

# WYCHOWNIE PRZEDSZKOLNE W POLSCE-WYBRANE KWESTIE PRE-SCHOOL EDUCATION IN POLAND-SELECTED ISSUES

Kinga Kuszak, Katarzyna Sadowska

## Streszczenie

W artykule poruszono wybrane zagadnienia dotyczące wychowania przedszkolnego w Polsce. Autorki zwróciły uwagę na wybrane regulacje dotyczące wychowania przedszkolnego obowiązujące w Unii Europejskiej. Przedstawiły specyfikę kompetencji nauczyciela przedszkola. Zasygnalizowały wybrane kwestie dotyczące kształcenia przyszłych nauczycieli małego dziecka. W ostatniej części opracowania zaprezentowały nową podstawę programową wychowania przedszkolnego obowiązującą w Polsce od września 2017 r. Została ona zaprezentowana w szerszym kontekście dyskursu na temat wczesnej edukacji

## Abstract

Topics discussed in this article are concentrated in selected issues of pre – school education in Poland. Authors drew attention to the selected regulations concerning pre – school education in the European Union. Authors also presented characteristics of preschool - teachers’ competence and raised the issue of the future teacher education. The last part of the study considers new core curriculum for pre – school education in Poland (which entered into force on 1 September 2017). The new core curriculum were showned in the context of discourse on the Early Childhood Education.

**Słowa kluczowe:** wychowanie przedszkolne, przedszkole, podstawa programowa wychowania przedszkolnego, nauczyciel przedszkola

**Keywords:** Pre – school education, pre – school, core curriculum for pre – school, preschool - teacher

## Wprowadzenie

Komisja Europejska od wielu lat porusza temat instytucjonalnego wychowania i opieki nad małym dzieckiem. Już w 1986 roku powołano do życia międzynarodowy zespół „Childcare Network”, który do 1996 roku funkcjonował jako grupa robocza (Głogosz, 2008, s. 13). Jedną z podjętych przez tę grupę inicjatyw było sformułowanie *Rekomendacji dotyczącej opieki nad dzieckiem* przyjętej w Komisji Europejskiej w 1992 roku. Rekomendacja ta zawierała pięć kluczowych postulatów, które są nadal bardzo aktualne (Pałka, 2015, s. 150-13). Wśród nich wyróżnić należy:

- oferowanie rodzicom usług za „rozsądną cenę”;
- kompleksowe organizowanie usług, ze szczególnym uwzględnieniem dbałości o zdrowie oraz bezpieczeństwo dzieci, ich wychowanie i pedagogizację;
- uwzględnienie zróżnicowanych potrzeb zarówno rodziców, jak i dzieci („w sposób tak daleki, jak to tylko jest możliwe w danym środowisku”);
- „dostępność usług włączających dzieci ze szczególnym potrzebami i wychodzenie naprzeciw tym potrzebom”;

- dostępność usług na całym obszarze Unii Europejskiej, we wszystkich regionach Państw Członkowskich Unii; zarówno na wsi, jak i terenach zindustrializowanych (Głogosz, 2008).

Autorzy rekomendacji postulowali także potrzebę ustawicznej edukacji kadr pracujących z dziećmi, ścisłą współpracę placówek edukacyjnych ze środowiskiem lokalnym oraz rodzicami. Kolejnym rozwiązaniem na poziomie Unii Europejskiej było przyjęcie w 2000 roku Strategii Lizbońskiej. Jej „jednym z celów był wzrost zatrudnienia mężczyzn do 70% i kobiet do 60% do roku 2010” (Sobotka, 2011, s.3). Aby osiągnąć postulowany cel założono, że należy zwiększyć dostępność instytucjonalnej opieki nad dziećmi, które nie są objęte obowiązkową edukacją szkolną, w tym także dzieci do trzeciego roku życia. W 2002 roku, w Barcelonie ustalono w tym dwa następujące cele:

- objęcie przynajmniej 90% dzieci w wieku od trzech opieką pozarodzinną,
- objęcie przynajmniej 33% dzieci poniżej trzeciego roku życia opieką pozarodzinną.

„Cele te miały zostać osiągnięte do 2010 roku, jednak w wielu państwach się to nie powiodło. Pierwszy cel zrealizowało 8 państw „starej Unii Europejskiej”: Belgia, Dania, Francja, Niemcy, Irlandia, Szwecja, Hiszpania i Włochy. Drugi cel spełniło jeszcze mniej krajów – Dania, Holandia, Szwecja, Belgia i Hiszpania” (Sprawozdanie Komisji dla Rady Parlamentu Europejskiego, 2008).

Jak zaznaczono w raporcie *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych* do 2008 roku „we wszystkich krajach europejskich stworzono akredytowane i dotowane przez państwo formy wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. Jednak 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” (Sprawozdanie Komisji dla Rady Parlamentu Europejskiego, 2008).

We wzmiankowanym raporcie wyróżniono dwa główne modele organizacyjne wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem funkcjonujące w ramach krajów Europy. Modele te należy uznać za aktualne (Szelewa, 2011, s. 8).

W pierwszym z nich małe dzieci uczęszczają do placówek zintegrowanych, w których edukację i opiekę zorganizowano w formie jednego etapu edukacyjnego dla wszystkich dzieci, które nie zostały objęte obowiązkiem szkolnym (*Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, 2009, s. 14). W placówkach takich funkcjonuje jeden zespół kierowniczy, zaś personel odpowiadający za wczesną edukację ma na ogół podobne kwalifikacje i objęty jest podobnym wynagrodzeniem niezależnie od wieku dzieci, którymi się zajmuje. Pedagogom małego dziecka towarzyszy często kadra należąca do innych kategorii zawodowych zajmująca się opieką nad małym dzieckiem, „np. opiekunki czy wykwalifikowane pielęgniarki opiekujące się noworodkami” (*Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, 2009, s. 14). Model ten, zwany zintegrowanym, jest najbardziej efektywnym modelem wczesnej edukacji ze względu na ciągłość oddziaływań edukacyjnych i opiekuńczych nad dzieckiem, a także ze względu na motywację do efektywnego stymulowania rozwoju podopiecznych personelu zatrudnionego w placówkach. Zintegrowany system wczesnej edukacji dominuje w krajach skandynawskich, także na Łotwie i w Słowenii (Cohen, 2011, s. 18-19).

W drugim, najczęściej spotykanym w Europie modelem, jest model niezintegrowany. Struktura organizacyjna wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem jest uzależniona od wieku dzieci. Podzielona na dwie kategorie wiekowe: dzieci w wieku od 0 do 3 lat i dzieci w wieku od 3 do 6 lat (*Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, 2009, s. 14). Każda forma edukacji i opieki podlega z reguły

innemu ministerstwu. Niedogodnością tego modelu wczesnej edukacji i opieki jest przewaga funkcji opiekuńczej nad edukacyjną w odniesieniu do dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa. W wielu krajach nie określa się także zaleceń czy wskazówek dotyczących programu zajęć edukacyjnych dla najmłodszych dzieci, co obniża standardy w zakresie stymulowania rozwoju dziecka. Ten model występuje także w Polsce.

Należy nadmienić, że w kilku krajach współistnieją równolegle dwa wymienione tu modele wczesnej edukacji i opieki (np. w Danii, Grecji, Hiszpanii, na Cyprze i na Litwie).

Ogólnoeuropejskim dokumentem podkreślającym wagę wczesnej edukacji jest Komunikat Komisji Europejskiej pt. *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem: zagwarantujemy wszystkim dzieciom UE dobry start w przyszłość*, który został przyjęty w Brukseli w 2011 roku. W dokumencie tym czytamy, że „ze względu na rolę systemu wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem w ograniczaniu zjawiska przedwczesnego kończenia nauki oraz we wspieraniu procesu włączenia społecznego w szkolnictwie, będzie on elementem strategii realizowania priorytetów programu >>Europa 2020<< przez państwa członkowskie” (*Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, 2009, s. 14). Tym samym zaznaczono, duże znaczenie wczesnej edukacji w procesie tworzenia wszystkim jednostkom równych szans edukacyjnych dla dalszego ich pomyślnego rozwoju na co wskazują dostępne opracowania i wyniki badań.

Trudno dziś dyskutować z opisanym w literaturze psychopedagogicznej faktem, że „pięćdziesiąt procent naszej zdolności uczenia się rozwija się w pierwszych czterech lat życia (Dryden, Vos, b.r., s. 31). W tym kontekście, co podkreślają G. Dryden i J. Vos „programy rozwojowe dla okresu wczesnego dzieciństwa powinny być traktowane jako najwyższy priorytet” (Dryden, Vos, b.r., s. 97). I rzeczywiście w całej Europie coraz więcej dzieci objętych jest instytucjonalną opieką i wczesną edukacją, choć nie zawsze traktowaną jako działanie priorytetowe. Jak podają G. Dryden i J. Vos „średni wydatek na studenta uczelni wyższej jest znacznie większy niż na ucznia szkoły podstawowej lub średniej, a te z kolei i tak są o wiele wyższe niż na dziecko w przedszkolu” (Dryden, Vos, b.r., s. 97). W tym kontekście znaczące wydają się być ustalenia Rady Unii Europejskiej (z dnia 15 czerwca 2011r.) odnoszące się do polityki edukacyjnej dotyczącej małych dzieci. W dokumencie czytamy, iż „konieczne jest wprowadzenie systemowego i zintegrowanego podejścia do wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem opartego na współpracy i zaangażowaniu wszystkich istotnych elementów systemu, takich jak: rodzina oraz różne sektory polityki społecznej państwa: pracy, pomocy społecznej, opieki zdrowotnej, wymiaru sprawiedliwości, edukacji i kultury” (Dz. U. C. 175/03, dostęp: 20. 06, 2017). Zaś konstruując ramy oddziaływań edukacyjnych wobec najmłodszych dzieci „szczególny silny nacisk należy położyć na dobrostan (well-being) i całościowy rozwój dzieci” (Brzezińska, Czub, 2008, s. 2). Systemem opieki i wczesnej edukacji nad dziećmi nie objętymi obowiązkową edukacją szkolną powinien być jednolity – zintegrowany, czyli taki, w którym w jednej agencji na poziomie rządu danego państwa umiejscowiona zostanie odpowiedzialność za wszystkie aspekty opieki i edukacji. Założenie to powinno dotyczyć wszystkich aspektów tego systemu (finansowania, opracowywania programów, kształcenia i opłacania kadry, zbierania danych, monitorowania, planowania (Brzezińska, Czub, 2008, s. 4), bo przecież od sprawnego funkcjonowania tych elementów zależy dobrostan dzieci. Nie możemy też zapominać o tym, jak ważną rolę w tym systemie pełni nauczyciel małego dziecka.

## **2. Kompetencje nauczyciela przedszkola**

Zdaniem Roberta Kwaśnicy w odniesieniu do wszystkich zawodów można mówić o dwojakiego rodzaju kompetencjach niezbędne do funkcjonowania zawodowego:

- kompetencjach praktyczno-moralnych, na które składają się kompetencje interpretacyjne, moralne i komunikacyjne,

- kompetencjach technicznych, do których należą: kompetencje normatywne (postulacyjne), metodyczne i realizacyjne (Lewartowska-Zychowicz, 2009, s. 159).

Kompetencje te łączą się harmonijnie w każdym zawodzie, jednak jak zauważa wspomniany autor, w przypadku niektórych zawodów, a do takich należy zawód nauczyciela, należy mówić o przewadze kompetencji praktyczno-moralnych. „ich przewaga wynika stąd, że kompetencje techniczne wymagają każdorazowego uprawomocnienia, którego samodzielnie musi dokonać nauczyciel (...). Owo uprawomocnienie ma charakter moralny, ponieważ służy stworzeniu przez nauczyciela własnej definicji sytuacji edukacyjnej, jako takiej, która nie obróci się w zniewalanie, czy manipulowanie uczniem (dzieckiem- dop. K.K. i K. S.)” (Lewartowska-Zychowicz, 2009, s. 160). R. Kwaśnica podkreśla, że nikt nie może nauczyciela w tym wyręczać, gdyż jego kompetencje pozwalają mu zrozumieć swoją rolę, rolę ucznia (dziecka) oraz charakter relacji, która ich łączy. Przed polskim nauczycielem przedszkola stoją zatem liczne wyzwania - pełni on nie tylko funkcje opiekuńczo – wychowawcze i dydaktyczne. Powinien być także uważnym i wrażliwym obserwatorem zmian rozwojowych, pierwszym diagnostą zasobów i możliwości dziecka, ewentualnych nieprawidłowości, dysharmonii rozwojowych a także profilaktykiem i w razie konieczności- pierwszym terapeutą. Można zatem powiedzieć za Danutą Waloszek, że „pedagog praktycznie zorientowany musi obejmować całe dziecko, we wszystkich wymiarach jego aktywności, bowiem jest odpowiedzialny za człowieka w jego całościowej formie” (Waloszek, 2006, s. 94). Ponadto do zadań nauczyciela małego dziecka należy też umiejętność pracy z najbliższymi (rodzicami, opiekunami, dalszą rodziną) dziecka, współpraca w zespole nauczycieli i współdziałanie z innymi specjalistami, współpraca w szerszym środowisku lokalnym. Wymaga to dysponowania szeregiem kompetencji społecznych i komunikacyjnych w tym m.in. „dbałości o klarowność języka, jego sklasyfikowanie i konsekwentne nim operowanie w każdej rozmowie edukacyjnej oraz wyrażania sprzeciwu wobec wieloznaczności, nieostrości, potoczności ogólnikowości” (Waloszek 2006, s. 1390 języka. Ważna jest też umiejętność prowadzenia analizy własnej wypowiedzi, w której przedstawiane są problemy edukacyjne, zaś „wiedza o człowieku pozwala mu zrozumieć (i wyjaśniać innym ludziom- dop. K. K. i K. S.) przyczynowość w kształtowaniu zjawisk społecznych, do których należy edukacja (Waloszek, 2006). Nauczyciel małego dziecka powinien zatem być refleksyjnym praktykiem. Powinien zatem być osobą, która nieustannie tworzy własny warsztat pracy dokonując krytycznego spojrzenia na własną dotychczasową praktykę, dokonując modyfikacji metod pracy stosownie do potrzeb i możliwości dziecka, specyfiki sytuacji edukacyjnych, itp. (Lewartowska-Zychowicz, 2009). Do tego zestawu niezbędnych kompetencji Waław Strykowski dodaje też m.in. kompetencje medialne i techniczne, kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć, kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów, kompetencje autoedukacyjne związane z własnym rozwojem zawodowym (Bartkiewicz, 2007, s.30) .

W procesie kształcenia nauczycieli wychowania przedszkolnego zwraca się zatem uwagę na takie przygotowanie, by studenci- przyszli nauczyciele byli wysoko wykwalifikowanymi specjalistami posiadającymi wiedzę, umiejętności i kompetencje z pedagogiki oraz psychologii, socjologii, filozofii, oraz metodyk szczegółowych ([www.men.gov.pl/images/stories/pdf/20120117\\_standardy\\_ksztalcenia\\_dla\\_nauczycieli.pdf](http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/20120117_standardy_ksztalcenia_dla_nauczycieli.pdf), data wejścia, 10 września 2013).

W procesie kształcenia akademickiego zwraca się zatem uwagę, by przyszli nauczyciele byli wyposażeni w kompetencje niezbędne do funkcjonowania zawodowego. Dla przykładu na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu zwraca się uwagę na to, by student- przyszły nauczyciel małego dziecka był osobą:

- autonomiczną – autonomicznie dokonuje wyboru modułów specjalnościowych oraz własnej ścieżki edukacyjnej i zawodowej poprzez możliwość korzystania z szerokiej oferty

proponowanej studentom Wydziału, umożliwiającej indywidualizację studiowania (indywidualne programy praktyk i indywidualne staże, Dodatkowe Usługi Edukacyjne, programy wymiany studenckiej, indywidualny tok i indywidualna organizacja studiów),

- aktywną – otrzymuje różnorodną i bogatą ofertę udziału w działaniach proponowanych przez Koła Naukowe, Samorząd Studencki, Samorząd Doktorantów, Wolontariat,

- kreatywną – ma możliwość współtworzenia teraźniejszości i przyszłości Wydziału przez zaangażowanie w aktywność naukową (konferencje organizowane przez Koła Naukowe, Kierowników/Pracowników Specjalności, udział i prowadzenie warsztatów, współtworzenie i publikowanie w czasopiśmie studenckim „Naukowe Zeszyty Studenckie”, udział w badaniach naukowych prowadzonych przez pracowników Wydziału Studiów Edukacyjnych),

- samorządną – zabiera głos i współdecyduje w sprawach dotyczących jakości kształcenia, toku studiów, programów studiów (podejmując pracę w wydziałowych Komisjach i Zespołach),

- przedsiębiorczą – ma możliwość inicjowania działań na Wydziale, włączając się w aktywność Samorządu Studenckiego, Samorządu Doktorantów, działania „Inqbatora Przedsiębiorczości”,

- dociekliwą – jest zachęcany do pogłębiania swojej wiedzy, do rozwijania własnych zainteresowań naukowych i pasji badawczych,

- krytyczną – ma prawo i możliwość wyrażania swojego stanowiska, jest zachęcany do zadawania pytań, aktywnego udziału w akademickim dyskursie (Strategia Rozwoju Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu).

Ważne jest zatem harmonijne połączenie kształcenia akademickiego i przygotowaniem studentów do praktycznego wykonywania zawodu i funkcjonowania na konkurencyjnym i wymagającym rynku edukacyjnym.

W rezultacie procesu studiowania absolwent wyższej uczelni nie tylko:

- 1) posiada wiedzę psychologiczną i pedagogiczną pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania - uczenia się;

- 2) posiada wiedzę z zakresu dydaktyki i szczegółowej metodyki działalności pedagogicznej, popartą doświadczeniem w jej praktycznym wykorzystywaniu;

- 3) posiada umiejętności i kompetencje niezbędne do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły, w tym do samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów;

- 4) wykazuje umiejętność uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, organizowania i przetwarzania informacji i materiałów;

- 5) umiejętnie komunikuje się przy użyciu różnych technik, zarówno z osobami będącymi podmiotami działalności pedagogicznej, jak i z innymi osobami współdziałającymi w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz specjalistami wspierającymi ten proces;

- 6) charakteryzuje się wrażliwością etyczną, empatią, otwartością, refleksyjnością oraz postawami prospołecznymi i poczuciem odpowiedzialności;

- 7) jest praktycznie przygotowany do realizowania zadań zawodowych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) wynikających z roli nauczyciela ([www.men.gov.pl/images/stories/pdf/20120117\\_standardy\\_ksztalcenia\\_dla\\_nauczycieli.pdf](http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/20120117_standardy_ksztalcenia_dla_nauczycieli.pdf), data wejścia, 10 września 2013), rozumie potrzeby rozwojowe dziecka, jest też w pełni odpowiedzialnym, profesjonalnym, krytycznym i twórczym specjalistą, który w trakcie dalszej pracy zawodowej osiąga dojrzałość umożliwiającą mu zmienianie siebie i swojego otoczenia przez „odważne decyzje i świadome odpowiedzialne wybory” (Lewartowska-Zychowicz, 2009, s. 169).

### 3. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego

Nie budzi dziś wątpliwości fakt, że edukacja przedszkolna powinna być skoncentrowana na wspieraniu harmonijnego rozwoju wrodzonych predyspozycji wszystkich sfer osobowości dziecka: fizycznej, psychicznej, intelektualnej, moralnej, duchowej, zaś dziecko „powinno nabywać wiedzę o sobie i o otoczeniu w toku własnej aktywności, z udziałem dorosłych i rówieśników” (Lubowiecka, 2012, s. 350). We współczesnej edukacji małego dziecka, zarówno na poziomie jej założeń teoretycznych, jak i ich praktycznej realizacji, w sposób wyraźny zaznacza się wątek podmiotowości dziecka, dziecka jako rozwijającej się osoby. Jak zaznacza Józefa Bałachowicz „podmiotowość człowieka, jego podmiotowe „bycie w świecie”, kształtowanie podmiotowego bytu człowieka jest centralną kwestią edukacji. Problem człowieczeństwa w jego podmiotowym wymiarze stanowi dla pedagogiki zasadniczą, a zarazem normatywną matrycę namysłu nad problemem ludzkiego rozwoju i jego edukacyjnym kontekstem” (Bałachowicz, 2009, s. 25). W tym kontekście niezwykle ważne jest „wczesne włączenie dziecka w systematyczny proces konstruowania własnej podmiotowości i tworzenia relacji z innymi w zaplanowanym i zorganizowanym środowisku edukacyjnym” (Bałachowicz 2017, s. 50). Z tego założenia o podmiotowości dziecka wychodzą twórcy zmian w systemie edukacji. Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 2017 roku odnosi się do nowych ram programowych dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego wskazując cel wychowania przedszkolnego, zadania profilaktyczno-wychowawcze przedszkola, oraz efekty realizacji zadań w postaci celów osiągniętych przez dzieci na zakończenie wychowania przedszkolnego. W reformowanym systemie edukacji przyjęto, że nadrzędnym celem edukacji na poziomie przedszkola jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka poprzez właściwie zorganizowany proces opieki, wychowania i nauczania – uczenia się umożliwiający dziecku „odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. W efekcie takiego wsparcia dziecko osiąga dojrzałość do podjęcia nauki na pierwszym etapie edukacji” (dziennik Ustaw z 24 lutego 2016 r. poz. 356, s. 2). Widzimy zatem spojrzenie na dziecko jako na rozwijającą się i zdobywającą doświadczenia osobę. Kluczowym zadaniem współczesnego przedszkola jest wspieranie całościowego rozwoju dziecka, „którego aktywność wyraża się w trzech formach: poznawania tego, co prawdziwe, czynienia dobra oraz kształtowania piękna” (Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem. Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna). Do szczegółowych zadań przedszkola zalicza się:

- Wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka poprzez organizację warunków sprzyjających nabywaniu doświadczeń w fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym obszarze rozwoju,

- Tworzenie warunków umożliwiających dzieciom swobodny rozwój, zabawę i odpoczynek,

- Wspieranie aktywności dziecka podnoszącej poziom integracji sensorycznej i umiejętności korzystania z rozwijających się procesów poznawczych,

- Zapewnienie prawidłowej organizacji warunków sprzyjających nabywaniu przez dzieci doświadczeń, które umożliwią im ciągłość procesów adaptacji oraz pomoc dzieciom rozwijającym się w sposób nieharmonijny, wolniejszy lub przyspieszony,

- Wspieranie samodzielnej dziecięcej eksploracji świata, dobór treści adekwatnych do poziomu rozwoju dziecka, jego możliwości percepcyjnych, wyobrażeń i rozumowania, z poszanowaniem indywidualnych potrzeb i zainteresowań,

- Wzmacnianie poczucia wartości, indywidualność, oryginalność dziecka oraz potrzeby tworzenia relacji osobowych i uczestnictwa w grupie,

- Tworzenie sytuacji sprzyjających rozwojowi nawyków i zachowań prowadzących do samodzielności, dbania o zdrowie, sprawność ruchową i bezpieczeństwo, w tym bezpieczeństwo w ruchu drogowym,

- Przygotowywanie do rozumienia emocji, uczuć własnych i innych ludzi oraz dbanie o zdrowie psychiczne, realizowane m.in. z wykorzystaniem naturalnych sytuacji, pojawiających się w przedszkolu oraz sytuacji zadaniowych, uwzględniających treści adekwatne do intelektualnych możliwości i oczekiwań rozwojowych dzieci,

- Tworzenie sytuacji edukacyjnych budujących wrażliwość dziecka, w tym wrażliwość estetyczną, w odniesieniu do wielu sfer aktywności człowieka: mowy, zachowania, ruchu, środowiska, ubioru, muzyki, tańca, śpiewu, teatru, plastyki,

- Tworzenie warunków pozwalających na bezpieczną, samodzielną eksplorację otaczającej dziecko przyrody, stymulujących rozwój wrażliwości i umożliwiających poznanie wartości oraz norm odnoszących się do środowiska przyrodniczego, adekwatnych do etapu rozwoju dziecka.

- Tworzenie warunków umożliwiających bezpieczną, samodzielną eksplorację elementów

techniki w otoczeniu, konstruowania, majsterkowania, planowania i podejmowania intencjonalnego działania, prezentowania wytworów swojej pracy,

- Współdziałanie z rodzicami, różnymi środowiskami, organizacjami i instytucjami, uznanymi przez rodziców za źródło istotnych wartości, na rzecz tworzenia warunków umożliwiających rozwój tożsamości dziecka,

- Kreowanie, wspólne z wymienionymi podmiotami, sytuacji prowadzących do poznania przez dziecko wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, grupa w przedszkolu, inne dorosłe osoby, w tym osoby starsze, oraz rozwijania zachowań wynikających z wartości możliwych do zrozumienia na tym etapie rozwoju,

- Systematyczne uzupełnianie, za zgodą rodziców, realizowanych treści wychowawczych o nowe zagadnienia, wynikające z pojawienia się w otoczeniu dziecka zmian i zjawisk istotnych dla jego bezpieczeństwa i harmonijnego rozwoju.

- Systematyczne wspieranie rozwoju mechanizmów uczenia się dziecka, prowadzące do osiągnięcia przez nie poziomu umożliwiającego podjęcie nauki w szkole,

- Organizowanie zajęć – zgodnie z potrzebami – umożliwiających dziecku poznawanie kultury i języka mniejszości narodowej lub etnicznej lub języka regionalnego – kaszubskiego.

- Tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających budowaniu zainteresowania dziecka językiem obcym nowożytnym, chęci poznawania innych kultur (Dziennik Ustaw, z dnia 24 lutego 2017 r., poz. 356, s. 2-3).

Założenia te stanowią próbę aplikacji najnowszych i najbardziej aktualnych koncepcji teoretycznych do praktyki edukacyjnej na poziomie przedszkola np. koncepcji społecznego uczenia się, zadań rozwojowych, uczenia się przez doświadczanie, konstruowania systemu indywidualnej wiedzy, uczenia się przez przeżywanie, koncepcji inteligencji wielorakich, itp. Widać też, że dostrzega się rolę swobodnej aktywności, nieskrępowanej zabawy, wybrzmiewa przekonanie, że świat jawi się małym dzieciom jako „rodzaj pajdalnego święta, niedostępnego w swych tajemniczych szczegółach dla dorosłych, przez co posługują się specyficznym kodem dziecięcego języka (Dymara, 2009, s. 35), „dziecko powinno mieć czas na swobodne rozwijanie swoich zainteresowań oraz na chwilę bez trosk zabawy” (Kaczmarek, Lewicka, 2014, s. 78). Ponadto, „jeśli dziecko ma się bawić z pożytkiem dla siebie musi mieć bogate życie, dużo doświadczeń i przeżyć” (Brzezińska, Janszewska-Rain, 2005, s. 37). W podstawie programowej ujęto ten wątek następująco: „zabawa rozwija w dziecku oczekiwania poznawcze w tym zakresie i jest najlepszym rozwiązaniem metodycznym, które sprzyja jego rozwojowi” (Dziennik Ustaw z 24 lutego 2017 r, poz. 356, s. 8). Jednocześnie, w

codziennej praktyce edukacyjnej, „zabawa jest nadal bagatelizowana, nasze ogólne podejście do niej niewiele różni się od sposobu jej ujmowania w dawniejszych przekazach. Ciągłe przypisujemy wyższą wartość nauce i szkole oraz pracy czyli aktywności dorastających bądź ludzi dorosłych” (Waloszek, 2009, s 68). Można to dostrzec w założeniach nowej podstawy programowej, w której zaznacza się, że przedszkole pełni ważną rolę w procesie przygotowania dziecka do podjęcia obowiązku szkolnego, zaś dziecko gotowe do podjęcia przekroczenia progu szkoły we wszystkich obszarach rozwoju: fizyczno-ruchowym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym. Zaś jak to ujęto w zapisach ustawy: pobyt w przedszkolu jest czasem wypełnionym zabawą, która pod okiem specjalistów tworzy pole doświadczeń rozwojowych budujących dojrzałość szkolną. Nauczyciele zwracają uwagę na konieczność tworzenia stosownych nawyków ruchowych u dzieci, które będą niezbędne, aby rozpocząć naukę w szkole, a także na rolę poznawania” (Dziennik Ustaw z dnia 24 lutego 2017 r., poz. 356, s. 9) wielozmysłowego. Oczekiwania wobec dziecka kończącego etap edukacji przedszkolnej sprowadzone zostały do opanowania szeregu umiejętności i sprawności np.

- dziecko kończące edukację przedszkolną wykonuje czynności takie jak: sprzątanie, pakowanie, trzymanie przedmiotów jedną ręką i oburącz, małych przedmiotów z wykorzystaniem odpowiednio ukształtowanych,

- w zakresie rozwoju emocjonalnego „dziecko przygotowane do podjęcia nauki w szkole: zauważa, że nie wszystkie przeżywane emocje i uczucia mogą być podstawą do podejmowania natychmiastowego działania, panuje nad nieprzyjemną emocją, np. podczas czekania na własną kolej w zabawie lub innej sytuacji (Dziennik Ustaw z dnia 24 lutego 2017 r., poz. 356):

- w obszarze społecznym „używa zwrotów grzecznościowych podczas powitania, pożegnania, sytuacji wymagającej przeproszenia i przyjęcia konsekwencji swojego zachowania” (Dziennik Ustaw z dnia 24 lutego 2017 r., poz. 356),

- dziecko u progu edukacji szkolnej „odróżnia elementy świata fikcji od realnej rzeczywistości...”

- „rozpoznaje litery, którymi jest zainteresowane na skutek zabawy i spontanicznych odkryć, odczytuje krótkie wyrazy utworzone z poznanych liter w formie napisów drukowanych dotyczące treści znajdujących zastosowanie w codziennej aktywności”(Dziennik Ustaw z dnia 24 lutego 2017 r., poz. 356),

- odpowiada na pytania, opowiada o zdarzeniach z przedszkola, objaśnia kolejność zdarzeń w prostych historyjkach obrazkowych, układa historyjki obrazkowe, recytuje wierszyki, układa i rozwiązuje zagadki; wykonuje własne eksperymenty językowe, nadaje znaczenie czynnościom, nazywa je, tworzy żarty językowe i sytuacyjne, uważnie słucha i nadaje znaczenie swym doświadczeniom;

- eksperymentuje z rytmem, głosem, dźwiękami i ruchem, rozwijając swoją wyobraźnię muzyczną; słucha, odtwarza i tworzy muzykę, śpiewa piosenki, porusza się przy muzyce i do muzyki, dostrzega zmiany charakteru muzyki, np. dynamiki, tempa i wysokości dźwięku oraz wyraża ją ruchem, reaguje na sygnały, muzykuje z użyciem instrumentów oraz innych źródeł dźwięku; śpiewa piosenki z dziecięcego repertuaru oraz łatwe piosenki ludowe,

- chętnie uczestniczy w zbiorowym muzykowaniu, wyraża emocje i zjawiska pozamuzyczne różnymi środkami aktywności muzycznej; aktywnie słucha muzyki, wykonuje lub rozpoznaje melodie, piosenki i pieśni,

- „wymienia nazwę swojego kraju i jego stolicy, rozpoznaje symbole narodowe (godło, flaga, hymn), nazywa wybrane symbole związane z regionami Polski ukryte w podaniach,



przysłowiach, legendach, bajkach, np. o smoku wawelskim, orientuje się, że Polska jest jednym z krajów Unii Europejskiej”<sup>1</sup>.

- „wyraża ekspresję twórczą podczas czynności konstrukcyjnych i zabawy, zagospodarowuje przestrzeń, nadając znaczenie umieszczonym w niej przedmiotom, określa ich położenie, liczbę, kształt, wielkość, ciężar, porównuje przedmioty w swoim otoczeniu z uwagi na wybraną cechę; klasyfikuje przedmioty według: wielkości, kształtu, koloru, przeznaczenia, układa przedmioty w grupy, szeregi, rytmy, odtwarza układy przedmiotów i tworzy własne, nadając im znaczenie, rozróżnia podstawowe figury geometryczne (koło, kwadrat, trójkąt, prostokąt); eksperymentuje, szacuje, przewiduje, dokonuje pomiaru długości przedmiotów, wykorzystując np. dłoń, stopę, but; określa kierunki i ustala położenie przedmiotów w stosunku do własnej osoby, a także w stosunku do innych przedmiotów, rozróżnia stronę lewą i prawą; przelicza elementy zbiorów w czasie zabawy, prac porządkowych, ćwiczeń i wykonywania innych czynności, posługuje się liczebnikami głównymi i porządkowymi, rozpoznaje cyfry oznaczające liczby od 0 do 10, eksperymentuje z tworzeniem kolejnych liczb, wykonuje dodawanie i odejmowanie w sytuacji użytkowej, liczy obiekty, odróżnia liczenie błędne od poprawnego; posługuje się w zabawie i w trakcie wykonywania innych czynności pojęciami dotyczącymi następstwa czasu np. wczoraj, dzisiaj, jutro, rano, wieczorem, w tym nazwami pór roku, nazwami dni tygodnia i miesięcy; rozpoznaje modele monet i banknotów o niskich nominałach, porządkuje je, rozumie, do czego służą pieniądze w gospodarstwie domowym” (Dziennik Ustaw z dnia 24 lutego 2017 r., poz. 356).

- „posługuje się pojęciami dotyczącymi zjawisk przyrodniczych, np. tęcza, deszcz, burza, opadanie liści z drzew, sezonowa wędrówka ptaków, kwitnienie drzew, zamarzanie wody, przyrody, np. grzybów, owoców, ziół” (Dziennik Ustaw z dnia 24 lutego 2017 r., poz. 356).

- „rozumie bardzo proste polecenia w języku obcym nowożytnym i reaguje na nie; uczestniczy w zabawach, np. muzycznych, ruchowych, plastycznych, konstrukcyjnych, teatralnych; używa wyrazów i zwrotów mających znaczenie dla danej zabawy lub innych podejmowanych czynności; powtarza rymowanki i proste wierszyki, śpiewa piosenki w grupie; rozumie ogólny sens krótkich historyjek opowiadanych lub czytanych, gdy są wspierane np. obrazkami, rekwizytami, ruchem, mimiką, gestami; reaguje na proste polecenie w języku mniejszości narodowej lub etnicznej, używa wyrazów i zwrotów mających znaczenie w zabawie i innych podejmowanych czynnościach: powtarza rymowanki i proste wierszyki, śpiewa piosenki; rozumie ogólny sens krótkich historyjek opowiadanych lub czytanych wspieranych np. obrazkiem, rekwizytem, gestem; zna godło (symbol) swojej wspólnoty narodowej lub etnicznej; reaguje na proste polecenie w języku regionalnym – kaszubskim, używa wyrazów i zwrotów mających znaczenie w zabawie i innych podejmowanych czynnościach: powtarza rymowanki i proste wierszyki, śpiewa piosenki; rozumie ogólny sens krótkich historyjek opowiadanych lub czytanych wspieranych np. obrazkiem, rekwizytem, gestem, zna godło (symbol) swojej wspólnoty regionalnej – kaszubskiej” (Dziennik Ustaw z dnia 24 lutego 2017 r., poz. 356).

Podsumowując aspekt osiągnięć dziecka w sferze rozwoju poznawczego należy stwierdzić, że materiał, który dziecko ma opanować w przedszkolu jest dość szeroki i różnorodny, często nieprecyzyjnie określony i wymaga od nauczyciela bardzo rzetelnego namysłu w toku planowania organizacji pracy z dzieckiem. Wydaje się także dodatkowo, że z jednej strony Ministerstwo Edukacji Narodowej rekomenduje swobodę dziecka i kieruje się w stronę zabawy, z drugiej jednak strony oczekiwania w zakresie kompetencji poznawczych są dość duże.

---

<sup>1</sup> Wydaje się więc, że autorzy nie odnoszą poszczególnych kompetencji dziecka do określonych obszarów wiedzy i sztuki, lecz koncentrują się na kompetencjach rozwojowych dziecka, brakuje jednak wyraźnych kryteriów wyboru określonych treści.

## Zakończenie

Edukacja przedszkolna w Polsce znajduje się w procesie dynamicznych zmian i ścierających się koncepcji. W praktyce edukacyjnej dostrzega się szereg niekonsekwencji. Z jednej strony chcemy tworzyć dziecku warunki dla wszechstronnego, nieskrępowanego rozwoju, z drugiej próbujemy ten rozwój ukierunkowywać. Zabawę uznajemy za najbardziej pożądaną formę aktywności, stawiającą jednocześnie wyżej kierowaną aktywność edukacyjną prowadzącą do osiągnięcia z góry założonego celu. Zakładamy, że dziecko ma prawo rozwijać się w swoim indywidualnym tempie, próbując jednocześnie ten rozwój przyspieszać. Mówimy, że dziecko ma prawo do popełniania błędów, gdyż są one motorem jego rozwoju, jednocześnie krytykujemy te błędy i oczekujemy, że dziecko „wpisze się” w jedyny słuszny model funkcjonowania. Zapominamy, że w tym okresie rozwoju człowieka tak wiele można stworzyć, ale również wiele można zepsuć. Dlatego, niezależnie od zmieniających się kanonów edukacji dziecka najważniejszy jest i pozostanie modry i wrażliwy nauczyciel. Pedagog wsłuchany w dziecko i jego potrzeby.

## Bibliografia

- BAŁACHOWICZ J. 2009. *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych . Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie.
- BAŁACHOWICZ J. 2017. *Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości* [w] BAŁACHOWICZ J. KORWIN-SZYMANOWSKA A., LEWANDOWSKA E., WITKOWSKA-TOMASZEWSKA A. *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- BRZEZIŃSKA A. JANISZEWSKA-RAIN J., 2005. *W poszukiwaniu złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka*, Kraków: Znak.
- BARTKOWICZ Z. 2007. *Nauczyciel kompetentny w perspektywie deontologicznej* [w] BARTKOWICZ Z. KOWALUK M. SAMUJŁO M. (red) *Nauczyciel kompetentny. Terazniejszość i przyszłość*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- BRZEZIŃSKA A. I. CZUB M. 2012, *Wczesna opieka i edukacja dzieci w Polsce w kontekście europejskim*, „Polityka Społeczna”, 1 numer tematyczny pt.: Polityka edukacyjna: wyzwania i szanse.
- COHEN R. 2011. *Dlaczego najmłodszym obywatelom Europy najlepiej służą ogólnodostępne zintegrowane systemy usług*, [W] *Dzieci w Europie 2011*, nr 20 [8], Biuletyn Informacyjny Rzecznika Praw Dziecka.
- DRYDEN G., VOS J. b.r. *Rewolucja w uczeniu*, Poznań: Zysk i S-ka.
- DZIENNIK USAW, Rzeczpospolitej Polskiej z dnia 24 lutego 2017 r. , poz. 356.
- GŁOGOSZ D. 2008. *Organizacja i funkcjonowanie pozarodzinnej opieki nad dziećmi w krajach UE – kierunki zmian* [w] *Kierunki zmian w systemie instytucjonalnej opieki nad dzieckiem w Polsce*, C. Sadowska-Snarska [red.], Białystok: Wyższa Szkoła w Białymstoku.
- KACZMAREK J., LEWICKA I. 2014. *Formy spędzania czasu wolnego przez dzieci w przedszkolu. Analiza na podstawie obserwacji praktyk* [w] MAGDA-ADAMOWICZ M., OLSZAK A. (red) *Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania*, Toruń: Adam Marszałek.
- LEWARTOWSKA-ZYCHOWICZ M. 2009. *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu* [w] KLUS-STAŃSKA D. SZCZEPSKA-PUSTKOWSKA M. [red] *Pedagogik wczesnoszkolna- dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa” Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

LUBOWIECKA J. 2012. *Aktywność dzieci w sytuacjach edukacyjnych w przedszkolu* [w] Kowalik-OLUBIŃSKA M. [red] *Dzieciństwo i wczesna edukacja w dynamicznie zmieniającym się świecie*, Toruń: Adam Marszałek.

PAŁKA R. 2015., *Rola wczesnej edukacji i opieki z perspektywy zawodowej i społecznej*, [w] *Studia Edukacyjne*.

Rada Unii Europejskiej, 2011, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (Dz.U. C 175/03 z 15.06.2011) *Konkluzje Rady w sprawie wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem: zagwarantujemy wszystkim dzieciom w UE dobry start w przyszłość*, Bruksela; [http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-childhood\\_pl](http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-childhood_pl) [dostęp z 20.06.2017]; *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, Agencja Wykonawcza 2009, ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA),: Fundacja Rozwoju Edukacji.

SOBOTKA A. 2011. *Edukacja przedszkolna w wybranych krajach europejskich*, biuletyn wydany przy współudziale: ORE, Uniwersytet Warszawski, Europejski Fundusz Społeczny, Kapitał Ludzki. Narodowa Strategia Spójności, Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Warszawa.

Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Załącznik do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. (poz.), [www.men.gov.pl/images/stories/pdf/20120117\\_standardy\\_ksztalcenia\\_dla\\_nauczycieli](http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/20120117_standardy_ksztalcenia_dla_nauczycieli).

Strategia Rozwoju Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

SZELAWA D. 2011. *Usługi opiekuńcze dla małych dzieci: główne argumenty za rozszerzeniem dostępu do publicznych usług opieki nad dzieckiem*, *Warszawskie debaty o polityce społecznej*, Fredrich – Ebert – Stiftung, Warszawa: Przedstawicielstwo w Polsce wspólnie z Fundacją Międzynarodowe Centrum Badań i Analiz (ICRA).

*Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*. 2009. Warszawa: Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA), Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Komunikat Komisji Europejskiej, *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem: zagwarantujemy wszystkim dzieciom UE dobry start w przyszłość*, 2011 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A52011DC0066> [dostęp: 28.06.2017].

WALOSZEK D. 2006. *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

WALOSZEK D., 2009. *Zabawa jako stan istnienia dziecka*, [w] Dymara B. [red] *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludzkiej edukacji*, Kraków: Impuls.

### **Information about authors:**

Kinga Kuszak – profesor of Adam Mickiewicz University, Faculty of Educational Studies, Poznań, Poland. E-mail: [kingak@amu.edu.pl](mailto:kingak@amu.edu.pl)

Katarzyna Sadowska – senior lecturer, Adam Mickiewicz University, Faculty of Educational Studies, Poznań, Poland. E-mail: [kasjam@op.pl](mailto:kasjam@op.pl)