
MATERIAŁY I SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

Małgorzata Karwowska-Struczyk
Uniwersytet Warszawski

Kontynuacja i koniunkcja pedagogiczna – rodzice, nauczyciele, decydenci o osiągnięciach rozwojowych dzieci w żłobku i przedszkolu

Summary

EDUCATIONAL CONTINUITY AND CONJUNCTION – PARENTS', TEACHERS' AND POLICY MAKERS' BELIEFS ON DEVELOPMENTAL ACHIEVEMENTS OF CHILDREN ATTENDING CRÈCHE AND PRESCHOOL

In the article the author examines parents', caregivers' working in crèche, preschool teachers' and educational and social policy makers' beliefs concerning the child's developmental achievements. Three groups of respondents were asked what kind of skills a child leaving crèche and then preschool they think will achieve. The author assumes that a congruence of beliefs, their educational conjunction and continuity may support a child, enforce the child's development, and make the process of educational transition from one institution to another (from crèche to preschool and finally to school) easier for him/her.

Key words: educational beliefs, child, educational transition, crèche, preschool

red. Paulina Marchlik

Wstęp

Uwarunkowania i konsekwencje zmiany środowiska życia dziecka wzbudzają zainteresowanie teoretyków i praktyków, a przede wszystkim rodziców, którzy próbują w różny sposób zatroszczyć się o dobrostan i poczucie bezpieczeństwa dziecka i zminimalizować własny niepokój. Bardzo często troszcząc się o swoje dziecko, walczą z własnymi obawami i poczuciem zagrożenia, co może

potęgować traumę ich latorośli, na zasadzie mechanizmu projekcji. I jest to zrozumiałe, ponieważ przejście z jednego środowiska życia do drugiego oznacza nowe wyzwania nie tylko dla dziecka i zwiększanie odpowiedzialności za samego siebie, ale także dla całej rodziny (Dunlop 2005). W dotychczasowym dyskursie naukowym podnoszono te kwestie, odwołując się do takich kategorii pojęciowych jak: próg szkolny, gotowość lub dojrzałość szkolna, rytuały przejścia, efekty przejścia, stres szkolny, zmiana, adaptacja, przystosowanie, przejście edukacyjne lub ekologiczne (*educational transition, ecological transition*). Za wszystkimi tymi pojęciami kryje się pytanie, czy dziecko da sobie radę, czy nowe środowiska jego życia i uczenia się (żłobek, przedszkole, szkoła), dostrzeże potrzeby dziecka i będzie respektowało jego indywidualną tożsamość, właściwie wykorzysta naturalny potencjał rozwojowy i nabyte doświadczenia, rozbudzi w dziecku nowe, drzemiące w nim siły rozwojowe (piszą o tym Wygotski, Bruner, Wood).

Jak twierdzi Urie Bronfenbrenner (1979), rozważający te problemy z perspektywy ekologicznej teorii rozwoju, *ekologiczne przejście* (łac. *transitus*) zachodzi wówczas, gdy zmienia się pozycja osoby w środowisku, jako konsekwencja zmiany pełnionej roli lub środowiska bądź ich obydwu. Po przejściu do innego środowiska życia, rozwój osoby jest wzmacniany wówczas, gdy aktualne informacje wsparcie edukacyjne korelują nie tylko z wcześniejszymi doświadczeniami i uwarunkowaniami rozwoju, ale także otwierają nowe perspektywy rozwojowe.

Główne pytanie badawcze, wokół którego sytuują się prowadzone w tekście rozważania, dotyczy diagnozy **kontynuacji i koniunkcji pedagogicznej** (za: Lombardi 1992) **przekonań, które mają związek w praktykami wychowawczymi stosowanymi przez rodziców dziecka i jego opiekunów instytucjonalnych (wychowawcy w żłobku i nauczyciele w przedszkolu) oraz decydentów różnego szczebla władzy** (Schaffer 2005)¹. Koniunkcja pedagogiczna oznacza brak zróż-

¹ Przyjęto definicję przekonań zaproponowaną przez Milтона Rokeacha w jego teorii osobowości (za: Brzozowski 1996), jest nią system przekonań (*belief system*), na który składa się 10 podsystemów. System przekonań każdego człowieka składa się z ogromnej liczby pojedynczych przekonań. Przekonanie jest prostym twierdzeniem akceptowanym przez kogoś, które da się poprzedzić zwrotem: Jestem przekonany, że... (tamże: 4). W przypadku analizowanych badań byłyby to przekonania: „Jestem przekonany/a, że mała liczba dzieci w grupie ma znaczenie dla jakości interakcji nauczyciela z dziećmi albo Jestem przekonany/a, że ilość i jakość sprzętu do dyspozycji dzieci na zewnątrz sprzyja rozwojowi motoryki dużej” (z badań własnych – M.K.-S.). Rokeach wyróżnia trzy rodzaje przekonań: deskryptywne lub egzystencjalne – oceniane w kategoriach prawdy lub fałszu, ewaluatywne – wskazujące na to, czy obiekt przekonania jest dobry

nicowania w wyrażanych przekonaniach przez trzy grupy badanych, tworzenie spójnej przestrzeni aksjologicznej i edukacyjnej dla dziecka, ułatwiającej proces przejścia z jednego środowiska do drugiego i łagodniejsze radzenie sobie z nowością i zmianą². W prowadzonych rozważaniach poszukiwana jest odpowiedź na pytanie o spójność przekonań wyrażanych przez trzy grupy badanych (rodzice, wychowawcy/nauczyciele i decydenci), dotyczących cech instytucji opiekuńczo-wychowawczo-edukacyjnej (żłobek i przedszkole) i osiągnięć rozwojowych dzieci. Główne pytanie badawcze precyzują lepiej następujące pytania szczegółowe:

- Jakie przekonania formułują rodzice, nauczyciele w przedszkolu, wychowawcy w żłobku, decydenci wobec osiągnięć rozwojowych dzieci młodszych i starszych? Czy można mówić o koniunkcji i kontynuacji, czy jedynie o różnicach?
- Jakie są przekonania/rodziców wychowawców, nauczycieli, decydentów oświatowych na temat osiągnięć rozwojowych dzieci w wieku żłobkowym w momencie przejścia ze żłobka do przedszkola i z przedszkola do szkoły?
- Jakie osiągnięcia społeczne, emocjonalne, akademickie itd. nauczyciele, opiekunowie i rodzice uznają za najważniejsze, jakie za mniej ważne na poziomie żłobka, jakie na poziomie przedszkola?
- Jakie są przekonania rodziców dzieci w wieku żłobkowym i przedszkolnym, ich wychowawców i nauczycieli oraz decydentów na temat wybranych cech strukturalnych i procesualnych instytucjonalnego środowiska uczenia się dziecka – żłobka i przedszkola?
- Jakie aspekty funkcjonowania instytucji i osiągnięć rozwojowych dzieci oceniane są przez te trzy grupy respondentów podobnie a jakie inaczej, czyli jaki jest stopień spójności przekonań między tymi trzema grupami respondentów, w relacji do dzieci młodszych i dzieci starszych?

lub zły i preskryptywny – orzekające o obiekcie, czy jest pożądany czy niepożądany, nakazujący lub zakazujący. Za pomocą wykorzystanego w badaniach narzędzia badano wszystkie trzy rodzaje przekonań respondentów. W innych podejściach badający przekonania odwołują się do pojęć: etnoteorie, teorie osobiste, przekonania kulturowe itp. i traktują je jako wynik socjalizacji kulturowej.

² Artykuł bazuje na danych z badań sondażowych prowadzonych w ramach projektu Unii Europejskiej, CARE (Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (umowa 61338; PR7), na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego w latach 2014–2016. Realizacja projektu w Polsce była wspierana finansowo przez MNiSW w ramach środków finansowych na naukę (Praca naukowa finansowana z środków finansowych na naukę w latach 2014–2016 przyznanych na realizację projektu międzynarodowego współfinansowanego) oraz grantu WP UW BST otrzymanego w roku 2017.

- W jaki sposób zmienne dotyczące wychowawców i nauczycieli (wiek, staż pracy, liczba dzieci w grupie) różnicuje ich przekonania na temat wybranych aspektów funkcjonowania instytucji i osiągnięć rozwojowych dzieci żłobkowych i przedszkolnych.
- W jaki sposób zmienne charakteryzujące rodziców (wiek posiadanych dzieci) różnicuje ich poglądy na temat wybranych aspektów funkcjonowania instytucji i osiągnięć rozwojowych dzieci żłobkowych i przedszkolnych³.

Pozytywna odpowiedź na sformułowane pytania, wskazująca na brak różnic w przekonaniach między grupowych, oznaczałaby:

- po pierwsze, istnienie wspólnych makrosystemowych przekonań i spójność międzygrupową (rodzice, wychowawcy dzieci w wieku do 3 lat i rodzice oraz nauczyciele dzieci w wieku 4–6 lat, decydenci) czyli kontynuację pedagogiczną w ujęciu longitudinalnym (wertikalnym), w momencie przejścia dziecka ze żłobka do przedszkola i do szkoły. Zmienną niezależną w badaniu tego związku jest wiek dzieci, do którego odnosili się badani formułując swoje oceny. Badano przekonania tych samych badanych wobec dzieci młodszych (do 3 roku życia) i starszych (3–6-letnich);
- po drugie, brak różnic międzygrupowych oznaczałby koniunkcję pedagogiczną (ujęcie horyzontalne) – rodzice vs wychowawcy i nauczyciele oraz decydenci. W badaniu tej zależności, zmienną niezależną byłaby pełniona przez dorosłego wobec dziecka rola i jej atrybuty;
- po trzecie, brak różnic wewnątrz każdej z grup badanych oddzielnie, ze względu na istotne, uwzględnione w badaniach zmienne niezależne, wskazywać będzie na koniunkcję wewnątrzgrupową (ujęcie horyzontalne) danej grupy/badanego podmiotu, dalej nazywaną wewnętrzną koniunkcją makrosystemową. **Makrosystem** definiuje podobieństwo systemów przekonań, wartości, społecznych i ekonomicznych zasobów, stylów życia, oczekiwań. Z tej perspektywy klasa społeczna, etniczne lub religijne grupy, osoby żyjące w określonym regionie, wspólnocie, sąsiedztwie lub innym typie, szerszej struktury społecznej, tworzą makrosystem, gdy te warunki są spełnione (Bronfenbrenner 1992: 229). Stwierdzenie różnic w deklarowanych przekonaniach w ujęciu horyzontalnym (przekonania trzech grup badanych) i wertykalnym (przekonania wobec dzieci poniżej 3 roku życia i dzieci

³ Koncepcja kierunku prowadzonych rozważań teoretycznych, sformułowanych założeń badawczych jest oryginalną propozycją autora tekstu. W prowadzonych analizach statystycznych jedynie wykorzystano bazę danych z projektu CARE. Za przeprowadzenie analizy statystycznej danych autorka składa podziękowania mgr Krzysztofowi Bulkowskiemu (IBE, UW). Analiza sfinansowana została z grantu: BST 2017, Wydział Pedagogiczny UW.

4–6 letnich), świadczyć może o braku kontynuacji i koniunkcji pedagogicznej między grupami i, w konsekwencji, zróżnicowaniu środowiska życia dziecka w domu rodzinnym i instytucji oraz w żłobku i przedszkolu.

Podsumowując: trzy grupy tworzą odrębne makrosystemy, istniejące między nimi różnice w przedmiocie badań zostaną stwierdzone albo tworzą spójną grupę makrosystemową, gdy różnic w wyrażanych przekonaniach nie uda się stwierdzić. Dopuszczać można jeszcze jedną ewentualność – częściową zgodność wyrażanych przekonań, ich niecałkowitą rozłączność, a więc częściową kontynuację i koniunkcję pedagogiczną istniejącą między trzema grupami. W analizach wyników badań kwestionariuszowych, poszukiwano odpowiedzi na kilka pytań badawczych, które w kontekście wybranych zmiennych niezależnych pozwolą na diagnozę kontynuacji i koniunkcji pedagogicznej lub jej brak⁴.

Urie von Bronfenbrenner w bioekologicznej teorii rozwoju podkreśla, że jakiegokolwiek badania, analizy, podejmowana problematyka, dotycząca poziomu mezosystemu i egzosystemu, a więc w tym przypadku relacji dom rodzinny i instytucja oraz lokalna społeczność (jednostki prowadzące placówki żłobkowe i przedszkolne) oraz decydenci, powinny uwzględniać badanie wzajemności wpływu między nimi. Pisze:

Natura i siła procesów rozwojowych na poziomie mezosystemu i egzosystemu ulega w znacznym stopniu wpływowi **systemu przekonań i oczekiwań**. Badania, w których analizowana jest taka relacja powinny podejmować wątek tego wzajemnego ukierunkowania, czyli jednego środowiska życia wobec drugiego i jej roli (relacji) w konstruowaniu tego środowiska uczenia i rozwoju dziecka w wieku żłobkowym i przedszkolnym. [...] Sposoby zachowania i przekonania (*beliefs*) to cechy osoby, prawdopodobnie najbardziej oddziałujące na wzorce rozwoju człowieka, ponieważ odzwierciedlają one aktywną, selektywną orientację wobec środowiska i prowokują jego reakcje (Bronfenbrenner 1992: 238).

Główne założenia badawcze

W prowadzonych analizach wyników badań przyjęto, bazując na literaturze przedmiotu, dwa założenia teoretyczne, których słuszność będzie weryfikowana w analizach statystycznych.

⁴ W celach projektu CARE, którego bazę danych dotyczącą przekonań głównych podmiotów/osób znaczących wykorzystuje się w prowadzonych analizach nie podjęto próby analizy charakteru relacji między przekonaniem i osiągnięciami rozwojowymi dzieci w momencie przejścia. Wątek ten nie mieszczący się w zestawie celów i pytań badawczych tego projektu badawczego stanowi wyzwanie dla nowych przedsięwzięć badawczych.

Założenie pierwsze

Przekonania tych trzech podmiotów (dom rodzinny, instytucja opieki, wychowania i edukacji, instytucje stanowiące prawo), mają związek z konstrukcją środowiska uczenia się dziecka, w tym: rodzajami praktyk wychowawczych i edukacyjnych stosowanych przez opiekunów. Przekonania rodziców, opiekunów w instytucji i decydentów odpowiedzialnych za koncepcję programowo-metodyczną, cechy strukturalne środowiska instytucjonalnego, charakter interakcji i relacji dorosły–dziecko w instytucji – żłobku lub przedszkolu – oczekiwane umiejętności i kompetencje rozwojowe odzwierciedlają to, z czym się dziecko styka w środowisku życia w domu rodzinnym i instytucji⁵. Zwraca na to uwagę również Rudolph Schaffer (2005), który definiuje przekonania jako systemy pojęciowe wywierające wpływ na praktyki wychowawcze rodziców i nauczycieli, które powodują zmiany zachowania dziecka i, na podstawie których, buduje ono swój własny system przekonań. Idąc dalej można zakładać, że działanie systemu przekonań konstruowanego przez dziecko ma związek z jego zachowaniami i sposobami reakcji na różne socjalizacyjne zabiegi dorosłych, którzy w ich rezultacie mogą modyfikować swoje odniesienia do dziecka. Badania dotyczące tej problematyki z perspektywy dzieci, byłyby niewątpliwie ważnym przyczynkiem do budowania teorii socjalizacji kulturowej.

Szczególnie istotne dla prowadzonego w tekście rozumowania wydają się odniesienia do ekologicznej teorii Bronfenbrennera zawarte w definicji **mikrosystemu**, **mezosystemu**, **chronosystemu** oraz **makrosystemu**. **Mikrosystem** zawiera jeden z ważnych, a może najważniejszych komponentów – przekonania (*beliefs*), rodziców, nauczycieli, samego dziecka dotyczące tego, co, jak, kiedy dziecko powinno się uczyć, czego od niego się oczekuje na danym etapie rozwoju. Przekonania te, nie mogą być odizolowane od materialnego i społecznego kontekstu, w jakim dzieci się rozwijają. Jest on materiałem tworzącej się w procesie interakcji między rówieśniczej interpretatywnej kultury dziecięcej. (Corsaro 2011). Mikrosystem to środowisko, w którym dziecko uczy się, nabywa różne doświadczenia w sposób bezpośredni, w kontakcie z osobami o różnym systemie wartości, o różnych przekonaniach, osobowości, temperamencie (Bronfenbrenner 1992). Filtrowane są, jak można sądzić, przez odczytywaną

⁵ Jakościowe podejście w badaniach nad teoriami osobistymi wychowawców, pracujących w żłobku, przedstawiono w tekście: M. Karwowska-Struczyk, *Kim są dzieci, jak się uczą? Jakościowo-etnograficzna analiza wywiadu grupowego przeprowadzonego wśród wychowawców dzieci w wieku żłobkowym*, „Nauki o Wychowaniu. Studia interdyscyplinarne” 2017, nr 2, s. 5.

teorię i empirię określonego czasu historycznego i dominującą ideologię społeczną, własne doświadczenia, system kształcenia, którym podlegają wszystkie podmioty znajdujące się w mikrosystemie. **Mezosystem** stanowią powiązania i procesy jakie zachodzą między, co najmniej, dwoma środowiskami życia, uczenia się, w których znajduje się rozwijająca się osoba – dziecko, nauczyciel, czyli np. między żłobkiem i domem rodzinnym dziecka, przedszkolem, szkołą i domem rodzinnym. Te dwa lub więcej mikrosystemy wzajemnie, komunikują się, wpływają na siebie i mogą powodować określone zmiany strukturalne i procesualne w środowisku życia dziecka. Powiązania między nimi mogą być różnego rodzaju, komunikowanie się lub jego brak, co samo w sobie stanowić może o tworzeniu określonych wobec siebie, wzajemnych, przekonań ewaluatywnych. Obojętność rodziców na to, co się dzieje z ich dzieckiem w instytucji, wyrażana w konkretnych zachowaniach, negatywnie interpretowana przez wychowawcę lub nauczyciela, oznaczać może, brak zainteresowania dzieckiem w ogóle, egoizm rodziców, zaś interpretowana pozytywnie – zaufanie do instytucji, profesjonalizmu personelu, czy też usprawiedliwiana jest wymaganiami rynku pracy – przeciążeniem rodziców pracą zawodową itd. Martin Woodhead (1998) twierdzi, że gdy instytucja niedomaga, jest niskiej jakości, wysoka jakość domowego środowiska uczenia się dziecka staje się istotnym elementem jego instytucjonalnych doświadczeń, uzupełniającym je i utrwalającym i, odwrotnie, to właśnie instytucja niweluje braki domu rodzinnego, który odpowiedzialność za stymulowania rozwoju dziecka przerzuca na instytucje. Gdy istnieją ściśle związki między rodzicami i wychowawcą, nauczycielem, dochodzi do wypracowania wzajemnie akceptowanego wzorca socjalizacji dziecka, gdy nie ma takiego związku, dziecko funkcjonuje w dwóch różnych „rzeczywistościach” socjalizacyjnych, różniących się pod względem systemu przekonań, systemu wartości edukacyjnych i etycznych. Badania prowadzone w Anglii (Sylva i in. 2004), w Irlandii Płn. (Melhuish i in. 2006) i Niemczech (Wertfein i in. 2009) wskazują, że jakość edukacji jest wyższa w instytucjach, w których wspierane jest dążenie do zaangażowania rodziców w podejmowanie decyzji i uczestnictwo w różnego rodzaju działaniach. Konsekwentnie prowadzi ono do większych edukacyjnych osiągnięć dzieci. Autorzy *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (European Commission 2014), wyraźnie podkreślają, że oprócz bardziej widocznych barier poziomu i charakteru uczestniczenia w systemie opieki i edukacji, istnieją bariery mniej widoczne, natury społecznej i psychologicznej. Taką barierą jest brak zaufania rodziców do instytucjonalnej opieki i wychowania, gdy ta nie respektuje ich systemu war-

tości, przekonań odnoszących się do stosowanych praktyk wychowawczych, dwujęzycznego kształcenia (tamże: 20). Drugi ważny postulat w tym dokumencie dotyczy kwestii wzajemnego porozumienia (*comprehensibility*) między najważniejszymi dla dziecka w wieku żłobkowym i przedszkolnym podmiotami i oznacza on zgodność w kwestii znaczenia przypisywanego wczesnej edukacji. Wartości, przekonania, podejmowane działania powinny być negocjowane z rodzicami i lokalną społecznością (European Commission Childcare Network 2004). Jednak często w takiej sytuacji, nauczyciele ulegają presji innych podmiotów (np. rodziców, administracji), co wyhamowuje ich dążenia do realizacji własnych przekonań i, jak można sądzić, rodzi konflikt wartości, przekonań, oczekiwań. Konsekwencje takiej sytuacji nie są trudne do przewidzenia i mogą oznaczać brak poczucia sprawstwa nauczyciela (Stipek, Byle 1997).

Na podstawie wyników badań eksperci Komisji Europejskiej wypracowali zestaw 40 europejskich celów (*targets*), mających doprowadzić do doskonalenia jakości instytucji edukacyjnych (European Commission Childcare Network 2004). Wytyczne te były modyfikowane (2014) i w związku z polską przynależnością do Unii Europejskiej, powinny wyznaczać kierunki doskonalenia systemów opieki, wychowania i edukacji dzieci w wieku żłobkowym i przedszkolnym. Wiele z tych celów wskazuje na potrzebę uwzględniania przez te systemy zróżnicowania środowiska pochodzenia dziecka. Podkreśla się w nich wartości rodziny dziecka, jego domu rodzinnego, języka, dziedzictwa kulturowego, przekonań, religii i płci, tworzenia formalnych i nieformalnych więzi w lokalnej społeczności. Jednym słowem, odpowiedzialność rodziców/opiekunów za jakość doświadczeń dzieci w instytucji od wielu dziesięcioleci ma trwałe miejsce w debacie na poziomie międzynarodowym i krajowym⁶.

Także inicjatywy badawcze prowadzone przez różne ośrodki naukowe na całym świecie, zmierzają do wypracowania rekomendacji dla tworzenia środowiska uczenia się dziecka, respektującego jego prawa i prawa jego rodziny do edukacji odpowiadającej na zróżnicowanie społeczne, kulturowe, etniczne,

⁶ Prawo rodziców do decydowania o edukacji, wychowania własnego dziecka, tworzenia warunków dla konstruowania przez nie własnej tożsamości zgodnie z wyznawanymi przez rodziców wartościami nie tylko określa prawo stanowione, tworzone na podstawie uznanych przez społeczność naukową rezultatów badań, założeń teoretycznych i podejść, tradycji, ideologii, ale przede wszystkim prawo naturalne. To rodzice są dawcami życia dziecka, najważniejszymi osobami znaczącymi dla dziecka, a rodzina dziecka – najważniejszym środowiskiem jego życia i rozwoju. I o tym nie należy przekonywać, ponieważ to jest wystarczająco moralnie, teoretycznie i empirycznie legitymizowane. Czasami z różnych powodów: natury psychologicznej, społecznej bądź ideologicznej rodzina nie wykorzystuje przynależnych jej praw a czasami je nadużywa.

do edukacji dobrej jakości⁷. Jednak jak można sądzić, troska decydentów różnego szczebla o jakość edukacji małych dzieci, jest podyktowana bardziej przez argumenty natury psychologiczno-pedagogicznej niż argument, wynikający z moralnego prawa rodziców do wychowania i edukacji własnego dziecka. Jednym z najświeższych dokonań badawczych jest dokument: *European Framework of Quality and Wellbeing Indicators* z roku 2016 opracowany w ramach prowadzonego przez 3 lata projektu CARE (*Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European ECEC*), w 11 krajach europejskich (www.ecec-care.org). Zaproponowano w nim zestaw wskaźników dobrej jakości, wśród nich również te odnoszące się do roli rodziców, opiekunów dziecka, samej instytucji i kwalifikacji personelu w niej pracującego⁸.

Drugim ważnym podmiotem, osobą znaczącą dla uczęszczającego do żłobka lub przedszkola dziecka, którego perspektywa widzenia powinna być uwzględniona, jest nauczyciel w przedszkolu i wychowawca w żłobku. Sformułowano wiele wytycznych, dotyczących umiejętności, kwalifikacji, wykształcenia personelu pracującego z dziećmi. Wśród ogromu prac badawczych na ten temat warto odwołać się do wspomnianego wcześniej dokumentu Komisji Europejskiej z 2014 r. oraz wskaźników jakości wczesnej edukacji z cytowanego dokumentu w projekcie CARE. Oba dokumenty, jako czynniki wysokiej jakości pracy, wskazują na stabilność i zaangażowanie personelu pracującego z dziećmi, jego poczucie dobrostanu i sprzyjający emocjonalnie i satysfakcjonujący klimat pracy, współpracę między wychowawcami, nauczycielami, uczestniczenie personelu w podejmowaniu decyzji. Najważniejszym jednak wskaźnikiem, zapewniającym dobrą/wysoką jakość procesualną jest zintegrowany z praktyką, zróżnicowany pod względem oferowanych form doskonalenia, innowacyjny, systematyczny i stały rozwój zawodowy wychowawców i nauczycieli. Może on kompensować niedostatki w sytuacji niskiej jakości infrastruktury środowiska życia dziecka (Bronfenbrenner 1992). Zróżnicowanie posiadanych kompetencji przez personel różnego pochodzenia etnicznego, kulturowego, wysoko oceniane przez rodziców z 11 krajów, w badaniach prowadzonych na potrzeby projektu CARE, pozwala, zdaniem autorów dokumentu, na elastyczne reagowanie

⁷ W tym kontekście wyrazem tej tendencji ku „doskonałości” edukacji są na przykład raporty OECD *Starting Strong I, II i III* (<http://www.oecd.org/edu/school/startingstrongiiiaqualitytoolboxforearlychildhoodeducationandcare.htm>) czy ostatni opracowany przez Komisję Europejską dokument, dotyczący jakości edukacji dla najmłodszych (*Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (European Commission 2014).

⁸ Dokument zamieszczony na stronie projektu CARE: www.ecec-care.org

na zmiany i dostrzeganie potrzeb, przekonań zróżnicowanych grup rodziców i dzieci (*European Framework...* 2016).

Trzecia grupa badanych to przedstawiciele różnego szczebla władzy, a więc stanowiący prawo parlamentarzyści, realizujący je urzędnicy danego sektora, autorzy podstawy programowej, która tworzy wspólny punkt odniesienia dla zarządzających placówkami i pracujących w nich osób – wychowawców i nauczycieli, ale także autorów programów, wydawnictw oraz rodziców. Przedstawiciele centrów decyzyjnych nie mają bezpośredniego kontaktu z placówką, z dzieckiem, z personelem, a jednak mają znaczący głos w wyznaczaniu podstawowych kierunków funkcjonowania instytucji. Czy podejmowane przez nich decyzje odpowiadają na postulat o pedagogiczną kontynuację między domem rodzinnym, żłobkiem, przedszkolem. W jakim stopniu tło tych decyzji uwzględnia wartości, przekonania rodziców i nauczycieli? Czy wyrażane przez decydentów przekonania są zbieżne z przekonaniami najbardziej zainteresowanej grupy odbiorców, czyli rodziców, wychowawców i nauczycieli? Również dzieci, których przekonania nie były niestety w tych badaniach uwzględniane. Jeśli tak, świadczyłoby to o zbieżności, koniunkcji między badanymi grupami w tworzeniu klimatu merytorycznego, aksjologicznego sprzyjającego rozwojowi dziecka.

Każdy z podmiotów – badacze, decydenci, rodzice i praktycy – może mieć inne przekonania, poglądy na temat tego jak osiągnąć wysoką jakość w pracy instytucji, jak ją należy definiować, każdemu z podmiotów na pewno na tym zależy, żeby odzwierciedlała je codzienna praktyka w instytucji (Ceglowski, Bacigalupa 2002). Lokalne, regionalne, czy narodowe zróżnicowanie w zakresie akceptowanych społecznie rozwiązań programowych i organizacyjnych nie jest folklorem (*unscientific folklore*), ale odzwierciedla różnorodność teoretycznych i filozoficznych założeń, wyraz lokalnych, regionalnych i narodowych tradycji i historii (*European Framework...* 2016: 9), które muszą być uwzględnione, gdy rozważa się kwestie zróżnicowania systemowego.

Założenie drugie

W związku z przyjętym pierwszym założeniem, powstaje pytanie, jaka jest spójność przekonań (kontynuacja i koniunkcja pedagogiczna) rodziców, nauczycieli, przedstawicieli instytucji tworzących prawo. Traktowana ona jest tutaj jako swoiste narzędzie przejścia (*rite de passage*), ułatwiające dziecku radzenie sobie z nowością, wyzwaniem nowego środowiska uczenia się, jakim jest przed-

szkole lub szkoła. W formule wertykalnej, wzajemne oddziaływanie na poziomie przekonań wpisuje się w pojęcie **chronosystemu** w teorii Bronfenbrennera (1979, 1992). Obejmuje on zmiany zewnętrzne (choroba, rozwód rodziców, utrata pracy przez członka rodziny, zmiana środowiska życia), mające miejsce w życiu dziecka i wewnętrzne – czyli charakteryzujące tę rozwijającą się osobę (okres dojrzewania, nagła choroba). Czynniki te sprawiają, że procesy rozwojowe ulegają albo spowolnieniu, albo przyspieszeniu, albo zahamowaniu. Ważny staje się proces wzajemnego dostosowywania się dziecka, odnajdywania w nowej roli, np. przedszkolaka lub ucznia w szkole i dostosowywania się instytucji do potrzeb i praw dziecka. *Proces przejścia* może być więc potraktowany jako komponent **chronosystemu**, powodujący zmiany u wszystkich aktorów na tej scenie, najważniejsi z nich to dziecko, jego rodzice/opiekunowie i wychowawca lub nauczyciel. Dzieci nie są biernymi podmiotami, nie tylko internalizują normy, wiedzę o świecie społecznym, ale wpływają na jego naturę, są twórcami kultury na równi z dorosłymi, negocjują, uczestniczą w zdarzeniach społecznych, są podmiotami, które ją tworzą, dokonują jej reproduktywnej interpretacji (Eder, Corsaro 1990). Michael Rutter (1985) proponuje cztery procesy ochraniające dziecko w procesie zmiany: 1 – zmniejszenie wpływu ryzyka przez ostrzeżenie o ryzyku, np. przygotowanie dziecka do zmiany, m.in. rozmawianie o mającej nastąpić zmianie; 2 – wystawianie dziecka na ryzyko pod nadzorem rodziców, np. uczestniczenie w działaniach instytucji pod opieką pierwszego podstawowego opiekuna; 3 – zmniejszenie czynników ryzyka, aby uniknąć ich kumulacji; 4 – podwyższenie poczucia wartości i skuteczności działania, dzięki pozytywnym i zapewniającym bezpieczeństwo relacjom z innymi. W tym procesie zawarte są, nie tylko formalne cechy tworzące dla tego procesu tło, ale przede wszystkim osobowość, temperament, dotychczasowa historia życia dziecka. Pozytywna adaptacja jest rezultatem czynników ochraniających tkwiących, albo w dziecku, albo w środowisku, albo w obydwu, co byłoby najbardziej pożądane i efektywne. Na te czynniki zwracają uwagę Divya Jindal-Snape, David Miller (2008). Jeżeli dzieci mają w sobie adekwatne strategie radzenia sobie, pozytywne poczucie własnej wartości i odporność psychiczną, znajdują się w środowisku ochraniającym je przeciw nadmiernym naciskom, ale także mają okazje do uczenia się i adaptacji poprzez uczestniczenie w rozsądnych poziomach ryzyka, przejście może być pozytywne. Jeżeli tego nie mają, poważne rozwojowe i szkolne negatywne konsekwencje mogą mieć miejsce. Dotychczasowa praktyka w polskich instytucjach, w tym względzie ogranicza się bardziej do

minimalizowania czynników ryzyka tkwiących w środowisku zewnętrznym niż w samym dziecku (por. programy adaptacyjne w żłobkach i przedszkolach). Liz Brooker i Martin Woodhead (2008) podkreślają, że sposób, w jaki pomagamy dzieciom przejść z jednego środowiska instytucjonalnego do innego ma znaczenie kluczowe, nie tylko dla przeżywania przez nie dzieciństwa, ale oddziałuje na jego życie dorosłe. Proponują także, aby bardziej skupiać się na pozytywnych aspektach przejścia, doświadczania przez dzieci nowych idei, nowej wiedzy, rozwijania innych umiejętności, odkrywania posiadanych zdolności. Obecnie każdą społeczność charakteryzuje zmiana, jest ona nieodłącznym towarzyszem w naszym życiu. Rodzice, psychologowie, nauczyciele rozumieją, że dzieci potrzebują zmiany, aby się rozwijać. W tym samym tonie wypowiadają się Alice Wendy Dunlop i Hilary Fabian (2003), dzieci podobnie do dorosłych są zafascynowane zmianą, nowością i przez nie stymulowane do rozwoju. Pierwszy dzień w szkole, „przejście do dużej szkoły” oznacza zmianę jednego kontekstu społecznego i obowiązujących w nim reguł funkcjonowania na inny, z jednego środowiska edukacyjnego do innego, z jednego „języka symboli” do innego – a to powinno być wykorzystane dla rozwoju dziecka. Gordon Wells i Guy Claxon (2002) wskazują na kilka kluczowych cech osoby ułatwiających proces przejścia: odporność psychiczna (*resilience*); zdolność rozwiązywania problemów (*resourcefulness*) i umiejętności konstruktywnej współpracy z innymi (*reciprocity*). Ponieważ w języku angielskim te trzy pojęcia zaczynają się na literę r, określa się je jako zdolności 3R. Przejście, które nie ułatwia dzieciom wykorzystania 3R, nie wzmacnia. Sprawia, że stają się one jeszcze bardziej bezradne i zależne od innych, nie mają do siebie zaufania i nie wykorzystują swoich umiejętności społecznych. Pozytywnie, dobrze wspierane przejście służy wzmocnieniu 3R, wyposaża dzieci w zdolności radzenia sobie ze zmianą w przyszłości. Badania podejmujące perspektywę dziecka doświadczającego procesu przejścia i rozwijanie potrzebnych umiejętności coraz bardziej są doceniane, a ich przesłanie uwzględniane w praktyce (James i in. 1998). W tej optyce dziecko nie jest biernym elementem procesu, ale samo rozwija własne strategie dla podtrzymania społeczno-kulturowego dobrostanu i dochodzi do zrozumienia sytuacji, w jakiej się znajduje. Momenty przejścia traktowane są więc jako swoiste punkty zwrotne w procesie stawania się dorosłym i dzieci tego oczekują. Bez względu jednak na to, jakie jest pochodzenie zmiany, w jaką uwikłane jest dziecko, odczuwane są one przez nie, jako zaburzenie równowagi, w dotychczas doświadczanych relacjach i wzorcach społecznego kontaktu z otoczeniem. Dziecko,

jak pisze Brooker (2002), zmienia się nie do poznania, nie jest tym, kim było wcześniej, gdy robi „krok do przodu” – przechodzi do innego środowiska. To swoisty dylemat, jakiego doświadcza dziecko, które w sposób naturalny chce się rozwijać, jednocześnie obawia się zmiany i utraty poczucia bezpieczeństwa. A dorośli mogą mu w tym pomóc. Wartości rodziców, przekonania, status socjoekonomiczny, jak i ich własne doświadczenia szkolne wpływają na sposoby radzenia sobie z przejściem nie tylko przez dziecko (Nisel, Griebel 2005; Johansson 2007), ale także przez rodziców, wpływają na to, jak funkcjonuje rodzina (Goodnov 2001) i jakich rodzajów strategii przejścia doświadczy dziecko (Fthenakis 1998). W badaniach rodziców dzieci w wieku wczesnoszkolnym i nauczycieli wyróżniono za pomocą analizy treści – pięć kategorii odpowiedzi: wiedza, przystosowanie, umiejętności, dyspozycje i reguły. Analiza częstości wykazała, że rodzice i nauczyciele koncentrowali się na przystosowaniu, potem na dyspozycjach, wiedzy i umiejętnościach, zaś dzieci bardziej skupiały się na regułach (Dockett i in. 1999). Jednym słowem, ekologiczne przejście to proces bardzo złożony, którego efektywność może zapewnić spójne, wielowątkowe, szerokie podejście łączące cechy dziecka, domu rodzinnego i szkoły, koncepcję programową tworzącą pomost między przedszkolem i szkołą, pedagogiczną kontynuację pozwalającą utrzymać entuzjazm dzieci dla uczenia się i uczęszczania do następnej instytucji edukacyjnej, do której one chcą chodzić, ponieważ większość z nich lubi nowe wyzwania rozwojowe i oczekuje ich w sposób naturalny (Lombardi 1992: 12).

Badacze wykorzystujący założenia teorii *rite de passage* (Gennep 1960), koncentrowali się na badaniu różnych strategii, „obrzędów przejścia” funkcjonujących mitów, magii związanych z „włączaniem do nowego świata”. W swoich badaniach Wilfried Griebel i Renate Niesel (2005) wskazali, że komunikowane dziecku werbalnie i pozawerbalnie oczekiwania rodziców i nauczycieli dotyczące procesu przejścia są różne. Aby dziecku i sobie ułatwić ten proces należy w procesie ko-konstrukcji, wzajemnej wymiany, wypracować spójne strategie działania.

Celem opisywanego badania jest „odkrycie” przekonań rodziców, wychowawców, nauczycieli i decydentów, istniejących między nimi koniunkcji i kontynuacji, zbadanie charakteru istniejących zależności między przekonaniami i wybranymi zmiennymi charakteryzującymi badane podmioty.

Opis badania – narzędzia badawcze, dobór próby, organizacja badania

Kwestionariusz

W badaniu przekonań rodziców, nauczycieli w przedszkolu, wychowawców w żłobku oraz decydentów wykorzystano dwa rodzaje kwestionariusza: papierowy (badanie indywidualne) i internetowy, umieszczony w środowisku Lime Survey. Kwestionariusze dla każdej grupy badanych opracowane zostały przez międzynarodowy zespół badaczy pod kierunkiem lidera (Norwegia) jednego z zadań (WP6) w projekcie CARE. Zadanie badawcze polegało na zbadaniu przekonań tych trzech grup respondentów w 11 krajach europejskich (Belgia, Dania, Finlandia, Grecja, Holandia, Niemcy, Norwegia, Polska, Portugalia, Wielka Brytania, Włochy). Kwestionariusze miały podobną strukturę dla każdej grupy badanych i składały się z kilku części, dotyczących następujących kwestii⁹:

1. **Zmienne demograficzne** rodzica/opiekuna prawnego, nauczyciela i decydenta (np. jego wiek, wykształcenie, stan cywilny, zawód, staż pracy);
2. **Aspekty placówek wspierające i niewspierające dobro** dziecka poniżej 3 roku życia i w wieku 3–6 lat¹⁰.
3. **Podstawowe cechy funkcjonowania placówki:**
 - **fizyczne aspekty otoczenia** (duża przestrzeń do zabawy na zewnątrz; organizacja przestrzeni wspierająca samodzielność dzieci (dzieci mogą same wybierać zabawki/książeczki)¹¹);
 - **organizacja pracy placówki** (mało liczne grupy dzieci, mała liczba dzieci pod opieką jednego dorosłego);
 - **zróżnicowanie kulturowe** personelu, dzieci uczęszczających do placówki (zróżnicowanie płci personelu, zróżnicowanie etniczne i kulturowe personelu; etniczne i kulturowe zróżnicowanie dzieci),
 - **zaangażowanie rodziców** (rodzice/opiekunowie mogą wpływać na ważne decyzje dotyczące codziennej aktywności dzieci w placówce, są zaangażowani w ocenę opieki i edukacji);

⁹ W artykule wykorzystano te wyniki badań, które podnosiły te same kwestie w trzech grupach respondentów.

¹⁰ Analizę tej części wyników badań w tekście: *Wybrane aspekty sprzyjające dobru dziecka*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2016, nr 4, przedstawia Krystyna Lubomirska.

¹¹ Podawane są jedynie przykłady stwierdzeń, do których ustosunkowywali się badani. Każda badana zmienna szczegółowa (P) definiowana była za pomocą co najmniej 5–6 stwierdzeń.

- **charakterystyka personelu** (nauczyciele/opiekunowie posiadają wystarczające doświadczenie zawodowe, co najmniej 5 lat stażu; mają podobną do rodziców/opiekunów koncepcję wychowania dziecka);
 - **zasady edukacyjne charakteryzujące placówkę** (nacisk na indywidualną pracę z dzieckiem i rozwijanie jego talentów; uwzględnianie punktu widzenia dzieci);
 - **społeczny i emocjonalny klimat w grupie** (opiekunowie/nauczyciele reagują wrażliwie i adekwatnie na indywidualne potrzeby każdego dziecka; dzieci nawiązują ze sobą ciepłe i stabilne relacje (czują się częścią grupy)).
4. **Przekonania na temat osiągnięć rozwojowych dzieci** kończących żłobek i przedszkole w zakresie kompetencji społecznych; poznawczych, językowych, matematycznych; fizycznych, motoryki i zdrowia; emocjonalnych i osobistych. Badani przypisywali oceny konkretnym stwierdzeniom odnosząc się do dziecka poniżej 3 roku życia i dziecka w wieku 3–6 lat.
5. **Umiejętności/kompetencje personelu** pracującego z dziećmi w żłobku i przedszkolu. W tej części znalazły się również stwierdzenia dotyczące przekonań na temat roli matki w relacji do roli instytucji w wychowaniu dziecka (zbudowanie bezpiecznej relacji dziecko-matka jest trudniejsze dla dziecka kiedy matka pracuje poza domem, wykwalifikowani opiekunowie/nauczyciele są lepsi dla mojego dziecka niż krewni, którzy nie są wykwalifikowani w tym zakresie), badane jedynie u rodziców¹².

Badani ustosunkowywali się do zamieszczonych stwierdzeń na skali 5 stopniowej (ocena 1 – nieważne; 2 – mało ważne; 3 – średnio ważne; 4 – ważne; 5 – bardzo ważne).

Dobór próby

W wywiadzie indywidualnym i internetowym uczestniczyły trzy grupy porównawcze badanych, którzy wyrazili na to zgodę przed przystąpieniem do wypełniania kwestionariusza. Korzystający z wersji internetowej często porzucali

¹² Oryginalna wersja narzędzia przygotowana była w języku angielskim, następnie tłumaczona na języki ojczyste (w tym przypadku – polski), kilkakrotnie poddawana weryfikacji w badaniu pilotażowym, tłumaczona z wersji lokalnej na wersję oryginału (retranslacja), aby zweryfikować trafność i rzetelność tłumaczonych stwierdzeń. Rzetelność stwierdzeń w wersji w języku polskim poddawana była także stosownym analizom statystycznym. Tylko w jednym pytaniu była ona niska P_6 dla < 3 r.ż. współczynnik alfa Cronbacha = 0,264; dla 3–6 r.ż. wynosił $P_6 -0,368$. Pozostałe współczynniki były bardzo wysokie.

wypełnianie narzędzia, co spowodowało, że liczba badanych w poszczególnych grupach stwierdzeń jest różna. Różnice są wprawdzie nieznaczne, ale dotyczą niemalże każdego ze stwierdzeń. W badaniach uczestniczyło 262 rodziców, 787 nauczycieli przedszkolnych i wychowawców w żłobku oraz 54 decydentów oświatowych i wsparcia społecznego różnego szczebla, którzy w okresie czerwiec–październik 2015 r. wypełnili kwestionariusz internetowy lub uczestniczyli w wywiadzie indywidualnym przeprowadzanym przez przeszkolonych badaczy z Wydziału Pedagogicznego¹³.

Analiza wyników badań

Przekonania rodziców, nauczyciele, wychowawcy i przedstawiciele instytucji stanowiących prawo, różnice i podobieństwa

Pierwszy etap analizy wyników badań dotyczy porównania wyrażanych przekonań trzech grup badanych na temat zmiennych zależnych szczegółowych: osiągnięć rozwojowych dzieci w momencie przejścia ze żłobka do przedszkola i z przedszkola do szkoły oraz przekonań na temat oczekiwanych cech instytucji. Jak już wspomniano badani odnosili się do stwierdzeń kwestionariusza na pięciostopniowej skali. W tabeli 1 zaprezentowane są średnie rangi dla trzech grup badanych, odchylenia standardowe (SD) i średnie rangi dla całej badanej próby.

Analiza tabeli przedstawiającej średnie rangi dla trzech grup badanych nie jest łatwym zadaniem. Można jednak wskazać pewne ogólne tendencje, poza tymi, które zostaną przedstawione później, gdy zostanie podjęta analiza za pomocą testu F – różnic między przypisanymi danej zmiennej średnimi rangami przez trzy grupy badanych. Jakie spostrzeżenia nasuwają się podczas analizy opisowych statystyk-średnich rang i odchyłeń standardowych?

¹³ Były to następujące osoby: dr hab. prof. UW Małgorzata Karwowska-Struczyk, dr hab. Krystyna Lubomirska, dr Kamila Wichrowska, dr Marta Radwańska, mgr Olga Wysłowska, mgr Agnieszka Andruchow i inni współpracownicy Katedry Edukacji Początkowej Wydziału Pedagogicznego UW, w której w latach 2014–2016, realizowany był projekt CARE.

Tabela 1. Analiza przez typ respondenta ogółem – średnie rangi (wszyscy rodzice, decydenci na poziomie krajowym i lokalnym, nauczyciele i wychowawcy)¹⁴

Przekonanie	Rodzice N = 262		Decydenci N = 54		Nauczyciele/ Wychowawcy N = 787		Ogółem N = 1103	
	Średnia ranga	SD	Średnia ranga	SD	Średnia ranga	SD	Średnia ranga	SD
P. 2.1	4,22	0,40	4,42	0,32	4,38	0,39	4,34	0,39
P. 2.2	4,42	0,41	4,49	0,35	4,53	0,40	4,49	0,40
P. 2.3	3,05	0,75	3,25	0,59	3,23	0,83	3,19	0,80
P. 2.4	4,23	0,54	4,41	0,47	4,17	0,57	4,19	0,56
P. 2.5	4,19	0,41	4,38	0,41	4,22	0,42	4,19	0,42
P. 2.6	4,27	0,40	4,37	0,40	4,26	0,44	4,26	0,43
P. 2.7	4,53	0,43	4,70	0,37	4,71	0,40	4,66	0,41
P. 3.1 (<3)	3,75	0,70	3,76	0,62	3,83	0,78	3,80	0,75
P. 3.1 (3–6)	4,40	0,42	4,55	0,38	4,52	0,47	4,49	0,45
P. 3.2 (<3)	3,02	0,79	2,90	0,68	2,94	0,85	2,95	0,82
P. 3.2 (3–6)	4,30	0,50	4,42	0,49	4,31	0,57	4,30	0,55
P. 3.3 (<3)	3,70	0,73	3,95	0,64	3,82	0,69	3,79	0,69
P. 3.3 (3–6)	4,27	0,48	4,54	0,43	4,44	0,51	4,40	0,50
P. 3.4 (<3)	3,84	0,76	3,94	0,70	3,93	0,73	3,91	0,73
P. 3.4 (3–6)	4,39	0,49	4,57	0,41	4,54	0,52	4,50	0,51
P. 3.5 (<3)	3,68	0,69	3,63	0,91	3,74	0,77	3,72	0,75
P. 3.5 (3–6)	4,24	0,53	4,51	0,53	4,43	0,53	4,38	0,53
P. 4	4,17	0,48	4,43	0,43	4,26	0,53	4,24	0,51
P. 5.1 (<3)	4,27	0,37						
P. 5.2 (3–6)	4,33	0,39						
P. 6.1 (<3)	3,30	0,62						
P. 6.2 (3–6)	3,18	0,59						

¹⁴ Zamieszczone w nawiasach symbole (<3) i (3–6), jak można się domyślać oznaczają wiek dzieci, pierwszy, przekonania tych samych badanych wobec dzieci poniżej 3 r.ż., drugi, wobec dzieci w wieku przedszkolnym.

Przekonania dotyczące warunków, organizacji pracy wychowawców w żłobku, nauczycieli przedszkolnych i zasad edukacyjnych

Pierwsza grupa pytań kwestionariusza od pytania P. 2.1 do pytania P. 2.7 dotyczyła, najogólniej mówiąc, warunków pracy w placówce, kiedy badani ustosunkowywali się do stwierdzeń opisujących jakość strukturalną i procesualną. Pytano badanych o następujące kwestie:

- (P. 2.1) Fizyczne aspekty otoczenia: duża przestrzeń do zabawy na zewnątrz; ładny budynek; organizacja przestrzeni wspiera samodzielność dzieci (dzieci mogą same wybierać zabawki/książeczki); jest bezpieczna; jest stymulująca i tworzy wyzwania; zapewnia różnorodne wyposażenie – sprzęt, zabawki i materiały.
- (P. 2.2) Organizacja pracy placówki: mało liczne grupy; mała liczba dzieci pod opieką jednego opiekuna/nauczyciela; stały skład dzieci w grupie – mała rotacja; spójna strategia pracy z dziećmi w żłobkach, przedszkolach i szkołach podstawowych; przejrzyste cele rozwojowe i edukacyjne; dbałość o zdrowie i bezpieczeństwo w celu przeciwdziałania chorobom i infekcjom; zdrowe jedzenie.
- (P. 2.3) Zróżnicowanie kulturowe: otwartość na zróżnicowany etnicznie i kulturowo personel oraz dzieci; zróżnicowanie wieku, płci personelu, wieku dzieci w grupach, zróżnicowanie dzieci ze względu na status socjoekonomiczny, niepełnosprawność.
- (P. 2.4) Zaangażowanie rodziców/opiekunów prawnych: rodzice/opiekunowie dziecka mogą z łatwością skontaktować się z personelem placówki, regularnie spotykają się, mogą wpływać na decyzje, dotyczące codziennej pracy placówki; są zaangażowani w planowanie i ocenę pracy placówki; na bieżąco są informowani o osiągnięciach rozwojowych dziecka.
- (P. 2.5) Charakterystyka personelu: nauczyciele/opiekunowie w placówce mają wystarczające doświadczenie zawodowe (min. 5 lat stażu zawodowego); wyższe wykształcenie minimum licencjat (3 lata wykształcenia na poziomie uniwersyteckim), stale oceniają swoją pracę; są troskliwi wobec powierzonym im dzieciom; są częścią stabilnego zespołu (mała rotacja personelu; współpracują z rodzinami dziecka; dokumentują postępy dzieci, np. zachowują prace dzieci lub zdjęcia prac, przygotowują ich wystawy; komunikują się z rodzicami, aby ustalić wspólną koncepcję działania; służą rodzicom wsparciem edukacyjnym, gdy wyrażają oni taką potrzebę.

- (P. 2.6) Zasady pracy placówki: nastawienie na indywidualną pracę z dzieckiem i rozwijanie jego talentów, swobodę wyboru zajęć przez dzieci, nacisk na samodzielne działanie dziecka, duża liczba zajęć w małych grupach, nacisk na wspólną i swobodną zabawę dzieci, na uczenie się dzieci, w tym uczenie się języka obcego i dobrych manier, uwzględnianie ich punktu widzenia, nacisk na przygotowanie dzieci wieku przedszkolnym do szkoły, stymulowanie kreatywności dzieci.
- (P. 2.7) Społeczny i emocjonalny klimat w grupie definiowały: wrażliwość na potrzeby każdego dziecka, dynamikę grupy, procesy w niej zachodzące; postrzeganie dzieci jako indywidualności, których głos powinien być wysłuchany, sprzyjanie tworzeniu emocjonalnie ciepłych relacji między dziećmi.

Analiza średnich rang pozwala na wyłonienie następujących generalnych tendencji: najniższe rangi wszyscy odpowiadający przypisali zmiennej P. 2.3 – zróżnicowanie kulturowo-etniczne, zaś najwyższe – zmiennej w P. 2.7 – klimat społeczno-emocjonalny: średnia ranga 4,66.

Pytanie P. 4 dotyczące kwalifikacji personelu pracującego z dziećmi, oszacowane jest najwyżej przez decydentów, średnia ranga dla ich ocen wynosi 4,43. Najniższe oszacowania tej zmiennej przypisali rodzice – 4,17. Między tymi dwiema grupami badanych mieszczą się oszacowania tej zmiennej przez nauczycieli i wychowawców – 4,26. Pożądane kwalifikacje personelu oceniają badani generalnie wysoko: średnia ranga dla trzech grup wynosi 4,24 – można sądzić, że uważają je za ważne narzędzie w pracy z dziećmi.

W związku z przypisaniem najniższej rangi zmiennej P. 2.3, wynosi ona dla całej badanej próby 3,19 – powstaje pytanie, na ile kształcenie wychowawców w żłobku i nauczycieli w przedszkolu zapewnia nabywanie kompetencji niezbędnych w pracy z dziećmi, pochodzącymi z różnych kultur i narodowości. Nauczyciele relacjonują swoją bezradność i brak wsparcia ze strony różnego poziomu podmiotów zarządzających i tworzących prawo. Gdy mają w grupie na przykład dzieci obcojęzyczne, albo takie, których rodzice nie mówią po polsku, muszą jakoś sobie radzić sami. Jeżeli chcemy respektować zasady edukacji włączającej w praktyce, odpowiednie działania wyposażające wychowawców i nauczycieli w wiedzę i niezbędne umiejętności na poziomie kształcenia i doskonalenia zawodowego powinny być podjęte. Z ostatnio przeprowadzanej inwentaryzacji lokalnych i regionalnych praktycznych rozwiązań dotyczących takich programów na poziomie żłobka i przedszkola, prowadzonej w ramach projektu międzynarodowego ISOTIS, stwierdzono istnienie programów doskona-

lących nauczycielskie kompetencje wsparcia dzieci ze zróżnicowanych środowisk¹⁵. Realizowane są one najczęściej przez instytucje publiczne, np. poradnie psychologiczno-pedagogiczne, Ośrodek Rozwoju Edukacji lub organizacje pozarządowe. Na pewno zapisy podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego do takiego działania obligują nauczyciela. Jednak w ofercie podejmowanych działań skierowanych do kształcących się studentów specjalności nauczycielskich i doskonalących swój warsztat wychowawców i nauczycieli nie ma ofert rozwijających ich kompetencje pracy z dziećmi z różnych kultur i grup etnicznych uczęszczających do żłobków i przedszkoli głównego nurtu.

W kontekście przyjętych założeń badawczych, wskazujących na znaczenie komunikowania się instytucji edukacyjnej z rodzicami, ich zaangażowania w określanie „filozofii pracy” placówki, wymianę doświadczeń i wiedzy na temat dziecka, badani nie byli zgodni. Najwyższe rangi stwierdzeniom definiującym tę zmienną (P. 2.4) przypisali decydenci, najniższe – nauczyciele i wychowawcy. Można przypuszczać, że ci pierwsi, odpowiadają pozytywnie na postulaty wysuwane przez badaczy i prawo, ci drudzy, znający z autopsji związane z uregulowaniem tej kwestii problemy, są bardziej ostrożni w ocenie własnych przekonań dotyczących tej sfery. Średnia ranga przypisana tej zmiennej przez rodziców 4,23 wskazuje jednakże na wysokie oczekiwania formułowane przez nich pod adresem instytucji w tej kwestii.

Przekonania dotyczące osiągnięć rozwojowych dzieci kończących żłobek i przedszkole

Druga grupa pytań dotyczyła przekonań na temat osiągnięć rozwojowych i edukacyjnych dzieci poniżej 3 r.ż. (<3) i dzieci w wieku przedszkolnym (3–6). Badani mają **zdecydowanie niższe oczekiwania wobec dzieci młodszych, czyli kończących swój pobyt w żłobku, niż wobec dzieci starszych**. Średnie rangi przekonań dotyczących umiejętności tych pierwszych są niższe niż wobec tych drugich.

¹⁵ ISOTIS – Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Society. Projekt badawczy realizowany w 11 krajach europejskich, w tym w Polsce w Katedrze Polityki Oświaty i Społecznych Badan nad Edukacją, na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego w latach 2017–2019, finansowany w ramach PR Horyzont 2020, współfinansowany przez MNiSW (w ramach specjalnego funduszu, tzw. premii na Horyzoncie): www.isotis.org

W pierwszej grupie – **dzieci młodszych** „najwyższe” rangi, odpowiadający przypisywali umiejętnościom w zakresie rozwoju społecznego (P. 3.1), motorycznego (P. 3.3), emocjonalnego (P. 3.4) i osobistego (P. 3.5), najniższą w zakresie rozwoju poznawczego, komunikowania się i pojęć matematycznych (P. 3.2). I tutaj **badani z trzech grup byli zgodni, bowiem wszyscy przypisali najniższe rangi swoim przekonaniom, dotyczącym tych osiągnięć rozwojowych.** Zarówno rodzice, decydenci i nauczyciele w przedszkolu, jak i wychowawcy w żłobku najmniej oczekują od instytucji opieki, wychowania i edukacji najmłodszych dzieci w sferze poznawczej. Średnia ranga dla tych osiągnięć w całej badanej próbie wynosiła 2,95 i była najniższa w porównaniu z pozostałymi. Powstaje pytanie, jakie są uwarunkowania takich ocen, jakie powodują one konsekwencje dla rozwoju dziecka w ogóle, gdy ten jego obszar będzie niedoceniany. Na marginesie tych rozważań można przytoczyć sparafrazowaną wypowiedź jednego z byłych, parlamentarnych przedstawicieli państwa, który odpowiadając na pytania w kwestionariuszu dotyczące tychże umiejętności (wywiad indywidualny), stwierdził, że to jeszcze za wcześnie, aby wymagać od dziecka poniżej 3 r.ż., jakichś osiągnięć rozwojowych w tym zakresie. Tę opinię potwierdza również średnia ranga przypisana tej zmiennej – najniższa – dla decydentów. Pewne sugestie, co do przyczyn takiej oceny można sformułować, bazując na zapisach we wcześniej obowiązujących regulacjach dotyczących zasad pracy żłobka, w których przeważał nacisk na funkcje opiekuńczą i zdrowie dziecka. Funkcja edukacyjna została włączona do ustawy w 2011 r. (Ustawa z dnia 4 lutego o opiece nad dziećmi do lat 3). Inne hipotezy nasuwają się w związku z treścią stwierdzenia, do którego ustosunkowywali się badani. Wymieniono w nim umiejętności, które uznane być może były przez badanych za zbyt „szkolne” dla tych dzieci. Być może więc te kontrowersyjne zapisy wywołały takie reakcje badanych na temat oczekiwanych osiągnięć rozwojowych w tej sferze.

Jeżeli chodzi o opinie badanych trzech grup, odpowiadających na temat ważności osiągnięć rozwojowo-edukacyjnych **dzieci w wieku przedszkolnym**, trudno jest wskazać jakąś generalną tendencję. Przekonania badanych są tutaj bardziej zróżnicowane a przypisane rangi wyższe niż wobec dzieci młodszych. Wszyscy odpowiadający umieścili swoje oceny w, można powiedzieć, „górnym rejestrach” tego instrumentu, w przedziale 4,24 – średnia ranga dla osiągnięć przedszkolaków w zakresie rozwoju osobistego przypisana przez rodziców i 4,57 – średnia ranga przypisana osiągnięciom w zakresie rozwoju emocjonalnego przypisana przez decydentów. **Najniższe rangi w zasadzie wszystkim kategoriom osiągnięć przedszkolaków, przypisywali rodzice, a najwyższe ponownie**

decydenci. W świetle przedstawionych refleksji dotyczących zmiany podejścia do rozważania problematyki procesu przejścia, w których to właśnie umiejętności społeczno-emocjonalne uznaje się za najważniejsze (poczucie wartości, umiejętność współpracy, odporność psychiczna) w radzeniu sobie z przejściem – przekonania rodziców przypisujące niższe rangi również tej sferze mogą niepokoić. A przecież te kompetencje powinny wyznaczać instytucji obszary współpracy z rodzicami, zaś naukowców i popularyzatorów wiedzy skłaniać do przekazywania jej za pomocą różnych kanałów. Rodzi się więc pytanie, czym jest podyktowana ostrożność rodziców w formułowanych ocenach ważności osiąganych przez dzieci umiejętności na końcu przedszkola w porównaniu z nauczycielami, wychowawcami i decydentami. Sądząc po alarmistycznych doniesieniach medialnych i opiniach wielu badaczy, to właśnie rodzice najczęściej oczekują od własnych dzieci, korzystają z różnorodnych komercyjnych ofert zajęć poza/ instytucjonalnych już na etapie żłobka. Czy brak wiedzy na temat korelacji rozwoju społecznego, emocjonalnego i poznawczego odpowiada za zróżnicowanie przekonań między rodzicami i personelem pracującym z dziećmi? Otóż nie, bowiem prowadzone analizy statystyczne wskazują, że zarówno w przypadku rodziców, jak i profesjonalistów można mówić o dostrzeganiu tego związku, przynajmniej na poziomie korelacji między przekonaniami.

Generalnie najwyższe rangi osiągnięciom rozwojowym dzieci w wieku przedszkolnym, przypisywali decydenci (4,42 dla rozwoju poznawczego, 4,57 dla rozwoju emocjonalnego i 4,55 dla rozwoju społecznego). Dostrzegają oni także powiązania między osiągnięciami społeczno-emocjonalnymi i poznawczymi. Korelacja Pearsona między średnimi rangami dla osiągnięć w zakresie poznawczym i społecznym wynosi dla dzieci w wieku żłobkowym $r = -0,459$; $p < 0,004$, dla dzieci w wieku przedszkolnym $r = 0,694$; $p < 0,001$. Pozostałe współczynniki korelacji średnich rang przypisanych osiągnięciom przez tę grupę badanych w zakresie poznawczym, motorycznym, emocjonalnym i osobistym również były statystycznie istotne na poziomie $p < 0,001$. Nie wykazano statystycznie istotnej zależności tylko w jednym przypadku, korelacji między osiągnięciami poznawczymi i rozwojem osobistym dzieci w wieku przedszkolnym. Nauczyciele i wychowawcy przedszkolni znaleźli się między tymi dwiema grupami odpowiadających (rodzice i decydenci), gdyż przypisane przez nich rangi przekonaniom mieściły się w przedziale 4,31 dla osiągnięć w zakresie rozwoju poznawczego i 4,52 dla rozwoju społecznego.

Wnioski z analizy opisowej

Badani wyrażają zdecydowanie niższe oczekiwania wobec dzieci młodszych kończących żłobek niż wobec dzieci starszych, kończących przedszkole. Inaczej mówiąc wiek dzieci do których odnoszą się w swoich ocenach, różnicuje ich przekonania.

W pierwszej grupie – dzieci młodszych, „najwyższe” rangi przypisywali badani przekonaniom odnoszącym się do osiągnięć społecznych, motorycznych, emocjonalnych i rozwoju osobistego, **najniższe – do poznawczych, komunikowania się i osiągnięć matematycznych.**

Rangi przypisywane osiągnięciom dzieci starszych – przedszkolakom wskazują, że przekonania trzech grup badanych są zróżnicowane i nie można wykazać między nimi koniunkcji pedagogicznej. **Generalnie dotyczą one większego nacisku na umiejętności społeczne, emocjonalne i osobiste, sfera poznawczo-językowa jest oceniana niżej.**

Odpowiadający rodzice przypisywali najniższe rangi wszystkim kategoriom osiągnięć przedszkolaków, najwyższe decydenci, oszacowania nauczycieli/wychowawców mieszczą się pomiędzy szacunkami rodziców i decydentów.

Kwalifikacje personelu pracującego z dziećmi (P. 4) najwyżej ocenili decydenci, a więc ci, od których zależą obowiązujące w praktyce rozwiązania, najniżej ocenili je rodzice. Podobną tendencję zauważono w analizie średnich rang przypisanych pytaniu dotyczącemu charakterystyki personelu pracującego z dziećmi (P. 2.5).

Pytanie P. 5 na temat kryteriów doboru placówki i P. 6 dotyczące relacji opieka matczyna–opieka instytucjonalna zadawane było jedynie rodzicom, przypisane rangi dla stwierdzeń opisujących zmienną z pytania P. 5 były wyższe niż w pytaniu P. 6. Innymi słowy dla badanych rodziców ważniejszy jest dobór właściwej placówki dla dziecka, mniej ważna jest relacja między opieką w domu rodzinnym przez matkę i opieką instytucjonalną¹⁶. W trwającej od dziesięcioleci dyskusji na temat roli opieki sprawowanej przez pierwszego opiekuna i opieki

¹⁶ Stwierdzenia, do których ustosunkowywali się badani w tej zmiennej były następujące: Zbudowanie bezpiecznej relacji dziecko–matka jest trudniejsze dla dziecka, kiedy matka pracuje poza domem/ Praca matki poza domem sprawia, że matka czuje się lepiej, co ma pozytywny wpływ na dzieci/ Opieka nad dzieckiem sprawowana przez własną rodzinę jest lepsza dla dziecka niż opieka poza domem, w placówce/ Wykwalifikowani opiekunowie/nauczyciele są lepsi dla mojego dziecka niż krewni lub znajomi, którzy nie są wykwalifikowani w tym zakresie/ W rodzinach o wysokich dochodach, jeden z rodziców powinien zostać w domu z dziećmi zajmować się dzieckiem.

instytucjonalnej, wydaje się, że polscy rodzice zajmują umiarkowane stanowisko. Większą wagę przypisują oni wyborowi dobrej, spełniającej ich oczekiwania placówki dla dziecka, ufając być może, że tylko w placówce o wysokiej jakości się utworzą pożądane więzi emocjonalne dziecka z drugim opiekunem.

Najniższe rangi przypisano dwóm kategoriom zmiennych: zróżnicowaniu etniczno-kulturowemu (P. 2.3) i rozwojowi fizycznemu i motorycznemu, sprawności motorycznej, zdrowiu i nawykom żywieniowym dzieci w wieku żłobkowym (P. 3.3; średnia ranga 3,79). Tej ostatniej oceny nie można nie odebrać ze zdziwieniem. Wiek żłobkowy i przedszkolny to ogromna potrzeba ruchu, doświadczeń w zakresie motoryki dużej i małej. Ani rodzice, ani decydenci oświatowi, ani, co należy stwierdzić ze smutkiem, wychowawcy w żłobku i nauczyciele w przedszkolu nie uznają za ważne osiągnięć w tej sferze dzieci poniżej 3 roku życia. A przecież rozwój ruchowy to warunek innych doświadczeń i innych osiągnięć rozwojowych. Również zadziwia mały nacisk na kwestie dbałości o zdrowie dziecka i nawyki żywieniowe. Być może to nie instytucja, ale rodzice czują się za nie odpowiedzialni.

Różnice w poglądach trzech grup badanych – analiza ANOVA

Tabela 2. Wybory rodziców, decydentów i nauczycieli/wychowawców – różnice istotne statystycznie

Przekonanie	F	p <	eta ²	p < eta ²
P. 2.1	15,758	0,001	0,176	0,031
P. 2.2	7,020	0,001	0,119	0,014
P. 2.3	4,621	0,010	0,097	0,009
P. 2.4	4,233	0,015	0,093	0,009
P. 2.5	3,536	0,030	0,085	0,007
P. 2.7	17,831	0,001	0,189	0,036
P. 3.1 (3–6)	5,312	0,005	0,113	0,013
P. 3.3 (<3)	3,432	0,033	0,086	0,007
P. 3.3 (3–6)	9,752	0,001	0,154	0,024
P. 3.4 (3–6)	7,003	0,001	0,131	0,017
P. 3.5 (3–6)	10,016	0,001	0,157	0,017
P. 4	4,947	0,007	0,103	0,011

Na pytanie o różnice i podobieństwa w wyrażanych poglądach odpowiada analiza za pomocą statystyki F i eta kwadrat oraz poziom istotności różnic między grupami rodziców, decydentów i nauczycieli. Współczynniki F oraz poziom istotności zamieszczono w tabeli 2.

Istotne statystycznie różnice między średnimi rangami przypisywanymi przez rodziców, decydentów i nauczycieli/wychowawców żłobkowych wykazano w 12 zmiennych na 18 możliwych. Po pierwsze badani nie byli zgodni w kwestiach, które można określić jako warunki brzegowe skutecznej i wysokiej jakości pracy placówki, zmierzającej do tworzenia sytuacji edukacyjnych, które sprzyjają pełnemu rozwojowi dziecka. Wyrażane przekonania były zróżnicowane w odniesieniu do każdego badanego obszaru w sposób istotny statystycznie. Badani nie różnią się jedynie w swoich przekonaniach w kwestii (P. 2.6) zasad pracy placówki, które definiowały niektóre aspekty jakości procesualnej, takie jak: nastawienie na indywidualną pracę z dzieckiem i rozwijanie jego talentów, swobodę wyboru zajęć przez dzieci, samodzielne działanie dziecka, dużą liczbą zajęć w małych grupach, wspólną i swobodną zabawę dzieci, nacisk na uczenie się dzieci, w tym uczenie się języka obcego i dobrych manier, uwzględnianie ich punktu widzenia, akcentowanie przygotowania dzieci w wieku przedszkolnym do szkoły, stymulowanie kreatywności dzieci. Wymienione zasady placówki dotyczą bardziej relacji dorosłego z dzieckiem, jej indywidualizację, podmiotowe traktowanie dziecka, podkreślanie jego samodzielności, a więc definiują jakość procesualną. **Najwyższa średnia ranga dla tej zmiennej pochodziła z grupy decydentów.**

Druga grupa różnic między respondentami w ocenie ważności odnosi się do poszczególnych osiągnięć rozwojowych: społecznych, poznawczych, motorycznych, językowym, emocjonalnych, rozwoju osobistego. Różnice w zakresie średnich rang stwierdzono w ocenie ważności umiejętności motorycznych (P. 3.3), w grupie dzieci poniżej 3 roku życia. Jak zostało tu w analizie opisowej zaznaczone, umiejętnościom motorycznym przypisano średnio ważne rangi w grupie dzieci żłobkowych. W ocenie pozostałych umiejętności dzieci kończących żłobek różnic międzygrupowych nie stwierdzono. **Potwierdza się, więc wcześniejsza diagnoza: nie ma różnic dotyczących osiągnięć rozwojowych dzieci kończących żłobek w wyrażanych przez trzy grupy badanych oszacowań ich przekonań.** Czy zatem w odniesieniu do tej grupy wiekowej badani stanowią swoistą grupę makrosystemową? **Definicja makrosystemu przytoczona wyżej wskazuje, że respondenci z trzech grup stanowią właśnie taką grupę makrosystemową.**

Najczęściej różnice statystycznie istotne reprezentowane były w ocenie ważności przekonań dotyczących osiągnięć rozwojowych dzieci starszych (3–6 lat), ich rozwoju społecznego, motorycznego emocjonalnego i osobistego. **Przekonania dotyczące osiągnięć rozwojowych dzieci starszych w zakresie umiejętności poznawczych (P. 3.2; 3–6 lat), nie różniły badanych w sposób statystycznie istotny.** Jak tu już wykazano wszyscy badani uznali je za ważne.

Powstaje więc pytanie, w zakresie jakich zmiennych szczegółowych badani nie różnili się, gdzie możemy mówić o koniunkcji pedagogicznej. Brak różnic statystycznie istotnych w przekonaniach badanych trzech grup dotyczył:

- zasad pracy placówki (P. 2.6);
- osiągnięć rozwojowych dzieci poniżej 3 r.ż. w rozwoju społecznym (P. 3.1), poznawczym (P. 3.2) emocjonalnym, (P. 3.4) i osobistym (P. 3.5);
- osiągnięć dzieci 3–6 lat w sferze poznawczej, umiejętności językowych i pojęć matematycznych i osiągnięć w rozwoju motorycznym i fizycznym (P. 3.3) dzieci starszych – przedszkolaków.

Wnioski

Pierwszy wniosek z analizy różnic w wyrażanych poglądach nie jest optymistyczny. W kontekście kontynuacji i koniunkcji przekonań rodziców, wychowawców, nauczycieli i decydentów w procesie ułatwienia dziecku momentu przejścia z jednej instytucji do drugiej, badani mają bardziej zróżnicowane poglądy niż podobne, wskazują na to zarówno statystyki F i poziom istotności oraz statystyka eta kwadrat. Raczej można mówić o dyskontynuacji (dzieci młodsze vs dzieci starsze) niż o zakładanej kontynuacji w wyrażanych przekonaniach na temat organizacji pracy obu rodzajów placówek i osiągnięć dzieci w wieku żłobkowym i przedszkolnym.

Najwięcej istotnych statystycznie różnic między trzema grupami badanych wykazano w ich przekonaniach wobec warunków i organizacji pracy w placówce (w żłobku i przedszkolu) oraz osiągnięć rozwojowych dzieci kończących przedszkole (społecznych, emocjonalnych, rozwoju osobistego).

Przekonania trzech grup badanych nie różniły się (brak różnic istotnych statystycznie) w następujących kwestiach: zasad edukacyjnych pracy dorosłego z dziećmi; rozwoju społecznego, poznawczego, emocjonalnego i osobistego dzieci młodszych oraz osiągnięć w sferze rozwoju poznawczego i motorycznego dzieci w wieku przedszkolnym.

Zmienne charakteryzujące rodziców i ich przekonania na temat cech placówki oraz osiągnięć dzieci młodszych i starszych

W analizach związków między wybranymi zmiennymi niezależnymi charakteryzującymi rodziców wykorzystano także analizy korelacyjne i poziom istotności różnic. Uwzględniona zmienna niezależna dotycząca rodziców, to wiek posiadanych dzieci. Wcześniej analizowano oceny rodziców ze względu na wiek dzieci, do których odnosiły się ich przekonania bez względu na to, w jakim wieku są ich własne dzieci.

Wyróżniono dwie podstawowe grupy rodziców: mających tylko dzieci w wieku żłobkowym ($N = 56$) i mających dzieci w wieku przedszkolnym, czyli 3–6 letnich ($N = 78$). W sumie stanowi to 50,8% całej badanej próby rodziców. Pozostali uczestniczący w badaniach rodzice nie podali niestety wieku posiadanych dzieci. Czoro odpowiadających rodziców zadeklarowało dzieci w obu grupach wiekowych, a więc nie byli brani pod uwagę w analizach statystycznych. Brak danych stwierdzono w przypadku 125 rodziców, co stanowi w sumie z tymi, którzy mieli dzieci w dwóch grupach wiekowych 49,2%. Cała próba liczyła 263 osoby.

Tabela 3. Wykaz statystycznie istotnych współczynników F i eta, poziom istotności między rangami a wiek posiadanych dzieci (<3 r.ż. lub 3–6 lat) i przekonania rodziców

Przekonanie	F	p <	eta ²	p < eta ²
P. 2.1	4,705	0,032	0,186	0,034
P. 3.1 (<3)	8,414	0,004	0,254	0,065
P. 3.2 (<3)	6,545	0,012	0,226	0,051
P. 3.3 (<3)	9,282	0,003	0,266	0,071
P. 3.4 (<3)	5,960	0,016	0,215	0,046
P. 3.5 (3–6)	6,862	0,010	0,244	0,060
P. 5 (<3)	4,389	0,039	0,187	0,035
P. 5 (3–6)	5,114	0,026	0,212	0,045

Z pozycji stawianej tutaj tezy, mówiącej o tworzeniu sprzyjających warunków rozwojowych dla dziecka wkraczającego w nowe środowisko życia ze żłobka do przedszkola, statystycznie istotne różnice między rangami przypisanymi przez dwie grupy rodziców, tych mających dzieci w wieku żłobkowym (<3 r.ż.) i w wieku przedszkolnym (3–6 lat) wskazują na różnice w przekonaniach na

temat osiągnięć w sferze społecznej, poznawczej, motorycznej, emocjonalnej dzieci młodszych i sferze rozwoju osobistego dzieci starszych. Zatem wiek posiadanych dzieci różnicuje większość średnich rang przypisanych osiągnięciom dzieci młodszych. Pozostałe trzy istotnie statystycznie różnice dotyczą cech placówki i kryteriów jej doboru, czyli fizycznych/strukturalnych cech placówki (P. 2.1) oraz kryteriów jej doboru. Jakie średnie rangi przypisywali rodzice poszczególnym kategoriom zmiennych różniących się statystycznie pokazuje tabela 4.

Tabela 4. Wykaz średnich rang w przypadku wykazanych istotnych statystycznie różnic przypisywanych przez rodziców ze względu na posiadanie dzieci w wieku <3 r.ż. i w wieku 3–6 lat

Wiek dzieci	Przekonanie							
	P. 2.1	P. 3.1 (<3 r.ż.)	P. 3.2 (<3 r.ż.)	P. 3.3 (<3 r.ż.)	P. 3.4 (<3 r.ż.)	P. 3.5 (3–6 lat)	P. 5 (<3 r.ż.)	P. 5 (3–6 lat)
<3 r.ż.	4,27	3,91	3,11	3,80	3,94	3,91	4,30	4,38
3–6 lat	4,10	3,53	2,73	3,38	3,58	4,20	4,17	4,21

Analiza przedstawionych średnich rang w tabeli skłania do następujących refleksji na temat różnic między dwiema grupami rodziców. Generalnie niższe rangi przekonaniom na temat osiągnięć rozwojowych dzieci przypisują rodzice posiadający dzieci w wieku starszym (3–6 lat), niezależnie od tego, czy zmienna opisuje dzieci starsze czy młodsze. Rodzice młodszych dzieci bardziej troszczą się o (P. 2.1) fizyczne aspekty placówki niż rodzice dzieci starszych, ponieważ przypisywali im wyższe rangi. Rozwój społeczny, poznawczy, motoryczny, emocjonalny – rodzice mający dzieci w wieku młodszym uważają za ważniejsze niż rodzice dzieci starszych. Różnica w przypisanych rangach dotycząca rozwoju osobistego dzieci, świadczy o odwróceniu wcześniej analizowanych zależności, tzn. rodzice dzieci młodszych uznali, że dla dzieci starszych znaczenie tej umiejętności jest mniejsze niż rodzice dzieci starszych, którzy przypisali wyższą rangę. Przekonania dotyczące kwestii związanych z oceną kryteriów wyboru placówki dla dziecka różnią się statystycznie istotnie. Rodzice posiadający młodsze dzieci przypisują wyższe rangi wybranym aspektom placówki wyboru niż rodzice dzieci starszych. Wśród kryteriów wyboru wyróżniono następujące: korzystna lokalizacja, koszt, elastyczne godziny otwarcia, dostępność w każdej porze roku, dbałość o rozwój wszystkich sfer, otwartość na dzieci z różnych środowisk, mało liczne grupy itp.

Z podsumowania analiz na bazie statystyk F istotnych statystycznie współczynników korelacji oraz średnich rang wynika, że **rodzice dzieci młodszych oceniają wyżej finalne osiągnięcia rozwojowe dzieci młodszych niż rodzice dzieci starszych**. Rodzice dzieci starszych przeciwnie, wyżej niż rodzice dzieci młodszych oceniają osiągnięcia w zakresie rozwoju osobistego dzieci starszych. Wiek posiadanych dzieci różnicuje w sposób statystycznie istotny przekonania rodziców na temat osiągnięć w rozwoju społecznym, poznawczym, emocjonalnym, motorycznym dzieci, uczęszczających do żłobka i przedszkola i w zakresie fizycznych aspektów placówki. W tym momencie nasuwa się pytanie, czy zaobserwowana tendencja dotyczy tych przekonań, w których nie wykazano różnic statystycznie istotnych. Wśród 14 badanych przekonań, w których takich różnic ze względu na wiek posiadanych dzieci nie wykazano znalazły się: organizacja pracy placówki, zróżnicowanie etniczne, kulturowe, społeczne dzieci i personelu, zaangażowanie rodziców w pracę placówki, wykształcenie i kompetencje profesjonalne personelu, zasady edukacyjne, klimat emocjonalny, rozwój osobisty dzieci poniżej 3 roku życia, rozwój społeczny, poznawczy i językowy, motoryczno-fizyczny, emocjonalny dzieci w wieku 4–6 lat, kompetencje metodyczne personelu, poglądy na temat relacji matki z dzieckiem w kontekście jej uczestnictwa w rynku pracy.

Wartości przypisanych rang dla przekonań, w których nie wykazano istotnych statystycznie różnic ze względu na wiek posiadanych dzieci wskazują, że najwyższą rangę w wymiarze ogólnym, a więc niezależnie od wieku posiadanych dzieci, zadeklarowali rodzice poprzez stwierdzenie dotyczące klimatu społeczno-emocjonalnego w grupie – przekonanie P. 2.7 (średnia ranga 4,45 przypisana przez rodziców dzieci młodszych i 4,54 przez rodziców dzieci starszych; ogółem średnia ranga 4,51). Wrażliwość personelu, jego intersubiektywność w relacji z dzieckiem, respektowanie jego indywidualności wyrażającej się między innymi „wysłuchaniem dziecka”, ale także tworzenia ciepłych, stabilnych relacji między dziećmi, to ważne kompetencje wychowawcy i nauczyciela. Wydaje się, że badanym rodzicom bardzo leżało na sercu dobre samopoczucie dziecka i intersubiektywne, empatyczne „wysłuchiwanie” dziecka przez dorosłego. Druga najbardziej ważna cecha placówki według obu grup badanych rodziców dotyczyła organizacji jej pracy – P. 2.2. Niezależnie od wieku posiadanych dzieci, rodzice cenią małe grupy, stały ich skład, małą liczbę dzieci pod opieką jednego opiekuna, dbałość o zdrowie, w tym zdrowe jedzenie, bezpieczeństwo dzieci i spójną koncepcję i strategię pracy. W obu instytucjach średnia ranga dla wszystkich rodziców wynosiła 4,08; dla rodziców młodszych dzieci – 4,45 dla rodziców starszych dzieci 4,34.

Najniższą rangę w grupie nieistotnych statystycznie współczynników przypisano przekonaniom – zmiennej dotyczącej **rozwoju poznawczego, językowego, pojęć matematycznych dziecka w wieku żłobkowym**. Rodzice posiadający dzieci młodsze przypisali rangę – 3,11; dzieci starsze rangę – 2,73; ogółem – 2,90. Drugą najniższą rangę przypisano **zróżnicowaniu etnicznemu, kulturowemu i społecznemu dzieci korzystających z placówek** – 2,94, w przypadku rodziców młodszych dzieci ranga – 3,08, rodziców starszych dzieci – 2,08. Z czego ona wynika, dzisiaj trudno jest formułować jakieś zasadne hipotezy na ten temat. Jednak można powiedzieć, że tych dwóch kwestii, po pierwsze nie różnicuje wiek posiadanych dzieci, zaś po drugie warto tym ocenom i ich uwarunkowaniom przyrzeć się bliżej. W świetle odkryć badawczych, świadczących o kompetencjach społecznych i eksploracyjnych dziecka w wieku noworodkowym i wczesnego niemowlęctwa, nie wolno zmarnować tkwiącej w nim naturalnej „orientacji na uczenie się” od innych. Druga kwestia dotyczy zmiany społecznego *habitusu* w postrzeganiu Innego w naszej homogenicznej kulturze.

Najbardziej charakterystycznymi cechami badanych związków jest znacznie większa pula nieistotnych statystycznie współczynników ($N = 14$) w porównaniu ze współczynnikami korelacji statystycznie istotnymi ($N = 8$), co wskazywać by mogło na większą jednorodność przekonań wyrażanych przez rodziców posiadających dzieci młodsze lub starsze i sugerowałoby makrosystemową spójność tej grupy, bez względu na wiek posiadanych dzieci. Zatem zmienna ta w stopniu umiarkowanym różnicuje przekonania rodziców. Dotyczą one strukturalnych aspektów placówki, kryteriów jej doboru przez rodziców, umiejętności społecznych, poznawczych, motorycznych emocjonalnych, dzieci młodszych i rozwoju osobistego dzieci starszych. **Jednym słowem wiek posiadanych dzieci różnicuje bardziej przekonania rodziców odnoszące się do dzieci młodszych niż do dzieci starszych**. Porównanie tej refleksji z wcześniej relacjonowanymi rezultatami przeprowadzanych analiz statystycznych, w których stwierdzono brak różnic międzygrupowych między przekonaniami badanych na temat osiągnięć dzieci w wieku żłobkowym stawia badacza w trudnej sytuacji znalezienie dla tej niekonsekwencji jakiejś interpretacji. Jedną z nich wydaje się zasadna: gdy bierzemy pod uwagę przekonania całej badanej próby, przekonania dotyczące osiągnięć dzieci młodszych są podobne, gdy jednak sięgamy do zmiennych bardziej precyzyjnie definiujących badane grupy, a więc wiek posiadanych dzieci, przekonania zaczynają się różnić.

Zmienne charakteryzujące nauczycieli i wychowawców na temat cech placówki oraz osiągnięć dzieci

Staż pracy, wiek nauczycieli w przedszkolu i wychowawców w żłobku oraz liczba dzieci, z którymi pracują a ich oszacowania zmiennej zależnej

Ze względu na staż pracy w placówce w całej próbie badanych: $N = 787$, wyłoniono 5 grup: 63 osoby – wychowawców i nauczycieli o stażu poniżej 1 roku; 177 osób – pracujących od 2 do 5 lat; 140 osób – pracujących od 6 do 10 lat; 119 osób – pracujących od 11 do 20 lat; i 49 osób – pracujących powyżej 20 lat. Z ogólnej próby, deklarujących udział w badaniu, wyłoniono $N = 633$ badanych, spełniających kryteria przynależności do tej klasyfikacji. W stosunku do pozostałych osób jest brak danych.

Ze względu na liczbę dzieci, z którymi pracował wychowawca lub nauczyciel, wyłoniono cztery grupy: 16 osób – pracujących z grupą poniżej 10 dzieci; 242 osób – z grupą od 11 do 20 dzieci; 307 osób – z grupą od 21 do 30 dzieci i 49 osób – pracujących z grupą powyżej 31 dzieci. W sumie analizowana próba stanowiła 640 badanych. Najliczniej reprezentowana grupa nauczycieli pracowała z grupami od 11 do 30 dzieci łącznie.

Ze względu na wiek życia badanych wychowawców i nauczycieli wyłoniono 4 grupy: 30 lat i mniej, $N = 160$; od 31 do 40 lat, $N = 185$; od 41 do 50 lat, $N = 164$ i, w wieku 51 i powyżej, $N = 123$. W sumie uwzględniono 632 badanych. Najmniej liczna próba to wychowawcy i nauczyciele powyżej 50 roku życia.

Staż pracy w placówce i przekonania wychowawców i nauczycieli

Wyłoniono jedynie trzy istotnie statystycznie różnice między sformułowanymi przekonaniem wychowawców i nauczycieli, różniących się ze względu na staż pracy a dotyczyły one: organizacji pracy w placówce; zróżnicowania etnicznego dzieci i personelu, rozwoju poznawczego, językowego, matematycznego, ale tylko w stosunku do dzieci poniżej 3 r.ż. Przekonania dotyczące organizacji pracy w placówce za najbardziej ważne uznali badani pracujący najdłużej. Zróżnicowaniu kulturowemu, etniczemu dzieci pozostających pod opieką placówki oraz kompetencji pracującego z nimi personelu najwyższą rangę przypisali badani najmłodszy stażem pracy w placówce, zaś najniższą nauczyciele pracujący powyżej 20 lat. Podobnie w przypadku przekonań dotyczących osiągnięć poznawczych dzieci młodszych, badani najmłodszy stażem (do 1 roku pracy), uznali je za najważniejsze, starsi stażem (od 11 do 20 lat) i powyżej 20 lat, uznali je za mniej ważne niż ci pierwsi. Można przypomnieć, że w pewnym sensie, po-

wtarza się zależność stwierdzona w analizach dotyczących rodziców. Rodzice posiadający młodsze dzieci, być może to są młodszy rodzice, również przypisywali wyższe rangi przekonaniom, dotyczącym zróżnicowania kulturowego i etnicznego oraz osiągnięciom w rozwoju poznawczym niż rodzice posiadający starsze dzieci i prawdopodobnie nieco starsi.

Nie będzie chyba nadużyciem stwierdzenie, że w zasadzie staż pracy wychowawców i nauczycieli nie różnicuje ich zdania na temat zdecydowanej większości przekonań branych pod uwagę. Pod tym względem systemy przekonań wychowawców i nauczycieli są podobne.

Wychowawcy, nauczyciele a ich wiek życia i przekonania

Stwierdzono istotność różnic między wartościami statystyki F dla trzech przekonań dotyczących: organizacji pracy placówki (P. 2.2, $F = 3,803$; $p < 0,01$); zróżnicowania etnicznego i kulturowego dzieci oraz kompetencji personelu pracującego z dziećmi z różnych środowisk etnicznych i kulturowych (P. 2.3, $F = 3,285$; $p < 0,020$) oraz osiągnięć poznawczych dzieci w wieku żłobkowym P. 3.2 (<3 r.ż.), $F = 3,670$, $p < 0,012$). Jednym słowem, wiek życia badanych profesjonalistów różnicował te same przekonania, jakie różnicował staż ich pracy w placówce. Zmienna organizacja pracy w placówce szacowana była wyżej niż pozostałe dwie zmienne, różniące się statystycznie w uwzględnionej tutaj próbie, wyłonionej ze względu na wiek życia nauczycieli i wychowawców. Najwyższe rangi organizacji pracy placówki przypisywali starsi nauczyciele, najmłodszy (30 lat i mniej) – najniższe. Natomiast najmłodszy przypisywali najwyższe rangi doświadczeniom w zakresie zróżnicowania etnicznego grupy i doświadczeniom w zakresie rozwoju poznawczego, językowego dzieci poniżej 3 roku życia. Najniższe rangi tym doświadczeniom dzieci poniżej 3 roku życia, przypisywali nauczyciele w przedziale wieku 41–50 lat.

Liczba dzieci w grupie i deklarowane przekonania przez wychowawców i nauczycieli

Tylko w jednym przypadku, to znaczy badania osiągnięć dzieci 3–6 letnich w sferze społecznej: ($F = 2,83$, ($p < 0,05$); $\eta^2 = 0,126$; $\eta^2 = 0,016$), stwierdzono różnicę istotną statystycznie ze względu na liczbę dzieci, z jaką pracuje wychowawca/nauczyciel. Pracujący z dziećmi w grupie najmniej licznej, czyli poniżej 10 dzieci, przypisali najwyższą rangę przekonaniom odnoszącym się do osiągnięć społecznych dzieci 3–6 letnich, natomiast pracujący z dziećmi w grupie 10–20 osobowej, przypisali najniższą rangę tej zmiennej. Powstaje pytanie, czy wychowawcy i nauczyciele, którzy przypisali tej zmiennej najwyższą rangę,

pracują z najmniej liczną grupą dzieci, ponieważ uznają, że w ten sposób wspierają/mogą wspierać rozwój społeczny dzieci? Czyli są przekonani, że tylko taka grupa tworzy szansę na wspieranie rozwoju społecznego dzieci w wieku przedszkolnym? Czy może jest jakieś inne wyjaśnienie dla tej zależności? To inspiracja do dalszych poszukiwań. W przypadku innych zmiennych, liczba dzieci nie różnicowała przekonań badanych. **Tutaj podobnie jak w przypadku stażu pracy, liczba dzieci pod opieką wychowawcy i nauczyciela w zasadzie nie różnicuje ich przekonań na temat osiągnięć dzieci w wieku żłobkowym i przedszkolnym.**

Staż pracy, liczba dzieci w grupie, z jaką pracują badani profesjonaliści oraz wiek życia różnicuje w sposób statystycznie istotny jedynie kilka współczynników korelacji. W przypadku stażu pracy w placówce i wieku życia wychowawców istotnie statystycznie wartości zmiennej zależnej – przekonania, różnią się jedynie w trzech, tych samych kategoriach: organizacja pracy w placówce, zróżnicowanie kulturowo-etniczne dzieci i pracującego personelu w placówce oraz rozwoju poznawczego dzieci w wieku żłobkowym. Liczba dzieci w grupie, z jaką pracują badani, różnicuje ich przekonania na temat osiągnięć społecznych dzieci przedszkolnych. **Bazując na tych analizach można hipotetycznie zakładać, że grupa profesjonalistów badana pod względem charakteryzujących ją zmiennych niezależnych, czyli stażu pracy w placówce, wieku życia i liczby dzieci w grupie, stanowi spójną, jednorodną grupę makrosystemową, której przekonania na temat osiągnięć dzieci kończących żłobek i przedszkole różnią się w niewielkim stopniu.** Czyżby zatem w samej instytucji (żłobek i przedszkole) stworzone były podobne wyzwania, okazje edukacyjne dla dzieci młodszych i starszych? I od czego jeszcze zależeć może ta jednorodność przekonań, skoro ani wiek życia, ani staż pracy i liczba dzieci, z którymi wychowawcy pracują nie różnicują ich przekonań na temat finalnych osiągnięć rozwojowych dzieci?

Dyskusja wyników

Jak pisze Bruner (2006) na nasze poglądy i osobiste teorie wpływa wiele czynników, którym w sposób niekontrolowany ulegamy. Sprawiają one, że wyrażane „tu i teraz” przekonania niekoniecznie odzwierciedlane są w naszych codziennych zachowaniach. Jak się okazuje, trudna do zidentyfikowania jest optymalna droga ułatwiająca dziecku przejście z jednego środowiska życia do

drugiego, tworzącego, jak zakłada się, nowe wyzwania. Proces przejścia czasami powoduje „krok do tyłu” w rozwoju dziecka, jego bunt, brak zgody, ale jak można sądzić, w większości przypadków oznacza on także po pewnym czasie skok rozwojowy, ponieważ tworzy nowe doznania poznawcze, społeczne, zmusza do zmiany rozwojowej. Jak pisze Hilary Fabian i Alice-Wendy Dunlop (2007: 11), w kwestii relacji między instytucjami edukacyjnymi powinniśmy być wrażliwi na dwa podejścia: pierwsze – opowiadające się za spójną strategią pracy w kolejnych instytucjach, w jakich przebywa dziecko i dzięki temu, oczekiwanemu łagodnemu przejściu dziecka, drugie – opowiadające się za utrzymaniem specyfiki każdej z instytucji jako gwaranta zróżnicowania i właściwej rozwojowo edukacji dla uczęszczających do niej dzieci. W tym drugim podejściu, konsekwencje dla dziecka i środowisk jego życia mogą być różne.

Co najmniej od lat 80. ubiegłego wieku problematyka ta stała się przedmiotem bardzo poważnych przedsięwzięć badawczych i teoretycznych zainicjowanych już znacznie wcześniej poprzez tezy Bronfenbrennera. Jednak w paradygmacie ekologicznym, mezosystemu, więcej sformułowano postulatów niż zgromadzono dowodów empirycznych na temat efektu ekologicznego przejścia. Jednym z badań, w których podjęto to wyzwanie jest badanie Preprimary Project realizowane pod auspicjami High/Scope Educational Research Foundation i IEA. Między wieloma badanymi w nich kwestiami, analizowano zbieżność oczekiwań nauczycieli przedszkola i rodziców dotyczące umiejętności rozwojowych nabywanych przez dzieci 4-letnie w przedszkolu. Jak się okazało zbieżność oczekiwań polskich rodziców i nauczycieli była bardzo wysoka (r Spearmana = 0,90; $p < 0,01$). Za najbardziej ważne umiejętności dzieci polscy rodzice i nauczyciele uznali umiejętności społeczne – porozumiewania się z rówieśnikami (Weikart 1999).

W opisywanych w artykule badaniach poruszano kwestie kontynuacji i koniunkcji pedagogicznej, w świetle przekonań rodziców, wychowawców pracujących z dziećmi w żłobku, nauczycieli przedszkolnych, decydentów różnego szczebla władzy. Z relacjonowanych w tekście badań wynika, że przekonania badanych na ten temat nie są jednorodne. Poddano analizie wyniki badań kwestionariuszowych prowadzonych w formule wywiadu indywidualnego i internetowego w międzynarodowym projekcie CARE w latach 2014–2016 i poszukiwano odpowiedzi na wiele problemów badawczych. Pytania ukierunkowały prowadzenie analizy w aspekcie horyzontalnym i wertykalnym. Zgodnie z przyjętymi założeniami teoretycznymi pytano o zbieżność przekonań między trzema grupami respondentów, analizowano przekonania rodziców, wychowaw-

ców, nauczycieli i decydentów na temat cech charakteryzujących instytucje i odnośnie do osiągnięć rozwojowych dzieci kończących żłobek i przedszkole. Uznając je za czynnik ułatwiający proces przejścia edukacyjnego. Analizowano związki między wybranymi zmiennymi niezależnymi charakteryzującymi rodziców, wychowawców i nauczycieli i dokonanymi przez nich oszacowaniami zmiennych zależnych szczegółowych, czyli konkretnych cech strukturalnych i procesualnych opisujących placówki i umiejętności dzieci. Starano się dociec, czy każda z grup badanych stanowi spójną grupę makrosystemową w ujęciu Bronfenbrennera, czy nie. Zadawano pytania o to, jakie umiejętności dzieci i cechy placówki badani oceniają najwyżej, a jakie najniżej? Co dla nich jest najważniejsze w procesie przejścia dziecka z jednej instytucji do drugiej?

Wyniki badań prowokują do wielu innych pytań badawczych. Mogłyby one wyznaczać kierunek dalszych poszukiwań z wykorzystaniem zebranych w projekcie CARE danych i prowadzić, na przykład, do praktycznych propozycji dotyczących kształcenia oraz doskonalenia nauczycieli i wychowawców. Oto ujęte w punkty perspektywy eksploracji:

1. Na pytanie badawcze dotyczące kontynuacji i koniunkcji pedagogicznej między przekonaniem trzech grup badanych odpowiedź nie jest jednoznaczna. Okazuje się, że deklarowane przekonania na temat osiągnięć rozwojowych dzieci kończących żłobek i przedszkole wyrażane przez trzy grupy odpowiadających wobec dzieci, bardziej się różnią niż są podobne, co sugeruje międzygrupową niezależność. Zdecydowanie bardziej badani zgodni są w swoich przekonaniach odnośnie osiągnięć rozwojowych dzieci żłobkowych niż dzieci przedszkolnych.

W przypadku rodziców, wiek posiadanych dzieci różnicuje ich poglądy dotyczące fizycznych (strukturalnych) cech placówki, osiągnięć społecznych, poznawczych, motorycznych, emocjonalnych dzieci młodszych i osiągnięć w rozwoju osobistym dzieci starszych. Kryteria doboru placówki również różnicują rodziców dzieci starszych i młodszych. Rodzice dzieci młodszych uznali je za ważniejsze niż rodzice dzieci starszych. Można przypuszczać, że opinie te wynikają z większej troski o bezpieczeństwo i dobre samopoczucie tych dzieci – jako generalnie uznawanych za bardziej bezradne i wymagające wsparcia ze strony instytucji.

Staż pracy w placówce i wiek życia różnicuje przekonania wychowawców i nauczycieli dotyczące organizacji pracy placówki, zróżnicowania kulturowego i etnicznego personelu i dzieci oraz osiągnięć rozwojowych w zakresie rozwoju

poznawczego, językowego i pojęć matematycznych dzieci w wieku żłobkowym. Warto zaznaczyć, co wydaje się bardzo znamienne, że młodszy stażem i wiekiem życia opiekunowie dzieci przypisywali wyższe rangi tym zmiennym niż starsi wiekiem i stażem, którzy jak można przypuszczać są mniej otwarci na takie zróżnicowanie lub być może nieprzygotowani do radzenia sobie ze zróżnicowaniem populacji dzieci, z jakimi mieliby pracować, gdyby taka opcja się pojawiła. Usprawiedliwiając tę zaobserwowaną raczej niepoprawną politycznie tendencję, można odwołać się do oceny ważności kompetencji wychowawców i nauczycieli, wśród których znajdowały się kompetencje do indywidualizowania pracy z dziećmi z różnym kapitałem kulturowym i społecznym, były one raczej wysoko oceniane, a więc ważne kompetencje (najwyższe w ocenie ważności decydentów), i do zasad pracy placówki, które również, zgodnie przez wszystkie trzy grupy badanych, uznane zostały za ważne.

2. Staż pracy i wiek życia w podobny sposób różnicuje przekonania wychowawców i nauczycieli w zakresie doświadczeń poznawczych dzieci kończących żłobek. To również chyba znamienne, dla młodszych badanych opiekunów, to ważniejszy obszar rozwojowy niż dla starszych. Można sądzić, że ostatnie zmiany legislacyjne w Polsce, na przykład wprowadzenie do ustawy o opiece nad dziećmi do 3 roku życia zapisu dotyczącego funkcji edukacyjnej, regulacje dotyczące kwalifikacji personelu w żłobku (np. zatrudnianie nauczycieli legitymujących się dyplomem nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej), w jakimś stopniu uzasadnia takie zmiany w zakresie kulturowej socjalizacji badanych wychowawców i nauczycieli. Przede wszystkim jednak uzasadniają je światowe dokonania teoretyczne i empiryczne, prowadzone również na poziomie neurofizjologii mózgu, wskazujące na dyspozycje rozwojowe do doświadczeń poznawczych i społecznych już u noworodków. Liczba dzieci, z jakimi pracują opiekunowie, różnicuje jedynie ich opinie wobec ważności doświadczeń społecznych dzieci w wieku przedszkolnym. Opiekunowie pracujący z mniej liczną grupą dzieci przypisali wyższe rangi tym osiągnięciom dzieci niż opiekunowie pracujący z liczniejszą grupą dzieci. Być może w mniej licznej grupie widzą potencjał dla rozwoju tych umiejętności.

3. Zgodnie z kierunkiem wstępnych założeń, w których założono weryfikację tezy o kontynuacji pedagogicznej w systemach przekonań badanych, spróbowano odpowiedzieć na pytanie, gdzie do niej dochodzi... Co może stworzyć pomost w procesie przejścia dziecka z jednego środowiska do drugiego? Na pewno są to zasady pracy placówki, definiujące charakter relacji dorosłego

z dzieckiem, a więc koncentrację na potencjałach i prawach dziecka, indywidualizację, podmiotowe traktowanie dziecka, podkreślanie jego samodzielności, rozwijanie jego talentów, swobodę wyboru zajęć przez dzieci, nacisk na samodzielne działanie dziecka, dużą liczbę zajęć w małych grupach, wspólną i swobodną zabawę dzieci, uczenie się dzieci, w tym uczenie się języka obcego i dobrych manier, uwzględnianie ich punktu widzenia, nacisk na przygotowanie dzieci wieku przedszkolnym do szkoły, stymulowanie kreatywności dzieci. Najwyższa średnia ranga dla tej zmiennej, co jest bardzo pocieszające, pochodziła z grupy decydentów, a więc podmiotów stanowiących prawo i respektujących jego wprowadzanie. Podobnie wysokie rangi przypisywali badani zmiennej klimat społeczno-emocjonalny, budowany za pomocą cech kontaktu nauczyciel/opiekun z dziećmi, takich jak wrażliwość na potrzeby każdego dziecka, dynamikę grupy, procesy w niej zachodzące; postrzeganie dzieci jako indywidualności, których głos powinien być wysłuchany, sprzyjanie tworzeniu emocjonalnie ciepłych relacji między dziećmi. Atmosfera społeczno-emocjonalna instytucjonalnego środowiska dzieci najwyżej była oceniana przez wychowawców i nauczycieli, następnie przez decydentów, najniższe rangi przypisywali jej rodzice. Jednak przekonania odnoszące się do klimatu społeczno-emocjonalnego nie do końca budują oczekiwany pomost między rodzicami, wychowawcami i nauczycielami oraz decydentami, ponieważ stwierdzono między przypisywanymi przez nich ocenami różnice statystycznie istotne.

4. Porównanie średnich rang przypisywanych przez trzy grupy badanych zarówno tych, między którymi stwierdzono różnice istotne statystycznie i tymi, gdzie ich nie stwierdzono, nasuwa dosyć niepokojąca refleksje. Przekonania dotyczące osiągnięć dzieci młodszych oceniane były w dolnych rejestrach skali ważności, zwłaszcza przez rodziców dzieci przedszkolnych i, zwłaszcza w zakresie rozwoju społecznego i poznawczego, które w świetle wielu teorii rozwoju wzajemnie się wspierają i determinują. Ta tendencja dotycząca dzieci młodszych obejmuje także, w pewnym sensie, dzieci w wieku przedszkolnym. Przekonania na temat oczekiwanych osiągnięć dzieci w wieku przedszkolnym, w rozwoju poznawczym, językowym i pojęć matematycznych oraz społecznym są oceniane najniżej przez rodziców, trochę wyżej przez wychowawców i nauczycieli, najwyżej przez decydentów. Umiejętności samoregulacji poznawczej i społecznej, uznane w literaturze przedmiotu za podstawowy kapitał rozwojowy dziecka, zwłaszcza tego, które podejmie edukację szkolną, które należą

do tej kategorii doświadczeń dzieci nie są wystarczająco doceniane przez rodziców (por. Slot 2014).

5. Czego dotyczą podobieństwa w ocenie ważności oczekiwanych osiągnięć dzieci kończących żłobek i przedszkole? W jakich obszarach rozwoju dziecko łatwiej będzie zmieniało swój status z dziecka w żłobku na dziecko w przedszkolu? Jakie oczekiwane umiejętności dziecka w wieku przedszkolnym kończącego swoją edukację przedszkolną w wieku 5–6 lat, wszyscy badani uznali za bazę jego późniejszych dokonań szkolnych? Jednym słowem, w jakich obszarach nie stwierdzono różnic między badanymi w tak zwanej psychologii opiekuna (Super, Harkness 1986) i, jak można przypuszczać, charakterystyce podejmowanych wobec niego różnego rodzaju działań wspierających jego rozwój, czyli konkretnych praktyk edukacyjnych. **Spójny obraz dziecka kończącego żłobek** „namalowany” został za pomocą wyrażanych przekonań przez trzy grupy badanych. Przedstawia on dziecko rozwijające się bardziej holistycznie niż fragmentarycznie, które dysponuje kapitałem w postaci umiejętności społecznych, emocjonalnych i osobistych, w mniejszym stopniu poznawczych i motorycznych. Jak zaznaczono wyżej umiejętności motoryczne, na rozwijaniu których najbardziej koncentruje się dziecko w pierwszych latach życia, nie znajdują się na tym portrecie. Być może dlatego, że dziecko posiada naturalne dyspozycje rozwojowe, gdzie jak się niesłusznie wydaje, wsparcie z zewnątrz nie jest potrzebne. Mniej się także od niego wymaga niż od dziecka starszego. Przy czym to rodzice dzieci starszych te wymagania zaniżają. **Natomiast dziecko kończące przedszkole** namalowane zostało za pomocą przekonań odnoszących się kolejno od najwyższej ocenianych osiągnięć w sferze doświadczeń społeczno-emocjonalnych, osobistych, motorycznych, do najniższej ocenianych osiągnięć poznawczych, które gdzie indziej określone zostały jako szkolne (*preacademic*) i osiągnięcia sprawności motorycznej.

Przekonania rodziców, wychowawców i nauczycieli oraz decydentów bardziej się różnią niż są podobne. Stwierdzić można istnienie dyskontynuacji pedagogicznej w perspektywie wertykalnej i horyzontalnej, która oznacza inne przekonania formułowane pod adresem dziecka w wieku żłobkowym i dziecka w wieku przedszkolnym i inne przekonania trzech badanych grup. Deklarowane przez trzy grupy badanych przekonania wobec dzieci młodszych są bardziej zbieżne i dają podstawę do uznania badanej grupy za grupę makrosystemową. Generalnie są one niżej szacowane przez trzy badane grupy niż wobec dzieci starszych. Powstaje pytanie, przez jakie jeszcze zmienne filtrowany jest/może

być system przekonań rodziców, opiekunów instytucjonalnych dzieci, decydentów skoro więcej między nimi różnic niż podobieństw. Czy stwierdzone różnice w wyrażanych przekonaniach świadczą o oczekiwaniach dotyczących innych koncepcji pracy żłobka i przedszkola? A może są konsekwencją wielu innych zmiennych, tutaj nie branych pod uwagę, w analizach przekonań budujących współczesną kulturę socjalizacji młodego pokolenia Polaków.

Bibliografia

- Bronfenbrenner U. 1979. *The ecology of human development*, Cambridge, Mass, Harvard University Press.
- Bronfenbrenner U. 1992. *Ecological system theory*, [w:] *Six theories of child development. Revised formulations and current issues*, red. R. Vasta, Jessica Kingsley Publishers, London, s. 187–251.
- Brooker L. 2002. *Starting school: young children learning cultures*, Open University Press, Buckingham, UK.
- Brooker L., Woodhead M. 2008. *Developing positive identities. Early Childhood in Focus 3*, The Open University, Milton Keynes, UK.
- Bruner J. 2006. *Kultura edukacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Brzozowski P. 1996. *Skala Wartości /SW/*. Polska adaptacja Value Survey M. Rokeacha. Podręcznik, IPSiR, Warszawa.
- Ceglowski D., Bacigalupa C. 2002. *Four perspectives on child care quality. Early Childhood*, „Education Journal”, nr 30 (2), s. 87–92.
- Corsaro W.A. 2011. *The sociology of childhood*, Sage Publications Ltd., London.
- Dockett S., Perry B. 2005. *Researching with children: Insights from the Starting School Research Project*, „Early Childhood Development and Care”, nr 175 (6), s. 507–521.
- Dockett S., Perry B., Tracey D. 1999. *Starting school: Perspectives from Australia*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 19–23 kwiecień.
- Dunlop A.W., Fabian H. 2003. *Transitions in the early years: debating continuity and progression for children in early education*, Routledge Falmer, London, UK.
- Dunlop A.W., Fabian H. red. 2003. *Informing Transitions in the Early Years. Research, Policy and Practice*, The Open University Press, Maidenhead, s. 33–44.
- Dunlop A.W. 2005. *“I’d would like to be a fly on the wall”*. How does children’s transition to school affect parents? Paper presented at the 15th EECERA, Annual Conference.
- Eder D., Corsaro W.A. 1990. *Ethnographic study of children and youth. Theoretical and ethical issues*, „Journal of Contemporary Ethnography”, vol. 28, nr (5), s. 520–531.
- European Framework of Quality and Wellbeing Indicators*. 2016. Raport z projektu CARE: Early childhood education and care: Promoting quality for individual, social and economic benefits D6.3. dostęp: <http://ecec-care.org/resources/publications/#c25849> (otwarty 24.04.2018).

- European Commission. 2004. *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf.
- European Commission Childcare Network. 2004. *Quality targets in services for young children*. European Commission Network on Childcare and other Measures to Reconcile the Employment and Family Responsibilities of Men and Women, http://www.childcarequality.ca/wdocs/QbD_QualityTargets.pdf (otwarty 16.05.2018).
- Fabian H., Dunlop A.W. 2007. *Outcomes of good practice in transition process for children entering primary school*, „Working Papers in Early Childhood Development”, nr 42.
- Fthenakis W.E. 1998. *Family transition and quality in early childhood education*, „European Early Childhood Education Journal”, nr 6 (1).
- Gennep A. van. 1960. *Rites of Passage*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Goodnov J. 2001. *Commentary: culture and parenting, cross cutting issues*, „International Society on the Study of Behavioral Development Newsletter”, nr 1 (38), s. 3–14.
- James A., Jenks C., Prout A. 1998. *Theorising Childhood*, Polity Press, Cambridge, UK.
- Jindal-Snape D., Miller D. 2008. *A Challenge of Living? Understanding the Psycho-social Process of the Child During Primary-secondary Transition Through Resilience and Self-Esteem Theories*, „Educational Psychological Review”, wrzesień, nr 20 (3), s. 217–236.
- Johansson I. 2007. *Horizontal transitions: What can it mean for children in the early years*, red. A.W. Dunlop, H. Fabian, Open University Press, Berkshire, s. 33–44.
- Lombardi J. 1992. *Beyond transition; ensuring continuity in early services*, ERIC, „Claringhouse on Elementary and Early Childhood Education”, EDO-PS-92-3, Illinois, USA.
- Melhuish E., Quinn L., Hanna K., Sylva K., Sammons P., Siraj-Blatchford I.I., Taggart B. 2006. *The Effective Pre-School Provision in Northern Ireland (EPPNI) Project*. Summary report, Department of Education, Department of Health, Social Services and Public Safety, and Social Steering Group, Belfast.
- Niesel R., Griebel W. 2005. *Transition competence and resiliency in educational institutions*, „International Journal of Transitions in Childhood”, vol. 1.
- Perry J.M., Dockett B.I., Horward P. 2000. *Starting school: Issues for children, parents and teachers*, „Journal of Australian Research in Early Childhood Education”, nr 7 (1), s. 41–58.
- Pianta R.C., Cox M.J., Taylor L.I., Early D. 1991. *Kindergarten teachers. Practice related to the transition to school. Results of National Survey*, „The Elementary School Journal”, nr 100, s. 171–186.
- Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Effective Pre-School Education*, DfES/Institute of Education, University of London, London.
- Rutter M. 1985. *Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorders*, „British Journal of Psychiatry”, nr 146 (6), s. 598–610.
- Slot P.L. 2014. *Early Childhood Education and Care in the Netherlands. Quality, Curriculum, and Relations with Child Development*, Ridderprint B.V. Ridderkerk, The Netherlands.

- Stipek D.J., Byle P. 1997. *Early childhood education teachers: Do they practice what they preach?*, „Early Childhood Research Quarterly”, nr 12.3, s. 305–325.
- Super C., Harkness B. 1986. *The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture*, „International Journal of Behavioral Development”, nr 9, s. 545–567.
- Schaffer R. 2005. *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Vogler P., Crivello G., Woodhead M. 2008. *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice*, „Working Papers in Early Childhood Development”, nr 48.
- Wells G., Claxon G. 2002. *Learning for the Life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*, Wiley Online Library.
- Weikart P.D. red. 1999. *What should young children learn? Teacher and parent views in 15 countries*, MI: High/Scope Press, Ypsilanti.
- Whalley M. I Pen Green Centre Team. 2007. *Involving parents in their children's learning*, Sage, London.
- Wertfein M., Spies Kofler A., Becker Stoll F. 2009. *Quality curriculum for under-threes: the impact of structural standards*, „Early Years”, nr 29 (1), s. 19–31.
- Woodhead M. 1998. *Quality in early childhood programs – A contextually appropriate approach*, „International Journal of Early Years”, nr 6 (1), s. 5–17.
- Vogler P., Crivello G., Woodhead M. 2008. *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice*, „Working Papers in Early Childhood Development”, nr 48.