

Krzyszyna Heland-Kurzak

<https://doi.org/10.26881/pwe.2022.55.05>

ORCID: 0000-0002-6130-4644

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

kheland@aps.edu.pl

Klimat i system organizacji żłobka a poczucie własnej skuteczności opiekunów dzieci do lat trzech

Summary

The climate and organisation system of the nursery vs. the 3 year olds' caregivers' sense of self-efficacy

Research about self-efficacy of caregivers of children up to 3 years of age and the climate and organization system of the facility were carried out in all public nurseries in Warsaw. Two hundred twenty four childcare worker in nurseries participated in the study. The study showed that the climate correlated with the influence of the childcare worker's self-efficacy, while no such relationship with age, work experience or education was observed. Self-efficacy was seen as connected with the atmosphere created in the nursery and positively correlated with it. This relationship was not found in relation to age, experience, or education.

Keywords: childcare centres, childcare centres organization system, childcare centres climate, childcare worker, self-efficacy

Słowa kluczowe: żłobek, system organizacji żłobka, klimat żłobka, opiekun w żłobku, poczucie własnej skuteczności

Wprowadzenie

Poczucie własnej skuteczności opiekunów to siła przekonania o swojej wiedzy oraz umiejętnościach opiekuńczych i wychowawczych, a także odpowiednim nastawieniu do powierzonych im dzieci. Podstawowy kontekst teoretyczny badań stanowi społeczno-poznawcza teoria poczucia własnej skuteczności Alberta Bandury (1977) wraz z teorią samoskuteczności nauczycieli (Friedman, Kass 2002). Bandura definiował poczucie własnej skuteczności jako osąd ludzi na temat ich możliwości organizowania i realizowania działań niezbędnego do osiągnięcia pożądanego działania (Bandura 1977: 193). Natomiast teoria samoskuteczności to postrzeżenie przez nauczyciela jego zdolności do „(a) wykonywania wymaganych zadań zawodowych i regulowania relacji zachodzących w procesie nauczania i wychowywania uczniów oraz (b) wykonywania zadań organizacyjnych, stawiania się częścią organizacji i jej procesów polityczno-społecznych” (Friedman, Kass 2002: 684). Poczucie własnej

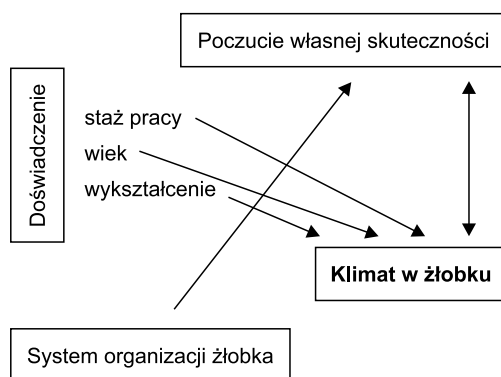
skuteczności opiekuna/wychowawcy wiąże się z jego przekonaniem na temat wpływu na zachowanie swoich podopiecznych (Caprara i in. 2003). W literaturze naukowej można znaleźć dość obszerne badania na temat poczucia własnej skuteczności wśród nauczycieli przedszkola, w których wykazano m.in., że staż pracy nie jest skorelowany ze stopniem poczucia własnej skuteczności (Guo i in. 2010; Emam, Mohamed 2011; Bullock i in. 2015). Niektórzy łączą zagadnienie poczucia skuteczności z problemem wypalenia zawodowego nauczycieli przedszkola lub motywacji do pracy. Z badań można się dowiedzieć, że wielu nauczycieli z powodu niskiego prestiżu społecznego zawodu i jednocześnie bardzo wysokich wymagań nie potrafi sprostać tym wyzwaniom, osoby te tracą więc siłę i motywację do pracy (Żuchelkowska 2014; Smak, Walczak 2015). Do odmiennych wniosków doszli badacze wskazujący, że opiekunowie dzieci do lat 4 z większym stażem w pracy z dziećmi wykazują większe wsparcie emocjonalne wobec dzieci (Jeon i in. 2015). Są dostępne również doniesienia badawcze, z których dowiadujemy się, że nauczyciele przedszkola mają wyższy poziom poczucia umiejętności pracy z grupą dzieci niż nauczyciele pierwszych klas szkół podstawowych (Klassen, Chiu 2010; Fantuzzo i in. 2012). Z badań wynika, że nauczyciele z wyższym wykształceniem mogą być bardziej efektywni w pracy z dziećmi (Fukkink, Lont 2007; Guo i in. 2010; Emam, Mohamed 2011; Bullock i in. 2015). Są też takie badania, które zaprzeczają związkowi poczucia własnej skuteczności z wykształceniem (Perren i in. 2017). Co więcej, powstało też wiele doniesień badawczych, według których poczucie własnej skuteczności zwiększa się wraz z odbyciem przez nauczycieli dodatkowych szkoleń (Ross, Bruce 2007; Swackhamer i in. 2009; Fives, Buehl 2012). Badania te stały się inspiracją do sprawdzenia, czy z podobnymi sytuacjami możemy mieć do czynienia u opiekunów w żłobkach, wobec których nie wymaga się wyższego wykształcenia (Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 (Dz. U. z 2022 r., poz. 1324 ze zm.)). Zgodnie z art. 16 ustawy opiekunem w żłobku lub klubie dziecięcym może być osoba posiadająca kwalifikacje: pielęgniarki, położnej, opiekunki dziecięcej, nauczyciela wychowania przedszkolnego, nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej lub pedagoga opiekuńczo-wychowawczego. Opiekunem w żłobku lub klubie dziecięcym może być także osoba, która posiada co najmniej wykształcenie średnie oraz doświadczenie w pracy z dzieckiem lub w momencie rozpoczęcia pracy zadeklaruje, że w ciągu 6 miesięcy odbędzie 80-godzinne szkolenie. Ta rozbieżność w wymaganiach stawianych wobec warunków zatrudnienia opiekunów utrudnia zdiagnozowanie różnic w jakości usług świadczonych wobec dzieci poniżej 3. roku życia (Eckhardt, Egert 2020). W Polsce na jednego opiekuna w placówce opiekuńczo-wychowawczej dla dzieci do lat 3 przypada do 8 dzieci (w przypadku dzieci do roku – odpowiednio: do 5 dzieci). Opiekunowie w żłobkach zarabiają mniej niż nauczyciele w przedszkolu czy szkole. Dodatkowo pensum (20–25 godzin) i wymiar pracy (40 godzin) różnicuje nauczycieli przedszkola i szkoły z opiekunami i wychowawcami w żłobku (por. Żytko, Pacholczyk-Sanfilippo 2017). Te czynniki – jak wykazuje się w badaniach – w dużej mierze obniżają motywację do pracy (Totenhagen i in. 2016). Według niektórych badań opiekunowie i rodzice traktują doświadczenie rodzicielskie i życiowe jako wystarczające przygotowanie do pracy z dziećmi (Gable, Hansen 2001; Hübner

i in. 2003; Schaack i in. 2017). Na podstawie wymagań stawianych opiekunom w wielu krajach Europy można stwierdzić, że od wychowawców w żłobkach (*childcare workers*) nie oczekuje się wyższego lub kierunkowego wykształcenia, np.: w Szwajcarii (Perren i in. 2017), w Austrii, Holandii i Polsce. Są też kraje, dla których te wymagania są istotne, jak np.: Grecja i Portugalia (Doliopoulou 2017). W Danii, Norwegii, Finlandii, Szwecji, we Francji, w Słowenii, na Łotwie, Cyprze, w Portugalii i Rumunii u osoby starającej się o stanowisko opiekuna potrzebne są ukończone studia na poziomie minimum licencjatu (Rayna 2017). Trzeba także wziąć pod uwagę fakt, że w poszczególnych krajach regulacje kierujące pracą instytucji opieki nad dziećmi do lat 3 są zróżnicowane i istnieją zapisy np. o pracy asystentki, stażystki czy pomocy, wobec których nie wymaga się wyższego wykształcenia. Badania w wielu krajach uwypuklają znaczenie postaw opiekunów wobec dzieci, stosowanych przez nich metod edukacyjnych i opiekuńczych oraz powiązanego z nimi dobrostanu opiekunów (Huijbregts i in. 2008; Dahlberg i in. 2013; Kopaczyńska, Olczak 2016; Lasota 2017; Sadowska 2017), ale wciąż niewystarczająca wiedza w tym zakresie dowodzi, że istnieje potrzeba dalszych badań w zakresie postaw opiekunów wobec dzieci (Żytko 2012). Wychowawcy w żłobku stoją przed poważnymi wyzwaniami w zakresie świadczenia profesjonalnych usług dla małych dzieci oraz wobec wyzwania, jakim jest wczesnodziecięca edukacja (MacNaughton 2003; Karila 2008; Dalli i in. 2012; Telka 2012; Guevara 2020). Stawianie mniejszych wymagań wobec wykształcenia opiekunów wpływa na łatwiejsze pozyskiwanie osób do pracy, chociaż w dłuższej perspektywie może obniżyć jakość wczesnodziecięcej edukacji. Wydaje się, że system doskonalenia opiekunów w żłobkach – bardzo dobrze funkcjonujący w dużych miastach w Polsce – może skutecznie rekompensować brak wykształcenia wyższego wśród części opiekunów.

Dowodzono w badaniach, że mniejsze poczucie własnej skuteczności specjalistów od wczesnej interwencji wobec dzieci do 3. roku życia ma wpływ na gorsze wyniki ich pracy. Najczęstszym problemem było przekonanie tych specjalistów, że czynniki środowiskowe i demograficzne determinują rozwój dzieci, a ich praca nie przynosi wystarczających efektów, dopóki właśnie te czynniki nie zostaną wyeliminowane (Lamorey, Wilcox 2005). Wiadomo, że dzięki temu, że nauczyciele współpracują ze sobą w celu znalezienia sposobów radzenia sobie z problemami z zachowaniem uczniów, zwiększa się skuteczność poszczególnych nauczycieli (Tschannen-Moran i in. 1998; Gebbie i in. 2012). Większość badań nad poczuciem własnej skuteczności nauczycieli dotyczy nauczycieli dzieci w wieku szkolnym, ale kilka badań obejmowało również nauczycieli pracujących z podopiecznymi w okresie wczesnego dzieciństwa. W badaniach nauczycieli wychowania przedszkolnego wykazano, że nauczyciele o wyższym poczuciu własnej skuteczności spędzali więcej czasu na komunikowaniu się z rodzicami i uczeniu zarówno umiejętności poznawczych, jak i społeczno-emocjonalnych (Fantuzzo i in. 2012), chociaż we wcześniejszych badaniach, które dotyczyły związku między poczuciem własnej skuteczności nauczycieli przedszkolnych, postawami i obserwowaną praktyką nauczania w matematyce, nie potwierdzono związku między poczuciem własnej skuteczności a praktyką (Todd Brown 2005). W kontekście niniejszego artykułu najbardziej interesujące są wyniki badań wśród specjalistów

pracujących z dziećmi do 4. roku życia w Szwajcarii – podkreśla się w nich rolę poczucia własnej skuteczności profesjonalistów w kontekście zapewniania wysokiej jakości opieki nad dziećmi i edukacji skoncentrowanej na dziecku we wczesnym dzieciństwie (Perren i in. 2017). Autorzy przywoływanych badań pokazali, że rodzice organizujący opiekę łączoną dla swoich dzieci (opieka nieinstytucjonalna) byli mniej skuteczni w pracy z dziećmi niż wychowawcy, którzy jako profesjonaliści mają wykształcenie kierunkowe. Na podstawie wyników sugeruje się również, że szkolenia dla opiekunów powinny także obejmować metody autorefleksji, ponieważ może to być ważny mechanizm, dzięki któremu można zmienić przekonania wychowawców.

Na rycinie 1 zostały przedstawione pojęcia, które stały się osią przewodnią w prezentowanych badaniach. Doświadczenie opiekuna w żłobku jest rozumiane w kategoriach stażu pracy, wieku i wykształcenia. Doświadczenie odniosłam osobowo i skierowałam je na klimat w żłobku, który jest bezpośrednio związany z poczuciem własnej skuteczności. System organizacji żłobka, a więc to wszystko, co placówka zapewnia pracownikowi, połączyłam jednostronnie z poczuciem własnej skuteczności.



Rycina 1. Ścieżki powiązań pojęć

Źródło: opracowanie własne.

Kontekst teoretyczny

W badaniach dowiedziono, że interakcje między nauczycielem a dzieckiem znacząco wpływają na doświadczenia dziecka i mogą służyć do określania jakości edukacji (Whitebook 2013; Cassidy i in. 2017; Shim, Lim 2017). W żłobkach w 2019 r. w Polsce pracowało 27,7 tys. osób. Wśród osób zatrudnionych w placówkach (*childcare centres*) przeważały opiekunki dziecięce (blisko 67%). Osoby z kwalifikacjami nauczycielskimi stanowiły ponad 13% ogólnej liczby zatrudnionych. Zdecydowaną większość pracowników stanowiły kobiety (99,3%). Dla ponad 90% opiekunek dziecięcych i nauczycieli

placówki opieki nad dziećmi w wieku do lat 3 były głównym miejscem pracy. W przypadku położnych i pielęgniarek ten odsetek był zdecydowanie niższy i wyniósł, odpowiednio: ok. 57% i 48% (GUS 2020). Ruben G. Fukkink i Anna Lont (2007) pokazali, że szkolenie opiekunów w żłobkach nie przynosi takich rezultatów jak odbycie kilkuletnich studiów kierunkowych w zakresie opieki i wychowania dzieci. Wskazali, że postawy opiekunów wobec dzieci w kluczowy sposób wpływają na jakość pracy opiekuńczo-wychowawczej. Postulowali, aby wykształcenie wyższe było wymogiem rozpoczęcia pracy opiekuna w żłobku. Studia zdobywane przez kilka lat mogą kształtować w opiekunach ich postawy wobec dzieci. W innych badaniach wykazano również, że wyższy poziom wykształcenia powoduje, że opiekunowie są bardziej wrażliwi i zaangażowani w pracę z dziećmi i częściej włączają się w edukację dzieci (Werner i in. 2016). Szkolenia dają konkretne efekty i kierunkową wiedzę, a studia – szeroki wachlarz zasobów i solidny warsztat pracy (Girolametto i in. 2003).

Klimat, jaki panuje w żłobku, a więc różnorodne relacje tworzone przez pracowników w placówkach, mają wpływ na jakość pracy opiekuńczo-wychowawczej (Mielcarek, Ratajczyk 2014). Klimat tworzony przez opiekuna w żłobku może być wpierający autonomię dziecka bądź narzucający kontrolę wobec dzieci. Z kolei system organizacji żłobka (zamknięty bądź otwarty) o określonym systemie językowym, jakim posługują się osoby biorące udział w życiu żłobka (pracownicy, rodzice, dzieci, środowisko lokalne) oraz środowisku wychowawczym, ma znaczący wpływ na rozwój dziecka. Przywoływani badacze następująco charakteryzują otwarty system organizacji żłobka: „1) wyższa organizacja i większa elastyczność w doborze środków komunikacji, elastyczność w interpretacji rzeczywistości (...); 2) definicje, pojęcia, reguły dają wiele możliwości interpretacji, negocjacji (...); 3) system dopuszcza inność, różnorodność wśród dzieci (wiek, płeć, niepełnosprawność, kompetencje, pochodzenie); 4) nauka uwzględnia indywidualne potrzeby, zainteresowania i możliwości dziecka (...); 5) korespondencja między światem dziecka i jego rodziny a światem żłobka/klubu dziecięcego” (Mielcarek, Ratajczyk 2014: 43). Omawianie metod wychowawczych – natury i rozwoju dzieci, funkcjonowania dzieci w grupach społecznych, wartości i norm dotyczących rozwoju dzieci – powinno się stać zwyczajem w żłobkach oraz w przygotowaniu zawodowym opiekunów, tak aby opiekunowie byli bardziej świadomi siebie i wyznaczyli wspólne działania całej placówki (por. Huijbregts i in. 2008).

Założenia metodologiczne badań własnych

Cel, pytania i hipotezy badawcze

Prezentowane badania miały na celu sprawdzenie, jaki jest poziom poczucia skuteczności opiekunów w żłobkach oraz czy klimat i system organizacji żłobka wpływa na poczucie własnej skuteczności opiekunów. Ramy teoretyczne tego badania zostały zaczerpnięte

z pracy Megan Tschannen-Moran i Anity Woolfolk Hoy (2001) oraz Helenrose Fives i Michelle M. Buehl (2012). Zgodnie z tymi ramami poczucie własnej skuteczności jest zorientowanym na przyszłość własnym poziomem kompetencji, które można w najbardziej właściwy sposób zaobserwować w zetknięciu z jakimś zadaniem wychowawczo-opiekuńczo-dydaktycznym bądź taką sytuacją. W związku z tym postawiono pytanie o to, co ma większy wpływ na poczucie własnej skuteczności: klimat żłobka czy system organizacji. Ponieważ poczucie własnej skuteczności jest ściślej związane z natychmiastowym działaniem, postawiono hipotezę, że wpływ klimatu żłobka, wieku, stażu pracy i wykształcenia na poczucie własnej skuteczności opiekunów jest silniejszy niż wpływ systemu organizacji żłobka.

Sposób pozyskiwania danych

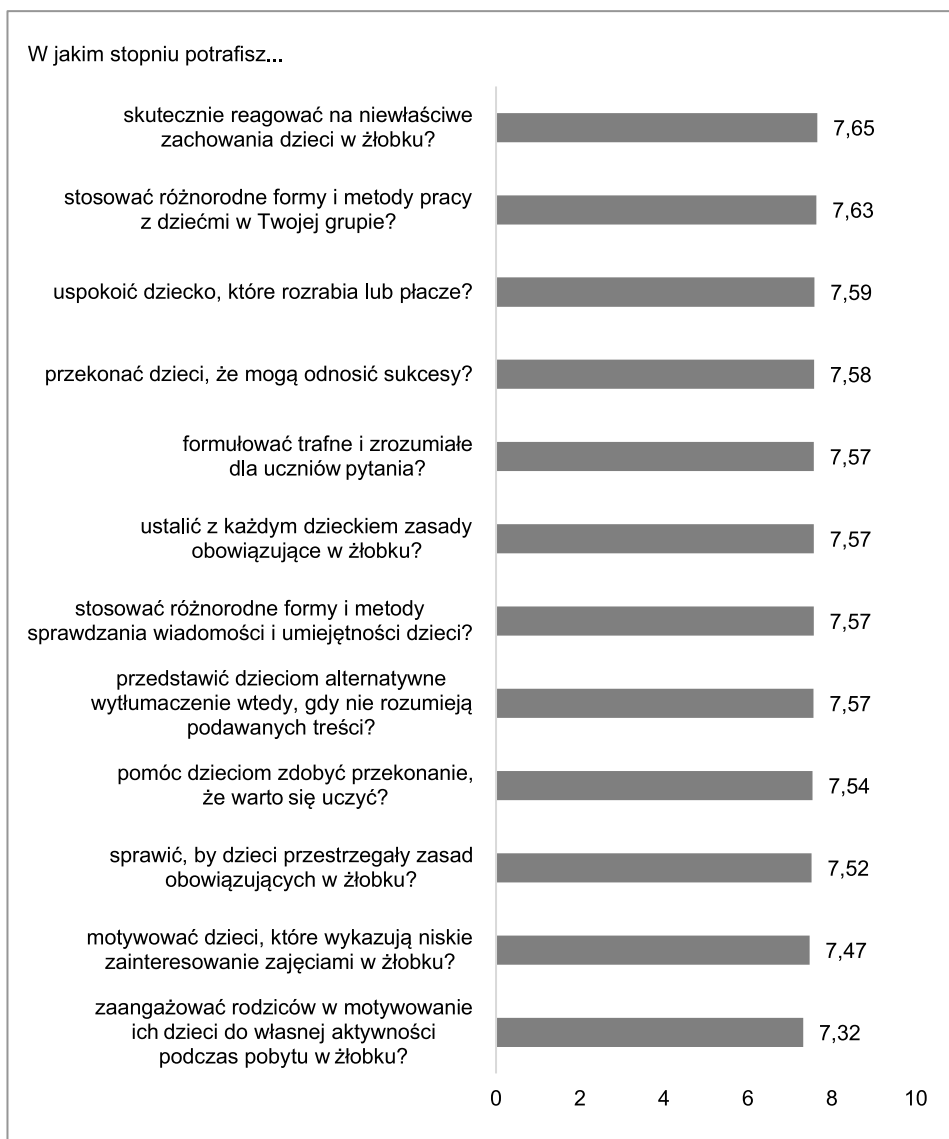
Badania zostały skierowane do opiekunów we wszystkich żłobkach publicznych w Warszawie. Opiekunowie w żłobkach otrzymali drogą elektroniczną arkusze do wypełnienia zawierające: metryczkę, kwestionariusz System organizacji żłobka (Mielcarek, Ratajczyk 2014); kwestionariusz Klimat żłobka (Mielcarek, Ratajczyk 2014) oraz kwestionariusz Poczucie własnej skuteczności (opracowanie własne na podstawie: Hręciński 2016). Link do kwestionariuszy był rozsyłany przez kierowników żłobków, a wypełnione arkusze były automatycznie zapisywane na dysku elektronicznym przechowywanym wyłącznie u autora badań.

Uczestnicy

W badaniu wzięło udział 225 opiekunów w żłobkach (96% kobiet, średni wiek uczestnika badania = 38,5 roku, SD = 10,06, średni staż pracy = 3, SD = 1,2). Warto zaznaczyć, że średnia stażu pracy to 3 lata. Wśród badanych 53,2% wskazało wykształcenie średnie (z kursem opiekuna bądź stażem), 46,7% – wyższe (wyższe licencjackie lub wyższe magisterskie).

Poczucie skuteczności opiekunów w żłobku

Pytania dotyczące poczucia własnej skuteczności opiekuna dziecka zostały oparte na skali Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy (2001): Poczucie własnej skuteczności nauczyciela (TSES), zaadaptowanej na polskie warunki przez Hręcińskiego (2016). Na rycinie 2 przedstawiono 12 pozycji dostosowanych do specyfiki żłobka zmierzonych na 10-punktowej skali Likerta: od „Zdecydowanie się nie zgadzam” (1 pkt) do „Zdecydowanie się zgadzam” (10 pkt).



Rycina 2. Poczucie własnej skuteczności

Źródło: opracowanie własne.

Klimat placówki

Klimat placówki badano przy użyciu kwestionariusza dotyczącego klimatu żłobka (Brzezińska i in. 2014). Skala odpowiedzi prezentowała się od „tak”, przez „raczej tak” i „raczej nie”, po „nie”. Współczynniki rzetelności z wykorzystaniem współczynnika Cronbacha alfa dla klimatu żłobka w badaniu prezentowanym w niniejszym artykule wyniósł 0,91. Współczynnik R-Pearsona dla klimatu placówki i poczucia własnej skuteczności był równy 0,0. Analizie poddano wszystkie pytania z kwestionariusza i powiązano je z wiekiem i stażem pracy, nie wykazano żadnych statystycznie istotnych różnic¹. Klimat w żłobku był traktowany jako zmienna niezależna, ale staż pracy, wiek i wykształcenie zostały uznane za zmienne zależne. Kwestionariusz Klimatu żłobka (zmienna zależna) oraz staż pracy i wiek (zmienne niezależne) poddano również jednoczynnikowej analizie wariancji (ANOVA), dzięki której wykazano statystycznie istotne różnice na poziomie $p = 0,001$. Nie zaobserwowano istotnych statystycznie różnic przy zmiennej niezależnej, jaką jest wykształcenie.

System organizacji żłobka

W celu zbadania systemu organizacji żłobka wykorzystano kwestionariusz System organizacji żłobka (Mielcarek, Ratajczyk 2014). Na rycinie 3 przedstawiono wszystkie pytania zawarte w tym kwestionariuszu.

Współczynniki rzetelności z wykorzystaniem współczynnika Alfa Cronbacha dla poczucia własnej skuteczności opiekunów wyniósł 0,84. Współczynnik R-Pearsona dla systemu organizacji i klimatu żłobka był równy 0,0. Uwzględniając wszystkie zawarte pytania, istotne wyniki można zaobserwować jedynie do pytań: „Decyzje są konsultowane z pracownikami i rodzicami, włączani są wszyscy do współdecydowania” (niepełna 63% badanych odpowiedziało twierdząco, wśród osób niezgadających się z tym stwierdzeniem dominowały osoby pomiędzy 40. a 60. rż.); „Częste dyskusje dyrekcji, pracowników i rodziców przed podjęciem ważnych decyzji” (54% badanych odpowiedziało twierdząco); „Placówka stanowi ważny element pobudzający rozwój społeczności lokalnej – współorganizuje ważne wydarzenia” (66,2%).

W tabeli 1 umieszczono raport wszystkich uzyskanych korelacji, również te, które okazały się nieistotne.

¹ Z wyjątkiem pytania o zachęcanie dzieci do przynoszenia do żłobka ważnych dla nich emocjonalnie przedmiotów: przytulaneek, poduszek, zdjęć rodziny. Nie wzięto pod uwagę tego pytania, gdyż badanie przeprowadzono w trakcie COVID-19 (pod koniec 2020 r.), podczas którego zalecano nieprzynoszenie przedmiotów z domu (ogólnopolskie zalecenia sanitarne).



Rycina 3. System organizacji żłobka: „pomyśl o różnych sytuacjach, które obserwujesz w swojej placówce: jak traktowani są ludzie (pracownicy, rodzice, dzieci), jak zorganizowana jest przestrzeń fizyczna, jaka jest atmosfera?”

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 1. Korelacje

Korelacje		indeks_organizacji	indeks_klimat	indeks_skuteczności
indeks_organizacji	korelacja Pearsona	1	0,402**	-0,102
	istotność (dwustronna)	-	0,000	0,116
	N	237	237	237
indeks_klimat	korelacja Pearsona	0,402**	1	-0,281**
	istotność (dwustronna)	0,000	-	0,000
	N	237	237	237
indeks_skuteczności	korelacja Pearsona	-0,102	-0,281**	1
	istotność (dwustronna)	0,116	0,000	-
	N	237	237	237

** Korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie).

Źródło: opracowanie własne.

Prezentacja zawartości narzędzia badawczego

W badaniach tylko częściowo została potwierdzona postawiona hipoteza, zaobserwowano bowiem statystycznie istotną różnicę przy klimacie w żłobku (ANOVA, wariancja międzygrupowa na poziomie $p = 0,001$). Wydaje się, że może to mieć związek z tym, że pytania dotyczące klimatu żłobka i poczucia własnej skuteczności są ze sobą powiązane znaczeniowo (ryc. 1). W obu kwestionariuszach należy się odnieść do własnej osoby („potrafię”, „umiem”, „angażuję”, „tworzę”, „pomagam”, „staram się”). Natomiast w kwestionariuszu systemu organizacji pytania dotyczyły tego, czy: „placówka tworzy...”, „przestrzeń jest przygotowana...”, „dzieci są zachęcane...” Tak więc językowo pytania przybrały formę bezosobową. Doświadczenie zawodowe i wiek nie były skorelowane ze stopniem poczucia własnej skuteczności.

Na rycinie 2 przedstawiono wyniki stopnia, w jakim opiekunowie w żłobku mają poczucie pewności co do swoich umiejętności dotyczących tego, czy potrafią: 1) przekonać dzieci o ich umiejętności odnoszenia sukcesów; 2) pomóc dzieciom dojść do przekonania, że warto się uczyć; 3) motywować dzieci, które wykazują niskie zainteresowanie zajęciami w żłobku; 4) zaangażować rodziców w motywowanie ich dzieci do własnej aktywności podczas pobytu w żłobku; 5) uspokoić dziecko, które rozrabia lub płacze; 6) skutecznie reagować na niewłaściwe zachowania dzieci w żłobku; 7) sprawić,

by dzieci przestrzegały zasad obowiązujących w żłobku; 8) ustalić z każdym dzieckiem zasady obowiązujące w żłobku; 9) przedstawić dzieciom alternatywne wytłumaczenie wówczas, kiedy nie rozumieją podawanych treści; 10) formułować trafne i zrozumiałe dla dzieci pytania; 11) stosować różnorodne formy i metody sprawdzania wiadomości i umiejętności dzieci; 12) stosować różnorodne formy i metody pracy z dziećmi w grupie. Z ryciny 2 można odczytać, że opiekunowie w żłobkach mają stosunkowo wysoki stopień poczucia własnej skuteczności we wszystkich przedstawionych obszarach pracy opiekuńczo-wychowawczej z dziećmi. Wysoki poziom własnej skuteczności nie jest powiązany z wiekiem, doświadczeniem i wykształceniem opiekuna w żłobku.

Kolejne pytania w kwestionariuszach obejmowały również takie stwierdzenia, jak: „potrafię przekonać dzieci, że mogą odnosić sukcesy?” oraz inne m.in.: „potrafię sprawić, by dzieci przestrzegały zasad obowiązujących w żłobku?” czy „potrafię stosować różnorodne formy i metody pracy z dziećmi w swojej grupie?”. Współczynniki rzetelności z wykorzystaniem współczynnika Cronbacha alfa dla poczucia własnej skuteczności opiekunów wyniósł 0,993.

Dyskusja i podsumowanie

Stwierdzono, że poczucie własnej skuteczności kształtuje klimat tworzony w żłobku, natomiast taka zależność nie zachodzi w wypadku systemu organizacji żłobka. W badaniu wykazano rolę poczucia własnej skuteczności opiekunów w żłobku w zapewnianiu wysokiej jakości opieki nad dziećmi i edukacji we wczesnym dzieciństwie, co odnosi się do drugiego komponentu teorii samoskuteczności nauczycieli, jakim jest skuteczność pracy z grupą dzieci. Zgodnie z hipotezą poczucie własnej skuteczności jest skorelowane z klimatem w żłobku, podczas gdy nie zaobserwowano takich związków z wiekiem, stażem pracy czy wykształceniem. Nie wiadomo również, co wpływa na silne poczucie własnej skuteczności i dobry klimat w żłobku. W związku z tym istnieje konieczność dalszych badań w tym zakresie. Pytania były tak skonstruowane, że można było ocenić poziom deklarowanej wysokiej jakości sprawowanej opieki przez opiekunów, ale nie można było określić konkretnych metod pracy z dziećmi ani podać konkretnych przykładów rozwijania autonomii, rozwoju czy uczenia samodzielności dziecka. Zbadano bowiem deklarację wiedzy i praktyk opiekuńczo-wychowawczych, a nie wiedzę i praktyki np. przez obserwację czy pogłębiony wywiad.

W badaniu osiągnięto nieprzeciętnie wysoki wynik poczucia i pewności zapewnienia najwyższej jakości opieki i wychowania, co może świadczyć o przekonaniu opiekunów co do swoich kompetencji pracy z dziećmi. Wydaje się jednak, że można wskazać pewne słabości tych badań. Z jednej strony ankiety były rozsyłane w większości przypadków przez kierowników żłobków, co mogło wpływać na rzetelność odpowiedzi. Z drugiej zaś badanie ilościowe, uwzględniające wąski zakres formułowania pytań i lakoniczność możliwych odpowiedzi, pozwala stwierdzić, że opiekunowie nie mieli możliwości w precyzyjny

sposób odpowiadać na pytania dotyczące obszarów swojej pracy. Wbrew oczekiwaniom nie odnaleziono związku stopnia poczucia własnej skuteczności z wykształceniem i wiekiem czy stażem pracy. Stoi to w sprzeczności z niektórymi dotąd podjętymi badaniami, w których stwierdzono związek pomiędzy wykształceniem i poziomem poczucia własnej skuteczności (Ross, Bruce 2007; Swackhamer i in. 2009; Fives, Buehl 2012). Może to wynikać z tego, że poziom deklarowanej własnej skuteczności jest inny niż rzeczywisty bądź związek nie jest liniowy, lecz ma głębsze uzasadnienia. Inni badacze wskazują, że wyższy ogólny poziom wykształcenia wiąże się z postawami bardziej skoncentrowanymi na dziecku, ale nie z odpowiednią praktyką edukacyjną lub przekonaniem o własnej skuteczności (Perren i in. 2017). Dalsze badania powinny zatem obejmować przyjrzenie się postawom wobec dziecka, należy w nich wziąć pod uwagę doświadczenie zawodowe i wykształcenie, aby pogłębić nasze zrozumienie tego, w jaki sposób można wzmocnić poczucie własnej skuteczności u specjalistów zajmujących się wczesną edukacją i opieką. Małgorzata Żytko podkreśla, że wczesna edukacja powinna iść w takim kierunku, żeby: „dziecko nie było dopasowywane do określonych struktur i ram. To potrzeby uczących się wyznaczają określony, elastyczny porządek sytuacji i praktyk edukacyjnych” (Żytko 2020: 101).

Literatura

- Bandura A. (1977), *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. „Psychological Review”, 84(2).
- Bullock A., Coplan R.J., Bosacki S. (2015), *Exploring links between early childhood educators' psychological characteristics and classroom management self-efficacy beliefs*. „Canadian Journal of Behavioural Science”, 47(2), <http://dx.doi.org/10.1037/a0038547>, 15.06.2021.
- Caprara G.V., Barbaranelli C., Borgogni L., Steca P. (2003), *Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction*. „Journal of Educational Psychology”, 95(4).
- Cassidy D.J., King E.K., Wang Y.C., Lower J.K., Kintner-Duffy V.L. (2017), *Teacher work environments are toddler learning environments. Teacher professional well-being, classroom emotional support, and toddlers' emotional expressions and behaviours*. „Early Child Development and Care”, 187(11).
- Dahlberg G., Moss P., Pence A.R., Klus-Stańska D., Gawlicz K. (2013), *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki: języki oceny*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Dalli C., Miller L., Urban M. (eds.) (2012), *Early childhood grows up: Towards a critical ecology of the profession*. Dordrecht–Heidelberg–London–New York, Springer.
- Eckhardt A.G., Egert F. (2020), *Process quality for children under three years in early child care and family child care in Germany*. „Early Years”, 40(3).
- Egan B.A. (2004), *Constructing a Professional Identity: Some Preliminary Findings From Students of Early Year Education*. „European Early Childhood Education Research”, 12(2).
- Emam M.M., Mohamed A.H.H. (2011), *Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy*. „Procedia-Social and Behavioral Sciences”, 29.

- Fantuzzo J., Perlman S., Sproul F., Minney A., Perry M.A., Li F. (2012), *Making visible teacher reports of their teaching experiences: The early childhood teacher experiences scale*. „Psychology in the Schools”, 49(2).
- Fives H., Buehl M.M. (2012), *Spring cleaning for the messy construct of teachers' beliefs. What are they? Which have been examined? What can they tell us?* W: K.R. Harris, S. Graham, T. Urdan (eds.), *APA educational psychology handbook: Individual differences and cultural and contextual factors*. Washington, American Psychological Association, <http://content.apa.org/books/13274-019>, 29.06.2021.
- Friedman I.A., Kass E. (2002), *Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization*. „Teaching and Teacher Education”, 18(6).
- Fukkink R.G., Lont A. (2007), *A meta-analysis and review of caregiver training studies*. „Early Childhood Research Quarterly”, 22(3).
- Gable S., Hansen J. (2001), *Child care provider perspectives on the role of education and training for quality caregiving*. „Early Child Development and Care”, 166.
- Gebbie D.H., Ceglowski D., Taylor L.K., Miels J. (2012), *The role of teacher efficacy in strengthening classroom support for preschool children with disabilities who exhibit challenging behaviors*. „Early Childhood Education Journal”, 40(1).
- Girolametto L., Weitzman E., Greenberg J. (2003), *Training day care staff to facilitate children's language*. „American Journal of Speech-Language Pathology”, 12.
- Guevara J. (2020), *What does it mean to be an early childhood educator? Negotiating professionalism during practicum placements in Buenos Aires (Argentina)*. „European Early Childhood Education Research Journal”, 28(3).
- Guo Y., Piasta S.B., Justice L.M., Kaderavek J.N. (2010), *Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains*. „Teaching and Teacher Education”, 26(4).
- Hręciński P.A. (2016), *Polskie opracowanie krótkiej wersji Skali poczucia skuteczności nauczycielskiej (TSES) Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy*. „Testy Psychologiczne w Praktyce i Badaniach”, 2(1).
- Hughes-Belding K., Hegland S., Stein A., Sideris J., Bryant D. (2012), *Predictors of global quality in family child care homes. Structural and belief characteristics*. „Early Education and Development”, 23(5), <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2011.574257>, 27.06.2021.
- Huijbregts S.K., Leseman P.P.M., Tavecchio L.W.C. (2008), *Cultural diversity in center-based childcare: Childrearing beliefs of professional caregivers from different cultural communities in the Netherlands*. „Early Childhood Research Quarterly”, 23.
- Hur E., Jeon L., Buettner C.K. (2015), *Preschool teachers' child-centered beliefs. Direct and indirect associations with work climate and job-related wellbeing*. „Child & Youth Care Forum”, 45, <http://dx.doi.org/10.1007/s10566-015-9338-6>, 22.06.2021.
- Hübner A.J., Walker J.A., McFarland M. (2003), *Staff development for the youth development professional: A critical framework for understanding the work*. „Youth & Society”, 35(2).
- Jeon L., Buettner C.K., Hur E. (2016), *Preschool teachers' professional background, process quality, and job attitudes: A person-centered approach*. „Early Education and Development”, 4, <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2016.1099354>, 12.05.2021.
- Karila K. (2008), *A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education*. „European Early Childhood Education Research Journal”, 16(2).

- Klassen R.M., Chiu M.M. (2010), *Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress*. „Journal of Educational Psychology”, 102(3).
- Kopaczyńska I., Olczak A. (2016), *Wybrane problemy opieki i edukacji dzieci do trzeciego roku życia*. Zielona Góra, Fundacja Edukacja – Demokracja – Rozwój.
- Lamorey S., Wilcox M.J. (2005), *Early intervention practitioners' self-efficacy: A measure and its applications*. „Early Childhood Research Quarterly”, 20(1).
- Lasota A. (2017), *Responsywność opiekuna a poczucie autonomii dziecka we wczesnym dzieciństwie*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, 5(2).
- MacNaughton G. (2003), *Shaping early childhood. Learners, curriculum and contexts*. Glasgow, Open University Press.
- Mielcarek M., Ratajczyk A. (2014), *Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju. Wczesne dzieciństwo*. T. 1. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych (A.I. Brzezińska (red.), Niezbędnik Dobrego Nauczyciela).
- Perren S., Herrmann S., Iljuschin I., Frei D., Körner C., Sticca F. (2017), *Child-centred educational practice in different early education settings: Associations with professionals' attitudes, self-efficacy, and professional background*. „Early Childhood Research Quarterly”, 38.
- Ross J., Bruce C. (2007), *Professional development effects on teacher efficacy. Results of randomized field trial*. „The Journal of Educational Research”, 101(1), <http://dx.doi.org/10.3200/JOER.101.1.50-60>, 15.06.2021.
- Sadowska K. (2017), *Wczesna edukacja dziecka w opiniach opiekunów poznańskich żłobków – raport z badań*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, 5(2), <https://doi.org/10.18778/2450-4491.05.08>, 15.05.2021.
- Sadowska K. (2018), *Wczesnodziecięca edukacja w żłobku. Obraz i postrzeganie*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Schaack D.D., Le V.N., Setodji C.M. (2017), *Home-Based Child Care Provider Education and Specialized Training: Associations With Caregiving Quality and Toddler Social-Emotional and Cognitive Outcomes*. „Early Education and Development”, 28(6).
- Shim S.Y., Lim S.A. (2017), *The influence of Korean preschool teachers' work environments and self-efficacy on children's peer play interactions: the mediating effect of teacher-child interactions*. „Early Child Development and Care”, 189(11).
- Smak M., Walczak D. (2015), *Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Swackhamer L.E., Koellner K., Basile C., Kimbrough D. (2009), *Increasing the self-efficacy of inservice teachers through content knowledge*. „Teacher Education Quarterly”, 36(2).
- Telka L. (2012), *Wspieranie autonomii małego dziecka w placówce – wychowanek i wychowawca*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 4(8).
- Todd Brown E. (2005), *The influence of teachers' efficacy and beliefs regarding mathematics instruction in the early childhood classroom*. „Journal of Early Childhood Teacher Education”, 26(3), <http://dx.doi.org/10.1080/10901020500369811>, 12.06.2021.
- Totenhagen C.J., Hawkins S.A., Casper D.M., Bosch L.A., Hawkey K.R., Borden L.M. (2016), *Retaining Early Childhood Education Workers: A Review of the Empirical Literature*, „Journal of Research in Childhood Education”, 30(4).
- Tschannen-Moran M., Hoy A.W., Hoy W.K. (1998), *Teacher efficacy: Its meaning and measure*. „Review of Educational Research”, 68(2).

- Tschannen-Moran M., Hoy A.W. (2001), *Teacher efficacy: capturing an elusive construct*. „Teaching and Teacher Education”, 17.
- Werner C.D., Linting M., Vermeer H.J., Van IJzendoorn M.H. (2016), *Do intervention programs in child care promote the quality of teacher-child interactions? A meta-analysis of randomized controlled trials*. „Prevention Science”, 17. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0602-7>, 15.06.2021.
- Whitebook M. (2013), *Preschool teaching at a crossroads*. „Employment Research”, 20(3).
- Wysłowska O., Pacholczyk-Sanfilippo M., Lubomirska K. (2020), *Żłobki w wybranych krajach europejskich*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Żuchelkowska K. (2014), *Wypalenie zawodowe u nauczycieli przedszkoli*. „Roczniki Pedagogiczne”, 6(2).
- Żytko M. (2012), *Dzieci do 3 roku życia – opieka czy edukacja? Analiza z perspektywy rozwiązań europejskich*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 4(19).
- Żytko M. (2020), *Wczesna edukacja – między standaryzacją a upodmiotowieniem*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 49(2). <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.49.08>, 3.06.2021.

Źródła internetowe

- Doliopoulou E. (2017), *Greece – ECEC Workforce Profile*. W: P. Oberhuemer, I. Schreyer (eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. http://www.seepro.eu/English/pdfs/GREECE_ECEC%20_Workforce.pdf, 15.06.2021.
- GUS (2020), *Żłobki i kluby dziecięce w 2019 r.* Główny Urząd Statystyczny, Warszawa, https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/6000/3/7/1/zlobki_i_kluby_dzieciece_w_2019_r.pdf, 12.06.2021.
- Rayna S. (2017), *France – ECEC Workforce Profile*. W: P. Oberhuemer, I. Schreyer (eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. www.seepro.eu/English/Country_Reports.htm, 15.06.2021.
- Żytko M., Pacholczyk-Sanfilippo M. (2017), *Poland – ECEC Workforce Profile*. W: P. Oberhuemer, I. Schreyer (eds.), *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. http://www.seepro.eu/English/pdfs/POLAND_ECEC_Workforce.pdf, 3.06.2021.