

Wprowadzenie

Temat wczesnego dzieciństwa coraz częściej pojawia się w dyskursie publicznym i zmienia sposób myślenia o potrzebach rozwojowych małych dzieci oraz warunkach, które muszą zostać spełnione, aby rozwój ten przebiegał prawidłowo. Oczywiście do niedawna przekonania dotyczące społecznej pozycji dzieci, które znajdują wyraz w takich powiedzeniach jak „Dzieci i ryby głosu nie mają”, systematycznie tracą status prawd absolutnych. W dyskursie publicznym coraz częściej obecne – chociaż wciąż wywołujące pewne sprzeczności i opór – staje się wyobrażenie o dziecku jako pełnoprawnym obywatelu, posiadającym określone prawa i mogącym wypowiadać się w kwestiach, które go dotyczą. Warto w związku z tym zastanowić się, w jakim stopniu wyobrażenie to znajduje odzwierciedlenie w organizacji pracy instytucji, takich jak żłobki, kluby dziecięce czy punkty dziennego opiekuna, do których zadań należy wsparcie rodziny w opiece, wychowaniu i edukacji najmłodszych dzieci.

Niniejsze opracowanie jest próbą udzielenia odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób system pracy wybranych placówek (m.in. organizacja przestrzeni, zajęcia, w jakich dzieci uczestniczą, infrastruktura, relacje między dziećmi, między dziećmi i dorosłymi, ale także między rodzinami i profesjonalistami) kształtuje warunki dla

zaistnienia codziennych doświadczeń dzieci. Zagadnienie to zostało przedstawione w odniesieniu do pracy instytucji w czterech krajach europejskich: Grecji, Holandii, Polsce oraz Portugalii.

Z historycznego punktu widzenia teorie pedagogiczne dotyczące edukacji, wychowania i opieki nad małymi dziećmi kształtowały się pod wpływem ogólnych koncepcji rozwojowych oraz charakterystycznych dla poszczególnych krajów wartości kulturowych. W raporcie *Overview of European ECEC curricula and curriculum template* (Sylva i inni, 2015) odnajdujemy jednak wspólny mianownik współczesnych założeń pracy pedagogicznej w europejskich placówkach dla dzieci, poczynając od urodzenia do rozpoczęcia formalnej edukacji. Dotyczy to m.in. Polski, Grecji, Holandii i Portugalii, czyli krajów, w których uwarunkowania pracy z najmłodszymi dziećmi prezentowane są w niniejszym opracowaniu. Należą do nich prace teoretyków rozwojowych: Jeana Piageta, Lwa Wygotskiego, Urie Bronfenbrennera i Johna Bowlby'ego oraz twórców koncepcji pedagogicznych: Marii Montessori, Friedricha Froebela, Rudolfa Steinera i Lorisa Malaguzziego.

Jean Piaget opracował teorię rozwoju struktur poznawczych dzieci jako procesu kształtowania się coraz bardziej złożonych i abstrakcyjnych umiejętności poznawczych poprzez interakcje o charakterze zabawy z przedmiotami i symbolami (1964). Teoria ta zwana jest konstruktywizmem poznawczym. Według tej koncepcji siłą napędową rozwoju jest wewnętrzna predyspozycja dzieci do poznawania otaczającego świata. Konstruktywizm społeczny Wygotskiego w pewnym sensie poszerza i wzbogaca teorię Piageta, kładąc nacisk na rolę dorosłych jako przedstawicieli kultury, którzy w sposób świadomy wspierają rozwój dzieci przez odpowiednie stopniowanie poziomu trudności wyzwań, z którymi dzieci się mierzą (1997). W obu teoriach, jak również w opartych na nich koncepcjach pedagogicznych, podkreśla się znaczenie zabaw konstrukcyjnych i symbolicznych oraz interakcji z rówieśnikami jako ważnych kontekstów ogólnego rozwoju poznawczego i społecznego dzieci.

Urie Bronnfenbrenner w swojej ekologicznej teorii rozwoju skupia się na znaczeniu szeroko rozumianego otoczenia dla rozwoju dziecka, które definiuje jako szereg powiązanych ze sobą systemów, oddziałujących na nie bezpośrednio lub pośrednio (1979). Za kluczowe uważa takie systemy, jak rodzina czy żłobek (mikrosystem), które w największym stopniu wpływają na charakter jego codziennych doświadczeń. Ważne dla kształtowania tych doświadczeń są również systemy nieangażujące dziecka bezpośrednio, np. relacje rodziców z wychowawcami (mezosystem), relacje rodziców z pracodawcami, którzy udzielają lub też nie udzielają im urlopu (exosystem), szeroko rozumiana kultura, w której wzrasta (makrosystem) czy okres w historii, w którym żyje (chronosystem).

John Bowlby wykazał natomiast w swoich badaniach, że optymalna relacja małego dziecka oraz jego dorosłego opiekuna, którą określa jako bezpieczne przywiązanie, ma kluczowe znaczenie dla jego rozwoju emocjonalnego i społecznego (1965). Według teorii tego amerykańskiego psychiatry wrażliwość i odpowiedzialność w sprawowaniu opieki jest najistotniejszym czynnikiem decydującym o bezpiecznym przywiązaniu. Oznacza to, że dorośli powinni reagować szybko i adekwatnie na sygnały definiujące stan emocjonalny dziecka, inicjować interakcje oraz zapewnić mu środowisko rozwoju odpowiednie do jego aktualnych potrzeb.

Wśród koncepcji pedagogicznych, które miały wpływ na kształtowanie systemu edukacji wczesnodziecięcej w Grecji, Holandii, Portugalii i Polsce znalazła się pedagogika Marii Montessori. Ta włoska lekarka rozszerzyła podejście prorozwojowe, wynikające z teorii rozwojowych, na bardziej zindywidualizowany program edukacyjny (1976). W swojej koncepcji podkreślała znaczenie różnic w tempie rozwoju i znaczenie wewnętrznej motywacji dzieci do działania. Obecnie jej poglądy znajdują wyraz w koncepcjach wspierających „podmiotowość dziecka” albo „ukierunkowanych na dziecko”, w których podkreśla się wagę jego samodzielności i inicjatywy.

Koncepcja pedagogiczna opracowana przez Friedricha Froebła (Bobrowska-Nowak, 1978) wskazuje na zabawę jako najważniejszą

formę aktywności dla rozwoju dziecka. Ten pedagog zwracał również uwagę na szczególne znaczenie dostępności materiałów, tzw. darów, jako optymalnie stymulujących ich ciekawość poznawczą. Froebel podkreślał także potrzebę rozwijania u dzieci wytrwałości w dążeniu do celu i doprowadzania pracy do końca, czyli ich kompetencji samoregulacji, która w uproszczeniu dotyczy umiejętności kontrolowania myśli i zachowań. Współcześnie badania psychologiczne i edukacyjne dowodzą, że szczególnie ważnym okresem dla rozwoju tych kompetencji są doświadczenia w pierwszych latach życia człowieka (Galinsky, 2010), a poziom ich rozwoju w tym okresie ma znaczenie m.in. dla późniejszych osiągnięć szkolnych (Melhuish i inni, 2007).

Twórca pedagogiki waldorfskiej – Rudolf Steiner – jako całościowy rozwój dziecka rozumiał rozwój jego myślenia, uczuć i woli, dzięki którym może zrozumieć siebie w relacji z otaczającym go światem fizycznym i społecznym. W praktyce cele pedagogiki waldorfskiej są w znacznej mierze realizowane w ramach działań artystycznych, np. malowaniu, rysowaniu, tańcu, śpiewie czy grze na instrumentach, oraz w działaniach praktycznych, np. pielęgnowaniu roślin. Steiner zwracał szczególną uwagę na znaczenie rytmu i cykliczności w pracy z dziećmi, które ułatwiają im zrozumienie otaczającej je rzeczywistości i swojej roli w jej kreowaniu (Ullrich, 1999).

Ostatnia z koncepcji pedagogicznych, która odegrała rolę w kształtowaniu wszystkich czterech krajowych systemów edukacji wczesnodziecięcej, pochodzi z Reggio Emilia i została stworzona przez Lorisa Malaguzziego (1998). Zakłada ona, że każde dziecko ma nieograniczony potencjał, a zadaniem wychowawców jest wspieranie jego mocnych stron. W rezultacie zamiast realizować w pracy z dziećmi określony program, wychowawcy winni podążać za ich aktualnymi zainteresowaniami i potrzebami. W praktyce wiąże się to ze szczegółowym dokumentowaniem działań podejmowanych przez dzieci. Notatki z obserwacji służą następnie jako podstawa do dyskusji w gronie pedagogów o potrzebach rozwojowych dzieci i – w konsekwencji – rodzaju proponowanych im zajęć. Niezwykle ważna

w tej koncepcji jest aranżacja przestrzeni placówki, która powinna sprzyjać nawiązywaniu relacji między dziećmi (np. dla wszystkich grup jedno patio, na którym dzieci mogą się razem bawić), ale też z rodzinami i lokalną społecznością (np. duże szyby, umożliwiające przechodniom oglądanie sal w placówce).

Podsumowując problem podstaw pracy z najmłodszymi dziećmi w Polsce, Portugalii, Holandii i Grecji, trzeba stwierdzić, że w żadnym z tych krajów nie ma jednej koncepcji rozwojowej czy pedagogicznej, która definiowałaby ramy pracy opiekunów z dziećmi i ich rodzinami. Praca ta bowiem opiera się na wielu teoriach i koncepcjach pedagogicznych, które w różnym stopniu są znaczące w każdym z krajowych kontekstów.

Wspólnym punktem odniesienia w myśleniu o dziecku jako osobie, która ma swoje poglądy i opinie oraz jest zdolna do ich wyrażania, jest również Konwencja o prawach dziecka (1989), przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne ONZ. Uznaje się, że Konwencja ta nie tylko wyznacza ogólne warunki wspierające rozwój dzieci, ale również tworzy podstawy do myślenia o ich roli jako obywateli, czego wyrazem są m.in. dwa rodzaje praw dzieci ujęte w dokumencie, tj. prawo do dobrostanu i prawo do samostanowienia. Prawo do dobrostanu wiąże się m.in. z koniecznością zapewnienia dzieciom schronienia, pożywienia, pomocy medycznej i edukacji oraz ochrony przed przemocą i wyzyskiem. Za realizację tych praw odpowiedzialni są dorośli, którym prawo do dobrostanu nadaje pewien rodzaj władzy, a zarazem obowiązku. Natomiast prawo do samostanowienia odbiera dorosłym jakąś część odpowiedzialności i władzy, ponieważ daje dzieciom przyzwolenie na samodzielne podejmowanie decyzji. Pojęcie „prawo dzieci do samostanowienia” może być różnie interpretowane: od tego, zgodnie z którym dzieci mają takie same prawa jak dorośli, po zakładające pewien udział dzieci w procesach decyzyjnych. Z perspektywy interesów dzieci i ich prawa do samostanowienia, szczególnie istotny jest artykuł 12 Konwencji o prawach dziecka, nakładający na sygnatariuszy obowiązków zapewnienia dziecku prawa do wyrażania swoich myśli

w kwestiach, które jego dotyczą i przyjmowania ich z należytą uwagą przez dorosłych. Artykuł ten daje dzieciom nie tylko prawo głosu, ale też prawo do tego, aby ich głos był uwzględniany i traktowany poważnie. Jest również wyrazem przekonania, że dzieci są kompetentnymi członkami społeczeństwa demokratycznego, nie zaś dopiero przygotowują się do tego, by się nimi stać.

1.1. Badania nad jakością pracy placówek dla najmłodszych dzieci

W Grecji, Holandii, Polsce i Portugalii rozwój sektora opieki, wychowania i edukacji najmłodszych dzieci w dużej mierze podporządkowany jest potrzebie poprawy dostępności usług¹ (European Commission/EACEA/Euridice 2019). W ostatnich latach można jednak zauważyć rosnące zainteresowanie badaczy, decydentów, profesjonalistów a także – a może przede wszystkim – rodziców jakością doświadczeń dzieci w czasie pobytu w placówce. Wzrost wspomnianego zainteresowania zdaje się mieć związek z upowszechnieniem wyników badań potwierdzających relacje między jakością doświadczeń najmłodszych dzieci w środowisku pozadomowym a ich rozwojem (np. García i inni, 2016; Hall i inni, 2013; Mashburn i inni 2008; Melhuish i inni, 2013; Vandell i inni, 2010). Ponadto do zainteresowania tym obszarem przyczyniło się upowszechnienie prac ekonomistów, w tym noblisty Jamesa Heckmana. W swoich badaniach wykazał bowiem, że dzieci, przede wszystkim te z rodzin o niskim statusie socjoekonomicznym, które uczęszczają do placówek zapewniających im doświadczenia wysokiej jakości, osiągają między innymi lepsze wyniki w szkole czy też wyższe zarobki w dorosłym życiu. Poza tym dzieci te są zdrowsze, rzadziej korzystają z pomocy opieki społecznej czy wchodzą w konflikt z prawem. Heckman dowiódł więc, że zapewnienie wysokiej jakości doświad-

¹ Ograniczona dostępność może wynikać np. z niewystarczającej liczby miejsc w instytucjach, ich lokalizacji lub wysokich kosztów pobytu dziecka.

czeń najmłodszym dzieciom nie jest korzystne jedynie dla ich osobistego rozwoju, ale jest ważne i „opłacalne” dla całego społeczeństwa (Heckman, Masterov, 2004). W raporcie *The World Bank's view of early Childhood* (Penn, 2002) wykazano również, że inwestowanie we wczesną edukację i opiekę jest korzystniejsze z ekonomicznego punktu widzenia niż inwestowanie w instytucje edukacyjne dla starszych dzieci. Na długoterminowe korzyści ekonomiczne, płynące z inwestowania w usługi dla najmłodszych, zwrócono też uwagę podczas światowej konferencji UNESCO w 2010 roku. Dotyczyły one między innymi ochrony zdrowia, bezpieczeństwa, wychowania, wyrównywania szans życiowych i edukacyjnych. W Polsce od wielu lat działania związane z podnoszeniem jakości funkcjonowania placówek wczesnej edukacji realizują instytucje trzeciego sektora, m.in. Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego. W raporcie opublikowanym przez Fundację w 2010 roku przedstawiony został stan wczesnej edukacji w Polsce (Giza [red.], 2010). Autorzy opracowania omawiają w nim korzyści płynące z realizacji programów wczesnej edukacji i opieki, związane m.in. z wyrównywaniem szans edukacyjnych dzieci o różnym zasobie kapitału społecznego, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci z terenów wiejskich.

Kluczowym pojęciem we wspomnianych badaniach jest „jakość” rozumiana jako zespół aspektów strukturalnych (określanych również jako kontekstualne) oraz procesualnych, które stanowią o codziennych doświadczeniach dziecka w placówce.

Cechy strukturalne, zgodnie z propozycją Kuger, Kluczniok, Kaplan i Rossbach (2016), można podzielić na trzy grupy. Pierwsza dotyczy kompozycji grupy dzieci. Są to m.in. liczebność grupy czy proporcja dzieci pochodzących z rodzin o niskim statusie socjoekonomicznym do dzieci z zamożnych rodzin. Druga odnosi się do dorosłych pracujących z dziećmi, w badaniach uwzględniane są m.in.: poziom ich wykształcenia, udział w różnych formach doskonalenia zawodowego, długość stażu pracy, cechy osobowości. Trzecia grupa cech strukturalnych jest związana z szeroko rozumianą zasobnością

środowiska rozwoju dzieci, np. wielkością i wyposażeniem sal, dostępnością ogrodu, proporcją liczby wykwalifikowanych wychowawców do liczby będących pod ich opieką dzieci.

Jakość procesualna odnosi się do bezpośrednich interakcji dziecka z otoczeniem fizycznym, innymi dziećmi oraz dorosłymi (Slot, 2018). Aspekty strukturalne są określane jako warunek wstępny dla zaistnienia jakości procesualnej (np. Cryer i inni, 1999; Phillipsen i inni, 1997). Innymi słowy, korzystny kontekst zwiększa szanse zaistnienia doświadczeń dzieci optymalnie wspierających ich rozwój. Czytelnikom, którzy po raz pierwszy spotkali się z tak definiowanym pojęciem „jakości”, proponujemy wyobrażenie sobie grupy setki dwulatków pod opieką pięćdziesięciu wysoko wykwalifikowanych, lubiących swoją pracę opiekunów, którzy wspólnie spędzają czas w sali wielkości boiska. Czy fakt, że w tej sytuacji na jednego opiekuna przypada zaledwie dwoje dzieci sprawi, że w ciągu dnia pobytu zostaną zaspokojone szeroko rozumiane potrzeby dzieci? A czy w świetnie wyposażonej placówce ośmioro dwulatków pod opieką dwojga sfrustrowanych, kiepsko opłacanych opiekunów, którzy nie lubią swojej pracy, ma szansę na wartościowe doświadczenia? W obu kontekstach dzieci mają małą (prawie żadną) szansę na doświadczenia rozwojowe wysokiej jakości. Optymalne warunki dla rozwoju zależą bowiem nie od pojedynczych aspektów strukturalnych, lecz ich konfiguracji.

O ile cechy strukturalne są stosunkowo łatwo mierzalne, to jakość procesualna jest zdecydowanie trudniejsza do ewaluacji, szczególnie w kontekście najmłodszych dzieci, które często nie potrafią jeszcze zwerbalizować swoich doświadczeń. Upowszechnienie amerykańskich miar obserwacyjnych, takich jak: *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS; Pianta i inni, 2008) czy *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS; Harms, Clifford, 1980), umożliwiających ewaluację jakości doświadczeń dzieci już od urodzenia oraz adaptacja tych narzędzi w krajach europejskich²

² Jedną z najbardziej znanych jest narzędzie ECERS-E (Sylva i inni, 2003), adaptacja narzędzia ECERS przygotowana w Anglii.

przyczyniły się do popularyzacji badań nad różnymi aspektami interakcji dzieci w placówkach.

Jakości doświadczeń dzieci nie da się ująć w przepisach prawa. Inaczej mówiąc, nie można z góry założyć, jak dzieci i dorośli powinni reagować w różnych sytuacjach, a co ważniejsze, jak te zachowania będą interpretować i jakie wyciągać z nich wnioski. Możliwe jest jednak opracowanie regulacji określających warunki sprawowania opieki, które mają potencjał, by wspierać nawiązywanie przez dzieci wartościowych interakcji z otoczeniem, rówieśnikami i dorosłymi. Dlatego też jednym z głównych współczesnych obszarów badawczych edukacji wczesnodziecięcej są relacje różnych cech kontekstualnych i jakości doświadczeń dzieci w placówkach.

W badaniu relacji między strukturalnymi aspektami pracy placówek i jakością procesualną wśród czterech uwzględnionych w opracowaniu krajów pierwszeństwo należy do Holendrów. W ramach krajowych i międzynarodowych projektów, takich jak: *pre-COOL* (projekt badający efektywność edukacji wczesnodziecięcej; *pre-cool.pl*) czy *QualityMatters* (projekt badający jakość doświadczeń dzieci w ramach różnych typów czynności w czterech państwach: Holandii, Portugalii, Finlandii i Polsce; Cadima, 2017) pozyskano dane, których analiza pozwala na zdefiniowanie w pewnym zakresie wymogów strukturalnych, sprzyjających kształtowaniu optymalnych warunków rozwojowych dla dzieci. Tak więc badania dowiodły na przykład, że udział opiekunów w różnych formach doskonalenia zawodowego ma pozytywny wpływ na jakość codziennych doświadczeń dzieci, z którymi pracują (Slot i inni, 2015), podobnie jak specjalistyczne przygotowanie przyszłych wychowawców uwzględniające zajęcia o charakterze praktycznym (Fukkink i inni, 2019).

W Portugalii jednym z głównych założeń edukacji wczesnodziecięcej jest wyrównywanie szans (Araújo, 2017). Dlatego wiele projektów badawczych, tak zwanych interwencji, dotyczy ewaluacji efektywności programów promujących inkluzywne praktyki (Aguiar i inni, 2018). Orientacja portugalskich naukowców na poszukiwanie skutecznych rozwiązań włączających znajduje również

odzwierciedlenie w ich badaniach dotyczących narzędzi ewaluacji jakości. Cadima, Aguiar i Barata (2018) jako pierwsze zbadały rzetelność instrumentu CLASS w grupach, do których uczęszczaly dzieci niepełnosprawne oraz pochodzące z rodzin o wysokim ryzyku wykluczenia społecznego.

Sytuacja w Portugalii i Holandii wyraźnie odbiega od sytuacji w Grecji oraz Polsce, w których edukacja wczesnodziecięca nie jest popularnym obszarem badań empirycznych. Ponadto w żadnym z tych krajów regulacje kierujące pracą sektora opieki, wychowania i edukacji nie definiują, co konstytuuje wysoką jakość doświadczeń dzieci w placówkach. Należy jednak zaznaczyć, że w Polsce w ostatnich latach zostały poczynione pierwsze kroki w kierunku poznania szeroko rozumianej organizacji pracy placówek dla najmłodszych dzieci³.

1.2. Organizacja badań własnych

Przygotowanie tego opracowania rozpoczęto w 2016 roku, powstał wtedy wstępny zarys publikacji i określona została metodologia badań przedstawiona bliżej w kolejnym podrozdziale. W tym samym roku wytypowano kraje, których placówki będą prezentowane w książce. W pierwszej fazie selekcji ze względów organizacyjnych brane były pod uwagę wszystkie państwa, które uczestniczyły w ówczesnie realizowanym projekcie badawczym CARE, czyli: Belgia, Dania, Finlandia, Grecja, Holandia, Niemcy, Norwegia, Portugalia, Polska, Wielka Brytania i Włochy. Decyzja ta miała charakter praktyczny – znajomość i bliska współpraca z ekspertami z zakresu edukacji wczesnodziecięcej, którzy brali udział w CARE, gwarantowała autorom pomoc w organizacji badań zagranicznych. Głównym naszym

³ Powstały np. prace *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków* L. Telki (2009) oraz *Wczesnodziecięca edukacja w żłobku. Obraz i postrzeganie* K. Sadowskiej (2018) czy publikacja *Wychowanie i wspieranie rozwoju małych dzieci w domu, żłobku i przedszkolu* (2017) pod red. A. Mikler-Chwastek.

założeniem było przygotowanie opracowania, które przyczyni się do refleksji nad praktyką pedagogiczną w rodzimych placówkach. Dlatego też zapadła decyzja, żeby przeanalizować i zaprezentować organizację pracy instytucji, których struktura zbliżona jest do struktury polskiej. Na drugim etapie selekcji wykluczone zostały więc państwa, w których sektor opieki, wychowania i edukacji najmłodszych dzieci jest jednolity (tzn. dzieci od urodzenia do rozpoczęcia obowiązkowej edukacji szkolnej uczęszczają do jednej placówki), czyli: Dania, Norwegia i Finlandia oraz te, w których organizacja sektora edukacji wczesnodziecięcej jest w dużym stopniu zróżnicowana na poziomie regionalnym, tzn.: Niemcy, Belgia i Wielka Brytania. W rezultacie w opracowaniu – poza uwzględnionymi w jej końcowej wersji instytucjami z Grecji, Portugalii, Holandii i Polski – miała pojawić się również placówka włoska. Ze względów finansowych zaistniała jednak potrzeba ograniczenia liczby partnerów zagranicznych do trzech. Ponieważ włoski system edukacji wczesnodziecięcej jest stosunkowo dobrze znany w naszym kraju (istnieje wiele opracowań dotyczących zarówno koncepcji pedagogicznej wywodzącej się z Reggio Emilia, jak i San Miniato), autorki podjęły decyzję, żeby uwzględnić w publikacji przypadki mniej znane polskim czytelnikom. Rok 2017 poświęcony był przede wszystkim na realizację czterech wizyt studyjnych. Pierwsza z nich odbyła się w lutym w Łodzi, kolejne w Lizbonie i holenderskim Tiel, odpowiednio w marcu oraz w kwietniu. Ostatnia wizyta była w Atenach w listopadzie. Lata 2018 i 2019 poświęcone były na przygotowanie publikacji, której towarzyszyły częste konsultacje z zagranicznymi i polskimi ekspertami.

1.3. Metodologia badań

Przedmiot, cel i problematyka badawcza

Jednym z podstawowych warunków realizacji procesu badawczego jest klarowne określenie przedmiotu badań. Traktując jako punkt wyjścia definicję sformułowaną przez Stefana Nowaka, zgodnie z którą

przedmiot badań to obiekty czy zjawiska, w których odpowiedź na postawione pytania chcemy formułować jako twierdzenia. Przedmiot badań spełnia właściwą funkcję poznawczą (1985), autorki określiły przedmiot badań jako: organizacja pracy w wybranych placówkach dla najmłodszych dzieci.

Podstawą do sformułowania celu badań, który w szerokim rozumieniu w naukach społecznych odnosi się do naukowego poznania badanej rzeczywistości (Sztumski, 1984), była zaproponowana przez Williama Neumana typologia celów uwzględniająca charakter treści uzyskanych w badaniach i dzieląca je na eksploracyjne, opisowe i wyjaśniające (2014). Cel badań realizowanych na potrzeby niniejszej publikacji ma charakter opisowy i jest nim pozyskanie oraz zaprezentowanie informacji dotyczących uwarunkowań pobytu dzieci w wybranych placówkach.

Problem badawczy, który *orientuje przedsięwzięcia poznawcze* (Sztumski, 1984) i który jest *zwykle uszczegółowieniem celu badań; umożliwia bowiem dokładniejsze poznanie tego, co rzeczywiście zamierzamy zbadać* (Łobocki, 2003), sformułowany został w następującym pytaniu badawczym: W jaki sposób organizacja pracy wybranych placówek kształtuje warunki dla zaistnienia codziennych doświadczeń dzieci?

Dobór próby

Wybór placówek, w których realizowano badania w każdym z krajów, był celowy. Autorki przyjęły dwa główne kryteria selekcji instytucji. Pierwsze z nich dotyczyło charakterystyki strukturalnej. Uwzględniono jedynie takie placówki, które spełniają krajowe standardy dotyczące m.in. liczebności grupy, wykształcenia wychowawców, zajmowanej powierzchni czy dostępnego wyposażenia. W tym sensie prezentowane placówki są reprezentatywne dla poszczególnych krajów. Drugim kryterium było uwzględnienie placówek „wysokiej jakości”. Ponieważ w żadnym z uwzględnionych krajów nie ma systemu ewaluacji pracy sektora dla najmłodszych dzieci,

o wybór takich placówek poproszono krajowych ekspertów. W gronie tym znaleźli się: profesor Cecilia Aguiar związana z Departamento de Psicologia Social e das Organizações Escola de Ciências Sociais e Humanas ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa (Zakład Psychologii Społecznej i Organizacyjnej, Szkoła Nauk Humanistycznych i Społecznych, Uniwersytet w Lizbonie) z Portugalii, dr hab. Małgorzata Karwowska-Struczyk, prof. UW Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego z Polski, profesor Pauline Slot z Afdeling Education & Pedagogy, Universiteit Utrecht (Wydział Edukacyjny i Pedagogiczny, Uniwersytet w Utrechcie) z Holandii oraz profesor Konstantinos Petrogiannis ze School of Humanities, Hellenic Open University w Patras (Szkoła Humanistyczna, Otwarty Uniwersytet w Patras) z Grecji. Eksperti zostali poproszeni o wybór jednej z placówek w swoim kraju, zapewniającej dzieciom doświadczenia „wysokiej jakości”. Kryterium doboru stanowiły ich własne opinie dotyczące współpracy z placówkami w realizacji projektów badawczych i projektów doskonalenia zawodowego oraz opinie studentów odbywających w nich praktyki zawodowe.

Metoda, techniki i narzędzia

Do przygotowania publikacji wykorzystano dane zastane, takie jak publikacje naukowe czy raporty oraz zrealizowano badania własne, wykorzystując techniki wywiadu i obserwacji. Sporządzona dokumentacja fotograficzna, która jednak nie była poddana analizie, posłużyła jako ilustracja dla opisywanych cech placówek. W badaniach wykorzystano metodę monograficzną o charakterze problemowym (Pilch, Bauman, 2001).

W każdej z czterech placówek w czasie jednodniowych wizyt studyjnych realizowane były obserwacje fotograficzne, które charakteryzuje ciągle monitorowanie zachowań uczestników badania i rejestrowanie wszystkich faktów w ich zachowaniu, a także kontekstu społecznego, w szerokim sensie tego słowa, podejmowanych

przez nich działań (Karwowska-Struczyk i Hajnicz, 1986)⁴. Każdorazowo w obserwacjach brały udział dwie badaczki, siedzące w dwóch przeciwległych częściach sali, spośród których jedna sporządzała notatki, a druga nagrywała swoje spostrzeżenia na dyktafon. Celem obserwacji było zebranie danych na temat zagospodarowania przestrzeni oraz organizacji pracy pedagogicznej przez wychowawców, ich zachowań i interakcji z dziećmi – i co za tym idzie – zachowań dzieci, które można potraktować jako wskaźnik inferencyjny nabywanych przez nie doświadczeń. Wizyty studyjne były wyznaczone w dniach, kiedy dzieci nie miały zaplanowanych wycieczek poza teren placówki, w placówce nie były organizowane np. imprezy okolicznościowe z udziałem rodzin. Ze względu na barierę językową obserwacje nie mogły dostarczyć danych o werbalnych interakcjach dzieci i dorosłych, choć niektóre sytuacje były tematem późniejszych rozmów z opiekunkami. Badaczki realizowały obserwacje od wczesnych godzin porannych do czasu opuszczenia placówki przez większość dzieci. Towarzyszyły im w czasie wszystkich działań, z wyłączeniem czynności higienicznych i snu. Jeśli dzieci dzieliły się na dwie podgrupy i przechodziły do różnych pomieszczeń, każda z badaczek towarzyszyła jednej z nich. Przyjęta procedura realizacji obserwacji zakładała również, że w sytuacji, w której dzieci podzielią się na więcej niż dwie grupy, badaczki będą towarzyszyć dwóm najliczniejszym podgrupom. W żadnej z placówek taka sytuacja jednak nie zaistniała. Nagrania sporządzone przez badaczkę korzystającą z dyktafonu były transkrybowane i po każdej z wizyt porównywane z notatkami drugiej obserwatorki, a następnie kompilowane w jeden protokół dokumentujący przebieg dnia, który był następnie uzupełniany przemyśleniami badaczek o ogólnej

⁴ Uwzględnienie obserwacji fotograficznych w realizowanych badaniach było dla autorek szczególnie istotne, ponieważ jak wskazują M. Karwowska-Struczyk i W. Hajnicz: *Materiały uzyskane w czasie obserwacji fotograficznej mogą być analizowane i opracowywane z wielu punktów widzenia*. Umożliwia to w pewnym stopniu indywidualną interpretację/ocenę prezentowanych rozwiązań.

atmosferze w czasie obserwowanych sytuacji oraz wykorzystywanych rozwiązań organizacyjnych. W czasie wizyt w polskiej, holenderskiej i portugalskiej placówce w obserwacji brały udział dwie spośród autorek książki: Olga Wysłowska i Marta Pacholczyk-Sanfilippo. Podczas wizyty w Grecji Oldze Wysłowskiej towarzyszyła grecka badaczka, która przed rozpoczęciem obserwacji została szczegółowo poinformowana o celach i procedurze jej realizacji. Przed rozpoczęciem wizyt studyjnych opiekunowie mieli możliwość zapoznania się z informacją na temat badania wyrażoną w języku ojczystym oraz zadania krajowym ekspertom pytań z nim związanych. Ponadto zostali poproszeni o uprzedzenie dzieci o wizycie badaczek i opowiedzenie im o jej celu, tak by obecność nieznanych im osób nie spowodowała dyskomfortu.

W czasie wizyt (zwykle podczas popołudniowej drzemki dzieci) przeprowadzono wywiady z wychowawcami, trwające około 60 minut każdy. Wywiady były realizowane w języku angielskim (poza polską placówką), na podstawie wcześniej przygotowanej listy pytań⁵, z wykorzystaniem techniki wywiadu częściowo skategoryzowanego (Sztumski, 1984). Wypowiedzi były nagrywane na dyktafon, a następnie transkrybowane w języku polskim. Pomimo szczegółowej informacji dotyczącej realizacji wywiadu, która została przekazana uczestnikom badania, pozyskany zakres informacji i informatorzy różnili się nieco w poszczególnych placówkach. W Portugalii, po przeprowadzeniu wywiadu z wychowawczynią polskie badaczki zostały zaproszone przez „atelieristkę” („atelierista” to specjalista odpowiedzialny za artystyczne aspekty funkcjonowania placówki, np. wystawianie prac dzieci w placówce i poza placówką, organizację wyjść dzieci do pracowni miejscowych artystów lub na wystawy, zapraszanie twórców do placówki itp.) na wspólny spacer po placówce i prezentację prac plastycznych dzieci. W trakcie rozmowy „atelieristka” opowiadała o różnych aspektach pracy placówki. Natomiast w Polsce wychowawcy poprosili o możliwość zmiany

⁵ Listę pytań załączono jako Aneks.

wywiadu indywidualnego na wywiad grupowy, ponieważ w ich opinii warunki dla codziennych doświadczeń dzieci tworzone są przez zespół opiekunów, a co za tym idzie, wspólnie przedstawiają codzienne działania z udziałem dzieci bardziej adekwatnie, niż każde z nich zrobiłoby to w pojedynkę. Kierowniczka polskiej placówki zgodziła się na udzielenie dodatkowych informacji na temat organizacji pracy żłobka w ramach oddzielnego wywiadu. W Grecji, poza rozmową z wychowawcą, została zarejestrowana rozmowa z dyrektorką placówki oraz przedstawicielką władz lokalnych, odpowiedzialną za funkcjonowanie sektora edukacji wczesnodziecięcej w jednej z ateńskich gmin. Rozmowy ze wszystkimi „dodatkowymi” respondentami zostały nagrane za ich zgodą i dołączone do analizowanych materiałów. Badaczki miały także możliwość zwiedzenia każdej z placówek, w których przeprowadzono obserwację, i zadania jej pracownikom pytań dotyczących organizacji przestrzeni.

Dokumentacja zdjęciowa była gromadzona przede wszystkim w dniach, w których realizowane były wizyty studyjne w placówkach. Fotografowane były: wyposażenie, posiłki, prace plastyczne dzieci, zabawki, przestrzeń do zabawy poza placówką, aranżacja przestrzeni poza salą zabaw dzieci. Zdjęcia nie uwzględniały dzieci, wychowawców ani żadnych innych osób, które znajdowały się na terenie placówek.

Analiza danych

Zebrane dane zostały poddane analizie jakościowej z wykorzystaniem programu ATLAS Ti, wersja 8. Analiza ta miała charakter kierunkowy (*top-down*), inaczej mówiąc, notatki z obserwacji, transkrypcje wywiadów i fotografie zostały pogrupowane według kategorii określonych przed jej rozpoczęciem. Kategorie problemowe zostały wyłonione wspólnie z polskimi opiekunami w ramach projektu CARE⁶. Podczas licznych spotkań z praktykami autorki

⁶ Charakterystyka projektu CARE została omówiona w Przedmowie.

zebrały informacje dotyczące ich zainteresowań związanych z funkcjonowaniem zagranicznych systemów opieki, wychowania i edukacji. Na tej podstawie sporządzono listę tematów, które zostały uwzględnione jako baza do analizy danych zebranych w badaniach opisanych w tej publikacji. Wśród nich są: poranne powitanie dzieci, posiłki, zajęcia edukacyjne, zajęcia artystyczne, spędzanie czasu poza placówką, zabawa swobodna, leżakowanie, adaptacja, rekrutacja, organizacja i zakres współpracy z rodzicami oraz współdziałanie ze środowiskiem lokalnym. Wyniki analiz zostały zaprezentowane w odniesieniu do wymienionych kategorii w czterech rozdziałach (rozdziały 2–5). W każdym omawiana jest praca pedagogiczna w placówce z jednego kraju. Po przygotowaniu wstępnej wersji rozdziałów zostały one przetłumaczone na język angielski (poza rozdziałem polskim) i przesłane do uczestników badań w Grecji, Holandii, Portugalii i Polsce, których poproszono o zweryfikowanie informacji na temat swoich placówek. Na podstawie ich komentarzy i sugestii w ostatecznej, prezentowanej wersji dokonano nielicznych zmian.

Kwestie etyczne

Ważnym etapem realizacji badań było uzyskanie pisemnej zgody osób zarządzających wybranymi placówkami na całodzienną obserwację pracy jednej grupy dzieci dwu- i trzyletnich przez dwie badaczki, zaproszenie jednego wychowawcy do udziału w wywiadzie, sporządzenie dokumentacji fotograficznej placówki a także wykorzystanie zebranych materiałów do przygotowania publikacji i prezentacji o charakterze naukowo-badawczym. Kolejnym etapem formalnym było uzyskanie pisemnych zgód od wychowawców wybranych do udziału w wywiadzie (wśród zagranicznych profesjonalistów kryterium ich wyboru dotyczyło przede wszystkim znajomości języka angielskiego). Zgoda ta obejmowała również akceptację na rejestrację wywiadu (nagranie audio) i wykorzystanie przekazanych przez wychowawcę informacji do przygotowania

publikacji i prezentacji o charakterze naukowo-badawczym. Formularze zgód uwzględniały lokalne wymogi dotyczące realizacji prac badawczych na terenie poszczególnych państw. Proces przygotowania formularzy trwał około sześciu miesięcy. Udział w badaniach był dobrowolny i nieodpłatny.

1.4. Terminologia

Dużym wyzwaniem w trakcie przygotowywania niniejszej publikacji było ustalenie polskiego tłumaczenia pojęć dotyczących nazw placówek dla najmłodszych dzieci, rodzajów działań, które są w nich podejmowane oraz kadry. Autorki chciały bowiem uniknąć narzucania czytelnikom określonego sposobu myślenia, prezentując zagraniczny kontekst w języku polskim, w którym często brakuje odpowiedników precyzyjnie oddających sens omawianych zagadnień. Dlatego, przyjęto prezentowane poniżej założenia dotyczące kluczowych pojęć.

Rodzaje placówek dla dzieci

Grecka *vrefonipiaki stathmi* (placówka dla dzieci od urodzenia do piątego roku życia) czy holenderski *kinderdagverblij* (placówka dla dzieci od urodzenia do czwartego roku życia, zwykle połączona z południową opieką dla dzieci od czterech do 12 lat), pomimo podobieństw do polskich placówek, nie są żłobkami ani klubami dziecięcymi. Podobnie portugalskie *amas* (opiekunki sprawujące opiekę we własnym domu, przede wszystkim nad dziećmi sąsiadów, rodziny czy okolicznych mieszkańców) nie prowadzą placówek będących odpowiednikiem punktu dziennego opiekuna. Między wszystkimi placówkami dla najmłodszych dzieci prezentowanymi w tym opracowaniu istnieją zasadnicze różnice. Dotyczą one zarówno warunków strukturalnych (liczby i wieku dzieci w grupach i placówce, wykształcenia kadry itp.), jak i roli, jaką mają spełniać we wspieraniu dzieci i ich rodzin. Dlatego w tej publikacji występują

nazwy w języku oryginalnym lub ogólne określenia *placówka* lub *instytucja*⁷.

Profesjoniści

Przykładem tego, jak duże znaczenie ma używana terminologia dla postrzegania roli profesjonalistów pracujących z dziećmi, mogą być określenia stosowane w tym zakresie w Polsce. Pomimo że główne dokumenty regulujące pracę z dziećmi, począwszy od urodzenia do ukończenia szkoły średniej, zakładają, że do zadań placówek należy opieka, wychowanie i edukacja/kształcenie, określenia powszechnie stosowane w odniesieniu do osób pracujących z dziećmi w różnym wieku są odmienne. *Opiekun* to pojęcie powszechnie odnoszone do osób pracujących z dziećmi w wieku do lat trzech, *wychowawca* (przedszkolny) to określenie zwykle stosowane w odniesieniu do pracowników przedszkola, a *nauczyciel* do tych, którzy pracują z dziećmi i młodzieżą w wieku szkolnym. Wszystkie trzy pojęcia sugerują rolę profesjonalistów w relacji z dzieckiem, którym przez pierwsze trzy lata życia należy się przede wszystkim *opiekować*, potem przez trzy kolejne lata trzeba je *wychowywać*, a następnie *nauczać*.

Ustawa o opiece nad dziećmi do lat 3 określa osoby pracujące z najmłodszymi dziećmi jako opiekunów. W 2013 roku z inicjatywy profesjonalistów związanych z sektorem opieki, wychowania i edukacji najmłodszych dzieci, dostrzegających znaczenie pojęć dla kształtowania powszechnego zrozumienia roli, jaką pełnią profesjonaliści, ale też potrzeb rozwojowych najmłodszych dzieci, do Krajowych Standardów Kompetencji Zawodowych został wpisany zawód *wychowawca małego dziecka* (234202, 2013). Dokument ten wskazuje,

⁷ Wyjątek stanowi tytuł książki, w którym użyto terminu *żłobki* w odniesieniu do wszystkich prezentowanych placówek. To rozwiązanie zastosowano ze względu na odbiorcę opracowania – polskiego czytelnika, który bez znajomości niuansów związanych z terminologią w tym obszarze może na podstawie tytułu poznać ogólny zakres zagadnień prezentowanych w publikacji.

że miejscem pracy wychowawcy małego dziecka są m.in. żłobki i kluby dziecięce, a do jego zadań należą: pielęgnowanie, wychowywanie, edukowanie oraz zapewnianie warunków do wszechstronnego rozwoju małych dzieci.

W Portugalii, Grecji i Holandii terminy określające profesjonalistów pracujących z najmłodszymi dziećmi również nie są bez znaczenia dla sposobu myślenia o ich roli. Jednak we wszystkich krajach, podobnie jak w Polsce, dominującą rolę odgrywają aspekty opiekuńczy i wychowawczy.

Biorąc pod uwagę, że wśród profesjonalistów uczestniczących w badaniu był zaledwie jeden mężczyzna (wychowawca polskiego żłobka), autorki zdecydowały, że w rozdziałach na temat Grecji, Portugalii i Holandii w odniesieniu do osób zatrudnionych w placówkach i posiadających pełne kwalifikacje do pracy z najmłodszymi dziećmi będą używać określeń *opiekunka* lub *wychowawczyni* oraz *asystentka*. Pojęcie *stażystka* używane jest wtedy, kiedy jest mowa o kandydatkach na stanowisko wychowawczyni lub asystentki, które nie posiadają jeszcze kwalifikacji do samodzielnej pracy z dziećmi, ale uczestniczyły w ramach praktyk/stażu w codziennej pracy placówki.

Zajęcia z udziałem dzieci

Regulacje prawne dotyczące pracy placówek dla najmłodszych dzieci we wszystkich czterech krajach omawianych w publikacji, nie określają szczegółów dotyczących ich pracy pedagogicznej. Innymi słowy, nie ma w nich podstawy programowej, a jedynie ogólne wskazówki obligujące instytucje m.in. do holistycznego wspierania rozwoju wszystkich dzieci w bezpiecznych warunkach fizycznych i emocjonalnych.

Pracownicy placówek biorący udział w wywiadach definiowali zajęcia realizowane z udziałem dzieci w różny sposób. Na przykład zajęcia w greckiej placówce, polegające na zabawie wszystkich dzieci przyniesionymi przez wychowawcę gumowymi zwierzętami (dzieci nie miały możliwości zabawy innymi zabawkami) i rozmowie

na ich temat, zostały określone jako zabawa swobodna. W łódzkim żłobku, gdzie podstawą pracy wychowawców jest koncepcja towarzyszenia dziecku w rozwoju, taki rodzaj działania zostałby określony jako zabawa zorganizowana. W związku z różnicami w definiowaniu różnych typów działań autorki zdecydowały, że każdorazowo będą określały zajęcia z udziałem dzieci zgodnie ze wskazaniami profesjonalistów z określonej placówki. Zamieszczone opisy zajęć przybliżą czytelnikom ich przebieg i pozwolą na samodzielną ocenę ich charakteru.