5	6,7	8,5	5,2	7,6	:	7,2	8,6	8,4	6,9	9,9	6,6	8,3	8,5	7,1	7,9	8,0	6,4	:	8,8	8,6	6,9	8,0	6,1	:	7,9	:	:	:
0-5 lat	12,2	11,8	8,8	11,7	13,8	8,8	13,0	:	11,2	15,4	14,0	12,0	16,9	12,1	13,7	13,9	11,7	14,0	12,8	11,0	:	15,7	13,4	12,1	13,6	9,8	:	13,5	:	:	:

Źródło: Eurostat, Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności (LFS).

Dodatkowe uwagi

EU-27: Szacunkowe dane obliczone na podstawie danych z krajów, dla których dostępne są dane.

Objaśnienia

Szacunkowa liczba gospodarstw domowych, w których wychowuje się co najmniej jedno dziecko w wieku 0-2 lata, 3-5 lat i 0-5 lat, podana jako procent łącznej szacunkowej liczby gospodarstw domowych w danym kraju.

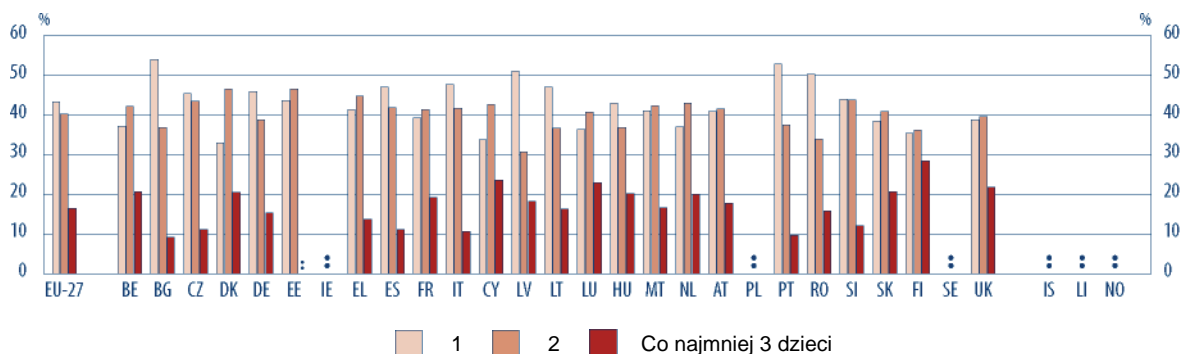
Dane semestralne (z wiosny) dla wszystkich krajów z wyjątkiem Danii, Luksemburga i Finlandii (dane roczne).

W 27 krajach UE (EU-27) gospodarstwa domowe z bardzo małym dzieckiem (0-2 lata) stanowią ok. 7%, tj. jedną piętnastą, rodzin. W Bułgarii, Niemczech i Grecji odsetek ten wynosi poniżej 6%, w Danii, Hiszpanii i Francji, na Cyprze i w Portugalii przekracza 8%.

Z tych danych wynika również, że większość rodzin europejskich z małymi dziećmi w wieku poniżej 6 lat ma zwykle jedno dziecko w wieku poniżej 3 lat lub w wieku 3-5 lat, ale rzadko ma dzieci w obydwu tych przedziałach wiekowych. Odsetek rodzin w UE z dziećmi w wieku poniżej 6 lat (12%) jest niemal równie duży, jak suma dwóch pozostałych kategorii (7% z co najmniej jednym dzieckiem w wieku poniżej 3 lat, 7% z dzieckiem w wieku 3-5 lat). Taki jest wzorzec w większości krajów – z jedynie dwoma wyjątkami: w Danii i Holandii jest prawie 3% rodzin z co najmniej jednym dzieckiem w przedziale wiekowym 3-5 lat i co najmniej jednym dzieckiem w wieku poniżej 3 lat.

Ten obraz uzupełniają dane na rysunku 2.2, przedstawiające liczbę dzieci w wieku poniżej 15 lat w gospodarstwach domowych, w których wychowuje się także dziecko w wieku poniżej 6 lat. Dane te wskazują na poziom obciążeń rodziców w tych gospodarstwach domowych.

Rysunek 2.2: Rozkład gospodarstw domowych z co najmniej jednym dzieckiem w wieku poniżej 6 lat według liczby dzieci w wieku poniżej 15 lat, 2005



	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
1	43,3	37,2	53,9	45,4	33,0	45,9	43,7	:	41,4	47,1	39,3	47,6	33,8	51,1	47,0	36,3	43,0	41,1	37,0	40,8	:	52,9	50,3	44,0	38,5	35,4	:	38,7	:	:	:
2	40,3	42,2	36,9	43,5	46,5	38,8	46,5	:	44,8	41,8	41,4	41,7	42,7	30,7	36,7	40,7	36,8	42,3	42,9	41,5	:	37,5	33,9	43,8	40,8	36,2	:	39,5	:	:	:
Co najmniej 3 dzieci	16,4	20,6	9,2	11,1	20,5	15,3	:	:	13,7	11,1	19,2	10,6	23,5	18,2	16,3	23,0	20,2	(16,6)	20,0	17,7	:	9,6	15,8	12,1	20,7	28,4	:	21,8	:	:	:

Źródło: Eurostat, Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności (LFS).

Dodatkowe uwagi

EU-27: Szacunkowe dane obliczone na podstawie danych z krajów, dla których dostępne są dane.

Objaśnienia

Rozkład liczby dzieci (w wieku poniżej 15 lat) w rodzinach z co najmniej jednym dzieckiem w wieku poniżej 6 lat. Szacunkową liczbę gospodarstw domowych z 1, 2, 3 lub większą liczbą dzieci w wieku poniżej 15 lat podano jako procent łącznej szacunkowej liczby gospodarstw z co najmniej jednym dzieckiem w wieku poniżej 6 lat.

Dane w nawiasach przedstawiają szacunkowe odsetki, które nie są w pełni rzetelne z uwagi na wielkość próby. Nie podano najbardziej niewiarygodnych danych. Szacunki te uwzględniono jednak w danych dla krajów UE-27 (EU-27).

Dane semestralne (z wiosny) dla wszystkich krajów z wyjątkiem Danii, Luksemburga i Finlandii (dane roczne).

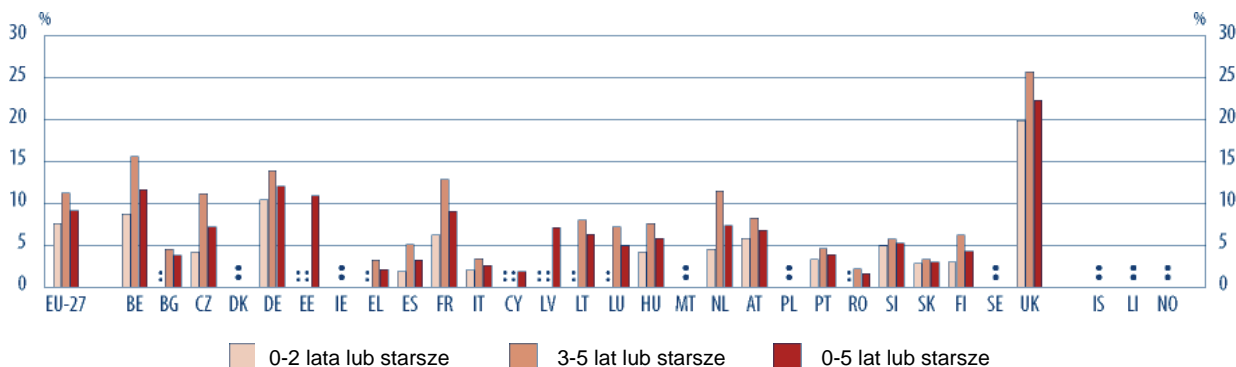
W krajach UE-27 43% spośród gospodarstw domowych z małym dzieckiem (w wieku 0-6 lat) wychowuje tylko jedno dziecko. Rodziny z jednym dzieckiem stanowią ponad połowę takich gospodarstw w Bułgarii, na Łotwie, w Portugalii i Rumunii.

Duże rodziny (z 3 lub większą liczbą dzieci) wychowujące dziecko w wieku poniżej 6 lat stanowią 16%. Znaczny odsetek dużych rodzin ma Finlandia: niemal 30% gospodarstw domowych z małym dzieckiem (0-6 lat) wychowuje również dwójkę lub większą liczbę dzieci w innym wieku (poniżej 15 lat). Również w siedmiu innych krajach (Belgia, Dania, Cypr, Luksemburg, Węgry, Słowacja i Zjednoczone Królestwo) ponad jedna piąta rodzin ma troje lub więcej dzieci.

2.2. Rodziny niepełne

Obciążenia związane z wychowaniem dziecka są większe w przypadku, gdy za małe dziecko odpowiada tylko jeden rodzic lub opiekun (rysunek 2.3). Ponadto wychowywanie się w rodzinie niepełnej jest jednym ze społeczno-ekonomicznych czynników ryzyka, które mają wpływ na rozwój umiejętności społecznych, emocjonalnych i umysłowych dzieci (zob.: część 2 w rozdziale 1). W UE (krajach, dla których dostępne są dane) rodziny niepełne stanowią 9%, tj. jedną jedenastą, gospodarstw domowych z dzieckiem w wieku poniżej 6 lat.

Rysunek 2.3: Odsetek gospodarstw domowych z jednym rodzicem, w których wychowuje się co najmniej jedno dziecko w wieku 0-2 lata lub starsze, 3-5 lat lub starsze i 0-5 lat lub starsze, 2005



	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
0-2 lata lub starsze	7,6	8,7	:	4,2	:	10,4	:	:	:	1,8	6,2	2,0	:	:	:	:	4,2	:	4,5	5,8	:	3,3	:	(4,9)	(2,8)	(3,0)	:	19,9	:	:	:
3-5 lat lub starsze	11,2	15,6	(4,5)	11,1	:	13,9	:	:	3,2	5,1	12,8	3,4	:	:	(8,0)	(7,2)	7,6	:	11,5	8,2	:	4,6	2,2	(5,7)	(3,3)	6,2	:	25,7	:	:	:
0-5 lat lub starsze	9,1	11,6	(3,8)	7,2	:	12,0	(10,9)	:	2,1	3,2	9,0	2,6	(1,8)	(7,1)	(6,3)	(4,9)	5,8	:	7,3	6,8	:	3,9	1,6	(5,2)	3,0	4,3	:	22,3	:	:	:

Źródło: Eurostat, Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności (LFS).

Dodatkowe uwagi

EU-27: Szacunkowe dane obliczone na podstawie danych z krajów, dla których dostępne są dane.

Objaśnienia

Gospodarstwo domowe z **jednym rodzicem** oznacza gospodarstwo, w którym jedna osoba dorosła opiekuje się co najmniej jednym dzieckiem niezależnie od tego, czy jest to potomstwo tej osoby dorosłej. Odsetek gospodarstw domowych z jednym rodzicem podano dla trzech następujących rodzajów gospodarstw z jednym dzieckiem lub większą liczbą dzieci: a) gospodarstwa z co najmniej jednym dzieckiem w wieku od 0 do 2 lat i ewentualnie innymi dziećmi, b) gospodarstwa z co najmniej jednym dzieckiem w wieku od 3 do 5 lat i ewentualnie innymi dziećmi w wieku co najmniej 3 lat, c) gospodarstwa z co najmniej jednym dzieckiem w wieku od 0 do 5 lat i ewentualnie innymi dziećmi.

Dane w nawiasach przedstawiają szacunkowe odsetki, które nie są w pełni rzetelne z uwagi na wielkość próby. Nie podano najbardziej niewiarygodnych danych. Szacunki te uwzględniono jednak w danych dla krajów UE-27 (EU-27).

Dane semestralne (z wiosny) dla wszystkich krajów z wyjątkiem Danii, Luksemburga i Finlandii (dane roczne).

Rozkład rodzin niepełnych w Europie jest bardzo nierównomierny. Najwięcej takich rodzin jest w Zjednoczonym Królestwie, gdzie stanowią one ponad jedną piątą gospodarstw domowych z co najmniej jednym dzieckiem w wieku poniżej 6 lat. Z kolei zjawisko to występuje na znacznie mniejszą skalę w krajach basenu Morza Śródziemnego (Grecja, Hiszpania, Włochy, Cypr i Portugalia) oraz w Bułgarii, Rumunii i Słowacji, gdzie gospodarstwa domowe z jednym rodzicem wychowującym co najmniej jedno dziecko w wieku poniżej 6 lat stanowią mniej niż 4%.

Z danych wynika również, że odsetek rodzin niepełnych jest bardzo zróżnicowany zależnie od wieku najmłodszego dziecka. We wszystkich krajach, w których dane uznaje się za rzetelne, im starsze są dzieci w gospodarstwie domowym, tym większy – czasem dwukrotnie lub wielokrotnie – jest odsetek takich rodzin. Dane procentowe ilustrujące dynamikę tego wzrostu przedstawiono w poniższym zestawieniu.

Wzrost odsetka rodzin niepełnych wśród gospodarstw domowych z co najmniej jednym dzieckiem w wieku poniżej 3 lat i gospodarstw z co najmniej jednym dzieckiem w wieku od 3 do 5 lat i ewentualnie wszystkimi innymi dziećmi w wieku powyżej 3 lat

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
Δ (%)	+48	+80	:	+163	:	+34	:	:	:	+181	+106	+65	:	:	:	:	+80	:	+156	+41	:	+40	:	(+15)	(+20)	(+107)	:	+29	:	:	:

Wprawdzie w Zjednoczonym Królestwie odnotowuje się największy odsetek rodzin niepełnych, jednak wzrost odsetka zależnie od wieku dzieci w gospodarstwie domowych wynosi jedynie ok. +30% w wieku 0-2 lata i 3-5 lat. Ten wskaźnik należy do najniższych, podobnie jak wskaźniki w Słowenii (+15%) i Słowacji (+20%). W tych krajach dzieci wychowują się w rodzinach niepełnych od wczesnych lat swego życia.

W większości pozostałych krajów jedno z rodziców zaczyna samotnie wychowywać dziecko na późniejszym etapie jego rozwoju, przy czym między dwiema analizowanymi grupami wiekowymi odsetek rodzin niepełnych wzrasta dwukrotnie we Francji i Finlandii, a nawet trzykrotnie w Republice Czeskiej, Hiszpanii i Holandii.

2.3. Obywatelstwo

Przynależność do określonej kultury i/lub mniejszości etnicznej może w niektórych przypadkach stanowić istotny czynnik ryzyka, jeśli chodzi o adaptację dziecka do szkoły, a następnie udane życie społeczno-zawodowe (zob.: rozdział 1). Integrowanie migrantów, zwłaszcza pod kątem rozwoju dziecka, jest jednym z zagadnień, którymi zajmują się decydenci w Europie ⁽²⁾.

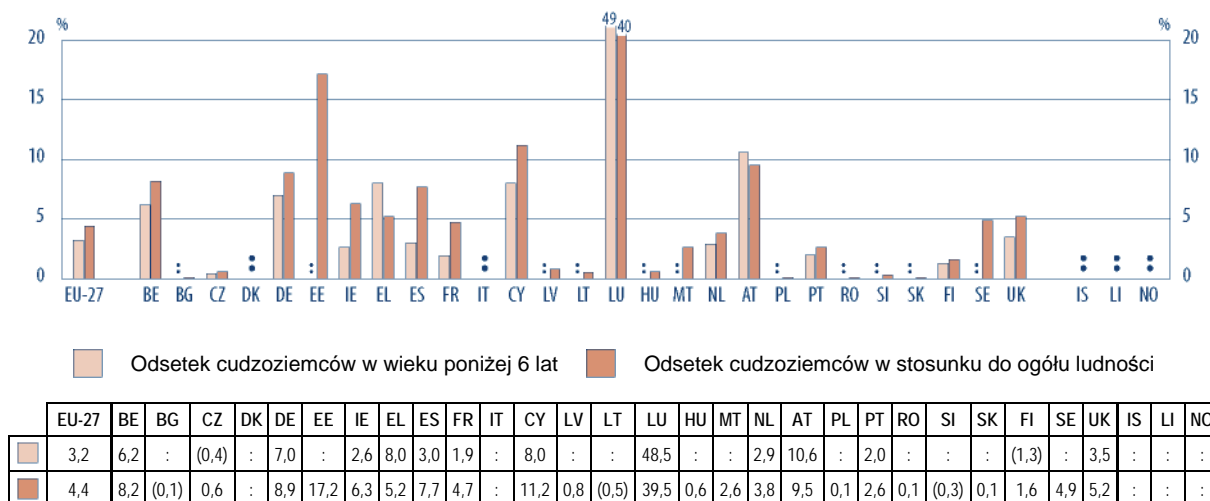
W porównawczych bazach danych, jakimi dysponuje Eurostat, głównym kryterium, które definiuje i wyodrębnia różne populacje zamieszkujące w państwach członkowskich, jest prawne kryterium obywatelstwa. Ścisłej mówiąc, obywatelstwo w przyjętym znaczeniu tego słowa (rysunek 2.4) określa kraj, który wydaje paszport. Dane demograficzne stanowią pewną przeszkodę, ponieważ nie uwzględniają ewentualnych różnic w procedurach uzyskiwania obywatelstwa w poszczególnych krajach, co ogranicza porównywalność danych. Ponadto kryterium obywatelstwa nie zawsze umożliwia zidentyfikowanie poszczególnych osób, których dotyczy kulturowy czynnik ryzyka: w niektórych krajach za obywateli uznaje się nawet te osoby (zwłaszcza migrujące w obrębie jednego narodu, np. społeczność romską i irlandzkie społeczności wędrownie, tzw. *Irish Travellers*), które należą do innych grup etnicznych i mają odrębną kulturę, a nawet język. Z drugiej strony fakt, że nie posiada się obywatelstwa danego kraju, nie musi pociągać za sobą ryzyka związanego z szansami edukacyjnymi. Samo to kryterium nie wskazuje jeszcze na odmienną językową i/lub kulturową. Na przykład, w tak niewielkim kraju jak Luksemburg na wyjątkową dużą liczbę cudzoziemców w wieku poniżej 6 lat (49%) składa się w znacznej mierze duża liczba dzieci z sąsiednich krajów, które używają tego samego języka i reprezentują podobną kulturę. Dlatego na rysunku 2.4 zilustrowano różnorodności w krajach europejskich. Ze względu na brak wielu danych dotyczących odsetka dzieci z obcym obywatelstwem w wieku poniżej 6 lat, na rysunku podano odsetek cudzoziemców w stosunku do ogółu ludności. Ponieważ brak obywatelstwa jest najlepszym dostępnym, ale nie najlepszym możliwym wskaźnikiem, należy unikać wyciągania w sposób pośredni prostych wniosków na temat zagrożeń związanych z edukacją.

Szacuje się, że w UE cudzoziemcy stanowią prawie 5% mieszkańców. Odsetek cudzoziemców wśród dzieci w wieku poniżej 6 lat wynosi ok. 3% (ten wskaźnik może być nieco zafałszowany ze względu na niewielki procent odpowiedzi i brak danych), ale między krajami europejskimi istnieją ogromne różnice. W Luksemburgu cudzoziemcy stanowią niemal połowę populacji dzieci w wieku poniżej 6 lat.

⁽²⁾ Zob.: Eurydice (2004), *Integrating immigrant children into schools in Europe* (Integracja dzieci imigrantów w szkołach w Europie).

Oprócz Belgii, Niemiec, Grecji, Cypru i Austrii, we wszystkich pozostałych krajach odsetek dzieci z obcym obywatelstwem w wieku poniżej 6 lat kształtuje się na poziomie poniżej 4%. W Luksemburgu odsetek cudzoziemców w wieku poniżej 6 lat jest nawet większy niż odsetek cudzoziemców w stosunku do ogółu ludności. Podobna jest sytuacja w Grecji i Austrii, natomiast wszędzie indziej (w krajach, dla których dostępne są dane) odsetek cudzoziemców w wieku poniżej 6 lat jest równy odsetkowi cudzoziemców w stosunku do ogółu ludności lub od niego mniejszy.

Rysunek 2.4: Odsetek dzieci z obcym obywatelstwem w wieku poniżej 6 lat w stosunku do całej populacji dzieci w wieku poniżej 6 lat i ogółu ludności (wszystkie grupy wiekowe), 2005



Źródło: Eurostat, Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności (LFS).

Dodatkowe uwagi

EU-27: Szacunkowe dane obliczone na podstawie danych z krajów, dla których dostępne są dane.

Objaśnienia

Obywatelstwo odnosi się do kraju, który wydaje paszport.

Dane w nawiasach przedstawiają szacunkowe odsetki, które nie są w pełni rzetelne z uwagi na wielkość próby. Nie podano najbardziej niewiarygodnych danych. Szacunki te uwzględniono jednak w danych dla krajów UE-27 (EU-27).

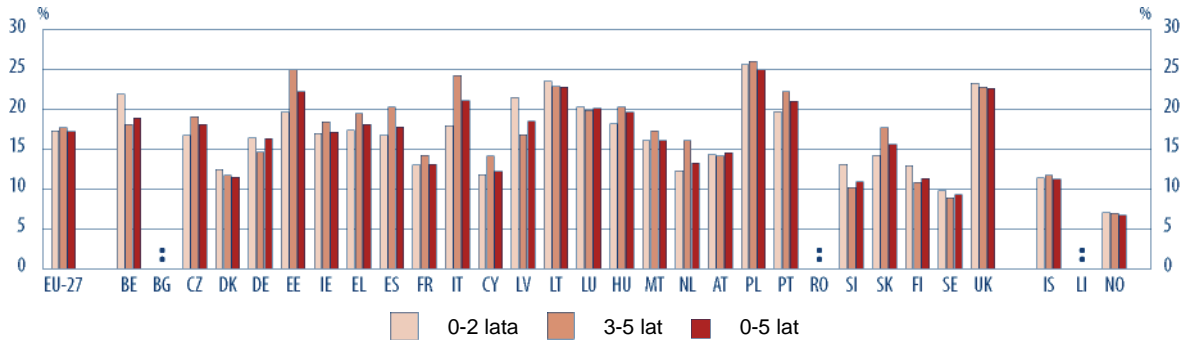
Dane semestralne (z wiosny) dla wszystkich krajów z wyjątkiem Danii, Luksemburga i Finlandii (dane roczne).

2.4. Trudna sytuacja finansowa gospodarstw domowych

W wychowaniu małych dzieci, zasadniczym parametrem definiującym grupy ryzyka jest poziom dochodów rodziny. Biorąc pod uwagę sukcesy szkolne, istotnym czynnikiem ryzyka jest ubóstwo; zdaniem niektórych autorów, ma ono większe znaczenie niż wszystkie pozostałe czynniki ryzyka (zob.: rozdział 1).

Na rysunku 2.5 posłużono się pojęciem granicy zagrożenia ubóstwem. Ten wskaźnik opiera się na łącznych przychodach netto gospodarstw domowych (włącznie z dochodami z tytułu wykonywania pracy oraz zasiłkami dla bezrobotnych i innymi świadczeniami socjalnymi, np. zasiłkami rodzinnymi itp.). Dochody te przelicza się następnie za pomocą wzoru matematycznego, który uwzględnia liczbę i wiek członków gospodarstwa domowego (zob.: objaśnienia). Zgodnie z tymi obliczeniami na granicy zagrożenia ubóstwem znajduje się niemal jedna szóstka europejskich gospodarstw domowych z dzieckiem w wieku poniżej 6 lat.

Rysunek 2.5: Odsetek gospodarstw domowych z dziećmi w wieku 0-2 lata, 3-5 lat i 0-5 lat znajdujących się na granicy ubóstwa, 2005



	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
0-2 lata	17,3	21,9	:	16,7	12,4	16,4	19,6	17,0	17,4	16,7	13,0	17,9	11,8	21,5	23,5	20,3	18,2	16,1	12,3	14,3	25,6	19,7	:	13,1	14,2	12,9	9,8	23,3	11,4	:	7,0
3-5 lat	17,8	18,1	:	19,1	11,7	14,6	25,0	18,4	19,5	20,3	14,2	24,2	14,1	16,8	22,9	19,9	20,3	17,3	16,1	14,1	26,0	22,2	:	10,2	17,7	10,8	8,9	22,8	11,7	:	6,9
0-5 lat	17,2	18,9	:	18,1	11,5	16,3	22,2	17,1	18,1	17,8	13,1	21,1	12,2	18,5	22,8	20,1	19,6	16,1	13,2	14,5	25,0	21,0	:	10,9	15,6	11,3	9,3	22,6	11,2	:	6,7

Źródło: Eurostat, statystyki UE dotyczące dochodów i warunków życia (EU-SILC).

Dodatkowe uwagi

EU-27: Szacunkowe dane obliczone na podstawie danych z krajów, dla których dostępne są dane.

Objaśnienia

Dla każdego rodzaju gospodarstwa domowego (z dziećmi w wieku od 0 do 2 lat, od 3 do 5 lat i od 0 do 5 lat) przedstawiono liczbę gospodarstw znajdujących się na granicy ubóstwa w stosunku do łącznej liczby gospodarstw tego samego rodzaju. Za **granicę zagrożenia ubóstwem** przyjęto dochód równy 60% przeciętnego ekwiwalentnego dochodu do dyspozycji. **Dochód do dyspozycji** gospodarstwa domowego obejmuje dochody z tytułu wykonywania pracy, dochody z majątku osobistego, transfery z innych gospodarstw domowych i transfery socjalne (włącznie z rentami i emeryturami oraz zasiłkami dla bezrobotnych), po potrąceniu podatków bezpośrednich.

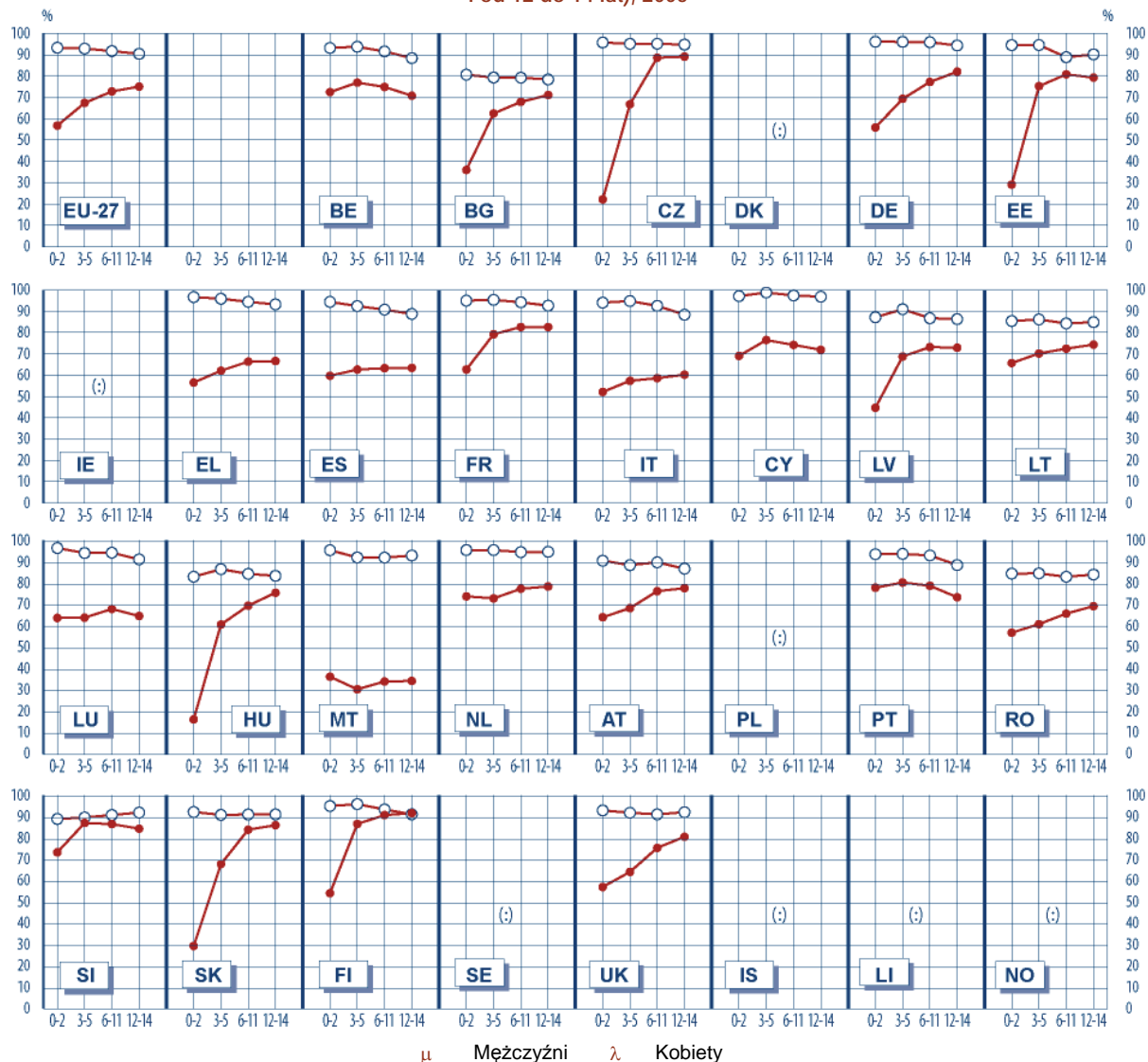
Ekwiwalentny dochód do dyspozycji uzyskuje się poprzez podzielenie dochodu do dyspozycji przez wielkość gospodarstwa domowego zgodnie ze zmodyfikowaną skalą OECD (gdzie wagę 1,0 przypisuje się pierwszej osobie dorosłej, wagę 0,5 wszystkim pozostałym osobom w wieku powyżej 14 lat i wagę 0,3 dzieciom w wieku poniżej 14 lat).

Dane semestralne (z wiosny) dla wszystkich krajów z wyjątkiem Danii, Luksemburga i Finlandii (dane roczne).

We wszystkich analizowanych krajach z wyjątkiem Szwecji i Norwegii ponad 10% gospodarstw domowych z małym dzieckiem jest zagrożonych ubóstwem. Szczególnie niepokojąca jest sytuacja w Estonii i Włoszech, na Litwie, w Luksemburgu, Polsce, Portugalii i Zjednoczonym Królestwie, gdzie na granicy ubóstwa znajduje się ponad 20% gospodarstw domowych wychowujących małe dzieci. Jeśli uwzględnimy gospodarstwa domowe z bardzo małymi dziećmi (poniżej 3 lat), do tej grupy krajów można dodać również Belgię i Łotwę.

Te dane statystyczne można częściowo wyjaśnić faktem wychowywania dziecka przez jedno z rodziców (rysunek 2.3), ponieważ odejście jednego rodzica pociąga za sobą obniżenie dochodów, ale nie dotyczy to wszystkich krajów. Na przykład, we Włoszech i Portugalii na granicy ubóstwa znajduje się ok. 20% rodzin z jednym dzieckiem lub większą liczbą dzieci w wieku poniżej 6 lat, choć w tych krajach mniejsza jest liczba rodzin niepełnych. Do obniżenia dochodu przypadającego na jednego członka gospodarstwa może także przyczyniać się większa liczba dzieci w gospodarstwie domowym, nie rekompensują go zasiłki rodzinne. W większości krajów europejskich zasiłki rodzinne wznoszą wraz z urodzeniem się każdego nowego dziecka w gospodarstwie.

Rysunek 2.6: Wskaźniki aktywności ekonomicznej według płci rodziców/opiekunów wychowujących dzieci (co najmniej jedno dziecko w wieku od 0 do 2 lat, co najmniej jedno dziecko w wieku od 3 do 5 lat, od 6 do 11 lat i od 12 do 14 lat), 2005



Mężczyźni

Wiek	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
0-2	93,4	93,2	80,7	95,8	:	96,2	94,6	:	96,7	94,4	95,0	94,0	97,1	87,1	85,4	96,5	83,0	95,5	95,5	90,5	:	93,6	84,5	88,9	92,2	95,0	:	92,9	:	:	:
3-5	92,9	93,8	79,4	95,2	:	96,1	94,6	:	95,9	92,4	95,4	94,8	98,8	90,9	86,2	94,2	86,6	92,1	95,5	88,4	:	93,7	84,6	89,6	90,8	95,9	:	91,8	:	:	:
6-11	91,8	91,6	79,3	95,2	:	95,9	88,9	:	94,4	90,7	94,2	92,5	97,4	86,7	84,3	94,3	84,4	92,0	94,6	89,8	:	93,0	83,0	90,8	91,0	93,4	:	91,1	:	:	:
12-14	90,5	88,5	78,5	94,8	:	94,4	90,2	:	93,2	88,7	92,6	88,4	96,8	86,3	84,9	91,2	83,4	93,0	94,7	86,8	:	88,5	84,0	91,9	91,1	91,1	:	92,1	:	:	:

Kobiety

Wiek	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
0-2	56,8	72,5	36,0	22,2	:	55,9	(29,1)	:	56,5	59,7	62,6	52,2	69,1	44,7	65,7	63,7	16,1	36,1	73,8	64,0	:	77,9	56,7	73,3	29,4	54,1	:	57,0	:	:	:
3-5	67,4	77,0	62,5	66,8	:	69,4	75,3	:	62,1	62,6	79,2	57,3	76,5	68,8	70,2	63,8	60,6	(30,2)	72,9	68,3	:	80,3	60,8	87,1	67,8	86,6	:	64,1	:	:	:
6-11	72,8	74,9	67,9	88,7	:	77,3	80,9	:	66,4	63,3	82,6	58,6	74,2	73,2	72,4	67,9	69,4	33,9	77,4	76,3	:	78,8	65,7	86,5	83,9	90,7	:	75,4	:	:	:
12-14	75,1	70,8	71,1	89,2	:	82,1	79,3	:	66,6	63,5	82,6	60,2	71,9	72,9	74,4	64,6	75,5	34,1	78,4	77,6	:	73,4	69,2	84,4	86,0	91,7	:	80,6	:	:	:

Źródło: Eurostat, Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności (LFS).

Dodatkowe uwagi

EU-27: Szacunkowe dane obliczone na podstawie danych z krajów, dla których dostępne są dane.

Objaśnienia

Zgodnie z definicją Międzynarodowej Organizacji Pracy (*International Labour Office, ILO*) wskaźniki aktywności ekonomicznej zostały podane jako odsetek osób aktywnych zawodowo (pracujących i bezrobotnych) i ogółu osób aktywnych i biernych zawodowo. Osoby w wieku powyżej 74 lat i poniżej 15 lat uznaje się za bierne zawodowo. Wśród potencjalnie aktywnych zawodowo osób (15-74 lata), które nie wykonywały pracy zarobkowej w ciągu tygodnia bazowego, za bierne zawodowo uznaje się te osoby, które nie poszukiwały aktywnie zatrudnienia w ciągu czterech poprzednich tygodni (chyba że zaprzestały poszukiwania, ponieważ znalazły zatrudnienie i mają rozpocząć pracę w ciągu najbliższych trzech miesięcy) lub nie są gotowe do podjęcia pracy w ciągu najbliższych dwóch tygodni. Za biernych zawodowo uznaje się również tych pracowników, którzy nie pracowali przez okres dłuższy niż trzy miesiące (urlop wychowawczy, przerwa w pracy zawodowej, zwolnienia itp.), chyba że otrzymują co najmniej 50% dochodu od swego pracodawcy. Pracowników na urlopie macierzyńskim/ojcowskim i osoby pomagające (bez wynagrodzenia) w prowadzeniu rodzinnego gospodarstwa rolnego lub rodzinnej działalności gospodarczej poza rolnictwem zaliczono do osób pracujących.

Dane semestralne (z wiosny) dla wszystkich krajów z wyjątkiem Danii, Luksemburga i Finlandii (dane roczne).

Wydaje się, że poziom dochodów jest powiązany ze statusem zatrudnienia pary lub osoby dorosłej odpowiedzialnej za wychowanie dziecka. Wskaźnik aktywności ekonomicznej (rysunek 2.6) określa liczbę osób aktywnych zawodowo (które są gotowe do podjęcia pracy lub już zatrudnione) w stosunku do ogółu aktywnej i biernej zawodowo ludności (osób, które nie poszukują aktywnie pracy). Należy zauważyć, że rodziców przebywających na urlopie wychowawczym dłuższym niż trzy miesiące uznaje się za osoby bierne zawodowo, chyba że ich pracodawca wypłaca im co najmniej 50% wynagrodzenia. Natomiast osoby przebywające na urlopie macierzyńskim/ojcowskim uznaje się za aktywne zawodowo i pracujące. Pewien wpływ na dane statystyczne mają przepisy prawne w poszczególnych krajach, dotyczące różnych rodzajów urlopów oraz ich długości.

W przypadku gospodarstw domowych z co najmniej jednym dzieckiem wskaźnik aktywności ekonomicznej kobiet jest znacznie niższy niż w przypadku mężczyzn (rysunek 2.6). Te różnice są dużej mierze uzależnione od wieku dzieci w gospodarstwie domowym. W gospodarstwach, w których najmłodsze dziecko jest w wieku poniżej 3 lat, mniej niż 60% kobiet w UE deklaruje gotowość do pracy. Natomiast gdy najmłodsze dziecko kończy 12 lat, 75% kobiet jest już zatrudnionych lub gotowych do podjęcia pracy. Wiek dzieci nie ma wpływu na wskaźnik aktywności ekonomicznej mężczyzn, który jest systematycznie wyższy od wskaźnika wśród kobiet.

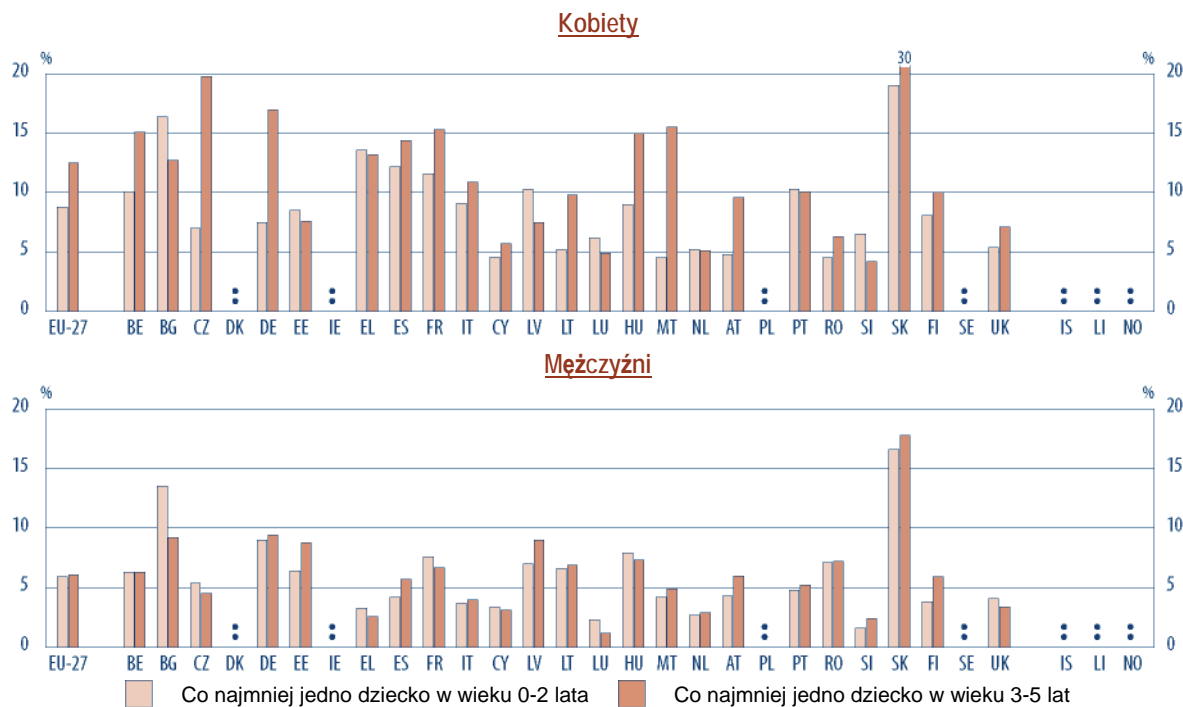
Taki wzorzec można zaobserwować w większości krajów europejskich. Wskaźnik aktywności ekonomicznej kobiet jest niższy w przypadku, gdy najmłodsze dziecko nie ma jeszcze 3 lat; kiedy tylko najmłodsze dziecko kończy 3 lata, wskaźnik aktywności ekonomicznej matek znacznie wzrasta, ale w gospodarstwach domowych, w których wszystkie dzieci są w wieku powyżej 12 lat, jest on jedynie nieznacznie wyższy. Z tego wynika, że wychowywanie dzieci zatrzymuje kobiety w domu szczególnie wtedy, gdy dziecko nie ukończyło jeszcze 3 lat (i w pewnym stopniu do czasu, gdy ukończy 6 lat). Dotyczy to zwłaszcza Republiki Czeskiej, Estonii, Węgier i Słowacji, gdzie wskaźniki aktywności ekonomicznej wzrastają niemal trzykrotnie, gdy najmłodsze dziecko kończy 3 lata, a następnie gdy najmłodsze dziecko kończy 6 lat.

Zróznicowanie poziomu aktywności ekonomicznej kobiet zależnie od wieku dzieci jest mniej widoczne, ale można je również zauważyć w Bułgarii, Niemczech i Francji, na Łotwie, w Finlandii i Zjednoczonym Królestwie. Zjawisko to nie występuje natomiast w Belgii i Hiszpanii, na Malcie i w Portugalii, gdzie aktywność ekonomiczna kobiet utrzymuje się na stałym poziomie (i niższym niż w przypadku mężczyzn – zwłaszcza na Malcie) niezależnie od wieku dzieci w gospodarstwie domowym.

Gdy ostatnie dziecko kończy 6 lat, kobiety wracają na ogół na rynek pracy. Jednak, z wyjątkiem Finlandii, kobiety nigdy nie osiągają już takiego samego poziomu aktywności ekonomicznej jak mężczyźni, choć zbliżają się do nich w Republice Czeskiej i Słowacji.

Na istotne różnice w Europie – nie tylko między krajami, ale także pomiędzy kobietami i mężczyznami – wskazują również dane statystyczne dotyczące bezrobocia (rysunek 2.7). Należy jednak uwzględnić to, że poziom zatrudnienia jest ściśle powiązany ze wzrostem gospodarczym i często zmienia się znacznie z upływem czasu. Dlatego przedstawione statystyki z 2005 r. mają przede wszystkim zilustrować wzorce rozkładu bezrobotnych według płci.

Rysunek 2.7: Wskaźnik bezrobocia wśród rodziców/opiekunów z co najmniej jednym dzieckiem w wieku 0-2 lata lub starszym i 3-5 lat lub starszym, według płci, 2005



Kobiety

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
Co najmniej jedno dziecko w wieku 0-2 lata	8,8	10,1	16,4	7,0	:	7,5	(8,5)	:	13,6	12,2	11,6	9,1	4,6	10,3	5,2	6,2	9,0	4,5	5,2	4,8	:	10,3	4,5	6,5	19,0	8,1	:	5,4	:	:	:
Co najmniej jedno dziecko w wieku 3-5 lat	12,5	15,1	12,7	19,8	:	17,0	7,6	:	13,2	14,4	15,3	10,9	5,7	7,5	9,8	4,9	15,0	(15,5)	5,1	9,6	:	10,1	6,3	4,2	29,7	10,0	:	7,1	:	:	:

Mężczyźni

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
Co najmniej jedno dziecko w wieku 0-2 lata	5,9	6,3	13,5	5,4	:	9,0	6,4	:	3,3	4,2	7,6	3,7	3,4	7,0	6,6	2,3	7,9	4,2	2,7	4,3	:	4,8	7,1	1,6	16,6	3,8	:	4,1	:	:	:
Co najmniej jedno dziecko w wieku 3-5 lat	6,1	6,3	9,2	4,5	:	9,4	8,8	:	2,6	5,7	6,7	4,0	3,1	9,0	6,9	1,2	7,3	4,9	2,9	6,0	:	5,2	7,2	2,4	17,8	5,9	:	3,4	:	:	:

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
Kobiety łącznie	9,7	8,6	9,6	9,7	:	10,8	6,2	:	15,1	11,9	10,0	9,4	6,6	7,7	8,5	5,0	7,2	7,1	4,6	5,1	19,1	7,8	6,7	6,1	17,0	7,9	:	4,1	:	:	:
Mężczyźni łącznie	8,4	6,9	10,3	6,2	:	11,6	9,5	:	5,7	7,1	8,6	6,0	4,3	8,8	8,5	2,9	6,8	6,9	4,2	5,1	17,2	6,3	7,5	5,5	15,6	7,6	:	5,0	:	:	:
Łącznie	9,0	7,7	10,0	7,8	:	11,3	7,8	:	9,5	9,1	9,3	7,3	5,3	8,3	8,5	3,8	7,0	6,9	4,4	5,1	18,0	7,0	7,2	5,8	16,2	7,7	:	4,6	:	:	:

Źródło: Eurostat, Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności (LFS).

Dodatkowe uwagi

EU-27: Szacunkowe dane obliczone na podstawie danych z krajów, dla których dostępne są dane.

Objaśnienia

Wskaźnik bezrobocia szacuje się poprzez odjęcie od 100 szacunkowego odsetka ludności aktywnej zawodowo. Ten ostatni odsetek oblicza się jako odsetek osób aktywnych zawodowo mających pracę w stosunku do łącznej liczby ludności aktywnej zawodowo. Pracowników przebywających na urlopie macierzyńskim/ojcowskim i osoby pomagające (bez wynagrodzenia) w prowadzeniu rodzinnego gospodarstwa rolnego lub rodzinnej działalności gospodarczej poza rolnictwem uznaje się za osoby aktywne zawodowo i pracujące. Pracowników, którzy nie pracowali przez okres dłuższy niż trzy miesiące (urlop wychowawczy, przerwa w pracy zawodowej itp.), zalicza się do aktywnych zawodowo, jeśli otrzymują co najmniej 50% dochodu od swego pracodawcy; w innym przypadku uznaje się ich za osoby biernie zawodowo.

Dane w nawiasach przedstawiają szacunkowe odsetki, które nie są w pełni rzetelne z uwagi na wielkość próby. Nie podano najbardziej niewiarygodnych danych. Szacunki te uwzględniono jednak w danych dla krajów UE-27 (EU-27).

Dane semestralne (z wiosny) dla wszystkich krajów z wyjątkiem Danii, Luksemburga i Finlandii (dane roczne).

Łączne wskaźniki bezrobocia (zob.: dane w tabeli pod rysunkiem 2.7) są bardzo zróżnicowane: w Luksemburgu, Holandii i Zjednoczonym Królestwie kształtują się na poziomie poniżej 5%, w Bułgarii i Niemczech są zbliżone do 10% lub wyższe, a w Polsce i Słowacji wynoszą nawet 15%.

Istnieją również znaczne różnice między kobietami i mężczyznami w obrębie poszczególnych krajów. Warto przede wszystkim zauważyć, że wskaźnik bezrobocia wśród kobiet w Grecji jest niemal trzykrotnie wyższy niż w przypadku mężczyzn. W pięciu innych krajach różnice są mniejsze, ale znaczące, ponieważ liczba bezrobotnych kobiet jest tam co najmniej półtora raza większa niż liczba mężczyzn z co najmniej jednym dzieckiem w wieku 3-5 lat (Republika Czeska, Hiszpania, Włochy, Cypr i Luksemburg).

Z kolei w ośmiu krajach (Bułgarii, Niemczech, krajach bałtyckich, Austrii, Rumunii i Zjednoczonym Królestwie) wskaźniki bezrobocia wśród kobiet są takie same lub nawet niższe niż wśród mężczyzn.

Niezależnie od wskaźników bezrobocia dla ogółu ludności, niemal we wszystkich krajach różnice między kobietami i mężczyznami są większe, jeśli analizuje się gospodarstwa domowe z co najmniej jednym małym dzieckiem. Różnicę widać najwyraźniej w gospodarstwach domowych, w których wychowują się nieco starsze dzieci (3-5 lat), ponieważ w tym okresie kobiety często starają się podjąć ponownie pracę zawodową. Wśród gospodarstw z co najmniej jednym dzieckiem w wieku 3-5 lat wskaźnik bezrobocia wśród kobiet jest średnio dwa razy wyższy niż w przypadku mężczyzn. W Republice Czeskiej, Grecji i Luksemburgu wskaźnik ten jest czterokrotnie wyższy niż w przypadku mężczyzn. Wśród gospodarstw wychowujących dziecko w wieku poniżej 3 lat podobna jest sytuacja w Grecji i Słowenii, natomiast średnio w Europie bezrobocie wśród kobiet jest półtora raza większe niż wśród mężczyzn. Jedynie w Rumunii wśród gospodarstw wychowujących małe dzieci (poniżej 3 lat i poniżej 5 lat) wskaźniki bezrobocia wśród mężczyzn są wyższe niż w przypadku kobiet. Również w Niemczech i na Litwie wśród gospodarstw, w których wychowuje się co najmniej jedno dziecko w wieku poniżej 3 lat, więcej mężczyzn niż kobiet ma trudności ze znalezieniem pracy. Jeśli chodzi o gospodarstwa z nieco starszymi dziećmi (3-5 lat), podobna sytuacja ma miejsce w Estonii i na Łotwie.

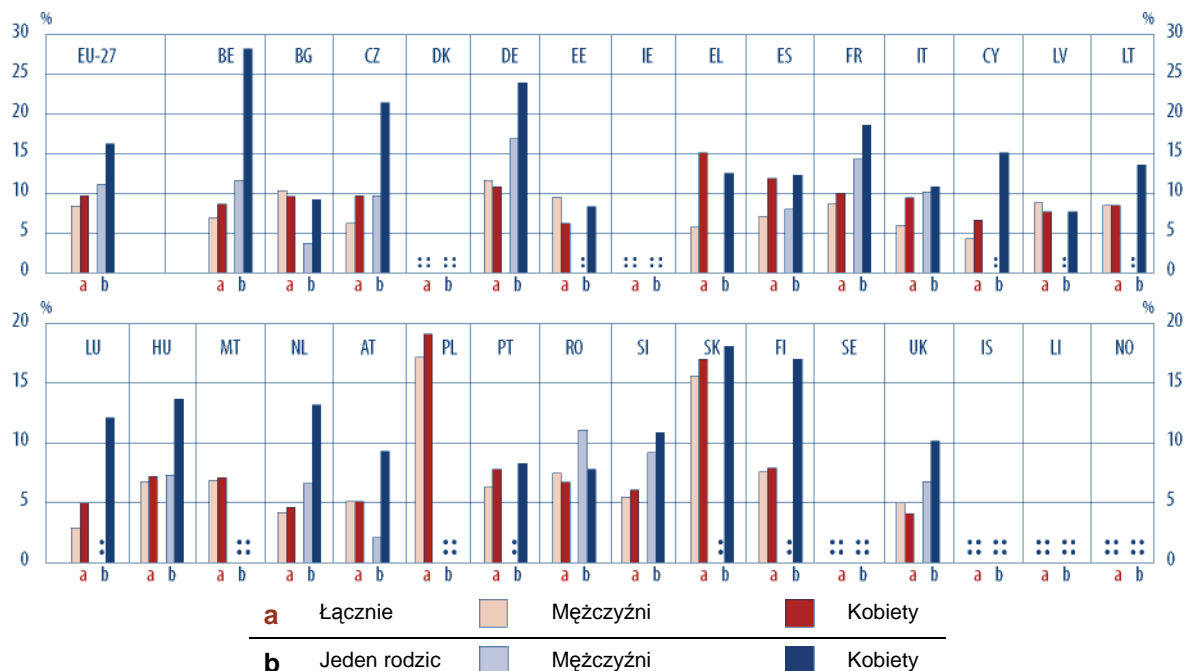
Trzeba ponownie podkreślić, że wskaźnik bezrobocia wśród matek jest wyższy w przypadku, gdy najmłodsze dziecko jest w wieku powyżej 3 lat. To spostrzeżenie, a także wcześniejsze, należy rozpatrywać w świetle wskaźników aktywności ekonomicznej (rysunek 2.6). W mianowniku wskaźnika bezrobocia uwzględnia się wyłącznie kobiety aktywne zawodowo, tj. te, które pracują lub są gotowe podjąć pracę (a tym samym wyklucza się kobiety, które deklarują, że nie szukają pracy), natomiast wskaźnik aktywności ekonomicznej uwzględnia osoby gotowe do podjęcia pracy lub już pracujące (aktywne zawodowo) w stosunku do ogółu ludności (aktywnej i biernej).

W związku z tym wyższe wskaźniki bezrobocia wśród kobiet, gdy najmłodsze dziecko kończy 3 lata (zwłaszcza w Republice Czeskiej i Niemczech, na Malcie⁽³⁾ i w Austrii, gdzie wskaźnik bezrobocia wśród matek jest dwukrotnie lub nawet trzykrotnie wyższy), mogą wynikać z tego, że wiele matek powraca na rynek pracy, ale nie znajduje zatrudnienia. To wyjaśnienie odnosi się szczególnie do Republiki Czeskiej, gdzie wskaźniki aktywności ekonomicznej kobiet, które mają dzieci w wieku poniżej 3 lat, są trzykrotnie niższe niż w przypadku kobiet z dziećmi w wieku od 3 do 5 lat.

Analiza wskaźników bezrobocia wśród osób dorosłych, które są głową rodziny niepełnej (rysunek 2.8), pozwala przybliżyć pojęcie akumulacji ryzyka. W celu uzyskania większej, bardziej wiarygodnej próby w obliczeniach połączono wszystkie rodziny niepełne w gospodarstwach domowych z co najmniej jednym dzieckiem w wieku poniżej 15 lat (inaczej niż na rysunkach, które przedstawiają gospodarstwa domowe z dziećmi w wieku poniżej 6 lat).

⁽³⁾ Do wniosków dotyczących Malty należy podchodzić ostrożnie, ponieważ dane szacunkowe nie są w pełni rzetelne.

Rysunek 2.8: Wskaźniki bezrobocia według płci wśród głów gospodarstw domowych z jednym rodzicem, w których wychowuje się co najmniej jedno dziecko w wieku poniżej 15 lat, w stosunku do ogółu ludności, 2005



	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
Mężczyźni łącznie	8,4	6,9	10,3	6,2	:	11,6	9,5	:	5,7	7,1	8,6	6,0	4,3	8,8	8,5	2,9	6,8	6,9	4,2	5,1	17,2	6,3	7,5	5,5	15,6	7,6	:	5,0	:	:	:
Kobiety łącznie	9,7	8,6	9,6	9,7	:	10,8	6,2	:	15,1	11,9	10,0	9,4	6,6	7,7	8,5	5,0	7,2	7,1	4,6	5,1	19,1	7,8	6,7	6,1	17,0	7,9	:	4,1	:	:	:
Jeden rodzic - mężczyźni	11,1	11,6	(3,7)	9,7	:	16,9	:	:	(0)	8,0	14,3	10,2	:	:	:	:	7,3	:	6,6	(2,1)	:	:	(11,1)	(9,2)	:	:	:	6,8	:	:	:
Jeden rodzic - kobiety	16,2	28,2	9,2	21,4	:	23,9	(8,3)	:	12,5	12,3	18,6	10,8	15,1	7,7	(13,6)	12,1	13,7	:	13,2	9,3	:	8,3	7,8	(10,9)	18,1	17,0	:	10,2	:	:	:

Źródło: Eurostat, Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności (LFS).

Dodatkowe uwagi

EU-27: Szacunkowe dane obliczone na podstawie danych z krajów, dla których dostępne są dane.

Objaśnienia

Wskaźnik bezrobocia szacuje się poprzez odjęcie od 100 szacunkowego odsetka ludności aktywnej zawodowo. Ten ostatni odsetek oblicza się jako odsetek osób aktywnych zawodowo mających pracę w stosunku do łącznej liczby ludności aktywnej zawodowo. Pracowników przebywających na urlopie macierzyńskim/ojcowskim i osoby pomagające (bez wynagrodzenia) w prowadzeniu rodzinnego gospodarstwa rolnego lub rodzinnej działalności gospodarczej poza rolnictwem uznaje się za osoby aktywne zawodowo i pracujące. Pracowników, którzy nie pracowali przez okres dłuższy niż trzy miesiące (urlop wychowawczy, przerwa w pracy zawodowej itp.), zalicza się do aktywnych zawodowo, jeśli otrzymują co najmniej 50% dochodu od swego pracodawcy.

Gospodarstwo domowe z jednym rodzicem oznacza gospodarstwo, w którym jedna osoba dorosła wychowuje co najmniej jedno dziecko, niezależnie od tego, czy jest to potomstwo tej osoby dorosłej.

Dane w nawiasach przedstawiają szacunkowe odsetki, które nie są w pełni rzetelne z uwagi na wielkość próby. Nie podano najbardziej niewiarygodnych danych. Szacunki te uwzględniono jednak w danych dla krajów UE-27 (EU-27).

Dane semestralne (z wiosny) dla wszystkich krajów z wyjątkiem Danii, Luksemburga i Finlandii (dane roczne).

W Europie bez pracy pozostaje średnio ponad 15% kobiet, które są głową rodziny niepełnej i poszukują pracy, natomiast analogiczny odsetek bezrobotnych wśród całej populacji kobiet wynosi 10%.

Zjawisko to występuje na szczególnie dużą skalę w UE. Z wyjątkiem dziewięciu krajów (Bułgarii, Estonii, Grecji, Hiszpanii, Włoch, Łotwy, Portugalii, Rumunii i Słowacji) kobiety będące głową rodziny niepełnej są co najmniej półtora raza częściej dotknięte bezrobociem niż kobiety w całej populacji.

Jest to szczególnie niepokojące w Belgii (gdzie wskaźnik bezrobocia jest trzykrotnie wyższy), Holandii i Zjednoczonym Królestwie (gdzie jest on ponad 2,5 razy wyższy).

Również mężczyźni samotnie wychowujący dziecko są bardziej narażeni na bezrobocie niż cała populacja mężczyzn. Jednak średnia różnica w UE jest mniej wyraźna niż w przypadku kobiet: pracy nie może znaleźć ok. 11% mężczyzn samotnie wychowujących dziecko – w porównaniu z 8% mężczyzn w całej populacji.

2.5. Odsetek dzieci uczęszczających do placówek

Uczestnictwo dzieci w dobrej jakości programach edukacyjnych odgrywa istotną rolę w ich integracji w szkole, a następnie w życiu społecznym i zawodowym. Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem może nie tylko działać jako katalizator integracji w przypadku dzieci migrantów, ale także kompensować na wczesnym etapie ewentualne opóźnienia w rozwoju dzieci ze środowisk defaworyzowanych. Wydaje się zatem, że udział w edukacji na tym poziomie ma zasadnicze znaczenie w zwalczaniu nierówności.

W tym opracowaniu przeanalizowano sytuację dzieci w wieku 0-6 lat i przewidzianą dla nich ofertę edukacyjną. Jednak ofertę edukacyjną dla dzieci w wieku poniżej 3 lat często rozpatruje się w oderwaniu od edukacji przedszkolnej dla dzieci w wieku powyżej 3 lat, ponieważ zwykle uznaje się, że w tym wieku równowaga między życiem zawodowym i prywatnym rodziców oraz dobro dziecka są bardziej istotne niż funkcja edukacyjna (zob.: rozdział 4). Dane porównawcze Eurostatu dotyczące udziału w zajęciach przedszkolnych odnoszą się wyłącznie do poziomu edukacji ISCED 0, przewidzianego dla dzieci w wieku od 3 lat. Placówki prowadzące takie zajęcia przedszkolne muszą zatrudniać kadrę posiadającą specjalistyczne kwalifikacje pedagogiczne. W danych nie uwzględniono żłobków, ośrodków zabaw i placówek opieki dziennej, w których od zatrudnianej kadry nie wymaga się kwalifikacji pedagogicznych.

Wprawdzie dostępne są krajowe statystyki dotyczące dzieci w wieku poniżej 3 lat w niektórych krajach, stopień ich standaryzacji nie jest taki sam jak w przypadku międzynarodowych baz danych Eurostatu, a w związku z tym nie są one w pełni porównywalne, np. obejmują one różne lata bazowe (od 2004 do 2006). Z tych względów nie przedstawiono na rysunku odsetka uczęszczających do placówek dla dzieci w wieku poniżej 3 lat, a jedynie podano je orientacyjnie.

Odsetek uczęszczających do placówek dla dzieci w wieku poniżej 3 lat w krajach europejskich jest bardzo zróżnicowany. W niektórych praktycznie nie istnieją placówki finansowane ze środków publicznych. W Republice Czeskiej do żłobków (*jesle*) uczęszcza mniej niż 1% dzieci w wieku poniżej 3 lat. Natomiast ok. 20% 2-latków uczęszcza do przedszkoli (*mateřská škola*). Odsetek uczęszczających zmniejszał się stopniowo od czasu zmian politycznych w 1989 r. – w 2006 r. liczba miejsc była w przybliżeniu 25 razy mniejsza niż w 1990 r. i pięciokrotnie mniejsza niż w 1995 r. Wskaźniki dla dzieci w wieku poniżej 3 lat są również niskie w Polsce (2%). W Niemczech istnieje wyraźna różnica między landami zachodnimi a wschodnimi. W zachodnich landach do żłobków uczęszcza jedynie 10% dzieci w wieku poniżej 3 lat, natomiast we wschodnich landach odsetek ten wzrasta do 41% (2007). Dane obejmują prywatne formy opieki, *Tagesmütter* – osoby, które opiekują się dziećmi w swoim domu. Podobna jest sytuacja w Irlandii, gdzie typową formą opieki nad dzieckiem jest opieka w domu, a formy oddziaływania ukierunkowane na określone cele są na ogół przewidziane dla dzieci w wieku powyżej 3 lat. Jednak Urząd Ministra ds. Dzieci i Młodzieży deklaruje zdecydowaną wolę rozszerzenia oferty w zakresie opieki nad dzieckiem w ramach programu „Inwestycji w opiekę nad dzieckiem” (*National Childcare Investment*) 2006-2010.

Duży odsetek dzieci uczęszczających do placówek w wieku poniżej 3 lat mają kraje skandynawskie. Osiąga on 53% w Islandii, a jeszcze większy jest w Danii (83%), Szwecji (66%) i Norwegii (61%). W Finlandii sytuacja jest inna niż w sąsiednich krajach skandynawskich – odsetek ten, który wynosi tam 36%, jest bardziej zbliżony do odsetka w Belgii (34%)⁽⁴⁾, Holandii (29%), Portugalii (25%), Słowenii (39%) i Zjednoczonym Królestwie (26%)⁽⁵⁾. Do tej listy krajów można dodać Francję, w której łączny odsetek wśród dzieci w wieku poniżej 3 lat kształtował się w 2004 r. na poziomie 25%. Należy jednak wyodrębnić dzieci w wieku 0-2 lata uczęszczające do żłobków (*crèches*) (13%) i 2-latki biorące udział w zajęciach przedszkolnych (*classes maternelles*) (29%). Odsetki dzieci w wieku poniżej 3 lat w innych krajach, dla których dane są dostępne, wahają się od ok. 10% do 20% (Węgry – 9%, Austria 11%, Hiszpania – 18%, Włochy i Litwa – 19%).

W dużej mierze ten sam wzorzec powtarza się w przypadku 3-latków. Zgodnie z danymi Eurostatu, w 2004 r. w programach edukacji formalnej na poziomie ISCED 0 w UE uczestniczyło 74% 3-latków (rysunek 2.9). Za tą średnią kryją się znaczne różnice między krajami. W Belgii, Hiszpanii, Francji i Włoszech niemal wszystkie dzieci uczęszczają na zajęcia przedszkolne od wieku 3 lat. Odsetki te są również duże (od 80% do 95%) w krajach skandynawskich (z wyjątkiem Finlandii) i Estonii. Natomiast w Grecji, Irlandii, Holandii i Lichtensteinie dzieci w wieku 3 lat nie uczęszczają do publicznych placówek wczesnej edukacji czy opieki nad dzieckiem.

Odsetek uczęszczających na zajęcia edukacyjne na poziomie ISCED 0 jest największy w grupie 4-latków, w której osiąga 82%. W tym wieku niewielka liczba dzieci (ok. 5%) rozpoczyna również edukację na poziomie ISCED 1, a związku z tym łączny średni odsetek 4-latków uczęszczających na zajęcia edukacyjne wzrasta do 87%. Wzrost odsetka w grupie 4-latków wynika przede wszystkim z tego, że w tym wieku zaczynają one uczęszczać na zajęcia w ramach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem w tych krajach, w których brak jest oferty publicznej dla 3-latków; dotyczy to Grecji, Holandii i Lichtensteinu na poziomie ISCED 0 i Irlandii w przypadku klas dla małych dzieci na poziomie ISCED 1. W tej grupie wiekowej odsetki są nadal dość niewielkie (poniżej 50%) w Irlandii, Polsce i Finlandii, co wynika częściowo z tego, że istnieją tam głównie programy, które nie spełniają wymogów dotyczących poziomu ISCED 0 (na przykład opieka dzienna w domach prywatnych) i których nie obejmują zbierane dane.

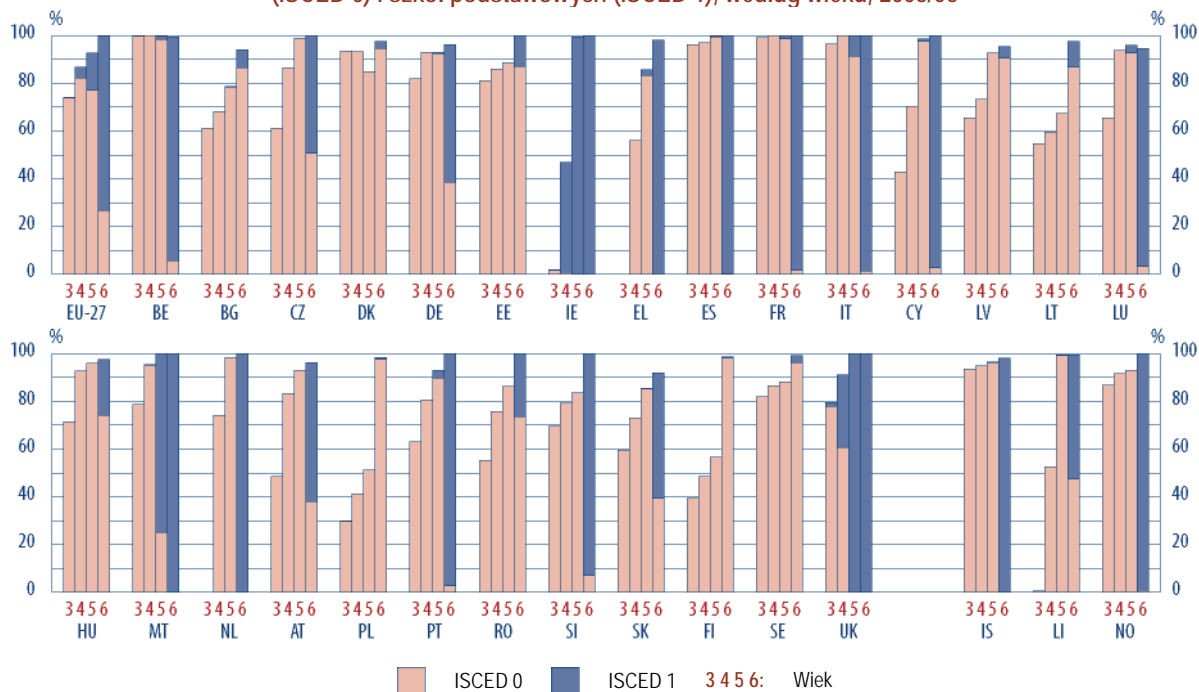
Na etapie gdy starsze dzieci rozpoczynają naukę w szkole podstawowej, wzrasta łączny odsetek dzieci uczęszczających do placówek, natomiast zmniejsza się odsetek dzieci uczestniczących w zajęciach przedszkolnych. Jeśli na zajęcia na poziomie ISCED 0 uczęszcza 77% 5-latków, to łączny odsetek dzieci zapisanych na zajęcia edukacyjne wzrasta do 93%. W wieku 6 lat wszystkie lub niemal wszystkie dzieci uczęszczają do szkoły podstawowej lub placówki przedszkolnej (średnio 99,8% w krajach UE-27). Jedynie w Bułgarii, Luksemburgu i Słowacji odsetek ten jest nieco mniejszy – od 90 do 95%. Większość 6-latków (73%) w krajach europejskich uczestniczy w zajęciach edukacyjnych na poziomie ISCED 1. Jednak ok. 27% dzieci w tym wieku uczęszcza do placówek na poziomie ISCED 0, ponieważ w kilku krajach (Bułgarii, Danii, krajach bałtyckich, Polsce, Rumunii, Finlandii i Szwecji) naukę w szkole podstawowej rozpoczyna się w wieku 7 lat. W krajach, gdzie szkoła podstawowa rozpoczyna się w wieku 6 lat, wzorce są zróżnicowane, ale dzieci, których szóste urodziny nie

⁽⁴⁾ 24% we Wspólnocie Francuskiej (pod koniec 2005 r.), 41% we Wspólnocie Flamandzkiej i 26% we Wspólnocie Niemieckojęzycznej (2007), gdzie opiekę nad dziećmi w wieku poniżej 3 lat zapewnia się niemal wyłącznie w domu. We Flandrii 61% dzieci w wieku od 2 miesięcy do 3 lat korzysta ze zinstytucjonalizowanych form opieki nad dzieckiem lub uczęszcza do przedszkola.

⁽⁵⁾ W Zjednoczonym Królestwie placówki prywatne i społeczne (*private and voluntary settings*) otrzymują środki z budżetu państwa wyłącznie na dzieci w wieku powyżej 3 lat. Przedstawione dane krajowe mogą wynikać z tego, że niektóre placówki przyjmują również dzieci w wieku poniżej 3 lat, przy czym w tym przypadku od rodziców obowiązkowo pobiera się opłaty. Ponadto w Anglii i Walii czasem oferuje się 2-latkom z określonych grup docelowych bezpłatne miejsca w niepełnym wymiarze godzin.

przypadają przed określoną datą (często w czerwcu lub wrześniu), pozostają w grupach przedszkolnych do następnego roku (Republika Czeska, Niemcy, Węgry, Austria, Słowacja i Lichtenstein).

Rysunek 2.9: Odsetek dzieci w wieku 3-6 lat uczęszczających do placówek przedszkolnych (ISCED 0) i szkół podstawowych (ISCED 1), według wieku, 2005/06



Źródło: Eurostat, Badania UOE.

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU																
Lata	-0- -1-	-0- -1-	-0- -1-	-0- -1-	-0- -1-	-0- -1-	-0- -1-	-0- -1-	-0- -1-	-0- -1-	-0- -1-	-0- -1-	-0- -1-	-0- -1-	-0- -1-	-0- -1-																
3	73,9	0,2	99,8	0,0	61,1	0,0	61,4	0,0	93,7	0,0	81,9	0,0	81,2	0,0	1,7	0,2	0,0	0,0	96,2	0,0	99,3	0,0	96,6	0,0	42,8	0,0	65,6	0,0	54,7	0,0	65,6	0,0
4	82,3	4,5	100	0,0	68,4	0,0	86,5	0,0	93,4	0,0	93,1	0,0	86,1	0,0	1,0	45,9	56,1	0,0	97,1	0,0	100	0,0	100	0,0	70,4	0,0	73,5	0,0	59,7	0,0	94,0	0,0
5	77,0	15,8	98,4	1,3	78,5	0,1	98,9	0,0	85,1	0,0	92,6	0,4	88,7	0,0	0,0	99,5	83,3	2,5	99,6	0,2	98,7	1,3	91,3	8,7	97,7	1,1	92,7	0,0	67,3	0,1	92,9	3,1
6	26,8	73,0	5,7	93,7	86,7	7,6	50,6	49,4	94,7	3,0	38,5	57,7	87,0	13,0	0,0	100	0,0	98,1	0,4	99,6	1,7	98,3	1,4	98,6	2,6	97,4	90,6	4,9	86,7	11,0	3,3	91,3

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO															
Lata	-0- -1-	-0- -1-	-0- -1-	-0- -1-	-0- -1-	-0- -1-	-0- -1-	-0- -1-	-0- -1-	-0- -1-	-0- -1-	-0- -1-	-0- -1-	-0- -1-	-0- -1-															
3	71,6	0,0	78,7	0,1	0,1	0,0	48,5	0,0	29,7	0,0	63,1	0,0	55,3	0,0	69,5	0,0	59,7	0,0	39,5	0,0	81,9	0,0	77,9	1,6	93,6	0,0	0,5	0,0	86,8	0,0
4	92,8	0,0	95,2	0,3	74,2	0,0	83,2	0,0	41,2	0,0	80,6	0,0	75,8	0,0	79,3	0,0	73,1	0,0	48,5	0,0	86,5	0,0	60,8	30,5	94,8	0,0	52,7	0,0	91,8	0,0
5	96,1	0,0	25,2	74,8	98,4	0,0	93,0	0,0	51,3	0,0	89,7	3,3	86,4	0,0	83,7	0,0	85,3	0,0	56,6	0,0	88,3	0,0	0,0	100	96,4	0,2	99,3	0,3	93,0	0,0
6	74,3	23,4	0,0	100	0,0	99,9	38,1	58,1	97,6	0,8	2,9	97,1	73,8	26,2	7,1	92,9	39,3	52,8	98,2	0,4	96,2	3,0	0,0	100	0,0	98,2	47,4	52,1	0,9	99,1

-0- ISCED 0 -1- ISCED 1

Źródło: Eurostat, Badania UOE.

Dodatkowe uwagi

Belgia: Dane nie uwzględniają niezależnych placówek prywatnych.

Irlandia: Nie istnieją placówki sektora publicznego na poziomie ISCED 0. Wiele dzieci realizuje program zajęć przedszkolnych w placówkach prywatnych, ale brak danych dotyczących większości z nich.

Luksemburg: Edukacja jest obowiązkowa od 4 lat. W związku z tym odsetek brakujący do 100% obejmuje dzieci uczęszczające do placówek za granicą, ale przede wszystkim wynika z metody obliczeń. Liczba dzieci zapisanych do placówek odnosi się do stanu na dzień 1 września, natomiast liczba dzieci w tym wieku do stanu na dzień 1 stycznia.

Holandia: Odsetek dzieci w wieku 4 lat uczęszczających do placówek jest zaniżony. Liczba zapisanych dzieci w wieku 4 lat odnosi się do stanu na dzień 1 października, a w związku z tym nie uwzględnia dzieci, które zostaną przyjęte między październikiem a grudniem, ponieważ w tym czasie ukończą 4 lata. W dniu 31 grudnia niemal 100% dzieci w wieku 4 lat uczęszcza do placówek na tym poziomie edukacji.

Objaśnienia

Edukacja przedszkolna (ISCED 0) ma zaspokajać potrzeby edukacyjne i rozwojowe dzieci w wieku od 3 lat. Placówki przedszkolne muszą zatrudniać kadre posiadającą specjalistyczne kwalifikacje pedagogiczne. Nie uwzględniono żłobków, ośrodków zabaw i placówek opieki dziennej, w których od kadry nie wymaga się kwalifikacji pedagogicznych. Edukacja w szkole podstawowej (ISCED 1) ma umożliwić dzieciom opanowanie na podstawowym poziomie czytania, pisania i matematyki oraz poznanie innych przedmiotów na poziomie elementarnym.

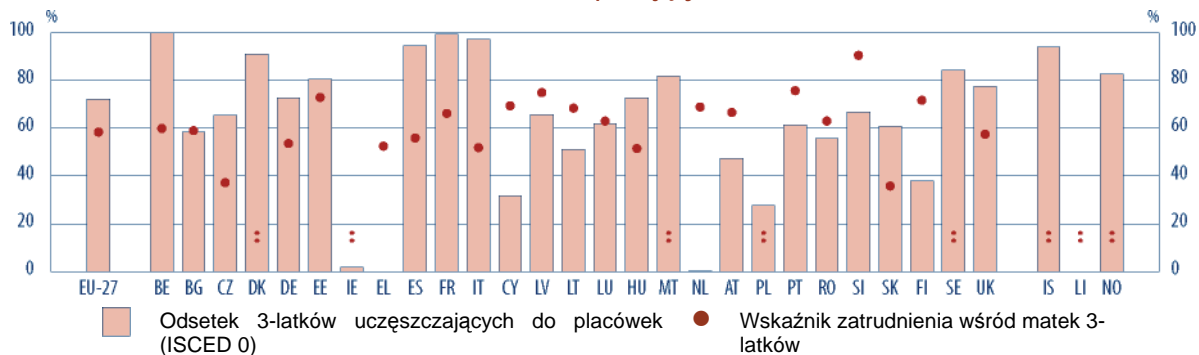
Wskaźnik ten określa odsetek uczęszczających do placówek na poziomach ISCED 0 i 1 dla poszczególnych lat w grupie wiekowej 3-6 lat i przedstawia wzorzec uczestnictwa małych dzieci w edukacji.

W przypadku niektórych krajów odsetki przekraczają 100%. Wynika to z tego, że zostały one obliczone na podstawie dwóch zbiorów danych (populacji dzieci i dzieci uczęszczających do placówek edukacyjnych), pochodzących z różnych badań, które zostały przeprowadzone w różnych terminach w ciągu roku. Na rysunku dane te zostały proporcjonalnie zaokrąglone w dół, aby suma wynosiła 100.

Dane dotyczące populacji dzieci przedstawiają stan na dzień 1 stycznia 2006.

Wcześniej w wielu krajach placówki edukacyjne dla 3-latków pełniły głównie funkcję opieki nad dziećmi, których rodzice (zwłaszcza kobiety) nie chcieli przerywać pracy zawodowej w okresie, gdy mieli małe dziecko. Mimo iż funkcja opiekuńcza jest nadal jedną z podstawowych funkcji programów wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, to stopniowo w coraz większej mierze dostrzega się znaczenie funkcji edukacyjnej. Wydaje się, że nie istnieje bezpośredni związek pomiędzy odsetkiem 3-latków uczęszczających na zajęcia przedszkolne a wskaźnikiem zatrudnienia wśród matek 3-latków. W 2005 r. w UE odsetek pracujących matek 3-latków był średnio o ok. 14% mniejszy niż odsetek dzieci w tej grupie wiekowej, które uczęszczały do placówki przedszkolnej na poziomie ISCED 0 (rysunek 2.10).

Rysunek 2.10: Odsetek 3-latków uczęszczających do placówek na poziomie ISCED 0, 2004/05, i wskaźnik zatrudnienia wśród pracujących matek 3-latków, 2005.



	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
■	72,3	100	58,3	65,3	91,1	72,7	80,6	1,9	0,0	94,6	99,5	97,3	31,8	65,7	51,2	62,0	72,6	81,9	0,1	47,5	27,8	61,4	55,8	66,8	60,8	37,9	84,2	77,6	94,1	0,0	82,8
●	58,4	59,9	59,0	37,2	:	53,6 (72,9)	:	:	52,5	55,9	66,2	51,9	69,4	74,9	(68,4)	63,0	51,5	:	68,9	66,6	:	75,7	63,0	90,5	35,8	71,7	:	57,5	:	:	:

Źródło: Eurostat, Badania UOE i Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności (LFS)

Dodatkowe uwagi

EU-27: Szacunkowe dane obliczone na podstawie danych z krajów, dla których dostępne są dane.

Belgia: Dane nie uwzględniają niezależnych placówek prywatnych i liczby dzieci zapisanych do placówek we Wspólnocie Niemieckojęzycznej.

Irlandia: Nie istnieją placówki sektora publicznego na poziomie ISCED 0. Wiele dzieci realizuje program zajęć przedszkolnych w placówkach prywatnych, ale brak danych dotyczących większości z nich.

Objaśnienia

Wskaźnik zatrudnienia dla określonej grupy bazowej (w tym przypadku matek, których najmłodsze dziecko ma 3 lata) oznacza liczbę (aktywnych zawodowo) osób pracujących w stosunku do łącznej liczby osób w grupie bazowej (aktywnych i biernych zawodowo).

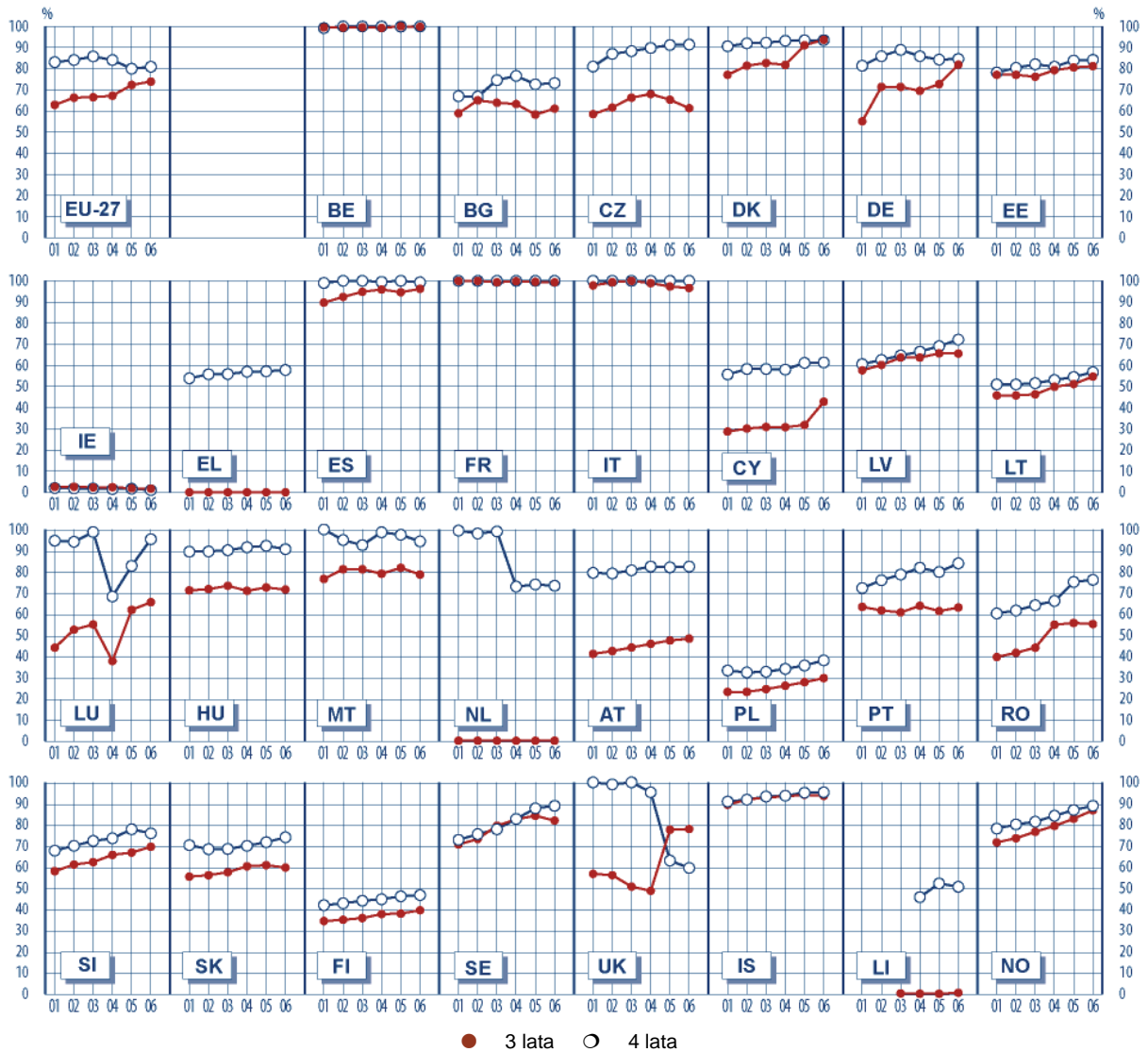
Za bierne zawodowo uznaje się osoby w wieku powyżej 74 lat i poniżej 15 lat oraz osoby w wieku 15-74 lata, które nie wykonywały pracy zarobkowej w tygodniu bazowym i nie poszukują pracy (tj. nie poszukiwały aktywnie pracy w ciągu czterech tygodni przed tygodniem bazowym – chyba że zaprzestały poszukiwania, ponieważ mają podjąć pracę w ciągu najbliższych trzech miesięcy – lub nie są gotowe do podjęcia pracy w ciągu najbliższych dwóch tygodni). Pracowników przebywających na urlopie macierzyńskim/ojcowskim i osoby pomagające (bez wynagrodzenia) w prowadzeniu rodzinnego gospodarstwa rolnego lub rodzinnej działalności gospodarczej poza rolnictwem uznaje się za osoby pracujące.

Za bierne zawodowe uznaje się także osoby, które nie wykonywały pracy przez okres dłuższy niż trzy miesiące (z powodu urlopu wychowawczego, przerwy w pracy zawodowej, zwolnień itp.), chyba że otrzymują co najmniej 50% dochodu od swego pracodawcy.

Odsetek uczęszczających obliczono poprzez podzielenie liczby 3-latków w placówkach przedszkolnych przez wielkość populacji 3-latków. Dane dotyczące populacji przedstawiają stan na dzień 1 stycznia 2005 r.

Różnicę widać wyraźnie w Belgii i we Włoszech: odsetek 3-latków uczęszczających do placówek jest o ponad 40% większy od odsetka pracujących matek dzieci z tej grupy wiekowej. Ten sam wzorec rysuje się również wyraźnie w Republice Czeskiej, Hiszpanii, Francji i Słowacji, gdzie odsetek 3-latków uczęszczających do placówek jest nadal o co najmniej 25% większy od wskaźnika zatrudnienia wśród ich matek.

Rysunek 2.11: Zmiany w odsetku 3- i 4-latków uczęszczających do placówek przedszkolnych (ISCED 0) i placówek nie przypisanych do określonego poziomu ISCED, 2000/01-2005/06



Źródło: Eurostat, Badania UOE.

3 lata

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
2000	61,6	98,2	56,9	54,9	71,8	54,8	72,3	2,8	0	84,3	100	97,9	31,2	55,6	45,7	37,7	68,6	79	0,1	39,3	23,3	58,6	38,8	52,4	56,1	33,9	68	54,1	86,9	:	70,9
2001	62,9	99,5	58,9	58,5	77,1	55,1	77,1	2,5	0	89,7	100	97,8	28,7	57,7	45,8	44,1	71,2	76,6	0,1	41,2	23,2	63,4	39,7	58	55,4	34,4	70,6	56,7	89,4	:	71,6
2002	66,3	99,4	65	61,6	81,4	71,4	77,1	2,6	0	92,4	100	99,3	30,1	60,2	45,8	52,6	71,8	81,2	0,1	42,5	23,2	61,7	41,7	61,1	56,1	35	73,2	56,1	91,8	:	73,6
2003	66,5	99,6	63,9	66,3	82,7	71,4	76,2	2,3	0	94,8	99,3	100	30,9	63,7	46,3	55,1	73,4	81,2	0,1	44,2	24,5	60,8	44,1	62,3	57,5	35,8	79,5	50,7	92,9	0,2	76,6
2004	67,2	99,3	63,3	68	81,8	69,5	79,3	2,4	0	95,9	99,8	98,9	30,8	63,7	49,9	37,8	71	79,1	0,1	45,9	26,1	63,9	55	65,7	60,3	37,7	82,5	48,7	93,3	0,0	79,4
2005	72,3	100	58,3	65,3	91,1	72,7	80,6	1,9	0	94,6	99,5	97,3	31,8	65,7	51,2	62	72,6	81,9	0,1	47,5	27,8	61,4	55,8	66,8	60,8	37,9	84,2	77,6	94,1	0,0	82,8

4 lata

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
2000	83,1	99,2	67,0	81,0	90,6	81,4	78,2	2,0	53,9	99,0	100	100	55,7	60,6	51,0	94,7	89,5	100	99,5	79,5	33,3	72,3	60,3	67,7	70,3	41,9	72,8	100	90,9	:	78,1
2001	84,1	100	66,8	87,0	92,0	85,9	80,4	1,8	55,8	100	100	100	58,3	62,6	51,0	94,2	89,6	95,0	98,1	79,2	32,4	76,0	61,7	70,0	68,4	42,8	75,5	99,0	91,8	:	80,1
2002	85,8	100	74,6	88,3	92,3	88,9	82,1	1,8	55,9	100	100	100	58,3	64,7	51,6	98,8	90,2	92,6	99,1	80,7	32,7	78,7	64,2	72,3	68,5	44,0	77,8	100	93,3	:	81,4
2003	84,1	100	76,6	89,8	93,2	85,9	80,9	1,5	57,0	99,5	100	100	58,0	66,5	53,1	68,3	91,6	98,7	73,0	82,5	34,1	81,9	66,2	73,5	70,0	44,7	82,7	95,3	93,7	45,7	84,2
2004	80,0	99,9	72,6	91,2	93,4	84,3	83,9	1,7	57,2	100,0	100	100	61,2	69,1	54,5	82,8	92,3	97,5	74,0	82,1	35,7	79,9	75,2	77,8	71,7	46,1	87,7	63,0	95,1	52,2	86,9
2005	80,9	100,0	73,2	91,4	93,5	84,6	84,2	1,0	57,8	99,3	100	100	61,4	72,2	56,8	95,4	90,7	94,4	73,4	82,5	38,1	84,0	76,2	75,9	74,0	46,7	88,9	59,5	95,3	50,6	88,9

Źródło: Eurostat, Badania UOE.

Dodatkowe uwagi

Belgia: Dane nie uwzględniają niezależnych placówek prywatnych i – w roku 2003/04 – liczby dzieci zapisanych do placówek we Wspólnocie Niemieckojęzycznej.

Irlandia: Nie istnieją placówki sektora publicznego na poziomie ISCED 0. Wiele dzieci realizuje program zajęć przedszkolnych w placówkach prywatnych, ale brak danych dotyczących większości z nich.

Luksemburg: Edukacja jest obowiązkowa od 4 lat. W związku z tym w roku 2002/03 i 2003/04 odsetek brakujący do 100% obejmuje dzieci uczęszczające do placówek za granicą, ale przede wszystkim wynika z metody obliczeń. Liczba dzieci zapisanych do placówek odnosi się do stanu na dzień 1 września, natomiast liczba dzieci w tym wieku do stanu na dzień 1 stycznia.

Holandia: Od roku 2002/03 odsetek dzieci w wieku 4 lat uczęszczających do placówek jest zanizony. Liczba zapisanych dzieci w wieku 4 lat odnosi się do stanu na dzień 1 października, a w związku z tym nie uwzględnia dzieci, które zostaną przyjęte między październikiem a grudniem, ponieważ w tym czasie ukończą 4 lata. W dniu 31 grudnia niemal 100% dzieci w wieku 4 lat uczęszcza do placówek na tym poziomie edukacji.

Objaśnienia

Edukacja przedszkolna (ISCED 0) ma zaspokajać potrzeby edukacyjne i rozwojowe dzieci w wieku od 3 lat. Przedszkola o profilu edukacyjnym funkcjonują jako odrębne placówki lub w ramach szkoły i są zobowiązane do zatrudniania kadry posiadającej specjalistyczne kwalifikacje pedagogiczne. Nie uwzględniono żłobków i ośrodków zabaw, w których kadra nie posiada kwalifikacji pedagogicznych.

Wskaźnik ten oblicza się poprzez podzielenie liczby 3/4-latków uczęszczających do placówek przedszkolnych przez wielkość populacji 3/4-latków. Dane dotyczące populacji przedstawiają stan na dzień 1 stycznia roku bazowego.

Natomiast w Grecji, na Cyprze, w Holandii i Finlandii odsetek pracujących matek 3-latków jest o ponad 30% większy niż odsetek 3-latków uczęszczających do placówek. Wydaje się zatem, że w tych krajach matki korzystają z opieki nieformalnej (na przykład członka rodziny lub opiekunki) ze względu na brak placówek prowadzących edukację formalną, koszty lub preferencje rodziców, którzy opowiadają się za opieką w domu. Taka może być sytuacja na Łotwie i Litwie, w Austrii, Portugalii, Rumunii i Słowenii, gdzie odsetek pracujących kobiet jest również większy od odsetka 3-latków uczęszczających do placówek.

Niezależnie od sytuacji dotyczącej zatrudnienia wydaje się, że rodzice coraz częściej zapisują swe dziecko/dzieci do placówek przedszkolnych (rysunek 2.11). W krajach europejskich odsetek 3-latków uczęszczających do przedszkoli wzrósł średnio o 10% od roku 2000/01. Niedawno pojawiła się ogólna tendencja spadkowa w uczestnictwie 4-latków w zajęciach na poziomie ISCED 0. Wynika to jednak w dużej mierze ze zmian w dwóch krajach: Holandii i Zjednoczonym Królestwie. W Holandii 25-procentowy spadek tego odsetka od roku 2002/03 można głównie przypisać zmianom w metodologii obliczania szacunków (zob.: uwagi do rysunku 2.11). Spadek odsetka 4-latków uczęszczających na zajęcia na poziomie ISCED 0 w Zjednoczonym Królestwie wynika z tego, że od roku 2004/05 w Irlandii Północnej wszystkie 4-latki objęte zostały zajęciami edukacyjnymi na poziomie ISCED 1.

W związku z tym, że w przypadku 4-latków zaczynają nachodzić na siebie dwa różne poziomy edukacji, bardziej zasadne jest interpretowanie trendów dotyczących udziału 3-latków w zajęciach przedszkolnych. Ogólny wzrost odsetka przejawia się w różny sposób w poszczególnych krajach. Bardzo szybki wzrost (o ponad 25%) miał miejsce w Luksemburgu i Zjednoczonym Królestwie. Również w Danii, Niemczech, Rumunii, Szwecji, Słowenii i Norwegii odsetek 3-latków uczęszczających do placówek wzrastał szybciej niż średnia w krajach UE-27.

2.6. Finansowanie programów wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (ISCED 0)

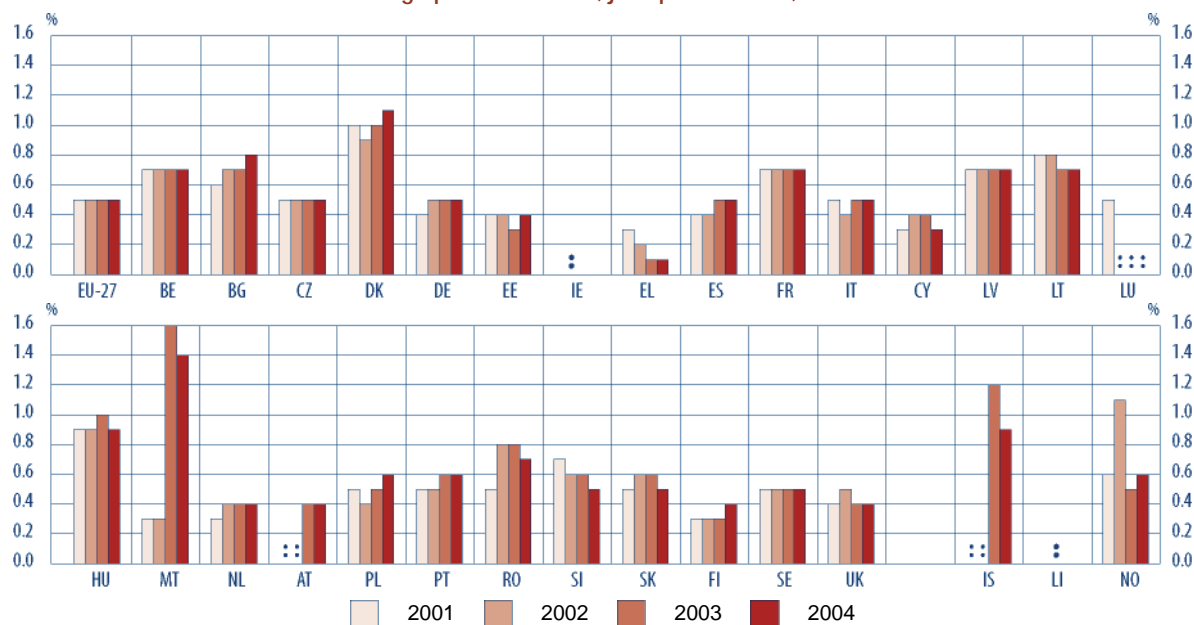
Wprawdzie wzrasta zapotrzebowanie na edukację przedszkolną dla małych dzieci, jednak konieczne jest także nie tylko rozszerzenie tej oferty w kategoriach ilościowych, ale i podniesienie jej jakości. Zaangażowanie krajów w realizację programów przedszkolnych i/lub organizowanie takich programów w optymalnych warunkach ilustruje wysokość środków finansowych, jakie przeznaczają się na edukację na poziomie ISCED 0, podaną jako procent PKB (rysunek 2.12).

Należy zauważyć, że wydatki wyrażone jako procent PKB trudno porównywać w układzie czasowym, jeśli PKB ulega znacznym zmianom. Na przykład w okresie wzrostu gospodarczego widoczne obniżenie wydatków w stosunku do PKB może w rzeczywistości oznaczać, że nie zaszła żadna zmiana, a może nawet, że rzeczywiste wydatki wzrosły. Dlatego ten wskaźnik pokazuje, czy wydatki odzwierciedlają zmiany w PKB.

Rozpatrując średnią dla UE i większość krajów można stwierdzić, że budżet edukacji przedszkolnej – w latach 2001-2004 pozostawał na tym samym poziomie w stosunku do PKB. Znaczny wzrost w 2003 r. można zauważyć na Malcie, gdzie budżet ten wzrósł w stosunku do PKB pięciokrotnie. Natomiast w Grecji, na Litwie, w Słowenii i Zjednoczonym Królestwie przyznawane środki finansowe w stosunku do PKB zmniejszały się nieco od 2001 r. W tych krajach nakłady w stosunku do PKB obniżyły się, choć realnie mogły nie ulec zmianie, jeśli w tym czasie miał miejsce wzrost PKB. W innych krajach, m.in. Słowenii, redukcja budżetu może wynikać z tego, że do oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych, które nie są uwzględniane w tych danych, przyjmuje się coraz większą liczbę dzieci uczęszczających na zajęcia przedszkolne, a w związku z tym otrzymują one coraz większą część budżetu.

Porównanie zmian w wydatkach z odsetkiem uczęszczających do placówek (zob.: rysunek 2.11) świadczy, że wzrostowi budżetu (w stosunku do PKB) na Malcie nie towarzyszył wzrost odsetka 3- i 4-latków uczęszczających do placówek na poziomie ISCED 0. Bardziej uderzające jest chyba to, że w kilku krajach miał miejsce wzrost liczby dzieci uczestniczących w zajęciach na poziomie ISCED 0, a proporcjonalnie nie zwiększyły się wydatki w stosunku do PKB; taka jest sytuacja na Łotwie i Litwie, w Austrii, Słowenii, Szwecji i Norwegii. Na Łotwie i Litwie, w Austrii, Słowenii i Szwecji redukcję budżetu w stosunku do PKB można wyjaśnić czynnikami demograficznymi (spadek liczby małych dzieci w populacji) lub czynnikami ekonomicznymi (wzrost PKB). W tych krajach nie nastąpił realny spadek wydatków w przeliczeniu na jedno dziecko (rysunek 2.13).

Rysunek 2.12: Łączne publiczne wydatki przeznaczane na edukację przedszkolną (ISCED 0) i nie przypisane do określonego poziomu ISCED, jako procent PKB, 2001-2004



	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
2001	0,49	0,69	0,64	0,53	0,98	0,41	0,35	0,06	0,27	0,39	0,69	0,48	0,32	0,68	0,82	0,50	0,85	0,30	0,33	:	0,46	0,50	0,45	0,65	0,53	0,32	0,47	0,44	:	:	0,60
2002	0,50	0,70	0,69	0,54	0,94	0,49	0,42	0,07	0,19	0,42	0,69	0,40	0,35	0,67	0,78	:	0,91	0,30	0,35	:	0,43	0,53	0,80	0,59	0,55	0,33	0,52	0,45	:	:	1,06
2003	0,49	0,71	0,70	0,54	0,99	0,46	0,34	0,07	0,13	0,46	0,69	0,45	0,36	0,69	0,74	:	0,97	1,57	0,36	0,41	0,48	0,60	0,83	0,56	0,64	0,34	0,50	0,35	1,18	:	0,53
2004	0,49	0,70	0,79	0,51	1,05	0,47	0,36	0,00	0,12	0,48	0,68	0,45	0,33	0,66	0,66	:	0,93	1,40	0,36	0,40	0,55	0,59	0,66	0,49	0,54	0,35	0,52	0,35	0,90	:	0,57

Źródło: Eurostat, UOE i rachunki krajowe.

Dodatkowe uwagi

EU-27: Szacunkowe dane obliczone na podstawie danych z krajów, dla których dostępne są dane.

Belgia: Dane nie uwzględniają niezależnych placówek prywatnych i Wspólnoty Niemieckojęzycznej.

Grecja: Wydatki na edukację przedszkolną wykazuje się pod szkolnictwem podstawowym. 2001, 2002: brak danych o kalkulacyjnych wydatkach emerytalnych. 2003: brak danych o pożyczkach studenckich ze źródeł publicznych.

Litwa: Brak danych o transferach publicznych do innych podmiotów prywatnych w latach 2003 i 2004.

Luksemburg: Dane obejmują wydatki na szkolnictwo podstawowe (ISCED 1).

Polska: Włącznie z wydatkami na opiekę nad dziećmi na poziomie edukacji przedszkolnej.

Portugalia: Nie uwzględniono wydatków na poziomie władz lokalnych. Brak danych o kalkulacyjnych wydatkach emerytalnych. 2003, 2004: brak danych o pożyczkach studenckich ze źródeł publicznych. 2003, 2004: nie uwzględniono transferów publicznych do innych podmiotów prywatnych. 2003 i 2004: brak danych o wydatkach na usługi pomocnicze.

Słowacja: Włącznie z wydatkami na opiekę nad dziećmi na poziomie edukacji przedszkolnej.

Zjednoczone Królestwo: PKB skorygowany w celu uwzględnienia roku finansowego, który trwa od 1 kwietnia do 31 marca.

Islandia: Brak danych o usługach pomocniczych na poziomie edukacji przedszkolnej.

Norwegia: 2002: włącznie z wydatkami na opiekę nad dziećmi na poziomie edukacji przedszkolnej. 2003, 2004: brak danych o wydatkach na usługi pomocnicze.

Objaśnienia

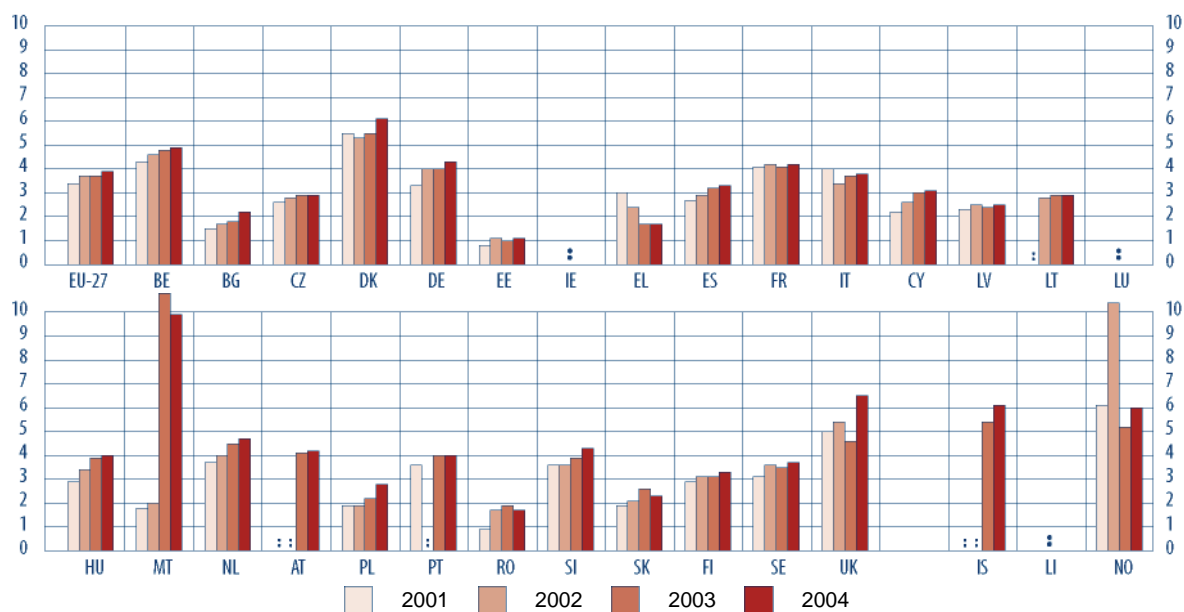
Na ogół sektor publiczny finansuje wydatki edukacyjne w taki sposób, że bierze na siebie bezpośrednią odpowiedzialność za bieżące i inwestycyjne wydatki placówek (bezpośrednie finansowanie placówek ze środków publicznych) lub zapewnia wsparcie finansowe uczniom/studentom i ich rodzinom (stypendia i pożyczki sektora publicznego) oraz dotuje działalność edukacyjną prywatnego sektora biznesu lub organizacji typu non-profit (transfery do gospodarstw domowych i przedsiębiorstw). Bezpośrednie finansowanie placówek edukacyjnych ze środków publicznych oraz transfery do gospodarstw domowych i przedsiębiorstw zalicza się do łącznych wydatków publicznych na edukację.

Łączne wydatki publiczne na edukację odnosi się do produktu krajowego brutto (PKB). Wynik mnoży się przez 100.

We wnioskach z tych danych należy uwzględnić bazę istniejącą w poszczególnych krajach: tj. wyodrębnić wydatki inwestycyjne i operacyjne. Nie ulega wątpliwości, że wzrost liczby dzieci uczęszczających do placówek często wymaga zwiększenia wydatków operacyjnych (nauczyciele, materiały itp.), choć w mniejszym stopniu wtedy, gdy istnieje już pewna infrastruktura.

Niezależnie od różnych kontekstów wydatki wzrastały na ogół w ciągu czterech analizowanych lat. Potwierdzają to dane na rysunku 2.13, które przedstawiają wydatki na edukację w stosunku do liczby dzieci uczęszczających na zajęcia edukacyjne na poziomie ISCED 0.

Rysunek 2.13: Łączne wydatki publiczne w przeliczeniu na jedno dziecko przeznaczane na edukację przedszkolną (ISCED 0) i nie przypisane do określonego poziomu ISCED, w tysiącach euro według parytetu siły nabywczej, 2001-2004



	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	
2001	3,4	4,3	1,5	2,6	5,5	3,3	0,8	:	3,0	2,7	4,1	4,0	2,2	2,3	:	:	2,9	1,8	3,7	:	1,9	3,6	0,9	3,6	1,9	2,9	3,1	3,6	5,4	:	:	6,1
2002	3,7	4,6	1,7	2,8	5,3	4,0	1,1	:	2,4	2,9	4,2	3,4	2,6	2,5	2,8	:	3,4	2,0	4,0	:	1,9	:	1,7	3,6	2,1	3,1	3,6	5,4	:	:	10,4	
2003	3,7	4,8	1,8	2,9	5,5	4,0	1,0	:	1,7	3,2	4,1	3,7	3,0	2,4	2,9	:	3,9	10,8	4,5	4,1	2,2	4,0	1,9	3,9	2,6	3,1	3,5	4,6	5,4	:	5,2	
2004	3,9	4,9	2,2	2,9	6,1	4,3	1,1	:	1,7	3,3	4,2	3,8	3,1	2,5	2,9	:	4,0	9,9	4,7	4,2	2,8	4,0	1,7	4,3	2,3	3,3	3,7	6,5	6,1	:	6,0	

Źródło: Eurostat, Badania UOE i rachunki krajowe.

Dodatkowe uwagi

EU-27: Szacunkowe dane obliczone na podstawie danych z krajów, dla których dostępne są dane.

Belgia: Dane nie uwzględniają niezależnych placówek prywatnych i Wspólnoty Niemieckojęzycznej. Dane dotyczące liczby zapisanych dzieci nie uwzględniają niezależnych placówek prywatnych i – w 2004 r. – Wspólnoty Niemieckojęzycznej.

Grecja: Wydatki na edukację przedszkolną wykazuje się pod szkolnictwem podstawowym. 2001, 2002: brak danych o kalkulacyjnych wydatkach emerytalnych. 2003: brak danych o pożyczkach studenckich ze źródeł publicznych.

Litwa: 2003, 2004: nie uwzględniono transferów publicznych do innych podmiotów prywatnych.

Polska: Włącznie z wydatkami na opiekę nad dziećmi na poziomie edukacji przedszkolnej.

Portugalia: Nie uwzględniono wydatków na poziomie władz lokalnych. Brak danych o kalkulacyjnych wydatkach emerytalnych. 2003, 2004: brak danych o pożyczkach studenckich ze źródeł publicznych. 2003, 2004: brak danych o transferach publicznych do innych podmiotów prywatnych. 2003 i 2004: nie uwzględniono wydatków na usługi pomocnicze.

Słowacja: Włącznie z wydatkami na opiekę nad dziećmi na poziomie edukacji przedszkolnej.

Zjednoczone Królestwo: PKB skorygowany w celu uwzględnienia roku finansowego, który trwa od 1 kwietnia do 31 marca.

Islandia: Brak danych o wydatkach na usługi pomocnicze na poziomie edukacji przedszkolnej.

Norwegia: 2002: włącznie z wydatkami na opiekę nad dziećmi na poziomie edukacji przedszkolnej. 2003, 2004: brak danych o wydatkach na usługi pomocnicze.

Objaśnienia

Na ogół sektor publiczny finansuje wydatki edukacyjne w taki sposób, że bierze na siebie bezpośrednią odpowiedzialność za bieżące i inwestycyjne wydatki placówek (bezpośrednie finansowanie placówek ze środków publicznych) lub zapewnia wsparcie finansowe uczniom/studentom i ich rodzinom (stypendia i pożyczki sektora publicznego) oraz dotuje działalność edukacyjną prywatnego sektora biznesu lub organizacji typu non-profit (transfery do gospodarstw domowych i przedsiębiorstw). Bezpośrednie finansowanie placówek edukacyjnych ze środków publicznych oraz transfery do gospodarstw domowych i przedsiębiorstw zalicza się do łącznych wydatków publicznych na edukację.

Wskaźnik obliczono poprzez podzielenie łącznych rocznych wydatków przez liczbę dzieci zapisanych do placówek na poziomie ISCED 0.

Roczne wydatki podano według parytetu siły nabywczej, aby wyeliminować zniekształcenia wynikające z różnic w poziomie cen między poszczególnymi krajami.

W latach 2001-2004 znaczny spadek (ok. 40%) rocznych wydatków w przeliczeniu na jedno dziecko miał miejsce jedynie w Grecji. Ogromna większość krajów europejskich zwiększyła wydatki o ponad 10%, a na Malcie wydatki wzrosły radykalnie o ponad 400% w latach 2002-2003.

Odrębny wzorzec można zauważyć w Słowenii i Zjednoczonym Królestwie, gdzie wzrosły wydatki w przeliczeniu na jedno dziecko, natomiast zmniejszyły się nieco łączne wydatki w stosunku do PKB (rysunek 2.12). Ten paradoks wynika przede wszystkim z tego, że realnie zmniejszyła się liczba dzieci uczęszczających do placówek przedszkolnych⁽⁶⁾. Należy zauważyć, że w Słowenii spadek liczby dzieci w placówkach jest spowodowany spadkiem wskaźnika urodzeń, któremu towarzyszył wzrost odsetka uczęszczających do placówek (odsetka dzieci zapisanych do placówek w stosunku do całej populacji dzieci). W Zjednoczonym Królestwie spadek liczby uczestniczących dzieci jest spowodowany spadkiem odsetka dzieci zapisanych do placówek na poziomie ISCED 0, zaś wzrostem odsetka na poziomie ISCED 1.

*
* *

W niniejszym przeglądzie omówiono pokrótce zagadnienia społeczne, kulturowe i ekonomiczne, które mogą zagrażać szansom edukacyjnym dzieci. Niektóre kraje są bardziej niż inne dotknięte wpływem przeanalizowanych czynników. Na przykład, odsetek rodzin niepełnych z małym dzieckiem/małymi dziećmi jest zdecydowanie największy w Zjednoczonym Królestwie. Takie gospodarstwa domowe często borykają się z trudnościami finansowymi. Ubóstwo w gospodarstwach domowych z małymi dziećmi jest również powszechnym zjawiskiem w Estonii i Włoszech, na Litwie, w Luksemburgu, Polsce i Portugalii. W Słowacji zarówno kobiety, jak i mężczyźni wychowujący małe dzieci są znacznie bardziej zagrożeni bezrobociem niż w innych krajach europejskich. W Luksemburgu odsetek dzieci z obcym obywatelstwem jest największy w Europie. Edukacja przedszkolna dzieci migrantów jest także istotnym problemem w Grecji, na Cyprze, w Austrii i prawdopodobnie innych krajach, gdzie mniejszości etniczne (zwłaszcza Romowie) stanowią liczne wspólnoty, a nie są uwzględniane w statystykach.

Z analizy wynika również, że w większości krajów aktywność zawodowa kobiet jest wyraźnie związana z wiekiem dzieci. Wiele kobiet w Europie wycofuje się z rynku pracy w okresie opieki nad dzieckiem w wieku poniżej 3 lat. Wśród kobiet z dziećmi w wieku od 3 do 6 lat wskaźniki aktywności ekonomicznej są nadal niższe od średniej, ale kiedy tylko najmłodsze dziecko ukończy 6 lat, większość kobiet w Europie deklaruje, że jest gotowa podjąć pracę zarobkową.

⁽⁶⁾ Z danych Eurostatu wynika, że w tych dwóch krajach realna liczba (nie przedstawiona na rysunkach) zmniejszyła się znacznie bardziej niż w którymkolwiek innym kraju (-26 % w latach 2001-2004 w Słowenii; -31% w Zjednoczonym Królestwie).

Wycofywanie się z pracy zawodowej może częściowo wynikać z braku oferty dla małych dzieci. Niemniej jednak w większości krajów można w tym obszarze zauważyć pozytywny trend, jeśli chodzi zarówno o odsetek dzieci uczęszczających do placówek na poziomie ISCED 0, jak i nakłady przeznaczane na ten poziom edukacji.

Te trendy są częściowo związane z rozwiązaniami faktycznie wprowadzanymi na poziomie przedszkolnym, niezależnie od tego, czy wprowadzano je z myślą o rozwiązaniu problemów, które uznaje się za czynniki ryzyka. Pozostała część tego opracowania koncentruje się na rozwiązaniach oraz strategiach edukacyjnych opracowywanych w celu zaspokojenia potrzeb małych dzieci, a zwłaszcza potrzeb tych małych dzieci, które są najbardziej defaworyzowane w społeczeństwie.

Wprowadzenie

Z badań wynika, że modele i systemy wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem są ogromnie zróżnicowane pod względem skali oferty, intensywności i jakości, a także prawdopodobnie oddziaływania (rozdział 1). We wszystkich krajach w Europie oferuje się dzieciom programy wczesnej edukacji poprzedzające obowiązkową naukę w szkole, które są przynajmniej częściowo finansowane ze środków publicznych (zob.: rysunek 3.1). Jednak między krajami czy nawet regionami istnieją znaczne różnice, jeśli chodzi o wiek, od którego dzieci mogą uczęszczać na takie zajęcia, stopień, w jakim zaspokajają się aktualne zapotrzebowanie, oraz charakter zajęć organizowanych w ramach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. W niniejszym rozdziale omówiono te zagadnienia pod kątem następujących pytań:

- Jak zorganizowana jest wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem? Od jakiego wieku dzieci mogą korzystać z dotowanych przez państwo i akredytowanych form wczesnej edukacji i opieki? Jakie są najchętniej stosowane kryteria dostępu? W jakich godzinach funkcjonują placówki wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem?
- Czy oferta zaspokaja zapotrzebowanie na przystępne finansowo formy wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem? W jaki sposób władze publiczne są zobowiązane do zaspokajania zapotrzebowania na takie formy edukacji i opieki?
- Jakie strategie ułatwiają dostęp do wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem? Jakie konkretne rozwiązania zostały wprowadzone, aby rozszerzyć dostęp i dotrzeć do dzieci, które w innym przypadku mogłyby nie korzystać z istniejącej oferty? Jakie wprowadzono procedury oceny i składania sprawozdań?

3.1. Struktura i kryteria przyjęć

3.1.1. Najważniejsze modele edukacji i opieki

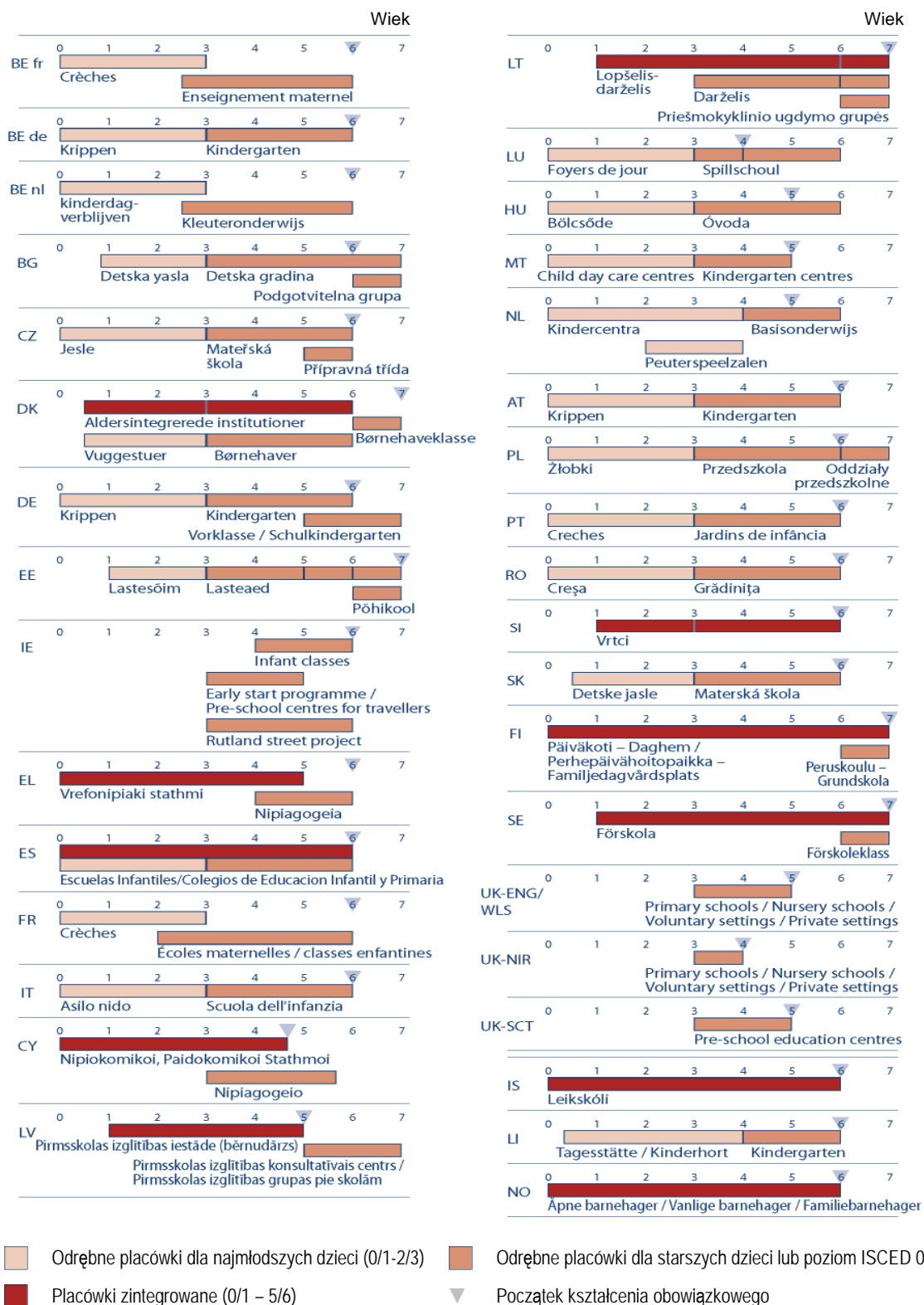
W każdym bez wyjątku kraju w Europie istnieje określona forma dotowanej i akredytowanej przez państwo edukacji i opieki dla dzieci, które nie osiągnęły jeszcze wieku obowiązku szkolnego. Różnice dotyczą form organizacyjnych, władz odpowiedzialnych za ten obszar oraz wieku, od którego przyjmuje się dzieci do takich placówek.

W wielu krajach władze publiczne oferują miejsca w dotowanych placówkach od bardzo wczesnego wieku, często od momentu, gdy kończy się ustawowy urlop macierzyński. Nie musi to jednak oznaczać, że w pełni zaspokajają się zapotrzebowanie na miejsca w takich placówkach (informacje o planowaniu liczby miejsc przedstawiono w podrozdziale 3.2).

W Europie funkcjonują dwa najważniejsze modele organizacyjne wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. W pierwszym modelu małe dzieci uczęszczają do placówek zintegrowanych, gdzie edukację i opiekę organizuje się w formie jednej fazy dla wszystkich dzieci w wieku przed rozpoczęciem nauki w szkole. W każdej placówce istnieje tylko jeden zespół kierowniczy dla dzieci ze wszystkich grup wiekowych, a kadra odpowiedzialna za edukację dzieci posiada na ogół takie same kwalifikacje i jest objęta tą samą siatką płac niezależnie od wieku dzieci, którymi się zajmuje. Tym nauczycielom czy wychowawcom grup przedszkolnych towarzyszy często kadra należąca do innych kategorii zawodowych w dziedzinie opieki nad małymi dziećmi, np. opiekunki czy wykwalifikowane pielęgniarki opiekujące się noworodkami (zob.: rozdział 5). W drugim modelu struktura organizacyjna wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem jest uzależniona od wieku dzieci (na ogół dla dzieci w wieku

od 0 do 3 lat i dzieci w wieku od 3 do 6 lat). Każda forma edukacji i opieki może podlegać innemu ministerstwu (zob.: załącznik, tabela A). Ten model jest najbardziej rozpowszechniony w Europie. W kilku krajach współistnieją obok siebie obydwa modele.

Rysunek 3.1: Organizacja dotowanych i akredytowanych form wczesnej edukacji i opieki dla dzieci w różnym wieku przed rozpoczęciem nauki w szkole, 2006/07



Źródło: Eurydice.

Dodatkowe uwagi

Republika Czeska: Zajęcia przygotowawcze (*přípravná třída*) są dostępne wyłącznie dla dzieci ze środowisk defaworyzowanych.

Dania: Od roku szkolnego 2008/09 kształcenie obowiązkowe rozpoczyna się w wieku 6, a nie 7 lat.

Irlandia: Żłobki i przedszkola, które przyjmują dzieci w wieku poniżej 4 lat, nie muszą zatrudniać kadry z kwalifikacjami pedagogicznymi, a w związku z tym tego rodzaju placówek nie uwzględnia się w danych Eurostatu (rozdział 2). Kadre z takimi kwalifikacjami zatrudnia się obowiązkowo jedynie do prowadzenia zajęć przeznaczonych dla określonej grupy docelowej (program wczesnego startu, *Early Start Programme*, dla 3- i 4-latków, projekt *Rutland St Project* dla dzieci w wieku 3-5 lat i placówki przedszkolne dla dzieci z tzw. irlandzkiej społeczności wędrownej – *Travellers* – w wieku 3-4 lata).

Grecja: Zajęcia w ramach pierwszego roku *Nipiagogeia* (dla 4- i 5-latków) organizują również *Vrefonipiaki stathmi*. Od roku 2007/08 wiek, w którym rozpoczyna się kształcenie obowiązkowe, obniżono z 6 do 5 lat.

Cypr: Kształcenie obowiązkowe rozpoczyna się dokładnie w wieku 4 lat i 8 miesięcy.

Łotwa: Zajęcia przygotowujące do szkoły podstawowej (*obligātā sagatavošana pamatizglītības apguvei*) mogą być organizowane w odrębnych placówkach dla starszych dzieci, jak również w *pirmsskolas izglītības iestāde (bērnudārzs)*.

Litwa: Zajęcia przygotowawcze (*priešmokyklinio ugdymo grupė*) organizuje się w *lopšelis-darželis* i *darželis* oraz w szkołach prowadzących kształcenie ogólne (*bendrojo lavinimo mokykla*).

Węgry: Wprawdzie *óvoda* zajmują się na ogół dziećmi w wieku 3-6 lat, dziecko może pozostać w *óvoda* do czasu, gdy ukończy 8 lat, jeżeli stwierdzono, że nie jest gotowe do nauki w szkole podstawowej.

Holandia: Opiekę nad dzieckiem i wczesną edukację organizuje się w odrębnych formach. Opiekę nad dziećmi w wieku 0-4 lata zapewniają placówki opieki nad dzieckiem i opiekunki, a dziećmi w wieku 4-12 lat zajmują się placówki pozaszkolne. Wczesna edukacja jest dostępna dla dzieci w wieku od 2 do 6 lat, zwłaszcza dzieci ze środowisk defaworyzowanych; zajęcia przedszkolne są organizowane przez przedszkolne ośrodki zabaw (dla dzieci w wieku 2-3 lata) i szkoły podstawowe (dla dzieci w wieku 4-5 lat).

Rumunia: W roku 2003/04 wiek, w którym rozpoczyna się kształcenie obowiązkowe, obniżono z 7 do 6 lat. Można jednak uzyskać zwolnienie i z tej możliwości powszechnie korzystają rodzice, którzy nie chcą zapisać swego dziecka do szkoły do czasu, gdy ukończy 7 lat.

Słowacja: *Materská škola* jest przewidziana dla dzieci w wieku od 3 lat, ale niektóre placówki mogą przyjmować dzieci w wieku od 2 lat, jeśli stwierdzono, że są one gotowe do zajęć w tej grupie wiekowej.

Finlandia: Zajęcia dla dzieci w wieku przedszkolnym organizują także władze lokalne, na przykład w formie programu zabaw. Ponadto nie istnieje wyraźnie określona granica wieku pomiędzy zintegrowanymi placówkami opieki dziennej czy programem przedszkolnym (*Esiopetus*), który prowadzi się w placówkach opieki dziennej (*Päiväkoti*), a szkołami, prowadzącymi kształcenie obowiązkowe (*peruskoulu*). Jeżeli dziecko rozpoczyna kształcenie obowiązkowe w wieku 7 lat, ma ono prawo do uczęszczania na zajęcia przedszkolne w tym roku, w którym kończy 6 lat, ale jest to dobrowolne. Edukacja przedszkolna dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest przedłużona do dwóch lat, choć dzieci te rozpoczynają kształcenie obowiązkowe w wieku 5 lat.

Szwecja: 95% dzieci z przedszkola przechodzi do *förskoleklass*, gdy kończy 6 lat. Istnieją również powszechnie dostępne i bezpłatne placówki przedszkolne, które organizują zajęcia trwające 3 godziny dziennie (15 godzin tygodniowo) dla niektórych dzieci w wieku 4-5 lat.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Niektóre placówki prywatne i społeczne zajmują się szerszym przedziałem wiekowym, ale na rysunku nie przedstawiono form opieki dla dzieci w wieku poniżej 3 lat, ponieważ są one wprawdzie akredytowane, ale nie są finansowane przez państwo. W ograniczonym zakresie organizuje się finansowane przez państwo zajęcia dla dzieci w wieku poniżej 3 lat, ale ich też nie pokazano na rysunku, ponieważ nie są one powszechnie dostępne.

Zjednoczone Królestwo (SCT): Decyzja o wsparciu finansowym na opiekę nad dziećmi w wieku 0-3 lata leży w gestii władz lokalnych, ale nie są one centralnie zobowiązane do jej finansowania.

Objaśnienia

Na wykresach krajowych przedstawiono ogólny schemat organizacji opieki i edukacji dla małych dzieci (w wieku ok. 0-6 lat). Obejmują one wszystkie zinstytucjonalizowane, oficjalnie uznawane i akredytowane formy opieki i edukacji w sektorze publicznym i dotowanym przez państwo sektorze prywatnym, jeśli nawet dzieci nie korzystają z nich powszechnie. Nie uwzględniono opieki nad dziećmi w domu.

Na rysunku przedstawiono oddzielnie każdy kraj oraz formy opieki i edukacji, wiek przyjęć i czas trwania programu/ów w danym kraju. Wiek, w którym rozpoczyna się kształcenie obowiązkowe, oznaczono szarym trójkątem na linii wieku.

W danym kraju mogą istnieć równocześnie dwa główne modele organizacyjne. „Placówki zintegrowane” (oznaczone kolorem ciemnoczerwonym) zajmują się zwykle dziećmi w wieku 0-1 do 5-6 lat. Ta forma obejmuje jedną fazę dla wszystkich dzieci w wieku przedszkolnym, w tych samych ramach edukacyjnych (jeden zespół kierowniczy, ten sam poziom kwalifikacji kadry odpowiedzialnej za edukację dzieci i to samo źródło finansowania).

W przypadku odrębnych placówek dla poszczególnych grup wiekowych (jasny kolor oznacza młodsze dzieci, a ciemny kolor – starsze dzieci) wiek w poszczególnych krajach jest zróżnicowany, ale zwykle obejmuje przedziały od 0-1 do 2-3 lata i od 3-4 do 5-6 lat.

W miarę możliwości nazwy placówek podano w języku narodowym; jeśli termin w języku narodowym nie jest dostępny, podano nazwę w języku angielskim.

W krajach skandynawskich (z wyjątkiem Danii), na Łotwie i w Słowenii istnieje wyłącznie jednofazowy model wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. Na Łotwie, w Finlandii i Szwecji, oprócz zajęć w placówkach zintegrowanych, prowadzi się zajęcia przygotowujące do szkoły podstawowej (zwykle dla dzieci w wieku 5 lub 6 lat), które różnią się od zajęć dla młodszych dzieci. Programy przygotowujące do szkoły podstawowej mogą być prowadzone w tych samych placówkach, co dla młodszych dzieci, odrębnych placówkach lub w szkołach prowadzących kształcenie na poziomie podstawowym.

W krajach, w których istnieje model zintegrowany, uznaje się powszechne prawo do korzystania z opieki i edukacji od najmłodszego wieku. W Finlandii dzieci mają prawo do korzystania ze żłobków od momentu, gdy kończy się urlop macierzyński lub wychowawczy. Rodzice występują o miejsca w placówkach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem do władz gminy, które podejmują decyzję w sprawie formy edukacji lub opieki (na przykład, opieki dziennej zapewnianej w domu lub w placówce). Forma jest dostosowana do potrzeb rodziców (włącznie z opieką wieczorem i w weekendy). 6-latki mogą uczestniczyć w zajęciach przedszkolnych. W Szwecji gminy są również zobowiązane do organizowania zajęć dla wszystkich dzieci w wieku od roku do czasu, gdy dobrowolnie rozpoczynają one roczne zajęcia przygotowujące do szkoły lub obowiązkową naukę w szkole. Ma to istotne znaczenie w przypadku, gdy rodzice pracują lub studiuje, albo gdy samo dziecko potrzebuje zajęć przygotowujących do nauki szkolnej. Miejsca należy oferować bez zbędnej zwłoki, zwykle w ciągu 3-4 miesięcy od czasu otrzymania podania od rodziny. W Norwegii priorytetem rządu jest objęcie zajęciami przedszkolnymi wszystkich dzieci w wieku od roku do 5 lat. Ustawowe prawo do miejsca w przedszkolu będzie obowiązywać od 2009 r. Gminy mają obowiązek zadbać o wystarczającą liczbę miejsc dla dzieci, które nie osiągnęły jeszcze wieku obowiązkowej nauki szkolnej. W Słowenii wszystkie dzieci mają prawo do miejsca w placówkach wczesnej edukacji lub opieki nad dzieckiem, a rodzice mogą wybrać rodzaj placówki. Niemal w każdym kraju za prowadzenie programów przedszkolnych w sektorze publicznym odpowiadają władze lokalne.

W pięciu krajach, gdzie istnieje system mieszany (Dania, Grecja, Cypr, Hiszpania i Litwa), dzieci mogą uczęszczać do placówek działających zgodnie z modelem jednofazowym lub placówek dla określonych grup wiekowych. W Danii i Hiszpanii placówki zintegrowane (zajmujące się dziećmi w wieku 0-6 lat) istnieją obok placówek działających w systemie dwufazowym, zależnie od wieku: pierwsza faza jest przewidziana dla dzieci w wieku 0-3 lata, a druga faza dla dzieci w wieku 3-6 lat. Zgodnie z założeniami reformy przeprowadzonej niedawno w Danii władze lokalne muszą zagwarantować opiekę dzienną wszystkim dzieciom w wieku od 26 tygodni do czasu osiągnięcia wieku szkolnego. W Hiszpanii edukacja przedszkolna (*educación infantil*) stanowi pierwszy poziom systemu edukacji, trwający od pierwszych miesięcy życia dziecka do 6-ego roku życia, tj. do rozpoczęcia obowiązkowej nauki szkolnej. Zajęcia organizuje się głównie w placówkach publicznych lub dotowanych przez państwo, a Wspólnoty Autonomiczne mają obowiązek zadbać o to, aby rodzice mieli dostęp do wybranej formy edukacji i opieki. W Grecji, na Cyprze i Litwie istnieje inny system, w którym jedynie starsze dzieci (w wieku powyżej 4 lat w Grecji i powyżej 3 lat na Litwie) mają do wyboru zajęcia w placówce zintegrowanej lub placówce zajmującej się ich grupą wiekową. Na Łotwie i Litwie, gdzie istnieją zintegrowane placówki dla dzieci od roku życia, mało dzieci uczęszcza na zajęcia przedszkolne do wieku 3 lat.

Większość krajów europejskich należy do drugiej kategorii, w której wszystkie finansowane ze środków publicznych i akredytowane placówki wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem są podzielone zależnie od wieku dzieci i organów odpowiedzialnych za opracowywanie i wdrażanie strategii dotyczących funkcjonowania tych placówek. Dzieci w wieku od 2, 3 lub 4 do 6 lat są włączone do struktur stanowiących część krajowego systemu edukacji (ISCED 0). Zarówno w Belgii (Wspólnocie Francuskiej), jak i Francji dzieci w wieku od 2,5 roku (we Francji czasem od 2 lat) uczęszczają na zajęcia w głównym nurcie systemu szkolnego. W Luksemburgu kształcenie obowiązkowe rozpoczyna się w wieku 4 lat, a władze lokalne będą ustawowo zobowiązane do organizowania wczesnej edukacji dla 3-latków od września 2009 r.

Jeśli chodzi o najmłodsze dzieci (zwykle w wieku 0-3 lata), sytuacja jest złożona i zróżnicowana, ale na ogół w tych krajach nie gwarantuje się dotowanych miejsc wszystkim dzieciom przed rozpoczęciem edukacji przedszkolnej, co ma zwykle miejsce mniej więcej w wieku 3 lat. Tak jest w Belgii, gdzie system opieki nad dziećmi w wieku poniżej 2,5 roku jest akredytowany i dotowany przez agencje

rządowe dla trzech wspólnot. W tych placówkach brakuje jednak miejsc, w związku z czym część zapotrzebowania zaspokaja nie dotowany przez państwo sektor prywatny, który również nadzorują agencje rządowe.

Podobnie funkcjonuje system we Francji, gdzie agencje regionalne, tzw. CODAJE (*Commissions départementales pour l'accueil des jeunes enfants*), uczestniczą w planowaniu miejsc i akredytowaniu placówek (oraz w zadaniach związanych z tworzeniem ogólnej polityki i oceną). Oferta dla dzieci w wieku poniżej 3 lat jest bardzo zróżnicowana; dla mniej niż jednej trzeciej dzieci w tym wieku są miejsca w takich placówkach opieki, jak gminne żłobki, a niemal wszystkie dzieci są zapisywane do placówek przedszkolnych. Tak samo jest w Luksemburgu

W Austrii niektóre dzieci w wieku poniżej 3 lat korzystają ze żłobków lub placówek dla mieszanych grup wiekowych, ale odsetek uczęszczających dzieci jest niewielki, a placówki są skoncentrowane w obszarach miejskich. Większość dzieci w wieku powyżej 3 lat uczęszcza do przedszkoli. W Polsce placówki przedszkolne są otwarte dla wszystkich dzieci w wieku powyżej 3 lat; dzieci w wieku 0-3 lata, których rodzice pracują, mogą otrzymać miejsce w prowadzonych przez gminy żłobkach, z których część jest także połączona z przedszkolami.

W wielu krajach, w których istnieje model odrębnych placówek lub mieszany model wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, oferta dla młodszych dzieci (w wieku 0-3 lata) jest bardzo zróżnicowana na poziomie lokalnym. Często władze lokalne samodzielnie decydują o sposobie organizacji dotowanej opieki i edukacji (zob.: tabela A w załączniku). Takie rozwiązanie przyjęto w Grecji, Włoszech, Austrii, Lichtensteinie i niemal we wszystkich krajach Europy Środkowo-Wschodniej.

W kilku krajach jest bardzo mało placówek finansowanych ze środków publicznych dla dzieci w wieku poniżej 3 lat. W związku z tym w Republice Czeskiej, Irlandii i Polsce odsetek dzieci w wieku poniżej 3 lat, które korzystają z edukacji i opieki, jest wyjątkowo mały (bardziej szczegółowe informacje o odsetku dzieci uczęszczających do placówek przedstawiono w rozdziale 2.5). W Holandii opiekę nad dziećmi zapewnia głównie sektor prywatny, a rząd, pracodawcy i rodzice płacą za akredytowane usługi. W związku z tym nacisk kładzie się na wspieranie rodziców, którzy pracują. Jednym z zasadniczych celów polityki jest to, aby dzieci ze środowisk defaworyzowanych uczestniczyły w zorganizowanych zajęciach od 2 lat (zob. niżej). W Zjednoczonym Królestwie bezpośrednio finansowane formy opieki dla najmłodszych dzieci (poniżej 3 lat) nie są powszechnie dostępne. Istnieją jednak wyjątki; bezpłatną opiekę w niepełnym wymiarze dla 2-latków wprowadza się obecnie w upośledzonych regionach Anglii i Walii, a także – na zasadzie pilotażowej – w Irlandii Północnej, gdzie żłobki publiczne mogą przyjmować 2-latki, jeśli są wolne miejsca. Są również takie lokalne rozwiązania, jak program dotowania miejsc w placówkach opieki nad dzieckiem w Londynie. W Anglii i Walii od kwietnia 2008 r. władze lokalne są zobowiązane do zapewnienia odpowiedniej opieki dzieciom pracujących rodziców. Nie muszą one bezpośrednio organizować opieki nad dzieckiem, ale oczekuje się, że w obszarach, w których jest zapotrzebowanie, będą one wspierać rozwój placówek prywatnych i społecznych. W całym Zjednoczonym Królestwie polityka koncentruje się na intensywnym wspieraniu rodzin, aby zapewnić dzieciom lepsze warunki. W Anglii kwestie jakości edukacji i opieki dla dzieci od urodzenia do piątego roku życia włącza się do programu przygotowawczego dla małych dzieci pod nazwą *Early Years Foundation Stage*, który wszedł w życie we wrześniu 2008 r.

3.1.2. Regulacje dotyczące wieku przyjęć i urlopu wychowawczego

W Europie wiek przyjęć do placówek wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem jest bardzo zróżnicowany. W większości krajów oferta ta jest dostępna od urodzenia (w praktyce od ok. 3 miesięcy). Placówki w Danii, Słowacji i Lichtensteinie mogą przyjmować dzieci w wieku od ok. 6

miesiący. Do placówek w Bułgarii i Estonii, na Łotwie i Litwie, w Austrii, Słowenii i Szwecji dzieci mogą uczęszczać dopiero po ukończeniu pierwszego roku życia. Wcześniej system świadczeń macierzyńskich i wychowawczych zachęca rodziców do pozostawania z dziećmi w domu .

W Bułgarii matki mają prawo do socjalnych świadczeń finansowych z tytułu opieki nad dziećmi do czasu, gdy ukończą one rok lub – w przypadku dziecka niepełnosprawnego – 2 lata. W Estonii funkcjonuje szeroki system świadczeń rodzinnych, który obejmuje: zasiłek macierzyński, zasiłek wychowawczy, powszechne zasiłki rodzinne, ulgi podatkowe i świadczenia urlopowe. Zasiłek macierzyński przyznaje się pracującym matkom w wymiarze 100% dotychczasowego wynagrodzenia matki w okresie 140 dni przed urodzeniem i po urodzeniu dziecka. Wysokość zasiłku wychowawczego zależy od dotychczasowych zarobków rodziców, choć ustala się minimalną i maksymalną stawkę wynagrodzenia. Zasiłek wychowawczy wypłaca się pracującej matce po wygaśnięciu zasiłku macierzyńskiego. Zasiłek macierzyński i zasiłek wychowawczy obejmują 455 dni. Niepracujący rodzice mają prawo do zasiłku wychowawczego przez 14 miesięcy od urodzenia dziecka. Ojcowie mają także prawo do zasiłku wychowawczego po 6 miesiącach od urodzenia dziecka oraz dodatkowego urlopu z tytułu opieki nad dzieckiem w trakcie ciąży i urlopu macierzyńskiego matki lub w ciągu 2 miesięcy po urodzeniu dziecka.

W ramach systemu państwowych ubezpieczeń społecznych na Łotwie jedno z rodziców ma prawo do urlopu z tytułu opieki nad dzieckiem w wymiarze do półtora roku, do wykorzystania w okresie przed ukończeniem przez dziecko 8 lat. Zasiłek na dziecko wypłaca się rodzicowi, który opiekuje się dzieckiem do czasu, gdy dziecko ukończy rok, jeśli rodzic jest bezrobotny lub przebywa na urlopie wychowawczym. Od 1 stycznia 2008 r. w ramach świadczeń z ubezpieczeń społecznych wprowadzono zasiłek wychowawczy. Zasiłek ten przyznaje się rodzicowi, który opiekuje się dzieckiem do czasu, gdy ukończy ono rok. Zasiłku nie przyznaje się jednak w przypadku, gdy drugi rodzic otrzymuje aktualnie zasiłek macierzyński lub zasiłek z tytułu opieki nad dzieckiem.

Na Litwie rodzic lub rodzic zastępczy otrzymuje zasiłek w wysokości swego pełnego wynagrodzenia (podlegającej pewnemu limitowi) do czasu ukończenia przez dziecko roku, a następnie w wysokości 85% wynagrodzenia do czasu, gdy dziecko ukończy 2 lata. Ponadto ojcowie mają prawo do zasiłku w wymiarze 100% wynagrodzenia w ciągu miesięcznego urlopu po urodzeniu dziecka. W rozporządzeniu Ministerstwa Edukacji i Nauki zachęca się również rodziny do zapewnienia swym dzieciom edukacji w domu, przyznając im prawo do korzystania ze wsparcia pedagogicznego. Takie wsparcie obejmuje informacje o edukacji przedszkolnej i poradnictwo pedagogiczne w różnych formach.

Podobna jest sytuacja w Austrii, gdzie pokaźne wydatki na zasiłki federalne z tytułu opieki nad dzieckiem i świadczenia związane z urlopami wychowawczymi stanowią kontrast ze znacznie mniejszymi wydatkami na zinstytucjonalizowane formy wczesnej edukacji i opieki nad dziećmi w wieku do 6 lat. Jeżeli rodzic pozostaje w domu w ramach państwowego systemu zasiłków na dziecko, to przez 18 miesięcy jest on objęty państwowym ubezpieczeniem zdrowotnym i składkowymi świadczeniami emerytalnymi, a także zachowuje prawo do zatrudnienia przez kolejne 6 miesięcy do czasu, gdy dziecko ukończy 2 lata.

W Szwecji przyznaje się 480 dni płatnego urlopu wychowawczego (przed i po urodzeniu dziecka). 60 dni jest zarezerwowanych wyłącznie dla matki (*mammamånader*), a 60 dni wyłącznie dla ojca (*pappamånader*). Pozostałe 360 dni powinno być równo podzielone między rodziców, ale jedno z nich może przekazać swe uprawnienia drugiemu. Przez 390 dni zasiłek stanowi 80% zarobków (podlegających limitowi), a przez pozostałe 90 dni wypłaca się kwotę ryczałtową w wysokości 180 koron szwedzkich dziennie (ok. 17 euro). Zasiłek wychowawczy można pobierać do czasu, gdy dziecko ukończy 8 lat lub pierwszą klasę w szkole.

W Słowenii, oprócz szerokiego zakresu świadczeń urlopowych i zasiłków wychowawczych związanych z urodzeniem lub pojawieniem się dziecka w rodzinie – urlopu macierzyńskiego (105 dni), urlopu ojcowskiego (90 dni, w tym 15 dni płatnego urlopu) i urlopu adopcyjnego (150 lub 120 dni) – przyznaje się także urlop na wychowanie i opiekę nad dzieckiem, w wymiarze 260 dni, który można przedłużyć, na przykład gdy urodzą się bliźniaki bądź dziecko jest niepełnosprawne. Zasiłki te wypłaca się z systemów ubezpieczeń, które są finansowane z obowiązkowych składek wpłacanych przez pracowników i pracodawców. Ponadto jedno z rodziców ma prawo do pracy w niepełnym wymiarze, zanim dziecko ukończy 3 lata.

W Republice Czeskiej nie ma granicy wieku, do której dzieci można umieszczać w żłobkach (*jesle*), a państwo wspiera rodziców opiekujących się dziećmi w wieku poniżej 3 lat. Urlop macierzyński trwa 28 tygodni, a następnie do czasu, gdy dziecko ukończy trzy lata, można uzyskać urlop wychowawczy, który pracodawca jest zobowiązany przyznać. Rodzice, którzy sami zajmują się edukacją swego dziecka, mają również prawo do specjalnych dodatkowych świadczeń finansowych.

3.1.3. Przydzielanie miejsc w placówkach dla małych dzieci

W tym podrozdziale przedstawiono skrótowo ogólne zasady przydzielania miejsc w placówkach wczesnej edukacji i opieki dla najmłodszych dzieci. Specjalne dodatkowe rozwiązania dla dzieci z grup ryzyka zostały omówione bardziej szczegółowo w podrozdziale 3.3.

W niektórych krajach europejskich, głównie skandynawskich, gwarantuje się powszechne prawo do miejsc w dotowanych placówkach opieki nad dzieckiem i wczesnej edukacji, natomiast w większości krajów takich gwarancji nie ma. Jeżeli nie gwarantuje się możliwości korzystania z tych placówek, miejsca, których jest często niewiele, przydziela się zgodnie z różnymi wytycznymi. W przypadku placówek opieki dla dzieci w wieku poniżej 2 lat głównym (czy nawet jedynym) kryterium dostępu jest status zatrudnienia rodziców. Świadczy to, że na tym etapie funkcja opiekuńcza dominuje nad funkcją edukacyjną, a nacisk kładzie się na kwestie związane z równowagą między życiem zawodowym i prywatnym rodziców (zob.: rozdział 4). W poszczególnych krajach kryterium statusu zatrudnienia rodziców ma jednak różną siłę. We Francji zwykle obydwój rodzice muszą wykazać, że pracują lub poszukują pracy, natomiast rodziców we Włoszech pyta się o zobowiązania związane z pracą. Również w Hiszpanii pierwszeństwo mają rodzice pracujący, a w Polsce do żłobków przyjmuje się wyłącznie dzieci pracujących rodziców.

Kolejnym kryterium, które często decyduje o preferencyjnym dostępie, jest miejsce zamieszkania. W trzech krajach bałtyckich, Grecji i Hiszpanii, na Węgrzech i w Rumunii większą szansę na otrzymanie miejsca mają rodziny mieszkające lub pracujące w rejonie danej placówki. Na Węgrzech to rozwiązanie wprowadzono po to, aby zmniejszyć nierówności i zapewnić dzieciom dostęp do placówki znajdującej się najbliżej ich domu. Podobne względy zadecydowały o takich rozwiązaniach w innych krajach, które stosują jako kryterium miejsce zamieszkania.

Najpowszechniejsza procedura przyjęć do placówek wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem polega na tym, że rodzice muszą wystąpić o miejsce w placówce. Zwykle mogą sami wybrać z oferty formę edukacji i opieki – w domu lub w placówce, jak również w placówce prywatnej lub publicznej. Ze względów finansowych są łatwiej dostępne miejsca w dotowanych placówkach (zob.: rozdział 6 dotyczący finansowania). W krajach skandynawskich, gdzie gwarantuje się dotowane miejsca, władze lokalne mogą podjąć dodatkowe kroki, aby zapewnić wszystkim dzieciom możliwość korzystania z dostępnej oferty. W Danii, na przykład, jeśli sami rodzice nie zapiszą dziecka do żłobka, władze lokalne mogą zaoferować dziecku miejsce w placówce edukacyjno-wychowawczej. W Norwegii przywiązuje się wielką wagę do życzeń i potrzeb użytkowników, a skoordynowana procedura przyjęć ma zapewnić równe traktowanie samych dzieci oraz gminnych i prywatnych żłobków i przedszkoli.

Również w Belgii (Wspólnocie Flamandzkiej) planuje się wprowadzić na poziomie lokalnym skoordynowaną procedurę przyjęć do placówek opieki.

I w końcu, jak wspomniano wyżej, najważniejszym czynnikiem decydującym o dostępie do edukacji przedszkolnej (poziom ISCED 0) jest wiek. Często pierwszeństwo mają dzieci, które wkrótce osiągną wiek obowiązku szkolnego. Dotyczy to zwłaszcza Republiki Czeskiej, Cypru, Polski, Słowacji i Zjednoczonego Królestwa (Irlandii Północnej).

3.1.4. Godziny otwarcia

Sposób organizacji placówek dla małych dzieci, a w szczególności ich godziny otwarcia, mają wpływ na to, w jakim zakresie rodziny mogą z nich korzystać i czy zaspokajają one rzeczywiste potrzeby w zakresie opieki nad dzieckiem.

W Europie istnieją dwa rozwiązania: dotowane placówki wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem działają w godzinach, które są mniej więcej zgodne z godzinami pracy rodziców, albo tylko w niepełnym wymiarze godzin. W większości krajów europejskich placówki te są na ogół otwarte przez dłuższy czas, uwzględniając potrzeby pracujących rodziców. Funkcjonowanie w systemie całodziennym (włącznie ze zmianą poranną i popołudniową) jest normą w pięciu krajach skandynawskich, trzech krajach bałtyckich, Belgii, Hiszpanii i Francji, na Węgrzech, w Holandii (z wyjątkiem ośrodków zabaw), Austrii, Polsce, Portugalii, Rumunii i Słowenii. Podobna jest sytuacja w Republice Czeskiej, gdzie większość żłobków (*jesle*) i przedszkoli, jest otwarta przez cały dzień; niektóre przez pół dnia, a kilka placówek zapewnia również opiekę w godzinach nocnych. Władze lokalne często wprowadzają specjalne rozwiązania zależnie od potrzeb lokalnych. W niektórych krajach godziny pracy placówek wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem są nawet bardziej elastyczne, uwzględniają bowiem rozkład dnia pracy rodziców. We Francji wybrane placówki są czynne w godzinach wieczornych i nocnych dla rodziców, którzy pracują na zmiany, ale zajmują się one jedynie dziećmi w wieku poniżej 2 lat. W Finlandii i Norwegii placówki wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem mogą być otwarte dłużej – w godzinach wieczornych i nocnych oraz w weekendy – niezależnie od wieku dziecka. W Belgii (Wspólnocie Flamandzkiej i Francuskiej) rozwiązania są elastyczne, zapewniają okazjonalną opiekę nad dzieckiem w razie potrzeby. W Hiszpanii, gdzie godziny otwarcia są uzależnione od rodzaju placówki (publiczna lub prywatna) i władz edukacyjnych, którym one podlegają, wybrane placówki otwiera się wcześniej i/lub zamyka później, aby dostosować się do pracy zawodowej rodziców. Niektóre kraje opracowują obecnie elastyczne rozwiązania w zakresie wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. Elastyczne formy edukacji i opieki wprowadza się na Litwie w ramach planu rozwoju wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem na lata 2007-2012.

Druga grupa obejmuje kilka krajów, w których wczesną edukację i opiekę nad dzieckiem zapewnia się jedynie w niepełnym wymiarze godzin. Dotyczy to Niemiec, Grecji, Cypru i Lichtensteinu. W Holandii ośrodki zabaw są czynne przez pół dnia, ale *basisonderwijs* dla dzieci w wieku 4-6 lat funkcjonują w pełnym wymiarze godzin. W dwóch krajach istnieje system mieszany. Na Malcie placówki wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem działają w pełnym lub niepełnym wymiarze godzin. Placówki pracujące w niepełnym wymiarze godzin mogą przedłużyć godziny otwarcia, aby zaspokoić potrzeby. W Zjednoczonym Królestwie miejsca w placówkach wczesnej edukacji, które finansuje się ze środków publicznych, są obecnie dostępne głównie w niepełnym wymiarze godzin, choć takie decyzje podejmuje władze lokalne, ale w niektórych obszarach normą jest finansowanie ze środków publicznych miejsc w pełnym wymiarze godzin. Ponadto placówki prywatne i społeczne mają szeroką ofertę opieki „uzupełniającej”, za którą placą rodzice, jeśli dostępne są tylko miejsca w niepełnym wymiarze godzin.

3.2. Planowanie liczby miejsc a zapotrzebowanie

W większości krajów planowaniem liczby miejsc w placówkach wczesnej edukacji i opieki dla najmłodszych dzieci (w wieku poniżej 3 lat) zajmują się władze lokalne jako organizatorzy tych usług. W krajach skandynawskich władze lokalne muszą zagwarantować dziecku miejsce w placówce opieki, niezależnie od sytuacji rodzinnej. Duńskie władze lokalne są, na przykład, zobowiązane do zapewnienia wymaganej liczby miejsc dla dzieci, ponieważ oferta żłobków musi odzwierciedlać lokalne potrzeby i być rozszerzana zgodnie z nimi. Taki ustawowy obowiązek mają również władze lokalne w Zjednoczonym Królestwie (poza Irlandią Północną), choć miejsca w placówkach należy gwarantować jedynie starszym dzieciom – w wieku 3 lat. Obecnie władze lokalne zapewniają głównie miejsca w placówkach działających w niepełnym wymiarze godzin dla 3- i 4-latków. W Anglii i Walii dostęp rozszerza się stopniowo, ponieważ od 1 kwietnia 2008 r. władze lokalne są zobowiązane do zapewnienia dzieciom odpowiedniej opieki, aby umożliwić rodzicom pracę lub kształcenie.

W wielu krajach brakuje miejsc dla najmłodszych dzieci. Braki w ofercie wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem w niektórych krajach Europy Środkowo-Wschodniej mogą wynikać z niedawnych zmian gospodarczych, politycznych i społecznych. W tych krajach spadek wskaźnika urodzeń od końca lat 80. doprowadził do zmniejszenia zapotrzebowania i zamknięcia niektórych placówek dla dzieci. W ostatnich latach wskaźniki urodzeń wzrosły ponownie, a obecnie nie zaspokajają się odpowiednio zapotrzebowania na niekosztowne formy opieki nad dziećmi. Tak jest w Republice Czeskiej i Estonii, na Łotwie, w Polsce, Rumunii i Słowacji. Wprawdzie na Węgrzech nadal zaspokajają się zapotrzebowanie, jednak w 2007 r. z powodu cięć w środkach rządowych pojawiły się braki w pewnych obszarach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. Pogodzenie aktualnego zapotrzebowania z przyszłymi trendami pozostaje istotnym problemem, z którym poszczególne kraje starają się uporać w różny sposób. Na przykład, na Łotwie i w Rumunii wprowadzono programy renowacji i rozbudowy placówek dla dzieci. Jedynym wyjątkiem, odbiegającym od tego powszechnego wzorca, jest Słowenia. W tym kraju system wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem charakteryzuje się szerokim dostępem dla dzieci, które ukończyły rok: w roku 2006/07 jedynie dla 3% dzieci, których rodzice wystąpili o przyjęcie dziecka do placówki, nie było miejsca.

Wyraźny podział na młodsze i starsze dzieci pociąga za sobą różne skutki przy planowaniu liczby miejsc, zapotrzebowania, a nawet opłat pobieranych od rodziców dzieci w wieku poniżej i powyżej 3 lat. W Hiszpanii, na przykład, od 2005 r. edukacja jest bezpłatna dla wszystkich dzieci w drugim cyklu (3-6 lat), ale nie w pierwszym cyklu (0-3 lata). Jeśli chodzi o pierwszy cykl edukacji przedszkolnej, zarówno Ministerstwo Edukacji, jak i Wspólnoty Autonomiczne przyznają dotacje i pomoc, aby ułatwić rodzinom pokrycie kosztów opieki w placówkach prywatnych, skoro miejsca finansowane ze środków publicznych nie zaspokajają aktualnego zapotrzebowania. Celem jest zwiększanie liczby miejsc finansowanych ze środków publicznych dla dzieci w wieku od 0 do 3 lat o 2% rocznie do czasu całkowitego zaspokojenia popytu. Pełne objęcie zinstytucjonalizowaną edukacją dzieci w wieku od 3 do 6 lat jest planowane na rok 2010. Wydaje się, że te zamierzenia przynoszą rzeczywisty efekt, ponieważ w 2006 r. w drugim cyklu wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem udostępniono 300 000 nowych miejsc. W Portugalii jednym z głównych celów jest doprowadzenie do tego, aby do 2009 r. edukacja przedszkolna objęła 100% 5-latków. Również w Belgii uderzająca jest rozbieżność między liczbą miejsc dla bardzo małych dzieci (w wieku poniżej 2,5 roku) i starszych dzieci. W każdej z trzech wspólnot za dotowaną opiekę nad młodszymi dziećmi odpowiada agencja rządowa, tj. odpowiednio *Office de la Naissance et de l'Enfance* (ONE), *Kind en Gezin* (K&G) i *Dienst für Kind und Familie* (DKF). We Wspólnocie Flamandzkiej dotowane miejsca w placówkach opieki nad dzieckiem przydziela *Kind en Gezin*, zależnie od środków finansowych udostępnionych przez rząd flamandzki. W Belgii jednoznacznie sformułowano cel, jakim jest objęcie zinstytucjonalizowaną opieką co najmniej

33% dzieci w wieku poniżej 3 lat. We Wspólnocie Francuskiej zwiększenie liczby miejsc przewidziano w planach *Cigogne I* i *II*, które są wdrażane przez *Office de la Naissance et de l'Enfance* (ONE).

W większości krajów brak jest centralnych regulacji oraz mechanizmów monitorowania liczby miejsc w placówkach dla bardzo małych dzieci. W tym obszarze pojawiło się jednak kilka pionierskich prób. Norwegia jest interesującym przykładem rozwiązań w zakresie informowania ogółu społeczeństwa o trendach dotyczących liczby miejsc. Wszystkie gminy norweskie muszą podawać ministerstwu liczbę dzieci w przedszkolach i na listach oczekujących. Ministerstwo stworzyło elektroniczną mapę, która przedstawia odsetek dzieci w przedszkolach i na listach oczekujących we wszystkich gminach. Zamieszczona na stronie internetowej ministerstwa mapa jest porównawczym zestawieniem gmin. W ten sposób zachęca się do zwiększania odsetka dzieci uczęszczających do placówek. Podobną inicjatywę podjęto w Słowenii, tworząc Krajowy Rejestr Elektroniczny dostępnych miejsc w placówkach przedszkolnych w 2007 r. Przedszkola obowiązkowo wprowadzają do rejestru dane o dostępnych miejscach, dzięki czemu zainteresowane rodziny oraz władze gminne i krajowe są poinformowane o aktualnej sytuacji w każdej placówce. Dostęp do Krajowego Rejestru Elektronicznego mają wszyscy użytkownicy Internetu. Korzysta z niego już 90% placówek przedszkolnych, a od roku 2008/09 wpisywanie danych do rejestru będzie obowiązkowe.

I w końcu, należy zauważyć, że rozkład miejsc w placówkach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem nie jest równomierny w poszczególnych krajach. W niektórych krajach można zauważyć dotkliwy brak placówek dla małych dzieci w obszarach wiejskich. Nierównomierny rozkład placówek czy brak zróżnicowanej oferty (na przykład przewidującej w szerszym zakresie opiekę i edukację w domu) dla małych dzieci w obszarach wiejskich, w porównaniu z obszarami miejskimi, jest szczególnie palącym problemem w Belgii i Niemczech, na Litwie i Węgrzech, w Polsce, Portugalii i Rumunii. W Polsce, gdzie gminy mają prawo – ale nie obowiązek – tworzenia żłobków, żłobki praktycznie w obszarach wiejskich nie istnieją. Mimo ustawowego obowiązku tworzenia i prowadzenia przedszkoli dla dzieci w wieku 3-6 lat, nadal brakuje wielu miejsc. Odsetek dzieci uczęszczających do placówek jest bardzo zróżnicowany w skali całego kraju, a w obszarach wiejskich do przedszkoli uczęszcza znacznie mniej dzieci. Lokalne rozwiązania obejmują organizowanie zajęć w niepełnym wymiarze godzin w ramach wspólnych inicjatyw gmin, fundacji, stowarzyszeń i grup rodziców.

3.3. Działania służące zwiększeniu dostępu dla dzieci z grup ryzyka

3.3.1. Bariery uczestnictwa

Wiele czynników, utrudnia dostęp do oferty dla małych dzieci w takim stopniu, że niektóre są zagrożone całkowitym wykluczeniem z wczesnej edukacji i opieki. Do najczęstszych czynników wykluczających należą zbyt wysokie koszty i brak placówek lub miejsc w placówkach. Decyzja rodziców o zatrzymaniu dziecka w domu może także wynikać z braku odpowiedniej oferty dla małych dzieci, na przykład faktu, że dostępna jest jedynie opieka w niepełnym wymiarze godzin, co uniemożliwia pracę zawodową (zwłaszcza w przypadku matki – zob.: rozdział 2).

System ubezpieczeń społecznych może czasem pośrednio przyczyniać się do tego, że dzieci nie uczęszczają do placówek wczesnej edukacji i opieki, choć oferta jest dostępna. W podrozdziale 3.1 wyjaśniono, że system dość długich urlopów dla rodziców i hojne zasiłki mogą zachęcać rodziców do pozostawiania z dziećmi w domu, jak to ma miejsce w Estonii, na Litwie, w Austrii i Rumunii. Na przykład, w Rumunii zasiłki z tytułu urlopu wychowawczego wypłaca się przez 2 lata. Są one porównywalne czy nawet wyższe od niektórych wynagrodzeń, a nie przysługują, gdy dziecko zapisuje się do placówki. W kilku innych krajach prawo do określonych zasiłków zależy od czasu, jaki dziecko spędza w placówce. W Republice Czeskiej zasiłek wychowawczy przysługuje jedynie w przypadku,

gdy dziecko w wieku poniżej 4 lat spędza w placówce do 5 dni miesięcznie, a dziecko w wieku poniżej 3 lat – do 4 godzin dziennie. W Bułgarii dzieci, które spędzają jedynie pół dnia w przedszkolu, nie płacą za podręczniki. W trzech krajach skandynawskich funkcjonują specjalne systemy „gotówka na opiekę” dla rodziców dzieci w wieku 1-3 lata, które nie korzystają z opieki dotowanej ze środków publicznych. „Gotówki na opiekę” nie można otrzymywać równocześnie z zasiłkiem wychowawczym, a w praktyce tę pierwszą możliwość wykorzystuje się często jako przedłużenie urlopu wychowawczego. Różnica polega także na tym, że – inaczej niż w systemach urlopów wychowawczych – rodzice otrzymujący „gotówkę na opiekę” nie muszą sami opiekować się dzieckiem, ale mogą korzystać z zewnętrznej opieki dziennej, jednak takiej, która nie jest opłacana ze środków publicznych. W Finlandii takie rozwiązania istnieją od 1985 r., w Norwegii od 1999 r., a w Szwecji zostały ponownie wprowadzone w 2008 r. Należy jednak zauważyć, że systemy „gotówki na opiekę” wywołują sytuację dyskusyjną ze społecznego punktu widzenia. Takie świadczenia gotówkowe mają większe znaczenie dla rodzin o niskich dochodach, ponieważ przyczyniają się do zwiększenia łącznych dochodów tych rodzin. Z ogólnokrajowych badań nad wczesną edukacją i opieką nad dzieckiem, które zostały przeprowadzone w Norwegii w 2002 r., wynika, że istnieje korelacja między uczęszczaniem do placówek dla małych dzieci a poziomem wykształcenia i dochodami rodziców, przy czym mniejszy odsetek uczęszczających pochodzi z rodzin o niskich dochodach. Dane wskazują także na to, że rodziny w coraz mniejszym zakresie korzystają z systemów „gotówki na opiekę”, ponieważ zwiększa się liczba miejsc w placówkach dla małych dzieci.

Istnieją również czynniki wykluczające nieformalne i mniej namacalne. Z badań przeprowadzonych w 2004 r. w Belgii (Wspólnocie Flamandzkiej) wynika, że grupy, które mają prawnie zagwarantowane pierwszeństwo dostępu, w rzeczywistości najrzadziej korzystają z placówek dla dzieci. Wśród uczęszczających do placówek najmniejszy jest odsetek dzieci z mniejszości etnicznych, które należą do środowisk defaworyzowanych. Także dzieci z rodzin niepełnych rzadziej niż cała populacja korzystają z opieki zinstytucjonalizowanej. Wyniki badań świadczą, że grupy społecznie defaworyzowane mają szczególne trudności związane z zapisywaniem dzieci do placówek. Powszechnie wymienianymi barierami formalnymi są długie listy oczekujących oraz wymóg regularnego uczęszczania do placówki i respektowania zasad obowiązujących w placówce. Wśród barier nieformalnych można wymienić: sposoby publikowania informacji o możliwościach opieki nad dzieckiem, język używany w placówce i postawę kadry. W 2007 r. we Wspólnocie Flamandzkiej uruchomiono projekt „Pomocy środowiskowej i sąsiedzkiej”, który ma przyczynić się do rozwiązania części tych problemów. Połowa kadry pochodzi z określonych grup ryzyka, a metoda pracy bardzo wyraźnie zakłada udział rodziców, dzieci i środowiska lokalnego. Projekt ten został pozytywnie oceniony pod koniec 2007 r. W najbliższej przyszłości tego rodzaju oferta zostanie uwzględniona w przepisach dotyczących opieki nad dzieckiem.

3.3.2. Rozwiązania finansowe

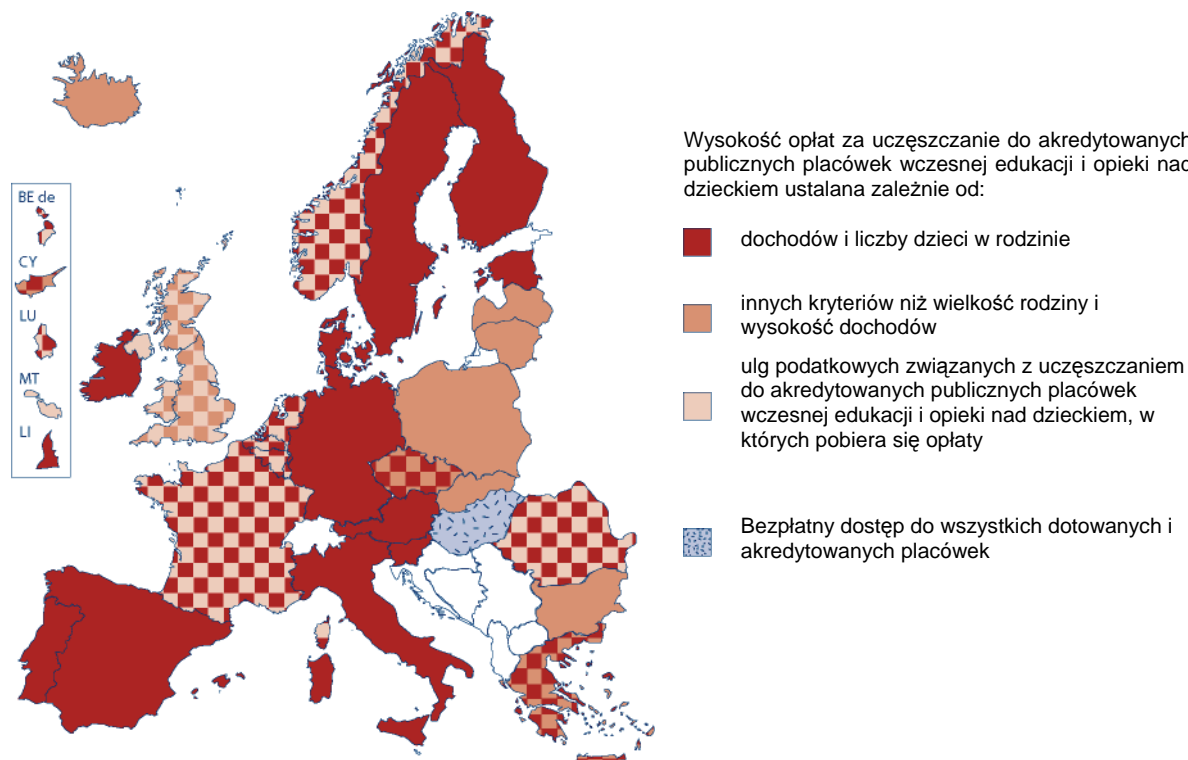
W większości krajów starszym dzieciom (zwykle w wieku od 3 lat) zagwarantowano bezpłatną edukację w placówkach przedszkolnych lub szkolnych. Czasem towarzyszy temu wydłużenie okresu obowiązkowej nauki o ostatni rok edukacji przedszkolnej. Takie rozwiązanie przyjęto, na przykład, w Grecji, na Cyprze i w Polsce. Jednak we wszystkich krajach z wyjątkiem Węgier od rodziców pobiera się opłaty za uczęszczanie do placówek dla najmłodszych dzieci (bardziej szczegółowe informacje przedstawiono w rozdziale 6).

Niezależnie od szerszych strategii, które dotyczą problemu ubóstwa i wykluczenia społecznego, w takich dziedzinach jak opieka socjalna, zatrudnienie i mieszkalnictwo, niemal we wszystkich krajach zapewnia się dostęp do placówek dla małych dzieci biorąc za podstawę wysokość dochodów, aby umożliwić korzystanie z tej oferty rodzinom o niskich dochodach. W większości krajów opłaty za

uczęszczanie do placówek publicznych ustala się zgodnie z kryteriami dochodu i liczby dzieci w rodzinie (zob.: rysunek 3.2). W sektorze dotowanym w Belgii wysokość dochodów stanowi podstawę ustalania wysokości opłat rodziców za opiekę nad dzieckiem (w wieku 0-2 lata) i stosowania skali opłat. W Republice Czeskiej dyrektor szkoły ustala ujednoczoną opłatę dla wszystkich dzieci. Dyrektor może obniżyć lub znieść opłatę, zwłaszcza dla dzieci z rodzin defaworyzowanych. Generalnie, z opłat zwolnieni są rodzice, którzy otrzymują świadczenia socjalne lub zasiłki jako rodzice zastępczy. Również w Słowenii wysokość opłat w przedszkolach publicznych jest uregulowana w przepisach, a rodzice pobierający świadczenia socjalne są zwolnieni z tej opłaty. W Irlandii dotowanie wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem polega na tym, że istnieją trzy przedziały dochodów uzależnione od profilu rodziców, a dwa niższe przedziały obejmują rodziców uprawnionych do świadczeń socjalnych. W Szwecji, gdzie opłaty ustala się zależnie od wysokości dochodów rodziców i liczby dzieci w rodzinie, w 2002 r. określono maksymalną wysokość opłaty. Podobny system funkcjonuje w Norwegii.

W Bułgarii kwestie wysokości opłat, ich obniżania i zwolnień są uregulowane w przepisach; rodzice samotnie wychowujący dzieci, rodziny posiadające więcej niż dwoje dzieci oraz rodzice niepełnosprawni są zwolnieni z opłat. Z opłat zwolnione są także dzieci, które uczęszczają do przedszkola jedynie przez pół dnia. Na Cyprze od września 2004 r. edukacja przedszkolna jest obowiązkowa i bezpłatna dla dzieci w wieku od 4 lat i 8 miesięcy do 5 lat i 8 miesięcy. Opłata za dzieci w wieku od 3 lat do 4 lat i 8 miesięcy wynosi 42 euro miesięcznie, przy czym obniża się ją do 25 euro w przypadku rodzin mających czwórkę lub więcej dzieci. Z opłat zwolnione są dzieci z bardzo ubogich rodzin oraz te, których rodzice są poważnie chorzy. Niezależnie od tego opłaty są bardzo niskie w porównaniu z kwotami, jakie rodzice płacą w sektorze prywatnym (od 102 euro do 307 euro). Na Węgrzech uczęszczanie do placówek publicznych jest bezpłatne; pobiera się jedynie opłaty za posiłki i takie dodatkowe zajęcia, jak lekcje języka obcego czy sportowe. Warto zauważyć, że od 2008 r. wprowadza się nowe rozwiązania mające zachęcić rodziców, którzy znajdują się z wielu względów w niekorzystnej sytuacji, do zapisywania dzieci do placówek wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. Jedynie rodzice dzieci, które są z wielu względów defaworyzowane, mają prawo do specjalnego dodatku, wypłacanego przez gminę w dwóch ratach, po zapisaniu dziecka do placówki w czerwcu i w grudniu. W Irlandii wysokość opłat rodziców zależy od tego, czy rodzice pobierają zasiłek, i od rodzaju tego zasiłku. I w końcu, na Łotwie, w Polsce i Słowacji opłaty nie są powiązane z dochodami, ale władze lokalne mogą same zwolnić z opłat rodziny w trudnej sytuacji finansowej.

Rysunek 3.2: Rozwiązania służące zmniejszeniu obciążeń finansowych związanych z wczesną edukacją i opieką nad dzieckiem, 2006/07



Źródło: Eurydice.

Dodatkowe uwagi

Włochy: Rozwiązania są zróżnicowane zależnie od przepisów w regionach i gminach.

Litwa: Opłaty zmniejsza się o 50% w przypadku samotnych rodziców, rodzin studenckich i rodzin, w których ojciec został powołany do wojska.

Słowenia: Jeżeli do placówki uczęszcza więcej niż jedno dziecko z danej rodziny, opłatę za starsze dziecko obniża się o jedną kategorię.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Oprócz zagwarantowanej bezpłatnej opieki nad dziećmi w wieku 3 i 4 lata w niepełnym wymiarze godzin, oferta obejmuje głównie odpłatne i niedotowane formy opieki i edukacji (choć rodzice mogą korzystać z ulg podatkowych).

Islandia: Gminy same decydują o wysokości opłat. W wielu gminach istnieją różne stawki zależnie od stanu cywilnego rodziców i tego, czy rodzice studiuje.

Lichtenstein: Samotni rodzice mogą otrzymywać dodatkowe wsparcie finansowe zależnie od ich sytuacji finansowej.

Objaśnienia

Na rysunku przedstawiono wyłącznie te placówki wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem w sektorze publicznym i/lub dotowanym przez państwo sektorze prywatnym, w których pobiera się opłaty. W związku z tym na rysunku nie uwzględniono bezpłatnych form edukacji i opieki (np. w szkole).

Innym sposobem ochrony rodzin przed ponoszeniem pełnych kosztów opieki nad dzieckiem są ulgi podatkowe. Są one często stosowane jako uzupełnienie wspomnianych wyżej kryteriów. Ulgi podatkowe z tytułu opłat za opiekę nad dzieckiem (w wieku 0-3 lata) są stosowane w Belgii, Francji i Luksemburgu, na Malcie, w Holandii, Rumunii, Zjednoczonym Królestwie i Norwegii. W Holandii w kosztach opieki nad dzieckiem ponoszonych przez rodziców partycypują także pracodawcy, ale pod warunkiem, że rodzina korzysta z zarejestrowanej placówki opieki nad dzieckiem lub zarejestrowanej agencji opiekunek do dzieci. Na Malcie ulgi podatkowe przysługują wszystkim rodzinom, które zapiszą swe dziecko/dzieci do placówki wczesnej edukacji lub opieki nad dzieckiem, a rodzice, którzy korzystają z pomocy socjalnej, są całkowicie zwolnieni z opłat. W Rumunii rodziny, które nie mają prawa do urlopu wychowawczego, mogą otrzymać bony na opiekę nad dzieckiem. Te bony można przeznaczyć jedynie na pokrycie opłat za opiekę nad małym dzieckiem. W Zjednoczonym Królestwie rodziny o niskich i średnich dochodach korzystają z ulg podatkowych z tytułu opieki nad dzieckiem w

ramach systemu *Working Tax Credit Child Care Element*, z którego pokrywa się do 80% (limitowanych) kosztów w przypadku rodziców pracujących co najmniej 16 godzin tygodniowo.

3.3.3. Rozwiązania dotyczące aspektów społecznych i kulturowych

Władze centralne realizują różne strategie, które mają rozszerzyć dostęp określonym grupom docelowym i zagwarantować, że placówki wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem będą uwrażliwione na specyficzne potrzeby dzieci ze środowisk defaworyzowanych. W Belgii (Wspólnocie Flamandzkiej) projekt pilotażowy pod nazwą *Centrum voor Kinderopvang* (CKO) (Zintegrowane ośrodki opieki nad dzieckiem) zmierza do sformułowania takich zasad przyjęć, które zagwarantują, że skład grup dzieci uczęszczających do placówek będzie odzwierciedlać strukturę społeczności lokalnych/regionalnych. Od lipca 2006 r. we wszystkich placówkach opieki dziennej w Danii wprowadzono pisemną ocenę wpływu środowiska na dziecko, aby zagwarantować, że środowisko sprzyja rozwojowi dzieci z rodzin społecznie defaworyzowanych. Rząd przeznacza środki na dodatkowe szkolenia dla kadry zajmującej się opieką dzienną, na przykład kursy językowe, aby przygotować ją do pracy z dziećmi defaworyzowanymi.

We Francji wszystkie dzieci mieszkające w *zones d'éducation prioritaires* (ZEP – priorytetowych strefach edukacyjnych) mają prawo rozpocząć edukację przedszkolną w wieku 2 lat. Głównym celem programu ZEP, który wprowadzono w 1992 r., jest zapewnienie dodatkowych środków szkołom w najbardziej upośledzonych obszarach (określanych na podstawie wysokiego bezrobocia, ubóstwa, dużej liczby mieszkańców, którzy nie są francuskojęzyczni itp.).

W Holandii polityka rządu dotycząca wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem jest ukierunkowana na dzieci w wieku od 2 do 5 lat, które należą do grup ryzyka pod względem szans edukacyjnych. Do tej grupy docelowej należą przede wszystkim dzieci ze słabo wykształconych rodzin, m.in. wiele dzieci z mniejszości etnicznych. Oferta dla tych grup obejmuje głównie *peuterspeelzalen* (ośrodki zabaw, w których zapewnia się opiekę dzienną w niepełnym wymiarze godzin) dla 2- i 3-latków, i szkoły podstawowe dla 4- i 5-latków. W latach 2007-2011 zasadniczym celem polityki jest objęcie wczesną edukacją wszystkich defaworyzowanych dzieci w wieku od 2 do 6 lat. Na poziomie lokalnym zachęca się rodziców do zapisywania dzieci do placówek wczesnej edukacji, a istotnym czynnikiem sprzyjającym jest opieka zdrowotna dla małych dzieci (0-4 lata), ponieważ niemal wszyscy rodzice (ponad 95%) przychodzą ze swymi bardzo małymi i małymi dziećmi do ośrodków zdrowia. Ponadto w ramach specjalnych programów informuje się rodziców o korzyściach wynikających z wczesnej edukacji. O tym, jakie strategie i środki będą stosowane, decydują władze gminne.

W Portugalii działalność finansowanych przez rząd *Ośrodków Solidarności Społecznej*, które organizują wczesną edukację i opiekę nad dziećmi, jest specjalnie ukierunkowana na dzieci defaworyzowane. Powołani niedawno animatorzy społeczno-kulturowi wspierają integrację dzieci ze środowisk mniejszości etnicznych i migrantów w szkole i poza szkołą.

W Irlandii w dokumencie dotyczącym finansowania placówek opieki nad dzieckiem w ramach ogólnokrajowego programu inwestowania w opiekę nad dzieckiem, *National Childcare Investment Programme*, wspomina się o społeczno-demograficznym profilu danego obszaru. Również na Węgrzech dzieci defaworyzowane (na ogół określane na podstawie sytuacji materialnej i poziomu wykształcenia rodziców) mają od 2008 r. pierwszeństwo przy zapisach do placówek. Muszą one zostać przyjęte do przedszkola w swoim rejonie i mają pierwszeństwo we wszystkich innych przedszkolach. Przedszkola, które otrzymują środki od rządu, ale nie są prowadzone przez gminy, muszą przeznaczać do jednej czwartej miejsc dla dzieci defaworyzowanych. W Hiszpanii zapewnia się zrównoważony rozkład dzieci ze społecznie i kulturowo defaworyzowanych środowisk w

publicznych i prywatnych placówkach, które są finansowane ze środków publicznych. Dla dzieci z grup ryzyka w wieku od 0 do 3 lat rezerwuje się miejsca i obniża opłaty za uczęszczania do placówki.

W Zjednoczonym Królestwie (Anglii) realizowany jest międzyresortowy program pod nazwą *Liczy się każde dziecko* (*Every Child Matters*), który ma zapewnić dobre warunki wszystkim dzieciom, włącznie z najbardziej narażonymi na trudności. W dziesięcioletniej strategii dotyczącej opieki nad dziećmi z 2004 r. rząd zobowiązał się do inwestowania w opiekę nad dzieckiem i edukację małych dzieci oraz wspomaganie rodziców, aby mogli godzić życie zawodowe z prywatnym. Realizację celów programu *Liczy się każde dziecko*, dotyczącego najmłodszych dzieci, wspomaga program *Pewny Start* (*Sure Start*), który łączy wczesną edukację, opiekę nad dzieckiem, aspekty zdrowotne i wsparcie dla rodzin. Obejmuje on powszechnie dostępne usługi, zapewniając większe wsparcie najbardziej potrzebującym dzieciom i rodzinom, np. dzieciom i rodzinom ze środowisk mniejszości etnicznych, bezrobotnym, osobom niepełnosprawnym, rodzicom niepełnoletnim i samotnie wychowującym dzieci oraz osobom ubiegającym się azyl. Programy w innych częściach Zjednoczonego Królestwa przewidują także szerokie wsparcie dla rodzin z małymi dziećmi. Na Węgrzech przyjęto podobny program pod nazwą *Pewny start* (*Biztos kezdet*) dla dzieci w wieku do 3 lat mieszkających w obszarach, w których nie ma *bölcsőde*. Specjaliści i wolontariusze uczestniczący w programie *Biztos kezdet* wspomagają działania w takich dziedzinach, jak opieka nad dzieckiem, zdrowie i opieka socjalna.

W niektórych krajach organizuje się specjalne zajęcia dla wybranych grup dzieci, aby ułatwić im dostęp do edukacji w głównym nurcie szkolnictwa. Takie grupy tworzy się zwykle przed rozpoczęciem obowiązkowej nauki (bardziej szczegółowe informacje o organizacji tych specjalnych programów przedstawiono w rozdziale 4.3).

3.4. Ocena dostępności i działania specjalne

Poza krajami anglojęzycznymi, krajami skandynawskimi, Hiszpanią, Francją i Holandią, jedynie w nielicznych krajach istnieją procedury systematycznej oceny i składania raportów o realizacji nakreślonych wyżej strategii rządowych.

W Danii monitorowanie strategii obejmujących wczesną edukację należy do zadań Duńskiego Instytutu ds. Oceny (*EVA*). Jest to instytucja samorządowa, która przeprowadza oceny zarówno z własnej inicjatywy, jak i na wniosek rządu, ministerstw i organów doradczych, władz lokalnych i placówek edukacyjnych. Ocenom poddawane są publiczne placówki edukacyjne i placówki prywatne, które otrzymują dotacje państwowe.

W ramach przyjętego przez rząd hiszpański *Narodowego planu reform* (PNR) przewidziano procedurę składania raportów o postępach realizacji celu, jakim jest uczestnictwo w pierwszym cyklu edukacji przedszkolnej (0-3 lata) 27% dzieci do 2008 r. i 30% dzieci do 2010 r. W latach 2006 i 2007 przedstawiono dwa sprawozdania z postępów. Z drugiego raportu wynika, że różne rozwiązania przyczyniły się do wzrostu odsetka dzieci w tym cyklu z 13,2% w 2004 r. do 16,6% w 2006 r.

We Francji nadzór nad publicznymi żłobkami i ocena ich działalności (włącznie z aspektem dostępności) są zdecentralizowane. Na ogół za te sprawy odpowiadają jednostki na poziomie departamentów, w szczególności te, które zajmują się opieką nad matkami i dziećmi. Natomiast ocena realizacji krajowych strategii należy do zadań Generalnego Inspektoratu ds. Spraw Społecznych (*Inspection Générale des Affaires Sociales* – IGAS, a także innych organów władz. Z kolei za nadzór nad przedszkolami i ocenę ich działalności odpowiadają różne krajowe organy kontrolne w resorcie edukacji. Do zadań tych organów należy także monitorowanie wskaźników statystycznych i wskaźników oceny oraz ocena wybranych prób uczniów.

Rząd w Holandii utworzył specjalny organ pod nazwą *Krajowy monitor ds. wczesnej edukacji* (*Landelijke Monitor Voor- en Vroegschoolse Educatie*), którego zadaniem jest obserwowanie efektów polityki w zakresie wczesnej edukacji. W latach, w których przeprowadzane są pomiary (2006, 2008 i 2010), prosi się władze gminne o przedstawienie danych zgodnie z definicją dzieci z grup ryzyka, odsetka dzieci uczęszczających do placówek, realizowanych programów, szkolenia kadry itp.

W Finlandii urzędy okręgowe śledzą efektywność działań i rozpatrują skargi na pracę gmin, włącznie z ich działalnością w obszarze wczesnej edukacji i opieki nad dziećmi. W Norwegii te zadania wykonuje gubernator okręgu, a w Szwecji w ostatnim okresie za monitorowanie przeprowadzonych reform odpowiada Krajowa Agencja ds. Edukacji .

W Zjednoczonym Królestwie istnieje program *Krajowej oceny pewnego startu* (*National Evaluation of Sure Start, NESS*), w ramach którego prowadzi się w sposób ciągły niezależne badania nad długofalowym oddziaływaniem programów *Pewny start*.

*
* *

Dostęp do wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem jest jednym z kluczowych elementów sprawiedliwości i integracji społecznej. Zagwarantowanie dostępu do wysokiej jakości oferty w tej dziedzinie, zwłaszcza dla najbardziej defaworyzowanych grup społecznych, stanowi jedno z najważniejszych wyzwań dla każdej strategii, która ma służyć integracji społecznej dzieci od najmłodszeo wieku (zob.: rozdział 1). Dostępność można mierzyć – i zapewnić – za pomocą różnych parametrów: ekonomicznych, geograficznych, społecznych i kulturowych. Wpływ każdego z tych czynników jest większy, jeśli oferta jest ograniczona. Na przykład, w większości krajów nie zapewnia się powszechnego dostępu do placówek opieki dla najmłodszych dzieci – w wieku od urodzenia do 2 lub 3 lat, a w związku z tym ustalono priorytety w dostępie. Ogólne strategie wzmacnia się często rozwiązaniami finansowymi. Zasady preferencyjnego dostępu dla wybranych grup społecznych określa się zwykle na podstawie różnych kryteriów, które uwzględniają aspekty społeczno-ekonomiczne, geograficzne lub kulturowe. Realizację strategii blokują jednak takie bariery kulturowe i społeczne, jak preferowany model wychowania dziecka przez matkę czy brak znajomości procedury zapisów do placówek – problem, który trudno rozwiązać i który może prowadzić do wykluczenia pewnych grup. I w końcu, sposób funkcjonowania placówek, w szczególności ich godziny otwarcia, mogą albo rozszerzać dostęp – jeśli działają w systemie zmianowym – albo też ograniczać go – jeśli są czynne w niepełnym wymiarze godzin.

Wprowadzenie

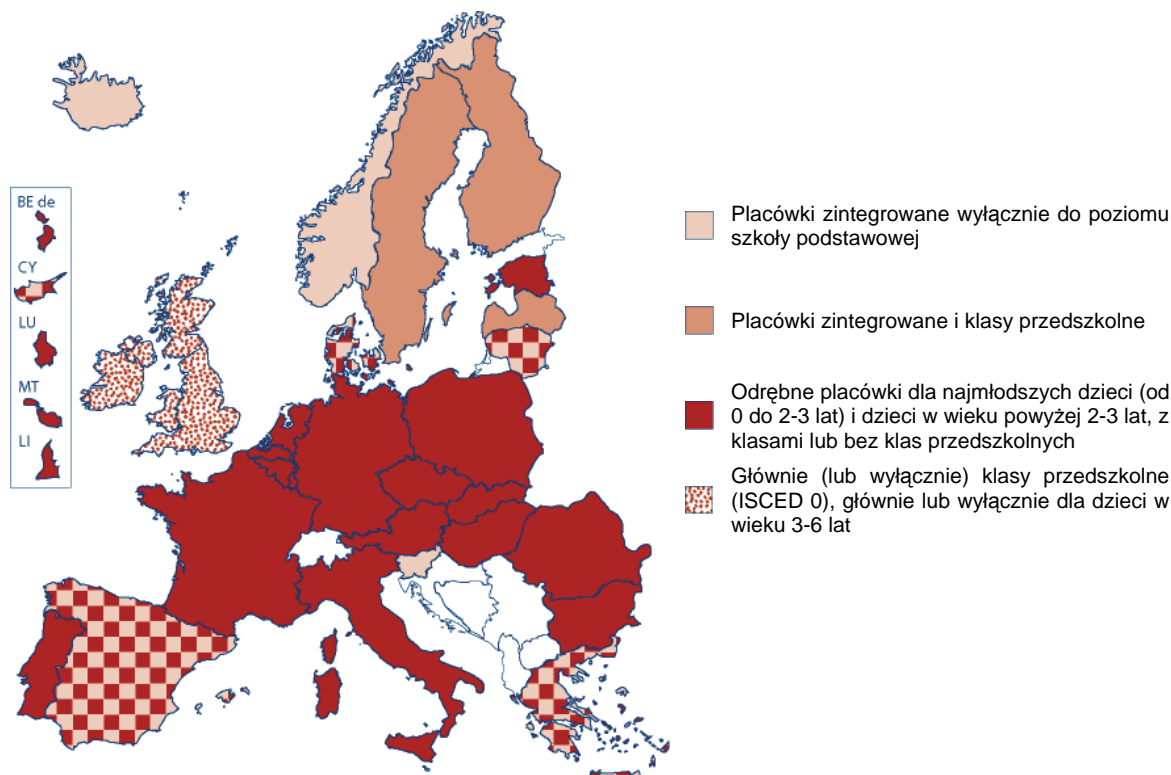
W niniejszym rozdziale przeanalizowano najważniejsze elementy wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem pod kątem wieku dzieci uczęszczających do placówek i teorii pedagogicznych. Istotne znaczenie mają czynniki, które – co podkreślono w przeglądzie literatury (zob.: rozdział 1) – wpływają na efektywność programów wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, zwłaszcza jeśli chodzi o uwzględnianie potrzeb dzieci z grup ryzyka.

Pierwszy podrozdział jest poświęcony aspektom funkcjonalnym i koncentruje się na stosunku liczby dzieci do liczby kadry, liczebności grup oraz na zaleceniach dotyczących higieny i bezpieczeństwa. W drugim podrozdziale przeanalizowano cele, programy nauczania i metodologię różnych podejść do wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, ze szczególnym uwzględnieniem podstawowych założeń pedagogicznych. We wszystkich tych zagadnieniach przewija się kwestia integracji dzieci zagrożonych, jednak specjalne rozwiązania wprowadzone w celu ułatwienia integracji tych dzieci zostały przedstawione w podrozdziale 3. I w końcu, w podrozdziale 4 omówiono udział rodziców i inicjatywy partnerskie z udziałem rodzin.

Z danych przedstawionych w rozdziale 3 wynika, że w wielu krajach zorganizowano dla dzieci w różnym wieku odrębne struktury organizacyjne. Szczegółowe informacje o poszczególnych krajach wymienionych na rysunku 3.1 zostały podsumowane na rysunku 4.1. Pokazuje on wyraźnie, że w większości krajów zależnie od wieku dzieci funkcjonują dwa odrębne rodzaje placówek, przy czym każdy z nich podlega często innemu ministerstwu (informacje o odpowiedzialnych ministerstwach podano w tabeli A załącznika). W dziesięciu krajach jest jednolita struktura organizacyjna dla wszystkich dzieci w wieku 0/1-5/6 lat, która czasem obejmuje rok przygotowawczy w placówce przedszkolnej i/lub szkole.

Różnice w statusie, ewolucji i tradycji między różnymi rodzajami placówek dla dzieci w wieku poniżej 2 lub 3 lat a placówkami dla starszych dzieci (często w wieku 3-6 lat) są dość znaczne. Można przyjąć, że różnice te wynikają z ram organizacyjnych i teorii pedagogicznych przyjętych dla każdej grupy wiekowej. W związku z tym w niniejszym rozdziale każdy aspekt omówiono oddzielnie, uwzględniając ofertę dla najmłodszych dzieci (poniżej 2 lub 3 lat) i ofertę dla starszych dzieci (zwykle 3-6 lat); etap przewidziany dla tej drugiej grupy określa się zbiorowo jako „poziom przedszkolny”, który w większości krajów stanowi poziom ISCED 0.

Rysunek 4.1: Główne modele (akredytowanej i dotowanej) wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem według wieku dzieci, 2006/07



Źródło: Eurydice.

Dodatkowe uwagi

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Wprawdzie niektóre placówki zajmujące się dziećmi w wieku powyżej 3 lat przyjmują również dzieci w wieku poniżej roku, nie zostały one uwzględnione wśród „placówek zintegrowanych”, ponieważ na ogół środki, jakie otrzymują organizatorzy w ramach bezpośredniego finansowania, są przeznaczone na dzieci w wieku powyżej 3 lat. Są jednak pewne wyjątki, np. bezpłatne miejsca w niepełnym wymiarze godzin dla 2-latków w obszarach upośledzonych – rozwiązanie wprowadzane obecnie w Anglii i Walii i testowane na zasadzie pilotażowej w Irlandii Północnej, gdzie żłobki publiczne mogą przyjmować 2-latki, jeśli dostępne są miejsca. Istnieją także rozwiązania lokalne przewidziane m.in. dla 2-latków, np. londyński program niekosztownej opieki nad dzieckiem.

Objaśnienia

Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem obejmuje wszystkie zinstytucjonalizowane, oficjalnie uznawane i akredytowane formy opieki i edukacji w sektorze publicznym i dotowanym przez państwo sektorze prywatnym, jeśli nawet dzieci nie korzystają z nich powszechnie. Nie uwzględniono opieki nad dziećmi w domu.

„Placówki zintegrowane” zajmują się zwykle dziećmi w wieku od 0/1 do 5/6 lat i obejmują jedną fazę dla wszystkich dzieci w wieku przedszkolnym. W każdej placówce istnieje tylko jeden zespół kierowniczy dla dzieci z wszystkich grup wiekowych, kadra odpowiedzialna za zajęcia edukacyjne we wszystkich grupach wiekowych posiada kwalifikacje na tym samym poziomie, a środki finansowe pochodzą z tego samego źródła. W odrębnych placówkach prowadzi się inne zajęcia dla różnych grup wiekowych; wiek dzieci w poszczególnych krajach jest zróżnicowany, ale zwykle obejmuje przedziały od 0/1 do 2/3 lat i od 3/4 do 5/6 lat. Klasy „przedszkolne” oznaczają roczne zajęcia poprzedzające rozpoczęcie edukacji na poziomie ISCED 1, prowadzonej w szkołach podstawowych.

Szczegółowe informacje o strukturach organizacyjnych według krajów i wieku przedstawiono na rysunku 3.1.

4.1. Parametry funkcjonalne

4.1.1. Liczebność grup i stosunek liczby dzieci do liczby kadry

Stosunek liczby dzieci do liczby kadry jest jednym z czynników decydujących o jakości. Może on być określony w dwojaki sposób: jako maksymalny stosunek liczby dorosłych do liczby dzieci lub maksymalna liczba dzieci, jaką może nadzorować jedna osoba dorosła lub większa liczba dorosłych. Liczebność grupy, w której uczą się dzieci, ma istotne znaczenie i wpływa częściowo zarówno na charakter zajęć organizowanych przez dorosłych, jak i na sposób ich interakcji z dziećmi. Wielkość grupy wywiera znacznie większy wpływ na dzieci wtedy, gdy są małe; liczba dzieci w grupie oddziałuje na wymianę i interakcje między samymi dziećmi, jak również z osobami dorosłymi (zob.: rozdział 1). Im większa grupa, tym większe prawdopodobieństwo, że dziecko poczuje się zagubione i będzie miało trudniejszy dostęp do obecnych w trakcie zajęć dorosłych. Z punktu widzenia dorosłych, praca z innymi w dużej grupie dzieci ma wpływ na stosowane metody. W związku z tym dzielenie się z innymi odpowiedzialnością za dużą grupę bardzo małych dzieci może ograniczać dorosłym możliwości budowania indywidualnych, bardziej osobistych relacji z dziećmi. Ponadto liczba dzieci wpływa na charakter kontaktów między nimi i może, na przykład, prowadzić do bardziej konfliktowych interakcji.

Z wyjątkiem krajów skandynawskich, Belgii, Francji i Holandii, gdzie odpowiedzialność za ustalanie liczebności grup dzieci pozostawiono władzom lokalnym lub placówkom, w większości krajów istnieją wytyczne względem wielkości grup lub stosunku liczby dorosłych do liczby dzieci, w odniesieniu do dzieci w wieku powyżej 2-3 lat, w placówkach, które przeważnie należą do poziomu ISCED 0 (zob.: rysunek 4.2a).

Rysunek 4.2a: Normy dotyczące wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (stosunek liczby dorosłych do liczby dzieci i/lub liczebność grup). Akredytowane i dotowane placówki dla dzieci w wieku powyżej 2-3 lat, 2006/07

		BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Specjalne normy dla dzieci z grup ryzyka		●	●	●	●	*	*	*	*	● 1+1:15	*	●	●	*	● 1:20	*	*	*	*
Wielkość grupy	min.	*	*	*	12	13-18	*	*					*	15		10		8	*
	maks.	*	*	*	22	24	*	25	20	24	25	25	*	28	25	24	20	25	20-25
Maks. stosunek liczbowy dorośli/dzieci		1:19; 2:39	1:19; 2:32	*	*	1:24	*	1+1:25	1+ 1:20	1:8-10	1:25	1:25	1+1/G	1:25-28	1:25	1:8	1+1/G	1+1/G	1:25
		MT	NL (a)	NL (b)	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI (a)	FI (b)	SE	UK (1)	UK-SCT	IS	LI	NO	
Specjalne normy dla dzieci z grup ryzyka		*	*	*	*	*	*	*	●	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Wielkość grupy	min.	15	*	*			20			15	*		*			*		*	
	maks.	20	*	*	25	25	25	20	22	22-28	*	13-20	*	26	*	*	20	*	
Maks. stosunek liczbowy dorośli/dzieci		1/G	1+1/G	*	*	1/G	1+1:25	1:20	1+0.5:22	1/G	1:7-13	1:13; 2:20	*	*	1:8	1:5-10	*	1+2:14-18	

* Normy nie są ustalane centralnie ● Istnieją określone normy

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Źródło: Eurydice.

Dodatkowe uwagi

Belgia (BE fr, BE de): Liczba etatów pedagogicznych jest uzależniona od łącznej liczby dzieci w przedszkolu; ta druga liczba decyduje o tym, że przedszkole może mieć drugiego nauczyciela (na poziomie przedszkolnym), wynagradzanego przez odpowiednią wspólnotę, jeśli zapisanych jest maksymalnie 39 (BE fr) lub 32 (BE de) dzieci. Obecność dzieci z grup ryzyka pociąga za sobą zwiększenie „godzin lekcyjnych”, a tym samym liczby etatów.

Belgia (BE de): Placówki, do których uczęszcza od 4 do 6 dzieci niedawno przybyłych imigrantów, mają prawo do dodatkowej ¼ etatu, a w przypadku obecności każdej dodatkowej trójki dzieci – kolejnej ¼ etatu.

Belgia (BE nl): Liczba etatów pedagogicznych jest uzależniona od łącznej liczby dzieci w klasach przedszkolnych.

Bułgaria: Nie określono stosunku liczbowego dorosłych do dzieci. Jest on zróżnicowany zależnie od formy edukacji i opieki (w pełnym wymiarze, w niepełnym wymiarze, klasy przygotowawcze) i wieku dzieci.

Republika Czeska: Założyciele mogą zwiększyć lub zmniejszyć proporcje liczbowe o 4 dzieci. Jeżeli liczba dzieci jest mniejsza, założyciele muszą pokryć zwiększone koszty; jeżeli liczba jest większa, muszą zagwarantować odpowiednią jakość edukacji i bezpieczeństwo dzieci. W klasach przygotowawczych (*přípravné třídy*) minimalna liczba dzieci wynosi 7, a maksymalna 15.

Dania: W placówkach zintegrowanych i przedszkolach (3-6 lat) sytuacja wygląda tak samo.

Hiszpania: W określonych sytuacjach wprowadza się rozwiązania kompensacyjne: grupy mieszane wiekowo, obszary wiejskie, placówki przyjmujące dzieci, które znajdują się „pod specjalną opieką”. W tych przypadkach przepisy krajowe zobowiązują do zmniejszenia liczebności grup. O tym, w jakim stopniu należy zmniejszyć wielkość grupy, decydują poszczególne wspólnoty autonomiczne.

Irlandia: Opieka dzienna w pełnym/niepełnym wymiarze (dzieci w wieku 3-6 lat): 1 osoba dorosła na 8 dzieci; zajęcia przedszkolne w godzinach lekcyjnych (3-6 lat): 1 osoba dorosła na 10 dzieci lub 2 osoby dorosłe na maksymalnie 20 dzieci. Istnieją specjalne normy dotyczące tzw. wczesnych programów (*Early programmes*), w których mogą uczestniczyć wyłącznie dzieci zagrożone z rodzin defaworyzowanych.

Francja: Brak norm dotyczących wielkości grup, ale klasy liczą średnio 26 dzieci.

Włochy: Nie istnieją normy krajowe; władze lokalne mogą wydawać opcjonalne wytyczne. Klasy z 28 dziećmi mają 2 nauczycieli; 2 nauczycieli pracuje na zmianę w ciągu 8-godzinnego dnia pracy, jeśli zajęcia odbywają się w pełnym wymiarze godzin. W odniesieniu do dzieci z grup ryzyka istnieją zalecenia, ale brak ogólnokrajowych standardów.

Cypr: Maksymalna liczba wzrasta z wiekiem dzieci; w obszarach priorytetowych ustalone maksimum wynosi 20 dzieci.

Łotwa: Dane dotyczą liczby dzieci, które mogą uczęszczać do placówek w miastach i centralnych obszarach danego okręgu. W innych obszarach minimalna liczba wynosi 8. Liczba dzieci w grupie wzrasta z wiekiem. Ponadto, z uwagi na brak miejsc, często zwiększa się liczbę dzieci w grupie.

Węgry: Liczba ta może wzrosnąć o 20% w *przedszkolach*, które mają co najmniej dwie klasy, jeśli uzna się to za konieczne na początku roku szkolnego lub jeśli trzeba przyjąć dziecko w trakcie roku szkolnego.

Holandia: (a) dotyczy norm dla ośrodków zabaw, które są ustalane na poziomie gminy; (b) brak norm dotyczących stosunku liczbowego w szkole podstawowej, na poziomie obejmującym dzieci w wieku 4 i 5 lat (*basisonderwijs*). Odpowiedzialny organ władz określa maksymalną liczbę dzieci w grupie, ale zalecana liczba wynosi 15 dzieci. Brak norm ogólnokrajowych.

Portugalia: Przepisy przewidują 1 asystenta na 3 klasy, a władze lokalne muszą zapewnić dodatkową kadrę, aby zagwarantować, że zajęcia są prowadzone należycie; w związku z tym 1 asystent przypada zwykle na 1 klasę. Istnieją jednak ogólne wytyczne, które przewidują wsparcie dla dzieci z grup ryzyka. Zgodnie z rozporządzeniem nr 3/08 należy zapewnić specjalne wsparcie dzieciom, które mają problemy z nawiązywaniem kontaktów z innymi lub trudności w nauce.

Słowenia: Normy mają zastosowanie do placówek zintegrowanych z grupami dzieci w wieku poniżej 3 lat i klasami z dziećmi w wieku powyżej 3 lat. Normy są zróżnicowane zależnie od wieku dzieci, ale zależą także od tego, czy przyjmuje się dzieci z grup ryzyka i czy dzieci są w różnym wieku. Mogą także istnieć inne normy w regionach zafowanych lub obszarach, w których mieszkają osoby różnych narodowości.

Słowacja: Stosunek liczbowy jest niższy (1:14), jeżeli w placówce jest odrębna grupa dla dzieci w wieku poniżej 3 lata. Stosunek liczbowy jest niższy w placówkach z internatem, w których dzieci mieszkają w ciągu tygodnia. Ponadto dodatkowy nauczyciel jest wymagany do prowadzenia niektórych zajęć, np. pływania.

Finlandia: (a) dotyczy placówek zintegrowanych dla dzieci w wieku 0/1-5/6 lat. Normy odnoszą się do dzieci w wieku powyżej 3 lat uczęszczających na zajęcia w pełnym wymiarze godzin; w przypadku dzieci uczęszczających w niepełnym wymiarze stosunek liczbowy może wzrosnąć do 1:13; (b) dotyczy klas przedszkolnych; jeśli zajęcia prowadzi się w placówce opieki dziennej działającej w pełnym wymiarze godzin, stosunek liczbowy wynosi 1:7; jeśli natomiast zajęcia prowadzi się wyłącznie dla dzieci w wieku przedszkolnym, stosunek ten wynosi 1:13. Stosunek liczbowy wynosi 2:20, jeśli przez większość czasu nauczycielowi towarzyszy asystent lub opiekunka. Są to wyłącznie zalecenia; o maksymalnej liczebności grupy decyduje komisja gminna, która odpowiada za szkolnictwo podstawowe.

Szwecja: Normy są ustalane na poziomie gminy, a nie na poziomie centralnym; istnieją jednak pewne wytyczne w przepisach. W Ustawie o oświacie stwierdza się, że grupy dzieci powinny mieć odpowiedni skład i wielkość oraz że należy zapewnić odpowiednie pomieszczenia.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): 2:26 dotyczy placówek sektora publicznego (które muszą zatrudniać wykwalifikowanego nauczyciela i asystenta przedszkolnego z odpowiednią kwalifikacją). 1:8 dotyczy placówek prywatnych i społecznych (które nie muszą zatrudniać wykwalifikowanego nauczyciela).

Islandia: Stosunek liczbowy jest zróżnicowany zależnie od wieku dzieci: 1:5 w przypadku dzieci w wieku od 2 lat do 1:10 dzieci w wieku od 5 lat.

Norwegia: Normy dotyczą dzieci w wieku 3-6 lat w placówkach zintegrowanych. Jest to stosunek liczby nauczycieli przedszkolnych do liczby dzieci, a w placówkach pracuje także inna kadra, np. asystenci.

Objaśnienia

Normy dotyczące stosunku liczbowego określają liczbę osób dorosłych w stosunku do liczby dzieci niezależnie od sposobu podziału dzieci na grupy i liczebności grup. Dane dotyczące maksymalnej liczebności grupy przedstawiają maksymalną liczbę dzieci, jaką może obejmować jedna grupa. Dane dotyczące minimalnej liczebności grupy przedstawiają minimalną liczbę, jaka jest niezbędna do utworzenia grupy. Nie uwzględniono tu norm dotyczących liczby niezbędnej do utworzenia placówki.

Jeśli chodzi o stosunek liczbowy osób dorosłych do dzieci, pierwsza liczba (wynosząca od 1 do 2) odnosi się do wykwalifikowanej kadry odpowiedzialnej za grupę, a druga (po znaku „+”) odnosi się do asystentów lub personelu pomocniczego.

Na ogół maksymalna liczebność grupy, którą nadzoruje zwykle 1 nauczyciel, wynosi od 20 do 25 dzieci. Jedynie w Estonii i Irlandii, na Łotwie, w Finlandii i Islandii na jedną osobę dorosłą przypada 12 lub mniej dzieci. Taka też jest sytuacja w Holandii w przypadku placówek opieki nad dzieckiem – 1 osoba dorosła na 8 dzieci w wieku 3 i 4 lata – i innych placówek dla dzieci w wieku od 4 do 6 lat, m.in. w ośrodkach zabaw i *basisonderwijs*, gdzie zaleca się, aby grupą 15 dzieci opiekowało się 2 dorosłych. W 9 krajach (Niemcy, Estonia, Francja, Litwa, Luksemburg, Holandia (ośrodki zabaw), Portugalia i Zjednoczone Królestwo (z wyjątkiem Szkocji) i Norwegia) przewidziano również asystenta.

Specjalne rozwiązania dla dzieci, które zalicza się do grup ryzyka, funkcjonują jedynie w kilku krajach. Na przykład w Belgii i Francji, gdzie te normy są określone w polityce dotyczącej obszarów priorytetowych, zwiększono liczbę nauczycieli, a w Irlandii i na Cyprze zatrudniono dodatkowego asystenta. W Hiszpanii wprowadza się takie rozwiązania kompensacyjne, jak zmniejszenie liczby dzieci w klasie. W Słowenii istnieją różne rozwiązania zależnie od poziomu rozwoju danego regionu lub obecności dzieci romskich, przy czym normy dotyczące dzieci romskich są zróżnicowane zależnie od regionu; na przykład, w regionie Doleniska w zespole pedagogicznym może dodatkowo pracować asystent romski, a w regionie Prekmurje społeczność romska organizuje własne formy wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, z udziałem lub bez udziału kadry pochodzenia romskiego.

Jeśli chodzi o normy dla grup wiekowych dotyczące placówek zajmujących się dziećmi w wieku poniżej 2/3 lat (zob.: rysunek 4.2b), sytuacja jest bardzo zróżnicowana. W krajach, z których dostępne są dane, normy są niższe niż w przypadku placówek zajmujących się starszymi dziećmi – niemal we wszystkich krajach 1 osoba dorosła odpowiada za mniej niż 10 dzieci. Niektóre kraje (Estonia, Litwa, Węgry, Austria, Portugalia, Rumunia, Słowenia i Słowacja) określiły zarówno liczebność grup, jak i stosunek liczby dorosłych do liczby dzieci. Dane z kilku krajów wskazują na to, że zespoły dorosłych pracują tam ze stosunkowo dużymi grupami dzieci: w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii 3 osoby dorosłe przypadają na 18 dzieci, w Polsce 4 osoby dorosłe przypadają na 35 dzieci, a w Słowacji 3 osoby dorosłe pracują z grupami liczącymi od 14 do 20 dzieci.

W części krajów normy te są uregulowane na poziomie krajowym, w części zaś przez władze regionalne lub lokalne. W tej sytuacji możliwe są 2 podejścia: normy określa się zgodnie z wytycznymi przyjętymi na poziomie krajowym lub ustala się na poziomie lokalnym. Niewątpliwie normy te mówią więcej o kryteriach finansowania placówek (zob.: rozdział 6) niż o metodach podziału dzieci na grupy w placówkach. Jedynie w trzech krajach (Bułgaria, Cypr i Słowenia) określono specjalne normy dla dzieci z grup ryzyka w wieku poniżej 2-3 lat.

Rysunek 4.2b: Normy dotyczące wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (stosunek liczby dorosłych do liczby dzieci i/lub liczebność grup). Akredytowane i dotowane placówki dla dzieci w wieku poniżej 2-3 lat, 2006/07

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK (a)	DK (b)	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT
Specjalne normy dla dzieci z grup ryzyka	*	*	*	●	*	*	*	:	*	⊗	*	*	*	*	●	:	*
Maksymalna liczebność grupy	*	*	*	18	*	*	*	:	14	⊗	*	*	*	*		10 do 16	10 do 15
Maksymalny stosunek liczbowy dorośli/dzieci	1:7 lub 1:9	3:18	1:7 lub 1:10	:	*	*	*	:	1:7	⊗	*	*	1:5 lub 1:8	*	1:6-12	:	1+1/G

	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	IS	LI	NO
Specjalne normy dla dzieci z grup ryzyka	*	*	*	*	*	*	*	*	●	.		*	⊗	⊗	*	*	*
Maksymalna liczebność grupy	*	10-12	*	*	15	*	15	10-15	12	20	:	*	⊗	⊗	*	*	*
Maksymalny stosunek liczbowy dorośli/dzieci	*	1:6	1:3-6	1:4-8	1+2	2+2:35	1+1:15	1:4-6	1+0.5:12	2:8-14; 3:14-20	1:4; 2:8	*	⊗	⊗	1:5-10	*	1:7-9

* Normy nie są ustalane centralnie ● Istnieją specjalne normy ⊗ Niewielka liczba lub brak placówek dotowanych
UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Źródło: Eurydice.

Dodatkowe uwagi

Belgia (BE fr): Stosunek liczbowy w żłobkach (0-3 lata) wynosi 1:7, a w placówkach dla bardzo małych dzieci (*prégardiennat*) (od 18 miesięcy do 3 lat) – 1:9.

Belgia (BE nl): Żłobki prywatne: dzieci w wieku poniżej 18 miesięcy – 1:7; w wieku powyżej 18 miesięcy – 1:10.

Bułgaria: Do grupy można włączyć 2-3 dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Republika Czeska: Norm nie ustala się centralnie, ale są one uregulowane przez służbę zdrowia.

Dania: Sytuacja w placówkach zintegrowanych (0-6 lat) i żłobkach (0-3 lata) jest podobna.

Hiszpania: Brak ogólnokrajowych kryteriów dotyczących dzieci w wieku 0-3 lata; normy są ustalane przez wspólnoty autonomiczne, ale wskaźniki wzrastają na ogół z wiekiem dzieci (na przykład w niektórych wspólnotach: 8 dzieci w klasie / grupie dla dzieci w wieku od 0 do roku; 13 dla dzieci w wieku od roku do 2 lat i 20 dla dzieci w wieku 2-3 lata).

Francja: 1 osoba dorosła przypada na 5 dzieci, które jeszcze nie chodzą, a 1 osoba dorosła na 8 dzieci, które potrafią już chodzić.

Włochy: Normy są ustalane przez regiony. W praktyce stosunek liczbowy jest zróżnicowany – 1 osoba dorosła przypada na 5 do 10 dzieci zależnie od ich wieku.

Cypr: 1 osoba dorosła na 6 dzieci w wieku 0-2 lata i 1 osoba dorosła na 12 dzieci w wieku od 2 do 3 lat.

Łotwa: Zgodnie z rozporządzeniami Rady Ministrów, w miastach i centralnych obszarach okręgów dozwolona liczebność grupy wynosi od 10 do 14 dzieci w przypadku dzieci w wieku od roku do 2 lat, a w przypadku dzieci w wieku 2-3 lata – od 10 do 16. W pozostałych obszarach grupa musi liczyć co najmniej 8 dzieci.

Holandia: Liczba dzieci w stosunku do liczby dorosłych wzrasta z wiekiem dzieci – 1:4 dla dzieci w wieku poniżej 12 miesięcy; 1:5 dzieci w wieku od roku do 2 lat i 1:6 dla dzieci w wieku 2-3 lata. Maksymalna liczba 8 dotyczy dzieci w wieku 3-4 lata. W przypadku dzieci w wieku poniżej 12 miesięcy maksymalna liczba dzieci w grupie wynosi 12, a w przypadku dzieci w wieku poniżej 4 lat – 16 dzieci. Tych norm nie ustala się jednak centralnie.

Austria: Brak norm federalnych, ale wydaje się przepisy na poziomie regionalnym (*Bundesländer*).

Polska: Nie podano danych liczbowych, ale określa się skład zespołu zajmującego się dziećmi.

Szwecja: Za te sprawy odpowiadają władze gminne, ale istnieją zalecenia w przepisach centralnych.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Istnieją normy dotyczące stosunku liczby dorosłych do liczby dzieci w wieku poniżej 3 lat, ale nie zostały tu przedstawione, ponieważ dziećmi w tym wieku zajmują się głównie placówki społeczne i prywatne, które nie są bezpośrednio dotowane.

Norwegia: Normy dotyczą dzieci w wieku 0-3 lata w placówkach zintegrowanych. Jest to stosunek liczby nauczycieli przedszkolnych do liczby dzieci, a w placówkach pracuje także inna kadra, np. asystenci.

4.1.2. Wymagania z dziedziny higieny i bezpieczeństwa

W ogromnej większości krajów istnieją wymogi dotyczące higieny i bezpieczeństwa w placówkach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. W niektórych krajach nieprzestrzeganie tych norm może prowadzić do zamknięcia placówki lub cofnięcia środków publicznych, ale normy te nie są szczegółowe, wyjątek stanowi kilka krajów. W Republice Czeskiej, na Łotwie i w Austrii ustalono

bardzo rygorystyczne normy przy otwieraniu nowych placówek. Określają one minimalną powierzchnię w metrach kwadratowych, jaka musi przypadać na 1 dziecko, i zobowiązują do tego, aby w placówce znajdowało się oddzielne wejście do kuchni i pomieszczeń magazynowych oraz oddzielna toaleta dla każdej grupy dzieci. Jedynie w kilku krajach - poza kwestiami higieny i bezpieczeństwa - wymogi dotyczą jakości środowiska. W materiale krajowym z Bułgarii, Republiki Czeskiej i Hiszpanii przytacza się wymogi dotyczące akustyki, wentylacji, światła i – podobnie jak w przypadku Polski i Islandii – użytkowania powierzchni na zewnątrz do celów ogólnych i zabawy. W Danii nie ma wprawdzie specjalnych przepisów dotyczących higieny i bezpieczeństwa, jednak we wszystkich placówkach należy przeprowadzać *ocenę środowiska dzieci*; w ramach tej oceny opisuje się, ocenia i poprawia stan środowiska, w którym przebywają dzieci. Ocena koncentruje się na trzech obszarach: środowisku fizycznym (higiena, aspekty ergonomiczne, bezpieczeństwo itp.), estetyce środowiska (pomiar wpływu otoczenia na samopoczucie dzieci) i psychicznych aspektach środowiska (relacje pomiędzy samymi dziećmi i z osobami dorosłymi). Kierownictwo każdej placówki jest zobowiązane do okresowego przeprowadzania takiej oceny (co 3 lata) i publikowania jej wyników.

Rysunek 4.3: Normy dotyczące higieny i bezpieczeństwa w (akredytowanych i dotowanych) placówkach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, 2006/07

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Placówki przyjmujące dzieci w wieku poniżej 2-3 lat	●	●	●	●	●	*	*	●	⊗	●	●	●	*	●	●	●	*	●
Placówki przyjmujące dzieci w wieku powyżej 2-3 lat	●	●	●	●	●	*	*	●	●	●	●	●	*	●	●	●	*	●
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI (a)	FI (b)	SE (a)	SE (b)	UK (¹)	UK- SCT		IS	LI	NO
Placówki przyjmujące dzieci w wieku poniżej 2-3 lat	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	*	●	⊗	⊗		●	●	●
Placówki przyjmujące dzieci w wieku powyżej 2-3 lat	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	*	*	●	*		●	●	●

● Normy zostały określone * Norm nie ustala się centralnie ⊗ Niewielka liczba lub brak placówek dotowanych
UK (¹) = UK-ENG/WLS/NIR

Źródło: Eurydice.

Dodatkowe uwagi

Dania: Sytuacja w placówkach zintegrowanych (0-6 lat) i odrębnych placówkach, tj. żłobkach (0-3 lata) i przedszkolach (3-6 lat), jest podobna. Brak specjalnych norm, ale od 2006 r. wszystkie placówki opieki dziennej obowiązkowo przeprowadzają „Ocenę środowiska dzieci”.

Niemcy: Normy dla *Krippen* i *Kindergärten* są ustalane przez gminy.

Irlandia: Rozporządzenia dotyczące opieki nad dzieckiem (w wieku przedszkolnym) z 2006 r. obejmują placówki dla dzieci w wieku poniżej 2-3 lat.

Austria: Norm nie ustala się centralnie, ale ustawy we wszystkich 9 prowincjach zobowiązują do przestrzegania podobnych norm.

Włochy: Niektóre władze lokalne publikują ogólne opcjonalne wytyczne/ogólne wytyczne/ogólne wskazówki dotyczące higieny i bezpieczeństwa. Nie są one obowiązkowe

Finlandia: (a) placówki zintegrowane (0-6 lat); (b) klasy przedszkolne.

Szwecja: (a) placówki zintegrowane (1-6/7 lat); (b) klasy przedszkolne. Ogólne normy ustala się na poziomie centralnym w formie nadrzędnych zasad i zaleceń. Za ich wprowadzanie w życie odpowiada poziom lokalny.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Istnieją normy higieny i bezpieczeństwa dotyczące dzieci w wieku poniżej 3 lat, ale nie zostały tu przedstawione, ponieważ dziećmi w tym wieku zajmują się głównie placówki społeczne i prywatne, które nie są bezpośrednio dotowane.

4.2. Programy nauczania, teorie i cele

We wszystkich krajach przygotowano programy dla dzieci w wieku od 3 do 6 lat, ale sytuacja jest znacznie zróżnicowana, jeśli chodzi o dzieci (młodsze 0-3 lata). W Bułgarii, na Malcie, w Rumunii, Zjednoczonym Królestwie (Anglii) – gdzie wprowadzono ramowy program pod nazwą *Liczy się czas od urodzenia do trzech lat (Birth to Three Matters)* – i w Lichtensteinie zastosowano specjalne ogólnokrajowe programy dla bardzo małych dzieci. W pięciu krajach skandynawskich i Słowenii strategię przygotowuje się pod kątem programów nauczania i metod dla całej grupy wiekowej 0-6 lat. Podobna jest sytuacja w Hiszpanii, ale w latach 2008-2009 odpowiedzialność za program dla pierwszej fazy wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (0-3 lata) zostanie w całości przekazana wspólnotom autonomicznym (na mocy przepisów z 2006 r.).

W kilku innych krajach (Belgia - Wspólnota Flamandzka, Estonia, Irlandia, Litwa i Zjednoczone Królestwo - Anglia), gdzie wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem nie prowadzi się w placówkach zintegrowanych, przyjęto już lub obecnie opracowuje się przepisy służące zintegrowaniu zajęć/programów nauczania dla całej grupy wiekowej 0-6 lat. Inne kraje nie odnoszą się do tej kwestii bądź wspominają o braku programów, jakie placówki miałyby realizować. Jednak w Belgii (Wspólnocie Francuskiej) i Francji przywiązuje się wagę do tego, aby placówki opracowywały plany edukacyjne.

Przepisy prawne, które określają rozwiązania pedagogiczne zalecane przez państwo, są wydawane przez władze centralne lub regionalne. Często odpowiedzialność za program nauczania i planowanie rozwiązań pedagogicznych przekazuje się władzom lokalnym lub samym zespołom w placówkach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. W kilku krajach, m.in. Hiszpanii, Włoszech, Holandii i Szwecji, kładzie się akcent na decentralizację i liberalizację przepisów.

4.2.1. Założenia i cele

Od początku istnienia, tj. od połowy XIX wieku, żłobki pełniły dwojaką funkcję – opiekuńczą i ochronną – chroniąc dzieci z rodzin robotniczych i defaworyzowanych przed chorobami. Odgrywały także pewną rolę z ekonomicznego punktu widzenia – miały bowiem odciążyć kobiety, umożliwiając im w ten sposób pracę w szybko rozwijającym się przemyśle. Jednak z czasem, zgodnie z duchem zmian społecznych, kulturowych i gospodarczych w społeczeństwie europejskim, na żłobki nałożono również inne funkcje, związane z opieką zdrowotną i socjalną, edukacją i uspołecznieniem. Mimo tych dodatkowych funkcji żłobki nadal pełnią swą pierwotną funkcję opieki nad dzieckiem.

Począwszy od powstania przedszkoli czy innych placówek przedszkolnych, ich pierwsi założyciele – Maria Montessori, Pauline Kergomard, a wcześniej pedagog Friedrich Fröbel – podkreślali, że już na wczesnym etapie należy zadbać o dzieci z rodzin defaworyzowanych, aby zapewnić im dobrobyt i stworzyć podstawy ich emancypacji społecznej. Nacisk na wychowanie i wczesne kształcenie dzieci w wieku 3-6 lat często przesłaniał opiekuńczą funkcję tych placówek. Rozbieżności między funkcją opieki dziennej nad dzieckiem a funkcją edukacyjną są nadal widoczne, a równocześnie przydatne w analizie dzisiejszej oferty wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem.

W wielu krajach uznaje się, że placówki dla bardzo małych dzieci (od 0 do 2/3 lat) służą celom ekonomicznym, ponieważ przejmują opiekę nad dzieckiem, a w ten sposób stwarzają obydwójmu rodzicom równe szanse podjęcia pracy zawodowej lub nauki. Przypisuje się im funkcję opiekuńczą, ale trzeba dostrzegać się również edukacyjny i socjalizacyjny wymiar ich działalności.

W krajach skandynawskich, Hiszpanii i Słowenii przyjęto kompleksowe podejście do wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, którego przejawem jest m.in. funkcjonowanie placówek zintegrowanych. W tych krajach jednoznacznie uznaje się, że – począwszy od wieku niemowlęcego – wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem stanowi pierwszy krok na ścieżce edukacji. W niektórych krajach, m.in. Irlandii,

Holandii i Zjednoczonym Królestwie, przepisy prawne rewiduje się w taki sposób, aby koncentrowały się na wymiarze edukacyjnym, a ponadto niedawno podjęto pewne inicjatywy, które mają zapewnić najmłodszym dzieciom optymalny start w życiu. W ciągu ostatnich dwóch dziesięcioleci również Rumunia ukierunkowywała działalność żłobków na realizację zadań edukacyjnych.

W niektórych krajach kładzie się nacisk na ochronę dzieci z grup ryzyka przez zaniedbaniem i maltretowaniem. Na przykład, w Zjednoczonym Królestwie (Anglii) wczesną edukację i opiekę nad dzieckiem traktuje się jako część usług na rzecz dzieci i rodzin, które obejmują również opiekę zdrowotną i wsparcie dla rodzin. W innych krajach tę ofertę traktuje się jako metodę walki z ubóstwem: dzięki wsparciu dla rodziców i możliwości podjęcia pracy, zwiększa się dochód rodziny i można zaspokoić podstawowe potrzeby dziecka (w szczególności w Irlandii, Rumunii i Słowacji). Na Łotwie wczesna edukacja i opieka nad najmłodszymi dziećmi (0-3 lata) ma na celu podniesienie wskaźnika urodzeń.

W związku z tym można powiedzieć, że niemal wszędzie wśród przesłanek, które mają wpływ na przepisy prawne lub podejścia dotyczące oferty dla najmłodszych dzieci, uwzględniono dodatkowo wymiar edukacyjny, a niejednokrotnie zyskał on nawet większą wagę niż inne przesłanki.

Jeśli chodzi o placówki dla dzieci w wieku powyżej 3 lub 4 lat, sytuacja jest inna. Wszystkie kraje są zgodne co do tego, że różne placówki dla tej grupy wiekowej powinny stanowić pierwszy szczebel edukacji. Różnice między krajami dotyczą rozwiązań w zakresie opieki dziennej w placówkach przedszkolnych.

Cele przypisywane różnym strukturom organizacyjnym w Europie, które zajmują się wczesną edukacją i opieką nad dzieckiem, można ogólnie podsumować w następujący sposób:

- Placówki przeznaczone dla najmłodszych dzieci (0/1 – 2/3 lata) realizują zwykle cele związane z dobrym samopoczuciem dziecka (w wymiarze fizycznym, psychicznym i społecznym), godzeniem potrzeb rodziny z pracą zawodową, wczesną edukacją i uspołecznieniem dziecka oraz zapobieganiem problemom społecznym.
- Edukacja przedszkolna (ISCED 0), zwykle przewidziana dla dzieci w wieku 3-6 lat, koncentruje się na wymiarze edukacyjnym, który jest ukierunkowany na rozwój poznawczy i społeczny, wczesną edukację i uspołecznienie oraz tworzenie fundamentów podstawowych umiejętności – czytania, pisania i arytmetyki – niezbędnych do rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej. Pewną rolę może także odgrywać zdrowie fizyczne dzieci (Estonia, Polska, Słowacja i Finlandia).
- W krajach, w których istnieje zintegrowany system dla wszystkich dzieci w wieku od 0/1 do 6/7 lat, przywiązuje się jednakową wagę do edukacji, uspołecznienia i opieki dziennej przez okres fazy wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem.

4.2.2. Modele edukacyjne i teorie pedagogiczne

Wytyczne i cele edukacyjne są zwykle opracowywane przez ministerstwo, które odpowiada za politykę dotyczącą wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (szczegółowe informacje o ministerstwach w tabeli A załącznika). W niektórych przypadkach te kwestie zostały uregulowane w przepisach prawnych. Nawet w krajach, gdzie przyjęto oficjalne programy nauczania, istnieje generalna tendencja do przekazywania odpowiedzialności za program nauczania i planowanie rozwoju na poziom lokalny – władzom lokalnym lub placówkom – w których te zadania wykonuje się we współpracy z kadrami, rodzicami, a nawet dziećmi. Polityka ta ma zagwarantować, że z jednej strony plany i zajęcia będą zaspokajać potrzeby społeczności lokalnych oraz ich środowiska kulturowego i społecznego, a z drugiej strony kadra lokalna będzie odpowiednio zaangażowana i zmotywowana.

Różne programy edukacyjne można rozpatrywać w świetle dwóch najważniejszych modeli (porównaj przegląd badań w rozdziale 1.4), które różnią się od siebie pod względem celów i metod, jak i spojrzenia na rolę osób dorosłych i znaczenie „aktywności dzieci” w procesie edukacyjnym.

Elementy pierwszego modelu (zebrane w modelu „Programy z podejściem ukierunkowanym na podmiotowość dziecka” - ang. *child-centred approach*) koncentrują się na rozwoju całej osoby i wspieraniu uczenia się przez samodzielnie podejmowaną aktywność, spontaniczną eksplorację i zabawę. W tym modelu tworzy się szczególnie sprzyjające warunki do interakcji między rówieśnikami i wspólnej pracy, a zabawy symboliczne i udawane uznaje się za równie istotne, jak uczenie się kulturowe. Rola dorosłych polega zaś na odpowiednim przygotowaniu sali, sprzętu do zabawy i zajęć oraz harmonogramu zajęć, a także na włączaniu się w aktywność dzieci w sposób, który będzie zachęcać je do uczenia się kulturowego (rozwijania takich umiejętności, jak czytanie, pisanie i liczenie oraz elementy przedmiotów ścisłych). Pedagogów traktuje się jako osoby, które ukierunkowują i wspierają dzieci w ich rozwoju społecznym i umysłowym.

W drugim modelu, określanym jako „Programy z podejściem ukierunkowanym na przekaz nauczyciela” (ang. *teacher-directed approach*), wczesną edukację inspirują teorie pedagogiczne oparte na przekazywaniu wiedzy i umiejętności przez nauczyciela. W tym modelu tworzy się szczególnie sprzyjające warunki do rozwoju umiejętności językowych i szkolnych, które są powiązane z programem nauczania w szkole podstawowej. Metody nauczania polegają na nauczaniu bezpośrednim, prowadzeniu zajęć pod kierunkiem nauczyciela i utrwalaniu, a podstawą procesu jest usystematyzowany i zaplanowany program nauczania.

We wszystkich krajach przygotowano programy edukacyjne na poziomie ISCED 0 i we wszystkich analizowanych krajach strategię edukacyjną są w pewnym stopniu zbieżne. Widać to m.in. w wytycznych pedagogicznych dla tego poziomu. Poza kilkoma krajami priorytetowe znaczenie nadaje się praktykom pedagogicznym, które łączą rozwój indywidualny dziecka z uspołecznieniem (pierwszy model). Celem jest całościowy rozwój dziecka, wychowanie dzieci na przyszłych obywateli, zapoznanie ich ze środowiskiem fizycznym i społecznym oraz zachęcenie ich do udziału w życiu placówki. Dzieci traktuje się jak osoby uczestniczące w swym własnym rozwoju; promuje się ich rozwój umysłowy, społeczny i artystyczny, przy czym równocześnie przywiązuje się szczególną wagę do zajęć fizycznych i motorycznych. Zabawy i zajęcia oparte na współpracy wybiera się pod kątem stymulowania rozwoju, a dzieci traktuje się jak partnerów, którym towarzyszą i których wspomagają nauczyciele. W Belgii, Republice Czeskiej, Hiszpanii, Francji i Włoszech, na Łotwie, w Portugalii i Norwegii dba się także o kształtowanie umiejętności czytania, pisania i liczenia u starszych dzieci, przygotowując je do szkoły podstawowej. Niektóre kraje wspominają też o przekazywaniu wiedzy (drugi model). Niewiele jest jednak informacji o tym, jak te programy są realizowane, zwłaszcza jaka jest rola osób dorosłych.

Rysunek 4.4a: Programy nauczania i podejścia pedagogiczne, akredytowane i dotowane placówki dla dzieci w wieku powyżej 2-3 lat, 2006/07

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Ogólnokrajowe wytyczne lub program nauczania	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●
Programy z podejściem ukierunkowanym na podmiotowość dziecka	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●
Programy z podejściem ukierunkowanym na przekaz nauczyciela													●				
Cele związane ze zdrowiem					●			●							●		
Programy obejmujące naukę czytania, pisania i liczenia	●	●	●		●							●	●	●		●	

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO
Ogólnokrajowe wytyczne lub program nauczania	●	●	*	*	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Programy z podejściem ukierunkowanym na podmiotowość dziecka	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●
Programy z podejściem ukierunkowanym na przekaz nauczyciela							●									
Cele związane ze zdrowiem	●				●	●			●	●		●				●
Programy obejmujące naukę czytania, pisania i liczenia			●			●						●				●

● Zalecenia * Brak centralnych zaleceń

Źródło: Eurydice.

Dodatkowe uwagi

Estonia: Program przeznaczony dla dzieci w wieku 1-7 lat.

Irlandia: Obecnie opracowuje się ramowy program wczesnej edukacji (*Curricular Framework for Early Learning*), który powinien zostać opublikowany w 2009 r.

Grecja: Program wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem dla dzieci w wieku od 4 lat, realizowany w szkołach.

Hiszpania: „Ogólnokrajowa podstawa programowa” dotycząca edukacji przedszkolnej obejmuje dzieci w wieku 0-6 lat. Od roku szkolnego 2008/09 będzie ona obejmować wyłącznie drugą fazę (3-6 lat), a program nauczania dla pierwszej fazy zostanie opracowany przez wspólnoty autonomiczne.

Włochy: Niektóre władze lokalne publikują ogólne wytyczne/ogólne wskazówki dotyczące higieny i bezpieczeństwa, które nie są jednak wiążące. Istnieją zalecenia w sprawie nauki czytania, pisania i liczenia.

Litwa: Wytyczne dotyczące całego etapu wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (dzieci w wieku od roku do 6 lat) i program nauczania dla dzieci w wieku od 6 do 7 lat.

Luksemburg: Za organizację edukacji i opieki dla najmłodszych dzieci odpowiadają władze lokalne; brak ogólnokrajowych wytycznych.

Austria: W Austrii nie istnieje ogólnokrajowy program nauczania, ale we wszystkich 9 prowincjach wydano jasne wytyczne i podręcznik, a także obowiązkowo przygotowuje się na piśmie arkusze z planami i refleksjami dotyczącymi pracy pedagogicznej.

Holandia: Łączy się obydwie podejścia.

Polska: Zajęcia edukacyjne pozostawia się inicjatywie pedagogów.

Rumunia: Obowiązują od 2007 r. Model przekazu odnosi się jedynie do ostatniego roku, określanego jako „rok przygotowujący do szkoły”.

Rysunek 4.4b: Programy nauczania i podejścia pedagogiczne, akredytowane i dotowane placówki dla dzieci w wieku poniżej 2-3 lat, 2006/07

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Ogólnokrajowe wytyczne lub program nauczania	●	●	●	●	*	●	*	●	⊗	*	●	*	*	●	●	●	*
Cele związane ze zdrowiem				●					⊗	*					●		
Programy z podejściem ukierunkowanym na podmiotowość dziecka				●		●			⊗	*	●			●	●	●	

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO
Ogólnokrajowe wytyczne lub program nauczania	●	●	*	*	*	*	●	●	:	●	●	⊗	⊗	*	●	●
Cele związane ze zdrowiem					●	●	●			●		⊗	⊗			●
Programy z podejściem ukierunkowanym na podmiotowość dziecka										●		⊗	⊗			

● Zalecenia * Brak centralnych zaleceń ⊗ Niewielka liczba lub brak dotowanych placówek

Źródło: Eurydice.

Dodatkowe uwagi

Belgia (BE fr, BE de): Wszystkie placówki (0-12 lat) muszą przestrzegać kodeksu jakości, który zobowiązuje je do przedkładania planu działań, a w szczególności planu edukacyjnego; plan ten jest oceniany i zatwierdzany przez, odpowiednio, ONE (BE fr) lub DKF (BEde). Kodeksu jakości nie uznaje się za ogólnokrajowy program nauczania; każdy zespół kierowniczy może opracować własne programy nauczania i metody pedagogiczne.

Belgia (BE nl): Istnieje szereg wymogów jakościowych, które placówki muszą spełniać; uznawane placówki muszą posiadać podręcznik dotyczący jakości, ale nie jest on zatwierdzany przez *Kind en Gezin*.

Republika Czeska: Nie istnieją centralne zalecenia, ale żłóbki (*jesle*) działają zwykle zgodnie z pierwszym modelem i muszą spełniać wymogi dotyczące higieny.

Hiszpania: „Ogólnokrajowa podstawa programowa” dotycząca edukacji przedszkolnej obejmuje dzieci w wieku 0-6 lat. Od roku szkolnego 2008/09 będzie ona obejmować wyłącznie drugą fazę (3-6 lat), a program nauczania dla pierwszej fazy zostanie opracowany przez wspólnoty autonomiczne.

Austria: W Austrii nie istnieje ogólnokrajowy program nauczania, ale we wszystkich 9 prowincjach wydano jasne wytyczne i podręcznik, a także obowiązkowo przygotowuje się na piśmie arkusze z planami i refleksjami dotyczącymi pracy pedagogicznej.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Istnieją zalecenia dotyczące programów nauczania i podejść pedagogicznych dla dzieci w wieku poniżej 3 lat, ale nie zostały tu przedstawione, ponieważ dziećmi w tym wieku zajmują się głównie placówki społeczne i prywatne, które nie są bezpośrednio dotowane.

Wprawdzie istnieje podział na opiekę dzienną nad najmłodszymi dziećmi i poziom przedszkolny (ISCED 0), jednak widać wyraźnie, że aspekty edukacyjne uwzględnia się także w placówkach opieki dziennej. W niektórych krajach placówki są zobowiązane do opracowywania programów edukacyjnych specjalnie dla tej grupy wiekowej. Na przykład, we Francuskiej Wspólnocie Belgii przepisy prawne wprowadziły kodeks jakości, którego placówki muszą przestrzegać. Zgodnie z jego zasadami każda placówka obowiązkowo przygotowuje plan rozwoju i plan kształcenia. W celu stymulowania i wspierania tych prac na stronie Urzędu ds. Urodzeń i Dzieciństwa (*Office de la naissance et de l'enfance*) zamieszczono dokument źródłowy pt. *Oferta dla małych dzieci: zadbajmy o jakość*. Ten podręcznik edukacyjny, przygotowany specjalnie z myślą o dzieciach w wieku 0-3 lata, przedstawia – analizując przykłady oferty dla małych dzieci – oryginalne pomysły dotyczące trzech zasadniczych tematów: tworzenia więzi, uspołecznienia i zajęć. Zaproponowano w nim zasady tworzenia i realizacji wysokiej jakości programów edukacyjnych dla placówek zajmujących się dziećmi w wieku 0-3 lata, w których uwzględnia się aspekty etyczne, teoretyczne i praktyczne. Obecnie trwają prace nad podręcznikiem opieki w ramach zajęć pozalekcyjnych dla dzieci w wieku 3-12 lat. Przeważnie jednak kraje przyjmują te same podejścia pedagogiczne dla całej fazy wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (0-6 lat).

Wiele krajów stara się przede wszystkim zadbać o dobre samopoczucie fizyczne najmłodszych dzieci. W materiałach z kilku krajów (w szczególności Bułgarii, Łotwy, Polski i Rumunii) wyraźnie sytuje się żłóbki w obszarze ochrony, bezpieczeństwa i zdrowia dziecka. Na podstawie informacji zebranych do niniejszego opracowania nie można określić, w jaki sposób pojęcie opieki jest interpretowane w placówkach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem.

4.3. Inicjatywy na rzecz grup ryzyka

Inicjatywy adresowane do dzieci z grup ryzyka są podstawą, na której oparte są zmiany wprowadzane obecnie w strategiach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem w Holandii i Zjednoczonym Królestwie. W Holandii wczesna edukacja, przewidziana dla dzieci w wieku od 2 do 6 lat, jest ukierunkowana w szczególności na dzieci ze środowisk defaworyzowanych; takie zajęcia organizują ośrodki zabaw (dzieci w wieku 2-3 lata) i szkoły podstawowe (*basisonderwijs* – dzieci w wieku 4 i 5 lat). W upośledzonych obszarach w Zjednoczonym Królestwie (Anglii i Walii) 2-latków zapewnia się możliwość bezpłatnego udziału w zajęciach organizowanych w niepełnym wymiarze godzin; projekty pilotażowe przygotowano w Irlandii Północnej, gdzie żłóbki publiczne mogą przyjmować 2-latki, jeśli są miejsca. Istnieją również lokalne rozwiązania, przewidziane m.in. dla 2-latków, np. londyński program niekosztownej opieki nad dzieckiem.

We wszystkich krajach funkcjonują rozwiązania, z których mają korzystać dzieci z problemami rozwojowymi lub trudnościami edukacyjnymi. Rozwiązania te wprowadza się zwykle w ramach powszechnie dostępnej dla wszystkich dzieci oferty wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. Niemniej wiele rozwiązań wynika z odmiennej sytuacji gospodarczej i społecznej poszczególnych krajów, zakresu świadczeń w ramach systemu opieki społecznej, stopnia rozwoju oferty w zakresie wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, a także z koncepcji leżących u podłoża tych rozwiązań. Można wyodrębnić dwa najważniejsze trendy.

W pierwszej grupie, która obejmuje większość krajów, przyjmuje się, że dzieci zagrożone należą do określonej grupy społecznej, ekonomicznej lub kulturowej (definicje dzieci zaliczanych do grup ryzyka z poszczególnych krajów podano w tabeli B załącznika); to stanowi podstawowe kryterium podejmowanych działań. W mniejszej grupie krajów wsparcie opiera się na indywidualnych potrzebach dzieci, które rozpoznaje się w trakcie edukacji/nauczania. Na przykład, w szwedzkiej ustawie stwierdza się, że „Podstawę edukacji przedszkolnej i opieki nad dziećmi w wieku szkolnym muszą stanowić potrzeby każdego dziecka. Dzieciom, które ze względów fizycznych, psychicznych lub innych potrzebują specjalnego wsparcia w rozwoju, należy zapewnić taką opiekę, jakiej wymagają ich specjalne potrzeby”. Taką koncepcję przyjęto również w Danii, Finlandii, Zjednoczonym Królestwie (Szkocji) i Norwegii. Jednak większość krajów europejskich napotyka wyzwania społeczne – na przykład trudności związane z integracją społeczności imigrantów czy uchodźców – które skłaniają do wdrażania specjalnych programów w tej dziedzinie.

Omówione metody są podstawą różnych podejść, które nie wykluczają się wzajemnie. Podejścia te można przedstawić w następujący sposób:

- Zatrudnianie dodatkowej kadry w placówkach ogólnodostępnych, które zajmują się wszystkimi dziećmi - przyjmują także dzieci z trudnościami. Na przykład, w Portugalii działają „animatorzy społeczni”.
- Tworzenie priorytetowych stref geograficznych, w których wprowadza się specjalne rozwiązania zarówno w fazie 0-3, jak i w fazie przedszkolnej (Irlandia, Francja, Cypr, Holandia i Zjednoczone Królestwo – Anglia, Walia i Irlandia Północna) lub jedynie w fazie przedszkolnej (Malta i Portugalia).
- Wdrażanie specjalnych programów o różnym profilu – zależnie od programów nauczania, rodzaju (np. programy kompensacyjne lub zapewnianie specjalistycznego wsparcia) czy nawet etapu, na którym są wprowadzane (np. rok przed rozpoczęciem kształcenia obowiązkowego). Takie programy służą przede wszystkim opanowaniu języka (języka ojczystego, ale głównie drugiego języka) na poziomie przedszkolnym (ISCED 0). Choć na mniejszą skalę, wiele krajów wprowadza także podobne rozwiązania dla dzieci młodszych (0-3 lata). W Hiszpanii programy kompensacyjne, koncentrujące się na języku oraz innych obszarach programu nauczania, realizuje się w szkołach, do których uczęszcza znaczna liczba dzieci ze środowisk defaworyzowanych; na poziomie przedszkolnym dzieci otrzymują wsparcie w klasie, do której uczęszczają również pozostałe dzieci. W materiale dotyczącym Słowenii wspomina się o specjalnych rozwiązaniach dla mniejszości etnicznych: tworzeniu szkół dwujęzycznych lub zatrudnianiu dwujęzycznej kadry w obszarach graniczących z Węgrami oraz tworzeniu szkół z językiem włoskim lub słoweńskim dla mniejszości włoskiej. I w końcu, w Danii, Szwecji, Finlandii i Norwegii zwraca się szczególną uwagę na rozwijanie umiejętności językowych u dzieci w całej grupie wiekowej 0/1-6 lat. Od 2003 r. Dania koncentruje się systematycznie na rozwijaniu umiejętności językowych u dzieci imigrantów w wieku powyżej 3 lat. W ośrodkach zdrowia dla dzieci w wieku 0-4 lata w Holandii doradza się rodzicom dzieci z grup ryzyka, aby zapisywali dzieci na zajęcia organizowane w takich ośrodkach opieki nad dzieckiem, jak *Kaleidoscope*,

Startblokken czy *Pyramide*; programy we wszystkich tych trzech ośrodkach koncentrują się na całościowym rozwoju dzieci, ze szczególnym naciskiem na język. Ponadto specjalne programy dla tych dzieci realizuje się w niektórych gminach. Dzieci zagrożone stanowią priorytetową grupę w ośrodkach zabaw, które przyjmują wszystkie dzieci w wieku od 2 do 4 lat. Takie rozwiązania stosuje się zwłaszcza w dużych ośrodkach ze znacznym odsetkiem dzieci z grup ryzyka.

- Tworzenie odrębnych placówek/grup dla dzieci osób bezrobotnych, uchodźców, Romów, dzieci z mniejszości etnicznych, dzieci znajdujących się w szczególnej sytuacji, np. sierot czy dzieci rozdzielonych z pewnych powodów z rodziną, np. rodzicami pracujących za granicą – jak podano w materiale dotyczącym Rumunii. W Hiszpanii podejmuje się różne inicjatywy, np. klasy wędrowne przewidziane dla dzieci, które nie mogą uczęszczać na normalne zajęcia: dzieci pracowników sezonowych czy osób zmieniających miejsce pobytu bądź dzieci pracowników cyrku. W Republice Czeskiej dzieci ze środowisk społecznie defaworyzowanych mogą uczęszczać na zajęcia przygotowujące do szkoły elementarnej (*základní školy*) w roku poprzedzającym rozpoczęcie kształcenia obowiązkowego. W Grecji, Rumunii i Słowenii uwaga koncentruje się na dzieciach romskich w wieku od 3 do 6 lat oraz mniejszościach językowych i kulturowych, a Finlandia opracowała podobne rozwiązania dla dzieci w wieku 0/1 - 5/6 lat. W Republice Czeskiej Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu uruchomiło programy finansowe, których celem jest wspieranie różnych projektów dotyczących integracji dzieci romskich.

Rysunek 4.5a: Rozwiązania adresowane do dzieci defaworyzowanych ze względów społecznych, kulturowych i/lub językowych. Akredytowane i dotowane placówki dla dzieci w wieku powyżej 2-3 lat, 2006/07

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Dodatkowa kadra w placówkach ogólnodostępnych	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●
Strefy priorytetowe									●			●		●			
Specjalne kompleksowe programy		●		●	●	●		●	●		●		λ		●	●	
Programy koncentrujące się na języku	●		●	●		●	●	●	●	●	●			●	●	●	
Odrębne placówki/grupy				●	●			●	●	●					●		

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO
Dodatkowa kadra w placówkach ogólnodostępnych	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●
Strefy priorytetowe		●	●			●						●				
Specjalne kompleksowe programy	●						●		●			●				
Programy koncentrujące się na języku	●		●	●			●		●	●	●		●		●	●
Odrębne placówki/grupy					●		●	●		●						

● Specjalne normy

Źródło: Eurydice.

Dodatkowe uwagi

Republika Czeska: Odrębne oddziały (klasy przygotowawcze w szkołach elementarnych – *přípravné třídy základních škol*) są przeznaczone wyłącznie dla dzieci, które mają za rok rozpocząć kształcenie obowiązkowe (w wieku od 5 lat).

Dania: Jeśli chodzi o dzieci z grup ryzyka, rząd duński opublikował w styczniu 2006 r. raport na temat równych szans dla wszystkich dzieci. Stwierdza się w nim, że zostaną przeznaczone dodatkowe środki na placówki, w których większość stanowią dzieci z grup ryzyka. W tym raporcie rządowym opowiedziano się za wdrożeniem specjalnych projektów, które mają wspierać rozwój umiejętności uczenia się u dzieci z grup ryzyka.

Niemcy: Rozwiązania dla grup ryzyka obejmują dzieci w wieku 4 lat, u których rozpoznano problemy językowe; dla tych dzieci organizuje się intensywne lekcje języka w małych grupach (Nadrenia Północna-Westfalia).

Estonia: Dodatkowa kadra – zależnie od wielkości placówki przedszkolnej; w każdej placówce przedszkolnej zatrudnia się logopedę lub pedagoga specjalnego. Programy koncentrujące się na języku: „Język estoński jako drugi język”. Odrębne grupy/placówki są przeznaczone dla dzieci rozdzielonych z rodzicami.

Hiszpania: Brak odrębnych placówek, ale istnieją klasy wędrowne dla społeczności wędrownych oraz klasy szpitalne.

Włochy: Specjalne programy dla grup ryzyka są opracowywane przez specjalistów z Lokalnych Agencji Zdrowia. Udzielają one także wskazówek dotyczących postępowania z każdym dzieckiem.

Cypr: Dzieciom, które mają poważne problemy emocjonalne lub fizyczne, pomagają niewykwalifikowani asystenci.

Węgry: Zatrudnia się specjalną kadrę dla dzieci ze specyficznymi potrzebami, ale ta dodatkowa kadra nie zajmuje się wyłącznie grupami ryzyka. To samo dotyczy specjalnych programów. W przedszkolach, w których dzieci romskie nie znają języka węgierskiego, realizuje się specjalny program językowy (zarządzany i organizowany na poziomie lokalnym).

Holandia: O tym, które ośrodki zabaw otrzymają środki na prowadzenie edukacji przedszkolnej i zatrudnienie dodatkowej kadry, decydują gminy. Gminy wybierają zwykle ośrodki ze znacznym odsetkiem dzieci defaworyzowanych.

Słowenia: Dotyczy wyłącznie dzieci romskich.

Finlandia: Dla dzieci imigrantów w wieku obowiązku szkolnego i wieku przedszkolnym mogą być prowadzone zajęcia, które przygotowują je do nauki w szkole elementarnej. Ich celem jest wspieranie zrównoważonego rozwoju dzieci i ich integracja w społeczeństwie fińskim oraz wyposażenie ich w umiejętności niezbędne do nauki w szkole elementarnej. Zajęcia te są prowadzone w wymiarze odpowiadającym połowie roku szkolnego, a obecnie wydłuża się je do wymiaru całego roku szkolnego.

Rysunek 4.5b: Rozwiązania adresowane do dzieci defaworyzowanych ze względów społecznych, kulturowych i/lub językowych. Akredytowane i dotowane placówki dla dzieci w wieku poniżej 2-3 lat, 2006/07

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Dodatkowa kadra w placówkach ogólnodostępnych	●	●		●	*	●	●	●	⊗	*	●	●	*		●	●	*
Strefy priorytetowe					*				⊗	*		●	*	●			*
Specjalne kompleksowe programy				●	*	●		●	⊗	*	●		*		●		*
Programy koncentrujące się na języku				●	*	●	●	●	⊗	*			*		●		*
Odrębne placówki/grupy	●		●		*			●	⊗	*			*		●		*

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO
Dodatkowa kadra w placówkach ogólnodostępnych	●	*		●	*		●	●		●	●	⊗	⊗	●	●	●
Strefy priorytetowe		*	●		*							⊗	⊗			
Specjalne kompleksowe programy	●	*			*	●	●		●			⊗	⊗			
Programy koncentrujące się na języku		*	●	●	*					●	●	⊗	⊗		●	●
Odrębne placówki/grupy		*			*		●	●	●	●		⊗	⊗			

● Specjalne normy * Brak centralnych zaleceń ⊗ Niewielka liczba lub brak placówek dotowanych

Źródło: Eurydice.

Dodatkowe uwagi

Belgia (BE de): W przypadku dzieci mających trudności podejmuje się kroki, które mają zapewnić bardziej zindywidualizowaną pomoc za pośrednictwem pracowników DKF (*Dienst für Kind und Familie*), często nawet poza normalnymi strukturami.

Republika Czeska: W ramach opieki w żłobkach nie istnieją specjalne rozwiązania dla dzieci z grup ryzyka. Dzieci te otacza się jednak specjalną opieką w ramach opieki socjalnej, opieki ambulatoryjnej czy poradnictwa. Mogą one być przyjmowane do specjalnych placówek lub uczestniczyć w programach specjalnie uruchamianych dla dzieci niepełnosprawnych.

Dania: W styczniu 2006 r. rząd duński opublikował raport na temat równych szans dla wszystkich dzieci. Stwierdza się w nim, że zostaną przeznaczone dodatkowe środki na placówki, w których większość stanowią dzieci z grup ryzyka. W tym raporcie rządowym opowiedziano się za wdrożeniem specjalnych projektów, które mają wspierać rozwój umiejętności uczenia się u dzieci z grup ryzyka.

Estonia: Dodatkowa kadra – zależnie od wielkości placówki przedszkolnej; w każdej placówce przedszkolnej zatrudnia się logopedę lub pedagoga specjalnego. Programy koncentrujące się na języku: „Język estoński jako drugi język”. Odrębne grupy/placówki są przeznaczone dla dzieci rozdzielonych z rodzicami lub sierot.

Hiszpania: Klasy wędrowne tworzone na trasie społeczności wędrownych lub klasy szpitalne.

Węgry: Zatrudnia się specjalną kadrę dla dzieci ze specyficznymi potrzebami, ale ta dodatkowa kadra nie zajmuje się wyłącznie grupami ryzyka. To samo dotyczy specjalnych programów.

Włochy: Specjalne programy dla grup ryzyka są opracowywane przez specjalistów z Lokalnych Agencji Zdrowia. Udzielają one także wskazówek dotyczących postępowania z każdym dzieckiem.

Słowacja: Tworzenie zastępczej oferty edukacyjnej – domy dziecka, profesjonalna edukacja zastępcza w rodzinie i „niezależne grupy edukacyjne”. Te placówki podlegają Ministerstwu Pracy, Spraw Społecznych i Rodziny.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Istnieją rozwiązania dla dzieci w wieku poniżej 3 lat, ale nie zostały tu przedstawione, ponieważ dziećmi w tym wieku zajmują się głównie placówki społeczne i prywatne, które nie są bezpośrednio dotowane.

Objaśnienia

“Odrębne placówki/grupy” oznaczają specjalne rozwiązania dla dzieci zaliczanych do grup ryzyka.

4.4. Partnerstwo z rodzinami

Placówki wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem nie zawsze aktywnie włączają rodziców dzieci w swą działalność. Najczęściej kontakty między rodzicami a pedagogami polegają na przekazywaniu rodzicom informacji, np. podczas zebrań rodziców czy w ramach udzielania im porad i wskazówek. Inne formy współpracy z rodzicami i tworzenie podejścia partnerskiego stanowią stały element wczesnej edukacji jedynie w kilku krajach. W materiale przedstawiającym sytuację w Austrii podkreślono, że w placówkach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem nadal dominują sformalizowane sposoby współpracy z rodzicami (wieczorne zebrania informacyjne itp.). Niemniej jednak w ostatnich latach pogłębiła się świadomość znaczenia tej kwestii i pojawiło się większe uwrażliwienie na te sprawy. W wielu krajach można znaleźć przykłady dobrych praktyk, a w niektórych krajach przyjęto zalecenia dotyczące partnerstwa z rodzicami. W Portugalii rodzice mogą, na przykład, przyjść do placówki, żeby porozmawiać o swych doświadczeniach, opowiedzieć różne historie. Na początku 2008 r. uruchomiono nowy projekt pod nazwą *Rusza nauka czytania*, obejmujący różne zajęcia związane z czytaniem, który ma zapoznać rodziców i dzieci z tym, jak uczyć się czytać. W Holandii programy wczesnej edukacji obejmują zwykle komponent z udziałem rodziców (zebrania informacyjne, wizytacje rodziców w grupach przedszkolnych, materiały, które rodzice mogą zabrać do domu i wykorzystać we wspólnej pracy z dzieckiem). Ośrodki zabaw przekazują rodzicom informacje o rozwoju dziecka w formie notatek czy teczek z dokumentacją.

Z zebranych informacji wynika, że w wielu krajach spotkania rodziców z nauczycielami są istotną formą kontaktu z rodzinami w przypadku rodziców dzieci w wieku 3 lat lub starszych. W kilku krajach zasadnicze znaczenie w przypadku dzieci w wieku poniżej 3 lat ma udzielanie rodzicom wskazówek. Na przykład, w Republice Czeskiej w ramach partnerstwa z rodzicami pielęgniarki pediatryczne udzielają porad w takich sprawach, jak zdrowie czy wyżywienie. Informacje mogą być także przekazywane rodzicom w formie wskazówek dotyczących wyboru placówek wczesnej edukacji. O tym, że przekazuje się tego rodzaju informacje, wspomniano w materiałach z kilku krajów, np. Belgii (Wspólnoty Francuskiej i Flamandzkiej) i Irlandii.

Kolejną formą udziału rodziców, przyjętą w wielu krajach, jest członkostwo rodziców w komitetach doradczych lub innych organach działających przy placówkach dla małych dzieci. Organy te mają różne cele. Część z nich tworzy się specjalnie jako forum dla rodziców – jak na przykład w Norwegii, gdzie w każdym przedszkolu musi funkcjonować komitet koordynacyjny, który składa się z rodziców, kadry i właścicieli. W skład rady rodziców wchodzi wszyscy rodzice lub opiekunowie, a jej zadaniem jest promowanie ich wspólnych interesów. Również w żłobkach duńskich działają rady rodziców, które uczestniczą w podejmowaniu decyzji dotyczących selekcji kadry, wydatków i zasad prowadzenia zajęć edukacyjnych w placówce. Podobne zadania mają organy rodzicielskie tworzone na Łotwie. Z kolei Słowenia należy do grupy krajów z systemowym podejściem do partnerstwa z rodzinami. Ustawa o placówkach przedszkolnych (2006) jednoznacznie zobowiązuje te placówki do partnerskich inicjatyw z rodzinami. W rocznych planach pracy placówki muszą przedstawiać formy i programy partnerskiej współpracy z rodzicami. W skład organu zarządzającego każdą placówką przedszkolną wchodzi także przedstawiciele rodziców. W każdej placówce przedszkolnej działa rada rodziców, pełniąca funkcję organu doradczego.

W wielu innych krajach rodzice mają swych przedstawicieli w organach o szerszym składzie. Są to zwykle organy działające przy placówkach w ramach szkół. Na przykład, we Francuskiej i Flamandzkiej Wspólnocie Belgii przedstawiciele rodziców są obowiązkowo członkami „rad współpracujących” w szkołach obejmujących klasy przedszkolne. Rodzice mogą także wchodzić w skład rad szkolnych w Bułgarii. We Włoszech rodzice uczestniczą w „organach kolegialnych” i mogą przedstawiać propozycje dotyczące spraw edukacyjnych, a w państwowych przedszkolach w

Portugalii co roku wybiera się rady konsultacyjne z udziałem przedstawicieli rodziców. We Francji wszystkie żłobki opracowują plan rozwoju lub plan działań specjalnych, w którym nakreśla się rolę rodzin i formy ich uczestnictwa; w przedszkolach rodzice uczestniczą w podejmowaniu decyzji za pośrednictwem rad szkolnych, do których wybierają przedstawicieli.

W ogólnokrajowych przepisach w Hiszpanii wskazuje się na potrzebę współpracy między placówkami a rodzinami, zwłaszcza na poziomie przedszkolnym. Przepisy te przewidują różne formy współpracy – np. działania na rzecz poszanowania odpowiedzialności matek, ojców lub opiekunów prawnych i zachęcanie ich do udziału w procesie edukacji dziecka; tworzenie rad szkolnych z udziałem przedstawicieli rodziców; stosowanie różnych praktyk sprzyjających wymianie informacji między pedagogami a rodzicami, jak codzienne konsultacje na temat postępów dziecka i zebrania rodziców oraz bezpośrednie angażowanie rodziców w zajęcia edukacyjne ich dzieci (bezpośredni udział lub pomoc finansowa).

W materiałach z niektórych krajów dość szczegółowo omawia się charakter obowiązków wobec rodzin, jakie spoczywają na osobach pracujących z bardzo małymi dziećmi. W Belgii (Wspólnocie Flamandzkiej) placówki opieki muszą przedstawiać, w jaki sposób rozpatrują skargi rodziców, mierząc ich poziom zadowolenia i w szerszym wymiarze zapewniają ich uczestnictwo. Na Węgrzech nauczyciele obowiązkowo zbierają informacje o dziecku za pomocą wywiadów z rodzinami i przedstawiają własną opinię na temat jego rozwoju.

O partnerskim podejściu w relacjach między placówkami wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem a rodzinami, z bardzo wyraźnie określonymi obowiązkami placówek w tym zakresie, wspomina się w materiałach z Finlandii i Zjednoczonego Królestwa.

W Finlandii statutowym obowiązkiem jest wspieranie edukacji dzieci w domu oraz współpraca z rodzicami i opiekunami. Partnerstwo w dziedzinie edukacji i opieki dotyczy nie tylko stosunku rodzin i kadry placówek do samej edukacji, ale także do związanych z nią spraw praktycznych i organizacyjnych, aby w ten sposób zagwarantować zaspokojenie potrzeb wszystkich zainteresowanych. Kadra odpowiada w pierwszej kolejności za wprowadzenie od samego początku partnerskiego podejścia, z uwzględnieniem specyficznych potrzeb każdej rodziny. Umożliwia to również wczesne i dokładne rozpoznawanie indywidualnych potrzeb dzieci pod kątem ściśle ukierunkowanego wsparcia w każdej dziedzinie.

W Zjednoczonym Królestwie (Anglii i Walii) ustawa o opiece nad dzieckiem z 2006 r. zobowiązuje do włączania rodziców w planowanie, rozwój, funkcjonowanie i ocenę działalności placówek. W programach ośrodków dla dzieci pod nazwą *Pewny Start (Sure Start)* w Anglii kładzie się nacisk na zaangażowanie rodziców, zapewniając im wsparcie i ułatwiając dostęp do możliwości szkolenia i rozwoju. Rodzice odgrywają istotną rolę w realizacji lokalnych programów *Pewny Start*, a rodzice/przedstawiciele społeczności lokalnej stanowią ok. 50% uczestników przedsięwzięć partnerskich. Również w Zjednoczonym Królestwie (Szkocji) wymaga się efektywnej współpracy partnerskiej i regularnych kontaktów, a władze edukacyjne mają obowiązek promowania udziału rodziców w działalności placówek finansowanych ze środków publicznych, m.in. tych, które zajmują się małymi dziećmi.

W niektórych krajach zapewnia się powszechny dostęp do specjalistycznego wsparcia, choć nie zawsze jest jasne, w jaki sposób rodziny zachęca się do korzystania z tego rodzaju usług.

Jeśli chodzi o zapewnianie wsparcia, w niektórych krajach przyjmuje się podejście oparte na budowaniu sieci współpracy. W Estonii wzmocnia się sieci współpracy między takimi sektorami, jak służba zdrowia, edukacja i doradztwo prawne oraz tworzy sieć regionalnych ośrodków poradnictwa i rehabilitacji, która ma świadczyć usługi doradcze i inne na rzecz rodzin w trudnej sytuacji. W Irlandii

wiele Miejskich i Okręgowych Komitetów ds. Opieki nad Dzieckiem (*City and County Childcare Committees*) (odpowiedzialnych za planowanie strategiczne na poziomie lokalnym) stworzyło Sieci Rodziców, które umożliwiają wszystkim rodzicom spotkanie się i omawianie problemów i spraw związanych z opieką nad dzieckiem. Niektóre sieci koncentrują się na określonych grupach rodziców, np. samotnie wychowujących dzieci. W Zjednoczonym Królestwie jeden z zasadniczych celów polityki dotyczy wprowadzenia zintegrowanego podejścia do działań służących wspieraniu rodzin. Hiszpania wprowadza różne rozwiązania lub usługi w ramach pomocy środowiskowej na tych obszarach, na których organizowane są placówki z dużą liczbą dzieci z grup ryzyka: będą one funkcjonować na zasadzie ośrodków poradnictwa, a ich zadaniem będzie wspieranie nauczycieli, monitorowanie postępów dzieci i praca z rodzicami. Należy także wspomnieć o utworzeniu mobilnych *Ośrodków Wsparcia dla Uczniów-Imigrantów*, ułatwiających integrację dzieci imigrantów, które nie znają języka hiszpańskiego.

Zachęcanie do udziału rodzin zagrożonych lub defaworyzowanych to dziedzina, w której aktywnie działają lokalne pozarządowe i inne organizacje – jak na przykład na Litwie, gdzie w różnych lokalnych projektach kładzie się silny nacisk na udział rodziny, np. rodzin romskich w Wilnie. W Belgii (Wspólnocie Francuskiej) niektóre szkoły organizują lekcje nauki czytania i pisania lub podejmują inne inicjatywy dla rodzin na terenie szkoły.

Specjalnego wsparcia w Grecji, na Węgrzech, w Rumunii i Słowenii udziela się rodzinom romskim. Materiały z innych krajów świadczą o tym, że w bardzo niewielkim zakresie zapewnia się specjalistyczną pomoc określonym grupom ryzyka, choć w Polsce na życzenie rodziców z mniejszości narodowych można tworzyć specjalne sekcje językowe w przedszkolach lub szkołach i organizować lekcje religii.

Wprowadzenie

Dla jakości wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem zasadnicze znaczenie ma kształcenie kadry. Jest to jeden z kluczowych czynników, które decydują o pomyślnej integracji dzieci z grup ryzyka. Przeprowadzone badania na ten temat przedstawiono w rozdziale 1; większość naukowców zgadza się, że kształcenie osób dorosłych/kadry odpowiedzialnej za zajęcia w ramach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem powinno być prowadzone na poziomie studiów licencjackich i mieć charakter specjalistyczny. Jeżeli kadra nie legitymuje się wykształceniem na tym poziomie, to niezbędne jest ustawiczne doskonalenie zawodowe. Umiejętności zawodowe, jakich wymaga efektywna opieka, są bardzo istotne, zwłaszcza w przypadku opieki nad dziećmi z grup ryzyka.

Z badań wynika, że należy zwrócić szczególną uwagę nie tylko na poziom, na którym kształcą się pracownicy tego sektora, ale także na treści i stosowane metody kształcenia. Kształcenie praktyczne i teoretyczne należy prowadzić w taki sposób, aby przygotować kadrę (m.in. nauczycieli, pedagogów, wychowawców) do wymogów tego zawodu i rozmaitych zadań, jakie muszą wykonywać. Praca z małymi dziećmi wymaga szerokich umiejętności. Przed fachową kadrą stoi zadanie wychowania i uspołecznienia dzieci. W związku z tym zasadnicze znaczenie mają relacje pomiędzy osobami dorosłymi a dziećmi: wspólny udział w zabawach i zajęciach z dziećmi, ukierunkowywanie ich na odkrywanie świata i innych ludzi, wspieranie ich rozwoju emocjonalnego i społecznego, wdrażanie do zajęć w ramach wczesnej edukacji (czytanie, pisanie, liczenie i elementy przedmiotów ścisłych), rozbudzanie ich zainteresowania takimi aspektami kultury, jak muzyka, teatr i sztuki piękne oraz rozbudzanie i podtrzymywanie w nich chęci poznania złożonego środowiska. I w końcu, przez okres wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem kluczowe znaczenie ma dbanie o dobre fizyczne samopoczucie i zdrowie dzieci.

Należy także uwzględnić złożoność tej pracy: znaczenie dialogu z rodzicami, rozumienie potrzeb rodziców i trudności, jakie mogą napotykać w codziennym życiu, wrażliwość na liczne problemy społeczne i osobiste wynikające z trudnej sytuacji finansowej, w jakiej znajduje się większość rodzin defaworyzowanych, a także niezbędna w tej pracy świadomość wielu istniejących różnic kulturowych.

Niniejszy rozdział na temat kształcenia i doskonalenia zawodowego kadry zajmującej się wczesną edukacją i opieką nad dzieckiem koncentruje się na dwóch kwestiach:

- poziom, na którym prowadzi się kształcenie, i profil kadry zatrudnionej w placówkach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, ze szczególnym uwzględnieniem kadry bezpośrednio zaangażowanej w zajęcia z dziećmi (podrozdział 5.1);
- ustawiczne doskonalenie zawodowe (podrozdział 5.2).

5.1. Kształcenie kadry

W większości krajów europejskich wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem jest obszarem, w którym zachodzą istotne zmiany: w niektórych krajach tworzy się nową ofertę w tym zakresie, a w innych tylko ją rozszerza lub reorganizuje. Zmiany te wynikają z czynników, które obejmują: zmianę statusu kobiet w społeczeństwie i ich roli na rynku pracy, potrzeby rodziców oraz rozpowszechnianie wyników badań i refleksje, w jaki sposób należy opiekować się małymi dziećmi. Dyskusje pomiędzy ekspertami a specjalistyczną kadrami z tego sektora są stymulowane przez różne sieci. Europejska Sieć ds. Opieki nad Dzieckiem (*European Childcare Network*) (UE) i sieć Silni na Starcie (*Starting Strong*) (sieć OECD zajmująca się wczesną edukacją i opieką nad dzieckiem) wspierają nowe inicjatywy i działania służące pewnemu zbliżeniu rozwiązań w całym sektorze wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem w państwach członkowskich UE. Warto także wspomnieć o Centrum Dziecka dla Dzieci Zagrożonych (*Child Centre for Children at Risk*) w regionie Morza Bałtyckiego – jednostce organizacyjnej podległej Radzie Państw Morza Bałtyckiego. Te różne zmiany znajdują odzwierciedlenie w systemach kształcenia kadry zajmującej się wczesną edukacją i opieką nad dzieckiem w krajach europejskich.

Różnorodność rozwiązań przyjętych we wczesnej edukacji i opiece nad dzieckiem w Europie można przedstawić w sposób uogólniony za pomocą dwóch najważniejszych modeli organizacyjnych. W większości krajów istnieją dwie odrębne ścieżki kształcenia – jedna dla kadry zajmującej się najmłodszymi dziećmi (w wieku poniżej 2 lub 3 lat), a druga dla sektora przedszkolnego (dla dzieci w wieku powyżej 3-4 lat), natomiast w pozostałych krajach istnieje jedna ścieżka kształcenia i jeden profil zawodowy dla całej kadry edukacyjnej zajmującej się fazą wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem.

5.1.1. Kształcenia zależne od grup wiekowych objętych wczesną edukacją i opieką nad dzieckiem

W większości krajów placówki dla najmłodszych dzieci (w wieku poniżej 2-3 lat) i placówki przedszkolne (powyżej 2-3 lat) podlegają różnym organom władz publicznych (zob.: tabele w załączniku A) lub istnieją różne struktury dla różnych grup wiekowych.

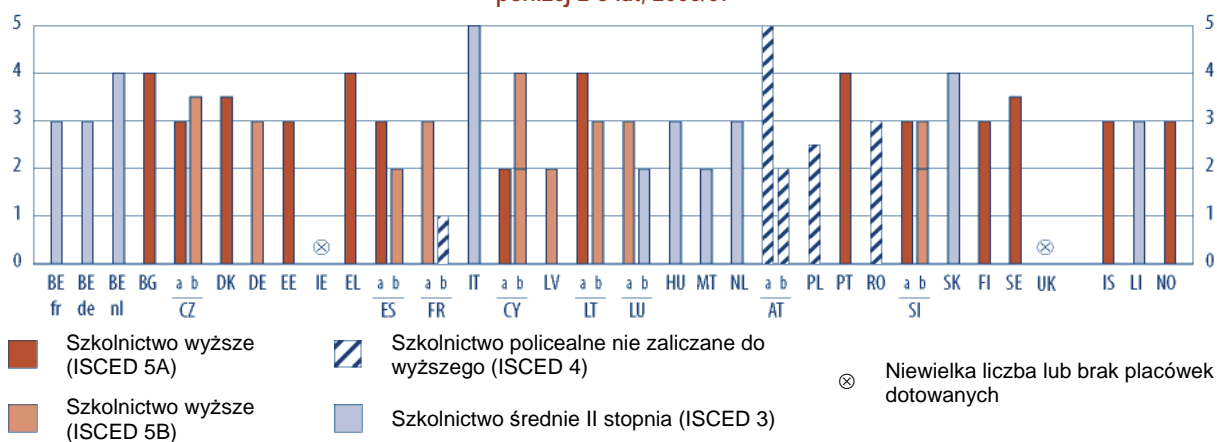
Kadra zajmująca się dziećmi w wieku poniżej 2-3 lat w żłobkach, placówkach opieki dziennej czy ośrodkach zabaw wpisuje się zwykle w tradycję sektora służby zdrowia i opieki społecznej. Pracuje ona pod kierownictwem różnych specjalistów z dziedziny socjopsychologii i medycyny (lekarzy, pielęgniarek i pielęgniarek pediatrycznych (*infirmiers/ères pédiatriques*) w Belgii (Wspólnocie Francuskiej), których odpowiednikiem we Francji są *puéricultrices*, asystentów socjalnych (*assistants/es sociaux/les*) czy specjalistów z dziedziny socjopedagogiki w Belgii (Wspólnocie Flamandzkiej). Ponadto te placówki mogą zatrudniać specjalistów z pokrewnych dziedzin, jak fizjoterapeuci, logopedzi i psychologowie (którzy czasem pełnią funkcję doradczą). Kadrami nadzorującą i kadrami z pokrewnych dziedzin kształcą się zwykle na 3- lub 4-letnich studiach na poziomie ISCED 5A lub B.

Kształcenie kadry, która na stałe zajmuje się młodszymi dziećmi (poniżej 2-3 lat), odbywa się zwykle na poziomie ISCED 3 lub 4. Do tej kategorii należą: *puéricultrices* we Francuskiej i Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii, *begleider* we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii, głównie *auxiliaires en puériculture* i niektóre *puéricultrices* (które zajmują zwykle stanowiska kierownicze) we Francji, wychowawcy przedszkolni z kwalifikacjami socjopedagogicznymi w Holandii oraz pielęgniarki (z kwalifikacjami medycznymi) w Polsce i Rumunii. W Rumunii, gdzie w ostatnich latach przyjęto podejście dydaktyczne, priorytetowe znaczenie w kształceniu kadry pracującej w żłobkach mają nadal aspekty paramedyczne. We Francuskiej Wspólnocie Belgii, gdzie 50% kadry stanowią

wykwalfikowane pielęgniarki pediatryczne (*puéricultrices*), stanowiska mogą zajmować osoby z wykształceniem o profilu pedagogicznym. Profil zawodowy kadry w żłobkach jest zatem zróżnicowany, ale ich kształcenie jest zwykle ukierunkowane zawodowo (zajęcia w pełnym wymiarze lub w trybie przemiennym) i odbywa się na poziomie poniżej szkolnictwa wyższego. Pewne formy kształcenia są dostępne dla osób dorosłych, a w niektórych przypadkach są przeznaczone specjalnie dla nich. Jeśli w żłobku we Francji jest ponad 40 dzieci, przepisy prawne wymagają obecności wychowawcy małych dzieci (*éducateur de jeunes enfants*), który posiada wykształcenie na poziomie ISCED 5B i zwykle pełni rolę koordynatora edukacyjnego. W Republice Czeskiej pielęgniarki pediatryczne (*dětská sestra*) i pielęgniarki ogólne obowiązkowo kształcą się od 2004 r. na poziomie ISCED 5A lub B.

We wszystkich krajach z wyjątkiem Belgii, Estonii, Hiszpanii (na poziomie 0-3 lata) i Rumunii kadra w placówkach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem obejmuje także niewykwalfikowanych lub posiadających niższe kwalifikacje asystentów, którzy wykonują zadania związane z opieką osobistą nad dziećmi. Pracą dydaktyczno-wychowawczą zajmuje się wyłącznie wykwalfikowana kadra, natomiast zmienianie pieluszek, karmienie i rozmaite inne zadania wykonuje personel pomocniczy. Widać zatem wyraźnie, że opiekę nad dziećmi sprawuje wiele różnych osób. Rezultatem tego może być brak ciągłości w procesie uczenia się dziecka i w budowaniu relacji – są to kwestie, które warto dokładniej przeanalizować.

Rysunek 5.1: Minimalne wymogi dotyczące poziomu i długości kształcenia kadry pracującej z dziećmi w wieku poniżej 2-3 lat, 2006/07



Źródło: Eurydice.

Dodatkowe uwagi

Belgia (BE fr): Informacje dotyczą dyplomu w zakresie opieki nad dzieckiem wymaganego w placówkach dotowanych z środków publicznych. Jeżeli jednak spełniony jest już wymóg zatrudnienia 50% kadry z tym dyplomem, można zatrudnić pracowników, którzy ukończyli inny rodzaj kształcenia na tym samym poziomie (kształcenie w systemie przemiennym lub wieczorowym).

Belgia (BE de): We Wspólnocie Niemieckojęzycznej nie prowadzi się kształcenia *Kinderpflegerin* (pielęgniarek opiekujących się małymi dziećmi). W celu uzyskania takich kwalifikacji uczniowie w wieku 16 lat muszą podjąć naukę w kolegium we Wspólnocie Francuskiej.

Belgia (BE nl): *Begleider*. 7 lat kształcenia w szkole średniej lub 1200 godzin na kursach wieczorowych dla dorosłych (*promotion sociale*) wymagane jedynie w dotowanych placówkach.

Republika Czeska: (a) *bakalář* (licencjat); (b) *diplomovaný specialista* (dyplomowany specjalista). Przed 2004 r. pielęgniarki kształcono na poziomie ISCED 3 (cztery lata).

Dania: Żłobki i przedszkola zatrudniają osoby z takim samym wykształceniem, jak placówki zintegrowane. Rysunek dotyczy dyplomu „Licencjata w dziedzinie pedagogiki społecznej”, wprowadzonego w 2006 r. Asystenci pracują obok wychowawców; część z nich nie posiada kwalifikacji (zwykle pracownicy zatrudniani tymczasowo), a inni ukończyli program w dziedzinie pedagogiki, który trwa 33,5 miesiąca (2 lata i 9,5 miesiąca) (*pædagogisk assistentuddannelse*). W przypadku osób dorosłych z doświadczeniem zawodowym w wymiarze od roku do 2 lat program można skrócić o 50-95%.

Niemcy: Kształcenie *Erzieher* (osób zajmujących się opieką nad dzieckiem) obejmuje również kadre pracującą w żłobkach i *Kindergarten*.

Estonia: Kadre pedagogiczne kształcą się na najwyższym poziomie (ISCED 5A) niezależnie od rodzaju placówki (żłobek lub przedszkole), w której pracuje. Kształcenie może także trwać 5 lat (tytuł magisterski). Kadre odpowiedzialną za opiekę zdrowotną kształcą się co najmniej na poziomie ISCED 4.

Irlandia: Z przeprowadzonych niedawno badań wynika, że 41% kadry posiada kwalifikacje w zakresie opieki nad dzieckiem na poziomie ISCED 3.

Grecja: Asystenci edukacyjni lub „opiekunki do dziecka”.

Hiszpania: (a) nauczyciele specjalizujący się w edukacji przedszkolnej; b) specjaliści, którzy ukończyli kształcenie zawodowe na poziomie zaawansowanym w zakresie edukacji niemowląt. Opracowywanie i monitorowanie planu dydaktycznego należy do zadań nauczyciela z kwalifikacją w zakresie edukacji przedszkolnej.

Francja: Placówki wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem zatrudniają trzy grupy kadry: *puéricultrices* (pielęgniarki pediatryczne), które kończą 4-letni cykl kształcenia z dyplomem na poziomie ISCED 5B i zwykle zajmują stanowiska kierownicze (nieprzedstawione na rysunku); (a) *éducateurs des jeunes enfants* (wychowawcy małych dzieci); i (b) *auxiliaires en puériculture* (asystenci opiekujący się dziećmi).

Włochy: Można również legitymować się dyplomem uniwersyteckim w zakresie pedagogiki na poziomie ISCED 5.

Cypr: Oprócz kadry z dwoma rodzajami kwalifikacji przedstawionymi na rysunku, w placówkach pracują asystenci, którzy posiadają świadectwo ukończenia szkoły średniej. (a) Rysunek dotyczy świadectwa otrzymywanego po dwóch latach kształcenia, ale można również legitymować się dyplomem ukończenia kształcenia czteroletniego.

Litwa: Na rysunku przedstawiono sytuację do roku 2008. Od 2008 r. istnieje tylko jeden rodzaj kwalifikacji, tj. licencjat zawodowy (*profesijos bakalauras laipsnis*) na poziomie ISCED 5B, uzyskiwany po 3-letnich studiach.

Holandia: Informacje dotyczą kształcenia wychowawców przedszkolnych, którzy mogą także pracować w żłobkach. Pomocnicze zadania wykonują również asystenci i/lub wolontariusze, ale wymogi dotyczące ich kształcenia zawodowego nie zostały dokładnie określone.

Austria: „Pedagodzy”, którzy pracują w żłobkach i *kindergartens*.

Portugalia: Rysunek przedstawia kształcenie wychowawców małych dzieci (a nie asystentów edukacyjnych).

Rumunia: Kadre pracującą w placówkach dla dzieci w wieku poniżej 3 lat stanowią głównie pielęgniarki z kwalifikacjami medycznymi.

Słowenia: Przed 1994 r. kształcenie na poziomie ISCED 5B trwało dwa lata. Wśród 7116 wychowawców pracujących w placówkach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem jest 3509 nauczycieli przedszkolnych i 3607 asystentów nauczycieli przedszkolnych. Wśród asystentów dydaktycznych 60,3% posiada średnie wykształcenie na poziomie ISCED 3A, 10,4% - wyższe kwalifikacje, a 7,2% zalicza się do personelu niewykwalifikowanego.

Finlandia: W placówkach zintegrowanych, które zajmują się dziećmi w wieku od roku do 5-6 lat, podstawowy poziom wykształcenia to tytuł licencjata w zakresie opieki społecznej ze specjalizacją „Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem oraz pedagogika społeczna” lub tytuł licencjata w zakresie pedagogiki, umożliwiające również podjęcie studiów magisterskich (trwających 2 lata). Te ścieżki kształcenia prowadzą do uzyskania kwalifikacji *nauczyciela przedszkolnego*. W placówkach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem mogą także pracować wychowawcy grup, którzy posiadają tytuł magisterski w zakresie pedagogiki (300 ECEC/5 lat). Oprócz tego zatrudnia się wykwalifikowane pielęgniarki noworodków, które kształcą się przez trzy lata na poziomie ISCED 3, i asystentów o zróżnicowanym poziomie wiedzy.

Szwecja: Oprócz nauczycieli i wychowawców zatrudnia się asystentów z kwalifikacjami na poziomie ISCED 3.

Zjednoczone Królestwo (ENG): Każda placówka ma obowiązek zadbać o to, aby osoby odpowiedzialne posiadały kwalifikacje przynajmniej na poziomie ISCED 3A, a 50% kadry posiadało także kwalifikacje na poziomie ISCED 3C. Placówki, które obecnie nie spełniają tych wymogów, muszą opracować plany działań służących osiągnięciu tych standardów. **WLS:** Przewiduje się, że każda placówka będzie musiała zatrudniać osobę na szczeblu nadzorczym, która posiada co najmniej kwalifikacje na poziomie ISCED 3A, oraz co najmniej 80% pracowników z kwalifikacjami na poziomie ISCED 3C lub wyższym. **NIR:** 50% kadry musi posiadać kwalifikacje w zakresie pedagogiki lub opieki nad dzieckiem; w każdej placówce musi pracować przynajmniej jedna osoba na szczeblu nadzorczym, która posiada kwalifikację na poziomie ISCED 3A. **SCT:** Tzw. *practitioners* i *support trainers* uczestniczą w kształceniu zawodowym w ramach programu nauki zawodu. Kształcenie trwa zwykle 2 lata i jest prowadzone na poziomie ISCED 3.

Lichtenstein: W *Kindertagesstätten* 50% kadry stanowią nauczyciele, specjaliści z zakresu socjopedagogiki i wykwalifikowane pielęgniarki/opiekunki małych dzieci (*Fachperson Betreuung*). Na rysunku przedstawiono wyłącznie kształcenie tych kategorii kadry. W placówkach zatrudnia się także asystentów i studentów-praktykantów, ale wymogi dotyczące ich wykształcenia nie zostały dokładnie określone.

Norwegia: W tym sektorze pracują także asystenci, ale mają oni zróżnicowany poziom wykształcenia (ISCED 1-3).

Objaśnienia (rysunek 5.2)

Przy określaniu procentu, jaki stanowi przygotowanie zawodowe w całym okresie kształcenia, uwzględniono wyłącznie obowiązkowe minimum programowe dla wszystkich kategorii przyszłych pracowników (nauczycieli, wychowawców, pielęgniarek niemowląt itp.). W ramach tego obowiązkowego minimum programowego wyodrębnia się kształcenie ogólne i przygotowanie zawodowe.

Kształcenie ogólne: Celem tych ogólnych zajęć jest pogłębienie wiedzy przyszłych pracowników w zakresie jednego lub kilku przedmiotów oraz umożliwienie im uzyskania odpowiedniego poziomu wiedzy i kultury ogólnej.

Teoretyczne przygotowanie zawodowe: Kształcenie to umożliwi przyszłym pracownikom zajmującym się edukacją i opieką uzyskanie teoretycznego wglądu w problematykę przyszłej pracy zawodowej. Zwykle obejmuje ono zajęcia z psychologii i metodyki nauczania.

Praktyki oznaczają praktyki w placówce, które odbywają się pod nadzorem kadry odpowiedzialnej za daną placówkę, z okresową oceną dokonywaną przez odpowiednią kadrę w placówce prowadzącej kształcenie.

W tabeli nie uwzględniono kształcenia kadry kierowniczej, kadry medycznej i asystentów lub personelu pomocniczego, ale w uzasadnionych przypadkach te kwestie zostały wyjaśnione w uwagach dotyczących poszczególnych krajów.

Rysunek 5.2: Podział na kształcenie ogólne, teoretyczne przygotowanie zawodowe i praktyki w minimalnych wymaganiach dotyczących całego cyklu kształcenia kadry pracującej z dziećmi w wieku poniżej 2-3 lat, 2006/07

	Praktyki	Teoretyczne przygotowanie zawodowe	Kształcenie ogólne		Praktyki	Teoretyczne przygotowanie zawodowe	Kształcenie ogólne
BE fr	○	○	○	LT a, b	25 %		75 %
BE de	:	:	:	LU	:	:	:
BE nl	39 %	28 %	33 %	HU	66 %		33 %
BG	○	○	○	MT	800 godzin	1 080 godzin	
CZ	50 %	50 %		NL	960 godzin (24 tygodnie)	:	:
DK	35 %	65 %		AT a	13,4 %	41,0 %	45,6 %
DE	:	:	:	b	23,3 %	76,7 %	(-)
EE	10 tygodni	30 tygodni	:	PL	≥ 25 %	≤ 75 %	0 %
IE	○	○	○	PT	14 %	86 %	
EL	○	○	○	RO	55 %	45 %	
ES a	18 %	82 %		SI a, b	60 %		40 %
b	14 %	86 %		SK	25 %	75 %	
FR a	60 %		40 %	FI	8 %	58 %	34 %
b	59 %		41 %	SE	20 tygodni	120 punktów	90 punktów
IT	○	○	○	UK	⊗	⊗	⊗
CY a	14 tygodni	65 punktów	10 punktów	IS	15 %	85 %	
b	28-30 tygodni	99 punktów	36 punktów	LI	40 %	60 %	
LV	17,5 %	32,5 %	50 %	NO	20 tygodni	135 punktów	45 punktów

⊗ Niewielka liczba lub brak placówek dotowanych ○ Autonomia placówek i/lub na poziomie lokalnym : Brak danych

Źródło: Eurydice.

Dodatkowe uwagi

Republika Czeska: Informacje dotyczą kształcenia pielęgniarek ogólnych (ISCED 5A), które mogą docelowo uzyskać kwalifikacje pielęgniarki pediatrycznej (*dětská sestra*) po ukończeniu specjalistycznego kursu doskonalenia zawodowego. Szkolenie musi obejmować łącznie 4600 godzin, w tym 2300-3000 godzin kształcenia praktycznego.

Estonia: Kształcenie nauczycieli obejmuje kształcenie ogólne, kształcenie specjalistyczne i teoretyczne przygotowanie zawodowe. W estońskich przepisach prawnych (Podstawowych wymaganiach dotyczących kształcenia nauczycieli) wymienia się jedynie pedagogikę, psychologię i metodykę nauczania (co najmniej 40 tygodni), włącznie z praktykami zawodowymi (co najmniej 10 tygodni).

Irlandia: W ramach programów kształcenia zawodowego (*Vocational Training Programmes*) zatwierdzonych przez *National Awarding Body FETAC* 30% stanowi kształcenie ogólne, a 70% – praktyki i teoretyczne przygotowanie zawodowe. Obejmuje ono co najmniej czterotygodniowe nadzorowane praktyki.

Francja: (a) kształcenie asystentów opiekujących się dziećmi (*auxiliaire en puériculture*) obejmuje 1435 godzin teorii i praktyk zawodowych, ale nie określono proporcji; (b) kształcenie wychowawców małych dzieci (*éducateur de jeunes enfants*) obejmuje 1500 godzin kształcenia teoretycznego i zawodowego, ale również w tym przypadku nie określono proporcji. Praktyki trwają 15 miesięcy w ciągu 3 lat kształcenia.

Węgry: Teoretyczne przygotowanie zawodowe stanowi 39,6%. Nie określono czasu trwania praktyk, ale normalnie stanowią one mniej niż 26,4%.

Holandia: Podział na zajęcia praktyczne i teoretyczne jest zróżnicowany. Na rysunku przedstawiono minimalny czas trwania praktyk w ramach kształcenia „wychowawców przedszkolnych”. Nie określono wymagań dotyczących kształcenia asystentów i/lub wolontariuszy; zależą one od władz lokalnych odpowiedzialnych za kształcenie.

Austria: (a) dotyczy 5-letniego kształcenia dla osób w wieku 14-19 lat; (b) 2-letnie kształcenie.

Portugalia: Na rysunku przedstawiono kształcenie wychowawców małych dzieci (a nie asystentów edukacyjnych).

Rumunia: Dotyczy kształcenia „asystentów medycznych” i pielęgniarek (medycznych).

Słowacja: Kształcenie pielęgniarek (medycznych) obejmuje obowiązkowo 1200 godzin, ale nie określono czasu przeznaczanego na kształcenie teoretyczne i praktyczne czy praktyki zawodowe. Czas trwania praktyk jest zróżnicowany zależnie od roku kształcenia: 4 tygodnie w czwartym roku.

Finlandia: 180 punktów zaliczeniowych, z których 120 dotyczy przygotowania zawodowego i obejmuje 15 jednostek zaliczeniowych. Punkt odpowiada 40 godzinom. Dotyczy to wyłącznie uniwersyteckich studiów licencjackich z zakresu pedagogiki. Jednak „nauczycielami przedszkolnymi” mogą być także osoby posiadające licencjat z zakresu opieki społecznej.

Lichtenstein: Przedstawiono wyłącznie kształcenie wykwalifikowanych pielęgniarek/opiekunek małych dzieci (*Fachperson Betreuung*).

Norwegia: 180 punktów zaliczeniowych, w tym 45 punktów – pedagogika (kształcenie ogólne), 105 punktów – przygotowanie zawodowe w zakresie takich przedmiotów, jak dramat, matematyka itp., oraz 30 punktów – zajęcia pogłębiające wiedzę z zakresu określonego przedmiotu, dziedziny lub metod pracy w ramach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, które studenci mogą wybrać. 20-tygodniowe praktyki są włączone do różnych komponentów studiów.

Rysunek 5.3: Struktura zatrudnienia w placówkach dla dzieci w wieku poniżej 2-3 lat, 2006/07

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT
Kadra kierownicza z dyplomem ukończenia studiów wyższych	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	:	●	●	●
Wykwalifikowana kadra zajmująca się opieką nad dzieckiem	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	:	●	●	●
Wykwalifikowani asystenci/personel pomocniczy				●	●	●			⊗	●	●	●	:	●	●	●
Niewykwalifikowani asystenci/personel pomocniczy				●		●	●						:	●	●	●
Specjalistyczna kadra pracująca doraźnie				●	●						●	●	:	●	●	●
	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
Kadra kierownicza z dyplomem ukończenia studiów wyższych	:	●		●	●	●		●	●		●	●		●	●	●
Wykwalifikowana kadra zajmująca się opieką nad dzieckiem	:	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●
Wykwalifikowani asystenci/personel pomocniczy	:	●			●				●	●	●	●	⊗	●	●	●
Niewykwalifikowani asystenci/personel pomocniczy	:			●	●	●	●				●			●	●	●
Specjalistyczna kadra pracująca doraźnie	:				●	●		●	●		●			●		

⊗ Niewielka liczba lub brak placówek dotowanych : Brak danych

Źródło: Eurydice.

Dodatkowe uwagi

Republika Czeska: Kadra w żłobkach (*jesle*) pracuje ze specjalistami, ale na ogół specjaliści nie są zatrudniani przez żłobki.

Estonia: O obecności i liczbie innych specjalistów (kadry medycznej, asystentów, pracowników technicznych) decyduje dana placówka, a takie decyzje są w dużej mierze uzależnione od wielkości placówki.

Hiszpania: Zespół zajmujący się poradnictwem nie wchodzi w skład kadry placówki; są to pracownicy instytucji zewnętrznych, a ich zaangażowanie jest uzależnione od potrzeb nauczycieli, dzieci lub rodziców.

Litwa: Uwzględniono asystentów z różnymi rodzajami kwalifikacji: pielęgniarki pediatryczne i ogólne, pracowników technicznych i pracowników kuchni.

Rumunia: Według badań przeprowadzonych w 2002 r. w skład kadry w żłobkach wchodzi: specjaliści z wykształceniem na poziomie ISCED 5 (2,6%), kadra medyczna na poziomie ISCED 4 i 3 (32,2%); personel techniczny z wykształceniem na poziomie ISCED 3 (49,9%) (nie określono dziedziny kształcenia). Pozostałe 15% stanowi inny personel techniczny. Ponadto zespoły złożone z kadry pochodzenia romskiego zapewniają specjalistyczną pomoc dzieciom romskim.

Słowenia: Kadra w każdej placówce przedszkolnej obejmuje nauczycieli i asystentów przedszkolnych, kadre zajmującą się poradnictwem i wsparciem (psychologów i/lub pedagogów i/lub pracowników opieki społecznej i/lub specjalistów ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych), dietetyków/pracowników zajmujących się opieką zdrowotną oraz personel techniczny. Każdy pracownik musi posiadać odpowiednią kwalifikację.

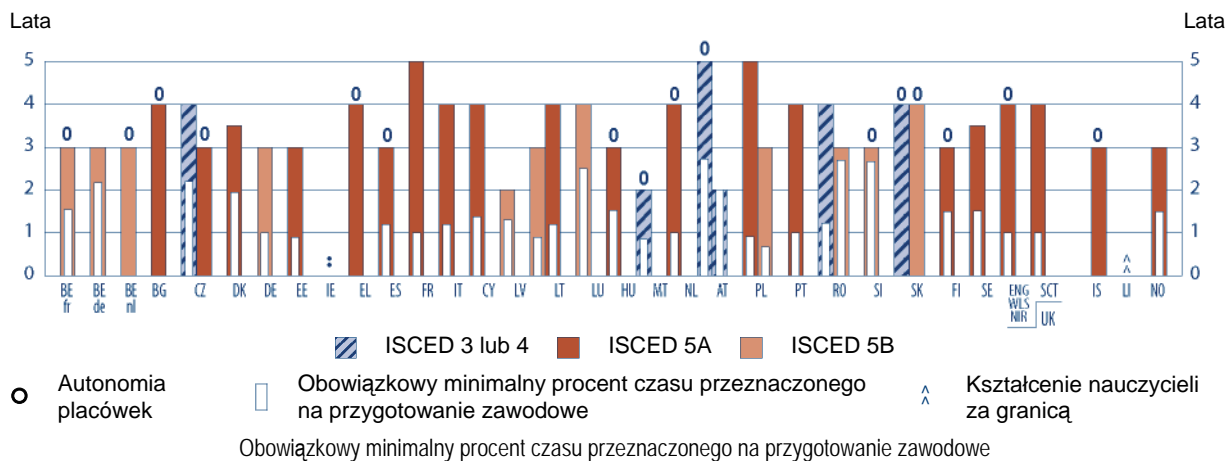
Finlandia: Niewykwalifikowani asystenci/personel pomocniczy i specjaliści (z różnymi kwalifikacjami) mogą pełnić rolę nauczycieli w przypadku dzieci mających specjalne potrzeby, pracując równocześnie w kilku placówkach lub szkołach.

Zjednoczone Królestwo: Informacje o strukturze zatrudnienia przedstawiono w uwagach do rysunku 5.1. Ponadto w **ENG** dla najlepszych praktyków w placówkach, które działają w pełnym wymiarze, wprowadzono kategorię specjalisty zajmującego się małymi dziećmi, *Early Years Professional Status*. Osoby z tej kategorii posiadają kwalifikację akademicką na takim samym poziomie jak wykwalifikowani nauczyciele (tytuł licencjacki), ale inną kwalifikację zawodową. **SCT:** wykwalifikowana kadra zajmująca się opieką nad dzieckiem i wykwalifikowani asystenci/personel pomocniczy.

Kadrę w placówkach dla dzieci w wieku poniżej 2-3 lat (zob.: rysunek 5.3) tworzą zwykle osoby dorosłe z kwalifikacjami w zakresie pedagogiki, które na ogół wykonują pełny zakres zadań związanych z dzieckiem. Czasem wspierane są przez personel pomocniczy, który pełni opiekę nad dziećmi. W pracy z dziećmi, które mają trudności, lub dziećmi zagrożonymi, nauczyciele mogą także korzystać z pomocy takich specjalistów, jak fizjoterapeuci, logopedzi, terapeuci zajęciowi czy nauczyciele-specjaliści przedmiotowi. Kadre w tych placówkach kierują osoby wybrane spośród pracowników lub kierownicy powoływani przez odpowiedzialne władze. W tym drugim przypadku kierownicy kończą zwykle specjalne szkolenie w zakresie zarządzania.

Z rysunku 5.4 wynika, że kształcenie kadry jest bardziej jednolite na poziomie przedszkolnym (placówki dla dzieci w wieku powyżej 2-3 lat). Całą kadrę odpowiedzialną za zajęcia z dziećmi kształci się w szkolnictwie wyższym na poziomie ISCED 5A lub B, przy czym wyjątek stanowi Republika Czeska, Malta, Austria, Rumunia, Słowacja i Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR). W Republice Czeskiej, Rumunii, Słowacji i Zjednoczonym Królestwie są dwie możliwości – jedna to szkolnictwo wyższe, a druga – szkolnictwo średnie II stopnia. Na Malcie i w Austrii kształcenie prowadzi się wyłącznie w szkołach średnich II stopnia.

Rysunek 5.4: Poziom i minimalna długość kształcenia nauczycieli przedszkolnych (ISCED 0) i obowiązkowy minimalny procent czasu przeznaczony na przygotowanie zawodowe, 2006/07



BE fr	BE de	CZ	DK	DE	EE	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	NO		
51,4	72,2	54,8	55,7	33,3	30,0	40,0	20,0	30,0	34,5	65,0	30,0	30,0	62,5	50,6	42,6	25,0	54,4	100	18,2	22,2	25,0	30,6	90,0	89,0	50,0	42,9	25,0	25,0	50,0

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Źródło: Eurydice.

Dodatkowe uwagi

Belgia (BE nl): W 2007 r. rozpoczęto stopniowe wprowadzanie co najmniej 45 punktów ECTS za praktyki w klasie.

Republika Czeska: Kształcenie nauczycieli może również trwać 3 lata na poziomie ISCED 5B.

Niemcy: Informacje dotyczą wykwalifikowanych osób pracujących z młodzieżą lub pracowników środowiskowych (*Erzieher*), którzy nie mają statusu nauczycieli.

Bulgaria: Istnieją obydwie ścieżki kształcenia (ISCED 5B i ISCED 5A), przy czym dominuje ścieżka na poziomie ISCED 5A.

Francja: Przygotowanie zawodowe odbywa się podczas ostatniej fazy zdobywania kwalifikacji w miejscu pracy, trwającej rok.

Holandia: Podano średni procent czasu przeznaczony na przygotowanie zawodowe, ponieważ o wymiarze przygotowania zawodowego decydują same placówki. Rysunek dotyczy kształcenia nauczycieli przedszkolnych (dzieci w wieku 4-6 lat). Nauczycielom mogą pomagać asystenci dydaktyczni, którzy wykonują proste rutynowe zadania edukacyjne i ukierunkowują zdobywanie przez dzieci umiejętności. Asystenci dydaktyczni mogą mieć także zadania związane z opieką i wsparciem.

Austria: Pierwsze 4 lata pięcioletniego cyklu kształcenia prowadzi się na poziomie ISCED 3, a piąty rok na poziomie ISCED 4. Dwuletni cykl kształcenia prowadzi się na poziomie ISCED 4.

Słowacja: Placówki prowadzące kształcenie mogą same decydować o wymiarze przygotowania zawodowego, ale określono minimalny wymiar praktyk w klasie.

Finlandia: W ramach ogólnokrajowych regulacji uniwersytety same decydują o treściach i strukturze studiów wyższych, a w związku z tym procent czasu przeznaczony na przygotowanie zawodowe jest zróżnicowany.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Na rysunku przedstawiono ścieżkę kształcenia etapowego dla wykwalifikowanych nauczycieli. Istnieją również inne ścieżki. Zajęcia dla 3- i 4-latków w dotowanych przez państwo przedszkolach i szkołach podstawowych muszą być prowadzone przez wykwalifikowanego nauczyciela, ale ten wymóg nie obowiązuje placówek prywatnych i społecznych.

Objaśnienia

Przy określaniu procentu, jaki przygotowanie zawodowe stanowi w całym okresie kształcenia, uwzględniono wyłącznie obowiązkowe minimum programowe dla wszystkich przyszłych nauczycieli. W ramach tego obowiązkowego minimum programowego wyodrębni się kształcenie ogólne i przygotowanie zawodowe.

Kształcenie ogólne: W modelu kształcenia równoległego ten termin dotyczy przedmiotów kształcenia ogólnego i opanowania przedmiotu/ów, którego/ych będą uczyć studenci po uzyskaniu kwalifikacji. W związku z tym celem tego kształcenia jest zdobycie dogłębnej wiedzy z zakresu jednego lub większej liczby przedmiotów oraz szerokiej wiedzy ogólnej. W modelu kształcenia etapowego kształcenie ogólne odnosi się do tytułu/stopnia uzyskiwanego w zakresie określonego przedmiotu.

Przygotowanie zawodowe: Umożliwia przyszłym nauczycielom zdobycie zarówno teoretycznych, jak i praktycznych umiejętności niezbędnych do wykonywania zawodu nauczyciela. Oprócz zajęć z zakresu psychologii i metodyki nauczania obejmuje ono praktyki w klasie. W kilku krajach przygotowanie zawodowe odbywa się w formie ostatniej fazy zdobywania kwalifikacji w miejscu pracy. Dane na rysunku przedstawiają wyłącznie obowiązkowy minimalny czas trwania kształcenia nauczycieli i obejmują ostatnią fazę zdobywania kwalifikacji w miejscu pracy jedynie w tych krajach, w których uznaje się ją za integralną część kształcenia nauczycieli.

Czas trwania kształcenia nauczycieli podano w latach. W przypadku krajów, w których istnieją różne ścieżki kształcenia nauczycieli, podano jedynie najbardziej rozpowszechnioną ścieżkę.

W niektórych krajach o wymiarze czasu, jaki w ramach kształcenia nauczycieli przeznaczają się specjalnie na przygotowanie zawodowe, decydują poszczególne placówki prowadzące kształcenie. Placówki mogą mieć **pełną autonomię** (co oznacza, że nie określono wymaganego minimalnego czasu). W tych przypadkach dodano jedynie symbol **0**. Placówki mogą też jednak mieć ograniczoną autonomię. W tych przypadkach muszą zarezerwować minimalny wymiar czasu na przygotowanie zawodowe zgodnie z decyzją władz centralnych/najwyższego szczebla, ale mogą także zwiększyć ten wymiar według własnego uznania. Tu przedstawiono minimalny procent czasu, a możliwość zwiększania przez placówki tego wymiaru oznaczono również symbolem **0**.

Podsumowując, należy zauważyć, że różnice między poziomem kwalifikacji i profilem zawodowym kadry pracującej z dziećmi w wieku do 3 lat i kadry pracującej w przedszkolach (ISCED 0) odnoszą się również do treści kształcenia. Ogólnie rzecz biorąc, kształcenie kadry zajmującej się najmłodszymi dziećmi jest ukierunkowane praktycznie; koncentruje się na konkretnej wiedzy i jej bezpośrednim związku z wykonywaną pracą. W przypadku kadry przedszkolnej kształcenie obejmuje wprowadzenie praktyki, ale praktyki te są wsparte zajęciami ogólnymi, które mają przygotowywać wykwalifikowanych nauczycieli przedmiotów zintegrowanych lub wychowawców małych dzieci.

5.1.2. Jednolite wymagania w zakresie kształcenia kadry dla całej fazy wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem

Jednolite wymagania dotyczące kształcenia kadry wczesnej edukacji i opieki przedszkolnej obowiązują przeważnie w krajach, gdzie ta faza odbywa się w placówkach zintegrowanych, które zwykle zajmują się dziećmi z całego przedziału wiekowego (od 0-1 do 5-6 lat) oraz w niektórych krajach, gdzie najmłodszymi dziećmi zajmują się odrębne placówki, ale jest ich niewiele i/lub powstały one niedawno.

Do krajów, w których istnieją placówki zintegrowane oraz jednolity jest system kształcenia kadry (prowadzącej zajęcia edukacyjne) i profil zawodowy, należą: Dania, Grecja, Łotwa, Litwa, Słowenia, Finlandia, Szwecja, Islandia i Norwegia ⁽¹⁾. W tych krajach kadra kierownicza, i kadra bezpośrednio pracująca z dziećmi podlegają sektorowi edukacji. Te osoby, określane jako nauczyciele lub „pedagodzy”, kończą studia wyższe (akademickie lub zawodowe), które trwają zwykle trzy i pół roku (siedem semestrów) i obejmują kształcenie ogólne (socjologię, przedmioty humanistyczne i ścisłe), przygotowanie zawodowe, w tym m.in. psychologię edukacyjną i rozwój dziecka, oraz kształcenie praktyczne – z praktykami w różnych rodzajach placówek.

W placówkach zintegrowanych pracuje także personel pomocniczy, który może wykonywać takie same zadania jak inni specjaliści lub zadania odmienne. W Słowenii za program nauczania i materiały dydaktyczne odpowiada nauczyciel, ale nauczyciele i asystenci wspólnie planują, realizują i oceniają program nauczania. W Finlandii – kładzie się nacisk na indywidualne wspieranie dzieci, dlatego rola personelu pomocniczego polega na pomaganiu dzieciom, a nie na pomaganiu nauczycielom. Zespół w placówce wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem tworzy wspólnotę reprezentującą wiele zawodów, w której zadania nie są podzielone na podstawie kwalifikacji. W Szwecji kadra obejmuje grupy pracowników, złożone z opiekunek i nauczycieli przedszkolnych, których kompetencje i wynagrodzenia są zróżnicowane. W Danii, oprócz wychowawców małych dzieci, w placówkach pracują asystenci, którzy mogą być niewykwalifikowani (zwykle pracownicy

⁽¹⁾ Jedynie w Hiszpanii odrębne są wymagania dotyczące kwalifikacji dla dwóch cykli wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (dzieci w wieku poniżej i powyżej 3 lat) nawet w placówkach zintegrowanych.

zatrudniani czasowo) lub mieć jedynie podstawowe przygotowanie w zakresie pedagogiki (*pædagogisk assistentuddannelse*). Z uwagi na czas trwania ich kształcenia wychowawcy mają większy zakres obowiązków i odgrywają bardziej aktywną rolę w planowaniu zajęć i wspieraniu rodziców. Podobnie jak w krajach, gdzie istnieją odrębne programy kształcenia, w pracę z dziećmi zaangażowanych jest wielu różnych specjalistów, a kadra może też zamieniać się rolami.

Personel pomocniczy ma różne wykształcenie w poszczególnych krajach. Na przykład, w Danii – 18 miesięcy kształcenia zawodowego w ramach specjalistycznych zajęć wieczorowych dla dorosłych; w Słowenii – kształcenie w szkole średniej II stopnia lub uczelni; w Finlandii – kształcenie na poziomie ISCED 3 dla wykwalifikowanych pielęgniarek/opiekunek małych dzieci i różne ścieżki kształcenia dla personelu pomocniczego; w Szwecji – kształcenie na poziomie ISCED 3, a w Norwegii – na poziomach ISCED 1-3. Te rozwiązania w zakresie kształcenia umożliwiają niwelowanie niedoboru kadry z wyższymi kwalifikacjami.

W kilku krajach tworzone są odrębne placówki dla młodszych dzieci, ale zatrudnia się tam tego samego rodzaju kadre specjalistyczną jak w przedszkolach (ISCED 0). Taka sytuacja ma przeważnie miejsce, gdy placówek dla najmłodszych dzieci jest niewiele i/lub powstały one dopiero niedawno. I tak, w Bułgarii, Niemczech i Estonii, na Cyprze i Malcie, w Austrii i Portugalii różnicowanie kwalifikacji kadry pracującej z młodszymi i starszymi dziećmi nie miałyby uzasadnienia lub takiego podziału jeszcze nie opracowano.

W Zjednoczonym Królestwie (Anglii) planuje się wprowadzenie jednolitego systemu kwalifikacji do 2010 r. Dla najlepszych praktyków wprowadzono kategorię specjalisty zajmującego się małymi dziećmi, *Early Years Professional Status*. Osoby z tym statusem posiadają kwalifikacje ogólne na takim samym poziomie – ISCED 5 – jak wykwalifikowani nauczyciele, ale inne kwalifikacje zawodowe. Również w Walii opracowuje się obecnie strategiczne podejście do rozwoju kadry we wszystkich obszarach usług dla dzieci.

5.1.3. Przygotowanie do pracy z dziećmi z grup ryzyka

W większości krajów specjalne i/lub obowiązkowe przygotowanie do pracy z dziećmi z grup ryzyka stanowi integralną część kształcenia (zob.: rysunek 5.5). Flamandzka Wspólnota Belgii, Cypr, Litwa, Polska i Norwegia prowadzą specjalistyczne kształcenie w tej dziedzinie. W kilku krajach nie przyjęto jeszcze ściśle ukierunkowanego podejścia do kształcenia przygotowującego do pracy z dziećmi zagrożonymi (Wspólnota Niemieckojęzyczna Belgii, Dania, Irlandia, Włochy, Luksemburg, Holandia, Zjednoczone Królestwo i Islandia). Jednak nawet w tych krajach uwzględnia się pewne kwestie związane z zagrożeniami społecznymi. Na przykład, w Zjednoczonym Królestwie (Anglii) od wszystkich wykwalifikowanych nauczycieli oczekuje się, aby potrafili uczyć wszystkie dzieci w sposób efektywny i zindywidualizowany, uwzględniali w praktyce ich różnorodność oraz znali aktualne przepisy prawne, politykę i potrafili zabezpieczyć interesy i ochronę dzieci.

Rysunek 5.5: Przygotowanie kadry do pracy z dziećmi z grup ryzyka w wieku powyżej 2-3 lat (ISCED 0), 2006/07

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT
Integralna część kształcenia całej kadry	●		●	●	●		●	●		●	●	●		●	●	●
Specjalistyczne przygotowanie dla części kadry			●											●		●
	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
Integralna część kształcenia całej kadry		●	●		●	●	●	●	●	●	●	●			●	●
Specjalistyczne przygotowanie dla części kadry						●										●

Źródło: Eurydice.

W kilku krajach (Republika Czeska, Grecja, Węgry, Polska, Słowacja i Finlandia) organizowane są specjalne kursy szkoleniowe, zwykle w ramach doskonalenia zawodowego, ukierunkowane na pomoc dzieciom romskim. W Republice Czeskiej szkolenie, mające ułatwić integrację dzieci romskich, stanowi jeden z elementów rządowego programu uruchomionego przez Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu. Program umożliwi tworzenie stanowisk asystentów nauczyciela w klasach przedszkolnych; szkolenie takich asystentów koncentruje się na edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (włącznie z dziećmi z grup ryzyka, np. niektórymi dziećmi romskimi). W Rumunii, Słowenii i Finlandii do pracy z dziećmi romskimi szkoli się i zatrudnia asystentów pochodzenia romskiego. W Finlandii inicjatywa ta jest elementem europejskiego projektu ROM-EQUAL. W Rumunii asystenci pochodzenia romskiego zostali przeszkoleni w ramach projektu PHARE pt. „Dostęp do edukacji dla grup defaworyzowanych, ze szczególnym uwzględnieniem Romów” (*Access to education for disadvantaged groups, with a special focus on Roma*). O poszukiwaniu rozwiązań, które mają zapewnić bliską więź kulturową pomiędzy nauczycielami czy wychowawcami a dziećmi, wspomina się wyraźnie jedynie w przypadku społeczności romskiej.

5.2. Ustawiczne doskonalenie zawodowe

Ustawiczne doskonalenie zawodowe zajmuje centralne miejsce we wspieraniu specjalistów. Doskonalenie zawodowe jest wyjątkowo złożoną kwestią w tak zróżnicowanym sektorze, jak wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem. W kilku krajach ustawiczne doskonalenie zawodowe ewoluuje równoległe z tym sektorem bądź ulega zmianom wynikającym od niedawna z preferowania edukacji, zwłaszcza w żłobkach.

Organizacja ustawicznego doskonalenia zawodowego dla kadry zajmującej się wczesną edukacją i opieką nad dzieckiem jest bardzo zróżnicowana w krajach europejskich. Na rysunku 5.6 podsumowano aktualną sytuację kadry pracującej z dziećmi w wieku poniżej 2-3 lat. Dla tej kategorii kadry ustawiczne doskonalenie zawodowe jest opcjonalne w nieco więcej niż połowie krajów, a obowiązkowe w pozostałych krajach. Należy jednak zauważyć, że organizacja ustawicznego doskonalenia zawodowego zależy często od pierwotnego poziomu wykształcenia kadry i rodzaju pracy.

W krajach, w których wczesną edukacją i opieką nad dzieckiem zajmują się placówki zintegrowane, zwykle przyjmujące dzieci w wieku od 0/1 do 5/6 lat, a personel pomocniczy kształci się na poziomie ISCED 3 (Dania, Litwa, Słowenia, Finlandia, Szwecja, Islandia i Norwegia), doskonalenie zawodowe jest na ogół opcjonalne (Dania, Słowenia, Szwecja i Norwegia). Dla tej grupy tego rodzaju szkolenia są obowiązkowe jedynie w Finlandii i Islandii. W ramach ustawicznego doskonalenia zawodowego w Danii niewykwalifikowanym pracownikom oferuje się możliwość uzyskania niezbędnych kwalifikacji. W

związku z tym większość niewykwalifikowanej kadry uczestniczy w „Programie kształcenia pedagogicznego” (*pædagogisk assistentuddannelse*). Pracownicy ze stażem powyżej 5 lat w tym sektorze mogą ukończyć ten kurs w ciągu 2,5 roku, a nie – jak to zwykle ma miejsce – 3,5 roku. Osoby, które pomyślnie ukończą kurs, mogą kontynuować naukę na studiach licencjackich w dziedzinie pedagogiki, a następnie studiach magisterskich w ramach ustawicznego doskonalenia zawodowego.

Doskonalenie zawodowe kadry, która legitymuje się wykształceniem na poziomie ISCED 3 lub 4 i pracuje bezpośrednio z mniejszymi dziećmi, jest obowiązkowe w Belgii, na Węgrzech i Malcie, w Rumunii i Słowacji, a opcjonalne we Francji, Holandii, Polsce i Słowacji. Tematykę szkolenia można wybierać zupełnie dowolnie (Flamandzka i Niemieckojęzyczna Wspólnota Belgii, Holandia) lub z ograniczonego wykazu opracowywanego przez odnośne władze (Francuska Wspólnota Belgii, Węgry i Rumunia). Jedynie na Malcie dla tej grupy kadry określa się tematykę obowiązkowych szkoleń.

W doskonaleniu zawodowym mogą uczestniczyć wszyscy pracownicy z wykształceniem na poziomie ISCED 5, niezależnie od tego, czy są zatrudnieni w sektorze przedszkolnym (ISCED 0), placówkach dla młodszych dzieci (poniżej 2/3 lat) czy też placówkach zintegrowanych dla całej grupy wiekowej. Doskonalenie zawodowe organizuje się zwykle na zasadzie opcjonalnej (np. w Niemczech, Grecji, Hiszpanii, Włoszech, Słowenii, Słowacji, Szwecji i Norwegii). W Hiszpanii doskonalenie zawodowe nie jest wprawdzie obowiązkowe dla kadry zajmującej się wczesną edukacją i opieką nad dzieckiem, ale w przepisach prawnych stwierdza się, że ustawiczne doskonalenie zawodowe stanowi zarówno prawo, jak obowiązek wszystkich nauczycieli. W związku z tym wszystkie kategorie kadry (nauczyciele przedszkolni i szkół podstawowych, kadra techniczna z kwalifikacjami na zaawansowanym poziomie, która zajmuje się edukacją najmłodszych dzieci itp.) są zobowiązane do udziału w doskonaleniu zawodowym, co ma bezpośredni wpływ na ich drogę zawodową i wynagrodzenia. W Republice Czeskiej ustawiczne doskonalenie zawodowe jest obowiązkowe dla całej kadry w żłobkach i może obejmować studia uniwersyteckie, udział w badaniach lub seminariach oraz samokształcenie. Podobną politykę szkoleniową prowadzi się w odniesieniu do nauczycieli przedszkolnych. Również na Litwie ustawiczne doskonalenie zawodowe jest obowiązkowe dla wszystkich kategorii kadry zatrudnionej w placówkach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, z wyjątkiem personelu pomocniczego (*auklėtojo padėjėjai*) z wykształceniem na poziomie ISCED 3.

W Zjednoczonym Królestwie kadra pracująca z 3- i 4-latkami może, ale nie musi być wykwalifikowanymi nauczycielami. W przypadku wykwalifikowanych nauczycieli nie istnieją minimalne, godzinowo określone wymagania dotyczące ustawicznego doskonalenia zawodowego, ale do rozwoju zawodowego zachęca się przez ustawowo zagwarantowane pięć dni wolnych od zajęć oraz takie rozwiązania, jak zarządzanie efektywnością i ocena efektywności pracy – ustawową procedurę, której celem jest opracowywanie planów rozwoju indywidualnego w kontekście potrzeb szkoły.

Niewiele jest informacji na temat tego, czy szkolenia są organizowane bezpłatnie. W materiale z Węgier podano, że 80% kosztów szkolenia pokrywa się z środków centralnych, a 20% stanowi wkład nauczycieli.

Wymiar czasu przeznaczanego na doskonalenie zawodowe w krajach europejskich jest znacznie zróżnicowany: od kilku godzin rocznie do 12 obowiązkowych dni rocznie, od 120 godzin w ciągu 7 lat do 160 godzin w ciągu 5 lat itp. W niektórych krajach (Republika Czeska, Hiszpania, Litwa, Węgry, Polska, Portugalia i Rumunia) ramy prawne i organizacyjne są bardzo sformalizowane; określają kryteria przyjęć, procedurę tworzenia programów, metody, godziny szkolenia i placówki organizujące szkolenia. Na ogół uczestnicy szkoleń sami wybierają tematykę, najczęściej z listy sporządzonej przez władze lokalne lub regionalne w porozumieniu z kadra.

W przypadku kilku krajów, w szczególności Rumunii i Hiszpanii, ustawiczne doskonalenie zawodowe odzwierciedla zmiany zachodzące w danym zawodzie wraz ze zmianami w polityce wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. W Rumunii kadra obowiązkowo uczestniczy w kursach służących podniesieniu kwalifikacji lub poziomu wiedzy z zakresu edukacji i opieki w młodszej grupie wiekowej; po wprowadzeniu nowych przepisów prawnych znaczne zmiany miały miejsce w strukturze żłobków i zarządzaniu tymi placówkami. Takie kursy uwzględniają nowe podejścia do wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem i są prowadzone na podstawie oceny potrzeb w zakresie szkolenia na poziomie lokalnym. Kadra kierownicza, kadra edukacyjna i kadra medyczna są prawnie zobowiązane do udziału w kursach doskonalenia zawodowego w wymiarze 40 godzin rocznie.

Rysunek 5.6: Status i organizacja ustawicznego doskonalenia zawodowego dla kadry zajmującej się dziećmi w wieku poniżej 2-3 lat w placówkach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, 2006/07

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT
Obowiązkowe	●	●	●	●	●	:		●	:				:		●	●
Opcjonalne						:	●		:	●	●	●	:			
Odgórnie ustalona tematyka						:			:				:			
Wybór tematyki z ustalonej listy	●				●	:	●		:		●		:		●	
Swobodny wybór tematyki		●	●		●	:			:	●			:	●		●

	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
Obowiązkowe	:	●	●		●		●	●			●				:	
Opcjonalne	:			●	●	●			●	●		●	⊗	●	:	●
Odgórnie ustalona tematyka	:		●		●										:	●
Wybór tematyki z ustalonej listy	:	●			●	●	●	●						●	:	●
Swobodny wybór tematyki	:				●										:	●

⊗ Niewielka liczba lub brak placówek dotowanych : Brak danych

Źródło: Eurydice.

Dodatkowe uwagi

Belgia (BE fr): O tematyce decyduje minister i departament odpowiedzialny za ten sektor.

Belgia (BE de): Tematykę proponują placówki, ale musi ona zostać zatwierdzona przez *Dienst für Kind und Familie* (DKF) – jednostkę w ministerstwie, która zachęca do tworzenia placówek wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem i odpowiada za nadzór, monitorowanie i wsparcie.

Belgia (BE nl): Brak przepisów dotyczących tematyki i wymiaru czasu, jaki należy przeznaczać na szkolenie.

Republika Czeska: Ustawiczne doskonalenie zawodowe pracowników służby zdrowia prowadzi się w kilku formach. Kurs szkoleniowy, który wymaga akredytacji ministerstwa, należy wybrać z ustalonej listy. Szkolenia nieakredytowane można wybierać w sposób dowolny.

Estonia: Wszyscy nauczyciele zatrudnieni w żłobkach lub innych placówkach obowiązkowo uczestniczą w doskonaleniu zawodowym w wymiarze 160 godzin w ciągu 5 lat.

Łotwa: W przypadku nauczycieli szkół podstawowych, którzy chcą pracować w placówkach przedszkolnych, kursy doskonalenia zawodowego w zakresie metodyki edukacji przedszkolnej są obowiązkowe.

Litwa: Co najmniej pięć dni doskonalenia zawodowego w roku dla wszystkich kategorii kadry, z wyjątkiem personelu pomocniczego (*auklėtojo padėjėjai*) z wykształceniem na poziomie ISCED 3. Nie istnieją centralne regulacje dotyczące ustawicznego doskonalenia zawodowego dla personelu pomocniczego.

Malta: Rysunek dotyczy osób, które obowiązkowo uczestniczą w szkoleniach poświęconych odgórnie ustalonej tematyce. Osoby dobrowolnie (opcjonalnie) zapisujące się na szkolenia wybierają kursy z ustalonej listy. Przed podpisaniem ostatecznego porozumienia obowiązkowe kursy dla osób pracujących z dziećmi w wieku 3-5 lat były organizowane co dwa lata. Obecnie mogą one zostać zobowiązane do udziału kursie co roku, a w innych szkoleniach uczestniczą na zasadzie dobrowolnej.

Austria: Szkolenia są uregulowane w przepisach na poziomie lokalnym i poziomie prowincji; mogą być opcjonalne lub obowiązkowe zależnie od regionu; 5 dni rocznie. W 2006 r. tematyka obejmowała zarządzanie i kształcenie międzykulturowe.

Holandia: Brak odgórnie ustalonej tematyki (decyzja należy do właściwego organu władz).

Portugalia: Informacje dotyczą wychowawców małych dzieci (*EPE*). Szkolenia dla personelu pomocniczego organizują określone placówki.

Słowenia: Udział w doskonaleniu zawodowym może być podstawą do awansu lub podniesienia wynagrodzenia.
Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Ustawiczne doskonalenie nie jest obowiązkowe. **SCT:** Ustawiczne doskonalenie zawodowe jest obowiązkowe.

Odzwierciedlając eksponowaną przez polityków i specjalistów problematykę integracji, ustawiczne doskonalenie zawodowe dotyczy na przykład takich tematów jak: podejścia międzykulturowe, różne podejścia do drugiego języka, nauczanie dzieci ze specjalnymi potrzebami, praca z dziećmi z grup ryzyka, dziećmi mającymi problemy emocjonalne i w zachowaniu się oraz z dziećmi Romów czy relacje między nauczycielami a rodzicami. W ostatnich latach Hiszpania opracowała listę priorytetów, które obejmują: jakość zarządzania placówkami edukacyjnymi, równość, poradnictwo i nadzór pedagogiczny, edukację obywatelską, rozwiązywanie konfliktów, nacisk na różnorodność, edukację zdrowotną, wykorzystywanie nowych technologii w edukacji, języki obce, przedmioty ścisłe, edukację ekologiczną, ekspresję artystyczną i fizyczną, kształtowanie ducha przedsiębiorczości i pokrewnych umiejętności, zapobieganie wypadkom i pierwszą pomoc, biblioteki szkolne itp. W Holandii specjalistyczne przygotowanie nie jest wymagane do rozpoczęcia pracy w ramach programu przedszkolnego dla dzieci z rodzin niewykształconych, ale kadra uczestniczy w kursie doskonalenia zawodowego dotyczącym programu, jaki realizuje dana placówka, na przykład *Kaleidoscoop* lub *Pyramide*. Organizowane są również dodatkowe kursy, które koncentrują się na rozwoju językowym małych dzieci (*Taallijn*). W Słowenii na kursach ustawicznego doskonalenia zawodowego wykorzystuje się *Suplement do programu przedszkolnego dla dzieci romskich* (uwzględniany także w programach kształcenia kadry) i program *Nauka i zabawa w środowisku dwujęzycznym*, które przygotowują kadrę do pracy z dziećmi zaliczanymi do grup ryzyka.

Wprowadzenie

W niniejszym rozdziale przedstawiono różne poziomy finansowania wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem – od szczebla centralnego i/lub lokalnego do poziomu rodzin, wnoszących wkład w postaci opłat. Omówiono stosowane strategie finansowania, które mają ułatwić organizację edukacji i opieki dla dzieci z grup ryzyka (definicje przyjęte w poszczególnych krajach podano w tabeli B załącznika). Te specjalne rozwiązania finansowe zostały przeanalizowane pod kątem środków przekazywanych placówkom dla małych dzieci oraz specjalistycznej kadrze pracującej z dziećmi, które uznaje się za zagrożone.

W rozdziale tym nie uwzględniono pomocy finansowej dla niektórych rodzin, ulg podatkowych czy zwolnienia z opłat lub obniżenia opłat pobieranych przy zapisach do placówek. Rozwiązania te zostały przeanalizowane jako jeden z warunków dostępu do placówek wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem w rozdziale 3.

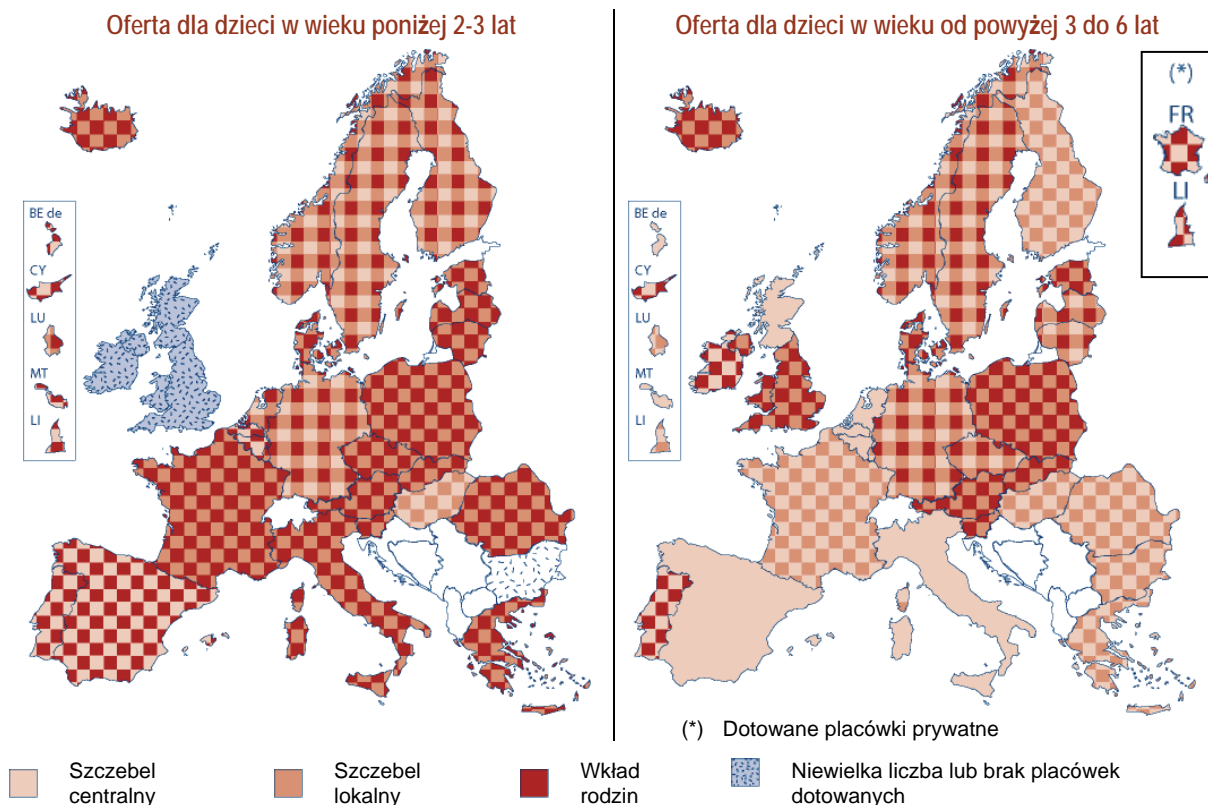
6.1. Odpowiedzialność za finansowanie wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem

Wszystkie kraje europejskie finansują lub dofinansowują wczesną edukację i opiekę dla dzieci w wieku powyżej 3 lat (zob.: rysunek 3.1), a wiele krajów pokrywa całość kosztów (nie wymagając wkładu rodziców). Wszystkie jednak kraje – z wyjątkiem Węgier – oczekują od rodzin partycypowania w kosztach wczesnej edukacji i opieki dla najmłodszych dzieci (0-3 lata), nawet gdy placówki dla małych dzieci są dotowane. W większości przypadków dofinansowanie zapewnia podmiot lokalny (rady lub władze lokalne w przypadku sektora publicznego, Kościół w przypadku sektora wyznaniowego lub osoby fizyczne). W kilku krajach (Belgia, Niemcy, Irlandia, Hiszpania, Węgry, Malta, Portugalia, Finlandia, Szwecja, Lichtenstein i Norwegia) budżet jest w dużej mierze zdecentralizowany, a odpowiedzialność przeniesiona ze szczebla centralnego do organów prowadzących placówki wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. Jeżeli zaangażowany w finansowanie jest organ władz centralnych, to nigdy nie jest on jedynym źródłem środków; dodatkowe środki pochodzą od władz lokalnych i/lub rodzin. W Zjednoczonym Królestwie nie ma w ogóle lub są bardzo nieliczne placówki finansowane ze środków publicznych, które zajmują się najmłodszą grupą wiekową. Również w kilku innych krajach (na przykład, Republice Czeskiej, zachodnich landach Niemiec, Irlandii czy Polsce) niemal brak jest finansowania ze środków publicznych ze względu na niewielką sieć placówek dla dzieci w wieku poniżej 3 lat (zob.: rozdziały 2 i 3)

Władze centralne są szerzej zaangażowane w finansowanie edukacji i opieki dla dzieci starszych (3-6 lat). Ponadto w mniej więcej połowie krajów, w których środki przyznaje się na poziomie centralnym, placówki wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem są niemal wyłącznie finansowane z tego źródła i nie wymaga się dofinansowania od rodzin. W dziesięciu krajach – w Danii i Estonii, na Łotwie, w Polsce, Rumunii, Słowenii, Słowacji, Finlandii, Zjednoczonym Królestwie (Anglii, Walii i Irlandii Północnej) oraz Islandii – władze centralne zapewniają mniejszą część środków, a jedynie w Austrii poziom lokalny jest głównym źródłem finansowania.

Wprawdzie na tym etapie rzadziej pobiera się od rodzin opłaty niż w przypadku młodszych dzieci, jednak w wielu krajach oczekuje się takiego wkładu. Partycypowania rodziców w kosztach wymaga się częściej w systemach, w których środki pochodzą jedynie ze szczebla lokalnego; dodatkowe środki pozyskuje się od rodzin również w siedmiu krajach, gdzie placówki są głównie finansowane centralnie (Republika Czeska - z wyjątkiem obowiązkowego ostatniego roku), Niemcy, Cypr, Litwa, Portugalia, Szwecja i Norwegia).

Rysunek 6.1: Finansowanie publicznych i dotowanych przez państwo prywatnych placówek wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem: szczebel centralny, szczebel lokalny i rodziny, 2006/07



Źródło: Eurydice.

Dodatkowe uwagi

Belgia (BE fr): W przypadku dzieci w wieku poniżej 3 lat – w kosztach partycypuje szczebel lokalny (gminy), ale oferta jest głównie finansowana centralnie.

Republika Czeska: Obowiązkowy ostatni rok edukacji przedszkolnej jest bezpłatny.

Niemcy: W dotowanym przez państwo sektorze prywatnym dla dzieci w wieku 3-6 lat w kosztach partycypują inne podmioty lokalne (Kościoły, organizacje rodziców itp.), szczebel centralny (rząd federalny lub landy) i władze lokalne (gminy).

Estonia: W przypadku obydwu grup wiekowych szczebel centralny pokrywa koszty ustawicznego doskonalenia zawodowego nauczycieli. W 2010 r. mają wejść w życie przepisy, które wprowadzą scentralizowane finansowanie ostatniego roku edukacji przedszkolnej. Celem jest umożliwienie najbardziej defaworyzowanym dzieciom udziału w programach wyrównujących braki. Ponadto w ramach nowego programu (2008-2011), „*Miejsce w przedszkolu dla każdego dziecka*”, władzom lokalnym będą przyznawane środki ze szczebla centralnego na tworzenie nowych klas przedszkolnych lub renowację istniejących szkół oraz wynagrodzenia dla pracowników. Środki te umożliwią również władzom lokalnym zwalnianie rodzin defaworyzowanych z opłat.

Irlandia: Państwo zapewnia środki na naukę w szkole podstawowej dla dzieci w wieku 4 i 5 lat.

Grecja: Istnieją następujące grupy wiekowe: 0-4/5 lat i 4/5-6 lat.

Hiszpania: Szczebel centralny stanowią wspólnoty autonomiczne. Państwo przekazuje część krajowego budżetu wspólnotom autonomicznym na edukację. Ministerstwo Edukacji zatwierdziło niedawno pierwszy zintegrowany program wsparcia na rzecz tworzenia nowych miejsc dla dzieci w wieku 0-3 lata (2008-2012). Program ten będzie finansowany w proporcji 50/50 przez Ministerstwo Edukacji i wspólnoty.

Cypr: W przypadku dzieci w wieku ponad 3 lata, a poniżej 4 lat i 8 miesięcy władze lokalne dofinansowują również sieć placówek środowiskowych.

Łotwa: Szczebel centralny zapewnia środki (na koszty osobowe) na kształcenie obowiązkowe (od 5 lat).

Holandia: Istnieją różnice pomiędzy dotowanymi i nie dotowanymi ośrodkami zabaw (*peuterspeelzalen*) dla dzieci w wieku 2-3 lata. Ośrodki dotowane są finansowane przez gminy (40%), z opłat rodziców (40%), w ramach specjalnych projektów (15%), a w pozostałej części z różnych źródeł. Placówki nie dotowane są finansowane w ok. 95% z opłat rodziców. Środki na opiekę nad dzieckiem (poniżej 2-3 lat) pochodzą od rodziców, rządu i pracodawców rodziców. Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w ramach szkolnictwa podstawowego jest w całości finansowana przez rząd centralny, a środki przekazuje się bezpośrednio szkołom/właściwym organom władz.

Polska, Słowenia, Słowacja i Islandia: Szczebel centralny jest również zaangażowany, ale zapewnia mniejszą część środków.

Rumunia: W przypadku dzieci w wieku 0-3 lata szczebel centralny jest zaangażowany, ale za większość wydatków (infrastruktura, wynagrodzenia itp.) odpowiada szczebel lokalny. Szczebel centralny jest szerzej zaangażowany w przypadku dzieci w wieku 3-6 lat, finansując programy modernizacji infrastruktury.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Bezpłatne miejsca są dostępne dla wszystkich 3- i 4-latków, ale jedynie w niepełnym wymiarze godzin. W niektórych placówkach istnieje możliwość pozostawienia dzieci na dodatkowe, odpłatne godziny. Wszystkie 5- i 6-latki (i 4-latki w Irlandii Północnej) są objęte obowiązkowym kształceniem w pełnym wymiarze, za które rodzice nie płacą, choć można pobierać opłaty za opiekę nad dzieckiem w godzinach pozalekcyjnych. **SCT:** Władze lokalne mogą zapewniać pomoc finansową na opiekę nad dziećmi w wieku poniżej 3 lat według własnego uznania, ale nie są do tego centralnie zobowiązane.

Lichtenstein: Dotowane przez państwo przedszkola prywatne (dzieci w wieku 4-6 lat) są finansowane głównie z opłat rodziców (do 60%).

Objaśnienia

W przypadku gdy większość środków zapewnia jeden szczebel administracyjny (odpowiedzialny za największe obszary wydatków: wyposażenie, budynki, pracownicy), na mapie pokazano jedynie ten szczebel, a w uwagach podano pozostałe zaangażowane strony. Nie uwzględniono dofinansowywania posiłków przez rodziców.

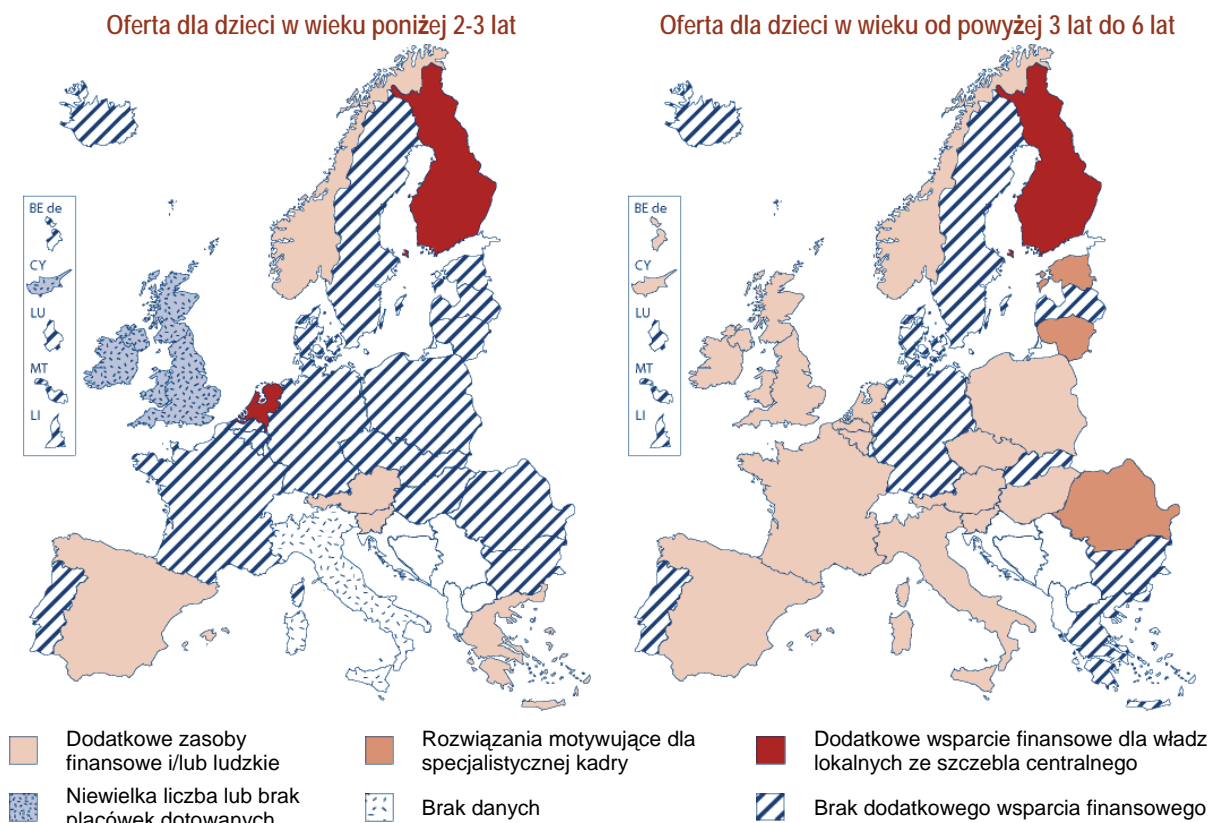
W przypadku systemów zintegrowanych (dzieci w wieku 0/1-5/6 lat) obydwie mapy są identyczne, z wyjątkiem sytuacji gdy istnieją również placówki przedszkolne (lub klasy przygotowawcze), które finansuje się na innych zasadach (Łotwa i Finlandia). Bardziej szczegółowe informacje zamieszczono na rysunku 3.1.

6.2. Finansowanie oferty dla grup ryzyka

W wielu systemach edukacji przewidziano specjalne rozwiązania, aby zachęcić do udziału w programach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem te grupy, które uznaje się za zagrożone. Przewiduje się bezpośrednią pomoc finansową dla gospodarstw domowych, np. obniżenie lub zwolnienie z podatków, obniżenie opłat, które mogą pobierać placówki wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, czy specjalne dodatki rodzinne na pokrycie tych wydatków. Funkcjonują też inne rozwiązania. Na przykład, w Grecji i na Cyprze dzieciom w wieku 4-6 lat zapewnia się bezpieczny transport i wyżywienie, jeśli mieszkają daleko od swego *Nipiagogeio*, a na Łotwie niektóre władze lokalne dają pierwszeństwo dzieciom z rodzin o niskich dochodach. W tym rozdziale nie przeanalizowano takich rozwiązań, ponieważ koncentruje się on na finansowaniu placówek i kadry zajmującej się wczesną edukacją i opieką nad dzieckiem, a nie rodzin (zob.: rozdział 3).

W Europie można wyróżnić najważniejsze strategie dofinansowywania placówek wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, które jest przeznaczone na ofertę dla grup ryzyka (rysunek 6.2). Pierwszy i najbardziej rozpowszechniony model obejmuje dodatkowe wsparcie finansowe dla placówek i/lub na zwiększenie w nich zatrudnienia. Drugi model przewiduje zachęty finansowe dla kadry pracującej z dziećmi zagrożonymi lub w placówkach, w których większość stanowią dzieci z grup ryzyka. Ostatnie, mniej rozpowszechnione, rozwiązanie może występować wtedy, gdy cały budżet władz lokalnych jest przyznawany przez władze centralne. Do nielicznych przykładów należą Finlandia i Zjednoczone Królestwo (Szkocja), gdzie przy ustalaniu wysokości środków dla władz lokalnych uwzględnia się regionalne czynniki demograficzne i społeczno-ekonomiczne. W Holandii część budżetu, przekazywanego ze szczebla centralnego przez program wczesnej edukacji dla dzieci w wieku 2-3 lata, jest zarezerwowana na określone cele: każda gmina sama decyduje o tym, jakie przedsięwzięcia sfinansuje z otrzymanych środków, ale muszą one być przeznaczone na dzieci, które uznaje się za zagrożone.

Rysunek 6.2: Strategie dodatkowego finansowania oferty dla „grup ryzyka”, 2006/07



Źródło: Eurydice

Dodatkowe uwagi

Włochy: Brak danych dotyczących dzieci w wieku poniżej 3 lat, ponieważ za tę grupę wiekową odpowiadają gminy.
Łotwa: Dodatkowe wsparcie finansowe ze szczebla centralnego dla władz lokalnych jest przeznaczone na specjalne placówki przedszkolne.
Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Ze względu na niewielką liczbę, dotowane placówki dla dzieci w wieku poniżej 3 lat nie zostały pokazane na rysunku. Istnieją one na ogół w obszarach upośledzonych. **SCT:** Władze lokalne mogą zapewniać pomoc finansową na opiekę nad dziećmi w wieku poniżej 3 lat według własnego uznania, ale nie są do tego centralnie zobowiązane.

W pierwszym modelu (dodatkowe wsparcie finansowe i/lub zatrudnienie dodatkowej kadry) formy i warunki przyznawania dofinansowania są bardzo zróżnicowane. W Hiszpanii, na Węgrzech i w Polsce szkoły, do których uczęszcza duża liczba dzieci defaworyzowanych w wieku 3-6 lat, otrzymują dodatkowe środki ze szczebla centralnego. W Słowenii i Norwegii o przyznaniu specjalnych środków decydują kryteria językowe: w Norwegii korzystają z tych środków grupy używające języka mniejszościowego, a w Słowenii – klasy, w których dominującym językiem jest węgierski, włoski lub romski. Podobne kryteria stosuje się w przypadku klas przygotowawczych w Finlandii, gdzie specjalną dotację przeznacza się na wspieranie edukacji dzieci migrantów, włącznie z nauką ich języka ojczystego. Również Austria przyznaje dodatkowe środki placówkom dla obydwu grup wiekowych, przyjmującym dużą liczbę dzieci migrantów. W Holandii dofinansowanie dla placówek wczesnej edukacji i opieki, które zajmują się dziećmi w wieku 3-6 lat, zależy od populacji tzw. dzieci „ważonych” (tj. dzieci zagrożonych ze względu na poziom wykształcenia rodziców). O wysokości dodatkowych środków dla placówki decyduje łączna liczba dzieci „ważonych”.

W kilku krajach zapewnia się dodatkową kadre. Zatrudnia się ją do pracy z zagrożonymi dziećmi w wieku 3-6 lat na niektórych obszarach Hiszpanii, Francji i Włoch oraz na Cyprze (priorytetowe strefy edukacyjne). W innych systemach edukacji o utworzeniu dodatkowych etatów nie decyduje położenie

geograficzne szkoły, lecz liczba uczniów. Na przykład, w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii szkołom przyznaje się czas na dodatkowe zajęcia dydaktyczne zgodnie z liczbą uczniów z rodzin imigranckich. Kryterium środowiska społeczno-ekonomicznego uczniów stanowi także podstawę zatrudnienia dodatkowej kadry we Wspólnocie Francuskiej i Flamandzkiej (definicje dzieci zaliczanych do grup ryzyka z poszczególnych krajów podano w tabeli B załącznika). W Republice Czeskiej dodatkowy etat asystenta dydaktycznego można utworzyć w klasach lub grupach, w których kształci się dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (włącznie z dziećmi z grup ryzyka). Dzieci ze środowisk społecznie upośledzonych (w wieku 5-6 lat, ewentualnie 7 lat w przypadku opóźnionego rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej) mogą również uczyć się w klasach przygotowawczych (*přípravné třídy*), które mają niwelować wpływ ewentualnych nierówności społecznych. W Słowenii klasy z dużym odsetkiem dzieci z mniejszości językowych są mniejsze i mogą korzystać z pomocy dodatkowej kadry, np. asystentów romskich. Takie rozwiązania mają zapewnić lepszą jakość usług dla dzieci ze środowisk defaworyzowanych kulturowo, a mogą także dodatkowo motywować kadrę dzięki lepszym warunkom.

Jeśli chodzi o drugą grupę rozwiązań, jedynie trzy kraje oferują zachęty finansowe specjalistycznej kadry, która pracuje z dziećmi zagrożonymi wykluczeniem, i dotyczy to jedynie dzieci starszych (zwykle w wieku od 3 do 6 lat). W Estonii oferuje się wyższe wynagrodzenia lub zmniejsza tygodniowy wymiar pracy bez obniżenia wynagrodzenia. Również na Litwie osoby przenoszące się do najbardziej upośledzonych obszarów otrzymują bardziej atrakcyjne wynagrodzenia, a Rumunia realizuje podobną politykę w odniesieniu do obszarów wiejskich.

Generalnie, w Europie dodatkowe wsparcie finansowe dla placówek wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem jest zwykle przeznaczone dla starszych dzieci (od 3 do 6 lat). Najczęściej źródłem środków są władze centralne, a w żadnym kraju nie łączy się dodatkowego wsparcia finansowego dla placówek z programem motywacyjnym dla specjalistycznej kadry.

Jednak w krajach, w których zapewnia się bezpośrednią pomoc najbardziej defaworyzowanym rodzinom (poprzez obniżenie lub zwolnienie z opłat – zob.: rozdział 3), rozwiązania te stosuje się systematycznie wraz z przekazywaniem dodatkowych środków placówkom wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. Dzięki temu w tych krajach nie tylko rodziców zachęca się do zapisywania dzieci do placówek, ale także same placówki otrzymują dodatkowe środki finansowe lub kadrę, aby zagwarantować należyte zaspokojenie ich potrzeb. W krajach, w których zapewnia się dodatkowe wsparcie finansowe placówkom oraz pobiera od rodziców opłaty, istnieje standardowy system zmniejszania nierówności. Wysokość opłat zależy od dochodu rodziny, a w większości krajów całkowicie zwalnia się z opłat rodziny najuboższe.

Marcel Crahay, Uniwersytet w Genewie (Szwajcaria) i Liège (Belgia)

Małe dzieci, szkoła i społeczeństwo

Bezpłatna obowiązkowa nauka szkolna w krajach europejskich rozpoczyna się na ogół w wieku od 5 do 7 lat, co ma swoje uzasadnienie historyczne.

Historia pokazuje, że systemy edukacji były tworzone – przynajmniej częściowo – od góry ku dołowi. Pierwsze uniwersytety pojawiły się pod koniec XIII wieku, a wkrótce potem zaczęły pojawiać się kolegia – przynajmniej we Francji – kolegia królewskie). Kolejne istotne zmiany mają miejsce dopiero w XVI wieku, gdy powstają kolegia jezuickie i inne placówki kształcące na poziomie średnim. Jeśli chodzi o szkoły podstawowe, ich rozwój następuje stopniowo. Wiele eksperymentów dotyczących szkolnictwa podstawowego przeprowadzano w różnych częściach Europy już od dawna. Na przykład, Bell i Lancaster opracowali w Anglii system wzajemnego nauczania, a w ramach *ancien regime* we Francji działały różne małe szkoły. W Anglii szkoły, w których nauczano religii, pochodzą aż z XII wieku. Jednak dopiero w XVIII i XIX wieku w krajach pionierskich, a w wielu innych krajach na początku XX wieku w Europie nauka w szkole podstawowej stała się obowiązkowa. Wydaje się, że istniały dwa równoległe ruchy ewolucyjne. Pierwszy można określić jako „odgórny” – rozpoczynający się od tworzenia uniwersytetów, a następnie obejmujący kształcenie elementarne dzieci w momencie, gdy osiągną one wiek dojrzałości szkolnej (zwykle 6 lub 7 lat). Drugi, który można uznać za „oddołny”, jest ukierunkowany na zaspokajanie potrzeb edukacyjnych dzieci w wieku od 6 do 15 lat, a u jego podłoża leży troska o to, by każdemu – niezależnie od sytuacji w momencie narodzin – zapewnić podstawowe czy elementarne wykształcenie. Pierwszy ruch odzwierciedla pośrednio realia: *grasso modo* do XX wieku szkoła pozostawała instytucją służącą elicie. Innymi słowy, wprawdzie szkoła jako organizacja publiczna – podlegająca radom parafialnym lub innym instytucjom dbającym o dobro publiczne – istniała już od kilku stuleci, ale szkoła podstawowa jako instytucja prawnie i organicznie związana z władzą publiczną czy państwem jest produktem XIX wieku.

Wiek XX można uznać za wiek edukacji, ponieważ charakteryzuje się on nie tylko rozwojem szkolnictwa podstawowego, ale także umasowieniem szkolnictwa średniego⁽¹⁾ i – w ostatnim okresie – także szkolnictwa wyższego. Znaczenie wczesnej edukacji (Luc, 1997) polega na tym, że stanie się ona teraz kamieniem węgielnym edukacji, wzmacniając historyczny proces otwierania się edukacji na wszystkich, włącznie z tymi, którzy pochodzą z najbardziej defaworyzowanych środowisk.

⁽¹⁾ Zjawisko umasowienia edukacji pojawiło się już wyraźnie między dwiema wojnami światowymi (najbardziej znanym przykładem jest chyba rozwój amerykańskich szkół średnich, ale ten trend można było powszechnie zauważyć także gdzie indziej – o czym świadczy międzynarodowa konferencja Międzynarodowego Biura Edukacji (*International Bureau of Education, IBE*) w 1934 r., której tematyka dotyczyła dostępu do szkolnictwa średniego), ale nabrało większego tempa po drugiej wojnie światowej.

Istnieje drugi powód, że zainteresowanie edukacją małych dzieci pojawiło się stosunkowo późno w naszej historii; dotyczy on naszego pojmowania dzieciństwa i rozwoju dziecka. Obraz dzieciństwa, a tym samym jego status, zmieniał się w historii zachodniego społeczeństwa. Nasze społeczeństwo ma świadomość tego, że zależy od swego systemu edukacji. Inna była sytuacja w średniowieczu, gdy dzieci w sposób naturalny towarzyszyły dorosłym od siódmego roku życia. Szczególny charakter okresu dzieciństwa i troska o zapewnienie dziecku odpowiedniego wykształcenia powoli kształtowały naszą kulturę. Wiele czasu upłynęło, zanim w pełni zrozumieliśmy znaczenie pierwszych lat życia w rozwoju człowieka ⁽²⁾. Podsumowując, można powiedzieć, że zależnie od epoki i miejsca jednostką stawało się dziecko dopiero pod koniec wczesnej młodości, gdy wkraczało w dorosłe życie; w przypadku dzieci z ludu miało to miejsce w momencie rozpoczęcia pracy. Kluczową rolę w naszej historii kultury miał odegrać Rousseau, ponieważ jego zdaniem edukacja rozpoczynała się wraz z początkiem życia, w momencie narodzin ⁽³⁾. Obecnie jest to powszechnie przyjęty pogląd.

Rousseau zawdzięczamy podział dzieciństwa na etapy rozwoju, z których pierwszy obejmował okres od urodzenia do 2 lat. W tym okresie celem było zwiększenie fizycznej odporności dziecka (*l'infans*), aby mogło przeżyć. Należało zwracać uwagę na sposób odżywiania dziecka – zadanie, które w sposób naturalny spoczywało na matce, a nie mamce. Następny etap to okres dzieciństwa (*puer*), który według Rousseau trwał od 2 do 12 lat. W tym czasie, jego zdaniem, było jeszcze zbyt wcześnie, aby dziecko rozumowało czy nawet, by uczyć je czytać. Wydaje się, że ta charakterystyczna wstępna faza rozwoju, która trwa do wieku 2 lub 3 lat, ma głębokie korzenie w naszej historii kultury. Na podstawie analizy tekstów pisanych w XVII i XVIII wieku przez autorów protestanckich, a przede wszystkim podręcznika pedagogicznego pt. *The New England Primer*, który – jak się szacuje – został sprzedany w sześciu milionach egzemplarzy w okresie od 1687 r. do pierwszej połowy XVIII wieku w stosunkowo rzadko zaludnionej Ameryce - Thomas i Michel (1994) stwierdzają, że praktyką było wyodrębnianie okresu niemowlęcego (od urodzenia do 18 miesięcy lub 2 lat) i okresu dzieciństwa (od 2 do 5-7 lat). W okresie niemowlęcym, który trwał do czasu, gdy niemowlę nauczyło się chodzić i wypowiadać kilka słów, dziecko było całkowicie zależne od dorosłych pod względem zaspokajania swych potrzeb fizycznych. Przyjmowano, że w wieku od 2 do 5-7 lat nie wykształcała się jeszcze zdolność rozumowania, dlatego nauczanie powinno głównie dotyczyć religii i opierać się na dyscyplinie ⁽⁴⁾. Dopiero w XX wieku psychologia dziecka wykazała znaczenie pierwszych lat życia dziecka dla jego emocjonalnego i poznawczego rozwoju.

Aby zrozumieć wzrost zainteresowania edukacją małych dzieci od początku XX-ego wieku, należy tu również zwrócić uwagę na trzeci czynnik – czynnik ekonomiczny. Świadomość znaczenia opieki nad dzieckiem z ekonomicznego punktu widzenia uświadomił Diderot (1713-1784). W *Instrukcjach dla położnych* wyjaśniał, że naród tym lepiej prosperuje, im więcej ma rąk do wytwarzania dóbr i chwytania za broń w swej obronie. Przedstawił dwa zalecenia dotyczące ograniczenia śmiertelności wśród niemowląt i bardziej efektywnego wykorzystywania sierocińców dla porzuconych dzieci. Teoria ta po raz drugi zyskała uznanie w XX wieku wraz z ekonomicznymi teoriami kapitału ludzkiego i zasobów talentu (Van Haecht, 1992). Zgodnie z pierwszą teorią należy inwestować w system edukacji, aby gromadzić kapitał zasobów ludzkich i w ten sposób zapewniać korzyści systemowi

⁽²⁾ Nawet w XVIII wieku Kartezjusz uważał, że główną cechą dziecka było błędzenie. Najkrócej mówiąc, do XVIII wieku małym dzieciom nie poświęcano zbyt wiele uwagi; znamieny jest brak zainteresowania nimi w świecie medycyny. Pediatria narodziła się dopiero pod koniec XIX wieku. Również w literaturze dzieci zajmowały marginalne miejsce do XVII wieku.

⁽³⁾ Na pierwszych stronach „Emila” (Paris, Garnier Flammarion, 1966) pisze on: „Wczesna edukacja jest najważniejsza” (str. 35); a następnie „Rodzimy się ze świadomością i od narodzin rzeczy wokół nas wpływają na nas w różny sposób” (str. 38) i dalej „edukacja zaczyna się w momencie urodzenia” (str. 68).

⁽⁴⁾ Czytelnikom, którzy chcieliby pogłębić wiedzę o historii dzieciństwa w świecie zachodnim, polecamy dwa tomy na ten temat autorstwa Becchi i Julia (1998).

gospodarcemu. W teorii zasobów talentu przyjmuje się, że zarówno możliwe, jak i wskazane jest to, aby każdy naród maksymalizował swe zasoby potencjalnego talentu *poprzez optymalizację zasobów edukacyjnych i zarządzanie nimi*.

Ten krótki rys historyczny pozwala łatwiej zrozumieć wzrost zainteresowania edukacją małych dzieci, jaki miał miejsce od początku XXI wieku. Wynikał on z następujących trzech czynników:

- Historyczne zmiany w systemach edukacji – omówione wyżej – które były tworzone od góry (poziom uniwersytecki), ale stopniowo postępowały w dół, obejmując młodsze grupy wiekowe.
- Umasowienie czy demokratyzacja edukacji zainspirowane zbieżnością dwóch koncepcji: zgodnie z pierwszą z nich, wywodzącą się z tradycji humanistycznej, wszyscy mają prawo do nauki, a w drugiej, zakorzenionej w teorii ekonomicznej, dzieci są traktowane jako zasób talentu, który musi przynieść zyski.
- Zmiany w naszym sposobie widzenia dzieciństwa i – dzięki rozwojowi psychologii dziecka – wzrastająca świadomość znaczenia pierwszych lat życia.

Wydaje się, że ten ostatni czynnik stał się obecnie kwestią dominującą. We wszystkich bowiem krajach analizowanych w niniejszym opracowaniu liczba dzieci w wieku 3 lat, które uczęszczają do placówek edukacji przedszkolnej, jest o mniej więcej 15% większa niż liczba matek 3-latków, które pracują (zob.: rysunek 2.10). Świadczy to, że nadmiernym uproszczeniem było by łączenie faktu uczęszczania dziecka do przedszkola z zatrudnieniem matki. Na tej podstawie można założyć, że w coraz większym stopniu dostrzega się prawdziwie edukacyjną rolę placówek przedszkolnych – przynajmniej jeśli chodzi o dzieci w wieku od 3 do 6 lat – skoro matki powierzają im swe potomstwo nawet w sytuacji, gdy nie pracują.

Placówki dla dzieci w wieku 3-6 lat – pierwszy szczebel edukacji

Tendencja do rozszerzania w dół systemu edukacji jest wyraźnie widoczna w grupie wiekowej 3-6 lat. Z danych w rozdziale 3 można wnioskować, że większość krajów europejskich jest zgodna co do tego, że dla tej grupy różne formy edukacji i opieki stanowią pierwszy szczebel edukacji. Można zauważyć kilka wyraźnych trendów. We wszystkich krajach europejskich istnieją programy wczesnej edukacji i opieki dla dzieci w wieku 3-6 lat i na tym poziomie (ISCED 0) misja edukacyjna jest jasno określona i ważniejsza od funkcji opieki nad dzieckiem związanej z zatrudnieniem rodziców. Wszędzie celem jest stymulowanie rozwoju poznawczego i społecznego oraz świadomości kulturowej, a także przygotowanie dzieci do wczesnej nauki czytania, pisanie i matematyki. Kadra pracująca na tym poziomie posiada wykształcenie pedagogiczne, a jej kształcenie łączy praktyki zawodowe z zajęciami teoretycznymi, których celem jest przygotowanie wykwalifikowanych nauczycieli lub wychowawców. Podsumowując, poziom przedszkolny (ISCED 0) charakteryzuje się spójnym podejściem, jeśli chodzi o obsadę kadrową – w większości krajów Europy nauczyciele pracują w przygotowanych zespołach i kierują większością zajęć dla dzieci. Nie oznacza to, że nie wspomagają ich asystenci lub inni specjaliści (fizjoterapeuci, logopedzi czy terapeuci zajęciowi), a nauczyciele-specjaliści przedmiotowi nie prowadzą zajęć wyrównawczych czy nie wspierają dzieci zagrożonych lub mających trudności w nauce.

O tym, że ofertę dla dzieci w wieku 3-6 lat uznaje się za pierwszy szczebel edukacji, świadczy również sposób finansowania usług w tym zakresie. W większości krajów europejskich tę fazę finansują władze centralne. Z danych zawartych w rozdziale 6 wynika, że rzadko (wyłącznie w Austrii) jedynym źródłem są środki lokalne. Poza dziesięćmioma krajami wsparcie finansowe pochodzi głównie ze szczebla centralnego. Nie można jednak stwierdzić, że edukacja jest bezpłatna – jak to ma miejsce na poziomie podstawowym - z wyjątkiem, w przybliżonej ocenie, piętnastu krajów. Wprawdzie rodziny

dzieci w wieku 3-6 lat partycypują w kosztach w mniejszym zakresie niż rodziny młodszej grupy wiekowej, lecz ocenia się, że w szesnastu krajach rodzice muszą nadal wносить pewien własny wkład.

Jeśli uczęszczanie do placówek przedszkolnych stanie się obowiązkowe, choćby w niepełnym wymiarze godzin (jak to jest obecnie w niektórych krajach), to wydaje się nieuniknione wprowadzenie na tym poziomie edukacji bezpłatnej.

Bezpłatna edukacja jest kwestią kluczową, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci z grup ryzyka. Istnieje wewnętrzna sprzeczność między tym, że wczesna edukacja i opieka nad dziećmi mają przeciwdziałać nierównościom społecznym i niepowodzeniom szkolnym, a tym że równocześnie oczekuje się od rodziców wkładu finansowego. Oczywiście, w wielu krajach zapewnia się w różnych formach pomoc gospodarstwom domowym z dziećmi – od obniżonych podatków do zasiłków rodzinnych, obniżonych opłat do nawet zwolnienia z opłat za uczęszczanie do placówek wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (zob.: rysunek 3.2). Należy jednak w każdym przypadku ocenić, czy taka pomoc finansowa przynosi pożądany efekt, tj. zachęca dzieci z grup ryzyka do udziału w zajęciach w ramach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem.

Do placówek przedszkolnych uczęszcza w Europie duży odsetek 4- i 5-latków, nie jest to jednak maksymalny odsetek – 87% 4-latków i 93% 5-latków (zob.: rysunek 2.9). Wydawało by się, że tak duże odsetki są pozytywną oznaką, skoro dzieci na ogół nie mają obowiązku uczęszczania do tych placówek przed ukończeniem 5 czy 6 lat, ale pozostaje pytanie o dzieci, które nie uczęszczają, i o przyczyny tego zjawiska. Można z dużym prawdopodobieństwem przyjąć, że są to często dzieci z rodzin zagrożonych, a jeśli tak jest faktycznie – to oferta edukacyjna dla tej grupy wiekowej nie jest jeszcze wystarczająca w całej Europie.

Budżet przeznaczony na ten poziom edukacji (ISCED 0) ilustruje skalę wysiłków podejmowanych przez kraje europejskie, aby rozwinąć ofertę edukacyjną dla tej grupy wiekowej. Na rysunku 2.12 przedstawiono przyznawane środki w stosunku do PKB. Ogólny trend jest taki, że wydatki na edukację przedszkolną ewoluowały w sposób odzwierciedlający zmiany w PKB; w latach 2001-2004 w większości krajów europejskich wydatki kształtowały się na tym samym poziomie. Ten obraz mogą jednak komplikować zmiany demograficzne – jeśli zatrudnienie zmniejsza się lub zwiększa, podczas gdy wydatki pozostają na tym samym poziomie, to może prowadzić do zmniejszenia lub zwiększenia środków w przeliczeniu na jedno dziecko. Z tego względu szczególnie przydatne są dane z rysunku 2.13 (wydatki w przeliczeniu na jedno dziecko). Z wyjątkiem Grecji, w latach 2001-2004 można zauważyć tendencję zwykłą. Generalnie, kraje UE przeznaczają coraz więcej środków na ten poziom systemu edukacji. W sumie tendencje te są dość optymistyczne. W większości krajów europejskich edukacja dla dzieci w wieku 4-5 lat staje się coraz powszechniej pierwszym szczeblem edukacji.

Edukacja i opieka dla dzieci w wieku poniżej 3 lat – nadal nie uznawana za szczebel edukacji

Oferta dla dzieci w wieku poniżej 3 lat jest nadal znacznie zróżnicowana zależnie od kraju i nadal nie została społecznie uznana za pełnoprawny szczebel edukacji. Przekonuje o tym brak danych dotyczących różnych aspektów tej fazy bądź ich nierzetelność (nie są standaryzowane). Z tego względu Eurostat nie dostarcza ujednoliconych danych na temat oferty dla dzieci w wieku 0-3 lata, jeśli chodzi o odsetek uczęszczających do placówek, a w związku z tym trzeba polegać na danych krajowych. Takie dane są dostępne w wielu krajach i świadczą o znacznych różnicach między ofertami w poszczególnych krajach. Na jednym krańcu, w Republice Czeskiej jedynie 0,5% najmłodszych dzieci uczęszcza do placówek wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, a na drugim krańcu odsetki w krajach skandynawskich przekraczają 50%, sięgając 83% w Danii.

Kolejną oznaką mniejszego zaangażowania rządów w opiekę nad najmłodszymi dziećmi jest sposób finansowania tego sektora (rozdział 6). We wszystkich krajach z wyjątkiem Węgier rodzice muszą partycypować w kosztach, a w większości przypadków środki publiczne pochodzą jedynie ze źródeł lokalnych. Widać wyraźnie, że długo jeszcze trzeba będzie czekać na ofertę bezpłatną.

W niektórych krajach przygotowano strategie, mające zachęcić najbardziej defaworyzowane środowiska do korzystania z dostępnych usług. W Finlandii i Szwecji prawo do opieki dziennej zagwarantowano wszystkim dzieciom; w Finlandii od końca urlopu macierzyńskiego lub wychowawczego, a w Szwecji od pierwszych urodzin dziecka. W Finlandii rodzice muszą wystąpić do władz gminy o miejsce w jednej z form wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. Władze oferują miejsce w żłobku (bądź ośrodku opieki nad dzieckiem) lub w ramach rodzinnej opieki dziennej. Usługi mogą być dostosowane do potrzeb rodziców (włącznie z opieką zmianową wieczorami i w weekendy). W większości pozostałych krajów europejskich (zwłaszcza w Grecji, Włoszech, Austrii, Lichtensteinie i niemal wszystkich państwach członkowskich z Europy Środkowo-Wschodniej) oferta jest zróżnicowana na poziomie lokalnym, ponieważ dotowanymi formami opieki zarządzają niemal w całości władze lokalne.

W kilku krajach praktycznie nie ma publicznych placówek dla dzieci w wieku poniżej 3 lat. Oprócz Republiki Czeskiej, dotyczy to Polski, gdzie odsetek uczęszczających wynosi niespełna 2%. Podobna jest sytuacja w Irlandii, ale ministerstwo odpowiedzialne za dzieci i młodzież przyjęło *Krajowy program inwestowania w opiekę nad dzieckiem (National Childcare Investment Programme)* (2006-2010), którego celem jest rozszerzenie oferty wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. W Holandii kształcenie obowiązkowe rozpoczyna się wprawdzie w wieku 5 lat od *basisonderwijs*, ale opieką nad dzieckiem zajmuje się w znacznej mierze sektor prywatny. Jednym zaś z celów rządu centralnego jest zapewnienie dzieciom defaworyzowanym dostępu do edukacji przedszkolnej od wieku 2 lat.

Z myślą o tym, aby wyeliminować lub osłabić wpływ, jaki braki w dostępnej ofercie mogą mieć na najbardziej defaworyzowane rodziny, niemal wszystkie kraje europejskie przewidziały dla nich wsparcie finansowe (rozdział 3, podrozdział 3.3). W wielu krajach wkład finansowy rodziców we wczesną edukację i opiekę nad dzieckiem oblicza się według skali opartej na dochodach rodziców. Celem tych rozwiązań jest zatem zapewnienie dostępu do oferty rodzinom defaworyzowanym. W tym samym duchu w wielu krajach rodzinom przyznaje się ulgi podatkowe, aby zrekompensować koszty wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. W Rumunii rodzinom, które nie otrzymują urlopu wychowawczego, przyznaje się bony na opiekę dzienną, a w Zjednoczonym Królestwie rodziny o niskich lub średnich dochodach korzystają z ulg podatkowych na opiekę nad dzieckiem – tzw. *Working Tax Credit Childcare Element*. W Hiszpanii rezerwuje się miejsca dla dzieci z grup ryzyka w wieku poniżej 3 lat i pobiera od ich rodziców niższe opłaty.

W różny sposób rządy starają się również zadbać o to, aby placówki wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem uwzględniały specyficzne potrzeby dzieci defaworyzowanych. Są to głównie projekty pilotażowe lub programy eksperymentalne, wśród których znajduje się, na przykład, projekt pilotażowy *Centrum voor Kinderopvang (CKO)* (ośrodki zintegrowanych usług dla małych dzieci), uruchomiony w Belgii (Wspólnocie Flamandzkiej). We Francji, zgodnie z polityką kierowania pomocy do priorytetowych stref edukacyjnych (*zones d'éducation prioritaire*), wszystkim dzieciom mieszkającym w tych strefach gwarantuje się miejsce w placówce przedszkolnej od wieku 2 lat. Zgodnie z celem, jaki wyznaczyła sobie Holandia, w latach 2007-2011 wszystkie dzieci defaworyzowane w wieku 2-6 lat mają zostać objęte wczesną edukacją i opieką. Osiągnięciu tego ambitnego celu służy strategia dająca pierwszeństwo dzieciom w wieku od 2 do 5 lat, które mogą mieć nierówne szanse edukacyjne. Strategia ta obejmuje finansowanie ośrodków zabaw (*peuterspeelzalen*), które zapewniają dzieciom w wieku 2 i 3 lat opiekę dzienną w niepełnym wymiarze godzin, oraz nauki na poziomie szkoły

podstawowej dla dzieci w wieku 4-5 lat. Analogiczne cele postawiły przed sobą Węgry: od 2008 r. dzieci ze środowisk defaworyzowanych ze względów społecznych, ekonomicznych lub edukacyjnych (co zwykle określa się na podstawie statusu i poziomu wykształcenia rodziców) muszą otrzymać miejsce w przedszkolu w sąsiedztwie i mają pierwszeństwo w innych podobnych placówkach; przedszkola nie prowadzone przez gminy muszą rezerwować do jednej czwartej miejsc dla dzieci defaworyzowanych. W Portugalii wykorzystuje się placówki specjalnie przeznaczone dla dzieci defaworyzowanych – centra solidarności społecznej – wraz z animatorami społecznymi/kulturowymi, których zadaniem jest ułatwianie integracji dzieci ze środowisk migrantów lub mniejszości etnicznych w środowisku szkolnym i pozaszkolnym. I w końcu, od lipca 2006 r. w Danii wszystkie rodzaje placówek opieki są zobowiązane do oceny wpływu środowiska, co ma zapewnić sprzyjające warunki om społecznie defaworyzowanym.

Wszystkie te inicjatywy są obiecujące. Świadczą one o tym, że decydenci mają świadomość znaczenia tego wieku z edukacyjnego punktu widzenia, a konkretnie jego znaczenia w przeciwdziałaniu nierównościom społecznym i słabym efektom edukacji. Potwierdzają one polityczną wolę promowania udziału dzieci w wieku poniżej 3 lat z rodzin zagrożonych w programach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. Od tej chwili pytania, jakie należy stawiać, dotyczą efektywności inicjatyw, tj. tego, które z nich rzeczywiście sprawdzają się i przynoszą wymagane efekty. Jednak poza krajami anglojęzycznymi, krajami skandynawskimi, Hiszpanią, Francją i Holandią bardzo nieliczne kraje wspominają o procedurach oceny rządowych strategii, ułatwiających dostęp najmłodszym dzieciom, bądź podają ich wyniki (rozdział 3.4).

Godnym uwagi aspektem funkcjonowania placówek dla dzieci w wieku 0-3 lata w wielu krajach jest ich dotychczasowa funkcja opieki nad dzieckiem⁽⁵⁾. W wielu krajach europejskich placówki dla tej grupy wiekowej nadal pełnią rolę ekonomiczną – przejmują najczęściej odpowiedzialność za opiekę nad dzieckiem, umożliwiając pracę zawodową obydwójgu rodzicom, co przyczynia się również do większej równości w zatrudnieniu między kobietami i mężczyznami. W tym kontekście należy pamiętać, że w niektórych krajach umieszczenie najmłodszego dziecka (w wieku od 0 do 2 lat) w placówce edukacyjnej zależy od tego, czy matka pracuje.

Mimo że funkcja opieki nad dziećmi jest nadal wyraźnie widoczna w ofercie dla najmłodszych dzieci, to w większości krajów europejskich pojawiła się pozytywna zmiana. Analiza regulacji dotyczących oferty dla tej grupy wiekowej (rozdział 4) wskazuje na coraz większą troskę o edukację i zapewnienie dobrobytu społecznego. Ścisłej mówiąc, placówkom wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem przypisane zostały cele związane z dobrem dziecka.

Kształcenie kadry odpowiedzialnej za opiekę nad dziećmi w wieku poniżej 3 lat odbywa się zwykle zgodnie z tradycją opieki zdrowotnej i społecznej (rozdział 5). Kadra pracuje pod kierownictwem specjalistów z dziedziny psychologii, medycyny i opieki społecznej. W niektórych krajach doraźnie korzysta się z usług innych specjalistów (fizjoterapeutów, logopedów i psychologów). Rolę doradcy pedagogicznego często pełni psycholog.

Oprócz poziomu wykształcenia kadry odpowiedzialnej za dzieci w wieku 0-3 lata podstawowy problem w większości krajów europejskich to brak placówek bądź miejsc w tych placówkach (rozdział 3). Braki są szczególnie widoczne w obszarach wiejskich. Ze względów historycznych i politycznych brakuje miejsc w krajach Europy Wschodniej i Środkowej (Republika Czeska, Estonia, Łotwa, Polska,

⁽⁵⁾ Należy pamiętać, że gdy w XIX wieku powstały żłobki, przydzielono im funkcję ochrony i opieki nad dziećmi z klasy robotniczej. Uwalniając matki od obowiązku wychowywania dzieci i umożliwiając im podjęcie pracy, żłobki miały pełnić rolę profilaktyczną: chronić dzieci przed chorobami związanymi z niskim poziomem higieny, który powodował wówczas wysoką śmiertelność.

Rumunia i Słowacja), ale problem nie ogranicza się jedynie do tych krajów. Jest powszechny i dotyczy wszystkich krajów z wyjątkiem krajów skandynawskich.

Braki w ofercie mają wpływ na decyzję rodziców co do tego, czy opiekować się dziećmi w domu, a tym samym wpływają na przebieg pracy zawodowej matek. Ta druga kwestia zostanie przeanalizowana później.

Należy zastanowić się, co przeszkadza i jakie czynniki mogą uniemożliwiać dzieciom uczęszczanie do placówek wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. Czynniki te są różne. Przede wszystkim są to braki w ofercie i pobierane opłaty. Kolejna kontrowersyjna kwestia dotyczy godzin otwarcia placówek i tego, w jakim stopniu odpowiadają one godzinom pracy matek. Pozostałe czynniki oddziałują w mniejszym zakresie. Świadczenia dla rodziców w formie urlopu wychowawczego i/lub zasiłków (rozdział 3.1) mogą zmniejszać udział, jeśli nawet jest dostępna odpowiednia oferta. Wydaje się, że w takich krajach, jak Estonia, Litwa, Austria, a nawet Rumunia, system długich urlopów i wysokich zasiłków wychowawczych zachęca rodziców do tego, by opiekować się dziećmi w domu, zamiast posyłać je do placówek wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. To zjawisko mogą wzmocniać przepisy prawne, które przewidują skrócenie urlopu wychowawczego lub zmniejszenie zasiłków, jeśli dziecko uczęszcza do placówki edukacji/opieki choćby w niepełnym wymiarze godzin. W innych krajach takie rozwiązania są bardziej elastyczne, uprawnienia rodziców koryguje się bowiem zależnie od liczby godzin, jakie dziecko spędza w placówce. Wydaje się, że w obydwu sytuacjach rozwiązania te zniechęcają rodziców.

Należy dokonać wyboru polityki wobec dzieci. Omawiane kwestie można prześledzić na przykładzie sytuacji w Norwegii. Rodziny w Norwegii (podobnie jak w Szwecji i Finlandii) mogą zdecydować się na to, że będą opiekować się dzieckiem w domu i otrzymywać świadczenia gotówkowe, zamiast umieszczać dziecko w placówce edukacji/opieki. Choć jest to kosztowna oferta, wydaje się, że liczba korzystających z niej rodzin zmniejsza się wraz ze wzrastającą liczbą miejsc w placówkach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem; innymi słowy, jeśli istnieje taka możliwość, większość rodziców wybiera dla swego dziecka placówkę edukacji/opieki. Ponadto z ogólnokrajowych badań z 2002 r. wynika, że istnieje negatywna korelacja między poziomem wykształcenia i dochodów rodziców a liczbą dzieci zapisywanych do placówek. Rodziny o niskich dochodach w mniejszym zakresie korzystają z placówek edukacji/opieki i wolą otrzymywać świadczenia finansowe związane z opieką nad dziećmi w domu.

Badania przeprowadzone we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii świadczą, że status społeczno-ekonomiczny i kulturowy rodzin ma wpływ na decyzje w sprawie edukacji małych dzieci. Z badań przeprowadzonych w 2004 r. wynika, że odsetek uczęszczających do placówek jest mniejszy wśród dzieci z ubogich środowisk mniejszości etnicznych i rodzin niepełnych. Te grupy korzystają z ustawowego prawa pierwszeństwa dostępu. Społecznie zagrożone rodziny odrzucają jednak ofertę wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, ze względu na przeszkody formalne i nieformalne. Wśród formalnych przeszkód można wymienić: listy oczekujących, wymagania regularnego uczęszczania i obowiązków przestrzegania zasad funkcjonowania placówki. Przeszkody nieformalne to system przyjmowania do placówek według kolejności zgłoszeń, sposoby rozpowszechniania informacji o ofercie, używany język i postawa kadry⁽⁶⁾.

Należy dokonać politycznego wyboru między promowaniem opieki nad najmłodszymi dziećmi w domu a zachęcaniem do uczęszczania ich do placówek wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. Jeśli podjęta zostanie decyzja, że dzieci trzeba zachęcać do uczęszczania do placówek edukacji/opieki,

⁽⁶⁾ W 2004 r. we Flandrii uruchomiono projekt „Pomoc środowiskowa w sąsiedztwie”, aby rozwiązać część z tych problemów; ocena projektu była pozytywna.

potrzebne są inne rozwiązania niż w sytuacji alternatywnego wyboru. W pierwszym przypadku konieczne są większe inwestycje służące rozszerzeniu oferty, ułatwieniu dostępu, przedłużeniu godzin otwarcia placówek i podniesieniu jakości – zwłaszcza jeśli chodzi o wymagania dotyczące kształcenia kadry. Jeśli wybierze się drugi wariant, należałoby promować długie urlopy wychowawcze i stosować zachęty finansowe, aby zwiększyć liczbę korzystających z tych urlopów. Ten polityczny wybór dotyczy zasadniczo dzieci z grup ryzyka, ponieważ z badań wynika, że to one odnoszą największe korzyści z uczęszczania do wysokiej jakości placówek wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. Edukacja w domu, nawet gdy rodzicom zapewnia się wsparcie, zwykle nie wystarcza, aby wypełnić lukę edukacyjną.

Dane przedstawione w rozdziale 2 są pouczające, jeśli chodzi o nierówne szanse kobiet i mężczyzn pod względem zatrudnienia, zwłaszcza w gospodarstwach domowych z co najmniej jednym dzieckiem. W tych gospodarstwach wskaźnik aktywności ekonomicznej kobiet jest znacznie niższy niż wśród mężczyzn. Nie dziwi to, że różnica wynika z wieku dzieci w gospodarstwie domowym: w przypadku gdy najmłodsze dziecko w rodzinie jest w wieku poniżej 2 lat, mniej niż 60% kobiet deklaruje, że pracuje lub szuka pracy. Odsetek ten wzrasta do 75%, gdy najmłodsze dziecko kończy 12 lat. Ściślej mówiąc, wskaźnik aktywności kobiet zmniejsza się wyraźnie, gdy co najmniej jedno dziecko jest w wieku poniżej 2 lat. Z kolei wskaźnik ten wzrasta znacznie, gdy najmłodsze dziecko ukończy 3 lata. Obecność dziecka i jego wiek nie mają żadnego wpływu na wskaźnik aktywności mężczyzn: wskaźnik ich aktywności jest systematycznie wyższy od wskaźnika wśród kobiet, a także nie ma związku z wiekiem dzieci w gospodarstwie domowym. Ten wzorzec można zaobserwować, niezależnie od pewnych różnic, w większości państw członkowskich UE, ale szczególnie w Republice Czeskiej, na Węgrzech i w Słowacji.

Decyzje polityczne i działania podejmowane na rzecz edukacji dzieci w wieku poniżej 3 lat zadecydują o tym, czy nierówności między kobietami a mężczyznami pod względem zatrudnienia będą istniały nadal, czy też zostaną zmniejszone.

System zintegrowany – kierunek na przyszłość?

Jeśli podział na dzieci w wieku 0-3 i 3-6 lat rozpatrujemy w świetle historii kultury, należy mieć świadomość tego, że nie ma on żadnych podstaw naukowych. Zasadne wydaje się zatem pytanie o to, dlaczego system edukacji i opieki dla małych dzieci jest nadal podzielony na odrębne placówki dla dzieci w wieku poniżej i powyżej 3 lat. We wszystkich krajach europejskich bez wyjątku istnieją akredytowane i dotowane formy wczesnej edukacji oraz opieki nad dzieckiem, ale w większości z nich utrzymuje się ten podział. Natomiast na Łotwie, w Słowenii, Finlandii, Szwecji, Islandii i Norwegii placówki edukacji/opieki mają wyłącznie strukturę zintegrowaną. Ściślej mówiąc, w tych krajach istnieje jednolita struktura dla wszystkich dzieci w wieku przedszkolnym, co oznacza, że w każdej placówce funkcjonuje tylko jeden zespół kierowniczy zajmujący się dziećmi w każdym wieku, a osoby dorosłe odpowiedzialne za zajęcia edukacyjne mają takie same kwalifikacje i siatkę płac, niezależnie od wieku dzieci, którymi się opiekują. W niektórych krajach ze struktury wyodrębniono przygotowawcze placówki przedszkolne dla dzieci w wieku 5/6 lat. Dla pełnego obrazu należy dodać, że w Danii, Grecji i Hiszpanii oraz na Cyprze i Litwie placówki zintegrowane działają równolegle z innymi placówkami. Takie rozwiązanie wprowadza się stopniowo w Zjednoczonym Królestwie (Anglii). Czy to sygnalizuje rozwój systemu zintegrowanego? Czas pokaże.

W krajach, w których przyjęto jakąś formę modelu zintegrowanego, uznaje się, że wszystkie dzieci mają prawo do miejsca w placówce edukacyjnej. Dotyczy to Finlandii, Szwecji, Słowenii i Norwegii. W Finlandii prawo to obowiązuje od momentu, gdy kończy się urlop macierzyński lub wychowawczy. W Szwecji oczekuje się, że gminy zapewnią miejsce wszystkim dzieciom od pierwszych urodzin. Rząd

norweski od 2006 r. gwarantuje miejsca w placówkach wczesnej edukacji i opieki wszystkim dzieciom w wieku 0-5 lat. Podobnie Litwa, Łotwa i Słowenia gwarantują miejsca wszystkim dzieciom w wieku od roku. Krótko mówiąc, wydaje się, że model zintegrowany prowadzi do gwarantowanego dostępu do wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. Należy również zauważyć, że w większości krajów, które przyjęły ten model, godziny otwarcia placówek przedłuża się, dostosowując je do elastycznych godzin pracy rodziców.

Zintegrowany system edukacji dla małych dzieci rozciąga się także na program nauczania. Kraje skandynawskie opracowały strategie dotyczące programu nauczania, jego treści i metod nauczania, które obejmują całą grupę wiekową korzystającą z oferty wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. Takie podejście oznacza, że kraje te przywiązują taką samą wagę do edukacji, społecznienia i opieki przez okres objęty systemem zintegrowanym. W Zjednoczonym Królestwie (Anglii) we wczesnej edukacji i opiece nad dzieckiem od urodzenia do pięciu lat zaczęto również wprowadzać jednolite zasady jakościowe, likwidując podział na edukację i opiekę oraz ofertę dla dzieci w wieku od urodzenia do trzech lat i od trzech do pięciu lat.

Jakie podejścia do edukacji należy przyjąć w pracy z małymi dziećmi?

Przez co najmniej połowę XX wieku wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem była przedmiotem debat edukacyjnych, w których koncepcje oparte na podmiotowości dziecka (obecnie określane jako konstruktywizm społeczny) przeciwstawiano koncepcji preferującej dydaktyzm. Z logicznego punktu widzenia można zatem użyć tego szablonu do analizy rozmaitych programów edukacyjnych wprowadzonych w różnych krajach. W analizie porównawczej programów w rozdziale 4 wskazano dwa modele nauczania, oparte na modelach naukowych.

- Model A łączy w sobie edukację opartą na koncepcji rozwoju całej osoby z rozwiązaniami, które zachęcają do uczenia się w trakcie samodzielnego inicjowania zajęć, spontanicznej eksploracji i zabawy. Nacisk kładzie się na interakcje między rówieśnikami i na współpracę, a symboliczne czy udawane zabawy uznaje się za równie istotne, jak uczenie się kulturowe. Rola dorosłych polega, z jednej strony, na przygotowaniu sali i sprzętu do zabawy oraz organizowaniu zajęć i harmonogramów, z drugiej strony, na angażowaniu się w zajęcia dzieci w sposób zachęcający je do uczenia się poznawczego i kulturowego (opanowywania umiejętności czytania, pisania, liczenia i elementów przedmiotów ścisłych). Pedagogowie mają do ukierunkowywać i wspierać dzieci w ich rozwoju społecznym i umysłowym.
- W modelu B źródłem inspiracji dla wczesnego uczenia się są teorie edukacyjne oparte na przekazywaniu wiedzy i umiejętności przez nauczyciela. Nacisk kładzie się na umiejętności językowe i szkolne, które są zawarte w programie nauczania szkoły podstawowej. Metody nauczania opierają się na nauczaniu bezpośrednim, zajęciach ukierunkowywanych przez nauczyciela i utrwalaniu; podstawą procesu jest usystematyzowany i zaplanowany program nauczania.

Rysunek 4.4a wskazuje na dominację modelu A nad modelem B. Jeśli chodzi o ofertę dla dzieci w wieku 3-6 lat, w przypadku gdy istnieje ogólnokrajowy program nauczania, model A dominuje wszędzie z wyjątkiem Włoch. W kilku krajach – zwłaszcza w strukturach szkolnych – programy nauczania zawierają również aspekty modelu B.

Dominacja modelu A w programach nauczania placówek edukacji/opieki w krajach europejskich świadczy o powszechnym konsensusie pedagogicznym (wspomnianym przez Lesemana w rozdziale 1) w sprawie zasad głoszonych przez Bredekampa (1987; Bredekamp i Copple, 1997) pod hasłem „praktyk sprzyjających rozwojowi”. Za tym poglądem na edukację małych dzieci opowiada się też

Światowa Organizacja Wychowania Przedszkolnego (*World Organisation for Pre-school Education, OMEP*), do której należy ok. 60 krajów z całego świata, włącznie z kilkoma krajami europejskimi. Z przeglądu literatury naukowej w rozdziale 1 wynika, że przedwczesne byłoby wyciąganie wniosku, że konstruktywiści społeczni wygrali z dydaktyzmem. Z jednej strony należy pamiętać, że wnioski z badań są różne zależnie od tego, czy ocena była przeprowadzana w krótkim, średnim czy długim odcinku czasu. Badania Marcona (1999, 2000) ujawniły złożony wzorzec wyników: pozytywne efekty każdego z podejść zmieniały się zależnie od etapu edukacji, w trakcie którego stosowano dane rozwiązania (rozdział 1). Wydaje się, że należy uwzględniać wiek, w którym dziecko poddane jest określonemu podejściu edukacyjnemu. Wyciągając ten wniosek, Leseman opiera się na badaniach Stipeka i innych (1998). Badacze ci porównali cztery grupy dzieci pochodzące głównie z grup o niskich dochodach i mniejszości etnicznych. Przed przyjęciem do szkoły podstawowej w wieku między 3 a 5 rokiem życia, część dzieci uczęszczała do placówki przedszkolnej, w której praktyki pedagogiczne były oparte na praktykach sprzyjających rozwojowi, a u innych dzieci wykształcano podstawowe umiejętności. Później, w wieku 5 lub 6 lat, każda z tych grup została podzielona w taki sposób, że wobec połowy grupy 1 z poprzedniego etapu stosowano teorie pedagogiczne, w których kładzie się nacisk na rozwój społeczny i emocjonalny, a wobec drugiej połowy – podejście koncentrujące się na wykształcaniu podstawowych umiejętności. Wyniki były wyjątkowo interesujące i zasługują na to, by je przypomnieć. Dzieci, które do wieku 5 lat korzystały z praktyk sprzyjających rozwojowi, dobrze dawały sobie radę w szkole podstawowej zarówno pod względem osiągnięć szkolnych, jak i rozwoju społeczno-emocjonalnego – niezależnie od rodzaju placówki, do jakiej uczęszczały w trzecim roku. Wydaje się jednak również, że podejście stosowane w placówce ukierunkowanej na dydaktykę wobec dzieci w wieku 5 lub 6 lat dawało nieco lepsze wyniki pod względem osiągnięć szkolnych, niż wyniki dzieci, które w ciągu wszystkich trzech kolejnych lat uczestniczyły w programach opartych na podejściu społeczno-emocjonalnym. Ponadto nie stwierdzono żadnych negatywnych efektów na płaszczyźnie społeczno-emocjonalnej. Krótko mówiąc, nasuwa się wniosek, że podejście akademickie do wyrobienia podstawowych umiejętności mniej więcej w wieku 5 lub 6 lat przynosi pozytywne efekty, jeśli poprzedzone jest dwuletnim okresem edukacji przedszkolnej, która sprzyja rozwojowi społeczno-emocjonalnemu.

Na podstawie szczegółowej analizy badań Leseman (rozdział 1, str. 34) proponuje następującą hipotezę, którą można potraktować jako zalecenie:

Programy edukacyjne dla bardzo małych dzieci (poniżej 5 lat) powinny być przede wszystkim ukierunkowane na podmiotowość i rozwój dziecka, natomiast programy dla starszych dzieci w wieku od 5 do 6 lat mogą wprowadzać przedmioty szkolne w ramach ściśle zaplanowanego i ukierunkowywanego przez nauczyciela programu nauczania, nie wpływając negatywnie na rozwój społeczno-emocjonalny dziecka. Późniejszy nacisk na umiejętności szkolne, po podejściu ukierunkowanym głównie na rozwój, które koncentrowało się na wspieraniu kompetencji społeczno-emocjonalnych, może nawet lepiej przygotować do przejścia do szkoły podstawowej.

Połączenie podejścia prorozwojowego (modelu A) z zajęciami usystematyzowanymi, które koncentrują się na podstawowych umiejętnościach (modelem B), można wyjaśnić w jeszcze inny sposób. W psychologii poznawczej wyróżnia się dwie formy uczenia się: pośrednią oraz incydentalną i bezpośrednią. Pierwsza występuje w sytuacjach, gdy dziecko wchodzi w interakcje z innymi lub działa wspólnie z innymi (dynamiczna koncepcja kształcenia Brunera). W takich sytuacjach zaangażowane osoby koncentrują się na tej samej rzeczy, ale bez świadomej intencji nauczenia czegoś konkretnego innej osoby. Są to sytuacje z realnego życia. Natomiast u podstaw bezpośredniego uczenia się leży zamiar nauczenia czegoś, a w związku z tym – jeśli założone cele mają zostać osiągnięte – proces ten wymaga mniej lub bardziej sztywnej struktury. Dzieci uczą się mówić poprzez uczenie się pośrednie, ale towarzyszy temu również uporządkowany system, który obejmuje funkcje wykonawcze i zdolności metapoznawcze. Funkcje wykonawcze polegają na kontrolowaniu impulsów, blokowaniu

poglądów niezgodnych z przyjętymi dogmatami i planowaniu działań. Metapoznanie to proces poznawczy, skłaniający dziecko nie tylko do rozważań na temat pracy umysłu, ale także do wyszukiwania najlepszych strategii, które pozwalają zapamiętywać, jak zrobić coś w przyszłości, jak uczyć się na lekcjach itp. Funkcje wykonawcze, jak również zdolności metapoznawcze są niezbędne w nauce szkolnej, która odbywa się w sposób bezpośredni.

Można postawić hipotezę, że model A promuje rozwój funkcji wykonawczych i zdolności metapoznawczych niezbędnych do nauki szkolnej, co z kolei wymaga usystematyzowania i powtórzeń, które pozwalają wykształcić automatyczne odruchy niezbędne do czytania, pisanie i matematyki.

Ostatecznie wydaje się, że należy jak najszybciej zakończyć dyskusję o zasadności tych dwóch modeli edukacyjnych; priorytetem jest połączenie ich w taki sposób, aby dzieci osiągały optymalne efekty.

Zmniejszanie różnic edukacyjnych wynikających z nierówności społeczno-ekonomicznych dzięki wysokiej jakości wczesnej edukacji i opiece nad dzieckiem oraz wspieraniu rodziców

Ta koncepcja nie jest nowa. Dzieci z rodzin o niskich dochodach, mniejszości etnicznych, rodzin imigranckich i rodzin niepełnych uzyskują słabsze wyniki w szkole, co w efekcie ogranicza ich szanse powodzenia w pracy zawodowej. W celu zapewnienia równości, ale także ze względów społecznych i ekonomicznych (Heckman, 2006, cytowany przez Lesemana w rozdziale 1), istotne znaczenie ma zmniejszenie różnic w wynikach nauczania, a z tego punktu widzenia obiecujące jest tworzenie wysokiej jakości oferty w zakresie edukacji i opieki dla małych dzieci.

Z naukowego punktu widzenia zasadne jest stawianie pytań o to, jak zmniejszyć różnice pod względem osiągnięć edukacyjnych, które wynikają z nierówności społeczno-ekonomicznych. Tym właśnie zajmuje się Leseman w rozdziale 1. Jego szczegółowy przegląd literatury przypomina o negatywnym wpływie, jaki wiele czynników społeczno-ekonomicznych może wywierać na rozwój psychiczny dzieci i ich szanse powodzenia w szkole. Wśród tych czynników można wymienić: ubóstwo, przynależność do defaworyzowanych klas społecznych, analfabetyzm funkcjonalny i niski poziom wykształcenia rodziców, nie wymagająca kwalifikacji i nisko opłacana praca oraz tradycje religijne i związane z nimi życie kulturowe, w którym nie ceni się wysoko alfabetyzmu. Czynniki te są prawdopodobnie wzajemnie ze sobą powiązane. Analfabetyzm towarzyszy zwykle niskiemu poziomowi wykształcenia i stylowi życia, w którym alfabetyzm ma niewielkie znaczenie. Niski poziom wykształcenia jest na ogół skorelowany z niskimi dochodami. We wtórnej analizie danych z badań PISA 2000 Crahay i Monseur (2006) we wszystkich uczestniczących krajach wykazali efekt interakcji między zmienną społeczno-ekonomiczną a „językiem używanym w domu” lub „miejscem urodzenia”: jeżeli zmienna społeczno-ekonomiczna jest kontrolowana, to wpływ dwóch pozostałych zmiennych jest nieistotny. Ponadto, Walberg i Tsai (1983), biorąc pod uwagę sposób funkcjonowania szkół i społeczeństwa, dowiedli, że pedagodzy powinni ostrożnie podchodzić do tzw. efektu Mateusza. Polega on na tym, że osoby, które dzięki naturze, pochodzeniu społecznemu czy warunkom rozwoju zostały obdarowane większymi uzdolnieniami, bardziej niż inni skorzystają z systemu edukacji. To koło fortuny ma niestety swój odpowiednik w postaci błędnego koła: te osoby, którym nie sprzyjają warunki rozwoju, są narażone na ryzyko, że znajdą się w mniej korzystnej sytuacji w szkole niż dzieci z klasy średniej. Nad tym zjawiskiem ubolewa Leseman, stwierdzając: „Z wielu badań wynika, że rodziny o niskich dochodach i rodziny z mniejszości etnicznych przeważnie wybierają niższej jakości ofertę” (str. 9). Jeśli mamy przerwać tę negatywną sytuację, logicznie rzecz biorąc, pierwszym krokiem w przeciwdziałaniu temu problemowi musi być zapewnienie wysokiej jakości wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem.

Stawka jest wysoka. Zgodnie z obliczeniami wykonanymi do celów niniejszego opracowania (rozdział 2) 17,2% europejskich gospodarstw domowych z jednym dzieckiem w wieku poniżej 6 lat znajduje się poniżej progu ubóstwa. Za tą średnią europejską kryją się znaczące różnice, a szczególne powody do niepokoju są w krajach, w których poniżej tego progu znajduje się ponad 20% gospodarstw domowych z dzieckiem w wieku poniżej 6 lat. Należą do nich: Estonia (22,2%), Włochy (21,1%), Litwa (22,8%), Luksemburg (20,1%), Polska (25%), Portugalia (21%) i Zjednoczone Królestwo (22,6%).

Z dalszych analiz wynika, że we wszystkich krajach europejskich, oprócz Szwecji i Norwegii, poniżej progu ubóstwa znajduje się 10% gospodarstw domowych z małym dzieckiem w wieku poniżej 6 lat. Wskaźnik ten jest szczególnie istotny, ponieważ – zgodnie z najbardziej adekwatnymi do tych celów badaniami – czynnikowi ubóstwa podporządkowane są wszystkie pozostałe czynniki ryzyka. Ten wniosek potwierdził już w 1974 r. Bronfenbrenner w raporcie pt. *Czy wczesne oddziaływania są efektywne? (Is Early Intervention Effective?)*, przygotowanym dla Office of Child Development w Stanach Zjednoczonych. Na podstawie danych z badań wyjaśnił, że w warunkach ubóstwa energia rodziców jest w całości skierowana na znalezienie środków do życia, a to nieuchronnie pociąga za sobą określone skutki w edukacji dziecka. Również Leseman na podstawie przeglądu literatury (rozdział 1) stwierdził:

„Wychowanie dzieci wymaga silnej motywacji koncentrującej się na dziecku, często kosztem własnych spraw rodziców. Jednak pojawienie się większej liczby zagrożeń, z którymi nie można sobie skutecznie poradzić, powoduje chroniczny stres u rodziców (określany również jako „obciążenie allostacyjne”). Wówczas zmienia się równowaga pomiędzy celami koncentrującymi się na dziecku a celami ukierunkowanymi na samego siebie, co wpływa następnie negatywnie na wychowanie dziecka.”

Chroniczny stres może także wyjaśniać, przynajmniej częściowo, nieefektywność programów przedszkolnych realizowanych w domu ⁽⁷⁾. Analiza przeprowadzona przez Bloka, Fukkinka, Gebhardta i Lesemana (2005), w której porównano te programy z programami łączącymi ofertę w placówce ze wsparciem dla rodziców, wskazuje na wyższość formuły łączonej.

Z badań w tej dziedzinie wynika przesłanie. Nie powinno być sprzeczności pomiędzy zapewnianiem wsparcia rodzicom a edukacją przedszkolną w placówce. Dla dzieci z rodzin mających trudności najbardziej efektywny jest program, w którym łączy się wysokiej jakości ofertę w placówce edukacji/opieki ze wsparciem dla rodziców. Z przeglądu literatury wynika, że najbardziej efektywne programy oddziaływania *obejmują intensywne, rozpoczynające się we wczesnym wieku, koncentrujące się na dziecku formy edukacji zinstytucjonalizowanej wraz z silnym zaangażowaniem rodziców, edukacją rodziców, zaprogramowanymi zajęciami edukacyjnymi w domu i rozwiązaniami służącymi wspieraniu rodziny* ⁽⁸⁾.

Wielu autorów podkreśla znaczenie angażowania rodziców w proces podtrzymywania efektów edukacji w placówkach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. Jednak w polityce poszczególnych krajów często pojawiają się jedynie deklaracje w sprawie tych zasad. Ponadto w większości krajów partnerstwo z rodzicami ogranicza się do przekazywania informacji i wskazówek. Temu celowi służą w szczególności zebrania rodziców. Nie kwestionując znaczenia takich działań (zwłaszcza gdy chodzi o kwestie zdrowia i higieny, co jest praktyką przyjętą w Republice Czeskiej), należy pamiętać, że –

⁽⁷⁾ Leseman wymienia konkretnie następujące programy: *Parents as Teachers Program* (PAT) w Stanach Zjednoczonych, *Home-based Instruction Programme for Pre-school Youngsters* (HIPPY) w Izraelu, Holandii, Turcji i Stanach Zjednoczonych); *Mother (lub Parent) Child Home Programme* (MCHP lub PCHP – Stany Zjednoczone, Bermudy i Holandia).

⁽⁸⁾ Dotyczy to w szczególności następujących programów: *High/Scope Perry Pre-school Project*, *Syracuse Family Development Research Project*, *Yale Child Welfare Project*, *Abecedarian Project*, *Project CARE*, *Infant Health and Development Program* i *Chicago Child-Parent Centres Programme* oraz *Project for the Early Improvement of the Potential of Children* w Turcji.

przedstawiono to w przeglądzie sytuacji w rozdziale 4.4 – rodzice rzadko uczestniczą w opiece i edukacji zapewnianej w placówkach. Pojawiły się jednak pewne oznaki większej świadomości i stopniowych zmian. Z drugiej strony, w kilku krajach rodziny zagrożone mogą korzystać ze specjalistycznych usług, jeśli nawet sposoby korzystania z takich usług nie są jeszcze w pełni rozwiązane ⁽⁹⁾. Równocześnie w oficjalnych raportach (zwłaszcza w Austrii) ocenia się sytuację w sposób bardzo obiektywny i dostrzega potrzebę innowacji w tym obszarze. Tu i tam uruchamia się nowe inicjatywy. W niektórych krajach (zwłaszcza w Bułgarii, Francuskiej Wspólnocie Belgii, Danii, Hiszpanii i Włoszech, na Łotwie, w Portugalii i Norwegii) polegają one na tworzeniu komitetów konsultacyjnych lub innych organów działających przy placówkach edukacji/opieki. We Francji każdy żłobek musi sporządzić plan rozwoju lub plan działań w określonej dziedzinie, w którym wyznacza się rodzinom ich rolę i udział. W Portugalii udział rodziców może polegać na tym, że przychodzą oni do placówki, aby porozmawiać z dziećmi o swych doświadczeniach, opowiedzieć baśnie ludowe itp. Taki był cel uruchomionego w 2008 r. programu „Rusza nauka czytania”.

W materiałach ze Zjednoczonego Królestwa i Finlandii wspomina się o partnerskiej współpracy między kadrą placówki a rodzinami oraz przedstawia rolę każdej strony. W Zjednoczonym Królestwie (Anglii i Walii) Ustawa o opiece nad dzieckiem (*Childcare Act*) z 2006 r. zobowiązuje placówki do angażowania rodziców w planowanie, rozwój i funkcjonowanie placówek. Również od placówek opieki w Szkocji oczekuje się efektywnej współpracy partnerskiej i regularnych kontaktów z rodzicami ⁽¹⁰⁾. W Finlandii wspieranie edukacji w rodzinie i współpraca z rodzicami jest ustawowym obowiązkiem specjalistów zajmujących się małymi dziećmi. Chodzi o to, aby uwzględniane były specyficzne potrzeby każdej rodziny, a potrzeby i problemy każdego dziecka były rozpoznawane jak najwcześniej, aby umożliwić opracowanie najbardziej odpowiednich rozwiązań ⁽¹¹⁾. Bez wątplenia te metody pracy są zapowiedzią podejścia do organizacji pomocy dla rodzin, które opiera się na współpracy w sieci. To podejście przyjęło kilka krajów, w szczególności Estonia i Irlandia, gdzie funkcjonują sieci współpracy między instytucjami z różnych sektorów zajmujących się małymi dziećmi. Takie przykłady świadczą o tym, że w niektórych krajach wzrasta zainteresowanie zintegrowanym podejściem do wspierania rodziców, a tym samym i małych dzieci.

Rozpatrując, w jaki sposób edukacja w placówkach dla małych dzieci w połączeniu ze wsparciem dla rodziców przynosi długofalowe korzyści, należy uwzględnić interesujące opracowanie Schweinharta i Weikarta (1985, 1993 i 1997). Naukowcy ci stwierdzają, że dzieci ze środowisk mniejszości etnicznych osiągają dobre wyniki w szkole, jeśli korzystały z edukacji przedszkolnej, choć wpływ takich działań kompensacyjnych na iloraz inteligencji szybko słabnie; sformułowali hipotezę, że ten czasowy wzrost zdolności poznawczych uczniów przynosi pozytywne efekty społeczne, a ostatecznie wpływa pozytywnie na ich szanse powodzenia w szkole. Dzieci defaworyzowane, które uczestniczyły w programie przedszkolnym, rozpoczynają naukę w szkole podstawowej z lepszym nastawieniem do nauki. Taka postawa wywiera wrażenie na ich nauczycielach, którzy w związku z tym mają wobec nich wyższe oczekiwania w porównaniu z tymi defaworyzowanymi koleżankami i kolegami z klasy, którzy nie korzystali z edukacji przedszkolnej. Mając świadomość, że dorośli wiążą z nimi duże nadzieje, dzieci ciężko pracują, aby sprostać pozytywnym oczekiwaniom. Krótko mówiąc, dzieci ze środowisk mniejszości etnicznych, które rozpoczynają szkołę podstawową z lepiej rozwiniętymi umiejętnościami poznawczymi, będą – ze względu na jakość swego uczestnictwa w zajęciach – rozbudzać pozytywne

⁽⁹⁾ Jak w Grecji, Rumunii i Słowacji, gdzie przewidziano specjalne rozwiązania dla rodzin romskich..

⁽¹⁰⁾ Warto zauważyć, że w Anglii rodzice odgrywają istotną rolę w lokalnych programach *Pewny Start* (*Sure Start*). Grupy partnerskie składają się w 50% z rodziców i 50% z przedstawicieli społeczności lokalnej. Eksperymentalny charakter tego programu będzie miał prawdopodobnie wpływ na szerszą politykę, która zostanie wprowadzona w przyszłości.

⁽¹¹⁾ Nauczyciele przedszkolni na Węgrzech zbierają również informacje o dzieciach poprzez wywiady z rodzinami i muszą przygotowywać indywidualne raporty na temat rozwoju każdego dziecka.

oczekiwania u nauczycieli. Dzieci będą świadome, że nauczyciele stworzyli sobie ich korzystny wizerunek, dlatego przyjmą odpowiednią postawę i będą się odpowiednio zachowywać. Pozytywny obraz tych uczniów u nauczycieli będzie miał również wpływ na aspiracje rodziców w stosunku do swych dzieci.

Logiczny wydaje się zatem wniosek, że edukacja małych dzieci przynosi długofalowe efekty. Ma ona bezpośredni wpływ na umiejętności poznawcze i motywację dzieci, a także wpływa bezpośrednio lub pośrednio na stosunek rodziny do edukacji. I w końcu, wyraźnie w sposób pośredni, oddziałuje także na jakość interakcji dzieci w trakcie nauki w szkole podstawowej i średniej.

„Formuła zwycięska” polega na połączeniu edukacji i opieki nad małym dzieckiem w formie zinstytucjonalizowanej ze wsparciem dla rodziców. W badaniach nie określono jeszcze dokładnie charakteru i elementów wsparcia dla rodziców, jakie należy zapewnić w krajach europejskich. Niewątpliwie powinno ono obejmować pracę nad wyrobieniem poglądów rodziców i ułatwiać im zrozumienie tego, na czym powinna polegać edukacja małych dzieci. Wprawdzie wyniki badań nie dają w pełni spójnego obrazu, ale obiecujący jest kierunek dalszych działań. Naukowcy wyodrębnili dwa główne światopoglądy: „tradycyjny kolektywistyczny” i „nowoczesny indywidualistyczny” (zob.: Palacios i inni, 1992; Triandis, 1997; cytowani przez Lesemana w rozdziale 1). Wydaje się, że rodzice, którzy wyznają „tradycyjne poglądy kolektywistyczne”, tj. wzorzec myślenia, który charakteryzuje się *tym, że interesy indywidualnego dziecka są podporządkowane interesom większej grupy społecznej – (rozszerzonej) rodziny i społeczności lokalnej*, stwarzają mniej stymulujące warunki rozwoju niż rodzice, którzy mają przeciwnie poglądy. Jednak wiele pozostało jeszcze do zbadania, np. jakiego rodzaju wsparcie jest potrzebne rodzicom i jak tą kwestią powinny się zająć kraje europejskie.

Na zakończenie niniejszego opracowania należy przypomnieć stwierdzenie z rozdziału 1:

Wpływ zinstytucjonalizowanej opieki na dzieci jest większy, jeśli jakość placówki jest lepsza, jeśli przed rozpoczęciem nauki w szkole dzieci uczestniczyły w zajęciach przez dłuższy czas i bardzo intensywnych – a tym samym otrzymały większą „dawkę” – co w przypadku dzieci pochodzących z rodzin, w których atmosfera nie sprzyja edukacji nieformalnej, tym wyraźniej wskazuje na efekt kompensacyjny.

Cytat ten określa warunki, jakie muszą być spełnione, jeśli placówki wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem mają działać efektywnie, i podnosi trzy kwestie:

- dostępności oferty,
- kształcenia kadry pracującej w placówkach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem,
- poprawy warunków pracy.

Jeśli mamy zagwarantować, żeby dzieci regularnie i przez dłuższy czas uczęszczały na zajęcia, placówki muszą być dostępne dla wszystkich, a zwłaszcza dla bardzo małych dzieci z rodzin zagrożonych. Jednym z problemów związanych z dostępnością są godziny otwarcia – muszą one być zgodne z godzinami pracy rodziców. Problem dostępności, jeśli chodzi o skalę oferty, został już w większym lub mniejszym stopniu rozwiązany w przypadku 5-latków, nie odnosi się to z pewnością do dzieci w wieku 0-3 lata, a nawet 4-latków w niektórych krajach. Wspomniano już, że w ogromnej większości krajów do placówek uczęszcza duży – choć nie maksymalny – odsetek 4- i 5-latków. Powstaje zatem pytanie, dlaczego niektóre dzieci nie korzystają z tej oferty, przy czym można podejrzewać, że są to głównie dzieci z rodzin zagrożonych. Jeśli tak jest rzeczywiście, to należy podjąć odpowiednie działania, aby rozwiązać ten problem – zostały już one podjęte w niektórych krajach europejskich (rozdział 3). Jeśli chodzi o dzieci w wieku 0-3 lata, należy podkreślić, że w wielu krajach europejskich oferta wydaje się niewystarczająca pod względem liczby miejsc czy placówek. Dane z niniejszego opracowania wskazują na to, że konieczne byłyby znaczne inwestycje finansowe i

stworzenie placówek edukacji/opieki dla małych dzieci. Mogłoby to polegać na tworzeniu zintegrowanego systemu wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem z placówkami, które zajmują się grupą wiekową od 0/1 do 5/6 lat.

Najlepszym sposobem zapewniającym właściwą jakość edukacji w placówkach edukacji/opieki jest zapewnienie kadry wysokiej jakości kształcenia, które obejmuje umiejętności pedagogiczne, świadomość kulturową oraz problematykę zdrowia i higieny. Z rozdziału 5 wynika, że w tym obszarze wiele jest jeszcze do zrobienia, zwłaszcza jeśli chodzi o kadrę pracującą z młodszą grupą wiekową. Podniesienie jakości dzięki kształceniu i ustawicznemu doskonaleniu zawodowemu jest kwestią kluczową, a równocześnie jednym z czynników decydujących o jakości zajęć organizowanych dla dzieci, co z kolei ma wpływ na efektywność wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem ⁽¹²⁾.

Również stosunek liczby dzieci do liczby dorosłych ma kluczowe znaczenie w zapewnieniu odpowiedniej jakości interakcji pomiędzy nauczycielami czy wychowawcami a dziećmi. Ułatwia to tworzenie klimatu bezpieczeństwa emocjonalnego, umożliwia nauczycielom reagowanie na potrzeby dzieci oraz wspieranie i pocieszanie ich, gdy mają trudności, zmartwienia czy cierpią, pozwala nauczycielom zachowywać się w sposób nieinwazyjny, zachęcać dzieci do werbalizacji swych potrzeb i stymulować ich ciekawość intelektualną. Te wnioski potwierdzają różne badania ⁽¹³⁾ omówione w rozdziale 1. Należy przypomnieć, że pod tym względem poziom zatrudnienia nie jest zadowalający we wszystkich krajach europejskich (rozdział 4.1), a decyzje pozostawia się często władzom lokalnym (nie istnieją ogólnokrajowe standardy).

Z badań nad wczesną edukacją i opieką nad dzieckiem wynikają przekonujące i jednoznaczne wnioski, w których podkreśla się znaczenie dostępności i jakości oferty dla małych dzieci. Co najważniejsze, pojawia się w nich nadzieja, że zapewniając małym dzieciom wysokiej jakości edukację, w formach zinstytucjonalizowanych, można przewyciężyć nierówności społeczne w edukacji.

Te wnioski z badań przekładają się stopniowo na strategię edukacyjne krajów europejskich. Świadczą one o wyraźnym dążeniu, aby „grup docelowych” nie oddzielać od reszty społeczeństwa, lecz wszystkim dzieciom zapewniać edukację i opiekę powszechną (zob.: rysunek 4.5), niezależnie od ich pochodzenia, w placówkach edukacyjnych, w których wykwalifikowana kadra potrafi zaspokoić indywidualne potrzeby dzieci.

⁽¹²⁾ Efekty wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem są nieco mniej pozytywne w ramach programów na dużą skalę niż w programach eksperymentalnych. Większość autorów tłumaczy to tym, że jakość programów na dużą skalę jest nieco niższa i programy te nie gwarantują optymalnych warunków edukacji i opieki. Źródłem tego problemu jest kształcenie i nadzorowanie kadry.

⁽¹³⁾ Zwłaszcza następujące badania: Cost, Quality & Child Outcomes Study Team, 1995; Howes, Phillips i Whitebook, 1992; NICHD Early Child Care Network, 2002; Phillips, Mekos, Scarr, McCartney i Abbott-Shim, 2000.

Bibliografia

- Becchi, E. i Julia, D. (1998). *Histoire de l'enfance en Occident – Tome 1&2, De l'Antiquité au XVIIIe siècle*. Paryż: Seuil.
- Bowen J., (1975). *A History of Western Education. I. The Ancient World: Orient and Mediterranean 2000 B.C.-A.D. 1054*. Londres: University Paperbacks.
- Bredenkamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age eight*. Waszyngton, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Blok, H., Fukkink, R.G., Gebhardt, E.C. i Leseman, P.P.M. (2005). The relevance of delivery mode and other program characteristics for the effectiveness of early childhood intervention with disadvantaged children. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 35-47.
- Bronfenbrenner, U. (1974). *Is Early Intervention Effective?* Waszyngton, D.C.: Office of Child Development.
- Crahay, M. (2005). *Psychologie de l'éducation*. (Quadrige). Paryż: Presses Universitaires de France.
- Crahay, M. i Monseur, C. (2006). Différences individuelles et effets d'agrégation en ce qui concerne les performances en lecture. Analyse secondaire des données PISA 2000. In C. Houssemand, R. Martin i P. Dickes. *Perspectives de psychologie différentielle*, 23-34. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Léon, A. (1980), *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. Paryż, Presses Universitaires de France.
- Luc, J.N. (1997). *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*. Paryż: Belin.
- Marcon, R.A. (1999). Differential impact of preschool models on development and early learning of inner-city children: A three cohort study. *Developmental Psychology*, 35(2), 358-375.
- Marcon, R.A. (2002). Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 1-24.
- Monseur, C. i Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires: une comparaison internationale, *Revue Française de Pédagogie*, 162, (Numéro spécial sur l'éducation comparée, dirigé par N. Mons de l'Université de Grenoble).
- Rousseau, J.J. (1966). *Émile*, Paryż: Garnier Flammarion.
- Schweinhart, L.J. i Weikart, D.P. (1985) Evidence That Good Early Childhood Programs Work. *Phi Delta Kappan*, 66, 8, 545-551.
- Schweinhart, L.J. i Weikart, D.P. (1993) *Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27*. High/Scope Press.

- Schweinhart, L.J. i Weikart, D.P. (1997). The High/Scope preschool curriculum study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(2), 117-143.
- Stipek, D.J., Feiler, R., Byler, P., Ryan, R., Milburn, S. i Salmon, J.M. (1998). Good beginnings: What difference does the program make in preparing young children for school? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(1), 41-66.
- Thomas i Michel (1994). *Théories du développement de l'enfant. Étude comparative*, Bruxelles: De Boeck.
- Van Haecht, A. (1992), *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck (wyd. II)
- Walberg, H.J. i Tsai, S.L. (1983), Matthew effects in education. *Review of Educational Research*, 230, 359-373.

Kody krajów

EU-27	Unia Europejska
BE	Belgia
BE fr	Belgia – Wspólnota Francuska
BE de	Belgia – Wspólnota Niemieckojęzyczna
BE nl	Belgia – Wspólnota Flamandzka
BG	Bułgaria
CZ	Republika Czeska
DK	Dania
DE	Niemcy
EE	Estonia
EL	Grecja
ES	Hiszpania
FR	Francja
IE	Irlandia
IT	Włochy
CY	Cypr
LV	Łotwa
LT	Litwa
LU	Luksemburg
HU	Węgry
MT	Malta

NL	Holandia
AT	Austria
PL	Polska
PT	Portugalia
RO	Rumunia
SI	Słowenia
SK	Słowacja
FI	Finlandia
SE	Szwecja
UK	Zjednoczone Królestwo
UK-ENG	Anglia
UK-WLS	Walia
UK-NIR	Irlandia Północna
UK-SCT	Szkocja
EFTA/EEA countries	Trzy kraje Europejskiego Stowarzyszenia Wolnego Handlu (ang. EFTA), które należą do Europejskiego Obszaru Gospodarczego (ang. EEA)
IS	Islandia
LI	Lichtenstein
NO	Norwegia

Kod statystyczny

: Brak danych

Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Wykształcenia (ISCED 1997)

Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Wykształcenia (ISCED) jest instrumentem służącym do opracowywania międzynarodowych statystyk w dziedzinie edukacji. Obejmuje ona dwie przekrojowe zmienne: poziomy i dziedzinny kształcenia wraz z uzupełniającym podziałem na nurt ogólny/zawodowy/ przed-zawodowy i informacjami o możliwościach dalszego kształcenia/przejęcia na rynek pracy. W aktualnej wersji, określanej jako ISCED 97 ⁽¹⁾, wyodrębnia się siedem poziomów edukacji (od ISCED 0 do ISCED 6). Zgodnie z podejściem empirycznym, w ISCED przyjęto, że istnieje szereg kryteriów, które ułatwiają przypisywanie programów/cykli kształcenia do odpowiednich poziomów edukacji. Zależnie od poziomu i rodzaju kształcenia należy określić hierarchię ważności kryteriów podstawowych i uzupełniających (kwalifikacje wymagane zwykle w celu przyjęcia na dany poziom, minimalne warunki przyjęć, minimalny wiek, kwalifikacje kadry itp.). Wyodrębnia się następujące poziomy:

- ISCED 0: Edukacja przedszkolna
- ISCED 1: Szkolnictwo podstawowe
- ISCED 2: Szkolnictwo średnie I stopnia
- ISCED 3: Szkolnictwo średnie II stopnia
- ISCED 4: Szkolnictwo policealne nie zaliczane do szkolnictwa wyższego
- ISCED 5: Szkolnictwo wyższe (pierwszy etap)
- ISCED 6: Szkolnictwo wyższe (drugi etap)

W niniejszym opracowaniu uwzględniono wyłącznie poziomy ISCED 0 i 1. Pełne informacje podano w poniższych akapitach:

ISCED 0: Edukacja przedszkolna

Edukację przedszkolną określa się jako wstępny etap zorganizowanego kształcenia. Jest ona prowadzona w takich placówkach jak szkoły czy przedszkola lub inne ośrodki i przewidziana dla dzieci w wieku co najmniej 3 lat.

ISCED 1: Szkolnictwo podstawowe

Kształcenie na tym poziomie rozpoczyna się w wieku od 5 do 7 lat, jest obowiązkowe we wszystkich krajach i na ogół trwa od czterech do sześciu lat.

⁽¹⁾ <http://unescostat.unesco.org/en/pub/pub0.htm>

SPIS RYSUNKÓW

Rozdział 2: Podstawowe wskaźniki	51
Rysunek 2.1: Odsetek gospodarstw domowych z co najmniej jednym dzieckiem w wieku 0-2 lata, 3-5 lat i 0-5 lat w stosunku do ogółu gospodarstw domowych, 2005	52
Rysunek 2.2: Rozkład gospodarstw domowych z co najmniej jednym dzieckiem w wieku poniżej 6 lat według liczby dzieci w wieku poniżej 15 lat, 2005	53
Rysunek 2.3: Odsetek gospodarstw domowych z jednym rodzicem, w których wychowuje się co najmniej jedno dziecko w wieku 0-2 lata lub starsze, 3-5 lat lub starsze i 0-5 lat lub starsze, 2005	54
Rysunek 2.4: Odsetek dzieci z obcym obywatelstwem w wieku poniżej 6 lat w stosunku do całej populacji dzieci w wieku poniżej 6 lat i ogółu ludności (wszystkie grupy wiekowe), 2005	56
Rysunek 2.5: Odsetek gospodarstw domowych z dziećmi w wieku 0-2 lata, 3-5 lat i 0-5 lat znajdujących się na granicy ubóstwa, 2005	57
Rysunek 2.6: Wskaźniki aktywności ekonomicznej według płci rodziców/opiekunów wychowujących dzieci (co najmniej jedno dziecko w wieku od 0 do 2 lat, co najmniej jedno dziecko w wieku od 3 do 5 lat, od 6 do 11 lat i od 12 do 14 lat), 2005	58
Rysunek 2.7: Wskaźnik bezrobocia wśród rodziców/opiekunów z co najmniej jednym dzieckiem w wieku 0-2 lata lub starszym i 3-5 lat lub starszym, według płci, 2005.	60
Rysunek 2.8: Wskaźnik bezrobocia według płci wśród głów gospodarstw domowych z jednym rodzicem, w których wychowuje się co najmniej jedno dziecko w wieku poniżej 15 lat, w stosunku do ogółu ludności, 2005	62
Rysunek 2.9: Odsetek dzieci w wieku 3-6 lat uczęszczających do placówek przedszkolnych (ISCED 0) i szkół podstawowych (ISCED 1), według wieku, 2005/06	65
Rysunek 2.10: Odsetek 3-latków uczęszczających do placówek nś poziomu ISCED 0, 2004/05, i wskaźnik zatrudnienia wśród pracujących matek 3-latków, 2005.	66
Rysunek 2.11: Zmiany w odsetku 3- i 4-latków uczęszczających do placówek przedszkolnych (ISCED 0) i placówek nie przypisanych do określonego poziomu ISCED, 2000/01-2005/06	67
Rysunek 2.12: Łączne wydatki publiczne przeznaczone na edukację przedszkolną (ISCED 0) i nie przypisane do określonego poziomu ISCED, jako procent PKB, 2001-2004	70
Rysunek 2.13: Łączne wydatki publiczne w przeliczeniu na jedno dziecko przeznaczone na edukację przedszkolną (ISCED 0) i nie przypisane do określonego poziomu ISCED, w tysiącach euro według parytetu siły nabywczej, 2001-2004	71
Rozdział 3: Dostęp do wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem	75
Rysunek 3.1: Organizacja dotowanych i akredytowanych form wczesnej edukacji i opieki dla dzieci w różnym wieku przedszkolnym, 2006/07	76
Rysunek 3.2: Rozwiązania służące zmniejszeniu obciążeń finansowych związanych z wczesną edukacją i opieką nad dzieckiem, 2006/07	86

Rozdział 4: Formy organizacyjne i podejścia pedagogiczne **91**

Rysunek 4.1: Główne modele (akredytowanej i dotowanej) wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem według wieku dzieci, 2006/07	92
Rysunek 4.2a: Normy dotyczące wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (stosunek liczby dorosłych do liczby dzieci i/lub liczebność grup). Akredytowane i dotowane placówki dla dzieci w wieku powyżej 2-3 lat, 2006/07	93
Rysunek 4.2b: Normy dotyczące wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (stosunek liczby dorosłych do liczby dzieci i/lub liczebność grup). Akredytowane i dotowane placówki dla dzieci w wieku poniżej 2-3 lat, 2006/07	96
Rysunek 4.3: Normy dotyczące higieny i bezpieczeństwa w (akredytowanych i dotowanych) placówkach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, 2006/07.	97
Rysunek 4.4a: Programy nauczania i podejścia pedagogiczne, akredytowane i dotowane placówki dla dzieci w wieku powyżej 2-3 lat, 2006/07	101
Rysunek 4.4b: Programy nauczania i podejścia pedagogiczne, akredytowane i dotowane placówki dla dzieci w wieku poniżej 2-3 lat, 2006/07	101
Rysunek 4.5a: Rozwiązania adresowane do dzieci defaworyzowanych ze względów społecznych, kulturowych i/lub językowych. Akredytowane i dotowane placówki dla dzieci w wieku powyżej 2-3 lat, 2006/07	104
Rysunek 4.5b: Rozwiązania adresowane do dzieci defaworyzowanych ze względów społecznych, kulturowych i/lub językowych. Akredytowane i dotowane placówki dla dzieci w wieku poniżej 2-3 lat, 2006/07	105

Rozdział 5: Kształcenie, doskonalenie zawodowe i profil zawodowy kadry **109**

Rysunek 5.1: Minimalne wymagania dotyczące poziomu i długości kształcenia kadry pracującej z dziećmi w wieku poniżej 2-3 lat, 2006/07	111
Rysunek 5.2: Podział na kształcenie ogólne, teoretyczne przygotowanie zawodowe i praktyki w minimalnych wymaganiach dotyczących całego cyklu kształcenia kadry pracującej z dziećmi w wieku poniżej 2-3 lat, 2006/07	113
Rysunek 5.3: Struktura zatrudnienia w placówkach dla dzieci w wieku poniżej 2-3 lat, 2006/07	114
Rysunek 5.4: Poziom i minimalna długość kształcenia nauczycieli przedszkolnych (ISCED 0) i obowiązkowy minimalny procent czasu przeznaczony na przygotowanie zawodowe, 2006/07	115
Rysunek 5.5: Przygotowanie kadry do pracy z dziećmi z grup ryzyka w wieku powyżej 2-3 lat (ISCED 0), 2006/07	118
Rysunek 5.6: Status i organizacja ustawicznego doskonalenia zawodowego dla kadry zajmującej się dziećmi w wieku poniżej 2-3 lat w placówkach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, 2006/07	120

Rozdział 6: Finansowanie wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem **123**

Rysunek 6.1: Finansowanie publicznych i dotowanych przez państwo prywatnych placówek wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem: szczebel centralny, szczebel lokalny i rodziny, 2006/07	124
Rysunek 6.2: Strategie dodatkowego finansowania oferty dla „grup ryzyka”, 2006/07	126

ZAAŁĄCZNIKI

Załącznik 1:

Tabela A: Władze publiczne odpowiedzialne za wczesną edukację i opiekę nad dzieckiem, 2006/07

Przedział wiekowy obejmuje wyłącznie dzieci w wieku 0-6 lat, jeśli nawet dany organ odpowiada również za starsze dzieci.

	Odpowiedzialne organy i szczebel odpowiedzialny za opracowywanie polityki dotyczącej wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem	Odpowiedzialne organy i szczebel odpowiedzialny za realizację polityki dotyczącej wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem
BE fr	<p>Parlament i rząd Wspólnoty Francuskiej:</p> <ul style="list-style-type: none"> Gabinet Ministra ds. Dzieci, Pomocy dla Młodzieży i Zdrowia (dzieci – w wieku 0-12 lat) Gabinet ministra odpowiedzialnego za kształcenie obowiązkowe: (dzieci w wieku 2 ½-6 lat) Ministerstwo Wspólnoty Francuskiej 	<p>Ministerstwo Wspólnoty Francuskiej:</p> <ul style="list-style-type: none"> Dyrekcja Generalna ds. Kształcenia Obowiązkowego Dyrekcja Generalna ds. Pomocy dla Młodzieży <p>Agencja rządowa: Biuro ds. Urodzeń i Dzieciństwa</p>
BE de	<p>Parlament i rząd Wspólnoty Niemieckojęzycznej:</p> <ul style="list-style-type: none"> Gabinet Ministra Spraw Społecznych we współpracy z odpowiednim departamentem ministerstwa: (dzieci w wieku 0-3 lata i 3-6 lat, ale głównie młodsza grupa wiekowa) Minister odpowiedzialny za edukację szkolną we współpracy z odpowiednim departamentem ministerstwa: (dzieci w wieku 3-6 lat) 	<p>Ministerstwo Wspólnoty Niemieckojęzycznej:</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Dienst für Kind und Familie</i> z departamentem ministerstwa <i>Ableitung Beschäftigung, Gesundheit und Soziales</i>. Organizacje prywatne lub indywidualne osoby organizujące wczesną edukację i opiekę nad dzieckiem. Departament ministerstwa: <i>Unterricht und Ausbildung</i>. Organy prowadzące placówki przedszkolne lub oddziały przedszkolne w placówkach dotowanych (gminy lub podmioty prywatne)
BE nl	<p>Flamandzkie Ministerstwo Opieki Społecznej, Zdrowia i Rodziny</p> <ul style="list-style-type: none"> Odpowiedzialne za opiekę nad dziećmi w wieku poniżej przedszkolnego i opiekę pozaszkolną nad dziećmi uczęszczającymi do przedszkoli (dzieci w wieku od 0 do 6 lat) <p>Flamandzkie Ministerstwo Edukacji</p> <ul style="list-style-type: none"> odpowiada za edukację: (dzieci w wieku 2 ½-6 lat) 	<p>Kind en Gezin Agency</p> <ul style="list-style-type: none"> odpowiedzialna za opiekę nad dzieckiem <p>Rady szkolne we współpracy ze swymi sieciami</p> <ul style="list-style-type: none"> odpowiedzialne za edukację
BG	<p>Ministerstwo Zdrowia</p> <ul style="list-style-type: none"> (dzieci w wieku 0-3 lata) <p>Ministerstwo Edukacji i Nauki</p> <ul style="list-style-type: none"> (dzieci w wieku 3-7 lat) 	<p>Ministerstwo Edukacji i Nauki</p> <p>Inspektoraty Regionalne</p> <ul style="list-style-type: none"> odpowiedzialne za edukację <p>Inspektoraty Regionalne</p> <ul style="list-style-type: none"> odpowiedzialne za przestrzeganie wymogów dotyczących zdrowia, bezpieczeństwa i higieny <p>Gminy</p>
CZ	<p>Ministerstwo Zdrowia</p> <ul style="list-style-type: none"> (dzieci w wieku 0-3 lata) <p>Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu</p> <ul style="list-style-type: none"> odpowiedzialne za edukację przedszkolną, włącznie z edukacją dzieci społecznie defaworyzowanych; (dzieci w wieku 3-6 lat) <p>Ministerstwo Pracy i Spraw Społecznych</p> <ul style="list-style-type: none"> odpowiedzialne za opiekę społeczną nad dziećmi z grup ryzyka 	<p>Gminy</p> <p>Gminy i władze regionalne</p> <p>Władze regionalne i gminy</p>

	Odpowiedzialne organy i szczebel odpowiedzialny za opracowywanie polityki dotyczącej wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem	Odpowiedzialne organy i szczebel odpowiedzialny za realizację polityki dotyczącej wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem
DK	<p>Ministerstwo Opieki Społecznej</p> <ul style="list-style-type: none"> (dzieci w wieku 0-6 lat) 	Władze gminne
DE	<p>Federalne Ministerstwo ds. Rodzin, Starszych Obywateli, Kobiet i Młodzieży</p> <ul style="list-style-type: none"> (dzieci w wieku 0-3 lata) <p>Gminy</p> <ul style="list-style-type: none"> (dzieci w wieku 0-3 lata) <p>Landy i gminy</p> <ul style="list-style-type: none"> (dzieci w wieku 3-6 lat) <p>Ministerstwa ds. Młodzieży i Spraw Społecznych</p> <ul style="list-style-type: none"> (dzieci w wieku 3-6 lat) <p>Ministerstwa Edukacji i Kultury</p> <ul style="list-style-type: none"> (dzieci w wieku 3-6 lat) 	Landy i gminy
EE	<p>Ministerstwo Spraw Społecznych</p> <ul style="list-style-type: none"> odpowiedzialne za opiekę społeczną, określanie wymogów dotyczących ochrony zdrowia w placówkach opieki nad dzieckiem: (dzieci w wieku 0-7 lat) <p>Ministerstwo Edukacji i Nauki</p> <ul style="list-style-type: none"> odpowiedzialne za treści ramowego programu nauczania dotyczącego edukacji przedszkolnej, wydawanie zezwoleń edukacyjnych placówkom opieki nad dzieckiem, nadzorowanie wraz z innymi instytucjami działalności wychowawczej i dydaktycznej w placówkach opieki dla małych dzieci: (dzieci w wieku 0-7 lat) 	Władze lokalne
IE	<p>Ministerstwo (Departament) Spraw Społecznych, Rodziny i Społeczności Lokalnych (DSFCA)</p> <ul style="list-style-type: none"> odpowiedzialne za opiekę społeczną <p>Ministerstwo (Departament) ds. Zdrowia i Dzieci</p> <ul style="list-style-type: none"> program opieki zdrowotnej <p>Urząd Ministra ds. Dzieci i Spraw Młodzieży</p> <ul style="list-style-type: none"> zapewnianie miejsc w placówkach opieki nad dzieckiem ochrona i dobro dzieci <p>Ministerstwo (Departament) Edukacji i Nauki</p> <ul style="list-style-type: none"> ramowy program nauczania dotyczący wczesnej edukacji zasady dotyczące jakości we wczesnej edukacji organizacja edukacji przedszkolnej dla dzieci w wieku od 4 lat 	<p>Ministerstwo (Departament) Spraw Społecznych, Rodziny i Społeczności Lokalnych (DSFCA)</p> <p>Dyrektor Generalny ds. Służby Zdrowia</p> <p>Miejskie i okręgowe komitety ds. opieki nad dzieckiem</p> <p>Dyrektor Generalny ds. Służby Zdrowia</p> <p>Krajowa Rada ds. Programu Nauczania i Oceny</p> <p>Ministerstwo (Departament) Edukacji i Nauki</p> <p>Ministerstwo (Departament) Edukacji i Nauki</p>
EL	<p>Gminy</p> <ul style="list-style-type: none"> (dzieci w wieku 18 miesięcy - 5 lat) <p>Ministerstwo Edukacji Narodowej i Spraw Religijnych</p> <ul style="list-style-type: none"> (dzieci w wieku 4-5 lat) 	<p>Gminy</p> <p>Ministerstwo Edukacji Narodowej i Spraw Religijnych</p>

	Odpowiedzialne organy i szczebel odpowiedzialny za opracowywanie polityki dotyczącej wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem	Odpowiedzialne organy i szczebel odpowiedzialny za realizację polityki dotyczącej wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem
ES	<p>Ministerstwo Edukacji i Nauki</p> <ul style="list-style-type: none"> odpowiedzialne za ogólne wytyczne dotyczące zmniejszania nierówności <p>Ministerstwo Pracy i Spraw Społecznych</p> <ul style="list-style-type: none"> odpowiedzialne za opiekę nad dzieckiem i ochronę dzieci <p>Wspólnoty Autonomiczne</p> <ul style="list-style-type: none"> odpowiedzialne za dostosowywanie ogólnokrajowych przepisów prawnych do warunków na swym terytorium <p>Gminy</p> <ul style="list-style-type: none"> również odpowiedzialne za opracowywanie rozwiązań służących ochronie dzieci z grup ryzyka; (wszystkie organy odpowiedzialne za dzieci w wieku 0-6 lat) 	<p>Wspólnoty autonomiczne</p> <p>Gminy</p>
FR	<p>Ministerstwo Spraw Społecznych</p> <ul style="list-style-type: none"> (dzieci w wieku 0-2 lata) <p>Ministerstwo Edukacji Narodowej</p> <ul style="list-style-type: none"> (dzieci w wieku 2-6 lat) 	<p>Władze regionalne i lokalne (<i>collectivités territoriales, communes, départements</i>)</p> <p>Stżby państwowe na poziomie regionalnym</p>
IT	<p>Ministerstwo Edukacji Publicznej</p> <ul style="list-style-type: none"> (dzieci w wieku 0-6 lat) 	<p>Gminy</p> <ul style="list-style-type: none"> (dzieci w wieku 0-3 lata) <p>Obwodowe władze edukacyjne i szkoły</p> <ul style="list-style-type: none"> (dzieci w wieku 3-6 lat)
CY	<p>Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej</p> <ul style="list-style-type: none"> (dzieci w wieku 0-3 lata) <p>Ministerstwo Edukacji i Kultury</p> <ul style="list-style-type: none"> (dzieci w wieku od 3 lat do 5 lat i 8 miesięcy) 	<p>Departament Opieki Społecznej</p> <p>Ministerstwo Edukacji i Kultury</p>
LV	<p>Ministerstwo ds. Dzieci i Rodziny</p> <ul style="list-style-type: none"> odpowiedzialne za państwowy program na rzecz poprawy sytuacji dzieci i rodzin oraz koordynację współpracy między instytucjami państwowymi i samorządowymi w zakresie ochrony praw dziecka i rodziny; (dzieci w wieku 0-6 lat) <p>Ministerstwo Edukacji i Nauki</p> <ul style="list-style-type: none"> odpowiedzialne za politykę w dziedzinie edukacji dzieci oraz zapewnienie dostępu do edukacji i odpowiedniej jakości edukacji; (dzieci w wieku 1-6 lat) <p>Ministerstwo Opieki Społecznej</p> <ul style="list-style-type: none"> odpowiedzialne za politykę państwa w dziedzinie bezpieczeństwa socjalnego dzieci i rodzin, ubezpieczeń i świadczeń społecznych, pomoc i opiekę społeczną oraz organizację i koordynację działań w zakresie opieki i pomocy społecznej; (dzieci w wieku 0-6 lat) <p>Ministerstwo Zdrowia</p> <ul style="list-style-type: none"> odpowiedzialne za politykę w dziedzinie opieki zdrowotnej dla dzieci oraz organizację i koordynację tej opieki; (dzieci w wieku 0-6 lat) 	<p>Samorzdy lokalne</p> <ul style="list-style-type: none"> zapewnianie pomocy i wsparcia rodzinom z dziećmi, organizowanie podstawowej opieki zdrowotnej dla matek i dzieci, prowadzenie placówek dla małych dzieci, zapewnianie opieki pozarodzinnej tym dzieciom, które są na stałe lub czasowo rozdzielone z rodziną bądź dla własnego dobra nie mogą pozostać w swej rodzinie. <p>Instytucje podległe odpowiednim ministerstwom</p> <ul style="list-style-type: none"> odpowiedzialne za prowadzenie i organizację działań w ramach opieki społecznej.
LT	<p>Ministerstwo Edukacji i Nauki</p> <ul style="list-style-type: none"> (dzieci w wieku 1-7 lat) 	<p>Gminy/lokalne władze edukacyjne</p>

	Odpowiedzialne organy i szczebel odpowiedzialny za opracowywanie polityki dotyczącej wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem	Odpowiedzialne organy i szczebel odpowiedzialny za realizację polityki dotyczącej wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem
LU	<p>Ministerstwo ds. Rodziny</p> <ul style="list-style-type: none"> • odpowiedzialne za żłobki (publiczne i prywatne); (dzieci w wieku 0-3 lata) <p>Ministerstwo Edukacji Narodowej i Szkolnictwa Zawodowego</p> <ul style="list-style-type: none"> • (dzieci w wieku 3-6 lat) <p>Rada gminy, organ polityczny, wspierany przez Komisję ds. Szkół</p> <ul style="list-style-type: none"> • (dzieci w wieku 3-6 lat) 	<p>Ministerstwo ds. Rodziny</p> <ul style="list-style-type: none"> • (dzieci w wieku 0-3 lata) <p>Ministerstwo Edukacji Narodowej i Szkolnictwa Zawodowego</p> <ul style="list-style-type: none"> • (dzieci w wieku 3-6 lat) <p><i>Gminy</i> (prowadzenie placówek edukacji przedszkolnej i organizacja zajęć pozaszkolnych)</p>
HU	<p>Ministerstwo Spraw Społecznych i Pracy</p> <ul style="list-style-type: none"> • (dzieci w wieku 0-3 lata) <p>Ministerstwo Edukacji i Kultury</p> <ul style="list-style-type: none"> • (dzieci w wieku 3-6 lat) 	<p>Władze lokalne</p>
MT	<p>Ministerstwo Edukacji, Kultury, Młodzieży i Sportu</p> <ul style="list-style-type: none"> • odpowiedzialne zarówno za żłobki (dzieci w wieku 0-3 lata), jak i placówki przedszkolne (3-4 lata) 	<p>Placówki przedszkolne</p> <ul style="list-style-type: none"> • prowadzone przez sektor państwowy i prywatny <p>Żłobki</p> <ul style="list-style-type: none"> • prowadzone przez sektor prywatny
NL	<p>Ministerstwo Edukacji, Kultury i Nauki</p> <ul style="list-style-type: none"> • odpowiedzialne za ogólne wytyczne <p>Gminy</p> <ul style="list-style-type: none"> • odpowiedzialne za konkretne strategie 	<p>Głównie władze lokalne</p>
AT	<p>Federalne Ministerstwo Edukacji, Sztuki i Kultury</p> <ul style="list-style-type: none"> • odpowiedzialne za kształcenie pedagogów przedszkolnych <p>Federalne Ministerstwo Zdrowia, Rodziny i Młodzieży</p> <ul style="list-style-type: none"> • odpowiedzialne za przepisy dotyczące opieki nad młodzieżą, strategię dotyczące opiekunek do dzieci, zasiłków rodzinnych i świadczeń z tytułu opieki nad dzieckiem <p>Rządy na szczeblu prowincji</p> <ul style="list-style-type: none"> • odpowiedzialne za przepisy dotyczące przedszkoli i żłobków; (dzieci w wieku 1-6 lat) <p>Gminy, Kościoły i inni organizatorzy prywatni</p> <ul style="list-style-type: none"> • odpowiedzialne za tworzenie i prowadzenie przedszkoli i żłobków; (dzieci w wieku 1-6 lat) 	<p>Ministerstwo Edukacji i Spraw Społecznych</p> <p>Prowincje (andy): Kindergartenfachberater</p> <p>Gminy</p> <p>Dyrektorzy przedszkoli</p>
PL	<p>Ministerstwo Zdrowia</p> <ul style="list-style-type: none"> • (dzieci w wieku 0-3 lata) <p>Ministerstwo Edukacji Narodowej</p> <ul style="list-style-type: none"> • (dzieci w wieku 3-7 lat) 	<p>Zakłady Opieki Zdrowotnej</p> <p>Lokalne władze edukacyjne (gminy – „organy prowadzące szkoły”) i kuratoria oświaty</p>
PT	<p>Ministerstwo Pracy i Solidarności Społecznej</p> <ul style="list-style-type: none"> • (dzieci w wieku 0-3 lata) <p>Ministerstwo Sprawiedliwości</p> <ul style="list-style-type: none"> • (dzieci w wieku 0-6 lat) <p>Ministerstwo Edukacji</p> <ul style="list-style-type: none"> • (dzieci w wieku 3-6 lat) 	<p>Ministerstwo Pracy i Solidarności Społecznej/Zakład Ubezpieczeń Społecznych</p> <p>Ministerstwo Edukacji/Regionalne Dyrekcje ds. Edukacji/Zespoły szkół</p> <p>Gminy</p>

	Odpowiedzialne organy i szczebel odpowiedzialny za opracowywanie polityki dotyczącej wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem	Odpowiedzialne organy i szczebel odpowiedzialny za realizację polityki dotyczącej wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem
RO	<p>Ministerstwo Pracy, Rodziny i Równości Szans</p> <ul style="list-style-type: none"> • odpowiedzialne za aspekty związane z opieką społeczną <p>Ministerstwo Edukacji, Nauki i Młodzieży</p> <ul style="list-style-type: none"> • odpowiedzialne za aspekty edukacyjne 	<p>Departamenty Pracy i Opieki Społecznej</p> <ul style="list-style-type: none"> • odpowiedzialne za aspekty związane z opieką społeczną <p>Okręgowe Inspektoraty Szkolne</p> <ul style="list-style-type: none"> • odpowiedzialne za aspekty edukacyjne
RO	<p>Ministerstwo Zdrowia Publicznego</p> <p>Odpowiedzialne za aspekty związane z opieką i wyżywieniem; (wszystkie wymienione aspekty – dzieci w wieku 0-3 lata)</p> <p>Ministerstwo Edukacji, Nauki i Młodzieży</p> <ul style="list-style-type: none"> • (dzieci w wieku 3-6 lat) 	<p>Okręgowe Departamenty Zdrowia Publicznego</p> <p>Odpowiedzialne za aspekty związane z opieką i wyżywieniem; (wszystkie wymienione aspekty – dzieci w wieku 0-3 lata)</p> <p>Okręgowe Inspektoraty Szkolne</p> <ul style="list-style-type: none"> • (dzieci w wieku 3-6 lat)
SI	<p>Ministerstwo Edukacji i Sportu</p> <ul style="list-style-type: none"> • (dzieci w wieku 1-6 lat) 	<p>Ministerstwo Edukacji i Sportu</p> <ul style="list-style-type: none"> • odpowiedzialne za programy przedszkolne, wizytacje, integracyjną edukację przedszkolną, edukację przedszkolną mniejszości etnicznych, dzieci romskie <p>Gminy, dyrektorzy i rady placówek przedszkolnych</p> <ul style="list-style-type: none"> • odpowiedzialne za rekrutację dzieci, etaty, kadre, pomieszczenia, wyposażenie i samoocenę
SK	<p>Ministerstwo Edukacji</p> <ul style="list-style-type: none"> • (dzieci w wieku 2/3-6 lat) 	<p>Gminy</p>
FI	<p>Ministerstwo Spraw Społecznych i Zdrowia</p> <ul style="list-style-type: none"> • odpowiedzialne za placówki opieki dziennej; (dzieci w wieku 0-6 lat) <p>Ministerstwo Edukacji</p> <ul style="list-style-type: none"> • odpowiedzialne za edukację przedszkolną (dzieci w wieku 6-7 lat) 	<p>Gminy</p> <ul style="list-style-type: none"> • najważniejszy organ odpowiedzialny za te sprawy <p>Fińska Krajowa Rada ds. Edukacji i Centrum Rozwoju ds. Opieki Społecznej i Zdrowia (Stakes), które od stycznia 2009 r. działa pod nazwą Państwowego Instytutu Zdrowia i Opieki Społecznej</p> <ul style="list-style-type: none"> • odpowiedzialne za opracowywanie ogólnokrajowej podstawy programowej i koordynację krajowych projektów rozwojowych
SE	<p>Ministerstwo Edukacji i Nauki</p> <ul style="list-style-type: none"> • (dzieci w wieku 1-6 lat) 	<p>Gminy</p>
UK-ENG	<p>Ministerstwo (Departament) ds. Dzieci, Szkół i Rodzin</p> <p>Ministerstwo (Departament) ds. Pracy, Rent i Emerytur</p> <p>Władze lokalne, stowarzyszenia zajmujące się dziećmi</p>	<p>Odpowiedzialność podzielona między rząd centralny i samorządy lokalne oraz partnerów zewnętrznych.</p>
UK-WLS	<p>Rząd Zgromadzenia Walijskiego</p> <p>Władze lokalne, organy lokalne odpowiedzialne za przedsięwzięcia partnerskie dotyczące dzieci i młodzieży</p>	<p>Odpowiedzialność podzielona między rząd centralny i samorządy lokalne oraz partnerów zewnętrznych.</p>

	Odpowiedzialne organy i szczebel odpowiedzialny za opracowywanie polityki dotyczącej wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem	Odpowiedzialne organy i szczebel odpowiedzialny za realizację polityki dotyczącej wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem
UK-NIR	<p>Ministerstwo (Departament) Edukacji</p> <p>Ministerstwo (Departament) Zdrowia, Opieki Społecznej i Bezpieczeństwa Publicznego</p> <p>Ministerstwo (Departament) ds. Zatrudnienia i Uczenia się</p> <p>Ministerstwo (Departament) ds. Rozwoju Społecznego</p> <p>Komisje ds. Edukacji i Bibliotek, lokalne grupy partnerskie zajmujące się opieką nad dziećmi</p>	<p>Odpowiedzialność podzielona między rząd centralny i samorządy lokalne oraz partnerów zewnętrznych.</p>
UK-SCT	<p>Rząd szkocki</p> <ul style="list-style-type: none"> Przedział wiekowy: 0-5 lat w przypadku opieki nad dzieckiem i 3-4 lata w przypadku edukacji przedszkolnej. <p>Nauka w szkole podstawowej rozpoczyna się w wieku 5 lat.</p>	<p>Władze lokalne</p> <ul style="list-style-type: none"> Odpowiedzialne głównie za realizację programu <i>Pewny Start (Sure Start)</i> oraz politykę dotyczącą edukacji przedszkolnej i innych spraw związanych z małymi dziećmi <p>Podmioty sektora społecznego</p>
IS	<p>Ministerstwo Edukacji, Nauki i Kultury</p> <ul style="list-style-type: none"> (dzieci w wieku 0-5 lat) 	Gminy
LI	<p>Ministerstwo Edukacji</p> <ul style="list-style-type: none"> (dzieci w wieku 4-6 lat) <p>Urząd ds. Edukacji</p> <ul style="list-style-type: none"> (dzieci w wieku 4-6 lat) 	Urząd ds. Edukacji (zwłaszcza Inspektorat)
NO	<p>Ministerstwo Edukacji i Nauki</p> <ul style="list-style-type: none"> odpowiedzialne za <i>barnehage</i> (przedszkola) i edukację specjalną <p>Ministerstwo ds. Dzieci i Równości</p> <ul style="list-style-type: none"> odpowiedzialne za opiekę nad dziećmi, program bezpośrednich świadczeń gotówkowych, zasiłki rodzinne oraz świadczenia wychowawcze i adopcyjne <p>Ministerstwo Zdrowia i Opieki</p> <ul style="list-style-type: none"> odpowiedzialne za opiekę zdrowotną <p>Ministerstwo Finansów</p> <ul style="list-style-type: none"> odpowiedzialne za ulgi podatkowe; (wszystkie organy odpowiedzialne za dzieci w wieku 0-5 lat) 	<p>Gminy</p> <ul style="list-style-type: none"> odpowiedzialne za <i>barnehage</i> (przedszkola), specjalną pomoc edukacyjną, opiekę społeczną nad dziećmi, opiekę zdrowotną dla matek i dzieci <p>Lokalne urzędy pracy i opieki społecznej</p> <ul style="list-style-type: none"> odpowiedzialne za świadczenia wychowawcze i adopcyjne, zasiłki rodzinne i program bezpośrednich świadczeń gotówkowych

Tabela B: Definicje dzieci z grup ryzyka przyjęte w poszczególnych krajach

Belgia – Wspólnota Francuska

Nie ma specjalnej definicji dzieci z „grup ryzyka”. Wprowadzono jednak kilka rozwiązań, które mają zapewnić równy dostęp do placówek oficjalnie uznawanych i dotowanych przez Wspólnotę Francuską. W szczególności opracowano metody obliczania (opartego na wysokości dochodów) wkładu finansowego rodziców, aby ułatwić dzieciom z rodzin defaworyzowanych ze względów społeczno-ekonomicznych dostęp do placówek wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem oraz form opieki nad dzieckiem w domu. W dziedzinie edukacji istnieją rozwiązania służące pozytywnej dyskryminacji, w ramach których szkoły otrzymują dodatkowe wsparcie – zarówno kadre, jak i środki finansowe. Jeśli chodzi o dzieci w wieku 3-6 lat, placówki otrzymują rekompensatę finansową, jeśli przyjmują dzieci z upośledzonych obszarów (dzieci mieszkające w rejonie z niskim poziomem dochodów w przeliczeniu

na 1 mieszkańca, niskim poziomem kwalifikacji, wysokim bezrobociem i niskim standardem mieszkalnictwa).

Belgia – Wspólnota Niemieckojęzyczna

Nie ma specjalnej definicji dzieci z „grup ryzyka”. Wprowadzono jednak kilka rozwiązań, które mają zapewnić równy dostęp do placówek oficjalnie uznawanych i dotowanych przez Wspólnotę Niemieckojęzyczną. W szczególności opracowano metody obliczania (opartego na wysokości dochodów) wkładu finansowego rodziców, aby ułatwić dzieciom z rodzin defaworyzowanych ze względów społeczno-ekonomicznych dostęp do placówek wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem oraz form opieki nad dzieckiem w domu.

Belgia – Wspólnota Flamandzka

Nie ma specjalnej definicji dzieci z „grup ryzyka”. Wprowadzono jednak kilka rozwiązań, które mają zapewnić równy dostęp do formalnej oferty w zakresie edukacji i opieki (regulowana wysokość wkładu finansowego rodziców, pierwszeństwo dla niektórych podań o zapewnienie opieki, elastyczna i zapewniana okazjonalnie w razie potrzeby opieka nad dzieckiem itp.).

Bułgaria

Za dzieci z grup ryzyka uznaje się dzieci, których językiem ojczystym nie jest język bułgarski. Inne kryteria dotyczą sytuacji rodzinnej oraz psychicznego i fizycznego samopoczucia dziecka; do tej kategorii należą sieroty i dzieci rozdzielone z rodzicami, ofiary przemocy, maltretowania lub wykorzystywania (w rodzinie lub poza nią), dzieci wychowujące się w środowisku uznanym za niebezpieczne dla ich samopoczucia fizycznego i psychicznego lub ze względów moralnych czy społecznych oraz dzieci z upośledzeniami fizycznymi lub umysłowymi i dzieci przewlekle chore.

Republika Czeska

Wprawdzie nie ma ogólnej definicji dzieci z „grup ryzyka” w wieku od urodzenia do 3 lat, do tej kategorii można zaliczyć takie grupy, jak dzieci wykluczone ze społeczeństwa lub zagrożone wykluczeniem oraz rodziny imigrantów. Jeśli chodzi o dzieci w wieku powyżej 3 lat, w Ustawie o oświacie dzieci „społecznie defaworyzowane” zostały zdefiniowane jako dzieci z rodzin ubiegających się azyl lub mających status azylantów, dzieci, które zostały skierowane do opieki społecznej, i dzieci z rodzin defaworyzowanych społecznie lub kulturowo. Istnieje kilka krajowych strategii dotyczących grup „ryzyka”, m.in. Założenia polityki rodzinnej państwa; Narodowy plan działań na rzecz integracji społecznej; Strategia opieki dla dzieci zagrożonych i dzieci rozdzielonych z rodzinami; Założenia polityki integracji Romów oraz Założenia polityki dotyczącej integracji imigrantów na terytorium Republiki Czeskiej.

Dania

Nie podano formalnej definicji. Natomiast zwraca się uwagę na środowisko dzieci w placówkach opieki dziennej – istnieją plany uczenia się i procedura oceny wpływu środowiska na dzieci, które mają sprzyjać rozwojowi dzieci społecznie defaworyzowanych i przeciwdziałać wykluczeniu społecznemu.

Niemcy

Nie podano formalnej definicji. Jednym z celów przyjętych przez Stałą Konferencję „Ram wczesnej edukacji w sektorze przedszkolnym” jest „specjalne promowanie dzieci podatnych na zagrożenia rozwojowe, które są zagrożone upośledzeniem”.

Estonia

Nie ma oficjalnej definicji „zagrożeń”, ale wskazano grupy docelowe czy dzieci z grupy ryzyka, które potrzebują dodatkowego wsparcia w rozwoju. Grupy te obejmują dzieci żyjące w ubóstwie, dzieci pozbawione opieki rodzicielskiej oraz dzieci należące do mniejszości narodowych i/lub innych grup mniejszościowych.

Irlandia

Zagrożenia zostały zdefiniowane pod kątem ubóstwa i wykluczenia społecznego. W definicji z 1997 r. stwierdza się, że „osoby żyjące w ubóstwie to osoby, których dochody i zasoby (materialne, społeczne i kulturalne) są w takim stopniu niewystarczające, że wykluczają życie na poziomie uznawanym za powszechnie akceptowalny przez irlandzkie społeczeństwo”.

Grecja

Kształcenie specjalne jest przewidziane dla dzieci uzyskujących słabsze wyniki w szkole ze względu na to, że język grecki nie jest ich językiem ojczystym, dzieci defaworyzowanych ze względów społeczno-ekonomicznych (dzieci imigrantów, dzieci z rodzin niepełnych, dzieci repatriantów, dzieci pozbawionych opieki rodzicielskiej i innych), dzieci z upośledzeniami umysłowymi lub fizycznymi czy nawet uczniów ze specjalnymi zdolnościami poznawczymi i uzdolnieniami, którzy nie potrzebują specjalnych rozwiązań edukacyjnych.

Hiszpania

Dzieci z grup ryzyka obejmują następujące grupy: adoptowani nieletni lub nieletni pod opieką zastępczą, młodzież rozpoczynająca pracę zawodową, maltretowani nieletni, nieletni popełniający przestępstwa, nieletni zagrożeni upośledzeniami społecznymi i wykluczeniem społecznym, nieletni zagrożeni częstą absencją w szkole i niepowodzeniami szkolnymi, imigranci, nieletni cudzoziemcy bez opieki osoby dorosłej, nieletni używający substancji toksycznych, dzieci z rodzin niepełnych lub rodzin w separacji, dzieci z upośledzeniami, nieletni przebywający w szpitalach lub przewlekłe chorzy oraz dzieci ze środowisk mniejszości. Jasno określone cele dla wszystkich tych grup zostały podsumowane w dokumencie Ministerstwa Pracy i Spraw Społecznych pt. „Podstawy opracowywania integralnej strategii dla zagrożonych i społecznie defaworyzowanych dzieci i młodzieży”. Ponadto w rozporządzeniu królewskim z 1996 r. wymieniono dzieci zagrożone niepowodzeniami szkolnymi; są to m.in. dzieci, które mają trudny dostęp do szkoły lub trudności z regularnym uczęszczaniem do szkoły ze względów społecznych lub geograficznych, dzieci należące do defaworyzowanych mniejszości etnicznych lub kulturowych i dzieci, które nie mogą mieć normalnego życia szkolnego z powodów osobistych, rodzinnych lub społecznych.

Francja

Termin „grupy ryzyka” jest niemal w ogóle nieużywany i nigdy nie pojawia się w oficjalnych dokumentach, jego użycie ogranicza się w szczególności do dziedziny zdrowia. Międzynarodowa kategoria OECD odpowiada tzw. kategorii IV stosowanej we Francji. Obejmuje ona robotników wykwalifikowanych i niewykwalifikowanych, robotników rolnych, emerytowanych pracowników i robotników, osoby bezrobotne, które nigdy nie pracowały oraz osoby biernie zawodowo. Tego terminu używa się zbiorowo w odniesieniu do wszystkich dzieci, których rodzice należą głównie do tej kategorii lub mieszkają w okolicy czy rejonie, gdzie znajduje się znacznie większy odsetek osób z tej kategorii.

Włochy

„Zagrożenia” są zwykle kojarzone z sytuacjami związanymi z upośledzeniami społeczno-kulturowymi.

Cypr

Dzieci z „grup ryzyka” zostały zdefiniowane w następujący sposób: dzieci, których zdrowie i dobre samopoczucie pod względem fizycznym, psychicznym, społecznym i emocjonalnym jest zagrożone z powodu niekorzystnego środowiska społeczno-ekonomicznego i ograniczonego udziału we wczesnej edukacji, dzieci z rodzin mających problemy społeczne, które są pod nadzorem opieki społecznej (np. z domów, w których rodzice korzystają z pomocy państwa, cierpią na chorobę psychiczną lub przebywają w więzieniu, bądź z rodzin rozbitych czy niepełnych), dzieci, których rodzice ubiegają się o azyl polityczny, oraz dzieci z grup defaworyzowanych (jak np. imigranci zarobkowi z różnych środowisk kulturowych, religijnych, językowych czy etnicznych).

Łotwa

Terminu „dziecko z grupy ryzyka” używa się w odniesieniu do dziecka, które znajduje się w krytycznej sytuacji z powodu swego samopoczucia, stanu zdrowia lub sposobu życia. W związku z tym do „grup ryzyka” należą dzieci z rodzin o niskich dochodach i rodzin defaworyzowanych oraz dzieci popełniające przestępstwa itp. Termin „rodziny defaworyzowane” odnosi się do rodzin, których sytuacja nie sprzyja rozwojowi dziecka z powodu niewłaściwego zachowania lub zaniedbywania przez rodziców.

Litwa

Wymienia się następujące grupy: dzieci wychowujące się w rodzinach narażonych na zagrożenia społeczne lub wykluczonych ze społeczeństwa, dzieci rodziców, których prawa zostały ograniczone, sieroty i dzieci ze środowisk wiejskich, dzieci migrantów i imigrantów oraz dzieci z mniejszości narodowych (np. mniejszości Romów).

Luksemburg

Dzieci z „grupy ryzyka” to zasadniczo dzieci z rodzin imigranckich, dla których język luksemburski nie jest językiem ojczystym.

Węgry

Pojęcie „dzieci defaworyzowane” jest na ogół związane ze statusem materialnym lub poziomem wykształcenia rodziców, choć w programach rozwojowych i dokumentach przedstawiających politykę wymienia się także inne czynniki (kulturowe). W węgierskich przepisach prawnych szeroko omawia się kwestie dotyczące dzieci defaworyzowanych ze względów społeczno-ekonomicznych i/lub kulturowych. Zdefiniowano dwa rodzaje upośledzeń społecznych/ekonomicznych/kulturowych, obejmujące dzieci defaworyzowane i dzieci defaworyzowane z wielu powodów. Pierwsza kategoria dotyczy dzieci, których rodziny otrzymują pomoc finansową na ich edukację (przyznawaną na podstawie dochodu w przeliczeniu na jedną osobę) lub które są pod opieką kuratora sądowego. Druga kategoria obejmuje dzieci defaworyzowane z wielu powodów uwzględnionych w pierwszej kategorii, ale równocześnie których rodzice legitymują się jedynie wykształceniem podstawowym lub dzieci pod opieką zastępczą.

Malta

Oficjalnej definicji „ryzyka” nie używa się bezpośrednio w odniesieniu do dzieci, ale oficjalnie uznaje się i wymienia obszary o wysokim ryzyku społeczno-ekonomicznym. W sektorze szkół państwowych defaworyzowane dzieci z takich obszarów otrzymują odpowiednie wsparcie ze strony pracowników opieki społecznej w każdym przypadku, gdy we wczesnym wieku zdiagnozują się poważne problemy. Nie zapewnia się specjalnego wsparcia uwzględniającego czynniki kulturowe i/lub językowe, które mają wpływ na dzieci z grup etnicznych.

Holandia

W ogólnokrajowej definicji stwierdza się, że jedynym kryterium kwalifikującym dziecko do „grupy ryzyka” jest poziom wykształcenia rodziców. Wcześniej takim kryterium było pochodzenie etniczne, ale definicja ta została niedawno zmieniona. Ściślej mówiąc, stosuje się dwuelementową wagę ryzyka: waga wynosi 0,3, jeśli obydwójce rodzice ukończyli średnią szkołę zawodową na niższym lub średnim poziomie (LBO/VBO/MBO), ale nie kontynuowali nauki, a 1,2 – jeśli jedno z rodziców legitymuje się jedynie wykształceniem podstawowym, a drugie zakończyło naukę na poziomie LBO/VBO/MBO. Władze gminne i rady szkolne same decydują o tym, które dzieci mogą uczestniczyć w programach wczesnej edukacji dla dzieci zagrożonych nierównymi szansami edukacyjnymi. W większości przypadków przestrzega się definicji ogólnokrajowej.

Austria

Nie ma formalnej ogólnokrajowej definicji „dzieci z grup ryzyka”. Tego pojęcia używa się powszechnie w odniesieniu do dzieci ze środowisk o niskim statusie społeczno-ekonomicznym (z uwzględnieniem takich aspektów, jak ubóstwo, bezrobocie, rozbite rodziny, zaniedbania itp.) lub środowisk migrantów.

Polska

Nie podano formalnej definicji. Czynniki ryzyka, które mogą mieć negatywny wpływ na rozwój dziecka, obejmują ubóstwo i bezrobocie, które z kolei zaostrzają konflikty rodzinne, przyczyniając się do wykluczenia społecznego i innych problemów społecznych.

Portugalia

Nie podano formalnej definicji. Pojawiły się pierwsze sygnały świadczące o tym, że zmierza się do rozszerzenia terminu „dzieci z grup ryzyka” i opracowania strategii – np. dotyczących wczesnych oddziaływań – które mają obejmować dzieci z grup defaworyzowanych ze względów społeczno-ekonomicznych, kulturowych i/lub językowych.

Rumunia

Nie ma oficjalnej ogólnokrajowej definicji „dzieci z grup ryzyka”, choć pojęcia tego używa się często w kontekście różnych rozwiązań służących wspieraniu dzieci, które znajdują się w trudnej sytuacji, lub dzieci z grup narażonych na różne zagrożenia. Termin „dzieci z grup ryzyka” obejmuje szeroki wachlarz sytuacji, a samo ryzyko postrzega się raczej pod kątem kategorii, a nie indywidualnych osób identyfikowanych na podstawie kryteriów dotyczących sytuacji rodziny/rodziców.

Słowenia

Na poziomie krajowym nie ma powszechnie obowiązującej, operacyjnej definicji „ryzyka”, choć w specjalistycznej literaturze podaje się definicje pojedynczych pojęć. Używa się również takich pojęć, jak „defaworyzowane”, „narażone na zagrożenia” i „mniejszość”. Do grupy dzieci „ryzyka” w wieku przedszkolnym zalicza się dzieci ze specjalnymi potrzebami, dzieci z mniejszości włoskiej i węgierskiej oraz dzieci romskie. Ponadto realizowany jest Program dla dzieci i młodzieży, 2006-2016, przewidziany dla dzieci defaworyzowanych społecznie, dzieci, które są zaniedbywane lub są ofiarami przemocy, dzieci ze specjalnymi potrzebami, dzieci romskich, dzieci pozostawionych bez opieki dorosłych i dzieci z problemami behawioralnymi.

Słowacja

Nie podano formalnej definicji. Ekspertki są zgodni co do tego, że źródeł różnych problemów związanych z nierównowagą emocjonalną, nerwicą, apatią, brakiem opieki, bezrobociem rodziców, sytuacją rodzin romskich i imigrantów itp. można doszukiwać się we wczesnych etapach rozwoju

dziecka. W takich przypadkach pozytywny klimat w placówce przedszkolnej może w pewnej mierze rekompensować niewystarczającą opiekę ze strony rodziny.

Finlandia

Nie ma ogólnokrajowej definicji ryzyka. Zapewnienie równości nie jest kwestią, którą może rozwiązać jedna określona praktyka, lecz złożona sieć wzajemnie powiązanych ze sobą i wzmacniających się wzajemnie praktyk. W podstawie programowej edukacji przedszkolnej w Finlandii (2000) i Ogólnokrajowych wytycznych w sprawie programu nauczania dla placówek wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (2003) wskazuje się jednak na potrzebę wspierania pewnych grup dzieci, np. dzieci Lapończyków i Romów oraz dzieci migrantów, choć ewentualne zapotrzebowanie na pomoc ocenia się na zasadzie indywidualnej. W związku z tym specjaliści zajmujący się opieką nad dzieckiem traktują dzieci indywidualnie, a zespoły interdyscyplinarne są gotowe wspierać każde dziecko.

Szwecja

Nie podano konkretnej definicji. Jednak w Ustawie o oświacie (1997:1212) stwierdza się, że: „Podstawą edukacji przedszkolnej i opieki nad dziećmi w wieku szkolnym są potrzeby każdego dziecka. Dzieciom, które ze względów fizycznych, psychicznych lub innych potrzebują wsparcia w rozwoju, należy zapewnić opiekę, jakiej wymagają ich specjalne potrzeby”. Dzieci potrzebujące specjalnego wsparcia mogą obejmować dzieci z problemami psychospołecznymi lub innymi, np. trudnościami z koncentracją, które mają specjalne uprawnienia w systemie opieki nad dzieckiem. Poza tym istnieją nieliczne strategie specjalnie ukierunkowane na określone grupy dzieci, które uczestniczą w zajęciach przedszkolnych.

Zjednoczone Królestwo – Anglia, Walia i Irlandia Północna

W Anglii skupia się uwagę na identyfikowaniu dzieci, które mogą mieć trudności z osiągnięciem któregokolwiek z pięciu następujących celów określonych w programie *Liczy się każde dziecko* (*Every Child Matters*): bycie zdrowym, bycie bezpiecznym, cieszenie się życiem i osiąganie sukcesów, wnoszenie pozytywnego wkładu oraz osiągnięcie dobrej pozycji materialnej. *Liczy się każde dziecko* to kompleksowy, międzyresortowy program rządowy, który przewiduje zreformowanie usług dla dzieci, włącznie z opieką zdrowotną, wsparciem dla rodzin, opieką nad dzieckiem i edukacją. Celem programu jest poprawienie wyników uzyskiwanych w ramach wspomnianych wyżej celów przez wszystkie dzieci i zmniejszenie różnic w wynikach między tymi, którzy radzą sobie dobrze, a tymi, którzy radzą sobie gorzej. W związku z tym program obejmuje różne powszechnie dostępne usługi, ale także większe wsparcie dla najbardziej potrzebujących, przy czym nacisk kładzie się na ochronę dzieci narażonych na niepowodzenia i zadbanie o to, aby dzieci nie „wymknęły się z sieci”.

W Walii rząd Zgromadzenia Walijskiego wyznaczył siedem podstawowych celów dla wszystkich dzieci w Walii: zadbanie o to, aby wszystkie dzieci miały „światny start” w życiu i szerokie możliwości kształcenia, cieszyły się jak najlepszym zdrowiem i nie padały ofiarą maltretowania, przemocy i wyzysku, miały możliwość zabawy, wypoczynku, udziału w zajęciach sportowych i kulturalnych, były traktowane z szacunkiem, a ich tożsamość rasowa i kulturowa była uznawana, aby miały bezpieczny dom i mieszkały w bezpiecznym środowisku, a ich możliwości nie ograniczało ubóstwo. Dla każdego z tych celów określono szereg docelowych wyników, a uwaga skupia się na identyfikowaniu dzieci, które mogą mieć trudności z osiągnięciem tych wyników. Podobnie jak w Anglii, przewidziano powszechnie dostępne usługi, ale także większe wsparcie dla najbardziej potrzebujących, przy czym nacisk kładzie się na ochronę dzieci narażonych na niepowodzenia i zadbanie o to, aby dzieci nie „wymknęły się z sieci”.

W Irlandii Północnej dziesięcioletnia strategia dla dzieci i młodzieży ma zagwarantować, że dzieci i młodzież będą zdrowe, będą cieszyć się życiem, uczyć się i osiągać sukcesy, żyć w bezpiecznych i ustabilizowanych warunkach, doświadczać dobrobytu materialnego i dobrze czuć się w swoim środowisku, wносить pozytywny wkład w życie swej społeczności i społeczeństwa oraz żyć w

społeczeństwie, które respektuje ich prawa. Celem strategii jest poprawienie wyników uzyskiwanych w ramach wspomnianych wyżej celów przez wszystkie dzieci i zmniejszenie różnic pomiędzy tymi, które radzą sobie najlepiej i najgorzej. Strategia będzie realizowana przez różne powszechnie dostępne usługi, wspierane rozwiązaniami chroniącymi najbardziej potrzebujące dzieci.

Zjednoczone Królestwo – Szkocja

Nie ma ogólnokrajowej definicji ryzyka w znaczeniu używanym w niniejszym raporcie, tj. jako zagrożenia upośledzeniem społecznym. Istnieją ustawowe definicje, które mogą mieć zastosowanie do oferty edukacji czy opieki dla niektórych dzieci uznawanych za „zagrożone”. Ustawa o dzieciach z 1995 r. (obowiązująca w Szkocji) nakłada na władze lokalne pewne obowiązki dotyczące dzieci „potrzebujących”. To pojęcie odnosi się do dzieci, których stan zdrowia lub poziom rozwoju nie jest lub może nie być zadowalający bądź może pogorszyć się znacznie, jeśli nie zapewni się im odpowiedniego wsparcia, oraz dzieci niepełnosprawnych lub odczuwających niekorzystne skutki niepełnosprawności innych. Jeśli chodzi o dostęp do wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, władze opracowały kryteria oceny dzieci i rodzin. Generalnie, uwzględniane będą takie czynniki, jak: specjalne potrzeby dziecka, nadużywanie substancji odurzających w domu, przemoc w domu, zdrowie psychiczne (dzieci i rodziców) oraz to, czy dziecko jest „zadbane”.

Islandia

Nie ma specjalnej definicji dzieci z grupy ryzyka w wieku od urodzenia do 5 lat, która opierałaby się na upośledzeniach związanych z czynnikami społeczno-ekonomicznymi, kulturowymi czy językowymi. W Ustawie o szkolnictwie podstawowym stwierdza się, że dzieci potrzebujące specjalnego wsparcia mają prawo do pomocy, jakiej wymagają, w placówkach przedszkolnych, włącznie z pomocą zawodowego doradcy.

Lichtenstein

Nie podano formalnej definicji. W przedszkolach publicznych wśród „grup ryzyka” znajdują się dzieci z rodzin imigranckich.

Norwegia

Nie ma specjalnej definicji „ryzyka”, ale na ogół przyjmuje się, że termin ten obejmuje dzieci z ubogich rodzin i dzieci, których rodzice nie są w stanie o nie zadbać, oraz dzieci z mniejszości etnicznych i kulturowych. Zgodnie z działem 5-7 Ustawy o oświacie (ustawa z dnia 17 lipca 1998 r. nr 61 dotycząca szkolnictwa podstawowego i średniego) dzieci ze szczególnymi potrzebami mają ustawowe prawo do kształcenia specjalnego/specjalnej pomocy edukacyjnej przed osiągnięciem wieku szkolnego. Najczęściej dzieciom zapewnia się specjalną pomoc edukacyjną w przypadku, gdy mają problemy komunikacyjne i językowe, ale wiele z tych dzieci ma również trudności z poruszaniem się czy koncentracją bądź problemy psychiczne czy psychospołeczne.

Załącznik 2:

Ramy funkcjonowania wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem w poszczególnych krajach: krótkie charakterystyki

(Za treść materiałów odpowiadają Krajowe Biura Eurydice)

Wszyscy autorzy materiałów zostali wymienieni na końcu raportu.

Przedstawiono krótkie charakterystyki dla następujących krajów:

Belgia – Wspólnota Flamandzka	Litwa
Bułgaria	Malta
Republika Czeska	Holandia
Niemcy	Austria
Estonia	Polska
Hiszpania	Słowenia
Francja	Finlandia
Cypr	Zjednoczone Królestwo – Anglia, Walia i Irlandia Północna
Łotwa	Norwegia

Belgia – Wspólnota Flamandzka

Istnieje **wyraźny podział na opiekę nad dzieckiem i edukację**. Za opiekę nad dzieckiem odpowiada agencja *Kind en Gezin*, która podlega Ministrowi Opieki Społecznej, natomiast za niemal wszystkie aspekty polityki edukacyjnej odpowiada Ministerstwo (Departament) Edukacji, na którego czele stoi Flamandzki Minister Edukacji. Wczesną edukację i opiekę nad dzieckiem dzieli się na dwa następujące obszary: opieka nad dziećmi w wieku od urodzenia do 3 lat i opieka pozaszkolna dla dzieci w wieku od 2,5 roku do 12 lat oraz edukacja przedszkolna dla dzieci w wieku od 2,5 roku. Edukacja jest obowiązkowa w wieku od 6 do 18 lat.

Sektor opieki nad dzieckiem stanowi system zintegrowany, w którym nie wyodrębnia się specjalnych rozwiązań dla dzieci z grup ryzyka. W rodzinach defaworyzowanych urodziło się ok. 7,3% (4 828) dzieci z rocznika 2007. We Flandrii ubóstwo jest głównie problemem centrów miast, a znaczny odsetek ubogich rodzin stanowią rodziny imigrantów. Niemal 60% dzieci defaworyzowanych urodziło się w rodzinach, w których matka nie posiada obywatelstwa belgijskiego. Odsetek dzieci z mniejszości etnicznych i rodzin defaworyzowanych w wieku poniżej 3 lat, które korzystają z placówek opieki nad dzieckiem, jest znacznie mniejszy niż wśród ogółu ludności (2004), a w mniejszym zakresie niż ogół ludności z opieki korzystają także dzieci z rodzin niepełnych (2004).

Z badań wynika, że przyczyną nie są same koszty opieki nad dzieckiem, lecz także **bariery formalne i nieformalne („kulturowe”)**, jakie napotykają w szczególności grupy społecznie defaworyzowane. Do barier formalnych należą listy oczekujących oraz wymóg regularnego uczęszczania do placówki opieki nad dzieckiem i przestrzegania obowiązujących w niej zasad. Pewną rolę odgrywają także bariery nieformalne („kulturowe”). Należy do nich sposób publikowania informacji o opiece nad dzieckiem, język używany w placówce opieki nad dzieckiem i środowisko kulturowe kadry. Bariery te sprawiają często, że rodziny z mniejszości etnicznych i rodziny defaworyzowane postrzegają opiekę nad dzieckiem jako „coś, co nie jest dla nas”.

Wśród różnych rozwiązań, które służą zwiększeniu udziału dzieci z grup ryzyka, można wymienić:

- Zasady dotyczące wkładu finansowego rodziców: w dotowanych placówkach opieki od rodziców pobiera się opłaty w wysokości proporcjonalnej do ich dochodów.

- Pierwszeństwo mają określone podania o zapewnienie opieki nad dzieckiem (np. rodzin o niskich dochodach czy dzieci z rodzin niepełnych).
- Wsparcie środowiskowe i sąsiedzkie: w celu zmniejszenia nieformalnych barier dla grupy docelowej połowa kadry sama pochodzi z grup ryzyka, a metoda pracy zakłada bardzo duży udział rodziców, dzieci i lokalnej społeczności.
- Elastyczna i doraźna opieka nad dzieckiem.
- Reorganizacja opieki nad dzieckiem w ciągu najbliższych kilku lat: zatwierdzono 16 projektów pilotażowych, które mają pokazać, w jaki sposób szersza współpraca lokalna lub regionalna może zagwarantować dostęp do opieki nad dzieckiem.

Edukacja przedszkolna stanowi część kształcenia elementarnego, którym objęte są dzieci w wieku od 2,5 roku do 12 lat (szkoła podstawowa jest przewidziana dla dzieci w wieku od 6 do 12 lat). Jedynym ogólnym warunkiem zapisania dziecka na zajęcia przedszkolne jest wiek. Dzieci ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi mogą uczęszczać do przedszkoli specjalnych. Uczęszczanie do przedszkola nie jest obowiązkowe. Jednak w związku z tym, że przedszkole ma kluczowe znaczenie dla zwiększenia szans powodzenia w szkole, podejmuje się wiele działań, aby zachęcić rodziców do posyłania dzieci do przedszkola. Uczęszczanie na zajęcia przedszkolne w placówkach flamandzkich jest bezpłatne. Przedszkola nie mogą pobierać opłat i muszą zapewnić bezpłatnie wszystko, co jest niezbędne do osiągnięcia celów rozwojowych. Za wszelkie dodatki (m.in. czasopisma, zajęcia poza przedszkolem) przedszkola mogą pobierać od rodziców opłaty w wysokości do 20 euro rocznie. W celu wspierania rodziców defaworyzowanych istnieje system stypendiów.

Każde przedszkole samo decyduje o tym, jak podzieli dzieci na grupy. Większość stosuje system podziału na grupy według rocznika. Dotacje rządowe, godziny zajęć i budżet operacyjny zależą od liczby wychowanków. Rząd określił także **cele rozwojowe**. Są to minimalne cele dotyczące wiedzy, wyglądu, umiejętności i postaw, które dzieci powinny osiągnąć na zakończenie edukacji przedszkolnej. Cele rozwojowe zostały opracowane dla wychowania fizycznego, edukacji muzycznej, języka holenderskiego, edukacji środowiskowej i wprowadzenia do matematyki. Przedszkole może przełożyć te cele rozwojowe na konkretne programy nauczania (choć w praktyce najczęściej zajmują się tym sieci edukacyjne).

Większość uczniów przechodzi z przedszkola do szkoły podstawowej w wieku 6 lat (czy, dokładniej, pierwszego września roku, w którym kończą 6 lat), choć zależnie od decyzji rodziców jest to również możliwe w wieku 5 lub 7 lat.

Bułgaria

Bułgaria jest republiką z parlamentarnym systemem rządów. Terytorium Bułgarii jest podzielone na 28 regionów i 264 gminy. **Publiczny system edukacji** obejmuje przedszkola (*detska gradina*), szkoły i poradnie pedagogiczne. Językiem urzędowym w przedszkolach jest język bułgarski.

Istnieją **przedszkola państwowe, gminne i prywatne**. Przedszkola państwowe uznaje się za placówki o znaczeniu narodowym i w związku z tym są one finansowane przez władze centralne – Ministerstwo Edukacji i Nauki lub inne ministerstwa i instytucje. Przedszkola gminne mogą być tworzone, przekształcane i likwidowane zarządzeniem burmistrza gminy, wydanym na podstawie decyzji rady gminy. Środki na wczesną edukację i opiekę nad dzieckiem w przedszkolach gminnych są przyznawane na poziomie lokalnym przez gminy. Prywatne żłobki (*detska yasla* – dla dzieci w wieku od 10 miesięcy do 3 lat) i przedszkola nie są dotowane ze środków publicznych.

Przedszkola mogą funkcjonować w systemie **całodziennym, półdniowym lub tygodniowym**. Są one przewidziane dla dzieci w wieku od 3 do 6/7 lat, gdy rozpoczyna się nauka w szkole podstawowej. W przedszkolach działających w systemie całodziennym i tygodniowym mogą także być organizowane grupy żłobkowe dla najmłodszych dzieci w wieku od 10 miesięcy do 3 lat – wieku, gdy dzieci zapisuje się do pierwszej klasy przedszkolnej (placówki zintegrowane). Środki publiczne przeznaczone na dzieci w przedszkolach państwowych i gminnych pochodzą z budżetu publicznego na szczeblu,

odpowiednio, centralnym i gminnym. Rodzice wnoszą opłaty w wysokości ustalonej przez radę gminy, zgodnie z Ustawą o podatkach i opłatach lokalnych.

Dzieci zapisuje się do przedszkoli wyłącznie na życzenie rodziców lub opiekunów. Rodzice lub opiekunowie mogą również sami wybrać przedszkole, do którego ma uczęszczać ich dziecko. W roku szkolnym 2007/08 do przedszkoli jest zapisanych 74,8% dzieci w wieku od 3 do 6 lat (Państwowy Urząd Statystyczny). Zgodnie z Ustawą o edukacji narodowej, od roku szkolnego 2003/04 **wszystkie dzieci** (w wieku 6 lat) **obowiązkowo uczęszczą do grupy przygotowawczej** (*podgotvitelna grupa*) **w przedszkolu lub szkole podstawowej**, uczestnicząc w specjalnie opracowanych zajęciach, które mają je przygotować do szkoły podstawowej.

W wymaganiach państwowych dotyczących edukacji przedszkolnej, kształcenia i opieki określono treści nauczania w ramach edukacji przedszkolnej. Jeśli chodzi o program edukacji i opieki nad dziećmi uczęszczającymi do **obowiązkowych grup przygotowawczych w przedszkolach**, Ministerstwo Edukacji i Nauki opracowało i wprowadziło różne moduły: moduł dla dzieci, które już uczęszczały do przedszkola, moduł dla dzieci, które nigdy nie uczęszczały do przedszkola, i specjalny moduł dla dzieci, których językiem ojczystym nie jest język bułgarski. Zgodnie ze specjalnym przepisem prawnym dzieci w wieku 3-6 lat, które nie posługują się dostatecznie dobrze językiem bułgarskim, muszą uczęszczać na dodatkowe „zajęcia”, aby lepiej poznać ten język. **Zajęcia z języka bułgarskiego** są prowadzone z wykorzystaniem specjalnie opracowanej metodyki.

Dzieci ze specjalnymi potrzebami mają prawo do edukacji i opieki w przedszkolach ogólnodostępnych. Dyrektorzy przedszkoli są prawnie zobowiązani do przyjmowania dzieci ze specjalnymi potrzebami i dzieci, które należą do „grup ryzyka”, wraz z innymi dziećmi. Wyjątki od tej reguły, umożliwiające zapisywanie dzieci do „specjalnych” placówek wczesnej edukacji i opieki, są dopuszczalne jedynie w nielicznych przypadkach:

- jeżeli wszelkie inne możliwości zapisania tych dzieci do publicznych przedszkoli ogólnodostępnych (państwowych lub gminnych) zostały wyczerpane;
- jeżeli rodzice wyrażą takie życzenie pisemnie.

Minimalne wymogi dotyczące kształcenia **kadry pedagogicznej** zajmującej się wczesną edukacją i opieką nad dziećmi w przedszkolach i żłobkach: Kształcenie jest prowadzone w uczelniach, a przyszli nauczyciele muszą uzyskać przynajmniej tytuł „Licencjata zawodowego z zakresu pedagogiki” lub tytuł licencjacki (4 lata studiów na poziomie ISCED 5A). Istnieją również placówki doskonalenia zawodowego dla nauczycieli pracujących z dziećmi, które uznaje się za „zagrożone”, tworzone przez Ministerstwo Edukacji i Nauki jako specjalistyczne jednostki, oraz inne placówki działające w strukturach uniwersytetów, które prowadzą kursy szkoleniowe.

Republika Czeska

W Republice Czeskiej **wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem** w placówkach akredytowanych jest inaczej zorganizowana dla najmłodszych dzieci (do 3 lat) i dzieci w grupie wiekowej 3-5 lat (edukacja przedszkolna). Istnieją dwa rodzaje placówek prowadzonych przez różne sektory dla tych dzieci – żłobki (*jesle*) i przedszkola (*mateřské školy*). Edukacja przedszkolna leży w kompetencjach Ministerstwa Edukacji, Młodzieży i Sportu i podlega Ustawie o oświacie z 2004 r. Za opiekę w żłobkach odpowiada Ministerstwo Zdrowia. Warunki opieki i edukacji są takie same w placówkach publicznych i innych (np. prowadzonych przez Kościół i podmioty prywatne), ale różnica dotyczy finansowania. Większość stanowią placówki publiczne, a wśród nich placówki tworzone przez gminy.

Od 1989 r. i w kolejnych latach znacznie zmniejszyła się liczba **żłobków** i miejsc w tych placówkach dla najmłodszych dzieci w wieku do 3 lat. W 2006 r. istniało 48 żłobków z 1537 miejscami (tj. dla 0,5% dzieci w tej grupie wiekowej). Państwo wspiera opiekę rodzinną przez urlopy i świadczenia macierzyńskie i wychowawcze. Żłobki nie są finansowane przez władze centralne: wydatki są pokrywane z budżetu organu prowadzącego i przez rodziców (opłaty). Nie istnieją centralne limity opłat. Edukacja koncentruje się na rozwoju osobowości, Większość kadry stanowią pielęgniarki pediatryczne.

Edukacja przedszkolna dla dzieci, które nie osiągnęły jeszcze wieku obowiązku szkolnego (6 lat), w **przedszkolach** ma długoletnią tradycję i jest znacznie rozwinięta. Edukacja przedszkolna nie jest obowiązkowa, ale do przedszkoli uczęszcza 79,2% 3-latków, 92,6% 4-latków i 95,8% 5-latków (dane za rok 2007/08). Przedszkola mogą przyjmować młodsze dzieci (które stanowią 20% grupy wiekowej 2-latków). Obecnie do przedszkoli uczęszzczają, zwykle na życzenie rodziców, także starsze dzieci (ok. 20% grupy wiekowej 6-latków), które mają później rozpocząć naukę w szkole. Nauczyciele posiadają kwalifikacje pedagogiczne na poziomie ISCED 3A lub 5A/B. Od rodziców dzieci uczęszczających do przedszkoli publicznych można pobierać opłaty w wysokości do 50% kosztów bieżących (nie związanych z edukacją), jakie pokrywa organ prowadzący. Ostatni rok przed rozpoczęciem kształcenia obowiązkowego jest gwarantowany i bezpłatny. Zajęcia całodzienne, które są najbardziej rozpowszechnioną formą, trwają zwykle od 6,5 do 12 godzin, zależnie od warunków lokalnych. Edukacja opiera się na Ramowym programie edukacji przedszkolnej, który został zatwierdzony w 2004 r., i obowiązuje w placówkach od roku 2007/08. Każda placówka ma własny program edukacyjny. Edukacja przedszkolna służy następującym głównym celom: rozwój dziecka i jego umiejętności uczenia się, umożliwienie dzieciom wykształcenia podstawowych wartości, na których opiera się nasze społeczeństwo, zdobycie samodzielności oraz umiejętności wyrażania siebie jako jednostki w stosunkach z otoczeniem.

Dzieci (w wieku 3 lat i starsze) **z upośledzeniami i dzieci defaworyzowane** (tj. włącznie z defaworyzowanymi społecznie – dziećmi z grup ryzyka) uczęszzczają wraz z innymi do przedszkoli ogólnodostępnych lub placówek specjalnie tworzonych dla dzieci niepełnosprawnych, np. dzieci niedowidzących. Od 2001 r. w szkołach elementarnych (*základní školy*) – ISCED 1+2 – można tworzyć klasy przygotowawcze (*přípravné třídy*) dla dzieci defaworyzowanych społecznie, które obejmują rok poprzedzający rozpoczęcie obowiązkowej nauki szkolnej. Z tych klas przychodzi do szkoły ok. 2% uczniów rozpoczynających kształcenie obowiązkowe. Dla dzieci niepełnosprawnych i dzieci z grup ryzyka w przedszkolu lub klasie przygotowawczej można zatrudnić asystenta dydaktycznego.

Niemcy

Obecnie za zasadniczy element systemu edukacji w sektorze **wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem** uznaje się opiekę zinstytucjonalizowaną w placówkach opieki dziennej lub opiekę sprawowaną przez opiekunki do dziecka w domu (*Tagesmütter*). Zgodnie z Ustawą o dbaniu o dobro dzieci i młodzieży z 1990 r. zadaniem placówek opieki dziennej jest stymulowanie rozwoju dziecka w taki sposób, aby wychowywać je na odpowiedzialnego i samodzielnego członka społeczności. Obowiązek ten obejmuje nauczanie, wychowywanie oraz opiekę nad dzieckiem i dotyczy rozwoju społecznego, emocjonalnego, fizycznego i umysłowego dziecka. Ustawa o dbaniu o dobro dzieci i młodzieży została znowelizowana Ustawą o macierzyństwie i dbaniu o dobro rodziny z lipca 1992 r. i rozszerzona o ustawowe prawo – wprowadzone 1 stycznia 1996 r., a obowiązujące bez ograniczeń od 1 stycznia 1999 r. – do miejsca w *Kindergarten* dla wszystkich dzieci w wieku od 3 lat do czasu rozpoczęcia nauki w szkole.

Zgodnie z przepisami **placówki opieki dziennej** powinny starać się wspierać i uzupełniać wychowanie dziecka w rodzinie oraz ułatwiać rodzicom godzenie pracy zawodowej z wychowaniem dziecka. Jeśli chodzi o podejścia pedagogiczne i organizację, oferowane usługi powinny opierać się na potrzebach dzieci i ich rodzin. Wykwalifikowana kadra powinna umożliwiać dzieciom odkrywanie świata poprzez zabawę oraz rozwijanie ich zdolności i umiejętności. W ramach zakresu zadań *Kindergarten* należy ułatwić przechodzenie dzieci do szkoły podstawowej zgodnie z ich poziomem rozwoju.

Aktualnie rząd federalny we współpracy z landami i władzami lokalnymi dąży do **rozszerzenia oferty opieki dziennej dla dzieci w wieku do 3 lat**. Zgodnie z Ustawą o rozwoju dzieci, która wejdzie w życie najpóźniej na początku 2009 r., opiekę dzienną dla dzieci w wieku do 3 lat należy do 2013 r. rozszerzyć w taki sposób, aby zaspokoić rzeczywiste potrzeby rodziców i ich dzieci. Do 2013 r. co trzeciemu dziecku w wieku poniżej 3 lat należy zapewnić możliwość korzystania z opieki dziennej. Trzydzieści procent nowych miejsc w ramach opieki dziennej zapewnią opiekunki do dzieci pracujące w domu. Równocześnie wprowadzone zostanie ustawowe prawo do korzystania z opieki dziennej.

Zgodnie z tą ustawą landy są zobowiązane do skonkretyzowania tych ogólnych zapisów prawa, np. w formie własnych przepisów dotyczących aspektów ilościowych i jakościowych.

Oprócz rozszerzenia oferty w kategoriach ilościowych należy zapewnić i podnieść jakość wsparcia w placówkach opieki dziennej dla dzieci i kwalifikacje opiekunek pracujących w domu przez odpowiednie koncepcje pedagogiczne i mechanizmy oceny. Aktualnie szczególną wagę przywiązuje się do **rozwiązań służących podnoszeniu kompetencji językowych dzieci** w wieku od 3 lat, gdy rozpoczyna się edukacja przedszkolna. We wszystkich landach przygotowuje się lub wprowadzono już w życie plany edukacyjne oraz koncepcje pedagogiczne dla oddziałów wczesnej edukacji i opieki w placówkach opieki dziennej dla dzieci, uwzględniając w szczególności promowanie kompetencji językowych. W większości landów szczególną uwagę zwraca się na podniesienie kompetencji językowych u dzieci ze środowisk migrantów. W mniej więcej połowie landów przyjęte rozwiązania obejmują również rodziców.

Kolejnym priorytetem jest ulepszenie **powiązań między placówkami wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem a szkołami podstawowymi**, co ma również służyć uelastycznieniu fazy przechodzenia do szkoły. W szczególności chodzi o pogłębienie współpracy między placówkami opieki dziennej dla dzieci a szkolnictwem podstawowym. W celu zapewnienia ciągłości wczesnej edukacji pomiędzy sektorem edukacji i opieki dla małych dzieci a szkolnictwem podstawowym Stała Konferencja Ministrów Edukacji i Kultury i Konferencja Ministrów ds. Młodzieży zatwierdziły wspólnie w 2004 r. ramy wczesnej edukacji dla małych dzieci oraz zalecenie dotyczące wzmocnienia i dalszego pogłębiania powiązań między edukacją, wychowaniem i opieką.

Estonia

W Estonii stworzono **system ochrony dzieci**, który jest ukierunkowany na wszystkie dzieci. System ten funkcjonuje na dwóch poziomach: **na szczeblu państwa i szczeblu gmin**. Ochrona dzieci zapewniana przez państwo obejmuje działania legislacyjne, inwestycyjne i nadzorcze finansowane z budżetu państwa i funduszu socjalnego na opiekę zdrowotną dla dzieci, edukację, pracę, odpoczynek, zajęcia rekreacyjne i opiekę społeczną. Działania związane z ochroną dzieci ze strony państwa koordynuje Ministerstwo Spraw Społecznych. Ochrona dziecka, jaką zapewniają samorządy lokalne, polega na organizowaniu i nadzorowaniu lokalnych usług socjalnych w zakresie ochrony dziecka i pomocy dla dzieci.

Począwszy od lat 90. XX wieku, rodziny z dziećmi otrzymywały wsparcie w formie częściowej refundacji kosztów opieki, wychowania i kształcenia dzieci. Istnieje sześć rodzajów **świadczeń**: zasiłek macierzyński, zasiłek ojcowski, zasiłek wychowawczy, powszechne zasiłki rodzinne, ulgi podatkowe i świadczenia urlopowe.

Placówki przedszkolne realizują zadania związane z opieką dzienną nad dzieckiem oraz wychowaniem i kształceniem, ale nie należą do formalnego systemu szkolnego. Uczęszczanie do placówki przedszkolnej nie jest obowiązkowe. Edukację przedszkolną można także zapewnić dziecku w domu, a wówczas odpowiadają za nią rodzice lub opiekunowie.

Samorząd lokalny jest zobowiązany do zapewnienia wszystkim dzieciom w wieku 1-7 lat możliwości uczęszczania do przedszkola. Ten obowiązek obejmuje dzieci z upośledzeniami fizycznymi, upośledzeniami mowy, upośledzeniami sensorycznymi i umysłowymi oraz dzieci, które potrzebują specjalnej pomocy lub specjalnej opieki. Umożliwia to dzieciom z rodzin mających problemy społeczno-ekonomiczne korzystanie z edukacji przedszkolnej, stwarza warunki do wczesnego diagnozowania specjalnych potrzeb dziecka i wspierania jego rozwoju, a także zapewnia równe szanse wszystkim dzieciom, jeśli chodzi o bezproblemowe przejście do szkoły podstawowej. Aby zapewnić wszystkim dzieciom możliwość uczęszczania do przedszkola, gminy otrzymują wsparcie z budżetu państwa na tworzenie miejsc w przedszkolach (*lasteaed*) i modernizację placówek opieki nad dzieckiem oraz wynagradzanie nauczycieli przedszkolnych na poziomie porównywalnym z wynagrodzeniami nauczycieli szkół podstawowych. Dzieci, które osiągnęły wiek obowiązku szkolnego, przyjmuje się do szkoły bez wstępnej selekcji: szkoła jest zobowiązana do zapewnienia każdemu dziecku możliwości nauki pod warunkiem, że dziecko mieszka w rejonie danej szkoły.

Zakres i wymogi dotyczące usług w ramach opieki nad dzieckiem są określone w Ustawie o opiece społecznej. Usługi te są adresowane do osoby wychowującej dziecko, którą może być rodzic, opiekun lub osoba pełniącą funkcję opiekunki w rodzinie. Uznaje się je za dodatkową możliwość opieki dla tych osób, które nie mogą znaleźć miejsca dla swych dzieci w placówkach przedszkolnych lub preferują tego rodzaju opiekę z innych względów.

Jeżeli zapotrzebowanie na miejsca w placówkach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem przekracza liczbę dostępnych miejsc, gminy wspierają finansowo rodziców w organizacji opieki dla dziecka. Opieka nad dziećmi z poważnymi upośledzeniami jest dofinansowywana z budżetu państwa.

Hiszpania

W Hiszpanii edukacja przedszkolna (*Educación Infantil*) była silnie promowana w ciągu ostatnich dziesięcioleci, ponieważ uznaje się ją za szczebel edukacji o istotnym znaczeniu profilaktycznym i kompensacyjnym. **Edukacja przedszkolna** stanowi pierwszy szczebel hiszpańskiego systemu edukacji. Jest ona **podzielona na dwa cykle** (0-3 i 3-6 lat), a w związku z tym szczebel ten obejmuje okres od pierwszych miesięcy życia dziecka do wieku 6 lat, w którym rozpoczyna się kształcenie obowiązkowe. W obydwu cyklach kładzie się nacisk na inne aspekty związane z edukacją (kwalifikacje wymagane od nauczycieli, program nauczania, gwarancja bezpłatnych miejsc jedynie w drugim cyklu itp.). Jednak mają one także wiele wspólnych elementów (takie same cele ogólne, ogólne treści/obszary eksperymentalne itp.).

Politykę dotyczącą edukacji przedszkolnej, w zakresie ogólnych założeń i celów, określa rząd centralny dla całego etapu (0-6 lat). Jeśli chodzi o etap 3-6 lat, istnieje ogólnokrajowa podstawa programowa oraz centralne regulacje w sprawie organizacji i funkcjonowania szkół. Z kolei od czasu uchwalenia Ustawy o oświacie z 2006 r. zarówno program nauczania, jak i organizacja pierwszego cyklu (0-3 lata) leżą całkowicie w gestii wspólnot autonomicznych.

Odsetek dzieci w wieku 3-6 lat **uczęszczających do placówek** systemu edukacji wynosi niemal 100%, a równocześnie wzrasta odsetek dzieci w wieku 0-3 lata zapisanych do placówek (średnio 18% w 2007 r.). Większość stanowią placówki publiczne lub dotowane przez państwo placówki prywatne. Od 2005 r. edukacja jest bezpłatna dla wszystkich dzieci w drugim cyklu (3-6 lat), ale nie w pierwszym cyklu (0-3 lata). W Hiszpanii placówki zajmujące się małymi dziećmi funkcjonują na ogół w systemie „całodziennym”, tj. są otwarte przez wiele godzin z uwzględnieniem potrzeb pracujących rodziców. Hiszpania przyjęła kompleksowe podejście do wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (choć nie zawsze zapewnianej w placówkach zintegrowanych), uznając, że stanowi ona pierwszy krok na ścieżce edukacji.

W Ustawie *Lei Orgánica de Educación* (LOE) z 2006 r. stwierdza się, że zajęcia w pierwszym cyklu edukacji przedszkolnej muszą prowadzić **nauczyciele** specjalizujący się w edukacji przedszkolnej, specjaliści z tytułem na poziomie licencjackim lub inna odpowiednio wykwalifikowana kadra (obecnie technicy kształceni na zaawansowanym poziomie w zakresie edukacji przedszkolnej). We wszystkich przypadkach za opracowywanie i monitorowanie planu dydaktycznego obowiązkowo odpowiada wykwalifikowany nauczyciel specjalizujący się w edukacji przedszkolnej lub z równoważnym tytułem po studiach pierwszego stopnia. Z kolei nauczycielami pracującymi w drugim cyklu edukacji przedszkolnej mogą być jedynie nauczyciele specjalizujący się w edukacji przedszkolnej lub osoby posiadające równoważny tytuł licencjacki. Tych nauczycieli mogą w razie potrzeby wspierać nauczyciele przedszkolni specjalizujący się w innych dziedzinach.

W celu **ułatwienia dostępu** dla dzieci w wieku 0-6 lat i **zachęcenia ich do uczęszczania** do placówek systemu edukacji wprowadzono szereg takich **rozwiązań**, jak: zwiększenie liczby dostępnych miejsc, zapewnianie zrównoważonego udziału dzieci z grup społecznie i kulturowo defaworyzowanych w placówkach publicznych i dotowanych przez państwo placówkach prywatnych, przyznawanie stypendiów dzieciom uczęszczającym do placówek przedszkolnych (w wysokości uzależnionej m.in. od dochodów rodziny), pierwszeństwo dostępu do przedszkoli finansowanych przez państwo dla dzieci pracujących rodziców, pierwszeństwo dostępu do przedszkoli finansowanych przez państwo dla dzieci z rodzin o niskich dochodach oraz rezerwowanie miejsc i obniżenie kosztów dla dzieci z grup ryzyka w wieku 0-3 lata. W szkołach, do których uczęszcza duży odsetek dzieci ze środowisk defaworyzowanych, stosuje się rozwiązania kompensacyjne. Istnieją również rozwiązania

adresowane do dzieci, które nie mogą regularnie uczęszczać do placówki (np. dzieci hospitalizowane czy dzieci pracowników wędrownych). Ponadto opracowano elastyczne rozwiązania organizacyjne dla dzieci w obszarach wiejskich.

W **finansowaniu wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem** uczestniczą różne szczeble administracyjne – władze centralne, regionalne, lokalne i/lub sami rodzice. Istnieją także pewne strategie służące dofinansowaniu oferty dla dzieci z grup ryzyka, włącznie z dodatkowymi środkami finansowymi i/lub zatrudnianiem dodatkowej kadry.

Francja

Polityka dotycząca opieki nad dzieckiem we Francji stanowi równocześnie element polityki rodzinnej, polityki społecznej i polityki zatrudnienia oraz polityki edukacyjnej. Wyż demograficzny obserwowany od kilku lat i stosunkowo duży odsetek kobiet pracujących mogą w dużej mierze wynikać z polityki rodzinnej państwa, a konkretnie polityki w zakresie opieki nad dzieckiem, którą prowadzi się już od ponad czterdziestu lat i która stanowi 1,8% PKB.

Jeśli chodzi o dzieci w wieku poniżej 3 lat, celem jest, w miarę możliwości, **zapewnienie swobody wyboru rodzicom**, tj. umożliwienie rodzicom wyboru rozwiązania polegającego na samodzielnej opiece nad dzieckiem i w razie potrzeby przerwania w tym celu pracy zawodowej lub powierzeniu dziecka opiece innych i kontynuowaniu pracy zawodowej. W związku z tym ogólne założenia polityki są następujące:

- umożliwienie parom posiadania tylu dzieci, ile chciałyby mieć: badania pokazują, że rodzice mają nieco mniej dzieci niż chcieliby mieć, a istotną rolę odgrywa oferta w zakresie opieki nad dzieckiem;
- promowanie równości kobiet i mężczyzn, zatrudnienia kobiet i równowagi między życiem rodzinnym, pracą zawodową a życiem społecznym;
- promowanie rozwoju dzieci oraz ich świadomości społecznej i kulturowej;
- wspieranie rodziców w ich roli edukacyjnej;
- przeciwdziałanie wykluczeniu i działanie na rzecz równości szans i rozwoju społecznego.

Jeśli chodzi o dzieci w wieku od 3 do 6 lat, celem jest **zapewnienie im wszystkim miejsca w przedszkolu** (*école maternelle*). Przedszkole tworzy sprzyjające warunki do rozwoju wszystkich aspektów osobowości dziecka – emocjonalnych, społecznych, umysłowych, fizycznych itp., ale równocześnie uznaje się je za niezbędny etap nauki szkolnej, etap, który ma decydujące znaczenie dla pomyślnego startu. Rodzice widzą w uczęszczaniu do przedszkola szansę dla swych dzieci, jak również formę bezpłatnej opieki nad dzieckiem. Przedszkola przyczyniają się do osiągnięcia celu równości szans – w tym czasie i miejscu można rozpoznawać i niwelować poważne trudności, które mogłyby utrudnić edukację, a w związku z tym przedszkola stanowią decydujący etap w wyrównywaniu braków językowych, zanim dziecko zacznie uczyć się czytać, a ponadto uspołecniają dzieci, umożliwiając im wykształcenie postaw szkolnych przed przejściem do szkoły podstawowej.

Kilka danych:

Społeczno-demograficzny kontekst we Francji:

- Łączna liczba ludności: 61,6 mln
- Liczba urodzeń: 807 000 w 2005 r., 774 000 w 2000 r., 729 000 w 1995 r.
- Wskaźnik dzietności: 1,92
- Wskaźnik zatrudnienia wśród kobiet w grupie wiekowej 24/49 lat: 82%
- Odsetek dzieci w wieku poniżej 6 lat w rodzinach, w których pracują obydwój rodzice: prawie 60%.

Dla ok. 2,4 miliona dzieci w wieku od 0 do 3 lat:

- 250 000 miejsc w żłobkach, 190 000 dzieci w wieku poniżej 2 lat w przedszkolach

- 64 000 miejsc w ośrodkach opieki nad dzieckiem (opiekunki zatrudniane przez państwo i nadzorowane przez kierownika ośrodka)
- 353 000 praktykujących opiekunek do dziecka (pracujących w swoich domach)
- 55 000 osób zatrudnianych przez rodziców do opieki nad dzieckiem w domu.

Łącznie 46% dzieci korzysta z form opieki dofinansowywanych przez państwo (54% z dwoma latami w przedszkolu). Jednak niemal 10% nie może znaleźć zadowalającej formy opieki nad dzieckiem.

Dla ok. 2,4 miliona dzieci w wieku od 3 do 6 lat:

- 17 773 przedszkoli zapewniających miejsca wszystkim dzieciom

Źródła:

Education et accueil des jeunes enfants, str. 14 i 15, do pobrania pod adresem:
<http://www.travail.gouv.fr/IMG/pdf/rapport.pdf>

Dane: Introduction to the Plan petite enfance, str. 4:
http://www.lagazette-sante-social.com/complementsWeb/GSS_nov06/plan_petite_enfance.pdf

Cypr

Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem na Cyprze rozwija się od lat 70. XX wieku dzięki temu, że wzrasta świadomość znaczenia wczesnych lat w późniejszym rozwoju i edukacji dzieci. Jest to również środek służący poprawie sytuacji i wspieraniu rodzin uchodźców, którzy znajdują się wśród 200 000 osób wysiedlonych po inwazji tureckiej w 1974 r.

Wprawdzie **konceptje opieki i edukacji** powinny współistnieć obok siebie i stanowić integralny element wszystkich form edukacji przedszkolnej, na Cyprze są one **rozdzielone** z powodu wpływów brytyjskich z jednej strony – Cypr był kolonią brytyjską przez ponad pół wieku – i ze względu na istniejącą tradycję i struktury administracyjne z drugiej strony. W związku z tym większość żłobków dziennych (*Nipiokomikoi Paidokomikoi Stathmoi*) stanowią placówki prywatne, które podlegają Ministerstwu Pracy i Ubezpieczeń Społecznych. Zapewniają one opiekę i nadzór dzieciom w wieku od 0 do 4 lat i 8 miesięcy. Przedszkola (*nipiagogia*) są publiczne, społeczne lub prywatne i podlegają Ministerstwu Edukacji i Kultury. Przedszkola prowadzą również programy edukacyjne dla dzieci w wieku od 3 do 5 lat i 8 miesięcy. Przedszkola, w których są wolne miejsca, przyjmują także młodsze dzieci. Pierwszeństwo mają dzieci z grup ryzyka – z rodzin o bardzo niskich dochodach, rodzin z czwórką lub większą liczbą dzieci, dzieci osób ubiegających się o azyl polityczny i uchodźców oraz dzieci ze specjalnymi potrzebami. Zależnie od indywidualnej sytuacji dzieci te mogą mieć także prawo do obniżonych opłat lub bezpłatnego uczęszczania do placówki.

Dzieci w wieku od 3 lat do 4 lat i 8 miesięcy mogą uczęszczać do przedszkola lub placówki opieki dziennej, zależnie od decyzji rodziców. Prywatne placówki opieki dziennej i prywatne przedszkola uwzględniają potrzeby pracujących rodziców, organizując rozszerzone zajęcia, Ministerstwo Edukacji i Kultury przygotowuje i testuje obecnie pilotażowy program dla całodziennych przedszkoli publicznych, które będą bezpłatne dla dzieci w wieku obowiązku szkolnego; w przypadku dzieci w wieku od 3 lat do 4 lat i 8 miesięcy pobierane będą niskie opłaty.

Od września 2004 r. **edukacja przedszkolna** na Cyprze jest **obowiązkowa i bezpłatna dla dzieci w wieku od 4 lat i 8 miesięcy do 5 lat i 8 miesięcy** (a opcjonalna dla dzieci w wieku od 3 lat do 4 lat i 8 miesięcy). Uchwalenie tego przepisu stanowi milowy krok w rozwoju edukacji przedszkolnej na wyspie, nie tylko w sensie wprowadzenia akredytowanych programów obejmujących te tak wczesne i istotne lata, ale także w sensie zapewnienia równych szans edukacyjnych wszystkim dzieciom, niezależnie od ich środowiska społeczno-ekonomicznego, kulturowego i etnicznego.

Przez wczesne oddziaływania i „priorytetowe strefy edukacyjne”, akredytowane programy uwzględniają specjalne potrzeby edukacyjne i indywidualne różnice, a równocześnie wyrównują braki edukacyjne u dzieci z grup ryzyka. Kolejnym krokiem naprzód jest zmniejszenie liczebności klas z 30 do 25 dzieci. Od roku szkolnego 2008/09 jest to wymóg prawny. **Dzieci defaworyzowane, dzieci ze**

specjalnymi potrzebami i dzieci zaliczane do grup ryzyka uczęszczają do placówek ogólnodostępnych, ale realizują programy odpowiednio zróżnicowane przez specjalistów i w mniejszych grupach (20 dzieci w strefach priorytetowych i do 6 dzieci w specjalnych jednostkach normalnych placówek). Dla dzieci, które nie są rodzimymi użytkownikami języka, przewidziano dodatkowe godziny na zajęcia językowe. Przedszkola społeczne (wprowadzone w 1989 r.) mogą tworzyć – we współpracy ze stowarzyszeniami rodziców – przedszkola, które otrzymują dotację z Ministerstwa Edukacji i Kultury. Celem tych rozwiązań jest promowanie równości szans edukacyjnych i wysokiej jakości programów edukacyjnych dla małych dzieci w małych, oddalonych społecznościach wiejskich i obszarach upośledzonych, w których mieszka znaczny odsetek uchodźców i pracujących matek.

Rozszerzenie bezpłatnej i obowiązkowej edukacji na wszystkie dzieci w wieku od 3 lat i 8 miesięcy stanowi cel i wizję nowo wybranego rządu na Cyprze. Równocześnie, jeśli chodzi o opiekę i nadzór nad dziećmi w placówkach opieki dziennej, nacisk kładzie się na akredytację kwalifikacji opiekunek, ulepszenie pomieszczeń i wyposażenia oraz podniesienie jakości oferowanych programów.

Łotwa

W przepisach prawnych kładzie się nacisk na **podejście ukierunkowane na „gotowość szkolną”** w edukacji małych dzieci (Ustawa o oświacie z 1999 r.). Ten aspekt wypukła się w odniesieniu do nieobowiązkowej wczesnej edukacji i opieki nad dziećmi w wieku od roku do 5 lat, w ustawie mówi się bowiem o „przygotowaniu dzieci w wieku 5 i 6 lat do kształcenia elementarnego” (zmiany od 2002 r.).

Z drugiej strony w dyskusjach publicznych placówki wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem są postrzegane jako rozwiązanie wspomagające pracujących rodziców. Od czasu gdy na Łotwie rozpoczął się kryzys demograficzny (pod koniec lat 80. – na początku lat 90 XX wieku), wskaźnik urodzeń obniżał się co roku z wyjątkiem ostatnich kilku lat, kiedy to liczba urodzonych dzieci zaczęła znów powoli wzrastać, czego skutkiem jest **brak miejsc w placówkach opieki nad dzieckiem**. Eksperti przewidują jednak, że wzrost wskaźnika urodzeń nie utrzyma się w przyszłości, a Łotwa jest zagrożona depopulacją. Niezależnie od tego, aby utrzymać wzrost wskaźnika urodzeń, konieczne jest, zdaniem ekspertów, aktywne rozwijanie sieci placówek wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem – dalsze rozszerzanie tej oferty jest jednym z czynników służących poprawie zatrudnienia i warunków wychowywania dzieci. Jeżeli rodzice będą mieli możliwości w obydwu tych sferach, można przypuszczać, że rodziny będą decydować się na wychowanie więcej niż jednego dziecka, a dla utrzymania odpowiedniej liczby ludności rodziny powinny mieć dwoje lub troje dzieci.

Oprócz braku miejsc w przedszkolach (*bērnudārzs*) kolejnym problemem jest **brak nauczycieli**. Od 2007 r. w placówkach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem mogą także pracować osoby posiadające kwalifikacje nauczycieli szkół podstawowych. Nauczyciele, którzy rozpoczęli prace w takich placówkach, są zobowiązani do udziału w kursach ustawicznego doskonalenia zawodowego (72 godziny). Takie kursy ustawicznego doskonalenia zawodowego mogą prowadzić uczelnie, które kształcą nauczycieli pracujących w placówkach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. Na Łotwie za miejsca w placówkach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem odpowiadają gminy. Wynagrodzenia nauczycieli prowadzących obowiązkowe zajęcia edukacyjne dla dzieci w wieku 5 i 6 lat są wypłacane z budżetu centralnego. Ostatnio Ministerstwo Edukacji i Nauki zaproponowało, aby wynagrodzenia dla całej kadry pedagogicznej w placówkach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (przyjmujących dzieci w wieku od roku do 6 lat) były wypłacane z budżetu państwa. Na razie jednak rząd odłożył tę reformę.

Typowe problemy **dzieci z rodzin należących do grup ryzyka** dotyczą ograniczonych możliwości korzystania z oferty wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem oraz niewystarczającego przygotowania do szkoły podstawowej. Dzieci z rodzin, w których jedno lub oboje rodzice są alkoholikami lub narkomanami czy rodzice mają niski poziom wykształcenia, oraz dzieci z rodzin o niskich dochodach często nie uczęszczają do placówek wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. W wielu gminach podczas zapisów do placówek ogólnodostępnych pierwszeństwo przyznaje się dzieciom z grup ryzyka. Gminy podejmują decyzje na podstawie podań otrzymywanych z opieki społecznej lub sądu rodzinnego. Placówki reagują na wymóg uwrażliwienia na różnice etniczne i językowe. Umożliwia się integrację wielu grup, zwłaszcza w stolicy – Rydze.

W łotewskim „Narodowym planie rozwoju na lata 2007-2013” stwierdza się, że: „Zadaniem państwa jest zapewnienie każdemu [...] dostępu do edukacji przedszkolnej we wszystkich regionach Łotwy. W dokumencie podkreślono, że należy zadbać o to, aby wszystkie grupy mieszkańców miały równe szanse udziału w edukacji przedszkolnej”. Na szczeblu centralnym zadeklarowano, że **zadaniem państwa jest stymulowanie rozwoju sieci placówek wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem oraz alternatywnych form opieki nad dzieckiem.**

Litwa

Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem obejmuje dzieci w wieku od roku do 7 lat i stanowi integralny, choć jeszcze nie obowiązkowy, element systemu edukacji. Wprowadzie etap ten określa się jako wczesną edukację i opiekę nad dzieckiem, składa się on z dwóch części, które służą różnym celom:

- **wychowanie przedszkolne** dla dzieci w wieku od roku do 5-6 lat: wspomaganie dzieci w zaspokajaniu ich wewnętrznych potrzeb kulturowych, w tym również etnicznych, oraz społecznych i poznawczych;
- **edukacja przedszkolna** dla dzieci w wieku od 6 do 7 lat: ułatwienie dzieciom przygotowania do efektywnej nauki w szkole zgodnie z programem nauczania szkoły podstawowej.

Organizacja wychowania przedszkolnego i edukacji przedszkolnej jest **samodzielnym zadaniem gmin**. W związku z tym dostęp do placówek i jakość oferty (zwłaszcza dla dzieci z grup wysokiego ryzyka) mogą być znacznie zróżnicowane zależnie od gminy.

W 2006 r. na zajęcia wychowania przedszkolnego uczęszczało 19,3% dzieci w wieku od roku do 3 lat i 64,2% dzieci w wieku od 3 do 6 lat. Na poziomie krajowym wprowadzono rozwiązania, które mają zachęcić **dzieci z grup ryzyka do udziału** w wychowaniu przedszkolnym i edukacji przedszkolnej. Grupy uczęszczające na zajęcia wychowania przedszkolnego i edukacji przedszkolnej w obszarach wiejskich są dofinansowywane, a ponadto utworzono etaty dla psychologów, pedagogów społecznych i pedagogów specjalnych w przedszkolach oraz poradnie pedagogiczno-psychologiczne, które zajmują się dziećmi z grup ryzyka. Dzieciom z rodzin defaworyzowanych zapewnia się bezpłatne posiłki. Wprowadzono elastyczne rozwiązania organizacyjne (np. kilka godzin dziennie, kilka dni w tygodniu, weekend itp.) i różne kompleksowe usługi, z których mogą równocześnie korzystać dzieci i ich rodziny. Gminy stosują wiele różnych rozwiązań przewidzianych dla dzieci z grup ryzyka.

Realizowany jest również **Narodowy program integracji mniejszości w społeczeństwie litewskim**. Dla dzieci pracowników migrujących i imigrantów organizuje się odpowiednio ukierunkowane zajęcia językowe oraz programy socjalne i kulturalne. Odrębny ogólnokrajowy projekt ma na celu integrację dzieci Romów na płaszczyźnie społecznej, kulturalnej i edukacyjnej. W latach 2007-2013 na ten cel planuje się przeznaczyć środki otrzymane z Europejskich Funduszy Strukturalnych.

Na poziomie krajowym **jakość edukacji** zapewnia się poprzez następujące **rozwiązania**:

- ustalono maksymalną liczbę dzieci w grupie, jaka może przypadać na jedną osobę dorosłą, oraz wymogi dotyczące higieny i bezpieczeństwa;
- edukację przedszkolną prowadzi się zgodnie z Ramowym programem edukacji przedszkolnej i z uwzględnieniem standardów edukacji przedszkolnej zatwierdzonych przez Ministra Edukacji i Nauki;
- Zajęcia w ramach wychowania przedszkolnego i edukacji przedszkolnej prowadzą nauczyciele posiadający kwalifikacje zawodowe na zaawansowanym poziomie lub dyplom ukończenia studiów oraz kwalifikację pedagogiczną. Uczestniczą oni obowiązkowo w doskonaleniu zawodowym (pięć dni rocznie) i co pięć lat obowiązkowo podlegają procedurze oceny pracy nauczyciela.

Ogólnokrajowe statystyki zawierają jedynie ogólne dane ilustrujące ofertę w zakresie wychowania przedszkolnego i edukacji przedszkolnej. Do 2009 r. planuje się opracowanie **wskaźników do monitorowania wychowania przedszkolnego i edukacji przedszkolnej** w gminach i kontrolowanie co trzy lata placówek wychowania przedszkolnego i edukacji przedszkolnej w gminach zgodnie z tymi wskaźnikami.

Malta

Od końca lat 70. XX wieku przedszkola prowadzą edukację przedszkolną dla 4-latków; w 1988 r. edukacja przedszkolna objęła 3-latki, a w 2007 r. wiek obniżono do 2 lat i 9 miesięcy. Żłobki dla dzieci w wieku od 0 do 36 miesięcy pojawiły się później w systemie edukacji. W celu podniesienia poziomu praktyki we wszystkich obszarach opublikowano dwa dokumenty strategiczne, „Ogólnokrajowe standardy dla placówek dziennej opieki nad dzieckiem” i „Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem”.

Większość rodziców decyduje się posyłać swe dzieci do przedszkola niezależnie od tego, że edukacja na tym poziomie nie jest obowiązkowa. Rodzice mogą sami wybrać rodzaj placówki (państwową lub prywatną), przy czym placówki państwowe i prowadzone przez Kościoły są bezpłatne, a w związku z tym nie ma barier **dostępu do wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem**. Z przedszkoli państwowych mogą korzystać wszyscy w każdym mieście i każdej wsi, co zapewnia łatwy dostęp. Czas trwania zajęć jest inny w przedszkolach państwowych i prywatnych.

Do **przedszkoli uczęszcza** ponad 95% dzieci, ale odsetek dzieci uczęszczających do **żłobków** nie jest tak duży. Jednym z powodów jest to, że pracujące matki wolą pozostawić bardzo małe dzieci pod opieką członków rodziny. Kolejny powód dotyczy aspektu finansowego, choć pracujący rodzice i pracodawcy otrzymują różne świadczenia w celu partycypowania w kosztach. Ulgi dla pracowników sektora prywatnego leżą obecnie w gestii pracodawców. Rodzice mają swych przedstawicieli w radach placówek, przychodzą do placówki w dni otwarte i mają możliwość spotkania się z zespołem placówki.

Jeśli chodzi o **jakość wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem**, stosunek liczby dzieci do liczby dorosłych zarówno w przedszkolach, jak i żłobkach jest określony i uregulowany przez władze edukacyjne. Warunki higieny i bezpieczeństwa kontroluje się w placówkach państwowych i w razie potrzeby w sektorze prywatnym. Program nauczania dla obydwu grup wiekowych opiera się na podejściu holistycznym. Określono także zasadnicze etapy dla wszystkich dzieci.

Nie ma jeszcze specjalnych rozwiązań dla dzieci z grup ryzyka; organizuje się jednak programy z udziałem rodziców, aby ułatwić małym dzieciom efektywne przygotowanie do nauki i obcowania z innymi w szkole. Do pracy z dziećmi mającymi specjalne potrzeby zatrudnia się **personel pomocniczy**. Zarówno asystenci przedszkolni, jak i opiekunowie kończą kurs zawodowy na poziomie dyplomowym, aby uzyskać kwalifikacje do pracy z małymi dziećmi w wieku 0-5 lat. Od roku szkolnego 2015/16 wymagać się jednak będzie dyplomu ukończenia studiów pierwszego stopnia w tej dziedzinie. Akceptuje się kwalifikacje przyznawane przez uczelnie, które są oficjalnie uznawane przez władze edukacyjne.

W celu informowania na bieżąco asystentów przedszkolnych i rodziców o **aktualnych metodach i strategiach nauczania** organizuje się kursy doskonalenia zawodowego, seminaria, szkolne sesje szkoleniowe dla kadry i zebrania rodziców. W szkołach organizuje się też szkolenia w zakresie umiejętności wychowania, podczas których prelegentami są eksperci w tej dziedzinie.

Wczesna edukacja i opieka nad dziećmi w placówkach państwowych jest finansowana przez rząd centralny. Maltańczycy i obywatele UE oraz dzieci z obcym obywatelstwem, które spełniają określone kryteria, nie płacą czesnego w placówkach państwowych, ale od innych dzieci z obcym obywatelstwem pobiera się opłaty co trzy miesiące. Możliwa jest bezpłatna nauka w placówkach kościelnych, ponieważ są one dotowane przez państwo. Od wszystkich dzieci uczęszczających do niezależnych placówek pobiera się opłaty w wysokości zatwierdzonej przez Ministra Edukacji. Żłobki są prowadzone przez podmioty prywatne i nie otrzymują **środków**, z wyjątkiem opłat rodziców. Trzy placówki zapewniają opiekę nad dzieckiem (dla dzieci w wieku od 18 miesięcy do 3-5 lat), która jest bezpłatna dla rodzin otrzymujących zasiłki z pomocy społecznej i/lub żyjących z minimalnego wynagrodzenia, ale od rodzin z wyższymi dochodami pobiera się opłaty.

Przedszkola państwowe działają przy szkołach podstawowych, co ułatwia bezproblemowe przejście z przedszkola do obowiązkowej nauki szkolnej. W sektorze prywatnym dzieci mogą uczęszczać do zupełnie innej placówki, choć niektóre placówki przedszkolne współpracują ze szkołami podstawowymi.

Od czasu utworzenia przedszkoli odnotowano znaczny wzrost odsetka dzieci uczęszczających do tych placówek, jak i nakładów na wczesną edukację. Opieka nad dzieckiem jest stosunkowo nowym zjawiskiem w społeczeństwie maltańskim i nadal wiele jej obszarów wymaga dalszego rozwoju. Jednak oferta rozwija się szybko i podejmuje się działania, które mają zapewnić dostęp do tego rodzaju usług wszystkim zainteresowanym rodzicom.

Holandia

W Holandii opiekę nad dzieckiem i wczesną edukację organizuje się w odrębnych formach. Opieką nad dzieckiem, przewidzianą dla dzieci w wieku od 0 do 4 lat, zajmują się placówki opieki nad dzieckiem i opiekunki do dziecka. Najważniejszym celem jest stworzenie rodzicom możliwości łączenia wychowania dzieci z pracą zawodową. Dla dzieci w wieku od 4 do 12 lat istnieją placówki pozaszkolne. Wczesna edukacja jest przewidziana dla dzieci w wieku od 2 do 6 lat, a zwłaszcza dzieci z środowisk defaworyzowanych (tj. dzieci, których rodzice mają niski poziom wykształcenia). Prowadzą ją *peuterspeelzalen*⁽¹⁾ (dzieci w wieku 2 i 3 lat) i *Scholen voor basisonderwijs*⁽²⁾ (dzieci w wieku 4 i 5 lat).

Punktem wyjścia **opieki nad dzieckiem** jest wspólna odpowiedzialność rządu (centralnego), pracodawców i rodziców. Opieka nad dzieckiem nie należy jednak do zadań rządu centralnego. Rząd centralny określa – w formie przepisów prawnych – ogólne zasady dotyczące jakości, kontroli i finansowania. Samorząd lokalny odpowiada za przestrzeganie wymogów jakości, przy czym samorządy przekazują to zadanie gminnym urzędom ds. zdrowia (GGD). Rodzice mogą występować o pomoc finansową do rządu centralnego. System ten zakłada partycypowanie w kosztach przez pracodawcę (obowiązkowe od 1997 r.); wkład ten wypłaca się rodzicom w ramach zasiłku na opiekę nad dzieckiem. Określone grupy (np. studenci, osoby poszukujące pracy, imigranci niedawno przybyli do kraju) mogą występować o dodatkową pomoc do gminy. Wszystkie formy pomocy są powiązane z wysokością dochodów.

Opieka nad dzieckiem jest uregulowana w **Ustawie o opiece nad dzieckiem** (*Wet kinderopvang*), która określa następujące **zasadnicze cele**:

- stworzenie rodzicom szerszych możliwości łączenia pracy zawodowej z opieką nad dzieckiem;
- finansowanie za pośrednictwem rodziców, aby skłonić placówki do zwracania większej uwagi na ceny i jakość;
- jednolity ogólnokrajowy system dotyczący finansowania, jakości i kontroli, aby uniknąć różnicowania między gminami.

POD WZGLĘDEM FORM I CHARAKTERYSTYKI OPIEKĘ NAD DZIECKIEM MOŻNA PODZIELIĆ NA ROZWIĄZANIA FORMALNE I NIEFORMALNE.

Rozwiązania formalne

Formalne rozwiązania w zakresie opieki nad dzieckiem przewidziane w Ustawie o opiece nad dzieckiem obejmują:

- **żłobki** dla dzieci w wieku od 6 tygodni do 4 lat, czynne od godz. 8.00 do 18.00, średnio 10 godzin opieki dziennie. Część z nich zapewnia opiekę przez dłuższy czas i w elastycznych godzinach lub przez 24 godziny. Maksymalna liczba dzieci w grupie i przypadająca na jednego wykwalifikowanego pracownika wzrasta wraz z wiekiem dzieci: 12 dzieci w grupie – w wieku poniżej 12 miesięcy i 16 dzieci – w wieku poniżej 4 lat (maksymalnie 8 dzieci w wieku poniżej 12 miesięcy); 4 dzieci przypadających na jednego wykwalifikowanego pracownika – poniżej 12 miesięcy; 5 dzieci – od roku do 2 lat; 6 dzieci w wieku od 2 do 3 lat i 8 dzieci w wieku od 3 do 4 lat.
- **opieka pozaszkolna** dla dzieci w wieku od 4 do 12 lat uczęszczających do szkoły podstawowej;

⁽¹⁾ Ośrodki zabaw zapewniające opiekę dzienną w niepełnym wymiarze godzin.

⁽²⁾ Placówki prowadzące 8-letni cykl kształcenia w pełnym wymiarze na poziomie szkoły podstawowej dla uczniów w wieku od 4 do 12 lat.

- od 4 do 8 lat, maksymalnie 20 dzieci, z jednym wykwalifikowanym pracownikiem przypadającym na 10 dzieci;
- od 8 do 12 lat, maksymalnie 30 dzieci, z jednym wykwalifikowanym pracownikiem + dodatkowy pracownik lub inna osoba dorosła.
- **zarejestrowane opiekunki do dziecka** – dla dzieci w wieku od 0 do 12 lat, maksymalnie 4 dzieci (nie uwzględniając własnych dzieci), dostępne wieczorem, w nocy i w weekendy; selekcja przeprowadzana zgodnie z przepisami i uzgodnieniami między agencjami a rodzicami. Opieka nad dzieckiem za pośrednictwem zarejestrowanych instytucji jest uwzględniona w Ustawie o opiece nad dzieckiem.
- **żłobki rodzinne**, w których rodzice uczestniczą w opiece nad dziećmi. Żłobki te muszą działać zgodnie z przepisami.

Formalna opieka nad dzieckiem nieuwzględniona w Ustawie o opiece nad dzieckiem:

- **ośrodki zabaw** (*peuterspeelzalen*) – dla dzieci w wieku 2-4 lata, średnio od 12 do 15 dzieci w grupie. Otwarte dla wszystkich dzieci, które mogą uczęszczać na zajęcia dwa razy w tygodniu, przez 2 lub 3 godziny, prowadzone przez wykwalifikowaną kadrę. Zajęcia służą przede wszystkim celom edukacyjnym: stymulowaniu rozwoju społeczno-emocjonalnego i motorycznego dzieci. Zgodnie z przyjętymi przez gminy zasadami pierwszeństwo mogą mieć niektóre dzieci ze względów społeczno-medycznych lub dzieci z (potencjalnymi) upośledzeniami rozwojowymi.

Rozwiązania nieformalne obejmują nadzór w porze obiadowej i nieformalną opiekę nad dzieckiem sprawowaną przez rodziców w domu.

Wczesna edukacja jest adresowana do dzieci w wieku od 2 do 5 lat, które są zagrożone nierównymi szansami edukacyjnymi. Ta grupa docelowa obejmuje dzieci z rodzin o niskim poziomie wykształcenia (wśród których większość stanowią dzieci z mniejszości etnicznych). Celem jest niwelowanie nierównych szans edukacyjnych we wczesnym wieku. Programy edukacyjne dla dzieci w wieku poniżej 4 lat są organizowane przez *peuterspeelzalen*. Wczesna edukacja rozciąga się na pierwsze dwa lata nauki na poziomie szkoły podstawowej. Od sierpnia 2006 r. za wczesną edukację i opiekę nad dzieckiem odpowiadają władze gminne, natomiast szkoły muszą przyjąć na siebie odpowiedzialność za późniejsze lata wczesnej edukacji.

Podział na opiekę nad dzieckiem i wczesną edukację nie jest tak ścisły jak dawniej. Od 2004 r. każda placówka opieki nad dzieckiem musi opracować plan pedagogiczny. Niektóre placówki opieki nad dzieckiem rozpoczęły realizację programów wczesnej edukacji. W lipcu 2007 r. rząd ogłosił, że oferta w zakresie opieki nad dzieckiem zostanie „zharmonizowana” z ofertą w zakresie wczesnej edukacji. Nie musi to oznaczać pełnego połączenia. Istotnym celem jest zapewnienie dostępu do wczesnej edukacji wszystkim potrzebującym dzieciom, a tym samym również dzieciom w placówkach opieki nad dzieckiem.

Austria

Austria jest państwem federalnym, składającym się z dziewięciu prowincji federalnych, tj. *Bundesländer*, z których każda ma własny parlament i rząd. **Rządy prowincji** ponoszą **pełną odpowiedzialność** za organizację, uregulowanie i finansowanie oferty w zakresie **wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem**. W przepisach prowincji określa się wymogi prawne dotyczące najważniejszych placówek opieki nad dzieckiem, regulując takie sprawy, jak harmonogram funkcjonowania, zatrudnianie wykwalifikowanej kadry, standardy dotyczące budynków i pomieszczeń itp. W związku z tym austriacki system wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem jest znacznie zdecentralizowany.

Austriackie podejście do małych dzieci charakteryzuje się **silną tradycją pedagogiki społecznej** z szeroką i integracyjną koncepcją wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. W przepisach wszystkich dziewięciu prowincji dotyczących przedszkoli postuluje się podejście oparte na pedagogice społecznej – „uczenie się przez zabawę” – a celem jest uzupełnienie wychowania w domu. W związku z tym centralnymi elementami są koncepcja „swobodnej zabawy” (dzieci same decydują, jak mają spędzać

czas przez pewną część dnia) i postawa „ukierunkowana na dziecko” (indywidualne potrzeby, rozwój i uzdolnienia indywidualnego dziecka). Nie istnieje federalny program nauczania dotyczący pracy pedagogicznej w placówkach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, a zamiast tego stosuje się wiele rozmaitych koncepcji, które opierają się na tradycyjnych metodach pracy w przedszkolach i żłobkach oraz nowszych podejściach.

Kontrola zgodności z kryteriami dotyczącymi aspektów strukturalnych i procesów na poziomie placówek należy do zadań dyrektorów placówek. Zgodnie z przepisami prowincji kontrolą przedszkoli i żłobków zajmują się wizytatorzy działający na poziomie prowincji. Przepisy na poziomie prowincji i gmin regulują też kwestie pedagogiczne i związane z doskonaleniem zawodowym. Większość rządów prowincji prowadzi bezpłatne kursy doskonalenia zawodowego.

System wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem obejmuje głównie placówki publiczne i niekomercyjne. Według Austriackiego Urzędu Statystycznego (2007) jedynie 4,6% placówek prowadzi podmioty prywatne. Najważniejszymi placówkami są *Krippen* (żłobki) dla dzieci w wieku do 3 lat, *Kindergärten* (przedszkola) na ogół dla dzieci w wieku od 3 do 6 lat oraz jednostki z grupami mieszanymi (przeważnie usytuowane w przedszkolach) dla dzieci w wieku od roku do 6 lat (a czasem do 10 lat). Dane wskazują na wyraźny wzrost odsetka uczęszczających do placówek wśród dzieci w wieku 3-6 lat w ciągu ostatnich 10 lat.

Placówki są w znacznej mierze **dotowane**, dzięki czemu korzystanie z tej oferty leży **w granicach możliwości finansowych** rodziców, którzy pokrywają średnio 15% kosztów (obejmujących opiekę nad dzieckiem). Wysokość opłat oblicza się według ruchomej skali opartej na dochodzie netto w gospodarstwie domowym. Wysokość wkładu jest zróżnicowana zależnie od prowincji i zależy od zakresu opieki. Istotnym elementem austriackiej polityki społecznej są wysokie federalne zasiłki na opiekę nad dzieckiem i korzystne rozwiązania w zakresie urlopów wychowawczych. Na rodziny z małymi dziećmi wydaje się 3,3% PKB, co plasuje Austrię tuż za krajami skandynawskimi pod względem pomocy dla małych dzieci i rodzin (OECD, 2006).

W Austrii nie używa się jednej wspólnej definicji „dzieci z grup ryzyka” odnoszącej się do przyjętej przez OECD kategorii C. Wszystkie prowincje stworzyły **programy dla dzieci i rodzin ze środowisk migranckich**. Środki finansowe od rządów prowincji przeznacza się na dodatkową kadrę w placówkach z dużym odsetkiem dzieci, dla których język niemiecki nie jest językiem ojczystym, kadrę znającą języki migrantów lub specjalnie przeszkoloną kadrę, która zajmuje się promowaniem nauki języka niemieckiego, oraz odpowiednią ofertę kursów doskonalenia zawodowego dla pedagogów zajmujących się wczesną edukacją.

W 2005 r. uruchomiono federalny, międzyresortowy projekt służący **podniesieniu poziomu znajomości języka niemieckiego** u dzieci ze środowisk, które nie są niemieckojęzyczne. Od tego czasu dzieci zapisuje się do szkoły na rok przed rozpoczęciem obowiązkowej nauki w szkole podstawowej. Oprócz wcześniejszych zapisów ocenia się poziom znajomości języka u dziecka i w razie potrzeby organizuje się specjalne bezpłatne zajęcia włączone do oferty ogólnodostępnej. W 2008 r. rozwiązaniem tym objęto wszystkie dzieci z brakami językowymi. Ponadto wprowadzono ogólnokrajowy program nauczania ułatwiający wczesną naukę języka, specjalne moduły szkoleniowe dla pedagogów przedszkolnych i narzędzia do oceny poziomu znajomości języka w przedszkolach.

Bibliografia:

OECD Country Note, 2006. <http://www.oecd.org/dataoecd/14/57/36472878.pdf>

Statistic Austria. (2007) Kindertagesheimstatistik 2006/07, Wiedeń

<http://www.sprich-mit-mir.at>

Polska

W Polsce **wczesną edukację i opiekę nad dzieckiem**, obejmującą okres od urodzenia do rozpoczęcia obowiązkowej nauki szkolnej, tj. 7 lat, organizuje się w żłobkach dla dzieci w wieku 0-3 lata i przedszkolach dla dzieci w wieku od 3 lat do wieku, w którym rozpoczynają one naukę w szkole

podstawowej. Zarówno żłobki, jak i przedszkola mogą być placówkami publicznymi lub niepublicznymi. Niektóre przedszkola utworzyły oddziały żłobkowe.

Żłobki stanowią część systemu opieki zdrowotnej; są to placówki zapewniające opiekę zdrowotną, która obejmuje profilaktykę chorób i opiekę nad dziećmi w wieku do 3 lat w godzinach pracy rodziców lub opiekunów. Do żłobków przyjmuje się wyłącznie dzieci pracujących rodziców. Żłobki istnieją jedynie w większych i mniejszych miastach, a zwłaszcza w dużych miastach. W 2005 r. do żłobków uczęszczał jedynie niewielki odsetek dzieci, tj. ok. 2% dzieci w wieku 0-3 lata.

Żłobki świadczą następujące usługi zgodnie z normami dla wieku dziecka: wyżywienie, usługi opiekuńczo-pielęgnacyjne, higiena snu i wypoczynku, organizacja zabaw wychowawczych i dydaktycznych w placówce i na powietrzu, profilaktyka chorób, działania promujące zdrowie i korekcyjno-naprawcze oraz udzielanie doraźnej pomocy medycznej. Żłobki organizują **wyłącznie zajęcia związane z opieką** i nie realizują programów nauczania. Zajęcia stymulujące rozwój dzieci i zajęcia o charakterze dydaktycznym są organizowane przez opiekunki na zasadzie okazjonalnej i nie stanowią elementu usystematyzowanego programu.

Pod koniec 2005 r. w Polsce istniało 371 żłobków, w tym 356 żłobków publicznych prowadzonych przez samorządy lokalne i 15 żłobków niepublicznych. Ponadto w przedszkolach działało 130 oddziałów żłobkowych, w tym 118 w przedszkolach publicznych i 12 w przedszkolach niepublicznych. W 2005 r. do żłobków uczęszczało łącznie 22 913 dzieci, w tym 1381 dzieci w wieku od 0 do roku, 5962 w wieku roku, 10 833 w wieku 2 lat i 3913 w wieku 3 lat; 824 z nich uczęszczało do żłobków niepublicznych. **Zapotrzebowanie** na tę formę opieki **wzrasta co roku**.

Przedszkola stanowią część systemu oświaty. Są najważniejszym rodzajem placówek prowadzących edukację przedszkolną. Sieć przedszkoli uzupełniają oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych. Edukacja przedszkolna obejmuje dzieci w wieku od 3 do 5 lat. Dzieci w wieku 6 lat obowiązkowo uczęszczają na roczne zajęcia przygotowujące do szkoły podstawowej, które są prowadzone w przedszkolu lub oddziale przedszkolnym. Przedszkola publiczne, włącznie z oddziałami integracyjnymi i przedszkolami specjalnymi, są tworzone i prowadzone przez gminy (najniższy szczebel samorządu lokalnego).

Edukacja przedszkolna obejmuje zajęcia wspierające rozwój i edukację dzieci w wieku od 3 lat do wieku, w którym rozpoczynają naukę w szkole podstawowej. **Zajęcia dydaktyczne** w przedszkolu organizuje się zgodnie z podstawą programową dotyczącą edukacji przedszkolnej, określona przez Ministra Edukacji Narodowej; przedszkole ma wspierać i ukierunkowywać rozwój dzieci zgodnie z ich zdolnościami i potencjałem rozwojowym w kontekście relacji ze środowiskiem społeczno-kulturowym i naturalnym. Przedszkola i oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych tworzą warunki umożliwiające dzieciom osiągnięcie „gotowości szkolnej”. Edukacja przedszkolna odgrywa kluczową rolę w przypadku dzieci defaworyzowanych. Stymulujące środowisko edukacyjne jest dla nich jedyną szansą ograniczenia szkodliwego wpływu ubóstwa. Główna granica podziału między obszarami z szerokim i ograniczonym dostępem do placówek przedszkolnych przebiega między miastami a obszarami wiejskimi. W roku szkolnym 2005/06 do placówek przedszkolnych uczęszczało ogółem 41,0% dzieci w wieku od 3 do 5 lat. Odsetek ten był jednak znacznie zróżnicowany – od 58,4% w obszarach miejskich do jedynie 19,1% w obszarach wiejskich. Kolejną barierą utrudniającą dostęp do edukacji przedszkolnej dla dzieci z rodzin, które znajdują się w trudnej sytuacji finansowej, są obowiązkowe opłaty.

Decyzje dotyczące liczby przedszkoli publicznych i liczby miejsc w tych przedszkolach są podejmowane przez poszczególne gminy. Powszechnym problemem jest dysproporcja między niewielką liczbą przedszkoli a zapotrzebowaniem na tego rodzaju ofertę. Do przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych przyjmuje się wszystkie dzieci, niezależnie od tego, czy ich rodzice pracują. Ograniczenia nakłada jedynie niewielka liczba miejsc w porównaniu z zapotrzebowaniem; w takich przypadkach pierwszeństwo mają dzieci w wieku 6 lat, a w następnej kolejności dzieci z rodzin niepełnych i osób niepełnosprawnych. W roku szkolnym 2005/06 **pełny dostęp do edukacji przedszkolnej** miały wyłącznie dzieci zapisane na obowiązkowe zajęcia przygotowujące do szkoły podstawowej (6-latki). Liczba żłobków i przedszkoli nie jest wystarczająca, aby zaspokoić zapotrzebowanie. Ministerstwo Edukacji Narodowej proponuje jednak obniżenie wieku, w którym dzieci mają rozpocząć naukę w szkole podstawowej, co oznacza, że dzieci będą

rozpocząć obowiązkowe kształcenie w pełnym wymiarze w szkole podstawowej w wieku 6 lat. Rok 2008/09 został nazwany Rokiem Przedszkolaka i pojawiają się nowe formy wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (kluby dziecięce czy ośrodki przedszkolne). Dzieciom w wieku 3-5 lat zapewni się lepszy dostęp do wczesnej edukacji i opieki. Od roku 2009/10 wszystkie dzieci w wieku 5 lat będą miały prawo do edukacji przedszkolnej. Począwszy od roku 2010/11 wszystkie 5-latki będą obowiązkowo zapisywane na zajęcia przygotowujące do szkoły podstawowej.

Słowenia

W Słowenii istnieje ujednoczony i zintegrowany system edukacji i opieki dla dzieci w wieku od roku (po upływie urlopu macierzyńskiego) do 6 lat (gdy dzieci muszą rozpocząć obowiązkową naukę szkolną). Słowenia ma również stosunkowo gęstą i łatwo dostępną sieć placówek **wczesnej edukacji i opieki nad dziećmi**. U podstaw tego systemu leżą następujące zasady: demokracja, pluralizm, autonomia, profesjonalizm i odpowiedzialność zawodowa kadry pedagogicznej, równość szans dla wszystkich dzieci i rodziców z należytym uwzględnieniem różnorodności interpersonalnej, prawo do wyboru i prawo do różnorodności oraz równoważnie różnych aspektów rozwoju fizycznego i umysłowego dziecka.

System edukacji funkcjonuje na podstawie Ustawy o placówkach przedszkolnych i Ustawy o organizacji i finansowaniu oświaty (obydwie ustawy uchwalone w 1996 r., a ostatnio znowelizowane w 2008 r.). Rodzice mają prawo wyboru placówki i programu, które odpowiadają ich indywidualnym zainteresowaniom i potrzebom. Znaczna większość małych dzieci w Słowenii uczęszcza do publicznych placówek wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem; pozostałe 1,7% uczestniczy w zajęciach organizowanych przez placówki prywatne.

W ostatnim dziesięcioleciu wprowadzono **znaczne zmiany koncepcyjne i reformy systemowe**, których celem było większe zróżnicowanie dostępnych programów wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, a równocześnie stworzenie możliwości tworzenia placówek prywatnych. Istnieją dane potwierdzające, że najwyższej jakości edukacja i opieka dla małych dzieci stanowi mądrą inwestycję w przyszłość, która przynosi duże zyski. W związku z tym nowe uregulowania obniżyły maksymalną liczbę dzieci w grupie i/lub przypadającą na jedną osobę dorosłą, zapewniając w ten sposób lepsze warunki przestrzenne. Podniesiono również minimalne wymogi dotyczące kwalifikacji nauczycieli w placówkach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, które przewidują obecnie ukończenie studiów zawodowych (lub studiów na wyższym poziomie). O ile poprzedni program nauczania dotyczący wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem miał szczegółowo określoną strukturę i opierał się na ujednoczonych zajęciach grupowych, nowy program jest znacznie bardziej elastyczny i lepiej dostosowany do specyficznych potrzeb rozwojowych każdego dziecka.

Publiczne **placówki wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem** są tworzone i finansowane przez gminy i z opłat od rodziców. Te ostatnie stanowią od 0 do 80% pełnych kosztów, zależnie od poziomu dochodów. Rodziny mają prawo do dodatkowego wsparcia w formie ulg podatkowych, zasiłków na dziecko i obniżonych opłat za edukację i opiekę w przypadku drugiego dziecka. Placówki wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem są samodzielnymi placówkami lub jednostkami organizacyjnymi szkół elementarnych. Inne rozwiązanie polega na zapewnianiu opieki w rodzinie opiekunki do dziecka lub w domu dziecka. Placówki prywatne mają również prawo do otrzymywania dotacji z budżetu państwa.

Placówki publiczne i prywatni organizatorzy wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, posiadający zezwolenie państwowe, muszą realizować „**Ogólnokrajowy program nauczania dla placówek przedszkolnych**”, przyjęty w 1999 r. Głównym celem placówek wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem jest tworzenie warunków sprzyjających rozwojowi, uczeniu się i uspołecznieniu każdego dziecka. W związku z tym w programie nauczania podkreśla się, że istotne znaczenie ma rozpoznanie i uwzględnianie potencjału rozwojowego każdego dziecka i zachowanie specyfiki wczesnego uczenia się i nauczania.

Program nauczania dotyczący wczesnej edukacji i opieki jest przewidziany dla dzieci z **dwóch najważniejszych grup wiekowych**. Pierwsza grupa obejmuje dzieci w wieku od roku do 3 lat (maksymalnie 12 dzieci w grupie), a druga – dzieci w wieku od 3 do 6 lat (maksymalnie 22 dzieci w grupie). Grupy są jednolite lub mieszane (złożone z dzieci w każdym wieku od roku do sześciu lat). W każdej grupie zajęcia prowadzi nauczyciel specjalizujący się we wczesnej edukacji i opiece nad

dzieckiem, który musi posiadać co najmniej tytuł licencjacki (lub wyższy), we współpracy z asystentem posiadającym co najmniej kwalifikacje, które uzyskuje się po ukończeniu 4-letniego kształcenia w szkole średniej II stopnia w dziedzinie wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. Proces edukacyjny wspierają także inni wysoko wykwalifikowani specjaliści (specjalizujący się w dziedzinie poradnictwa, pedagogiki specjalnej, żywienia, opieki zdrowotnej i osobistej).

Ogromna większość dzieci (95,2% w 2007 r.) uczestniczy w programach całodziennych, które obejmują od 6 do 9 godzin dziennie, włącznie z czterema posiłkami i czasem przeznaczonym na odpoczynek i sen. W ramach innych programów zajęcia trwają pół dnia i/lub krócej. Placówki wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem są zwykle czynne od 9 do 12 godzin dziennie, 5 dni w tygodniu, przez cały rok. Odsetek **dzieci uczestniczących w programach wczesnej edukacji i opieki** stale wzrasta. W 1980 r. do placówek wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem uczęszczało jedynie 38,4% ogółu małych dzieci, a w 2007 r. odsetek ten wzrósł do 64,8%.

Finlandia

W fińskim systemie wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem zapewnianiu **równości** służy szereg wzajemnie powiązanych i wzmacniających się praktyk i strategii. Do najistotniejszych elementów należą: wczesne rozpoznawanie indywidualnych potrzeb, programy nauczania i wytyczne, partnerstwo i kadra zajmująca się wczesną edukacją i opieką nad dzieckiem, która reprezentuje szeroki wachlarz dyscyplin. Każde dziecko ma prawo do opieki dziennej i edukacji przedszkolnej. Władze lokalne są zobowiązane do zapewnienia dziecku miejsca w placówce wczesnej edukacji i opieki, jeśli życzą sobie tego rodzice. Dwoma najważniejszymi dokumentami, które stanowią podstawę wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, są: Podstawa programowa edukacji przedszkolnej i Ogólnokrajowe wytyczne w sprawie programu nauczania dotyczącego wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem.

Każde dziecko przyjmowane do placówki ma indywidualny **plan wczesnej edukacji i opieki**, który przygotowują wspólnie opiekunowie dziecka, nauczyciele i inni pracownicy, a w niektórych przypadkach także specjaliści spoza placówki. Istnieją również projekty, które uzupełniają podstawową metodykę, adresowane do różnych grup, ale mają one mniejsze znaczenie niż codzienna praca z dziećmi na zasadzie indywidualnej. Inne rozwiązania ułatwiające dostęp do wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem obejmują system opłat za opiekę dzienną oparty na dochodach i zasiłek rodzinny na opiekę dzienną oraz bezpłatną edukację przedszkolną dla 6-latków wraz z bezpłatnymi przejazdami i posiłkami.

Ocenę **potrzeb dotyczących wsparcia**, jakiego wymaga dziecko, przygotowują wspólnie rodzice i kadra pedagogiczna, z uwzględnieniem wcześniejszych ocen. Dziecko może potrzebować wsparcia w zakresie fizjologii, informacji, umiejętności oraz rozwoju emocjonalnego i społecznego. Dzieci w wieku przedszkolnym mają prawo do bezpłatnej opieki. Wsparcie może być również potrzebne w sytuacjach, gdy środowisko, w którym wychowuje się dziecko, zagraża jego dobremu samopoczuciu i rozwojowi lub nie chroni go przed takimi zagrożeniami. Plan wczesnej edukacji i opieki przewiduje rozpoznanie i usystematyzowanie potrzeb dziecka w zakresie wsparcia, aby umożliwić dzieciom maksymalnie pełny udział w zajęciach grupowych, a na ogół dzieci nie dzieli się na różne grupy. Wsparcie może zapewniać asystent, specjalny nauczyciel przedszkolny lub pedagog specjalny.

Kadra w placówkach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem tworzy wspólnotę specjalistów reprezentujących wiele różnych dziedzin, w której zadania nie są ściśle podzielone według kwalifikacji. Asystenci uczestniczą w tych samych zadaniach, ale w ich pracy nacisk kładzie się na wspieranie indywidualnych dzieci w procesie uczenia się. Specjaliści zajmujący się opieką nad dzieckiem mogą korzystać z pomocy nie tylko różnych nauczycieli czy wychowawców, ale także pracowników opieki społecznej, pracowników służb zajmujących się opieką zdrowotną i zdrowiem psychicznym, a także w razie potrzeby innych osób.

Jedną z najważniejszych zasad wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem jest zasada **partnerstwa edukacyjnego**, uwypuklająca rolę opiekunów, która zakłada, że opiekunowie i kadra pedagogiczna wspólnie wspierają rozwój i proces uczenia się dziecka poprzez praktyki sprzyjające dialogowi oraz budowaniu zaufania i wzajemnego szacunku. Już na etapie opieki nad dzieckiem przygotowuje się wspólnie z opiekunami plan wczesnej edukacji i opieki dla każdego dziecka. Opracowywanie

indywidualnego planu jest również powszechną praktyką w edukacji przedszkolnej. Opiekunowie uczestniczą również w opracowywaniu programów nauczania i wytycznych. Dane potwierdzają, że takie partnerstwo ma szczególnie istotne znaczenie w kontekstach wielokulturowych.

Oprócz dzieci ze specjalnymi potrzebami, w oficjalnych dokumentach dotyczących wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem wymienia się **cztery grupy dzieci, na których potrzeby należy zwrócić szczególną uwagę**, tj. dzieci z rodzin lapońskich, dzieci z rodzin romskich, dzieci używające języka migowego i dzieci imigrantów. Wśród celów ich edukacji wymienia się wielojęzyczność i wielokulturowość, tożsamość i świadomość kulturową. Jednym z celów dla wszystkich dzieci jest wzmocnienie tożsamości kulturowej dzieci wraz z poznaniem własnego dziedzictwa kulturowego i różnorodności kulturowej. Ponadto zajęcia dla dzieci imigrantów w wieku przedszkolnym można organizować w powiązaniu z innymi zajęciami przedszkolnymi, w formie przygotowania do nauki w szkole elementarnej lub jako połączenie tych dwóch elementów. Termin „dziecko z grupy ryzyka” nie jest w ogóle używany, a ewentualne zapotrzebowanie na wsparcie ocenia się na zasadzie indywidualnej.

Zjednoczone Królestwo

Anglia

Jeszcze stosunkowo niedawno organizowanie finansowanej przez państwo edukacji i opieki dla dzieci, które nie osiągnęły wieku obowiązku szkolnego (5 lat), leżało w gestii władz lokalnych. Wiele samorządów lokalnych tworzyło przedszkola i klasy przedszkolne dla dzieci w wieku powyżej 3 lat i/lub zezwalało na przyjmowanie dzieci do szkoły podstawowej w wieku 4 lat, ale nie miały one takiego obowiązku, a oferta była fragmentaryczna. Poza sektorem publicznym niektóre dzieci uczęszczały do płatnych prywatnych przedszkoli i klas przedszkolnych. Znacznie więcej dzieci uczęszczało do społecznych ośrodków zabaw, w których opłaty były przystępne dzięki wsparciu osób prywatnych i lokalnej społeczności. Opiekę dzienną w pełnym wymiarze, jeśli była dostępna, zapewniał głównie sektor prywatny, w którym od rodziców pobierano opłaty. Sektor placówek społecznych i prywatnych podlegał regulacjom i kontroli, jeśli chodzi o jakość opieki, ale nie pod kątem programu edukacyjnego.

W 1998 r. na władze lokalne nałożono ustawowy obowiązek zapewnienia wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem na danym terenie. W 1999 r. opublikowano *Narodową strategię w dziedzinie opieki nad dzieckiem (National Childcare Strategy)*. Jej celem było zwiększenie miejsc w placówkach opieki nad dzieckiem, ułatwienie dostępu do opieki nad dzieckiem i obniżenie związanych z tym kosztów oraz podniesienie jakości opieki w różnych rodzajach placówek. Dla rodziców o niskich i średnich dochodach wprowadzono ulgi podatkowe.

W 1999 r. wszystkie 4-latki uzyskały prawo do wczesnej edukacji i opieki w niepełnym wymiarze godzin, a w 2004 r. prawo to objęło wszystkie 3-latki. Od tego czasu bezpłatną edukacją i opieką objęto też niektóre 2-latki w upośledzonych obszarach. W tej sytuacji konieczne było zwiększenie liczby miejsc, co osiągnięto częściowo przez finansowanie miejsc w sektorze społecznym i prywatnym. Finansowanie było powiązane z wydaniem nowych ogólnokrajowych wytycznych dotyczących dzieci w wieku powyżej 3 lat, które miały zagwarantować, że zarówno sektor publiczny, jak i dotowany sektor społeczny i prywatny będą działać zgodnie z tymi samymi celami określonymi w ogólnokrajowym programie nauczania. Dzięki tym rozwiązaniom pracujący rodzice mieli teraz dostęp do bezpłatnych miejsc i mogli przedłużyć godziny opieki nad dzieckiem za dodatkową opłatą. Miejsca te mogły być w tej samej placówce, która zajmuje się także dziećmi w wieku poniżej 3 lat – podobnie jak w modelu „placówek zintegrowanych” omówionym w rozdziale 3.

Od kwietnia 2008 r. władze lokalne mają nowe zadanie polegające na zapewnieniu odpowiedniej opieki nad dziećmi pracujących rodziców. Oznacza to, że powinny one ułatwiać funkcjonowanie i wspierać placówki prywatne i społeczne, ale nie muszą same zapewniać opieki nad dzieckiem (choć mogą zajmować się tym w pewnych sytuacjach).

Od września 2008 r. obowiązują nowe zasady zapewniania jakości w placówkach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (*Early Years Foundation Stage*). Połączono w nich wymogi dotyczące uczenia się, rozwoju i opieki, które odnoszą się do wszystkich placówek, niezależnie od rodzaju, wielkości czy sposobu finansowania. Jest to ujednoczony zbiór wymogów dotyczących dzieci w wieku od urodzenia

do 5 lat, co likwiduje podział na edukację i opiekę oraz na ofertę dla grupy wiekowej „od urodzenia do 3 lat” i grupy „od 3 do 5 lat”.

Te zmiany w dziedzinie edukacji i opieki stanowią część szerszego programu reform, w którym nacisk kładzie się na zintegrowanie i udoskonalenie pełnego wachlarza usług dla dzieci i rodzin, włącznie z opieką zdrowotną i wsparciem dla rodzin oraz edukacją i opieką nad dzieckiem. Celem jest poprawa wyników uzyskiwanych przez wszystkie dzieci, a także zniwelowanie różnic pomiędzy tymi, które radzą sobie dobrze, i tymi, które nie radzą sobie równie dobrze. Oznacza to połączenie powszechnie dostępnych usług z większym wsparciem dla najbardziej potrzebujących. Nacisk kładzie się na ochronę dzieci narażonych na różne zagrożenia i zadbanie o to, aby dzieci nie „wymknęły się z sieci”. Cele te przedstawiono w programie *Liczy się każde dziecko (Every Child Matters)*, który wyznacza pięć celów dla wszystkich dzieci: bycie zdrowym, bycie bezpiecznym, cieszenie się życiem i osiąganie sukcesów, wnoszenie pozytywnego wkładu oraz osiągnięcie dobrej pozycji materialnej. Jeśli chodzi o wczesne lata, istotny wkład w realizację tych celów wnosi program *Pewny Start (Sure Start)*; sieć ośrodków dla dzieci uczestniczących w programie *Pewny Start* świadczy szereg zintegrowanych usług dostosowanych do potrzeb lokalnych, ale ich zasadniczymi elementami są wczesna edukacja, opieka zdrowotna i wsparcie dla rodzin.

Walia

Cechą charakterystyczną oferty w Walii jest to, że rząd Zgromadzenia Walijskiego uznaje język walijski za integralny element walijskiej tożsamości narodowej i przyznaje, że jego cel, jakim jest zbudowanie społeczeństwa dwujęzycznego, musi być zakorzeniony we wczesnej edukacji. Placówki, które mogą organizować edukację i opiekę dwujęzyczną lub w języku walijskim, otrzymują dodatkowe wsparcie.

Podobnie jak w Anglii, jeszcze stosunkowo niedawno organizowanie finansowanej przez państwo edukacji i opieki dla dzieci, które nie osiągnęły wieku obowiązku szkolnego (5 lat), leżało w gestii władz lokalnych. Wiele samorządów lokalnych tworzyło przedszkola i klasy przedszkolne dla dzieci w wieku powyżej 3 lat i/lub zezwalało na przyjmowanie dzieci do szkoły podstawowej w wieku 4 lat, ale nie miały one takiego obowiązku, a oferta była fragmentaryczna. Poza sektorem publicznym niektóre dzieci uczęszczały do płatnych prywatnych przedszkoli i klas przedszkolnych. Znacznie więcej dzieci uczęszczało do społecznych ośrodków zabaw, w których opłaty były przystępne dzięki wsparciu osób prywatnych i lokalnej społeczności. Opiekę dzienną w pełnym wymiarze, jeśli była dostępna, zapewniał głównie sektor prywatny, w którym od rodziców pobierano opłaty. Sektor placówek społecznych i prywatnych podlegał regulacjom i kontroli, jeśli chodzi o jakość opieki, ale nie pod kątem programu edukacyjnego.

W 1998 r. opublikowano *Narodową strategię w dziedzinie opieki nad dzieckiem w Walii (National Childcare Strategy in Wales)*. Jej celem było stworzenie dzieciom dobrych warunków i wspieranie pracujących rodziców poprzez zapewnienie wysokiej jakości i przystępnych finansowo form opieki nad dziećmi w każdej społeczności lokalnej. Strategia dla Walii została wprowadzona w ramach inicjatyw rządowych obejmujących całe terytorium Zjednoczonego Królestwa, które obejmowały m.in. ulgi podatkowe z tytułu opieki nad dzieckiem dla rodzin o niskich i średnich dochodach.

Również w 1998 r. na władze lokalne nałożono nowy ustawowy obowiązek zapewnienia wczesnej edukacji i opieki nad dziećmi na danym terenie. W 1999 r. wszystkie 4-latki uzyskały prawo do wczesnej edukacji i opieki w niepełnym wymiarze godzin, a w 2005 r. prawo to objęło też wszystkie 3-latki. W tej sytuacji konieczne było zwiększenie liczby miejsc, co osiągnięto częściowo poprzez finansowanie miejsc w sektorze społecznym i prywatnym. Finansowanie było powiązane z wydaniem nowych ogólnokrajowych wytycznych dotyczących dzieci w wieku powyżej 3 lat, które miały zagwarantować, że zarówno sektor publiczny, jak i dotowany sektor społeczny i prywatny będą działać zgodnie z tymi samymi celami określonymi w ogólnokrajowym programie nauczania. Dzięki tym rozwiązaniom pracujący rodzice mieli teraz dostęp do bezpłatnych miejsc i mogli przedłużyć godziny opieki nad dzieckiem za dodatkową opłatą. Miejsca te mogły być w tej samej placówce, która zajmuje się także dziećmi w wieku poniżej 3 lat – podobnie jak w modelu „placówek zintegrowanych” omówionym w innym miejscu tego raportu.

Oferta w dziedzinie opieki nad dzieckiem pozostała jednak niezrównoważona. Rząd Zgromadzenia Walijskiego przedstawił działania, które miały służyć rozwiązaniu tego problemu w strategii dotyczącej opieki nad dzieckiem z 2005 r., a następnie w koalicyjnym programie działań dla Walii z 2007 r. *Jedna Walia (One Wales)* zobowiązał się do „stopniowego rozwijania oferty powszechnie dostępnej i finansowo przystępnej opieki nad dzieckiem [...], włącznie z rozszerzoną ofertą bezpłatnej i wysokiej jakości opieki nad dzieckiem dla 2-latków w najbardziej potrzebujących obszarach”. Od kwietnia 2008 r. władze lokalne są zobowiązane do zapewnienia odpowiedniej opieki nad dziećmi pracujących rodziców.

Od września 2008 r. różne aspekty związane z edukacją dzieci w wieku od 3 do 7 lat łączy się w formie ujednoliconego obowiązkowego programu nauczania dla fazy wczesnej edukacji (*Foundation Phase*). W nowym programie nauczania położono nacisk na uczenie się poprzez zabawę i zajęcia oparte na bezpośrednim doświadczaniu oraz przewidziano czas na konsolidację tego, czego nauczyły się dzieci, przed przejściem do następnego etapu rozwoju.

Te zmiany w dziedzinie wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem stanowią część szerszego programu reform, w którym nacisk kładzie się na zintegrowanie i udoskonalenie pełnego wachlarza usług dla dzieci i rodzin, włącznie z opieką zdrowotną i wsparciem dla rodzin oraz edukacją i opieką nad dzieckiem. Celem jest poprawa wyników uzyskiwanych przez wszystkie dzieci, a także zniwelowanie różnic pomiędzy tymi, które radzą sobie dobrze, i tymi, które nie radzą sobie równie dobrze. Oznacza to połączenie powszechnie dostępnych usług z większym wsparciem dla najbardziej potrzebujących, przy czym nacisk kładzie się na ochronę dzieci narażonych na różne zagrożenia i zadbanie o to, aby dzieci nie „wymknęły się z sieci”. Istotną rolę w realizacji tych celów wytyczonych dla małych dzieci odgrywają dwa programy: *Cymorth (Children and Youth Support Fund – Fundusz Wspierania Dzieci i Młodzieży, 0-25 lat)* i *Flying Start (Świetny Start – inicjatywa dla najmłodszych dzieci (0-3 lata)*, w ramach którego inwestuje się intensywnie w najbardziej upośledzone obszary.

Irlandia Północna

Oferta w Irlandii Północnej jest pod pewnymi względami zbliżona do oferty w Anglii i Walii. W Irlandii Północnej liczba miejsc oferowanych w niepełnym wymiarze godzin w placówkach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem wzrosła w ciągu ostatniego dziesięciolecia dzięki finansowaniu przez rząd miejsc w różnych placówkach, m.in. w sektorze społecznym i prywatnym. Wszystkie finansowane placówki powinny przestrzegać tych samych wytycznych dotyczących programu nauczania i podlegają kontroli. W Irlandii Północnej stosuje się również wprowadzone w całym Zjednoczonym Królestwie ulgi podatkowe z tytułu opieki nad dzieckiem dla rodziców o niskich i średnich dochodach, z których można korzystać w przypadku, gdy otrzymuje się miejsce w prywatnych placówkach opieki nad dzieckiem w pełnym wymiarze godzin.

Są jednak także istotne różnice strukturalne. Dzieci w Irlandii Północnej wcześniej rozpoczynają obowiązkową naukę szkolną – w wieku 4 lat i 2 miesięcy. Zapewnienie miejsca w placówce wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem nie jest w Irlandii Północnej ustawowym obowiązkiem. Celem rządu jest jednak stworzenie możliwości korzystania z oferty wczesnej edukacji i opieki przez rok każdemu dziecku, którego rodzice sobie tego życzą, a obecnie niemal wszystkie dzieci uczestniczą już w rocznych zajęciach bezpośrednio poprzedzających naukę w szkole podstawowej.

W najbardziej upośledzonych obszarach uruchomiono programy *Pewny Start (Sure Start)* dla dzieci w wieku poniżej 4 lat i ich rodzin. Programy te są realizowane w ramach partnerskiej współpracy między instytucjami ustawowo zaangażowanymi w takie działania oraz organizacjami charytatywnymi i społecznymi. Mają one zaspokajać potrzeby lokalne, a równocześnie ich zasadniczymi elementami są wczesna edukacja, opieka zdrowotna i wsparcie dla rodzin.

Obecnie Ministerstwo Edukacji (*Department of Education*) opracowuje strategię dla dzieci w wieku 0-6 lat, która powiąże edukację z opieką, aby dzieci mogły uzyskiwać lepsze wyniki.

Norwegia

Podstawowym aktem prawnym dotyczącym wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem w Norwegii jest Ustawa nr 64 z dnia 17 czerwca 2005 r. – Ustawa o przedszkolach. Najważniejszym rodzajem

placówek są przedszkola dla dzieci w wieku od 0/1 do 5 lat (urlop wychowawczy trwa mniej więcej rok), oferujące opiekę w pełnym wymiarze godzin, w niepełnym wymiarze godzin lub rodzinną opiekę dzienną pod nadzorem wykwalifikowanego nauczyciela przedszkolnego. Dzieci obowiązkowo rozpoczynają naukę szkolną w wieku 6 lat.

W 2006 r. stworzono niemal 15 000 nowych miejsc w przedszkolach. Do końca 2007 r. **do przedszkoli uczęszczało** prawie 250 000 dzieci. Miejsce w przedszkolu miało 84% ogółu dzieci w wieku od roku do 5 lat. Wśród dzieci w wieku 1-2 lata odsetek uczęszczających do przedszkoli wynosił 69%, a wśród dzieci w wieku 3-5 lat – 94% ⁽³⁾. Dzieci ze specjalnymi potrzebami i dzieci z grup ryzyka uczęszczają do ogólnodostępnych placówek wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. Jeżeli dzieci potrzebują dodatkowego wsparcia, na ogół zapewnia się je w przedszkolu. Bardzo rzadko tworzy się specjalne grupy dla dzieci ze specyficznymi potrzebami.

Jeśli chodzi o **uczestnictwo rodziców**, wszyscy rodzice mają ustawowe prawo do udziału w radzie rodziców, istniejącej w każdym przedszkolu, a ponadto mają swych przedstawicieli w Komitecie Koordynacyjnym w każdym przedszkolu, składającym się z rodziców, właściciela i pracowników. Maksymalne koszty ponoszone przez rodziców wynoszą 2330 koron norweskich miesięcznie (ok. 270 euro). Istnieją ogólnokrajowe regulacje dotyczące maksymalnych opłat, obniżania opłat dla rodzeństwa oraz bezpłatnych miejsc dla dzieci z rodzin o niskich dochodach.

Kadra przedszkolna składa się z kierownictwa, pedagogów pełniących rolę liderów i asystentów. Przedszkola są zobowiązane do zatrudniania kadry pedagogicznej i administracyjnej spełniającej odpowiednie kryteria. Pedagodzy pełniący rolę liderów muszą być wykwalifikowanymi nauczycielami specjalizującymi się we wczesnej edukacji i opiece nad dzieckiem, posiadającymi tytuł (licencjacki), jaki uzyskuje się po 3-letnich studiach w kolegium uniwersyteckim. W 2007 r. przedszkola zatrudniały 75 800 osób, co oznacza wzrost o 6145 pracowników od 2006 r. Dwie trzecie ogółu pracowników stanowią asystenci i pedagodzy pełniący rolę liderów; są to zatem dwie najważniejsze grupy zawodowe w tym sektorze. 35 911 osób jest zatrudnionych na stanowisku asystenta, 16 155 na stanowisku pedagogów pełniących rolę liderów. 91% ogółu pracowników w przedszkolach stanowią kobiety.

Jeśli chodzi o **stosunek liczby dzieci do liczby kadry**, w grupie wiekowej 0-3 lata na jednego wykwalifikowanego nauczyciela przypada 7-9 dzieci, a w grupie 3-6 lat – 14-18 dzieci. Ponadto placówka musi zatrudniać odpowiednią liczbę pracowników, aby w sposób zadowalający prowadzić zajęcia wychowawczo-dydaktyczne.

Ramowy plan dotyczący treści zajęć i zadań przedszkoli – rozporządzenie uzupełniające zapisy Ustawy o przedszkolach (wydane przez ministerstwo w marcu 2006 r.) – zawiera wytyczne dotyczące wartości, treści zajęć i zadań przedszkoli. W planie przedstawiono społeczną rolę przedszkoli. Programy realizowane w przedszkolach muszą opierać się na holistycznej filozofii pedagogicznej, a podstawowe zajęcia powinny obejmować opiekę, zabawę i kształcenie. Istotnym elementem środowiska pedagogicznego powinny także być zajęcia rozwijające umiejętności społeczne i językowe oraz zajęcia dotyczące siedmiu obszarów kształcenia.

W planie podkreślono znaczenie postawy i wiedzy osób dorosłych oraz ich umiejętności nawiązywania kontaktu z dziećmi i rozumienia dzieci, dzięki którym mogą one przygotować dzieci do aktywnego udziału w społeczeństwie demokratycznym. Plan koncentruje się zarówno na teraźniejszości, jak i na przyszłości. W ramowym planie zwraca się uwagę na unikalny charakter zajęć edukacyjnych w przedszkolach. Konkretna zadania każdego przedszkola są przedstawiane w planie rocznym, opracowywanym przez wspólny komitet przedszkolny.

⁽³⁾ Źródło: Dane ostateczne, 2007. Norweski Urząd Statystyczny i KOSTRA.

**AGENCJA WYKONAWCZA DS.
EDUKACJI, KULTURY I SEKTORA AUDIOWIZUALNEGO**

P 9 E U R Y D I C E

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Brussels
(<http://www.eurydice.org>)

Autorzy

Arlette Delhaxhe (redaktor naczelny), Akvilė Motiejūnaitė

Prace redakcyjne nad materiałami krajowymi

Olga Borodankova, Sofia De Almeida Coutinho

Autorzy zewnętrzni

Analiza porównawcza: Misia Coghlan, Thierry Huart, Gentile Manni

Przegląd literatury:

Prof. Paul P.M. Leseman (Uniwersytet w Utrechcie, Holandia)

Podsumowanie i wnioski:

Prof. Marcel Crahay (Uniwersytet w Genewie (Szwajcaria) i Liège (Belgia))

Układ graficzny i rysunki

Patrice Brel

Koordinacja prac związanych z drukiem

Gisèle De Lel

B. KRAJOWE BIURA EURYDICE

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles

Opracowanie materiału krajowego: eksperci: Arlette Vanderkelen (Inspektor Generalny ds. kształcenia elementarnego), Pol Collignon (Inspektor ds. kształcenia elementarnego), Dominique Delvaux i Michel Vandekerke (Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse)

Eurydice Vlaanderen / Internationale Projecten
Ministerie Onderwijs en Vorming
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel

Opracowanie materiału krajowego: Cynthia Bettens (*Kind en Gezin*); Veronique Adriaens (*Ministerie Onderwijs en Vorming*)

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG
Gospertstrasse 1
4700 Eupen
Opracowanie materiału krajowego: Leonhard Schifflers (ekspert)

BULGARIA

Eurydice Unit
European Integration and International Organisations Division
European Integration and International Cooperation Department
Ministry of Education and Science
2A, Kniaz Dondukov Blvd.
1000 Sofia
Opracowanie materiału krajowego: Vanya Trajkova, Krassimira Todorova

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 1
Opracowanie materiału krajowego: Helena Pavlíková, Petra Prchlíková; Marta Jurková (ekspert z Ministerstwa Edukacji, Młodzieży i Sportu)

DANMARK

Eurydice Unit
CIRIUS
Fiolstræde 44
1171 København K
Opracowanie materiału krajowego: Anders Vrangbæk
Riis, Lise Andersen, Anette Muus

DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) / PT-DLR
Carnotstr. 5
10587 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Opracowanie materiału krajowego: Brigitte Lohmar

EESTI

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Opracowanie materiału krajowego: ekspert: Heda Kala (Ministerstwo Edukacji i Nauki)

ÉIRE / IRELAND

Eurydice Unit
Department of Education and Science
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Directorate of European Union
Section C 'Eurydice'
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)
15180 Maroussi (Attiki)
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa (MEPSYD)
c/General Oraa 55
28006 Madrid
Opracowanie materiału krajowego: Flora Gil Traver, Natalia Gil Novoa, Ana Isabel Martín Ramos

FRANCE

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la
Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
performance
Mission aux relations européennes et internationales
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Opracowanie materiału krajowego: Nadine
Dalsheimer; ekspert: Pierre Fallourd

ÍSLAND

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Office of Evaluation and Analysis
Sölvhólsgrötu 4
150 Reykjavík
Opracowanie materiału krajowego: Védís Grönvold

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia
Scolastica (ex INDIRE)
Ministero della Pubblica Istruzione
Ministero dell'Università e della Ricerca
Palazzo Gerini
Via Buonarroti 10
50122 Firenze
Opracowanie materiału krajowego: Erika Bartolini; eksperci:
Antonio Lo Bello, Francesco Magariello (*Ministero
dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Direzione
Generale per gli ordinamenti del sistema nazionale di
istruzione e per l'autonomia scolastica*)

KYPROS

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Opracowanie materiału krajowego: Christiana Haperi;
ekspersi: Antouanetta Katsioloudi (Główny specjalista ds.
szkolnictwa podstawowego, Ministerstwo Edukacji i Kultury),
Irene Papatheodoulou, Główny specjalista ds. opieki
społecznej, Ministerstwo Pracy i Ubezpieczeń Społecznych)

LATVIJA

Eurydice Unit
LLP National Agency – Academic Programme Agency
Blaumaņa iela 22
1011 Rīga
Opracowanie materiału krajowego: Viktors Kravčenko

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt
Austrasse 79
9490 Vaduz
Opracowanie materiału krajowego: Marion Steffens-
Fisler

LIETUVA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
A. Volano g. 2/7
01516 Vilnius
Opracowanie materiału krajowego: Jolanta Spurgienė
(koordynacja prac w biurze); eksperci: Gražina Šeibokienė
(Kierownik Wydziału Edukacji Przedszkolnej i Szkolnictwa
Podstawowego, Ministerstwo Edukacji i Nauki); Vitalija
Gražienė (prof. nadzwyczajny, Wydział Pedagogiki,
Kolegium Wileńskie)

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation
professionnelle (MENFP)
29, Rue Aldringen
2926 Luxembourg
Opracowanie materiału krajowego: Mike Engel, Flore
Schank

MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Szalay u. 10-14
1055 Budapest
Opracowanie materiału krajowego: Katalin Zoltán
(koordynacja); ekspert: Attila Horváth

MALTA

Eurydice Unit
Directorate for Quality and Standards in Education
Ministry of Education, Culture, Youth and Sport
Great Siege Rd
Floriana VLT 2000
Opracowanie materiału krajowego: ekspert: Monica
Attard (specjalista ds. edukacji przedszkolnej)

NEDERLAND

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
IPC 2300 / Kamer 08.047
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag
Opracowanie materiału krajowego: Raymond van der
Ree; Peter Winia (Ministerstwo Edukacji, Kultury i
Nauki, Departament Szkolnictwa Podstawowego)

NORGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and
International Affairs
Akersgaten 44
0032 Oslo
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur –
I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Opracowanie materiału krajowego: Marisa Krenn-
Wache (ekspert)
Autorzy materiału opisowego: Marisa Krenn-Wache
(*Bundes-Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik* –
Federalne Kolegium Pedagogów Przedszkolnych)

POLSKA

Biuro Eurydice
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
Agencja Programu "Uczenie się przez całe życie"
Mokotowska 43
00-551 Warszawa
Opracowanie materiału krajowego: Ewa Brańska (ekspert);
Magdalena Górowska-Fells (Eurydice)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
(GEPE)
Av. 24 de Julho, 134 – 4.º
1399-54 Lisboa
Opracowanie materiału krajowego: Margarida
Leandro, Marieta Fonseca; eksperci: Lucília Salgado,
Liliana Marques

ROMÂNIA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the
Field of Education and Vocational Training
Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
Sector 4
040205 Bucharest
Opracowanie materiału krajowego: Alexandru i Tinca
Modrescu

SLOVENIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Sport
Office for Development of Education (ODE)
Masarykova 16/V
1000 Ljubljana
Opracowanie materiału krajowego: eksperci: Nada Turnšek,
Marcela Zorec Batistič (Uniwerytet w Lublaniu, Wydział
Pedagogiki)

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International
Cooperation
Staré grunty 52
842 44 Bratislava
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe; ekspert:
Elena Pajdlhauserova

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe; eksperci: Hely
Parkkinen (*Fińska Krajowa Rada ds. Edukacji*), Anna-Leena
Välimäki (Państwowe Centrum Badawczo-Rozwojowe ds.
Opieki Społecznej i Zdrowia, STAKES (od 1.1.2009 –
Państwowy Instytut Zdrowia i Opieki Społecznej))

SVERIGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
103 33 Stockholm
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

TÜRKIYE

Eurydice Unit
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Birimi Merkez Bina Giriş
Kat B-Blok NO 1 Kizilay
06100 Ankara

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern
Ireland
National Foundation for Educational Research
(NFER)
The Mere, Upton Park
Slough SL1 2DQ
Opracowanie materiału krajowego: Ruth Goram i
Sigrid Boyd

Eurydice Unit Scotland
International Team
Schools Directorate
2B South
Victoria Quay
Edinburgh
EH6 6QQ
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe w biurze
we współpracy z *Scottish Government Policy*

EACEA; Eurydice

Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych

Bruksela: Eurydice

2009 – 188 str.

ISBN 978-92-9201-007-2

DOI 10.2797/18055

Deskryptory: równość szans, finansowanie edukacji, wsparcie finansowe, odsetek uczęszczających do placówek, środowisko defaworyzowane, migrant, opieka nad dzieckiem, opieka dzienna, kształcenie nauczycieli, kadra zajmująca się opieką nad dzieckiem, program nauczania, wsparcie pedagogiczne, praktyka pedagogiczna, relacje rodzic-szkoła, dane statystyczne, dostęp do edukacji, warunki przyjęć, edukacja przedszkolna, placówka przedszkolna, analiza porównawcza, EFTA, Unia Europejska