

KRYSTYNA HELAND-KURZAK

DOSKONALENIE ZAWODOWE  
W PRACY OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZEJ  
Z DZIECKIEM W OKRESIE WCZESNEGO DZIECIŃSTWA  
– W KIERUNKU REFLEKSYJNEJ PRAKTYKI  
I NOWYCH ROZWIĄZAŃ

W ostatnich kilkudziesięciu latach większość badań próbowała powiązać praktykę (działanie) z refleksją (myśleniem) na różne sposoby. To powiązanie zostało trafnie określone jako „refleksja nad działaniem” (*reflection on action*, Schön, 1983), „mądrość praktyki” (*wisdom of practice*, Shulman, 1987), „prze-myślane działanie” (*thoughtful action*, Clark i Hollingsworth, 2002), „zrozumienie sytuacyjne” (*situational understanding*, Bereiter, 2002) czy „wiedza osadzona w kontekście” (*situated knowledge*, Leinhardt, 1988). Stało się ono bardziej szczegółowe dzięki badaniom nad „refleksyjnym osądem” (*reflective judgement*, King i Kitchener, 2004), „badaniami nad działaniami nauczyciela” (*teacher action research*, Kemmis i McTaggart, 1988), „profesjonalną praktyką refleksyjną” (*professional reflective practice*, Wallace, 1991) oraz „konstrukcją wiedzy nauczycielskiej” (*teacher knowledge construction*, Orland-Barak i Tillema, 2006).

W kontekście wczesnego dzieciństwa (*early childhood education and care*; dzieci do trzeciego roku życia w instytucji) stosunkowo niewiele badań empirycznych skupiało się na związku refleksji opiekunów z ich pracą z małymi dziećmi. Doskonalenie zawodowe można rozumieć jako „całe dalsze kształcenie, które przyczynia się do tego, jak wykwalifikowany profesjonalista myśli i działa

---

Dr KRYSTYNA HELAND-KURZAK – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Społecznej; adres do korespondencji: ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; e-mail: [kheland@aps.edu.pl](mailto:kheland@aps.edu.pl); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6130-4644>.

Artykuły są objęte licencją Creative Commons Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-ND 4.0)

w pracy” (Eraut i in., 1998, s. 1)<sup>1</sup>. Susan Edwards i Joce Nuttall podkreślają znaczenie doskonalenia zawodowego, które jest zgodne z konstruktywistycznym podejściem do nauczania i uczenia się, oraz zakładają, że uczącymi się są zarówno opiekunowie, jak i dzieci (Edwards i Nuttall, 2009).

W literaturze przyjmuje się, że w pracy z małym dzieckiem działalność opiekuńczo-wychowawcza stanowi fundament wszelkich oddziaływań edukacyjnych. Jak zauważają Karolina Appelt i Monika Mielcarek (2014), efektywne wspieranie rozwoju dziecka we wczesnym okresie życia wymaga integracji aspektów opiekuńczych z oddziaływaniami edukacyjnymi. Działania opiekuńcze zapewniają dziecku poczucie bezpieczeństwa, bliskości i regulacji emocjonalnej. Natomiast edukacyjne stymulują dziecko poznawczo i zapewniają rozwój samodzielności. Anna Brzezińska i Elżbieta Hornowska (2011) postulują traktować opiekę i edukację jako wzajemnie się przenikające i uzupełniające. Wyniki badań wskazują, że wysoka jakość opieki i wychowania przynosi nie tylko krótkoterminowe korzyści w postaci lepszego funkcjonowania emocjonalnego i społecznego dziecka, lecz także długofalowe efekty w zakresie osiągnięć szkolnych i adaptacyjnych (Appelt i Mielcarek, 2014).

## 1. REFLEKSJA WE WCZESNEJ EDUKACJI I OPIECE

Carol Rodgers, inspirując się pracami Johna Deweya, sprecyzował, że dany sposób myślenia można nazwać refleksją, gdy spełnia on cztery kryteria: doświadczenie, systematyczność, społeczność i postawy. Pierwsze z nich odnosi się do refleksji rozumianej jako

[...] proces nadawania znaczenia, który przenosi uczącego się od jednego doświadczenia do kolejnego, zapewniając głębsze zrozumienie jego powiązań i relacji z innymi doświadczeniami oraz ideami. Jest to nić, która umożliwia ciągłość uczenia się i zapewnia postęp jednostki, a ostatecznie również społeczeństwa. To śródek prowadzący do zasadniczo moralnych celów (Rodgers, 2002, s. 845).

Refleksyjna praktyka według Deweya (1933) jest podstawą ciągłego uczenia się poprzez doświadczenie. Każde doświadczenie ma wartość nie tylko samą w sobie, lecz także jako punkt odniesienia do przyszłych działań. Dzięki refleksji uczący się interpretuje swoje działania, ich konsekwencje oraz konteksty, w których miały miejsce. Praktyka refleksyjna zachęca do poszukiwania znaczeń i wartości w doświadczeniach, a tym samym buduje mosty między przeszłością

---

<sup>1</sup> Wszystkie tłumaczenia, o ile nie wskazano inaczej, sporządziła autorka artykułu.

a przyszłością. Namysł ma kluczowe znaczenie dla kształtowania umiejętności krytycznego myślenia, które przyczynia się do rozwoju moralnego jednostki i społeczeństwa.

Drugie kryterium dotyczy systematycznego sposobu myślenia powiązanego z dociekaniem naukowym (Rodgers, 2002, s. 845). Dewey (1933) definiuje refleksję jako proces, który wymaga uporządkowanego i krytycznego podejścia do myślenia. Refleksyjna praktyka nie jest impulsywnym zastanowieniem, ale procesem angażującym analizę, ocenę i wnioski oparte na dowodach. Naukowe dociekanie, będące podstawą refleksji, pomaga w opracowaniu systematycznego podejścia do problemów i wyzwań. Dzięki temu opisywana praktyka, tak w edukacji, jak i w innych dziedzinach, staje się narzędziem do identyfikowania rozwiązań, rozwijania strategii i doskonalenia działań zawodowych i osobistych.

Trzecie kryterium to rozumienie refleksji, która dokonuje się „w społeczności, w interakcji z innymi” (Rodgers, 2002, s. 845). Dewey (1916) w swojej pracy *Democracy and Education* podkreśla rolę społeczności w procesie uczenia się. Refleksyjna praktyka zyskuje na znaczeniu, gdy jest osadzona w społeczności. Interakcje z innymi uczącymi się, nauczycielami lub współpracownikami pozwalają na wymianę perspektyw i wspólne odkrywanie znaczeń. Według Deweya, proces refleksji jest bogatszy, gdy odbywa się w środowisku, które sprzyja dialogowi, otwartości i współpracy. Społeczność daje możliwość wzajemnego uczenia się, wyrażania wątpliwości i wspólnego rozwijania nowych pomysłów. W praktyce edukacyjnej refleksja zespołowa pomaga budować więzi, wzajemne zrozumienie oraz wspiera rozwój kompetencji zawodowych.

„Refleksja wymaga postaw, które cenią osobisty i intelektualny rozwój zarówno siebie, jak i innych” i o tym traktuje ostatnie kryterium (Rodgers, 2002, s. 845). Dewey (1933) zauważa, że refleksja wymaga pewnych cech charakteru, takich jak otwartość, odpowiedzialność i autentyczne zaangażowanie. Refleksyjna praktyka opiera się na postawach takich jak otwartość, empatia i zaangażowanie w rozwój. Wielu wychowawców i trenerów uznaje refleksję za skuteczne narzędzie służące do samodoskonalenia oraz wspierania innych w ich drodze rozwoju. Dewey podkreśla, że refleksja wymaga gotowości do przyjmowania krytyki, uczenia się na błędach i poszukiwania nowych sposobów działania. Ta postawa nie tylko wzmacnia jednostkę, lecz także wspiera rozwój środowiska, w którym działa – grupy dzieci, klasy, miejsca pracy, czy też społeczności.

Rodgers (2002) wskazuje, że refleksja to „proces nadawania znaczenia, który przenosi uczącego się od jednego doświadczenia do kolejnego, zapewniając głębsze zrozumienie jego powiązań i relacji z innymi doświadczeniami

oraz ideami” (s. 845). W kontekście pracy z najmłodszymi dziećmi refleksja umożliwia opiekunom dostrzeganie i analizowanie wpływu ich codziennego zaangażowania w rozwój dzieci. Takie podejście wspiera tworzenie środowiska edukacyjnego, które sprzyja rozwojowi poznawczemu, emocjonalnemu i społecznemu dzieci (Bronfenbrenner, 1979; Brock, 2014). Rodgers (2002) podkreśla, że refleksja jest „systematycznym, rygorystycznym i zdyscyplinowanym sposobem myślenia, zakorzenionym w dociekaniu naukowym” (s. 845). Praca opiekunów w żłobkach wymaga podejścia opartego na obserwacjach i analizie działań pedagogicznych w świetle teorii rozwoju dziecka, takich jak koncepcje Piageta (1952) i Bronfenbrennera (1979). Dla przykładu, prowadzenie dzienników obserwacji pozwala na monitorowanie postępów dzieci oraz dostosowywanie metod pracy do ich indywidualnych potrzeb. Jak zauważa Brock (2014), refleksja wsparta naukowymi podstawami umożliwia tworzenie strategii pedagogicznych, które są zarówno skuteczne, jak i zgodne z aktualną wiedzą.

Refleksyjna praktyka jest istotna zwłaszcza w pracy opiekunów w żłobkach, w których głównym zadaniem jest wspieranie wszechstronnego rozwoju dzieci w wieku do lat trzech. Jednym z kluczowych elementów omawianej praktyki jest jej realizacja w kontekście społecznym. Oznacza to, że opiekunowie mogą korzystać z wiedzy i doświadczeń swoich kolegów podczas regularnych spotkań zespołowych. Wspólne omawianie przypadków, wymiana perspektyw oraz analiza wyzwań zawodowych zwiększa doświadczenie zawodowe (Brock, 2014). Refleksja zespołowa wspiera także proces uczenia się poprzez wzajemne wsparcie i rozwój kompetencji zawodowych, co jest zgodne z założeniami Deweya (1933), który podkreślał znaczenie dialogu w procesie refleksji. Warto w tym miejscu podkreślić, że szczególną formą wspólnotowej refleksji, mającą istotne znaczenie w kontekście pracy opiekuńczo-wychowawczej w żłobku, jest mentoring. Relację mentorską można rozumieć jako partnerski proces wspierania początkującego pracownika przez osobę z większym doświadczeniem zawodowym. Tego rodzaju interakcja sprzyja nie tylko dzieleniu się wiedzą i praktycznymi strategiami, lecz także pogłębionej refleksji nad własnym działaniem, samodoskonaleniu i rozwojowi kompetencji przez mentora. Wprowadzenie elementów mentoringu w pracy w żłobku pozwala tworzyć przestrzeń do systematycznego dialogu, zadawania pytań i wspólnego poszukiwania rozwiązań, co czyni proces refleksji bardziej świadomym, uporządkowanym i owocnym (Żytko i Pacholczyk Sanfilippo, 2017).

Wspomnieliśmy poprzednio o kryterium charakterologicznym, tj. posiadaniu określonych cech lub postaw, sprzyjających refleksji. W pracy z dziećmi do lat trzech oznacza to otwartość na krytykę, gotowość do uczenia się na błędach

oraz zaangażowanie w rozwój zawodowy poprzez uczestnictwo w szkoleniach i doskonaleniu zawodowym (Brock, 2015). Refleksyjna praktyka oparta na takich postawach poprawia jakość pracy opiekunów oraz pozytywnie wpływa na rozwój dzieci, które obserwują i modelują zachowania dorosłych (Piaget, 1952).

## 2. BADANIA NAD DOSKONALENIEM ZAWODOWYM W UJĘCIU „DOSKONALENIA KONKRETNYCH UMIEJĘTNOŚCI”

Doskonalenie zawodowe nauczycieli jest powszechnie uznawane i ważne w kontekście zapewnienia wysokiej jakości opieki i edukacji, a także różnych metod uczenia (Baustad i Bjørnstad, 2023; OECD, 2018; Vandell i in., 2010). Dotyczy to również doskonalenia zawodowego opiekunów dzieci do lat trzech (Bjørnstad i in., 2020; Helmerhorst i in., 2021) i związane jest to ze znaczącym rozwojem wczesnej edukacji i opieki, która pod względem wydatków publicznych w tym sektorze w Polsce zajmuje 23. miejsce (dzieci 0–5) i 26. miejsce (dzieci 0–2). Ten rozwój jest bezpośrednim wynikiem decyzji rządu podjętych w 2011 r., zgodnych z regulacjami Unii Europejskiej, która zaleca zwiększanie dostępności oraz jakości systemów wczesnej edukacji i opieki (Zalecenia Rady UE, 2019/C 189/02).

W 2015 r. w Polsce 8,3% dzieci w wieku 0–3 lat było objętych opieką instytucjonalną, natomiast w 2018 r. było to 13%. W 2023 r. 25,4% dzieci poniżej trzeciego roku życia uczestniczyło we wczesnej edukacji i opiece (GUS, 2023). W tych danych statystycznych ujęto dzieci poniżej pierwszego roku życia, a zdecydowana większość żłobków w Polsce przyjmuje dzieci po ukończeniu przez nie pierwszego roku życia, jest to związane głównie z urlopem rodzicielskim, który trwa 12 miesięcy. Jeśli uwzględnimy dzieci w wieku 1–2 roku życia to dane przedstawiają się następująco: w 2015 r. – 12,4%, w 2018 – 19,3%, natomiast w 2023 – 36% (GUS, 2023). Z tego powodu mamy w Polsce do czynienia ze wciąż postępującym wzrostem instytucjonalnej opieki, co z kolei wiąże się z nowymi regulacjami dotyczącymi organizowania szkoleń i doskonalenia zawodowego opiekunów w żłobkach. Podnoszenie kwalifikacji wiąże się z wprowadzaniem wyższej jakości opieki instytucjonalnej, przede wszystkim na tle przygotowania zawodowego opiekunów, które w Polsce nie jest wymagane na poziomie studiów wyższych.

Lucyna Telka podkreśla znaczenie stałej refleksji i analizy praktyki przez wychowawców, często we współpracy z badaczami, co prowadzi do transformacji dotychczasowych, dyrektywnych metod na rzecz bardziej elastycznych

i dostosowanych do potrzeb dziecka (Telka, 2017). Autorka przybliża, jak projekty pedagogiczne i obserwacja pomagają w rozwijaniu świadomości wychowawców i ich zdolności do tworzenia warunków sprzyjających autonomii dziecka. Zauważa również wyzwania emocjonalne i intelektualne towarzyszące wprowadzaniu tych zmian. Wspólne uczenie się i dyskusja w zespołach pedagogicznych są kluczowe dla rozwijania koncepcji wychowania „towarzyszenia w rozwoju”.

Katarzyna Sadowska przyjmuje, że pomimo wprowadzenia funkcji edukacyjnej do ustawy o opiece nad dziećmi w wieku do lat trzech (Dz.U. 2011, nr 45, poz. 235), brak jest szczegółowych definicji wczesnodziecięcej edukacji oraz konkretnych rozporządzeń określających jej ramy. To prowadzi do chaosu pojęciowego i utrudnia jednolite rozumienie edukacji małego dziecka przez opiekunów. Sadowska wskazuje, że zawód opiekuna w żłobku nie daje możliwości awansu zawodowego, co w dużym stopniu może determinować sposób postrzegania przez opiekunki takich pojęć, jak samokształcenie, edukacja czy kwalifikacje (Sadowska, 2020). Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej w grudniu 2024 r. wprowadziło nowe standardy opieki nad dziećmi do lat 3 (Dz.U. 2024, poz. 1882). Jest to ważny krok w kierunku profesjonalizacji opieki i edukacji w żłobkach, adresując bezpośrednio braki w metodycznym wsparciu i kładąc nacisk na rozwój personelu. Osiągnięcie wysokiej jakości i przyjęcie niedyrektywnej koncepcji wychowania będzie zależało od efektywnego wdrożenia standardów, zapewnienia odpowiednich treści doskonalenia zawodowego (Sadowska, 2017). Ważnym będzie również proces budowania kultury refleksji i ciągłego uczenia się wśród personelu.

Wysokiej jakości kształcenie zawodowe, które realnie przyczynia się do poprawy jakości opieki i edukacji dzieci, to proces wielowymiarowy, zakorzeniony w refleksyjnej i zaangażowanej praktyce opiekunów. Na podstawie nowozelandzkich i międzynarodowych badań empirycznych Linda Mitchell i Pam Cubey (2003) wyróżniły sześć kluczowych cech takiego rozwoju zawodowego. Po pierwsze, uwzględnia on aspiracje, umiejętności, wiedzę i rozumienie opiekunów w kontekście ich własnego uczenia się. Po drugie, dostarcza zarówno wiedzy teoretycznej, jak i informacji o alternatywnych praktykach. Trzecim elementem jest aktywne zaangażowanie uczestników w analizę działań pedagogicznych stosowanych w ich miejscu pracy. Czwartą cechą jest praca z danymi pochodzącymi z własnego środowiska, co pozwala na ujawnienie rozbieżności i rozwijanie nowego zrozumienia. Piąty aspekt to krytyczna refleksja – uczestnicy są zachęceni do kwestionowania założeń i poszerzania własnego myślenia. Szósta cecha polega na wspieraniu praktyk edukacyjnych

otwartych na różnorodność dzieci i rodzin, z których się wywodzą. Wysokiej jakości rozwój zawodowy pomaga nauczycielom zmieniać praktykę, przekonania, rozumienie i postawy. Wreszcie, umożliwia zdobycie głębszej świadomości własnych działań, sposobu myślenia i ich wpływu na otoczenie. Tak rozumiane kształcenie zawodowe staje się narzędziem rzeczywistej zmiany, wspierając pedagogów w ich codziennej pracy z dziećmi (Mitchell i Cubey, 2003).

### 3. POSTULATY DLA PRAKTYKI

Pomimo że codzienne prowadzenie obserwacji odgrywa istotną rolę w pracy opiekuna, to jest to wymagające do realizacji. Systematyczne monitorowanie dzieci wymaga wiele czasu, a bez odpowiedniego wsparcia wyniki takich działań mogą być trudne do zrozumienia i zastosowania w praktyce. Co więcej, opiekunowie często potrzebują doskonalenia zawodowego, aby nauczyć się odróżniać profesjonalną, zaplanowaną obserwację od spontanicznych, intuicyjnych spostrzeżeń, które pojawiają się w sposób naturalny. W związku z tym badacze powinni opracowywać skuteczne narzędzia, które pomogą opiekunom w obserwowaniu dzieci i środowisk edukacyjnych (zob. np. Tobin i in., 1989; Bove, 2009; Molina, 2012; Molina i in., 2016).

Obecnie w Polsce toczy się intensywna debata dotycząca tego, jakie kształcenie i szkolenie można uznać za „właściwe” lub „najlepsze” dla przyszłych opiekunów małych dzieci. Dyskusje te skupiają się przede wszystkim na standardach opieki nad dziećmi do lat trzech, w tym na nowych Standardach opieki nad dziećmi w wieku do lat 3, które zaczną obowiązywać od 1 stycznia 2026 r. (Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, 2024). Natomiast kwestia efektów kształcenia – rozumianych jako jakość rezultatów, w tym kompetencji zawodowych niezbędnych w pracy praktyków edukacji wczesnodziecięcej – pozostaje w dużej mierze zaniedbana. Badania podkreślają, że jakość edukacji „powinna być oceniana przez pryzmat tego, co wychowawcy wiedzą, co potrafią zrobić oraz jak zachowują się w relacji z dziećmi” (Darling-Hammond i in., 2005; Early i in., 2006; Bogard i in., 2008; Fried, 2009). W związku z tym w przyszłości kluczowe znaczenie będzie miał pomiar jakości szkoleń zarówno przyszłych, jak i obecnych opiekunów – ze szczególnym uwzględnieniem ich kompetencji w zakresie wykonywania zadań zawodowych.

Jednocześnie warto podjąć próbę wskazania konkretnych rozwiązań sprzyjających tworzeniu owocnej współpracy między rodziną a instytucjami wczesnej opieki i edukacji, takimi jak żłobki. Budowanie takiej współpracy – czy wręcz

„przymierza” lub „sojuszu”, jak określa to Maria Mendel (2007) – wydaje się bardzo potrzebne. Dodatkowo, idąc za Danutą Opozdą, można wskazać, że w żłobku wspólne cele rodziców i wychowawców powinny koncentrować się przede wszystkim na dobru i wszechstronnym rozwoju dziecka. To właśnie ta wspólna troska o dziecko stanowi fundament efektywnej współpracy pomiędzy rodziną a placówką opiekuńczo-wychowawczą (Opozda, 2009). Autorka podkreśla, że rozwój dziecka w dużej mierze zależy od zewnętrznych czynników, w tym zgodnego, świadomego oddziaływania dorosłych z jego najbliższego otoczenia – rodziców i wychowawców. Dziecko, funkcjonując równolegle w dwóch środowiskach (w domu i żłobku), potrzebuje spójnego wsparcia, które sprzyja jego rozwojowi emocjonalnemu, społecznemu i poznawczemu. Rodzice i opiekunowie powinni wzajemnie rozpoznać i docenić swoje zasoby: rodzice – jako osoby najbliższe dziecku, a wychowawcy – jako specjaliści mający wiedzę pedagogiczną i doświadczenie w pracy z małymi dziećmi. Wspólna świadomość celu, jakim jest harmonijny rozwój dziecka, umożliwia budowanie relacji opartej na zaufaniu, partnerstwie i wzajemnym szacunku, co bezpośrednio przekłada się na dobrostan dziecka w żłobku (Heland-Kurzak, 2022; 2025). Doskonalenie zawodowe wymaga ukierunkowania na realne potrzeby rozwojowe dzieci i głębsze zrozumienie niedyrektywnych koncepcji wychowania (Sadowska, 2017; Telka, 2017).

W kontekście pracy opiekuńczo-wychowawczej w żłobku warto rozważyć również rozwijanie form mentoringu jako elementu sprzyjającego refleksji zespołowej. Relacja mentorska, polegająca na wspieraniu mniej doświadczonych pracowników przez osoby z większym doświadczeniem zawodowym, może stać się istotnym narzędziem doskonalenia praktyki, wzajemnego uczenia się oraz pogłębiania refleksji nad codziennymi działaniami opiekuńczo-wychowawczymi. Mentoring, wpisując się w ideę uczenia się we wspólnocie, może przyczyniać się do systematycznego samodoskonalenia i podnoszenia jakości opieki nad dzieckiem.

#### BIBLIOGRAFIA

- APPELT, K., i MIELCAREK, M. (2014). *Opieka i wychowanie. Wczesne dzieciństwo*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- BAUSTAD, A. G., i BJØRNESTAD, E. (2023). In-service professional development to enhance interaction – Staffs’ reflections, experiences and skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(6), 1001–1015. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2217694>
- BEREITER, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



- BJØRNESTAD, E., BROEKHUIZEN, M., OS, E., i BAUSTAD, A. G. (2020). Interaction quality in Norwegian ECEC for toddlers measured with the caregiver interaction profile (CIP) scales. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 901–920. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639813>
- BOGARD, K., TRAYLOR, F., i TAKANISHI, R. (2008). Teacher education and PK outcomes: Are we asking the right questions?. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.08.002>
- BOVE, C. (2009). *Rethinking pedagogical documentation in early childhood education: A means to promote reflection and knowledge*. Milan: Franco Angeli.
- BROCK, A. (2014). *The early years reflective practice handbook*. London: Routledge.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRZEZIŃSKA, A. I., i HORNOWSKA, E. (2011). Przestrzeń dziecka. *ACADEMIA. Magazyn Polskiej Akademii Nauk*, (3), 38–39.
- CLARK, C. M., i HOLLINGSWORTH, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- DARLING-HAMMOND, L., HOLTZMAN, D. J., GATLIN, S. J., i HEILIG, J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42), 1–50. <https://doi.org/10.14507/epaa.v13n42.2005>
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- DEWEY, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath.
- EARLY, D. M., BRYANT, M., Pianta, R. C., CLIFFORD, R. M., BURCHINAL, M. R., RITCHIE, S., HOWES, C., i BARBARIN, O. (2006). Are teachers' education, major, and credentials related to classroom quality and children's academic gains in pre-kindergarten?. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 174–195. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.04.004>
- EDWARDS, S., i NUTTALL, J. (red.). (2009). *Professional learning in early childhood settings*. Rotterdam: Sense Publishers.
- ERAUT, M., MORLEY, L., i COLE, G. (1998). *Standards and vocational qualifications in continuing professional development (CPD)*. London: QCA.
- FRIED, L. (2009). Education, language and professionalism: Issues in the professional development of early years practitioners in Germany. *Early Years*, 29(1), 33–44. <https://doi.org/10.1080/09575140802689067>
- GLÓWNY URZĄD STATYSTYCZNY. (2023). *Dzieci w wieku 0–3 lata objęte różnymi formami opieki instytucjonalnej*. <https://bdl.stat.gov.pl/bdl/dane/podgrup/wymiary>
- HELAND-KURZAK, K. (2022). Klimat i system organizacji żłobka a poczucie własnej skuteczności opiekunów dzieci do lat trzech. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 55(2), 66–80. <https://doi.org/10.26881/pwe.2022.55.05>
- HELAND-KURZAK, K. (2025). Early years practitioners in Poland – thematic analysis on professional identities. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 46(1), 173–184. <https://doi.org/10.1080/10901027.2024.2417751>
- HELMERHORST, K. O. W., DUTTA, M., KHANOM, F., ZAMAN, S. S., i GEVERS DEYNOUT-SCHAUB, M. J. J. M. (2021). Quality of caregiver-child interactions in early child care centers in Bangladesh:

- Measurement and training. *Early Education and Development*, 34(1), 208–227. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1988035>
- KEMMIS, S., i McTAGGART, R. (red.). (1988). *The action research planner* (Wyd. 3). Deakin University.
- KING, P. M., i KITCHENER, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1), 5–18. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_2)
- LEINHARDT, G. (1988). Situated knowledge and expertise in teaching. W: J. Calderhead (red.), *Teachers' professional learning* (s. 146–168). London: Falmer Press.
- MITCHELL, L., i CUBEY, P. (2003). Characteristics of professional development linked to enhanced pedagogy and children's learning in early childhood settings [raport]. New Zealand Ministry of Education.
- MOLINA, S. C. (2012). *Transforming teaching: Toward a critical pedagogy in early childhood education*. Berlin: Peter Lang.
- MOLINA, P., MAROTTA, M., i BULGARELLI, D. (2016). "Observation-projet": A professional tool for caregivers. Two experiences in Italian day-care settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 86–102. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.895559>
- OPOZDA, D. (2009). Współpraca rodziny i szkoły – o lepszą jakość relacji rodzice–nauczyciele. *Paedagogia Christiana*, 23(1), 137–145.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. (2018). *Engaging young children. Lessons from research about quality in ECEC*. Paris: OECD Publishing.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. (2023). *Public spending on childcare and early education*. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/data/datasets/family-database/pf3\\_1\\_public\\_spending\\_on\\_childcare\\_and\\_early\\_education.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/data/datasets/family-database/pf3_1_public_spending_on_childcare_and_early_education.pdf)
- ORLAND-BARAK, L., i TILLEMA, H. H. (2006). The 'dark side of the moon': A critical look at teacher knowledge construction in collaborative settings. *Teachers and Teaching*, 12(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/13450600500364505>.
- PIAGET, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- RADA UNII EUROPEJSKIEJ. (2019). Zalecenia Rady UE z dnia 22 maja 2019 r. w sprawie wysokiej jakości systemów wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (2019/C 189/02). Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, C 189, 4–14.
- RODGERS, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>
- Rozporządzenie Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 13 grudnia 2024 r. w sprawie standardów opieki sprawowanej nad dziećmi w wieku do lat 3. (Dz.U. 2024, poz. 1882).
- SADOWSKA, K. (2017). Wczesna edukacja dziecka w opiniach opiekunów poznańskich żłobków – raport z badań. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 5(2), 116–134. <https://doi.org/10.18778/2450-4491.05.08>
- SADOWSKA, K. (2020). *Wczesnodziecięca edukacja – pomiędzy instrumentalizacją a towarzyszeniem w rozwoju. Wybrane aspekty polskiej rzeczywistości edukacyjnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- SHULMAN, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

- TELKA, L. (2017). Wychowawca małego dziecka – „intelektualne życie profesjonalne”. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 5(2), 11–29. <https://doi.org/10.18778/2450-4491.05.02>
- TOBIN, J., WU, D. Y. H., i DAVIDSON, D. H. (1989). *Preschool in three cultures: Japan, China, and the United States*. New Haven: Yale University Press.
- Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3. (Dz.U. 2011, nr 45, poz. 235; tekst jednolity: Dz.U. 2025, poz. 798).
- VANDELL, D., BELSKY, J., BURCHINAL, M., STEINBERG, L., VANDERGRIFF, N., i NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child Development*, 81(3), 737–756. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x>
- WALLACE, M. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ŻYTKO, M., i PACHOLCZYK SANFILIPPO, M. (2017). Poland – ECEC workforce profile. W: P. Oberhuemer i I. Schreyer (red.), *Workforce profiles in systems of early childhood education and care in Europe* (s. 1–16). Munich: SEEPRO.

DOSKONALENIE ZAWODOWE W PRACY OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZEJ  
Z DZIECKIEM W OKRESIE WCZESNEGO DZIECIŃSTWA  
– W KIERUNKU REFLEKSYJNEJ PRAKTYKI I NOWYCH ROZWIĄZAŃ

STRESZCZENIE

Artykuł koncentruje się na doskonaleniu zawodowym w pracy opiekuńczo-wychowawczej z małym dzieckiem oraz poszukiwaniu nowych rozwiązań w tej dziedzinie, poprzez pogłębioną analizę refleksyjnej praktyki i wysokiej jakości doskonalenia pracy. Podkreśla się stosunkowo niewielką liczbę badań empirycznych na temat związku myślenia i refleksji nauczycieli na ich interakcje pedagogiczne z małymi dziećmi w kontekście wczesnej edukacji i opieki. W artykule szczegółowo omówiono cztery kryteria refleksji zdefiniowane przez Carola Rodgersa na podstawie prac Johna Deweya. W artykule zostało podkreślone znaczenie wysokiej jakości doskonalenia zawodowego zgodnego z konstruktywistycznym podejściem, które realnie przyczynia się do poprawy opieki i edukacji. Wskazano na wzrost liczby dzieci objętych wczesną edukacją i opieką w Polsce, zaznaczając jednocześnie wyzwania związane z codziennym prowadzeniem obserwacji dzieci, co skłania do opracowania efektywnych narzędzi obserwacyjnych i wsparcia dla opiekunów.

**Słowa kluczowe:** refleksyjna praktyka; opiekun w żłobku; doskonalenie pracy; małe dziecko; żłobek

PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN CARE AND EDUCATIONAL WORK  
WITH YOUNG CHILDREN:  
TOWARD REFLECTIVE PRACTICE AND NEW APPROACHES

SUMMARY

The article focuses on professional development in care and educational work with young children and on exploring new approaches in this field through an in-depth analysis of reflective practice and high-quality professional improvement. It highlights the relatively small number of empirical

studies examining the relationship between teachers' thinking and reflection and their pedagogical interactions with young children in the context of early education and care. The article discusses in detail the four criteria of reflection defined by Carol Rodgers, based on the works of John Dewey. It emphasizes the importance of high-quality professional development consistent with a constructivist approach, which genuinely contributes to improving care and education. The article also points to the growing number of children participating in early education and care in Poland, while noting the challenges related to daily child observation – a factor that calls for the development of effective observational tools and support for practitioners.

**Keywords:** reflective practice; practitioner; professional development; young child; nursery