



Erasmus+



TRACKS – Nota Konceptyjna¹

Tytuł dokumentu	TRACKS Concept note for video coaching.
Wersja	1.0
Status	Finalny
Powiązanie z celami TRACKS	Cele 1, 2, 3
Typ dokumentu	Przewodnik po projekcie
Data publikacji – j. angielski	Czerwiec 2018
Data publikacji – j. polski	Listopad 2018
Odpowiedzialny Partner	Ghent University, Artevelde University College
Autorzy	Jan de Mets, Sofie Verschaeve
Tłumaczenie na j. polski	Paula Pustułka
Poziom upowszechnienia	Publiczny

Zgodnie z ustaleniami zawartymi w aplikacji o finansowanie projektu TRACKS, projekt w centrum stawia pracowników ECEC, których uznaje za głównych aktorów odpowiedzialnych za skuteczne włączania (inkluzyjnie/*inclusion*) społeczne oraz kształt ścieżek edukacyjnych. Jednocześnie pracownicy ECEC – poprzez codzienne praktyki - są kluczowymi aktorami wpływającymi na samopoczucie i rozwój dzieci. Mimo to, nie zostało w pełni wyjaśnione

¹ Badania, których wyniki przedstawiamy zostały sfinansowane przez program Erasmus+ koordynowany przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji, numer kontraktu No. 2017-1-PL01-KA201-038560, Akcja KA2 – Współpraca dla Innowacji I Wymiany Dobrych Praktyk, KA201 – Strategiczne Partnerstwa na Rzecz Edukacji Szkolnej.

Dokument można wykorzystywać zgodnie z licencją CC-Uznanie autorstwa (CC-BY).

Wsparcie Komisji Europejskiej dla produkcji tej publikacji nie stanowi poparcia dla treści, które odzwierciedlają jedynie poglądy autorów, a Komisja nie może zostać pociągnięta do odpowiedzialności za jakiekolwiek wykorzystanie informacji w niej zawartych.

dlaczego niektóre dzieci korzystają z ECEC bardziej niż inne, zatem pogłębione badania w tym zakresie są konieczne, szczególnie w kontekście rosnącego zróżnicowania społecznego – tj. różnorodności ze względu na płeć, etniczność, religię, rasę, klasę społeczną oraz poziom dochodu. W połączeniu z wzrastającym poziomem biedy wśród dzieci w krajach europejskich, przekłada się to na nierówny dostęp i częste niepodejmowanie aktywności edukacyjnej przez dzieci w ramach zinstytucjonalizowanej opieki przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Na podstawie powyższych ustaleń, głównym celem projektu TRACKS jest eksploracja tego jak praktyki codzienne przekładają się na nasilenie lub osłabienie **nierówności** w procesach uczenia doświadczanych przez dzieci. Takie sformułowanie problemu wskazuje na zaangażowanie się praktyków edukacji -personelu ECEC – w procesy refleksyjne (CPD), które to mogą ulepszyć praktyki samych badanych, jak i poprawić ogólną jakość dostępnej edukacji i opieki na wczesnych etapach (tj. ECEC). Wśród wielu aspektów, w TRACKS skupiamy się na **percepcjach** (zob. sekcja „Konceptualizacja”) biedy, wykluczenia, relatywnej deprivacji i różnorodności, które są udziałem pracowników ECEC / (przyszłych) nauczycieli wychowania przedszkolnego. Aktywności typu CPD będą prowadzone w grupach refleksyjnych i wspierane metodą obserwacji video. Takie podejście pozwoli na unaocznienie założeń *implicite*, które są podwaliną codziennych praktyk. To właśnie w codziennych praktykach odgrywana jest dynamika inkluzji i ekskluzji (włączenia/wykluczenia; zob. VanLaere, Vandebroek, 2017). Aby wspomóc refleksję pracowników ECEC w zakresie ich **jakościowych interakcji** (zob. poniżej), zastosujemy innowacyjne metody aktywnego uczenia się poprzez video-coaching.

Inspiracją dla pojęć, które rozwijamy w projekcie TRACKS, był flamandzki projekt „Małe dzieci, duże szanse” (*‘Kleine Kinderen, Grote Kansen’*)², dalej skrótowo opisywany jako KKGK. Podczas drugiego spotkania TRACKS Steering Group (Gandawa, 27. Kwietnia 2018), zaplanowano dyskusję ramy koncepcyjnej ze wszystkimi Partnerami. Dwa tematy przewodnie i fundamentalne dla zaproponowanego podejścia nawiązują do osiągnięcia równych szans w rozwoju (i karierach szkolnych) dzieci i znajdują odzwierciedlenie w Nocie Koncepcyjnej dla TRACKS. Po tej dyskusji, można kontynuować używanie dokumentu jako referencyjnego dla projektu, przy czym każdy z Partnerów/ krajów powinien zaadaptować go zgodnie z lokalnym kontekstem, istniejącymi badaniami oraz tradycjami pedagogicznymi itp. Pod koniec projektu możliwe będzie wzajemne uczenie się na przestrzeni trzech kontekstów i sprawdzenie jak wpłynęły one na pracę i inspirowały pracę Partnerów projektu. Dlatego też pozostawiamy sobie możliwość **rozbudowania istniejącej ramy** na podstawie doświadczeń w terenie, tj.

² Zob. www.grotekansen.be

zgrupowanych w szkołach i przedszkolach reprezentujących instytucje ECEC w każdym kraju.

Wprowadzenie – Projekt KKGK jako inspiracja i punkt startowy dla projektu TRACKS



Rama koncepcyjna zaproponowana w niniejszej Nocie jest rezultatem 2.5-letniego projektu „Małe dzieci, duże szanse” (*Kleine Kinderen, Grote Kansen*), KKGK). Inicjatorem projektu było Flamandzkie Ministerstwo Edukacji, a celem była (i nadal jest) profesjonalizacja studentów w instytucjach kształcących nauczycieli w zakresie radzenia sobie z kwestiami biedy, różnorodności i równości społecznej. Interesującym pomysłem zawartym w projekcie było włączenie wszystkich czternastu flamandzkich instytutów kształcących nauczycieli na poziomie licencjatu i skupienie się na edukacji wczesnoszkolnej (2.5-6 lat, gdyż w regionie dziecko zostaje objęte obowiązkiem szkolnym 1 września w roku kalendarzowym, w którym kończy 6 lat).

Główną **metodą** zastosowaną w projekcie było włączenie wykładowców ze wszystkich instytucji do Sieci Profesjonalnego Ucznia się (*Professional Learning Community, PLC – ‘Lerend Netwerk’*). W ramach sieci odbyło się 8 spotkań całodziennych w przeciągu 16 miesięcy (spotkanie co 2 miesiące). Poza wykładowcami 14 instytucji, do PLC włączono także:

- **organizacje zewnętrzne**, które miały ekspertyzę w zakresie biedy i nierówności społecznych, praw dziecka, równych szans, wczesnej edukacji etc.;

- **doradcy pedagogiczni** którzy zajmują się szkoleniem i prowadzeniem (coachingiem) zespołów szkolnych w różnym zakresie i w działaniach o różnej długości trwania.

Wspólnie działano na rzecz „dekonstrukcji” tego jakich kompetencji może potrzebować (przyszły) pracownik ECEC/ nauczyciel, który chce zagwarantować każdemu dziecku równe szanse. Dwa główne obszary, które proponuje się również jako kluczowe dla TRACKS – stały się podstawą do budowy narzędzia.

Jakościowa interakcja (*Quality Interaction*) - Konceptualizacja

1. Szkolenie i tworzenie wyzwań dla nauczycieli w ramach **jakościowych interakcji** z dziećmi (oraz stymulowanie takich interakcji także między dziećmi). Ten mechanizm jest ważny wobec *każdego* dziecka, ale szczególnie dla dzieci, które są

w szczególnej, słabszej sytuacji (*vulnerable children*) i potrzebują kompensacyjnych oraz antycypacyjnych działań.

2. Szkolenie i tworzenie wyzwań dla nauczycieli w **konceptualizowaniu** (alternatywnie: tworzeniu ram i percepcji) swoich własnych wartości i przekonań wobec dominującej ramy edukacyjnej, szczególnie w odniesieniu do biedy i sytuacji narażenia na wykluczenie, a także podejmowanie **działań** wobec wskazanych warunków. Ten komponent jest zorientowany na główny motyw projektu KKGK (radzenie sobie z biedą wśród dzieci) oraz stymuluje meta-refleksyjne podejście nauczyciela/pracownika (odejście od własnego zestawu norm i przekonań oraz uczenie się o wartościach innych)



$$7 + 4 + 1 = 12$$

W procesie dekonstrukcji dwóch powyższych obszarów odkryto, że:

- istnieją **4 dźwignie** dla pierwszego obszaru (jakościowych interakcji), które oznaczają bycie kompetentnym w zakresie:
 - interakcji stymulujących komunikację językową
 - interakcji w zakresie myślenia/eksploracji/badania/eksperymentów
 - interakcji relacyjnych (ciepłych)
 - interakcji artystyczno-kreatywnych/ekspresyjnych.

Doświadczenie projektu KKGK wskazuje, że należy postrzegać powyższe w podejściu holistycznym.

- Istnieją **3 dźwignie** w obszarze konceptualizacji, które oznaczają:

- Kompetencje w zakresie wiedzy o mechanizmach biedy, niesprawiedliwości i wykluczenia społecznego (głowa)
- Próby kontaktu z ludźmi, którzy żyli lub żyją w biedzie lub doświadczają sytuacji narażającej na wykluczenie, jak i kontakt z organizacjami, które ich bronią, zajmują się aktywizmem na ich rzecz, a także doświadczenie konfrontacji/spotkania z tą grupą (serce)
- Profesjonalizacja w zakresie metod refleksyjnych, która może pomóc zmienić zachowanie, postawy, działanie tak, aby wesprzeć radzenie sobie z dziećmi w sytuacjach wykluczenia/narażenia na wykluczenie czy z pewnym pochodzeniem (ręce/lustro; model: podwójna gwiazda kręci się – działanie-refleksja-działanie)

Doświadczenie KKGK wskazuje, że należy zacząć program szkoleniowy od tych trzech dźwigni, nie jest ważna kolejność ich pojawienia się, ale konieczne jest wzięcie wszystkich trzech pod uwagę i na warsztat. **Video-coaching** jest silną metodą, aby użyć dźwigni.

Wynik: siedem dźwigni które pozwolą osiągnąć równe szanse edukacyjne dla każdego dziecka.

W tym samym procesie wskazano też, że istotne pozostaje nadal podkreślanie innych pojęć, które niekoniecznie mogą być powiązane z tą czy inną dźwignią. Określono je mianem **pojęć łączących** (*connecting concepts*). Na chwilę obecną zdefiniowano **cztery** z nich:

1. **Ogólna postawa zawodowa** – szacunek, otwartość, elastyczność, antyrasizm, działanie na rzecz zapobiegania dyskryminacji etc.
2. Kompetencja w **radzeniu sobie z różnorodnością** w szerszym sensie.
3. Kompetencja w **tworzeniu partnerstw**: z rodzicami, z organizacjami zewnętrznymi (z różnych obszarów, także w środowisku szkolnym).
4. Kompetencje w tworzeniu **silnego środowiska życiowego i dla uczenia się** w klasie i w szkole.



Konwencja Praw Dzieci (UNCRC) jest dodatkową, parasolową i ogólną ramą, która nawiguje każdy obszar profesjonalnych postaw wobec dzieci. Zajmuje ona pozycję numeru **1** w równaniu $7+4+1$.



Image from KKGK website

Rama zarysowana równaniem $7+4+1$ jest obecnie przekuwana w **stronę internetową**, która stanowić będzie punkt wyjścia dla „**wszystkich nauczycieli/personelu ECEC opiekujących się dziećmi w wieku od 0 do 6 lat, a nawet więcej**” (ilustracje z tego dokumentu pochodzą właśnie z testowej formy tej strony WWW). Na początku wpływ KKGK jako grupę docelową widział jedynie nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz studentów kształcących się w tym kierunku. Preferencja zintegrowanego modelu opieki nad dziećmi w wieku 0-6 lat sprawiła, że zamiast wprowadzać rozdział istniejący w ECEC we Flandrii, zespół projektu KKGK zdecydował się „otworzyć swoje drzwi i granice” tak, aby sprawić, że strona staje się odpowiednim zasobem dla różnego typu edukatorów w ECEC. Fraza „a nawet więcej” opisująca ramę oznacza ambicję rozszerzenia ramy na wszystkich nauczycieli w edukacji na poziomie podstawowym. Ze względu na tę decyzję, współpraca toczy się także z innymi belgijskimi organizacjami wspierającymi szkolenie w ECEC (m.in. *Kind & Gezin/ Dziecko i Rodzina*, VBJK – Innowacja we wczesnych latach, dr Jan Peeters, dr Katrien Van Laere, prof. Michel Vandebroek/ Ghent University).

Konceptualizacja dla TRACKS

Zdajemy sobie sprawę, że każda koncepcja może zaowocować obszernymi szkoleniami oraz długimi modułami treningowymi – taka też jest ich rola. Jednak aby utrzymać tę Notę Koncepcyjną na poziomie potrzebnym w TRACKS, poniższe streszczenie obejmuje **najważniejsze pomysły**. W wybranych dźwigniach uwzględniono także wkład badawczy (*research inputs*).

7 dźwigni osiągnięcia równych (edukacyjnych/rozwojowych) szans dla każdego dziecka



A – Jakościowa interakcja – Nauczyciel może zdziałać cuda

Praca nad jakościowymi interakcjami oraz włączanie dzieci w jakościowe interakcje to główne kompetencje potrzebne w radzeniu sobie z różnorodnością, biedą dzieci oraz sytuacjami, w których dzieci są podatne na wykluczenie. Międzynarodowe badania z ostatnich 20 lat pokazują, że nauczyciel może zdziałać cuda i kompletnie zmienić trajektorie jeśli chodzi o małe dzieci. Ten wynik utrzymuje się zarówno, gdy analizowana jest interakcja z jednym dzieckiem, jak i z grupą dzieci oraz z rodzicami. Co więcej, wiemy, że wysokiej jakości instytucje ECEC mają szczególnie pozytywny wpływ na **grupy narażone na szczególną sytuację nierówności/wykluczenia**, ponieważ pozwalają przełamać błędne koło deprivacji.

Interakcja staje się **jakościową interakcją** kiedy nauczyciel stymuluje 1) język, 2) relacje, 3) myślenie i eksplorację, 4) ekspresję artystyczną i kreatywność (zob. ilustracje dla czterech niebieskich dźwigni). Jakościowa interakcja w wydaniu nauczyciela jest kluczem do pełnego wzrostu i rozwoju wszystkich dzieci, szczególnie tych z mniej uprzywilejowanych środowisk. Nie oznacza to jednak, że nauczyciel jest pozostawiony sam sobie jako jedyny ekspert. Przeciwnie, w idealnym układzie szuka on/ona ekspertyzy i wsparcia wśród rodziców, współpracowników oraz instytucji i partnerów w takich kontekstach jak prywatna opieka nad dziećmi, wsparcie rodzin czy edukacja. Innymi słowy, przyjęta rama zakłada powiązania z podstawowymi postawami tj. elastycznością, krytyczną refleksją, dialogiem, współpracą oraz uczeniem się od siebie nawzajem. Taki typ systemu oceniającego treść oraz modeli mentalnych jest oczywiście zaprojektowany do obserwacji wszystkich dzieci. Jednocześnie każde dziecko ma swoje własne obszary słabości/narażenia na wykluczenie. Wynikają one z różnych przyczyn: sytuacji edukacyjnej w domu, nastawieniu na przetrwanie, środowiska pozbawionego stymulacji, braku wyzwań czy możliwości ekspresji. Wyzwaniem dla nauczyciela jest działanie **przezorne i kompensacyjne**. Dzieci, które mają w środowisku domowym nie mają szans do eksperymentowania, nie są zachęcane do działania, powinny doznać kompensacji od strony nauczyciela oferującego dodatkowe doświadczenia, motywacje oraz pochwały.

Dźwignia 1 – Bogactwo językowe!

Nauczyciel/pracownik ECEC inwestuje w umiejętności interakcyjne, które rozwijają język

Język jest kapitałem kulturowym jak i symbolicznym. Kiedy dzieci są proszone o formułowanie i wyrażanie swoich myśli w jednym lub nawet kilku językach, trzymają w ręku najważniejsze narzędzie do rozwoju i nauki. Wyzwania nie są jednak małe: jak radzić sobie z wielojęzycznością w środowisku ECEC? Jak stymulować 28. małych dzieci do interakcji językowej, kiedy jesteś jedynym opiekunem – co nie jest rzadką sytuacją w niektórych krajach? Jak radzić sobie z różnorodnością języków ojczystych/domowych, które dzieci i ich rodzice wprowadzają do instytucji edukacyjnej? Co robić aby wspierać dzieci z kontekstów językowo upośledzonych – np. (pół)analfabetów? Jak należy kształtować komunikację i politykę językową tak, aby każda osoba, której ona dotyczy czuła się poszanowana i doceniona?

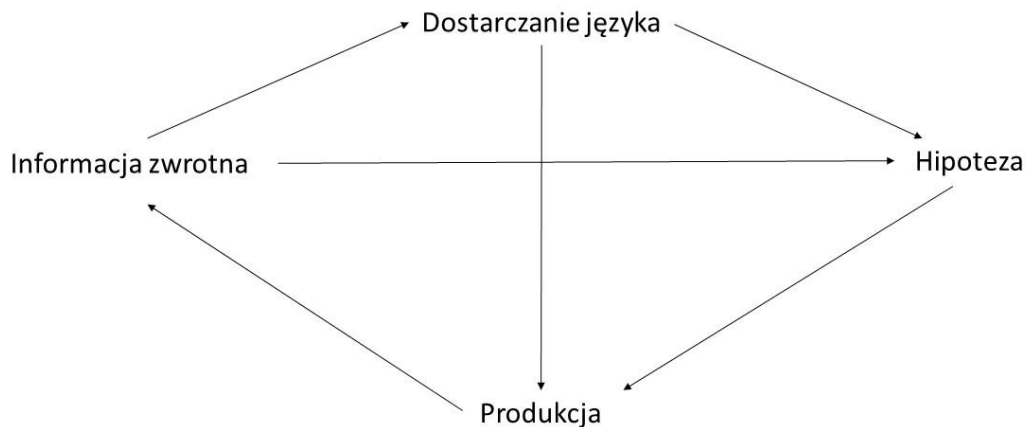
Oddzielanie dźwigni językowej od pozostałych jest nieco sztuczne. Po pierwsze, jest ona nierozłączna wobec dźwigni interakcji „myślenie i eksploracja”. Po drugie, język dotyczy także budowania relacji. Pozytywny stosunek do radzenia sobie z wieloma różnymi repertuarami językowymi dzieci i ich rodzin powinien być podstawową postawą nauczycieli. W domenie języka ważne jest też ekspresyjne i kreatywne wyrażanie siebie przez sztukę, zatem to połączenie z innymi dźwigniami także powinno być uwzględnione.

Jak najwięcej języka!

Dzieci chcą mówić, chcą się uczyć mówić oraz lubią wyzwania związane z wyrażeniem swoich emocji, chęci czy opinii za pomocą słów. Dla każdego rodzica czy nauczyciela jest to zrozumiałe samo przez się, ale jak dokładnie działają procesy nabywania języka? Czego możemy nauczyć się z badań lingwistycznych/ językoznawczych? Jak ty – jako nauczyciel – powinnaś/powinieneś wdrożyć tę wiedzę do codziennej praktyki? I co z wielojęzycznością i pozycją języka domowego, jeśli różni się on od języka w instytucji?

W procesie nabywania języka i nauki języków kolejnych – jak wynika z międzynarodowych badań - należy zawsze powrócić do pojęć takich jak wkład językowy,

produkcja językowa, interakcja językowa, informacja zwrotna, hipoteza. Przez hipotezę rozumie się tu, że dzieci próbują i ćwiczą na podstawie np. wcześniejszych reguł i zasad. Nauczyciel może pomóc im użyć faktycznych, wyraźnych ekspresji w nabywaniu języków.



W procesie bierze się pod uwagę zarówno naukę języka przez dzieci w kontekście opiekuńczym, jak i w edukacyjnym. Dla nauczycieli ważnym jest używanie bogatego i zróżnicowanego języka, tak aby zapewnić dzieciom dużo okazji do mówienia oraz odpowiednio odpowiedzieć na językową komunikację ze strony dzieci. W zasadzie sprowadza się to do zasady „dużo wszystkiego”, tj.:

- Dużo interakcji i **produkcji**
- Dużo **dostarczanie języka**
- Dużo okazji do produkowania komunikatów językowych (**hipoteza**)
- Dużo okazji do otrzymania **informacji zwrotnej**.

Uwrażliwienie językowe

“Odrzucenie języka dziecka w szkole to odrzucenie samego dziecka” (Jim Cummins)

Poza znajomością i rozwijaniem powyższych zasad nabywania języka, cały **klimat** stworzony przez nauczyciela i cały jego zespół jest kluczowy. Szkodliwe językowo środowisko oczywiście nie sprzyja nabywaniu języka. Należy zatem myśleć o różnych aspektach języka i **bogatym środowisku językowym**, które powinno być integralną częścią opieki i curriculum

przedszkolnego. Proces ten nazywamy **uwrażliwieniem językowym**. Nauczanie uwrażliwione językowo opiera się na budowaniu relacji oraz upowszechnianiu pozytywnej postawy jako podstawowej, co sprowadza się do widzenia wielojęzyczności jako pozytywnego wyzwania, które podejmujemy. To karta „joker”, której używamy w grze.

Dźwignia 2 – Myślenie i eksploracja

Nauczyciel stymuluje myślenie i umiejętności eksploracji

W tej dźwigni zajmujemy się myśleniem, rozwiązywaniem problemów, uczeniem się planowania, refleksją nad procesem, szukaniem dobrych pytań, uzasadnianiem, odgrywaniem, zarządzaniem sobą oraz regulacją emocji. Należy dostrzec, że te obszary wymagają „ciężkich działań” na zwyczajowo dość zabawowym polu walki w przedszkolu czy innej instytucji opiekuńczej. Nawet małe dzieci mogą być wcześniej stymulowane i doświadczają wyzwań już u progu tych procesów. Ta warstwa modelu skupia się na tym jak uczyć dzieci myśleć, eksplorować i patrzeć w przyszłość z perspektywy wrodzonej cechy „bycia ciekawym i zaskoczonym”. Dźwignia ta, podobnie jak poprzednia, nie może być widziana jako odrębna wobec pozostałych dźwigni i pojęć. Najbardziej oczywiste połączenie dotyczy języka, bowiem jak można myśleć i eksplorować bez interakcji językowej?

Dźwignia 3 – Ciepłe relacje

Nauczyciel działa na rzecz relacyjnego rozwoju umiejętności interakcyjnych

Dzieci rozwijają się i uczą w bezpiecznych, ustrukturyzowanych, a jednocześnie pełnych wyzwań kontekstach, które oferują im dorośli. Relacje z rodzicami i nauczycielami determinują ich rozwój. Małe dzieci potrzebują ciepłych i spójnych interakcji z dorosłymi w swoim środowisku. W tym samym czasie uczą się nawiązywać relacje z innymi dziećmi, dowiadując się jak żyć i pracować razem. Własny rozwój (autonomia, zarządzanie sobą) jest połączony z relacjami społecznymi (solidarnością) i ta dźwignia łączy się z tymi obszarami.

Dobrostan i partycypacja

Pojęcia dobrostanu i partycypacji są dobrze znane i zakotwiczone we flamandzkim modelu edukacyjnym dzięki popularnym publikacjom z Centrum Edukacji Doświadczalnej (*Centre for Experiential Education*). Pochodzące stąd definicje od razu wyjaśniają zainteresowanie tego modelu dźwignią relacyjną:

- **Dobrostan:** jeśli dzieci gdzieś się czują „jak w domu”, to są spontaniczne, otwarte na świat, czują wewnętrzny spokój i są odprężone, są pełne życia i pewne siebie, odczuwają przyjemność. W tej sytuacji wiemy, że dobrze rozwijają się emocjonalnie. Dobrostan oznacza, że rozwój społeczno-emocjonalny nie jest zaburzony, a dzieci osiągają sukces w interakcji z otoczeniem w taki sposób, że ich podstawowe potrzeby są zaspokojone.
- **Partycypacja:** jeśli dzieci są skoncentrowane i zaabsorbowane, zafascynowane, zmotywowane i mentalnie bardzo skupione, odczuwają i myślą, są motywowane potrzebą eksploracji/odkrywania, balansują na krawędzi swoich umiejętności, wówczas wiemy, że uczą się w sposób głęboki. Partycypacja to ‘strefa bliskiego rozwoju’

Czy takie podejście skupione na dobrostanie i partycypacji pozytywnie wpływa na rozwój i naukę uczenia się wśród dzieci? CEGO obecnie prowadzi badania podłużne na ten temat i pierwsze wyniki są optymistyczne. Czy to podejście skutkuje także dobrymi wynikami w odniesieniu do dzieci doświadczających nierówności na starcie? Odnosimy się do wyników OECD, w którym porównywane są dwa modele pedagogiczne:

„Mówiąc ogólnie, widzimy dwa odmienne modele w różnych krajach. Francja i kraje anglojęzyczne wydają się widzieć partnerstwo (między opiekunami dzieci a edukacją wczesnoszkolną) przez pryzmat szkoły; edukacja wczesnoszkolna podlega celom edukacyjnym i dostarcza dzieciom w możliwie najlepszy sposób „gotowości szkolnej” w zakresie umiejętności. Dla porównania, kraje które wpisują się w model „podejścia procesualnego” (tradycje pedagogiki społecznej; np. Europa Północna, Europa Środkowa) widzą opiekę nad dzieckiem jako instytucję prywatną, bardziej skoncentrowaną na wspieraniu rodzin i szerszej potrzeby rozwoju małych dzieci”³

Model oparty na procesie podkreśla dobrostan, rozwój społeczno-emocjonalny oraz motywację do nauki, jak również zwraca uwagę na relacje społeczne, zabawę i momenty wolności, kiedy to dzieci mogą dokonywać własnych wyborów. Międzynarodowe badania sugerują, że to podejście jest skuteczniejszym modelem uczenia się małych dzieci. W edukacji wczesnoszkolnej, główne modele to między innymi Reggio Emilia (podejście dla którego centralna jest ekspresja wizualna) i model proponowany przez CEGO.

³ OESO, “Education Today 2010: The OECD Perspective”, p. 13.

Dźwignia 4 – Ekspresja

Nauczyciel koncentruje się na wymiarze artystycznym/kreatywności

Praca kreatywna pozwala na wyrażenie własnego doświadczenia za pomocą języka sztuki. Tak jak trzy inne dźwignie interakcji wysokiej jakości, dźwignia ekspresyjna jest również bardzo ważna w rozwoju każdego dziecka. Aspekt artystyczny i ekspresyjny jest niezaprzeczalnie językiem zachwytu, cudowności, ciekawości, eksploracji i fantazji, czasem pozostając językiem niewerbalnym. Dostarcza idealnej okazji to używania bogatego języka w procesie artystycznej stymulacji umiejętności eksploracyjnych, a także buduje solidarność w grupie dzieci.

“Dziecko ma sto światów do odkrycia, sto światów do wynalezienia, sto światów do wymarzenia. Dziecko ma sto języków (i dodatkowe sto sto sto), ale szkoła i społeczeństwo kradną dziewięćdziesiąt dziewięć z nich” (Loris Malaguzzi⁴)

Ekspresja artystyczna jest uniwersalnym językiem, który może usunąć bariery wykluczenia społecznego i nierówności. Sztuka nawiązuje do rozpoznawalnych emocji, usuwa zapory i umożliwia ludziom z różnych kontekstów na odnalezienie siebie. Dzieci, które rozwijają się przez praktykę artystyczną rozwijają kompendium **umiejętności na XXI wiek** poprzez zabawę. Dotyczy to myślenia kreatywnego, samoregulacji, komunikacji, umiejętności społecznych, kulturowych, a także współpracy. **Uniwersalność języka sztuki** zwiększa partycypację i zainteresowanie dzieci i stymuluje je poprzez metody artystyczne do nauki języka w bardzo naturalny sposób, jednocześnie rozwijając umiejętności potrzebne do auto-ekspresji. Siłą ekspresji artystycznej jest to, że **język nie jest do niej wymagany**, zatem podnosi stopień partycypacji i ulepsza rozwój językowy w tym samym czasie. Jeśli metoda artystyczna jest spójna z poziomem rozwoju dzieci, staje się bardzo silnym medium. Oznacza to, że eliminowane są wykluczenie społeczne i nierówności, ponieważ sprawia, że dzięki tej metodzie **wszystkie dzieci** stają się jednakowo (i bardziej) kompetentne.

⁴ Założycielem pedagogiki Reggio Emilia jest Malaguzzi.

B – Konceptualizacja

(inaczej: rama i postrzeganie / percepcja)

Główna idea „jakościowych interakcji” skupia się na relacji między dziećmi a nauczycielami/opiekunami. Niniejszy temat konceptualizacji przenosi nas na poziom meta, tj. jak spojrzeć na siebie w profesjonalnym środowisku, jak zobaczyć naszą własną ramę czy odniesienia? Jak nauczyć się krytycznej refleksji? Jak nauczyć się lub dopasować nasze działania do doświadczeń i wiedzy dotyczącej wykluczenia, nierówności i biedy dzieci?

Wszystkie trzy dźwignie w tym temacie są ważne. Znowu nie ma znaczenia od której dźwigni rozpoczynamy szkolenie czy profesjonalizację w zakresie konceptualizacji, o ile wszystkie trzy dźwignie zostaną ostatecznie uwzględnione. Tylko wtedy cały proces zostanie domknięty.

Dźwignia 1 – Współodczuwanie

Nauczyciel dowiadyuje się czym jest świat biedy, nierówności, wykluczenia. „Dowiadywanie się” oznacza tu zanurzenie.

Zanurzenie się w świat biedy czy wykluczenia powoduje trudne doświadczenia, czasem kończące się **efektem szoku**. Nieważne czy jesteś studentem, nauczycielem, kierownikiem czy wychowawcą, osobiste doświadczenie tego, co wykluczenie społeczne powoduje dla godności jednostki jest szalenie mocną dźwignią dla głębszej **umiejętności empatyzowania**. Podczas szkoleń studenci/nauczyciele/personel są zanurzeni w świat nierówności społecznych. Dzieje się to w procesie rozmów z lokalnymi organizacjami działającymi w obszarze biedy i sprawiedliwości społecznej w dzielnicach czy sąsiedztwach. Studenci mogą odbywać praktyki/staże lokalnie (np. wspierając edukację w środowisku domowym) i są w procesie coachingowym. Efekty zostały zmierzone dla jednego ze szkoleń za pomocą badania metoda wywiadów pogłębionych ze studentami i nauczycielami. Wyniki prezentujemy poniżej:

- a) Wyostrzona świadomość: w każdym wywiadzie spontanicznie wspomniano zdawanie sobie z czegoś sprawy – n.p. „jestem bardzo świadomy, że”- jako efekt procesu.

- b) Kwestionowanie własnej sytuacji społeczno-ekonomicznej/pochodzenia
- c) Dużo mniej stereotypowych wizerunków.
- d) Więcej empatii i szacunku dla złożoności zjawiska biedy.
- e) Więcej odniesień (ram) pozwalających na wyrażenie intuicji.

Różne szkolenia zawierały także element eksperymentu oznaczający tworzenie **tandemów między nauczycielem a ekspertem w zakresie biedy** (n.p. pracownikiem społecznym). Celem takiego modelu pracy jest wzmocnienie i wsparcie koordynatorów pedagogicznych (czy też wykładowców uniwersyteckich na wydziałach kształcących nauczycieli) we wspieraniu osób doświadczających biedy w sposób nastawiony na władzę/zmianę. Jedną z głównych zasad pracy jest tutaj **wiązanie i wzniecanie dialogu** z ludźmi, którzy na co dzień doświadczają mechanizmów odpowiedzialnych za wykluczenie, rasizmu i dyskryminacji. Centralne dla tego podejścia są wyniki opracowane na podstawie perspektywy osób doświadczających biedy. Jednakże równie istotne jest pokazywanie dobrych przykładów i ich promowanie.

Dźwignia 2 – Wiedza i rozeznanie

Nauczyciel/ pracownik ECEC uczy się rozróżniać ramy i pojęcia, ma rozeznanie w zakresie mechanizmów odpowiedzialnych za biedę i nierówności społeczne

Dlaczego nierówności społeczne i bieda dzieci nadal istnieją? Jakie **mechanizmy** sprawiają, że obserwujemy nierówności społeczne? Jaki jest wpływ biedy na jednostkę? Jakie teorie, pojęcia i ramy pozwalają wyjaśnić jej **strukturalne przyczyny**? I jak mogą być pomocne w identyfikacji tego co widzimy i czego doświadczamy w klasie szkolnej, przedszkolu, żłobku i innych instytucjach edukacyjno-opiekuńczych?

Istnieją różne **modele i teorie** wyjaśniające poszczególne przyczyny biedy i wykluczenia społecznego – zarówno na poziomie lokalnym jak i w kontekście światowym. Dlatego też ta sfera zostaje tu pominięta.

Dźwignia 3 – Działanie/refleksja

Nauczyciel/ pracownik ECEC potrafi poddać swoje działanie krytycznej refleksji i je odpowiednio zmieniać

Pozostałe dwie dźwignie – „Konceptualizacji” (czyli „współodczuwanie” oraz „wiedza i rozeznanie”) mają sprawić, że nauczyciel jest w stanie **dopasować swoje własne działania** jako opiekun-przewodnik dzieci. Jest to konieczne aby faktycznie każde dziecko mogło mieć **równe szanse rozwoju** w klasie, szkole, przedszkolu, żłobku czy innej instytucji wychowawczej/edukacyjnej. Refleksja nad własnymi działaniami, a potem dopasowanie swoich działań do pozyskanej refleksji, musi być rozumiany jako proces długofalowego uczenia się przez całe życie. Ten wymiar profesjonalizacji nigdy nie przestaje być ważny i powinien być stale przynajmniej stymulowany. Oprócz tego należy dodać, że ten rozwój profesjonalny/zawodowy dotyczy nie tylko i wyłącznie jednostek, ale też całych zespołów. Jakie metody były efektywne i powinny być poddane pod rozwagę? Co jest potrzebne żeby refleksja stała się jakościową refleksją? Bringle and Hatcher⁵ (1997) wyróżniają następujące kryteria dla **refleksji wysokiej jakości**:

- Odbywa się regularnie
- Łączy doświadczenia do (proponowanego) uczenia się i celów szkoleniowych
- Pozostawia miejsce na osobiste wartości i zachowania
- Refleksja jest kontrolowana i monitorowana
- Po refleksji następuje etap informacji zwrotnej i ewaluacji.

Uznajemy, że metoda **Video-coachingu** doskonale sprawdzi się jako środek do wywołania i wzmocnienia tego typu refleksji.

⁵ Hatcher, J. and Bringle, R. G., "Bringing the Gap between Service and Learning" (1997). Evaluation/Reflection. Paper 20. <http://digitalcommons.unomaha.edu/slceeval/20>.