

Katarzyna Sadowska

ORCID: 0000-0002-3150-8304

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Dziecko w przedszkolu wobec dyrektywności i bezrefleksyjności nauczyciela – oblicza sytuacji trudnych w edukacji przedszkolnej

Abstract

Katarzyna Sadowska, *Dziecko w przedszkolu wobec dyrektywności i bezrefleksyjności nauczyciela – oblicza sytuacji trudnych w edukacji przedszkolnej* [A child in kindergarten facing the teacher's directiveness and thoughtlessness – the faces of difficult situations in preschool education]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 1(27) 2025, Poznań 2025, pp. 39–54, Adam Mickiewicz University Press. ISSN (Online) 2719-2717, ISSN (Print) 2300-0422. <https://doi.org/10.14746/kse.2025.27.1.3>

The research aims to show difficult situations in kindergarten that children encounter that result from teachers' directiveness and thoughtlessness. In the difficult situations described in the study, the child is treated as an object and not only has to meet the requirements set by teachers but also faces misunderstanding of emotions, lack of respect, misunderstanding of needs resulting from the developmental period and – in some cases – violence and aggression if they cannot adapt to the applicable standards and submit to the "will" of the teacher.

The author conducted participant observation, which she carried out from September to March of the 2024/2025 school year in two public kindergartens in Poznań. Participant observation in each facility was conducted twice a week during classes that the author of the study carried out with the children (each time the classes were held for half an hour for each group on one day, the classes were in the form of artistic workshops) and by participating in special events and rehearsals for these events. The researcher also stayed with the children during their activities in the kindergarten on the days when classes were conducted and accompanied the teachers.

The observation was conducted based on the following criteria:

- the teacher's way of communicating with children;
- the teacher's reactivity to the children's current needs;
- the teacher's reactions in difficult situations in contact with the child.

The research results indicate that "little ones" in difficult situations often could not rely on their teacher, it was even observed that difficult situations were caused by this teacher. When the child could not adapt to the requirements placed on it, it was "disciplined", and blackmailed, and attempts were made to underestimate its value, so it was harmed and intimidated.

Keywords

child; difficult situations; directiveness in education; teacher's reflectiveness

Wprowadzanie

Celem badań opisanych w niniejszym artykule było ukazanie sytuacji trudnych, z jakimi spotykają się dzieci w przedszkolu, a które wynikają z dyrektywności i bezrefleksyjności nauczycieli. Dyrektywność postrzegana jest jako działanie nauczyciela, „które ujawnia się w wyobrażeniu o wychowaniu niedemokratycznym, autorytarnym, w dominowaniu przymusu, planów, pomysłów wychowawcy w przebiegu relacji z wychowankiem, w nierównowadze pomiędzy dawać – brać” (Telka, b.d.). Dziecko w sytuacjach trudnych przedstawionych w opracowaniu traktowane jest przedmiotowo i nie tylko musi spełniać wymagania stawiane przez nauczycieli, ale dodatkowo mierzy się z niezrozumieniem emocji, brakiem szacunku, niezrozumieniem potrzeb wynikających z okresu rozwojowego oraz – w niektórych przypadkach – z przemocą i agresją w przypadku, gdy nie może przystosować się do obowiązujących standardów i podporządkować się woli nauczyciela.

Autor przeprowadził obserwację uczestniczącą, którą realizował od września do marca w roku szkolnym 2024/2025 na terenie dwóch poznańskich przedszkoli publicznych. Placówki te usytuowane były na dwóch różnych osiedlach.

Z tego względu, że przedszkoli publicznych na każdym z opisywanych osiedli jest kilka, kadra zarządzająca placówkami stara się dotrzeć do jak najszerszego grona rodziców poprzez strony facebookowe, gdyż w ramach przedszkoli panuje stosunkowo duża konkurencja w obszarze rekrutacji dzieci. W Poznaniu jest 118 placówek, „z których 85 to przedszkola samodzielne, a pozostałe są częścią zespołów przedszkoli lub zespołów szkolno-przedszkolnych, razem ze szkołami podstawowymi” (Maj, 2025). Z powodu prognoz dotyczących likwidacji placówek lub redukcji istniejących w nich oddziałów jedno z przedszkoli, w którym realizowano obserwację, prowadzi rekrutację ustawiczną. Sytuacja taka wynika z niżu demograficznego, który skutkuje także i tym, że w poznańskich przedszkolach przygotowuje się obecnie miejsca dla „kandydatów sprzed kilku lat” (Maj, 2025). Dodatkowo zaznaczyć należy, iż „braki” (Maj, 2025) uzupełniają dzieci z Ukrainy, których w miejskich przedszkolach w 2025 roku jest około 800 (Maj, 2025).

Zarówno przedszkole A, jak i B są placówkami oferującymi 5 oddziałów: do przedszkola A uczęszcza obecnie około 30 dzieci z ukraińskich rodzin, do przedszkola B uczęszcza jedno dziecko z Ukrainy.

Obserwacja uczestnicząca w każdej placówce prowadzona była dwa razy w tygodniu podczas zajęć, które autor opracowania realizował z dziećmi (za każdym razem zajęcia odbywały się w wymiarze pół godziny dla każdej z grup w jednym dniu, zajęcia miały charakter warsztatów artystycznych), oraz poprzez uczestnictwo w wydarzeniach okolicznościowych i próbach do tychże wydarzeń. Badacz

pozostawał z dziećmi także podczas ich aktywności w przedszkolu w te dni, kiedy prowadzone były zajęcia, i towarzyszył nauczycielom.

W każdym z przedszkoli, w których prowadzona była obserwacja, dzieci przydzielane są do grup ze względu na ich wiek, co już na wstępie określić można – jak problem ten ujmuje Katarzyna Gawlicz – jako przejaw władzy dyscyplinarnej objawiającej się dzieleniem, odizolowaniem i segregacją (Gawlicz, 2013, s. 134). Zasada repartycji przejawiała się także w przydzieleniu dzieciom konkretnych miejsc przy stolikach, a także odpowiednich miejsc podczas prowadzonych przez nauczycielki na dywanie zajęć.

Autor prowadził obserwację, biorąc pod uwagę następujące kryteria:

- sposób komunikacji nauczyciela z dziećmi;
- reaktywność nauczyciela wobec bieżących potrzeb dzieci;
- sposób reakcji nauczycieli w tzw. sytuacjach dla niego trudnych w kontakcie z dzieckiem.

Warto dodać, iż w trakcie badań nauczycielki rozmawiały także z badaczem na temat swojej pracy, jednakże rozmowy te miały charakter nieformalny. Obserwowano łącznie interakcje zachodzące pomiędzy dziećmi uczęszczającymi do przedszkoli i 10 zatrudnionymi w nich nauczycielkami¹.

Codziennosc dziecka w przedszkolu – zarys problemu

Współczesna edukacja przedszkolna, jak zauważa Jolanta Andrzejewska, ma za zadanie wspieranie dziecka w rozwoju jego potencjału edukacyjnego (Andrzejewska, 2015). Coraz częściej dziecko postrzega się w kategoriach „bogatego», aktywnego współtwórcy wiedzy, kultury i własnej tożsamości, posiadającego różnego rodzaju kompetencje podmiotu sprawczego” (Gawlicz i Röhrborn, 2014, s. 8), a „we współczesnych koncepcjach konstrukttywizmu poznawczego i społeczno-kulturowego dziecko jest autonomicznym, aktywnym podmiotem poznającym [...], przez doświadczenia buduje w umyśle wiedzę o sobie i świecie [...], ma moc sprawczą i poczucie sprawstwa, charakteryzuje się wolnością i możliwością wyboru, jest aktywne w zabawie, nauce i pracy [...] oraz ma indywidualne linie rozwojowe” (Andrzejewska, 2018, s. 44). Współcześnie więc na gruncie nauk pedagogicznych dzieciństwo rozumiane jest jako konstrukt

¹ Przedszkola mieszczą się w typowych budynkach wzniesionych jeszcze w okresie PRL-u (z przeznaczeniem na placówki przedszkolne); w obu miejscach wystrój zaprojektowano w taki sposób, aby sprawiał wrażenie miłego i przyjaznego.

społeczny, stanowi ono tym samym „szczególny, strukturalny i kulturowy komponent wielu społeczeństw” i nie oznacza biologicznej niedojrzałości (Gawlicz i Röhrborn, 2014, s. 9). W opisywanej perspektywie dzieci postrzegać należy jako aktywne podmioty mające „wpływ na życie swoje i innych osób oraz społeczeństwa, w którym funkcjonują”, a tym samym nie można traktować dzieci w kategoriach biernego przedmiotu „oddziaływania struktur i procesów społecznych” (Gawlicz i Röhrborn, 2014, s. 9).

Nauczyciel małego dziecka powinien zatem cechować się wrażliwością pedagogiczną, umiejętnością krytycznego oglądu rozwiązań edukacyjnych i własnej praktyki, wiedzą merytoryczną oraz umiejętnościami metodycznymi. Nauczyciel podejmujący pracę w przedszkolu winien wykazywać się dbałością w kwestii budowania podmiotowych relacji pomiędzy nim a dzieckiem (Andrzejewska, 2015, s. 90). Każdej interakcji pomiędzy nauczycielem a dzieckiem powinny towarzyszyć: namysł nauczyciela rodzący się w wyniku niepewności, wahań oraz wątpliwości, potrzeba wglądu w warsztat pracy, potrzeba samokształcenia, troski o dobrostan psychiczny i fizyczny wychowanka (Perkowska-Klejman, 2011).

Jak podkreśla Anna Perkowska-Klejman, „współcześnie w Stanach Zjednoczonych, Anglii oraz Australii bardzo popularnym czy nawet powszechnym nurtem w kształceniu nauczycieli jest refleksyjna praktyka. W Polsce – jak do tej pory – w dyskursie nad omawianym tematem dominuje epistemologia raczej retoryczna” (Perkowska-Klejman, 2011, s. 62). Nauczyciele kierują się dyrektywnością, która, jak zaznacza Lucyna Telka (b.d.): „charakteryzuje się ich asymetrycznością, która wskazuje zależność wychowanka od wychowawcy, jego podległość, naraża dziecko na bycie kierowanym, urabianym”. W wyniku dyrektywności osób dorosłych w pracy z dzieckiem pomiędzy nimi a dziećmi zachodzą asymetryczne relacje, osoby nie współdziałają, „ujawnia się bowiem władza symboliczna i formalna, przejawy wyższości (np. wiedza-władza wychowawcy, balast informacyjny)”. Asymetryczność relacji prowadzi „do submisji wychowanka i sytuacji, w których brak jest przejawów jego samodzielności”. W dyrektywności działania wychowawcy dominuje więc „transfer, rodzaj relacji, która stawia wymagania zarówno wychowankowi, by coś realizował, słuchał, podporządkowywał się regułom danym z zewnątrz, jak też wychowawcy, by był przygotowany do przekazywania informacji, budowania przestrzeni, w której przekaz odbywa się głównie w jednym kierunku, od wychowawcy”. W przestrzeni społecznej dziecka komunikuje się, iż „dorosły wie, umie, dziecko nie wie, nie umie” (Telka, b.d.).

Jak zaznacza Dorota Klus-Stańska (2015), w Polsce często dochodzi do tzw. biurokratyzowania tożsamości dzieci, które jest konsekwencją stosowania w placówkach oświatowych

sformalizowanych metodycznych charakterystyk przedszkola i szkoły: z roku na rok w przedszkolach upowszechnia się dyktat metodyki i planu zajęć: placówki te chwalać się stosowaniem wielu metod (całe listy) i regulują pobyt przedszkolaków szczegółowym planem dnia (normalizacja rytmu dnia, wpisanego w codzienność pulsu czasu i przestrzeni); dominuje metodyka pracy kolektywnej, usztywnionej przez narzucone projektom detale wykonania (normalizacja myślenia i działania); nagradzana jest posłuszna wykonawczość dzieci (znormalizowana etyka); niewydolność kształceniowa szkoły prowadzi do postępującego zawłaszczania życia domowego uczniów przez zbyt rozbudowane prace domowe oraz wymagania, by rodzice uczestniczyli w odrabianiu lekcji, stanowiąc domową protezę nauczycieli (znormalizowana prywatność). (Klus-Stańska, 2015, s. 23–24)

Dzieci nie doświadczają możliwości sprawstwa, dydaktyka edukacji przedszkolnej coraz częściej nasycona zostaje kartami pracy i zadaniami do wykonania, które polegają na kreśleniu narzędziem piśmienniczym po kartce papieru. Zabawa, na którą „pozwala” nauczyciel, jest często wyłącznie wynikiem stosownego zachowania przedszkolaków i ma charakter nagrody.

Codziennosc dziecka uczęszczającego do przedszkola stawia je często w obliczu sytuacji nie tylko dla niego niezrozumiałych, dalekich od prorozwojowych, ale sytuacji stresogennych, trudnych, nasyconych bowiem dyrektywnością ze strony nauczycieli. Dziecko tymczasem w procesie własnego rozwoju potrzebuje wsparcia refleksyjnego dorosłego (Cywińska, 2023).

Wyniki badań

Komunikacja nauczyciela z dziećmi

W obszarze komunikacji nauczyciela z dziećmi w przypadku trzech nauczycielek (dwóch z przedszkola A oraz jednej z przedszkola B) każdego dnia obserwacji występowały sytuacje trudne dla dzieci, które wynikały z formułowania przez nauczycielkę wobec podopiecznych zwrotów, na które dzieci nie były w stanie odpowiedzieć ani też nie mogły się do nich ustosunkować ze względu na zastosowanie np. wyrażen ironicznych lub tworzenie komunikatów na poziomie niedostępnym dla dziecka (zdań złożonych, nasyconych dygresjami lub wyrażanymi werbalnie ocenami dziecka). W przypadku jednej z nauczycielek z przedszkola A (nauczyciel dyplomowany z ponad 20-letnim stażem pracy), która opiekowała się grupą najmłodszych dzieci, sytuacje komunikacyjne, o których mowa, polegały m.in. na wydawaniu dzieciom poleceń i w razie ich nierealizowania na wyrażaniu głośnego komentarza mającego charakter skargi w rodzaju: „jak zwykle” lub w formie komentarzy dotyczących niekompetencji dziecka („nie są w stanie niczego zrobić”,

„one akurat coś potrafią...”). Nauczycielka używała wprawdzie wobec dzieci słowa „proszę” (np. „proszę, ustawcie się”, „proszę, usiądź wreszcie spokojnie”, „proszę, stań tutaj”, „no choć tu wreszcie, proszę”), jednak wypowiedziom tym towarzyszyło „przewracanie oczami”, wzdychanie, brak uśmiechu, niezadowolenie na okoliczność konieczności zwrócenia się do „niesfornego” dziecka widoczne w mimice twarzy. W ramach towarzyszących wypowiedziom komentarzy pojawiały się sformułowania typu: „jacy oni są męczący”, „oni chcą się tylko bawić i nie robić nic innego”, „nie można z nimi pracować”, „z wami nic się nie da zrobić”, „znowu z nim są problemy”, „ja już nie mogę”. Nauczycielka wprawdzie często schylała się w stronę dziecka, z którym się komunikowała, najczęściej jednak wypowiedzi formułowała, nie patrząc dziecku w oczy, a spoglądając w przestrzeń znajdującą się ponad dzieckiem.

W przypadku drugiej nauczycielki z tego samego przedszkola (nauczyciel emerytowany zatrudniony w przedszkolu, opiekun najstarszej grupy dzieci) zauważono, że w obszarze komunikacji niewerbalnej następowały prychnania, wzdychania, nerwowe machanie rękami, dominowała postawa zamknięta (ręce złożone z przodu) lub postawa wyrażająca dominację (pozycja na rozwartych nogach z założonymi na biodrach rękoma i uniesioną w górę głowę). Nauczycielka nie zwracała się do dziecka, mówił jakby „ponad” dzieckiem, patrząc w dal. Zaobserwowano, że nauczycielka ta była niejako poza zasięgiem dziecka i sama nie nawiązywała kontaktu (poza sytuacjami, w których wydawała polecenia o charakterze dyscyplinującym czy porządkowym, np. „wychodźcie już”, „idźcie tam”, „ubieracie się”, „odkładacie to” itp.). Nauczycielka podnosiła głos, uznawała bowiem (co wielokrotnie powtarzała badaczowi), że „należy ich ustawić”, by „chodzili jak w zegarku”. Podczas zajęć prowadzonych przez badacza nauczycielka wychodziła na ogół z sali, pozostawiając dzieci bez opieki, a gdy wracała i zastawała hałas, krzyczała: „cisza”, „z wami się nie da nic zrobić”, „jak wy się zachowujecie”, „jesteście beznadziejni”. Nauczycielka pozostawiała także dzieci w sali całkiem same, bez jakiejkolwiek osoby dorosłej. Wielokrotnie pytała także badacza, czy nie chce, by „ustawić dzieci”, bo „z nimi inaczej się nie da” i „trzeba krótko”. Gdy badacz odpowiadał, że podczas zajęć, które realizuje z przedszkolakami, obowiązuje zasada dobrowolności, nauczycielka wyrażała brak aprobaty i podważała kompetencje pedagogiczne badacza, sugerowała nadto, iż przez przyjętą przez niego zasadę „nie dojdzie z nimi potem do ładu” i „psuje mu robotę”. Komunikacja niewerbalna stosowana wobec dzieci przez opisywaną nauczycielkę, a przejawiająca się m.in. wzdychaniem, wielokrotnym wzruszaniem ramionami, niekierowaniem wzroku w stronę dziecka, machaniem ręką, przywodziła badaczowi na myśl pogardę. Nauczycielka kierowała nadto wzrok w stronę dziecka i zbliżała się do niego wyłącznie wówczas,

gdy dziecko (jej zdaniem) nadmiernie się ruszało lub nadmiernie hałasowało. Gdy dzieci chciały zwrócić na siebie uwagę nauczycielki i przynosiły jej „do biurka” swoje rysunki lub wypełnione karty zadań, nauczycielka nie spoglądała na efekty ich pracy, nie podnosiła wzroku, często także pochrząkiwała. Badacz otrzymał od nauczycielki kilkukrotnie informację, że „grupa jest beznadziejna”. Warto także dodać, iż jedno z dzieci było dzieckiem z doświadczeniem śmierci matki oraz doświadczeniem niewydolnego wychowawczo ojca². Nauczycielka, gdy dziecko to płakało lub siadało samotnie w kącie z zakrytą rękami twarzą (dziecko miało znaczące problemy w obszarze funkcjonowania społecznego i emocjonalnego), nie zwracała na chłopca uwagi i wyjaśniała, że „on się wiecznie obraża”.

Uwagę badacza podczas obserwacji w przedszkolu B przykuła z kolei nauczycielka grupy sześciolatków. Nauczycielka ta (legitymująca się stażem pracy powyżej 20 lat) w kontekście zachowań dzieci, które jej nie odpowiadały, zawsze podnosiła głos i choć komunikaty kierowała bezpośrednio wobec dziecka (nie stosując zwrotów grzecznościowych), dzieci wykazywały objawy świadczące o lęku (płacz, drżenie ciała, gwałtowna zmiana wyrazu twarzy, gwałtowne obniżenie nastroju). W trakcie głośnego upominania dziecka nauczycielka stała często na rozstawionych nogach, z rękoma założonymi na biodrach i patrzyła na dziecko z góry.

Opisane wyżej sytuacje miały miejsce każdego dnia prowadzonej obserwacji w każdym z przedszkoli.

Pozostałe nauczycielki pracujące w przedszkolach komunikowały się z dziećmi w sposób, który można opisać jako kulturalny. Kontaktowi z dziećmi towarzyszył uśmiech, koncentracja wzroku na dziecku, które akurat się do nich zwracało. Sporadycznie zaobserwowano zwiększone natężenie głosu, wynikało ono jednak przede wszystkim z hałasu i nie nosiło znamion agresji. Jedna z nauczycielek, zamiast stosować zwiększone natężenie głosu, stosowała zabawę: „kto mnie słyszy, kłaśnie raz...”. Tego typu rozwiązanie prowadziło do stopniowej koncentracji dzieci na nauczycielce, zapobiegało sytuacjom trudnym i – ponieważ nauczycielka zwracała się do dzieci w serdeczny sposób – budziło dziecięcą ciekawość.

Podczas obserwacji dostrzeżono nadto, że osobami, które kierują wobec dzieci jasne komunikaty, są panie zatrudnione na stanowisku „pomoc nauczyciela”. Panie te zdawały się wspierać dzieci w sytuacjach, w których nauczyciel „sięgał po władzę”, pochylały się nad dzieckiem lub kucaly przy dziecku i rozmawiały z nim często o powodach niechęci, strachu, zdarzenia. Dzieci wyraźnie ceniły sobie uwagę pań pomagających nauczycielom i nie wykazywały wobec nich lęku.

² Informacje pozyskane od zmienniczki opisywanej nauczycielki.

Reaktywność nauczyciela wobec bieżących potrzeb dzieci

Nauczycielki (siedem obserwowanych osób) z reguły reagowały na potrzeby dzieci, jednak wspomniane już trzy nauczycielki, które komunikowały się w sposób dyrektywny, reaktywne pozostawały tylko w sytuacjach, gdy dziecko „zaburzało” im tok organizacji pracy. Dzieci pozostające pod opieką wspomnianych nauczycielek wyraźnie wykazywały lęk, gdy te do nich podchodziły. Przedszkolaki wykazywały także lęk, gdy nauczycielki podchodziły do innych dzieci. Podczas tego typu zdarzeń przedszkolaki z reguły zamierały w bezruchu i ciszy i koncentrowały uwagę na interakcji pomiędzy dzieckiem a „panią”. Gdy reakcja ta przybierała charakter nadużycia władzy, dzieci wycofywały się z obserwacji i zachowując ciszę, zajmowały się czynnościami, które wcześniej przerwały. Nauczycielki podczas opisywanych wydarzeń stawały nad przedszkolakiem, krzyczały na niego, gestykulowały rękoma.

W przypadku wspomnianej już wcześniej nauczycielki z przedszkola B obserwowano jeden raz, że podchodzi ona do dziecka nagle, szybko, chwytając je, gwałtownie unosi w górę i wynosi, równie gwałtownie, na korytarz. Czteroletnie dziecko uczestniczące w opisywanej sytuacji wróciło zapłakane po około 3 minutach, głośno przepraszając wszystkich pozostających w sali. Z korytarza podczas nieobecności nauczycielki oraz dziecka usłyszeć można było trudne do zrozumienia krzyki³.

Nauczycielka opisywana wcześniej jako druga z przedszkola A nie była wobec dzieci reaktywna, gdy zwracały się one do niej o pomoc, nie reagowała także, o czym już wspomniano, gdy dzieci pragnęły podzielić się z nią efektami swojej pracy. W sytuacji konfliktu pomiędzy dziećmi nauczycielka ta krzyczała na kłócące się dzieci lub przenosiła je (jakby były przedmiotami) do kąta z poleceniem: „stój tu”. Ton głosu nauczycielki, poza opisywanymi sytuacjami, zawsze przywodził na myśl obojętność. Nauczycielka ta nie reagowała także wówczas, gdy dziecko informowało ją, że źle się czuje lub chce skorzystać z toalety. W tego typu sytuacjach dzieci najczęściej stały przez chwilę obok nauczycielki, jednak wobec braku reakcji odchodziły ze zdziwieniem w stronę pozostałych dzieci. Warto dodatkowo zaznaczyć, że nauczycielka ta spędzała przeważnie czas przy biurku, nie zbliżała się do dzieci bawiących się na dywanie, nie podchodziła do stolików podczas aktywności plastycznej, a w trakcie zajęć prowadzonych przez badacza wychodziła z sali (wracała po około 30 minutach). Gdy dzieci zwracały się z pytaniem, czy mogą coś

³ Sytuację tę badacz zgłosił do wicedyrektor placówki. W trakcie zdarzenia nie mógł jednak zareagować, gdyż pozostawał w sali sam z pozostałymi dziećmi.

odłożyć w jakieś miejsce, nauczycielka, nie podnosząc oczu znad biurka, wskazywała miejsce dłonią lub udzielała krótkiego komunikatu typu: „tam”, „tu”. Z kolei na pytanie dziecka: „gdzie to odłożyć?”, odpowiadała pytaniem: „no a gdzie?”.

W przedszkolu B (poza opisaną już nauczycielką, która wyniosła dziecko na korytarz) nauczyciele z reguły starali się dostrzegać potrzeby dzieci, a w razie trudności ze zrozumieniem sytuacji dążyli do jej wyjaśnienia i podejmowali próby udzielenia pomocy.

Sposób reakcji nauczycieli w sytuacjach trudnych dla dzieci

Wśród dzieci w obserwowanych przedszkolach występowało każdego dnia wiele sytuacji trudnych. Część z nich wynikała z konfliktów rówieśniczych, część z nich z poczucia niezrozumienia przez nauczycielkę (sytuacje takie opisano wyżej), część z nich zdawała się mieć charakter głębszy, przewlekły (jak w przypadku opisanego chłopca, który miał problemy z funkcjonowaniem społecznym i często oddalał się od dzieci do jakiegoś miejsca, zakrywając jednocześnie głowę rękoma).

Większość nauczycielek w sytuacjach trudnych połączonych z dużym hałasem reagowała dość impulsywnie (gwałtownie zwiększonym natężeniem głosu). Opisane zachowanie dotyczyło przede wszystkim sytuacji trudnych wynikających z konfliktów pojawiających się między dziećmi.

Zaobserwowane przez badacza pozostałe sytuacje trudne dotyczyły także:

- adaptacji dzieci najmłodszych do funkcjonowania w przedszkolu;
- pogorszenia się stanu zdrowia dziecka w przedszkolu;
- niedostosowania się dziecka do proponowanych przez nauczycielkę aktywności.

W procesie adaptacji dzieci do przedszkola w przedszkolu A zaobserwowano, iż nauczycielki przebywające z dziećmi 2,5- oraz 3-letnimi przez pierwsze tygodnie pracy wykazywały się zrozumieniem dla sytuacji trudnej, w jakiej znalazły się dzieci po ich rozłączeniu z rodzicami. Nauczycielki te starały się każdemu dziecku poświęcić uwagę, w razie potrzeby wykazywały się czułością, przytulały dzieci, rozmawiały z nimi, rezygnowały z zaplanowanych działań na rzecz bieżącego wspierania podopiecznych. W trzecim miesiącu pracy sytuacja zaczęła stopniowo się zmieniać – nauczycielki okazywały zniechęcenie, zniecierpliwienie, a płaczące z powodu rozstania z rodzicami dzieci nie uzyskiwały już wsparcia. Gdy płakały, nauczycielki upominały je, wyjaśniając: „nie ma powodu do płaczu”, „nie płacz już”, czasem zapytywały: „dzieje ci się jakaś krzywda?”. Dzieci te wobec znikomej pomocy nauczycielki pozostawały samotne, stawały lub siadały przy stoliku, zanosząc się płaczem, a nauczycielka realizowała zaplanowaną pracę z dziećmi, które miały lepszy nastrój.

W przedszkolu B adaptacja przebiegała zdecydowanie bardziej efektywnie niż w przedszkolu A, gdyż w grupie dzieci najmłodszych zatrudniona jest na stałe osoba wspierająca nauczyciela, która przebywa z dziećmi przez 8 godzin dziennie. Osoba ta (warto zaznaczyć, że nieposiadająca przygotowania pedagogicznego, jednak życzliwa, empatyczna, wrażliwa, pogodna i kulturalna) nawet w sytuacji zmęczenia starała się wspierać dzieci, bardzo dużo z nimi rozmawiała, odpowiadała na ich potrzeby, dzieci miały świadomość, że ich nie odrzuci i nie będzie lekceważyć wyrażanych przez nie potrzeb⁴. Dzieci czuły się w pobliżu opisywanej pani bezpieczne, chętnie nawiązywały z nią kontakt, a gdy osoba ta zapraszała dzieci do aktywności, wszystkie zdawały się być chętne do jej realizacji.

Przedszkolaki – w kontakcie z opisywaną osobą – były spokojne, sprawiały wrażenie pewnych siebie, często nawet bardziej niż w kontakcie z nauczycielkami (sytuacja ta wynikać może z tego, że nauczycielki w ciągu dnia spędzały z dziećmi mniej czasu niż pani, która pozostawała z nimi każdego dnia w godzinach od 6.00 do 14.00 lub od 7.00 do 15.00).

Zarówno w przedszkolu A, jak i B wśród najtrudniejszych sytuacji dla dzieci wyróżnić można także tzw. występy oraz próby do nich. Występy obserwowane przez badacza przygotowywane były z okazji:

- pasowania na przedszkolaka (w przedszkolu A impreza odbywała się z udziałem dyrektora, bez udziału rodziców, w przedszkolu B impreza odbywała się z udziałem rodziców, którzy siedzieli na krzesłkach w przestrzeni jadalnej sali, a dzieci usytuowane zostały na dywanie naprzeciw „widowni”);
- Bożego Narodzenia (w placówce A dzieci z każdej grupy występowały przed rodzicami w salach, w których spędzają czas; rodzice siedzieli w części jadalnej pomieszczeń, a dzieci występowały na dywanie ustawione naprzeciw rodziców. W przedszkolu B impreza odbywała się w największej sali, w której kolejno występowały wszystkie grupy. W sali tej znajdowała się wyłącznie społeczność przedszkola, nie zapraszano rodziców, gdyż tradycją placówki jest organizowanie wspólnych warsztatów świątecznych dla rodziców i dzieci w innym terminie);
- Dnia Babci i Dziadka (w obu placówkach dzieci występowały przed widownią złożoną z zaproszonych babć i dziadków).

W przedszkolu A odbywała się ponadto uroczystość z udziałem przedstawicieli władz miasta (bez udziału rodziców) – akademia z okazji rocznicy wyzwolenia Poznania w dniu 23 lutego 1945 roku.

⁴ Osoba ta – zatrudniona na stanowisku „pomoc nauczyciela” – pracuje w placówce B już ponad 10 lat i każdego roku wspiera nauczyciela najmłodszych dzieci (do obowiązków tej osoby należy wyłącznie wspieranie nauczyciela i udzielanie dzieciom pomocy).

Wszystkie najmłodsze dzieci przygotowujące się do pasowania w przedszkolu A podczas prób (trwających od 20 minut do pół godziny) miały szereg problemów ze zrozumieniem intencji nauczycielki, próby były dla nich męczące, podczas prób kazano dzieciom stać w rzędzie. Nauczycielka ustawiała (czasem także przestawiała za pomocą rąk) dzieci, sama natomiast siedziała na dywanie naprzeciw maluchów, trzymając w rękach scenariusz imprezy, a następnie czytała fragmenty tekstu, prosząc wychowanków, by tekst ten powtarzały. Ponieważ tekst przeplatany był piosenkami, nauczycielka na czas trwania piosenki wstawiała z pozycji siedzącej, by pokazać dzieciom choreografię. Zadaniem dzieci było jej powtórzenie. Gdy dzieciom nie udawało się utrzymać koncentracji, nauczycielka upominała przedszkolaki, że „muszą” się nauczyć tego, co zaplanowano na występ, bo „przyjdzie pani dyrektor”. W sytuacjach, gdy dzieci dekoncentrowały się i podchodziły do mieszczącej się obok ich miejsc półki z zabawkami, nauczycielka podchodziła do nich i przenosiła je na wskazane wcześniej w rzędzie miejsce, głośno wzdychając lub upominając, np. „miałeś stać tutaj”. Próby zdawały się być dla dzieci niezwykle trudne, wymagały stania bez ruchu (podczas recytacji). Dzieci nie rozumiały celu tych prób ani nie były w stanie zrozumieć celu występu (gdy na występ przyszła pani dyrektor i tłumaczyła dzieciom, że są pasowane na przedszkolaki, maluchy spoglądały na nią ze zdziwieniem, a gdy podchodziła do każdego dziecka, by go pasować na przedszkolaka przy pomocy wielkiego, wykonanego z kartonu ołówka, dzieci wykazywały lęk, jak gdyby obawiając się, że spadający na ich ramię przedmiot wyrządzi im krzywdę). Atmosfera podczas wydarzenia była napięta, pozbawiona radości, naturalności, nauczycielka natomiast odczuwała dużą presję ze strony dyrekcji, gdyż do jej obowiązków należało nie tylko przygotowanie i poprowadzenie występu, ale także fotografowanie występujących przedszkolaków.

Dodatkowym obciążeniem dla najmłodszych pasowanych na przedszkolaki w przedszkolu A było „zdjęcie grupowe”, do którego dzieci były przestawiane z miejsca na miejsce. Kazano im się nadto „nie ruszać”, „uśmiechać”, „nie przeszkadzać”, grożono wręcz, że jeśli nie będą spokojne, będą tak stały „jeszcze dłużej” i „nie będzie czasu na zabawę”.

Podobna sytuacja miała miejsce w przypadku innych wydarzeń okolicznościowych opisywanych w przedszkolu A. Najtrudniejszą dla dzieci była jednak uroczystość z udziałem władz miasta (z okazji wspomnianej rocznicy), gdyż repertuar prezentowany na wydarzeniu miał być „wykuty na blachę”. Dzieci podczas prób wielokrotnie ćwiczyły także sposób przejścia z krzesełek na dywan („scenę”), a ponieważ w uroczystości brało udział 125 dzieci, to krzeselka poustawiane były bardzo ciasno w rzędy i próby „wyjść” i „wejść” trwały od 10 do 20 minut.

Ponieważ najmłodsze dzieci śpiewały jako pierwsze, na samym początku wydarzenia położono przed nimi na dywan, na którym siedziały, instrumenty muzyczne i przykazano, że mają je wziąć w ręce dopiero na znak nauczyciela. W razie wcześniejszych prób chwycenia przez przedszkolaki leżącego na dywanie przedmiotu upominano dzieci, że instrumenty trzeba „natychmiast” odłożyć (lub w skrajnych przypadkach wyrywano im instrument z rąk).

Pasowanie na przedszkolaka oraz towarzyszące wydarzeniu próby w przedszkolu B przebiegały w zupełnie innej atmosferze, ponieważ pani zatrudniona jako „pomoc nauczyciela” „przemyciała” fragmenty scenariusza imprezy podczas codziennych zabaw z dziećmi przez wiele tygodni, czyniąc to z uśmiechem, entuzjazmem, bez kartki w ręce. Osoba ta nie mówiła przedszkolakom o występach, a dzieci uczyły się poszczególnych piosenek i układów ruchowych poprzez zabawę. Przedszkolaki chętnie śpiewały proponowane przez nią piosenki, które miały potem zaprezentować. W trakcie występów jedynym trudnym dla maluchów przeżyciem była rozłąka z rodzicami. Aby dzieci miały możliwość nawiązania z rodzicami jakiegokolwiek kontaktu, umożliwiono im pomachanie rodzicom, a gdy dziecko płakało, panie przytulały dzieci. Niestety – nawet w obliczu nasilenia się dziecięcych emocji nie pozwalano na to, by dziecko podeszło do rodzica, a przed rozpoczęciem imprezy poinformowano rodziców, że mają się nie przejmować płaczem ich dzieci, ponieważ sytuacja ta jest w przypadku trzylatków „normalna”.

Najtrudniejszą zaobserwowaną przez badacza sytuacją była ta związana z próbami odbywającymi się w przedszkolu A w związku z obchodami Dnia Babci i Dziadka. Dzieci, których dziadkowie zmarli, płakały, że nie mają już dziadków, stawiały opór podczas prób, były jednak wówczas karcone za zaburzanie toku pracy nauczyciela (wśród tych dzieci znalazły się wszystkie dzieci pochodzące z Ukrainy oraz niektóre dzieci polskie). Opisowywany już wcześniej chłopiec (z doświadczeniem śmierci matki) przez trzy tygodnie płakał, a pytany przez badacza, czy można mu jakoś pomóc, żalił się, że „umarła mama, umarła babcia, nikt nie przyjdzie”. Dziecko to podczas prób chowało się pod pianino lub w kątach, kucało lub siadało w pozycji skulonej z rękami na twarzy, jak gdyby chciało się schować przed światem. Nauczycielka nie reagowała, a na pytanie badacza, czy można dziecku pomóc, odpowiadała: „on tak ma”, „on się wiecznie obraża”, „nic nie poradzisz”, „daj spokój”.

Podczas rozmowy z psychologiem przedszkolnym i nauczycielką badacz dowiedział się, że dziecko to ma szczególnie trudną sytuację rodzinną, jednak „przedszkole nie może nic zrobić”, bo chłopiec ma „niewydolnego ojca”. Na pytanie, czy zostało to zgłoszone stosownym organom, badacz usłyszał odpowiedź: „jak zgłosimy, to przeniosą go do rodziny zastępczej”. W trakcie dalszych rozmów badacz z nauczycielką i psychologiem okazało się, że „rodzina zastępcza” to – zdaniem nauczycielki i psychologa zatrudnionego w przedszkolu – „dodatkowa trauma dla

dziecka i ojca”. Na pytanie, czy dziecko pozostaje pod opieką psychologa w przedszkolu, nauczycielka odpowiedziała, że „ojciec zabiera dziecko do swojego psychologa we wtorki, dlatego w ten dzień dziecko do przedszkola nie przychodzi”.

Wśród sytuacji trudnych dla dzieci można dodatkowo wyszczególnić tzw. sesje zdjęciowe, o których już wspomniano w przypadku dzieci najmłodszych.

Warto w tym miejscu wyjaśnić, że z powodu tzw. niżu demograficznego personel przedszkola A ma obowiązek fotografować dzieci niemalże każdego dnia, by zdjęcia następnie zamieszczać na facebookowej stronie placówki. Dzieci na zdjęciach muszą prezentować się jako zadowolone, zaciekawione, uśmiechnięte, a nauczyciel zobowiązany jest do fotografowania dzieci w „wesołym” otoczeniu. W związku z powyższym dochodzi do sytuacji sztucznych, trudnych dla dzieci i nauczycieli, którzy otwarcie mówią, że „zamiast zająć się dzieckiem, muszą robić zdjęcia”.

Podczas dnia św. Walentego dzieci z przedszkola A (grupa najmłodszych dzieci) otrzymały od Pani balony w kształcie serduszek – jeden balon przydzielony został dwójce dzieci. Kazano im następnie usiąść na dywanie (w wyznaczonych miejscach), a balony rozłożono wokół nich. Dzieci chciały dotknąć balonów, zakazano im jednak ich ruszania, ponieważ należało najpierw wykonać fotografię. Balony pozostawały więc w pobliżu dzieci przez czas fotografowania (około 5 minut), a gdy dzieciom pozwolono wreszcie dotknąć balony, dzieci nie mogły ich trzymać w rękach, tylko musiały je sobie podawać (jak podczas gry w piłkę ręczną), gdyż dwojgu przedszkolakom przysługiwał jeden balon. Sytuacja ta powodowała konflikty pomiędzy maluchami, wywoływała frustrację, poczucie krzywdy, słychać było głośny płacz i krzyki dzieci upominających się o „ich kolej”. Po kilku minutach takiej „zabawy” balony zostały zabrane i zamknięte w schowku przez nauczycielkę, która orzekła, że „nic z tego nie będzie”. Dzieci były bardzo rozczarowane, niektóre ponownie zaczęły płakać, inne były zdziwione, niektóre podbiegały do drzwi schowka i próbowały go otworzyć. Po zamknięciu balonów w schowku pouczono dzieci, że mają się bawić swoimi zabawkami („weźcie swoje zabawki i możecie się teraz pobawić”), a dzień św. Walentego zakończył się o godzinie 10.00 (trwał zaledwie 15 minut, w tym 5 minut zajęło fotografowanie).

Inną sytuacją trudną dla przedszkolaków była sesja zdjęciowa w przedszkolu B, którą zaproponowała nauczycielka najstarszych dzieci (ta, która, jak już opisywano, stosuje wobec dzieci dyrektywną komunikację, a jej reakcje bywają impulsywne i nie stosowne). Nauczycielka poleciła, by pozostające pod jej opieką sześciolatki ustawiły się w kolejkę, a następnie kazała dzieciom usiąść (używając sformułowania o treści: „usiądź tu” lub „siadaj tu”) po kolei na fotelu zainstalowanym przed przygotowaną w placówce dekoracją z okazji Bożego Narodzenia. Każdemu dziecku nauczycielka zrobiła kilka zdjęć za pomocą telefonu. Dzieci, które sfotografowano, miały usiąść na dywanie w rzędzie w innym miejscu sali. Gdy dzieci stojące w kolejce oraz dzieci

siedzące na dywanie próbowały podejść do znajdujących się w pomieszczeniu dekoracji świątecznych, by móc im się przyjrzeć z bliska lub je dotknąć, nauczycielka wyrażała dezaprobatę i krzyczała: „nie ruszaj”, „masz siedzieć”, „stój spokojnie”, „zostaw wreszcie”, „przeszkadzacie” itp. Dzieci nie mogły także ze sobą rozmawiać, były upominane słowami: „cisza”, „macie cicho siedzieć”, „proszę siedzieć spokojnie”, „usiądź wreszcie”. Sesja zdjęciowa trwała około 20 minut, po których nastąpiła uroczysta Gwiazdka dla całej społeczności przedszkola. Podczas wydarzenia odśpiewano kolędy, dzieci wysłuchiwały opowiadania świątecznego przeczytanego przez jedną z osób pracujących w przedszkolu. Mogły wstać z dywanu zaledwie jeden raz podczas całego wydarzenia – wówczas, gdy prezentowały kolędę, którą przygotowały ze swoją nauczycielką podczas wcześniejszych prób. Uroczystość trwała około 60 minut, a dzieci okazywały zniecierpliwienie, zmęczenie, nie były zaciekawione tekstem opowiadania, nie знаły kolęd, które zostały wspólnie odśpiewane, więc rozmawiały lub próbowały podnosić się z miejsca w poszukiwaniu jakiegoś zajęcia. Najmłodsze dzieci kładły się na dywanie, jedno z nich usnęło. Gdy odbywały się rozmowy pomiędzy dziećmi, upominano je: „cisza”, „spokój”, „przestańcie”, „teraz jest wigilia”, „to uroczystość dla was, a wy co?” itp.

Gwiazdka, która miała mieć charakter świątecznego, przyjemnego dla przedszkolaków wydarzenia, stała się dla nich sytuacją trudną, niepożądaną. Gdy uroczystość dobiegła końca, dzieci wychodziły z sali przez około 10 minut (gdyż w sali przebywały podczas imprezy dzieci z wszystkich grup – w sumie około 110 osób).

Dyskusja i wnioski

W literaturze przedmiotu dotyczącej edukacji w instytucjach oświatowych oraz opiekuńczych za podstawowe prawo dziecka uznaje się indywidualizację procesu dydaktyczno-wychowawczego (Karwowska-Struczyk, 2016, s. 25). Indywidualne podejście umożliwia harmonijny i integralny rozwój dziecka, który z kolei prowadzi do poczucia dobrostanu psychicznego i fizycznego. Nauczycielka przedszkola powinna więc w sposób świadomy organizować wychowankom środowisko, które będzie „odpowiadać potrzebom i możliwościom dzieci, służyć rozwijaniu i wzmacnianiu dziecięcej aktywności, uzdolnień, sprawności i zainteresowań, aż do pełnego wykorzystania ich potencjału rozwojowego” (Guz, 2008, s. 77), realizując przede wszystkim edukację „w dialogu” (Nowak-Łojewska, 2023, s. 87).

Sytuacje opisane wyżej niejednokrotnie wywoływały wśród dzieci lęk, strach, poczucie krzywdy, niezrozumienia. Ponieważ do opisywanych zdarzeń dochodziło

dość często, znacząco obniżała się samoocena dziecka i poczucie własnej wartości, niektóre dzieci stawały się obojętne wobec swoich nauczycieli, zwracały się o pomoc do osób zatrudnionych na stanowisku „pomoc nauczyciela” i w dużej mierze to z tymi osobami identyfikowały się bardziej niż z „paniami” prowadzącymi grupę. Podczas obserwacji dostrzeżono, że dzieci znajdujące się w sytuacjach trudnych często nie mogły polegać na swoim wychowawcy, zaobserwowano nawet, co starano się wykazać, że sytuacje trudne wywoływał właśnie ów wychowawca. Gdy dziecko nie mogło dostosować się do stawianych mu wymagań, było „dyscyplinowane”, szantażowane, próbowano zaniżyć jego wartość, było więc krzywdzone (także fizycznie) i zastraszone.

Dodatkowo zwrócono uwagę, że sytuacje trudne dotyczą także dzieci pochodzące z Ukrainy (dotyczy to przede wszystkim przedszkola A), które nie tylko nie rozumieją języka polskiego, ale także są dziećmi doświadczonymi wojenną traumą (w przedszkolach zatrudnione są wprawdzie osoby wspierające, pochodzące z Ukrainy, jest to jednak jedna osoba zarówno w przedszkolu A, jak i w przedszkolu B, a do obowiązków obu pań należą przede wszystkim prace porządkowe, takie jak sprzątanie pomieszczeń, pomoc w przygotowaniu i wydawaniu dzieciom posiłków i inne prace o charakterze nieedukacyjnym).

Dyrektywny model edukacji obserwowany przez badacza przywodzi na myśl tresurę, a codzienne praktyki jawią się jako narzędzia kształtowania i urabiania „dzieci jako określonego rodzaju podmiotów: posłusznych, opanowanych, kontrolujących swoje zachowanie, tak aby wpisać się w obowiązujące normy i oczekiwania” (Gawlicz, 2013, s. 145). Biorąc pod uwagę, że „głównymi założeniami analizowanego etapu edukacyjnego są holistyczne wspieranie rozwoju dziecka, budowanie umiejętności będących wskaźnikami gotowości szkolnej oraz pozwalających na właściwe funkcjonowanie w szkole i w społeczeństwie” (Zawadzka, 2023, s. 218), na podstawie przedstawionej analizy wyników przeprowadzonej obserwacji nie można uznać, iż cele te są osiągnięte. Nie można także stwierdzić, by nauczycielki czyniły namysł nad własną praktyką, nie uświadamiają sobie bowiem własnej dyrektywności i nie dokonują analizy własnych działań, co stanowić powinno fundament warsztatu nauczyciela (Szymczak, 2009). Refleksja zawodowa nauczyciela obejmować powinna „zastanowienie, namysł, analizowanie oraz wyprowadzanie rozważnych, adekwatnych i uprątomocnionych wniosków wążących na zawodowych decyzjach” (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 13). Edukacji dziecka obejmować winna więc ustawiczne „podejmowanie analizy praktyki zawodowej” (Telka, 2020, s. 30), objaśnianie sensu działań wychowawczych, budowanie związku wiedzy teoretycznej i praktycznej, a także samokształcenie wychowawców w toku wykonywania zawodu

(Telka, 2020, s. 30). Refleksja ta staje się szczególnie ważna w procesie wspierania rozwoju dziecka, gdyż w kontekście bezrefleksyjności i dyrektywności dorosłego pozostaje ono zawsze bezbronne.

Bibliografia

- Andrzejewska, J. (2015). Przestrzeń przedszkola przyjazna kształtowaniu gotowości dziecka do nauki czytania i pisania. *Roczniki Pedagogiczne*, 7(43(2)), 89–105.
- Andrzejewska, J. (2018). Elastyczna przestrzeń uczenia się dziecka. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 37(1), 41–54.
- Cywińska, M. (2023). *Sytuacje trudne w okresie dzieciństwa*. Życie Uniwersyteckie. <https://uniwersyteckie.pl/nauka/prof-cywinska-sytuacje-trudne-w-okresie-dziecinstwa>
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Wydawnictwo Edytor.
- Gawlicz, K. (2013). Tresowanie posłusznych dzieci. Techniki dyscyplinarne w przedszkolu. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, K. Kuszak (red.), *Świat małego dziecka* (t. 1, s. 131–147). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Gawlicz, K., Röhrborn, B. (2014). *Edukacja przedszkolna. Pytanie o demokrację*. Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Guz, S. (2008). Wyzwalanie aktywności poznawczej dzieci w edukacji Montessori. W: S. Guz, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pielecki (red.), *Aktywność dzieci i młodzieży* (s. 77–95). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Karwowska-Struczyk, M. (2016). „Community of practice” i indywidualizacja w nauczaniu. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 33(2), 23–44.
- Klus-Stańska, D. (2015). Wyjść poza instytucjonalną standaryzację dziecka. Nowe inspiracje teoretyczne dla wczesnej edukacji. *Studia Pedagogiczne*, 68, 15–32.
- Maj, M. (2025, 13 marca). „Niż demograficzny nie sprawi, że zamknijemy placówki”. *Rusza rekrutacja do przedszkoli*. [poznaniu.pl](https://wpoznaniu.pl/niz-demograficzny-nie-sprawi-ze-zamknijemy-placowki-rusza-rekrutacja-do-przedszkoli/). <https://wpoznaniu.pl/niz-demograficzny-nie-sprawi-ze-zamknijemy-placowki-rusza-rekrutacja-do-przedszkoli/>
- Nowak-Łojewska, A. (2023). Komunikacja z dzieckiem w procesie kształcenia. Wielość paradygmatów – odmiennosc spojrzeń. *Colloquium*, 15(3(51)), 73–89.
- Perkowska-Klejman, A. (2011). Refleksyjna praktyka jako kategoria edukacyjna. *Pedagogika Społeczna*, 2(40), 61–77.
- Szymczak, J. (2009). Bycie (stawanie się) refleksyjnym nauczycielem. Perspektywa socjokulturowa. *Forum Dydaktyczne*, (5–6), 50–58.
- Telka, L. (b.d.). *Dyrektywność w wychowaniu*. Encyklopedia dzieciństwa. https://encyklopediadziecinstwa.pl/index.php/Dyrektywno%C5%9B%C4%87_w_wychowaniu
- Telka, L. (2020). Pisanie – konieczna aktywność wychowawcy. Przykład żłobka. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, (4), 25–32.
- Zawadzka, E. (2023). Przedszkole jako środowisko wspierające rozwój dziecka. Analiza treści polskiej Podstawy programowej wychowywania przedszkolnego w perspektywie koncepcji pedagogizacji jako facylitacji rozwoju dziecka. *Studia z Teorii Wychowania*, 14(4(45)), 217–229.