



Krystyna Heland-Kurzak

<https://orcid.org/0000-0002-6130-4644>

e-mail: kheland@aps.edu.pl

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

„Kim jestem w pracy” – źródła i determinanty w pracy opiekunów w żłobkach

“Who I Am at Work”. Sources and Determinants in the Work of Nursery Childcare Workers

KEYWORDS ABSTRACT

sources of childcare workers, determinants of childcare workers, nursery caretaker, ECEC, ECEC in Poland, professional identity, professionalization

This article examines the ways in which childcare workers position their professional experience in their work (sources) and explores how they perceive their work as childcare workers (determinants). This exploratory study focuses on the experiences and perceptions of childcare workers. Twenty individual interviews were carried out with qualified childcare workers. The transcriptions were analysed using thematic analysis to explore perceptions of sources and determinants of strategies, which was described in the context of U. Bronfenbrenner's ecological model. The model reveals that a childcare worker's professional role forms the basis for their self-perceptions, with the mesosystem emphasizing the crucial influence of beliefs and behaviours of other childcare workers, directors, parents, and children on shaping their professional identity, while the exosystem, macrosystem, and chronosystem collectively contribute to the dynamic and time-dependent construction of this identity within the broader societal and cultural context (Bronfenbrenner, 1979). The professional experience of childcare workers is analysed in light of the needs for strengthening professional practice, as well as advocating for the implementation of policies that ensure better professional status. The determinants influencing strategies in their work were identified as mental costs, attitudes toward the profession, successes and failures, and the atmosphere in the facility, emphasising the importance of managerial support and the need for clearer tools to address challenges in childcare.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

źródła pracy
opiekunów,
determinanty pracy
opiekunów, opiekun
w żłobku, żłobki
w Polsce, tożsamość
zawodowa,
profesjonalizacja
zawodowa

Niniejszy artykuł analizuje sposoby, w jakie pracownicy opieki nad dziećmi pozycjonują swoje doświadczenie zawodowe w praktyce pracy (źródła) oraz bada, w jaki sposób postrzegają swoją pracę jako opiekunowie dzieci (czynniki determinujące). To badanie eksploracyjne koncentruje się na doświadczeniach i postrzeganiu swojej pracy przez opiekunów. Przeprowadzono 20 indywidualnych wywiadów z wykwalifikowanymi pracownikami opieki nad dziećmi. Transkrypcje zostały przebadane na drodze analizy tematycznej w celu zbadania postrzegania źródeł i determinant strategii, co opisano w kontekście modelu ekologicznego Urie Bronfenbrennera. Model ujawnia, że zawodowa rola opiekuna dziecka stanowi podstawę dla jego samooceny, przy czym mezosystem podkreśla kluczowy wpływ przekonań i zachowań innych pracowników opieki nad dziećmi, dyrektorów, rodziców i dzieci na kształtowanie ich tożsamości zawodowej, podczas gdy egzosystem, makrosystem i chronosystem wspólnie przyczyniają się do dynamicznej i czasowej konstrukcji tej tożsamości w szerszym kontekście społecznym i kulturowym (Bronfenbrenner, 1979). Doświadczenie zawodowe pracowników opieki nad dziećmi zostało przeanalizowane w kontekście potrzeb wzmacniania praktyki zawodowej i popierania wdrożenia polityki zapewniających lepszy status zawodowy. Czynniki determinujące strategie w ich pracy zostały zidentyfikowane jako koszty psychiczne, postawy wobec zawodu, sukcesu i porażki oraz atmosfera w placówce, podkreślając znaczenie wsparcia ze strony kierownictwa i potrzebę klarownych narzędzi do radzenia sobie z wyzwaniami w zawodzie wymagającym opieki nad dziećmi.

Wprowadzenie

Profesjonalizacja pracowników opieki nad dziećmi jest często omawianym i analizowanym tematem w różnych raportach naukowych (Dalli, 2008; Moss, 2010; Osgood, 2010; Miller & Cable, 2011; Chalke, 2013; Rauschenbach & Riedel, 2016; Keary i in., 2020). Badania te wykazują różnice w perspektywach badawczych, podejściach teoretycznych i kontekście kulturowym, w którym są prowadzone. W niniejszym artykule stawiam tezę o tym, że profesjonalizacja jest procesem, w którym pracownicy opieki nad dziećmi kształtują swoją tożsamość zawodową poprzez wieloaspektową interakcję źródeł i determinantów. Analiza ta odnosi się jedynie do niewielkiego fragmentu szerszego procesu profesjonalizacji.

W literaturze przedmiotu pojęcie tożsamości obejmuje różne znaczenia. Tym, co łączy te znaczenia, jest przekonanie, że tożsamość nie jest stałym atrybutem, ale

zjawiskiem relacyjnym (Osgood, 2010). Rozwój tożsamości odbywa się w polu intersubiektywnym i najlepiej opisać go jako ciągły proces, tj. ciągłą interpretację samego siebie w określonym kontekście jako takim (Gee, 2001). W omawianym kontekście tożsamość może być postrzegana jako odpowiedź na pytanie: „Kim jestem w mojej pracy?”, które często sobie stawiamy. Niektóre badania łączą tożsamość zawodową z obrazem samego siebie jako kobiety i matki, zakorzenionym w określonej kulturze (Osgood, 2012). Uważa się, że te obrazy siebie w połączeniu z polityką dotyczącą wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (ECEC) znacząco wpływają na działania pracowników opieki nad dziećmi. Inne badania koncentrują się na tożsamości zawodowej w odniesieniu do ról odgrywanych przez rządy centralne, prywatne stowarzyszenia i reformy edukacyjne (Geiss i Westberg, 2020). Ponadto tożsamość zawodowa może odzwierciedlać to, co sami pracownicy opieki nad dziećmi uważają za kluczowe w swojej pracy i życiu zawodowym, czerpiąc zarówno z osobistych doświadczeń (Gajek i Wysłowska, 2023), jak i zasobów związanych z pochodzeniem (Osgood, 2012; Keary i in., 2020). Wydaje się, że wszystkie perspektywy tożsamości zawodowej są ze sobą powiązane. W tym kontekście sformułowano cel badawczy, jakim jest zbadanie sposobów postrzegania źródeł i determinant kształtujących doświadczenie zawodowe pracowników opieki nad dziećmi.

Konceptualizacja pracy

Pojęcie tożsamości zawodowej, które jest bardzo złożone, można opisać jako jednocześnie stałe i tymczasowe, indywidualne i zbiorowe, subiektywne i obiektywne, biograficzne i strukturalne, wynikające z różnych procesów socjalizacji, które wspólnie konstruują jednostki i definiują instytucje (Brubaker i Cooper, 2000). Koncepcja ta jest dynamiczna, wieloaspektowa i nie można jej oddzielić od koncepcji tożsamości osobistej.

W kontekście modelu ekologicznego Urie Bronfenbrennera podkreśla się interakcje pomiędzy aktywnie rozwijającą się jednostką a jej stale zmieniającym się środowiskiem społeczno-kulturowym. W centralnym punkcie interakcji społeczno-ekologicznych znajduje się jednostka ludzka – osoba, która jest zarówno bezpośrednim inicjatorem, jak i odbiorcą wpływów z różnych środowisk i systemów społecznych. Opis jednostki może przybrać formę płci biologicznej, wieku, cech fizycznych, a także cech osobowości. Tożsamość zawodowa odnosi się do tego, kim jest dana osoba, i postrzegana jest jako ciągły proces identyfikacji, interpretacji i reinterpretacji doświadczeń (Bronfenbrenner, 1979).

W modelu ekologicznym pracownik opieki nad dziećmi przyjmuje i odgrywa swą rolę zawodową, która staje się podstawą jego myśli i przekonań na własny temat. W mezosystemie ważne jest, aby pracownicy opieki nad dziećmi dostrzegali przekonania, postawy emocjonalne i zachowania innych pracowników opieki, dyrektorów, rodziców,

a także dzieci. Ma to bezpośredni wpływ na styl kształtowania tożsamości zawodowej pracowników opieki nad dziećmi. Egzosystem odnosi się do jednego lub więcej systemów społecznych (inne żłobki, szkolenia, koledzy z innych żłobków, poprzednia praca), w których jednostka nie uczestniczy bezpośrednio, ale procesy i zdarzenia zachodzące w tych systemach wpływają na lub pozostają pod wpływem tego, co dzieje się w tych systemach. Makrosystem jest tworzony przez kulturę, w tym wartości kulturowe i religiję, które wyznaczają określone normy społeczne odzwierciedlone w zachowaniach podlegających ocenom moralnym. W tym kontekście uwzględnia się cały system organizacji przedszkoli w danym kraju, jak również historię oraz ocenę funkcjonowania tego systemu przez społeczeństwo. Chronosystem pozwala zrozumieć, że budowanie tożsamości zawodowej podlega ocenie czasu i ciągłym przekształceniom poprzez gromadzenie doświadczeń w trakcie lat pracy (Bronfenbrenner, 1979).

Kontekst ECEC w Polsce

W Polsce stale brakuje odpowiednio wykwalifikowanych pracowników w placówkach opiekuńczo-wychowawczych (Sadowska, 2017). Jak wskazuje Katarzyna Sadowska, polski pracownik opieki nad dziećmi nie ma możliwości awansu zawodowego. Ramy prawne kształcenia wpisane w zawód nauczyciela w Polsce nie obejmują osób pracujących w żłobkach, co w oczywisty sposób wpływa na to, jak pracownicy tych instytucji postrzegają samokształcenie, edukację i kwalifikacje. Co więcej, rozszerzona i znowelizowana w 2017 r. ustawa o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 doprowadziła do poszerzenia kręgu osób uprawnionych do pracy w charakterze opiekuna dziecięcego, obniżając tym samym nie tylko wymagane kwalifikacje, ale i standard pracy (Sadowska, 2017). Kwestia kształcenia do zawodu pedagoga małych dzieci wciąż nie jest w pełni zdefiniowana. Z badań przeprowadzonych przez Lucynę Telkę wynika jednak, że pracownicy żłobków podjęli oddolną inicjatywę (samokształcenie), by zmienić swój sposób postrzegania małego dziecka. Potrafią wypracować takie podejście do wychowanków, które w Polsce nazywane jest „towarzyszeniem w rozwoju” (Telka, 2023a, 2023b). Pomimo konsekwentnej polityki europejskiej wobec wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (ECEC), na podstawie której w pierwszej dekadzie XXI wieku rozpoczęto zintensyfikowane działania zmierzające do zwiększenia dostępności placówek opieki nad dziećmi do lat 3, wzrost ten nie szedł w parze z kształceniem i przygotowaniem pedagogicznym pracowników placówek opieki nad dziećmi. Wręcz przeciwnie – trend ten doprowadził do obniżenia wymagań kwalifikacyjnych. Choć doprowadziło to również do dywersyfikacji usług opieki nad małymi dziećmi na obszarach miejskich poprzez prywatyzację, w biedniejszych obszarach taka dywersyfikacja wciąż jest mocno ograniczona (Noailly i Visser 2009; Bastos i Cristia 2012; Ünver

i in., 2020). W Polsce nie ma podstawy programowej dla edukacji dzieci w wieku poniżej 3 lat – w przeciwieństwie do edukacji przedszkolnej (w Polsce: dzieci w wieku 3–6 lat), gdzie wymagania dotyczące zawodu nauczyciela są jasno określone, przy czym wszyscy nauczyciele muszą mieć wyższe wykształcenie. Tendencje te znane są również z innych badań, a ich głównych źródeł należy upatrywać w niedofinansowaniu placówek opieki nad dziećmi do lat 3, a także w braku konsensusu w zakresie powiązania wczesnej edukacji z jakością środowiska opieki (Manning i in., 2019).

W niniejszej pracy, o ile nie zaznaczono inaczej, zdecydowano się używać terminu „pracownik opieki nad dziećmi”, który oznacza osobę opiekującą się małymi dziećmi niezależnie od liczby lat przepracowanych w placówce lub w edukacji. Terminy „kierownik” i „dyrektor” są w tym artykule używane zamiennie. W placówkach opiekuńczo-wychowawczych funkcjonują różne rozwiązania dotyczące nazewnictwa kadry zarządzającej. W żłobkach publicznych dominuje tytuł dyrektora, ponieważ jest tylko jeden dyrektor dla wszystkich żłobków, tak jak np. w Warszawie (74 żłobki), przy czym sytuacja wygląda podobnie we wszystkich dużych miastach w Polsce. Z kolei w żłobkach prywatnych osoba zarządzająca to dyrektor, menadżer, dyrektor ds. edukacji itp. Jednak ogólnie ich funkcja, zakres zadań i odpowiedzialności są bardzo podobne, przynajmniej w tych aspektach, które są przedmiotem prezentowanych badań. Zdecydowano się również na stosowanie terminu „żłobek” lub „ośrodek opieki nad dzieckiem” na określenie miejsca, w którym sprawowana jest opieka nad dziećmi w wieku do lat 3. W Polsce mamy zintegrowany system opieki instytucjonalnej, a różnice są głównie organizacyjne w zakresie liczby dzieci, pracowników opieki oraz sposobów finansowania (publiczne i prywatne).

Teoria i metodologia

Celem artykułu jest zbadanie sposobów, w jakie pracownicy opieki nad dziećmi umiejscawiają swoje pochodzenie w praktyce zawodowej (źródła) oraz zbadanie, jak postrzegają swoją pracę jako opiekunowi dzieci (determinanty). Badanie to ma również na celu zbadanie doświadczeń i perspektyw pracowników opieki nad dziećmi, przyczyniając się do głębszego zrozumienia ich dynamiki zawodowej.

Uczestnicy i materiał badawczy

Przeprowadzono dwadzieścia indywidualnych wywiadów z pracownikami opieki nad dziećmi w żłobkach. Metodologia tego badania była jakościowa i interpretacyjna (Creswell i Poth, 2016). Umożliwia ona uzyskanie informacji dotyczących subiektywnych, charakterystycznych i zmieniających się cech pracowników opieki nad dziećmi w żłobkach. Przedstawione tutaj wyniki stanowią część projektu badawczego

dotyczącego profesjonalizacji pracowników opieki nad dziećmi w żłobkach. Były to wywiady pogłębione z opiekunkami zatrudnionymi w prywatnych (10 opiekunek) i publicznych (10 opiekunek) żłobkach w Warszawie. W badaniu wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, a dokładniej technikę wywiadu. Każdy wywiad trwał około 90 minut. Wywiady składały się z 26 pytań, a część prezentowana w niniejszym artykule zawiera połowę z nich. Rozróżnienie powyższych dwóch typów instytucji służyło sprawdzeniu, czy ich struktura organizacyjna (prywatna/publiczna) ma zauważalny wpływ na komunikację, jakość organizacji, a także poczucie tożsamości zawodowej (ta część projektu zostanie opublikowana osobno). Zróżnicowanie instytucji podczas badania pracowników opieki nad dziećmi jest już uzasadnione w literaturze (Crompton, 2000, Vincent i Ball, 2006). Badania przeprowadzono w 10 żłobkach. Analiza danych z wywiadów odbyła się przy użyciu oprogramowania MAXQDA 2022 sortującego w ramach analizy tematycznej dane 13 tematów, utworzonych na podstawie pytań. Badanie zostało pozytywnie ocenione przez Komisję Bioetyczną Uniwersytetu Marii Grzegorzewskiej. Wszyscy respondenci zostali poinformowani o zawiłościach przetwarzania danych i protokołach metodologicznych zastosowanych w badaniu, w tym o możliwości rezygnacji z udziału w badaniu bez ponoszenia jakichkolwiek negatywnych konsekwencji, z czego żaden z badanych nie skorzystał. Następnie uczestnicy wyrazili jawną zgodę na udział w badaniu.

Charakterystyka pracowników placówek opieki nad dziećmi

Wiek, lata pracy i doświadczenie pracowników opieki nad dziećmi były zróżnicowane. Niektóre z tych osób posiadały wykształcenie wyższe, podczas gdy inne miały wykształcenie średnie z ukończonym kursem opiekunki dziecięcej. Tabela przedstawia szczegółowe dane w tym zakresie (tabela 1). Wszyscy respondenci to kobiety, co odzwierciedla ogólny odsetek osób pracujących w tym zawodzie (99,3% takich pracowników w Polsce to kobiety). W badaniu istotnym czynnikiem w odniesieniu do opiekunek dziecięcych była liczba przepracowanych lat. Zdecydowano się zbadać pracowników opieki nad dziećmi zarówno z krótkim, jak i długim stażem pracy – tym samym chcieliśmy uzyskać informacje na temat transferu wiedzy ukrytej pomiędzy pracownikami opieki nad dziećmi. Transfer ten jest przede wszystkim realizowany przez osoby z wieloletnim doświadczeniem, dlatego ważnym czynnikiem było zbadanie dwóch lub więcej pracowników opieki nad dziećmi z krótkim i długim stażem pracy zatrudnionych w jednym żłobku. W badaniu uwzględniono też dwa żłobki, w których nie było pracowników opieki nad dziećmi z wieloletnim doświadczeniem zawodowym.

Tabela 1. Uczestnicy wywiadów

Pracownik opieki nad dziećmi	Wiek	Wykształcenie	Rodzaj instytucji	Doświadczenie (w latach)
W1	31	Szkoła średnia	publiczna	2
W2	24	Szkoła średnia (w trakcie studiów)	prywatna	3
W3	34	Szkoła średnia (w trakcie studiów)	publiczna	6
W4	22	Szkoła średnia (w trakcie studiów)	prywatna	2
W5	49	Szkoła średnia	publiczna	5
W6	27	Szkoła średnia	prywatna	4
W7	37	Szkoła wyższa	prywatna	5
W8	52	Szkoła wyższa	publiczna	30
W9	25	Szkoła wyższa	prywatna	1
W10	24	Szkoła wyższa	prywatna	4
W11	57	Szkoła wyższa	publiczna	37
W12	38	Szkoła wyższa	publiczna	20
W13	49	Szkoła wyższa	publiczna	4
W14	42	Szkoła wyższa	publiczna	4
W15	23	Szkoła średnia (w trakcie studiów)	prywatna	2
W16	29	Szkoła wyższa	prywatna	5
W17	32	Szkoła średnia	publiczna	5
W18	37	Szkoła wyższa	publiczna	15
W19	43	Szkoła wyższa	publiczna	4
W20	24	Szkoła wyższa (w trakcie studiów)	prywatna	3

Dane z wywiadów zostały przeanalizowane przy użyciu technik analizy tematycznej, zdefiniowanych jako metoda identyfikacji, analizy i raportowania danych (Braun i Clarke, 2006). Zastosowano następujące kroki: transkrypcja i utworzenie projektu przy użyciu oprogramowania MAXQDA 2022, generowanie tematów, wyszukiwanie tematów w wywiadach, dodawanie nowych tematów i tworzenie raportu. Zgodnie z analizą tematyczną, dane analizowano na jednym poziomie (Braun i Clarke, 2006) i kierowano się pytaniami (wywiad częściowo ustrukturyzowany). Przyjęto podejście

semantyczne. Nowe tematy były generowane i dodawane w razie potrzeby (w procesie pojawiły się tylko dwa nowe tematy). Niektóre tematy omawiane podczas wywiadu nakładały się na siebie. Na tej podstawie utworzono wspólne kategorie. Na przykład pytania takie, jak: „Czy może pani opowiedzieć o swojej współpracy/relacjach z rodzicami dzieci, z którymi pani pracuje?” oraz „Jakiej strategii używa pani w rozmowach z rodzicami?” zostały połączone w temat: „Strategie dotyczące rodziców”. Dodawano również wszystkie inne stwierdzenia uczestników odnoszące się do tego tematu, jakie padły podczas udzielania odpowiedzi na inne pytania. Tak więc proces kodowania obejmował zarówno podejście odgórne, jak i oddolne.

Procedura rekrutacji

Rekrutacja uczestników ze żłobków publicznych odbyła się za pośrednictwem Warszawskiej Sieci Żłobków. W przypadku opiekunek ze żłobków prywatnych zaproszenia do udziału w badaniu zostały wysłane do kilkudziesięciu żłobków w Warszawie. W odpowiedzi na zaproszenie badaczy opiekunki zainteresowane udziałem w badaniu kontaktowały się z konkretnym badaczem w celu umówienia się na rozmowę. Ostatecznie pozyskano 10 opiekunek z 4 żłobków publicznych oraz 10 opiekunek z 6 żłobków prywatnych.

Wyniki

Źródła strategii w pracy opiekunek w żłobkach

Zgodnie z przyjętym podejściem teoretyczno-metodologicznym źródeł strategii w pracy opiekunek dziecięcych poszukiwano w stwierdzeniach tematycznych, takich jak (1) wiedza i umiejętności wynikające z edukacji; (2) ukształtowanie się w roli opiekunki dziecięcej; (3) doświadczenia z dzieciństwa; (4) źródła pomysłów; (5) rozwój zawodowy. Szczegółowe dane dotyczące liczby fragmentów tematów dla poszczególnych zakresów tematycznych przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Determinanty

Kod	Liczba kodów
Koszty psychiczne	17
Stosunek do zawodu	31
Porażki i sukcesy w pracy	44
Atmosfera w ośrodku	36

Wiedza i umiejętności wynikające z edukacji

Pracownice opieki nad dziećmi zadeklarowały, że dzięki edukacji dowiedziały się o prawach dzieci:

Na studiach dużo nauczyliśmy się o... właściwej komunikacji z dzieckiem, o traktowaniu dziecka jako partnera w rozmowie, o tym, że musimy rozmawiać z dzieckiem w określony sposób. Dowiedzieliśmy się o komunikacji bez przemocy; że musimy podchodzić do dzieci z pełnym szacunkiem i traktować je jak istoty ludzkie, które wymagają od nas szacunku i uwagi (W3).

Szkoła pomogła mi zrozumieć, że dwuletnie dziecko nie ma rozwiniętej samokontroli. Jeśli powiesz mu, żeby czegoś nie robiło, może tego nie zrozumieć. Po prostu chce to zrobić, więc robi (W20).

Prawa te dotyczą głównie posiadania przez opiekunkę wiedzy o dziecku, co pozwala jej traktować dziecko z godnością, odpowiednio do wieku i zgodnie z jego potrzebami. Sześć opiekunek odniosło swoją wiedzę wynikającą z edukacji do obszaru komunikacji z rodzicami, np:

Nauczyłam się, jak podchodzić do rodziców, jak z nimi rozmawiać, co mówić, czego nie mówić, jak się komunikować. Na przykład wiemy, że nie możemy diagnozować, nie możemy bezpośrednio powiedzieć rodzicowi, co podejrzewamy; musimy komunikować się bardziej subtelnie (W9).

Uważam, że większość umiejętności bierze się z doświadczenia, a nie ze studiów. Studia budują we mnie pewność siebie, ułatwiają mi komunikację z rodzicami (W2).

Z wypowiedzi pracownic opieki nad dziećmi wynika, że podczas studiów nauczyły się komunikować z rodzicami i są pewne siebie dzięki zdobytej wiedzy i kompetencjom. Dwie opiekunki postrzegały swoje studia jako nieprzyczyniające się do ich umiejętności. Osoby te uznały zdobytą wiedzę za czysto teoretyczną:

Szczerze mówiąc – żadnych umiejętności, tylko czysto teoretyczna wiedza. Praca, którą teraz wykonuję jako opiekunka dziecięca, nie ma praktycznie nic wspólnego z moimi studiami. Nie odbywałam nawet praktyk w żłobku, więc nie miało to ze sobą wiele wspólnego (W16).

W wypowiedziach opiekunów widoczny jest kontrast. Podczas gdy według jednej opiekunki studia nie rozwinęły jej umiejętności opieki nad dziećmi, zdaniem innej zapewniły nie tylko cenną wiedzę o dzieciach, ale także zabezpieczenie na wypadek konieczności zmiany pracy:

Studia pomogły mi uświadomić sobie, że muszę stale szukać czegoś nowego, a nie stać w jednym miejscu, myśląc: „Już to wiem, nauczyłam się tego i to wszystko”. Zawsze jest coś nowego do nauczenia się... Studia były punktem zwrotnym. Czułam się bezpieczna do tego stopnia, że kiedy w pracy zaczęło się źle dziać, wiedziałam, że mogę pójść w inne miejsce (W8).

Takie poczucie bezpieczeństwa zatrudnienia wiąże się z kwalifikacjami nabytymi podczas studiów. Jeśli opiekunka ma wyższe wykształcenie, może pracować w przedszkolu, szkole lub innej placówce opieki nad dziećmi. Bez wyższego wykształcenia taka opcja nie jest dostępna, co dotyczy wielu polskich opiekunów, gdyż praca w żłobku wymaga jedynie ukończenia kursu opiekuna.

Ukształtowanie się w roli opiekunki

Trzy opiekunki wspomniały, że inni pracownicy opieki nad dziećmi, zwłaszcza we wczesnych latach pracy, mieli korzystny wpływ na ich zawód:

Zdecydowanie ważne były historie innych opiekunów, którzy mają np. czterdziestoletnie doświadczenie. Odkąd zaczęłam pracować, no, w takim zawodzie, usłyszałam tyle różnych historii, różnych doświadczeń związanych z rodzicami i dziećmi. Jak to było kiedyś, jak to jest teraz i myślę, że to miało znaczący wpływ w tym sensie, że mogłam nabrać dużo dystansu zarówno do rodziców, jak i do wszystkich innych (W3).

Opiekunka dodaje, że obecnie oprócz współpracowników ma wsparcie ze strony kierownika żłobka, zwłaszcza w rozwiązywaniu trudniejszych kwestii związanych z rodzicami:

Jeśli mogę po prostu przerwać rozmowę, jeśli są z czegoś niezadowoleni, mogę powiedzieć: „Proszę iść do kierownika”, a kierownik nie sprawia problemów, gdyż zawsze mówi: „Powiedz im, żeby do mnie zadzwonili” lub coś w tym rodzaju. Mamy więc dużą swobodę pod tym względem. Jeśli mamy z nimi jakieś problemy, możemy skierować ich wyżej, co jest dużą zaletą, bo mamy dużo pracy i nie mamy czasu na kłótnie z rodzicami, zwłaszcza jeśli jest już po 16:00. Jestem wówczas sama, mam pod opieką jeszcze trzynastoro dzieci i nie mogę stać z rodzicem długo w szatni, bo oczywiście do 17:30 zostają głównie dzieci, które są najbardziej... z którymi rodzice sobie nie radzą w domu (W3).

Pięć opiekunek uważa, że ich empatia, wrażliwość, pozytywne usposobienie i miłość do dzieci wpływają na to, jakimi są pracownikami opieki nad dziećmi. Cztery opiekunki uważają, że odziedziczyły pewne cechy charakteru po swoich rodzicach lub dziadkach, np.:

Moja mama bardzo się do tego przyczyniła. Zawsze chciała dla nas jak najlepiej, wiesz, jak każda mama. Zawsze się o nas troszczyła. Chciała, żebyśmy mieli wszystko, co najlepsze, więc tutaj też mogę powiedzieć, że jest to po prostu matczyzna opieka i wydaje mi się, że czasami można traktować dzieci w żłobku tak, jakby były nasze własne (W9).

Jedna z opiekunek miała przeciwne odczucia. Jej trudne dzieciństwo, pełne nieporozumień i braku czułości czy troski stało się motywacją do pracy z dziećmi:

Pomyślałam o swoim życiu i zastanowiłam się, czego brakowało od dorosłych, czego nie miałam. W pewnym sensie nigdy nie miałam nikogo, do kogo mogłabym pójść ze swoim problemem, nie miałam możliwości porozmawiania. I chciałabym dać to dzieciom w żłobku. Wiem, że czasami może to być frustrujące, ponieważ nie zawsze można zaspokoić wszystkie potrzeby dziecka, nawet jeśli się próbuje (W15).

Pozostałe opiekunki mówiły o tym, w jaki sposób ich doświadczenie zawodowe wpływa na to, jakimi są pracownikami opieki nad dziećmi. Może to sugerować, że lata doświadczenia determinują styl pracy pracowników opieki nad dziećmi. Interesujące byłoby dalsze zbadanie tej kwestii, być może poprzez grupy fokusowe, w których kilku pracowników opieki nad dziećmi mogłoby wymieniać się doświadczeniami.

Doświadczenia z dzieciństwa

Temat ten dotyczy prób rekonstrukcji doświadczeń z dzieciństwa pracowników opieki nad dziećmi w kontekście ich obecnej pracy. Zdecydowana większość badanych opiekunek (19) nie uczęszczała do żłobka, ale ich wspomnienia obejmują czasy przedszkolne lub szkolne, a nawet doświadczenia domowe. Dane te pokrywają się z sytuacją w Polsce w latach 90., gdy około 1% dzieci poniżej 3. roku życia uczęszczało do żłobka, oraz na początku XXI wieku, gdy odsetek ten wzrósł do 1,98% w 2003 roku.

W żłobku, szczególnie na placu zabaw, bawię się z dziećmi, biegam, śmieję się, bawię się w chowanego – tak jak w dzieciństwie – rysuję kwiatki patykami na piasku (W1).

Lata osiemdziesiąte, dziewięćdziesiąte i wczesne dwutysięczne w Polsce naznały dzieciństwo opiekunek uczestniczących w tym badaniu. Nie uczęszczały one do żłobków, a większość ich rodziców pracowała. Dla sześciu z nich wspomnienia z dzieciństwa są wypełnione pamięcią o braku czasu dla dziecka i surowych metodach dyscyplinowania, w tym o przemocy fizycznej.

Wiele razy słyszałam: „jeśli będziesz się źle zachowywać, wyślę cię do domu dziecka”; dzieci były też bite (W6).

Zdecydowanie byłam surowo oceniana w domu za różne rzeczy, ciągle porównywana do innych dzieci. Miałam też bardzo ograniczoną swobodę działania (W7).

Dziadkowie nauczyli mnie takiej uległości, że wydawało mi się, iż istnieję tylko po to, by nie mieć własnego zdania, nie mieć własnych ambicji, tylko wypełniać to, co ktoś mi narzucił z góry – i to jest traumatyczne doświadczenie (W15).

Trzy opiekunki wspominały swoje dzieciństwo jako wypełnione wolnością i zabawą z różnymi ważnymi osobami, najczęściej z matkami, ale także z ojcami, babkami i dziadkami:

Miałam bardzo mało wolności i myślę, że mam na tym punkcie lekką obsesję. Naprawdę nie lubię, kiedy wolność dzieci jest naruszana, kiedy ich granice są przekraczane; wtedy coś we mnie się buntuje (W8).

Wcześniejsze badania przeprowadzone przez Connelly'ego i Clandinin (1999) oraz Schaefer (2013) pokazują, że tożsamość nauczycieli jest powiązana z ich własnymi doświadczeniami szkolnymi, programami kształcenia nauczycieli i wczesnymi latami nauczania.

Źródła pomysłów

Wydawać by się mogło, że wiedza na temat właściwego planowania pracy z dziećmi i współpracy z rodzicami nabywana jest w toku formalnej edukacji, niemniej podczas analizy materiału badawczego nie znaleziono zależności, która mogłaby łączyć proces edukacji formalnej ze strategiami stosowanymi w pracy. Pracownicy opieki nad dziećmi twierdziły, że na początku swojej kariery zawodowej uczyły się poprzez obserwację pracy koleżanek i kolegów. Jednocześnie inspiracji i pomysłów związanych z opieką nad dziećmi szukały głównie na portalach społecznościowych, takich jak Facebook czy Pinterest, a także na innych stronach internetowych.

Pomysły na zajęcia pochodzą z trzech różnych stylów organizacji pracy żłobka. Po pierwsze, pracownicy opieki nad dziećmi samodzielnie (zwykle 3–4 opiekunki w grupie) tworzą miesięczny plan i zgodnie z nim szukają pomysłów na zajęcia z dziećmi.

Pod koniec miesiąca planujemy pracę na kolejny miesiąc i całą czwórką robimy to razem [...] w żłobku; mamy dostęp do starych planów edukacyjno-rozwojowych, z których robimy kopie, z różnymi drobnymi zmianami (W3).

Po drugie, niektóre opiekunki korzystają z gotowych planów opublikowanych w książkach metodycznych dla żłobków i przedszkoli, modyfikując te plany dla dzieci

w swojej grupie. Trzecia grupa opiekunek deklaruje, że korzysta z kalendarza dni nietypowych:

Mamy w pracy kalendarz dni nietypowych, gdzie zaznaczone są różne dni, np. dzień kredki, dzień misia, dzień Kubusia Puchatka. Pomysłów szukam w internecie lub najczęściej na stronie eduzabawy. Dodatkowo na Instagramie śledzę kilka profili, takich jak „project nursery” i stamtąd czerpię inspiracje (W20).

Z wypowiedzi respondentek wynika, że pracownice placówek opiekuńczo-wychowawczych są zaangażowane w pracę i edukację dzieci, a także w doskonalenie swoich umiejętności poprzez ciągłą aktualizację zajęć prowadzonych dla najmłodszych. Wydaje się jednak, że wiedza na temat prowadzenia zajęć dla dzieci nie jest opisana w żadnych obowiązujących dokumentach. Dlatego też opiekunki – w obliczu wielu zadań i obowiązków związanych z opieką nad dziećmi w różnych obszarach pracy – najczęściej działają intuicyjnie.

Rozwój zawodowy

W tym temacie pracownice opieki nad dziećmi były zachęcane do przeanalizowania swych potrzeb w zakresie rozwoju zawodowego. Kwestia wyższego wykształcenia nie była punktem wyjściowym dla pytania, ale wydaje się, że mogła stanowić pewien kontekst dla odpowiedzi dotyczących rozwoju zawodowego. Mówiąc ściśle, podczas wywiadów pięć opiekunek kontynuowało studia licencjackie w zakresie opieki i edukacji, po których uzyskałyby kwalifikacje do pracy w żłobku, w klubie dziecięcym, w domu kultury lub w szkole. Dziewięć opiekunek miało wyższe wykształcenie. Pozostałych sześć opiekunek nie miało wyższego wykształcenia, przy czym tylko jedna z nich rozważała jego zdobycie.

Trzy opiekunki doceniają wartość szkoleń online, w których można uczestniczyć w pracy:

Mamy wiele szkoleń online, które odbywają się podczas pracy [...] lub poza pracą; w tej chwili jest mi naprawdę ciężko, ponieważ mieszkam tylko z mężem i dziećmi. Nie mam tu babci ani dziadka; nikogo, kto mógłby nam pomóc (W1).

Jeśli chodzi o temat szkoleń, jedna grupa opiekunek zadeklarowała potrzebę rozwoju swej wiedzy w zakresie edukacji, dyscypliny i psychologii rozwoju dziecka. Druga grupa wyraziła potrzebę odbycia szkolenia praktycznego, takiego jak pedagogika zabawy lub zabawa sensoryczna:

Bardzo bym chciała pójść na szkolenie z zabaw sensorycznych, chociaż wiem, że można też kupić różnego rodzaju książki i inne rzeczy i jest to tańsze, i można to mieć cały czas przy sobie. Bo te kursy zabaw sensorycznych naprawdę kosztują ogromne pieniądze (W6).

Determinanty strategii w pracy opiekunek dziecięcych w żłobkach

Kwestia czynników towarzyszących strategiom w zawodzie opiekunki dziecięcej odnosi się głównie do indywidualnych uwarunkowań, takich jak (1) koszty psychiczne; (2) stosunek do zawodu; (3) porażki i sukcesy w pracy oraz (4) atmosfera w placówce. Liczbowe przedstawienie powyższych aspektów zawarto w tabeli 3. Drugi z wymienionych wyżej obszarów problemowych jest często trudny i utajony, niemniej w tym przypadku pracownice placówek opiekuńczo-wychowawczych otwarcie ujawniały swój stosunek do wykonywanej pracy, a także kosztów psychicznych i towarzyszącej im atmosfery.

Pierwszy z omawianych tu motywów: koszty psychiczne związane są z nieudanymi relacjami z rodzicami, kierownikiem żłobka i współpracownikami. Co ciekawe i warte podkreślenia, żadna z pracownic opieki nad dziećmi nie wiązała kosztów psychicznych z trudnymi relacjami z dziećmi, choć takich doświadczają. Dopiero to, co dzieje się później w kontakcie z rodzicami czy dyrektorem żłobka, powoduje, że ta część pracy kojarzona jest z utratą zdrowia, przewlekłym stresem i decyzją o zmianie pracy. Drugi czynnik strategii – stosunek do zawodu – związany jest z tym, że praca opiekunki dziecięcej postrzegana jest przez nie jako niskopłatna, ciężka i trudna fizycznie, gdzie z jednej strony wiele kobiet boryka się z bólem kręgosłupa, a z drugiej nie widzą możliwości wykonywania tej pracy w inny sposób z zachowaniem równowagi pomiędzy byciem „dla dzieci” a wykonywaniem swoich zadań np. związanych ze sprzątaniem sal i innych pomieszczeń w żłobku.

Kolejny temat, który wyłonił się z badań, dotyczy sukcesów i porażek w pracy opiekuna dziecięcego. Respondentki chętnie mówiły o swoich sukcesach. Są one najczęściej przypisywane sytuacjom, w których ciężka praca z grupą dzieci lub pojedynczym dzieckiem np. z zaburzeniami integracji sensorycznej, zostaje doceniona w postaci pochwały połączonej z jakąś formą gratyfikacji ze strony rodzica lub kierownika/dyrektora żłobka. Zdecydowana większość pracownic placówek opiekuńczo-wychowawczych wiąże swoje niepowodzenia z nieudanymi relacjami z rodzicami – najczęściej w sytuacji, gdy rodzice mimo ewidentnych wskazań opierają się przed podjęciem działań zaradczych, takich jak np. konsultacja w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Pracownice placówek bardzo często zauważają u dziecka pewne zaburzenia, próbują

rozmawiać o tym z rodzicami i mają poczucie porażki, gdy rodzice nie chcą z nimi współpracować, informując: „z moim dzieckiem jest wszystko w porządku” (W3), „nie potrafimy dotrzeć do rodziców z informacją, że dziecko potrzebuje pomocy” (W5).

Z wypowiedzi respondentek wynika, że atmosferę w żłobku tworzy właściciel/zarządca/dyrektor. Jest to główna osoba odpowiedzialna za atmosferę panującą w placówce. Kilka pracownic opieki nad dziećmi podkreśliło, że jednym z najważniejszych aspektów tworzących dobrą atmosferę jest współpraca opiekunek, które pracują także razem ze sobą, gdy opiekują się grupą; a ponieważ są odpowiedzialne za konkretne zadanie, wspólnie sobie z nim radzą, wiedząc, jak ważne jest to w codziennej pracy. Pracownice opieki nad dziećmi pracują lepiej, gdy są odpowiedzialne za atmosferę w placówce, choć nie zależy to tylko od nich jako posiadaczek pełnej odpowiedzialności za powierzone im zadania, ale także od rzeczywistej swobody, nieskrępowanej ciągłą kontrolą kierownika. Występowanie takiej kontroli zostało wyartykułowane przez respondentki: „moja kierowniczką wypytuje o mnie koleżanki; pyta o moją pracę, albo nagle wpada i mówi: »widziałam, że pisałaś do tych rodziców, no, no«” (W10).

Biorąc pod uwagę powyższe, wyraźnie brakuje jasno sformułowanych narzędzi do radzenia sobie z takimi problemami. Co więcej, nie wszyscy pracownicy żłobków czują się na siłach, by dzielić się wiedzą na temat tego, jak radzić sobie z takimi sytuacjami, a spotkania z kierownikiem/dyrektorem żłobka często nie rozwiązują problemu lub nie kończą się przeniesieniem odpowiedzialności na kierownika: „Powiedziano nam, żebyśmy wysyłali takich rodziców do kierownika i na razie nie mieliśmy żadnych problemów z rodzicami, którzy nie chcą stosować się do zaleceń personelu żłobka” (W18). Literatura często opisuje takie sytuacje, a mimo to badacze twierdzą, że tak naprawdę brakuje wsparcia dla opiekunek (Sollars, 2022). Specyfika prezentowanego materiału badawczego pokazuje, że w tym kontekście mamy do czynienia głównie z wiedzą zamaskowaną. Wszelkie koszty, sukcesy, porażki, atmosfera w miejscu pracy mają znamiona wiedzy ukrywanej przez pracowników opieki nad dziećmi.

Tabela 3. Źródła

Kod	Liczba kodów
Wiedza i umiejętności wynikające z edukacji	27
Co najbardziej wpłynęło na mnie jako pracownika opieki nad dziećmi	20
Moje własne doświadczenia z dzieciństwa	34
Źródła pomysłów na pracę z dziećmi	24
Wykształcenie	45

Dyskusja i wnioski

Wcześniejsze badania (Osgood, 2010, Langford i Richardson, 2022) wykazały, że we wczesnej edukacji dziecko, jego potrzeby i rozwój znajdują się w centrum uwagi, podczas gdy dobre samopoczucie wychowawcy jest całkowicie ignorowane. Badania ukazują, że pracownik opieki nad dzieckiem nie jest we wczesnej edukacji przedmiotem, ale raczej podmiotem. Autorzy tych badań nie negują wartości doświadczeń dzieci; po prostu pokazują, że w centrum praktyki i polityki wczesnej edukacji doświadczenia opiekunek (zwykle są to kobiety) pozostają niezauważone (Langford i Richardson, 2022). Z fragmentów wywiadów z opiekunkami wyłoniło się całe spektrum inspiracji związanych z pracą opiekunki w żłobku – począwszy od własnego dzieciństwa, najczęściej w postaci matczynej troski i uwagi oraz w postaci dobrego nauczyciela, poprzez wsparcie innych opiekunek dziecięcych, a skończywszy na satysfakcji płynącej z wykonywanego zawodu. Dla niektórych kobiet rozmowa z badaczką była powodem do refleksji nad wieloma aspektami ich pracy. Przy kilku okazjach wyrażono zaskoczenie i wdzięczność, że prowadzone są badania nad pracownicami opieki nad dziećmi.

Na pierwszym etapie swej pracy opiekunki doceniły wartość współpracy z doświadczonymi koleżankami – zwłaszcza jeśli miały okazję pracować z osobą, która była zainteresowana i zaangażowana w przekazywanie innym swojej wiedzy. Praca z dziećmi to specyficzny obszar doświadczenia, który jest doskonały przede wszystkim pod nadzorem doświadczonego profesjonalisty, a pracownice opieki nad dziećmi stwierdziły, że istotna wartość w ich pracy pochodzi ze wsparcia koleżanek, co jest zgodne z wcześniejszymi badaniami (Jones i in., 2005; Eckhardt i Egert, 2020; Hakim i Dalli, 2018).

Praktyczna wiedza dotycząca przede wszystkim sposobów radzenia sobie z grupą dzieci, strategii rozmów z rodzicami czy przekonywania dzieci do różnych zachowań nabywana jest w sposób nieformalny poprzez tworzenie różnych zależności werbalnych i wizualnych pomiędzy pracownikami opieki, rodzicami i kierownikiem (obserwacja). Wątek rozwoju zawodowego w wypowiedziach pracowników opieki nad dziećmi był podkreślany przez opiekunów jako zaniedbany w polskim systemie edukacji. Badania wykazały, że jakość edukacji zależy od dobrego samopoczucia pracowników opieki nad dziećmi (Goouch i Powell, 2017; Page i Elfer, 2013), dlatego sugeruję zwrócenie większej uwagi na te kwestie.

W badaniu wzięły udział osoby z różnym doświadczeniem zawodowym. Zaobserwowano tendencję, zgodnie z którą pracownice żłobków pozbawione wsparcia doświadczonych opiekunów borykały się z wieloma problemami, najczęściej dotyczącymi sposobów radzenia sobie z rodzicami w sytuacjach trudnych i konfliktowych czy też z dziećmi mającymi trudności adaptacyjne lub zaburzenia integracji sensorycznej. Opiekunki te wspierały same siebie poprzez własne poszukiwania, najczęściej w internecie lub w formie uczestnictwa w szkoleniach dla personelu żłobków. Bardzo cenne

byłoby wzmocnianie środowiska żłobkowego, w szczególności opiekunek i opiekunów, poprzez poprawę ich dobrostanu. W rozwijaniu głębszej tożsamości ważne jest nie tylko zdobywanie wiedzy i rozwijanie umiejętności, ale także identyfikacja, integracja i angażowanie się w działania na rzecz społeczności, której jest się częścią. Ważne jest, by doświadczenia edukacyjne, w których uczestniczą pracownicy opieki nad dziećmi, miały praktyczny charakter, szczególnie adekwatny do ich codziennej pracy. Ponadto pracownicy opieki nad dziećmi powinni otrzymywać w tym zakresie większe wsparcie.

Bibliografia

- Bastos, P. i Cristia, J. (2012). Supply and quality choices in private child care markets: Evidence from São Paulo. *Journal of Development Economics*, 98(2), 242–255. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2011.08.001>
- Braun, V. i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brubaker, R. i Cooper, F. 2000. Beyond “identity”. *Theory and Society*, 29(1), 1–47. <https://www.jstor.org/stable/3108478>
- Chalke, J. (2013). Will the early years professional please stand up? Professionalism in the early childhood workforce in England. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 14(3), 212–222. <https://doi.org/10.2304/ciec.2013.14.3.212>
- Connelly, F. M. i Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. Teachers College Press.
- Creswell, J. W. i Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Crompton, R. (2000). The gendered restructuring of the middle classes: Employment and caring. W: R. Crompton, F. Devine, M. Savage i J. Scott (red.), *Renewing class analysis*. Blackwell.
- Dalli, C. (2008). Pedagogy, knowledge and collaboration: Towards a ground-up perspective on professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 171–185. <https://doi.org/10.1080/13502930802141600>
- Eckhardt, A. G. i Egert, F. (2020). Process quality for children under three years in early child care and family child care in Germany. *Early Years*, 40(3), 287–305. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1438373>
- Gajek, K., & Wysłowska, O. (2023). The types of work of early childhood education and care professionals: An interactive perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(5), 1–13.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for educational research. *Review of Research in Education*, 25(1), 99–125.

- Geiss, M. i Westberg, J. (2020). Why do training regimes for early childhood professionals differ? Sweden and Switzerland compared. *European Educational Research Journal*, 19(6), 544–563. <https://doi.org/10.1177/1474904120909652>
- Goouch, K. i Powell, S. (2016). Babyroom workers: Care in practice. W: E. J. White i C. Dalli (red.), *Under-three year olds in policy and practice* (pp. 143–157). Springer.
- Hakim, L. i Dalli, C. (2018). ‘To be professional is a never-ending journey’: Indonesian early childhood practitioners’ views about the attitudes and behaviours of a professional teacher. *Early Years*, 38(3), 244–257. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1256275>
- Jones, L., Holmes, R. i Powell, J. (2005). *Early childhood studies: A multiprofessional perspective*. Open University Press.
- Keary, A., Babaeff, R., Clarke, S., & Garnier, K. (2020). Sedimented professional identities: Early childhood education pre-service teachers. *Teachers and Teaching*, 26(3–4), 264–279. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1823829>
- Langford, R. i Richardson, B. (2022). *The early childhood educator: Critical conversations in feminist theory*. Bloomsbury Publishing.
- Manning, M., Wong, G. T., Fleming, C. M. i Garvis, S. (2019). Is teacher qualification associated with the quality of the early childhood education and care environment? A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 89(3), 370–415. <https://doi.org/10.3102/0034654319837540>
- Miller, L., & Cable, C. (2011). *Professionalization, leadership and management in the early years*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446288795>
- Moss, P. (2010). We cannot continue as we are: The educator in an education for survival. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(1), 8–18. <https://doi.org/10.2304/ciec.2010.11.1.8>
- Noailly, J. i Visser, S. (2009). The impact of market forces on child care provision: Insights from the 2005 child care act in the Netherlands. *Journal of Social Policy*, 38(3), 477–498. <https://doi.org/10.1017/S0047279409003109>
- Osgood, J. (2010). Reconstructing professionalism in ECEC: The case for the ‘critically reflective emotional professional’. *Early Years*, 30(2), 119–133. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.490905>
- Osgood, J. (2012). *Narratives from the nursery: Negotiating professional identities in early childhood*. Routledge.
- Page, J. i Elfer, P. (2013). The emotional complexity of attachment interactions in nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 553–567. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.766032>
- Rauschenbach, T., & Riedel, B. (2016). Germany’s ECEC workforce: A difficult path to professionalisation. *Early Child Development and Care*, 186(1), 61–77. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1014811>
- Sadowska, K. (2017). Wczesna edukacja dziecka w opiniach opiekunów poznańskich żłobków – raport z badań. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 5(2), 116–134. <http://hdl.handle.net/11089/24952>

- Schaefer, L. (2013). Beginning teacher attrition: A question of identity making and identity shifting. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 19(3), 260–274. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754159>
- Sollars, V. (2022). Reflecting on ‘quality’ in early childhood education: Practitioners’ perspectives and voices. *Early Years*, 42(4–5), 613–630. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1849034>
- Telka, L. (2023a). Postrzeganie dziecka przez wychowawcę w żłobku. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 57(2), 67–78. <https://doi.org/10.26881/pwe.2023.57.05>
- Telka, L. (2023b). Uwspólnianie przekonań wychowawców o wychowaniu w żłobku. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 616(1), 53–64. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.2403>
- Ünver, Ö., Bircan, T. i Nicaise, I. (2020). Opinion-policy correspondence in public provision and financing of childcare in Europe. *International Journal of Educational Research*, 101(2), 101576. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101576>
- Vincent, C. i Ball, S. (2006). *Childcare, choice and class practices: Middle-Class parents and their children*. Routledge.