

Wychowanie przedszkolne w czasach pandemii – wyzwanie dla diady nauczyciel–rodzic

Preschool education in the pandemic time – a challenge for the teacher-parent dyad

Keywords: preschool education, pandemic, teachers, parents.

Summary: The need for evolution in preschool and early childhood education has been announced in Poland for years. However, it was only the outbreak of the COVID-19 pandemic that proved Polish schools must and can change. Consideration should be given to the individualization of education, constructivist approach, formative assessment, use of ICT, and supporting pupils' independence. Despite the challenges and initial setbacks, it is worth drawing conclusions from distance learning. According to the students of UTH in Radom – future teachers of elementary education – the positive aspects of the pandemic include growth in digital competences, development of cooperation between educators and parents (as well as development of the strategies to support pre-schoolers' families), use of traditional media, and increased creativity of teachers.

Słowa kluczowe: wychowanie przedszkolne, pandemia, nauczyciele, rodzice.

Streszczenie: Potrzeba ewolucji w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej była głoszona w Polsce od lat. Jednak dopiero wybuch pandemii COVID-19 pokazał, że polska szkoła musi i może się zmienić. Uwzględnić należy m.in. indywidualizację kształcenia dzieci, podejście konstruktywistyczne, ocenianie kształtujące, stosowanie TIK, wspieranie samodzielności wychowanków. Mimo wyzwań i początkowych niepowodzeń również w edukacji przedszkolnej warto wyciągnąć wnioski z kształcenia zdalnego. Zdaniem studentek UTH w Radomiu – przyszłych nauczycieli edukacji elementarnej – korzyścią jest: wzrost kompetencji cyfrowych, podniesienie rangi współpracy wychowawców z rodzicami (a także strategii wspierania rodzin przedszkolaków), stosowanie tradycyjnych mediów, kreatywność nauczycieli.

Wprowadzenie

Wielu polskich wybitnych praktyków i teoretyków od lat wskazywało potrzebę (r) ewolucji podejścia do edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Można przyjąć, że jednym z widocznych efektów było wprowadzenie kształcenia zintegrowanego w klasach I–III polskich szkół podstawowych. Jednak bez diametralnej zmiany w stosowanej metodyce samo odejście od systemu przedmiotowego nie dawało gwarancji efektywności, przyszłego sukcesu uczniów (co szczególnie zauważalne było podczas egzaminów maturalnych z matematyki).

Kolejne postulaty potrzebnych przemian dotyczyły m.in. wdrożenia indywidualizacji kształcenia dzieci, podejścia konstruktywistycznego, oceniania kształtującego, stosowania TIK przez nauczycieli i uczniów, wspierania samodzielności wychowanków. Wydawało się, że w polskim systemie edukacji nie ma warunków na tak wielkie zmiany, brakowało skutecznej motywacji i wsparcia ze strony ministerstwa oświaty, aż do momentu, gdy wiosną 2020 r. wybuchła pandemia COVID-19. Ten czas pokazał, że polska szkoła musi i może się zmienić.

Ocena skuteczności edukacji w czasach, gdy nauka stacjonarna przeplata się z hybrydową i zdalną, jest trudna i niejednoznaczna. Często uzależniona jest od czynników materialno-społecznych rodzin uczniów (miejsca zamieszkania dzieci, wykształcenia rodziców i ich aspiracji społecznych). Jednak doświadczenia nauczycieli stosujących metody innowacyjne (pedagogika Montessori, Plan Daltoński) dowiodły, że dzieci przygotowane do kierowania swoim tokiem nauki mogą lepiej odnajdywać się w nowej, wymagającej rzeczywistości edukacyjnej.

Mimo wielu wyzwań, niepowodzeń także w edukacji przedszkolnej można zauważyć podobny trend, a nawet spotkać się z opiniami wskazującymi korzyści, wnioski wyciągnięte z kształcenia w czasach pandemii.

Strategie wspierania rodzin dzieci w wieku przedszkolnym

Wiele krajów UE zaleca, by placówki wczesnej opieki i edukacji dzieci (tzw. *ECEC*, *Early Childhood Education and Care*, pojęcie odpowiadające ofercie polskich żłobków i przedszkoli) wpierały rodziców i angażowały ich w swoją pracę. Większość z nich zaleca relacje partnerskie między placówką, rodzinami i społecznością lokalną. Zazwyczaj obejmuje to spotkania informacyjne, programy dla rodziców (ang. *parenting programmes*) oraz wskazówki dotyczące edukacji i wychowania w warunkach domowych. Rzadkim rozwiązaniem są wizyty domowe, zwykle skierowane do defaworyzowanych i najbardziej wrażliwych grup społecznych, acz o wysokiej skuteczności oddziaływań (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019, s. 117–119).

Zakres działań w ramach programów parentingowych jest bardzo szeroki i zróżnicowany w krajach europejskich. Przykładowo w Niemczech takie inicjatywy mogą być prowadzone w domu (*Parents as Teachers*) lub w placówkach (*Sprache macht stark!*), gdzie rodzice są zapraszani na zajęcia z zakresu edukacji językowej.

Estonia od 2012 r. przyjęła Strategię dla Dzieci i Rodzin zapewniającą opiekunom edukację z zakresu zagadnień kluczowych dla zapewnienia zdrowego rozwoju dzieci. Rozszerzeniem tej idei stał się program „The Incredible Years” zaproponowany w 2017 r. przez Krajowy Instytut na Rzecz Rozwoju Zdrowia, którego celem jest wzmocnienie umiejętności rodzicielskich i wspieranie zaangażowania rodziców w edukację ich dzieci. Dodatkowo program stara się podnieść umiejętności społeczne, emocjonalne, uczenia się wśród dzieci i ograniczyć problemy z zachowaniem.

Równie ciekawą inicjatywą może poszczycić się Hiszpania, gdzie w ramach programów „Szkoła Rodzin” i „Szkoła Rodziców” (*Escuela de Familias*, *Escuela de Padres*)

zapewnione jest wsparcie informacyjne, psychospołeczne i pedagogiczne dla rodzin. Sprzyja temu miejsce i nieformalny charakter spotkań (warsztaty, konferencje), podczas których rodzice mogą podzielić się z innymi rodzinami lub specjalistami swoimi skutecznymi strategiami w wychowywaniu dzieci.

Niektóre kraje w ostatnim dziesięcioleciu dostrzegając znaczenie aktywnego zaangażowania rodziców w edukację dzieci, dokonują reform systemowych, jak np. Włochy, gdzie w 2017 r. rządu M. Renzi zalecił wdrożenie od 2019 r. modelu zintegrowanego systemu edukacji dla dzieci do lat sześciu, dywersyfikując przy tym formy i zakres świadczonych usług opiekuńczych i edukacyjnych. Jedną z opcji są centra dla nowo narodzonych dzieci i ich rodzin z elastycznym planem zajęć, gdzie przygotowane odpowiednio otoczenie sprzyja socjalizacji, uczeniu się, zabawie i komunikowaniu, zapewniając także formy doksztalcania dla dorosłych z zakresu edukacji i rozwoju dzieci.

Część krajów stosuje programy obejmujące szerszy zespół aktorów w procesie wsparcia rodziców i rodzin. Przykładem tego jest program *Five to thrive* (Piątka, by dobrze się rozwijać) istniejący od 2011 r. w Wielkiej Brytanii. Bazując na zdobyczach neuronauk wzmacnia on współpracę władz lokalnych, służb medycznych, szkół, placówek „przedszkolnych”, policji, pracowników społecznych¹. Oferuje szkolenia i doradztwo m.in. z następujących zagadnień (KCA, fivetothrive.org.uk):

- Jak społeczności wzmacniają „odporność” jednostki;
- Jak wspierać rozwój mózgu dziecka;
- Jak korygować „trudne” zachowania;
- Jak rozpoznawać i kontrolować emocje;
- Jak wspierać potrzebujące dzieci i rodziny;
- Jak promować dobrostan pracowników i łagodzić wpływ wtórnej traumy.

Współpraca rodziny z placówkami ECEC w tym kraju zaczyna się bardzo wcześnie na terenie tzw. *children's centre*. Do takiej placówki mogą przyjść już ciężarne matki, co ułatwia nawiązywanie relacji, poczucia wzajemnego wsparcia, zaufania, również między samymi rodzicami. Rodzice z dziećmi w wieku 0–5 lat mogą uczestniczyć w zajęciach centrów, nawet jeśli przekraczają one ich możliwości finansowe (możliwa refundacja kosztów przez samorząd lokalny). Wiele placówek oświatowych wspiera rodziców nie tylko w kwestiach wychowywania i kształcenia dzieci, ale także uwzględniając potrzeby dorosłych w zakresie edukacji ustawicznej oferuje liczne kursy, szkolenia (zob. Ziębakowska-Cecot, 2015, 2013).

Egzemplifikacją nietypowej dla Polski formy współpracy z rodzinami uczniów jest chociażby doradca do spraw wsparcia rodziców (ang. *PSA – Parent Support Adviser*). Jego zakres obowiązków obejmuje zadania polskiego szkolnego pedagoga, do-

¹ Równie szeroki zespół zapewniający wsparcie rodzin z dziećmi zakłada fiński program „Families with Children” w ramach Kela, czyli Instytucji Społecznego Ubezpieczenia. Obok świadczonych usług medycznych czy doradztwa osobistego dla rodziców zapewniona jest pomoc ze strony społecznych asystentów rodziny, edukatorów społecznych i psychologów (zob. Haggman-Laitila, 2003).

datkowo uwzględnia poradnictwo rodzinne (kwestie wychowawcze i dydaktyczne, finansowe, prozawodowe). Dla przykładu szkoła Netherton Moss Primary School (Sefton, Liverpool) organizuje cotygodniowe spotkania „Moss Minis” dla grupy rodziców z niemowlętami lub małymi dziećmi, w czasie których wspólnie się bawią, poznają, rozmawiają, zacieśniając relacje z przyszłą placówką edukacyjną ich potomstwa (zob. Ziębakowska-Cecot, 2013).

Wyzwania czasu pandemii pokazały także znaczenie szerzenia świadomości nt. rozwiązań wspierających dzieci oraz ich rodziców, zaczerpniętych z programów instytucji o zasięgu ponadkrajowym, takich jak np. UNICEF, Save the Children, INEE (*Inter-agency Network for Education in Emergencies*). Od lat propagują one działania na rzecz dzieci i rodzin w sytuacjach wywołanych m.in. kryzysem migracyjnym, kataklizmami przyrodniczymi, kryzysem klimatycznym czy konfliktami zbrojnymi. Gdy dzieci i rodzice są pytani o to, czego im najbardziej potrzeba żyjąc w stanie zagrożenia lub kryzysu, zwykle odpowiadają, że chcą nadal kontynuować naukę. Kluczowe jest jednak zadbanie w pierwszej kolejności o ich dobrostan, wyrażone hasłem *Maslow before Bloom* („Maslow przez Bloomem”) zawartym w ekspertyzie UNESCO „Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic” z marca 2020 r. (Doucet i in., 2020).

Zdalne wychowanie przedszkolne – refleksje studentów

Dotychczas w Polsce w ciągu blisko 1,5 roku szczególnego stanu epidemicznego przeprowadzono niezliczone badania uczniów, nauczycieli, rodziców. Tym razem pragnę podzielić się refleksjami studentów UTH w Radomiu – przyszłych nauczycieli edukacji elementarnej. Badanie nie miało charakteru ilościowego, ponieważ grupa studentów I roku na kierunku Pedagogika w zakresie „Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna” liczyła (tylko) 28 osób. Wszystkie studentki były absolwentkami studiów 1 stopnia o podobnej specjalności, stąd dzięki praktykom realizowanym w czasach przedpandemicznych mogły dokonać analizy porównawczej nowych warunków i podzielić się swoimi refleksjami w zakresie efektywnej edukacji elementarnej. Kilka osób równoległe ze studiami pracuje jako wychowawcy w przedszkolu, stąd szczególnie ich wypowiedzi poddano wnikliwej analizie.

Okazją do prowadzenia badań było omawianie zagadnień prezentowanych przez autorkę podczas wykładu z przedmiotu „Współczesne koncepcje wychowania przedszkolnego”. Chcąc ukazać możliwie najaktualniejsze podejścia, nurty, z uwzględnieniem wyzwań czasów pandemii, rozważaniom poddane zostały metody alternatywne (m.in. pedagogika Marii Montessori, Plan Daltoński), których specyficzne założenia mogą stanowić filar przygotowania dzieci do warunków edukacji zdalnej. Równie ważną część stanowiła analiza rozwiązań wsparcia dzieci i ich rodziców przez placówki świadczące opiekę i edukację w różnych krajach na świecie (opisane powyżej).

Wzrost kompetencji cyfrowych nauczycieli i przedszkolaków

W świetle dyrektyw unijnych jedną z podstawowych umiejętności dorosłego Europejczyka powinno być krytyczne i odpowiedzialne korzystanie z technologii cyfrowych, w tym do samokształcenia i pracy, czyli legitymowanie się kompetencjami cyfrowymi. Jak podaje Rada UE: „Korzystanie z technologii i treści cyfrowych wymaga refleksyjnego i krytycznego, a zarazem pełnego ciekawości, otwartego i perspektywicznego nastawienia do ich rozwoju” (Rada Unii Europejskiej, 22.V.2018, s. C 189/10).

Szczególna sytuacja epidemiczna w pierwszej fazie w Polsce w połowie marca 2020 r. skutkowałą nagłym zamknięciem większości przedszkoli i szkół, a następnie narzuceniem przez Ministerstwo Edukacji Narodowej obowiązku edukacji zdalnej. Jednym z popularniejszych rozwiązań stosowanych przez polskie przedszkola w tym czasie było wysyłanie rodzicom odnośników do interaktywnych zabaw, ćwiczeń, piosenek, filmów edukacyjnych. Konieczność wyszukiwania takich źródeł oraz ich wnikliwej weryfikacji z pewnością przysłużyła się do wzrostu kompetencji cyfrowych, jednych z 8 kluczowych promowanych przez Radę Unii Europejskiej. Wszystkie kompetencje wydają się jednakowo istotne dla rozwoju obywateli, ich satysfakcji życiowej, a także pomyślnego funkcjonowania gospodarek krajów UE. Jednak czas epidemii koronawirusa SARS-CoV-2 jasno pokazał decydom i uczestnikom systemu edukacji, że pośród kompetencji kluczowych szczególnego znaczenia nabrały umiejętności cyfrowe oraz osobiste, związane z komunikowaniem się, tworzeniem i wspieraniem relacji uczeń–nauczyciel.

Nauczyciele często korzystali z popularnych programów i platform internetowych, tj. Pinterest (tworzenie zbiorów ciekawych prac plastycznych), Spotify (listy piosenek dla dzieci), YouTube (filmy prezentujące choreografie taneczne, zabawy ruchowe, gimnastykę). Część instytucji kultury i rozrywki zaproponowało dostęp online do swoich zasobów i materiałów archiwalnych (np. teatry, biblioteki) lub nawet wirtualne wycieczki (muzea, ogrody zoologiczne).

Ta sytuacja miała także zalety po stronie dzieci – zdaniem niektórych studentek *wykorzystywanie różnorodnych form aktywności podczas nauki zdalnej wpłynęło pozytywnie na obycie od najmłodszych lat z komputerem w celach edukacyjnych.*

Podniesienie rangi współpracy wychowawców z rodzicami

Formy edukacji zdalnej (wysyłanie rodzicom kart pracy) wybrane przez niektóre placówki spotkały się z konstruktywną krytyką studentek (*Na pewno nie wezmę odpowiedzialności za efekty kształcenia na odległość dzieciaków*), które widziały możliwości bardziej efektywnej współpracy przedszkoli z rodzinami wychowanków. Jedna ze studentek, wychowawczyni przedszkola, zaproponowała kilka atrakcyjnych rozwiązań:

- stworzenie przestrzeni komunikacyjnej z rodzicami na Facebooku czy WhatsAppie,

- prowadzenie relacji na żywo w dogodnym czasie dla nauczyciela i dzieci,
- wspólne czytanie i nagrywanie bajek, tzn. dziecko wybiera bajkę, rodzic czyta ją z dzieckiem i wysyła innym rodzicom,
- spotkania on-line,
- wizyty domowe z zachowaniem reżimu sanitarnego,
- kontakt telefoniczny.

Jak można zauważyć, powyższe propozycje są nie tylko skierowane do dzieci, uwzględniając ich potrzeby edukacyjne i społeczne, ale również do rodziców, dając im szansę na uzyskanie wsparcia w trudnych momentach pandemii. Założenie podstawowe, które umożliwi stosowanie takich rozwiązań, to zbudowanie partnerskich relacji od początku uczęszczania dziecka do placówki. Widać też, jak rola i zadania nauczyciela „wykraczają” poza mury samego przedszkola. Część nauczycieli korzystała z mediów społecznościowych (np. Facebook), ułatwiających skuteczne dotarcie do rodziców, nie bazowała tylko na narzędziach (nie)dostępnych w placówce do komunikacji z rodzinami podopiecznych (np. platforma e-Przedszkole w Radomiu).

Stosowanie edukacyjnych platform internetowych oraz mediów społecznościowych powinno znaleźć swoje stałe miejsce w działalności przedszkoli i szkół. Zdaniem studentek: *przydadzą się na przykład wtedy, gdy dziecko będzie na zwolnieniu lekarskim kilkudniowym czy nawet dłuższym. Nie będzie pozostawiony sam sobie; Wykorzystanie nowoczesnych technologii jest warte propagowania nawet po zakończeniu zdalnej nauki, jest również wyzwaniem dla nauczycieli, rodziców i dzieci, którzy w przyszłości będą musieli w pewnym stopniu korzystać z tej drogi nauczenia.* Takie rozwiązania sporadycznie były stosowane już w poprzednich latach (Okuniewska, 2013), jednak czas pandemii wyraźnie pokazał, że to ogromny atut podczas działań (pro)adaptacyjnych dzieci i uczniów.

Z własnego doświadczenia w pracy w przedszkolu i korzystania z aplikacji WhatsApp w celu wymiany informacji z rodzicami o tym, co danego dnia robimy z grupą przedszkolną, (...) uważam, że to bardzo wygodny sposób i przede wszystkim nie zabiera wiele czasu, co jednak w pracy w przedszkolu jest dużą zaletą. Rodzicom wysyłamy zdjęcia z zajęć w różnych sytuacjach: zadaniowych, obiadu, czy zabaw swobodnych. Rodzice są bardzo zadowoleni z tego typu współpracy i z każdym dniem buduje się w nich pewność, że ich dzieci są bezpieczne i dobrze się czują w przedszkolu.

Najlepszym rozwiązaniem było to, że rodzice brali czynny udział w lekcjach swoich dzieci. Angażowali się w pracę, pomagali dzieciom. (...) nauczycielki organizowały konkursy, w których dzieci miały np. narysować swoją rodzinę, albo budynek przedszkola. I była to praca wspólna z rodzicem, połowę rysowało dziecko i połowę rodzic. (...) Wiele przedszkoli również oferowało na zmiany dyżury poprzez nawiązywanie połączenia przez internet z rodzicami, w razie problemów, trudności Panie nauczycielki były do dyspozycji chętnych rodziców. Myślę, że takie dyżury powinny być organizowane nie tylko w dobie pandemii.

Wykorzystywanie tradycyjnych mediów i kanałów edukacji

„Jednym z lepszych rozwiązań z czasu edukacji zdalnej w przedszkolach były kanały edukacyjne w telewizji i to one powinny być propagowane w przyszłości (oczywiście pod warunkiem, że nauczyciele będą odpowiednio do tego przygotowani, a ich kompetencje będą sprawdzane przed emisją)”.

Według danych GUS w 2020 r. w Polsce 95,6% gospodarstw domowych było wyposażonych w odbiornik telewizyjny, podczas gdy (zaledwie) 76,6% posiadało komputer osobisty, a 85,1% urządzenie z dostępem do Internetu (GUS, 2021, s. 175). Można zatem założyć, że telewizja, szczególnie kanały krajowego nadawcy publicznego, mają większe możliwości wspierania systemu edukacji w czasach kryzysu. Nie są to jednak dane umożliwiające szczegółową analizę sytuacji rodzin dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym, wiadomo jednak z badań socjologicznych Polaków realizowanych w poprzednich latach (np. Czapiński, Panek (red.), 2015), że z reguły rodziny z dziećmi w wieku szkolnym są lepiej wyposażone w urządzenia cyfrowe umożliwiające odbiór przekazu telewizyjnego i internetowego. Z drugiej strony czas pandemii pokazał wyraźnie, że w sytuacji jednoczesnej konieczności korzystania z cyfrowych urządzeń TIK (rodzice pracujący zdalnie, uczniowie) zasobność gospodarstw domowych ma określony „próg wydolności”.

Według danych UNICEF z 2020 r. w czasie edukacji zdalnej prawie wszystkie kraje na świecie wykorzystywały Internet, TV lub radio, ale tylko 60% z nich uwzględniło edukację przedszkolną. Kraje wysoko rozwinięte głównie wykorzystywały Internet i telewizję, podczas gdy te nisko rozwinięte głównie radio, a niemal o połowę rzadziej Internet w porównaniu z krajami bogatszymi (UNICEF, 2020, s. 3–4). Bardzo ciekawe rozwiązanie edukacyjnego wsparcia telewizji wprowadzono w Ameryce Łacińskiej, które było prezentowane w czasie konferencji INEE nt. „COVID-19: Solutions for pre-primary education” na początku września 2020 r. „Sesame Workshop” jako organizacja pozarządowa, znana pod krótszą nazwą „Sésamo”, współpracuje z programem „Ulica Sezamkowa” w tej części Ameryki od 1972 r. ciesząc się ogromnym zaufaniem społecznym milionów ludzi w 14 krajach. W momencie wybuchu pandemii w ramach współpracy zaproponowano projekt *Caring For Each Other* (Troszcząc się o wszystkich) wspierający rodziny, dzieci i różne instytucje, zapewniając szeroki wybór materiałów wideo. Treści telewizyjne dotyczyły 3 głównych obszarów:

- Zdrowe nawyki i zachowania;
- Wsparcie społeczno-emocjonalne;
- Nauka w domu.

Materiały były rozpowszechniane przez stacje telewizyjne (publiczne i prywatne), aplikację WhatsApp, strony internetowe, media społecznościowe. Projekt organizacji „Sésamo” był zakrojony na szeroką skalę, uwzględniając nie tylko bieżące potrzeby dzieci i dorosłych, ale także wszelkie formy dostępu do treści, które zaplanowano miesiąc po miesiącu. Pomimo dużej liczby urządzeń mobilnych w Ameryce Łacińskiej w niektórych regionach łączy się drogie i zawodne. Stąd powstał po-

mysł rozpowszechnienia *Jardín Sésamo* – małych urządzeń offline, niepołączonych z Internetem, które nadawały treści Sésamo poprzez lokalną darmową sieć WiFi.

Kreatywne i konstruktywistyczne podejście nauczycieli

Jednym z ciekawszych spostrzeżeń, dającym wiele do myślenia, była następująca wypowiedź studentki-wychowawczynie:

Uważam za godne uwagi i używania w przyszłości, to odejście od książek i samodzielne tworzenie pomocy dydaktycznych, kart pracy i urozmaiconych zajęć. Dzięki temu można było odkryć swoją kreatywność, a nie zamykać się na narzucone metody i cele pracy. W pracy zdalnej każde zajęcia mogły być inne i odbiegać od narzuconych norm (...) W przedszkolu mamy narzucane zasady, jakimi są przewodniki i plany. (...) dzięki pracy zdalnej dopiero zobaczyła, jak można być kreatywnym i planować zajęcia dla dzieci, aby urozmaicać dzieciom czas, a zarazem zaciekawić ich do zajęć.

Wydaje się, że młodzi nauczyciele zazwyczaj chętniej bazują na gotowych wskazówkach, wytycznych zawartych w poradnikach metodycznych. Jednak narzucają one zwykle konkretne formy i metody pracy, środki dydaktyczne. To swoiste „ubezwłasnowolnienie” było widać szczególnie w pierwszych tygodniach od momentu zamknięcia szkół i przedszkoli (poł. marca 2020 r.). Stało się to tak niespodziewanie, że niektóre dzieci nie zabrały do domu zeszytów ćwiczeń z przedszkola, przez co część nauczycieli uznała, że nie ma sposobu na przekazanie im zadań, kart pracy, ponieważ ograniczają ich w tym warunki sanitarne. Dzieci i rodzice przez pewien czas zostali sami, bez wsparcia i koordynowania nauki. Ten moment ewidentnie pokazał, że uczenie się młodszych nie powinno być uzależnione od „pakietów edukacyjnych”, ale inwencji dorosłych i nieplanowanych okazji edukacyjnych.

Zapewnienie dzieciom warunków do aktywności wprowadzających je w interakcje z otoczeniem, do tworzenia lub konstruowania, zarówno w aspekcie materialnym, jak i myślowym, może przyczynić się do większej efektywności procesu kształcenia i zdobywania nowych doświadczeń przez wychowanków. Poprzez tworzenie nowych znaczeń, idei, przekonań, pomysłów dziecko może konstruować swoją wiedzę, nie zaś tylko „zbierać informacje” o otaczającym je świecie. Koncepcja konstruktywistyczna nakazuje zmianę roli nauczyciela z „mędrca” na rzecz przewodnika, tutora, który ponadto powinien umożliwiać współdziałanie i współpracę między dziećmi (Rochovská, 2012, s. 128–130).

Podsumowanie

Podczas wspomnianej wyżej konferencji INEE podano zalecenia dla organów zarządzających placówkami wczesnej opieki i edukacji dzieci oraz szkołami:

- Przygotować wraz z rodzicami plan ponownego otwarcia placówki.
- Określić wytyczne dotyczące społecznego dystansu i liczbę opiekunów przypadających na grupę dzieci.

- Zadbać, by nauczyciele byli przeszkoleni w zakresie pozytywnego zarządzania grupą, dbania o dobrostan psychiczny, bezpieczeństwa, rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych, zapobiegania infekcji itp.
- Zadbać, by nauczyciele nie czuli presji do „nadganiania” z czytaniem i pisaniem po powrocie do placówek.
- Spędzać więcej czasu na świeżym powietrzu.
- Zapewnić kadrze wynagrodzenie za dodatkową pracę.

Wyraźnie widać, jak wielkie znaczenie mają tu rodzice – kluczowi partnerzy nauczycieli. Jednocześnie rozszerzenie odpowiedzialności wychowawców powinno być wprowadzone z zachowaniem zasad motywowania pracowników, nie na zasadzie przymusu w stanie wyższej konieczności.

W. Szymborska w wierszu „Minuta ciszy po Ludwice Wawrzyńskiej” napisała: *Tyle wiemy o sobie, ile nas sprawdzono*. Wyzwania, jakie czas pandemii i warunki edukacji zdalnej postawiły przed dziećmi, rodzicami i nauczycielami, były szczególnym testem, twardym egzaminem twórczej, wytrwałej i współodczuwającej postawy wychowawców. Każdy z nas może szczerze ocenić, jak sprawdził się w tej nieprzewidywalnej sytuacji. Nawet w razie krytycznych wniosków warto wziąć na przyszłość za dowód przykłady dobrych praktyk i z większą świadomością, determinacją pielęgnować relacje z dziećmi i ich rodzinami.

Bibliografia

1. Czapiński J., Panek T. (red.), *Diagnoza Społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2015.
2. Doucet A., Netolicky D., Timmers K., Tusciano F.J. (20.03.2020), *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic. An Independent Report on Approaches to Distance Learning During COVID19 School Closures, Version 2.0*, https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_engDoucet, [dostęp 10.06.2020].
3. European Commission/EACEA/Eurydice, *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*, Eurydice Report, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2019.
4. GUS, *Mały rocznik statystyczny Polski*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2021.
5. Haggman-Laitila A., *Early support needs of Finnish families with small children*, „Journal of Advanced Nursing” 2003, nr 41(6).
6. INEE, *COVID-19: Solutions for pre-primary education*, 2 IX 2020, Webinar, <https://www.youtube.com/watch?v=7FLIXCsZL4Q> [dostęp 26 V 2021].
7. KCA, Materiały programu „Five to Thrive”, fiveto thrive.org.uk [dostęp 25 V 2021].
8. Okuniewska J., *Jak prowadzić TIK-owe nauczanie indywidualne?*, „Trendy” 2013, nr 4, s. 24–29.
9. Rada Unii Europejskiej, *Zalecenia Rady z dn. 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, 2018/ C 189/01.
10. Rochovská I., *The Issue of the Development of Scientific Literacy in the Field of Pre-school and Elementary School Pedagogy*, „Journal of Preschool and Elementary School Education” 2012, nr 2, s. 115–155.
11. United Nations Children’s Fund, *Covid-19: Are children able to continue learning during school closures? A global analysis of the potential reach of remote learning policies using data from 100 countries*, UNICEF, New York 2020.

12. Ziębakowska-Cecot K., *Formy współpracy brytyjskich i polskich placówek oświaty z rodzinami uczniów*, [w:] *Rodzina w obliczu współczesnych zagrożeń i przemian społeczno-kulturowych*, Petrykowska M., Sarzała D. (red.), Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Pułtusk – Warszawa 2015, s. 439–453.
13. Ziębakowska-Cecot K., *Programy współpracy z rodzicami jako forma wsparcia społecznego uczniów*, [w:] *Wsparcie społeczne i współpraca jako instrument walki z wykluczeniem społecznym*, Zamkowska A. (red.), Wydaw. UTH, Radom 2013, s. 184–195.

dr Katarzyna Ziębakowska-Cecot

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu