

---

# MATERIAŁY I SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

---

**Krystyna Lubomirska**  
*Uniwersytet Warszawski*

## Wybrane aspekty sprzyjające dobru dziecka

### Summary

#### SELECTED ASPECTS CONDUCIVE TO CHILD WELFARE

Child welfare is defined as satisfactory living conditions or health, happiness and prosperity. However, child welfare can be analysed in different perspectives. One can rely on certain data or theoretical models that go beyond the data. Some relate to the prospects for health or to the rights of the child. There are many contextual indicators of child welfare. The general trend of the considerations in the text lies in moving away from the quantitative assessment of negative and positive indicators.

**Key words:** child welfare, research, conducive aspects, Poland.

red. Paulina Marchlik

Dobro dziecka definiuje się jako zadowalające warunki egzystencji lub zdrowia, szczęścia i pomyślności. Na dobro dziecka można patrzeć w różny sposób. Można opierać się na pewnych danych albo modelach teoretycznych wykraczających poza dane. Niektóre odnoszą się do perspektyw zdrowotnych albo do praw dziecka. Istnieje wiele wskaźników dobra dziecka, także wynikających z kontekstu egzystencjalnego. W rozważaniach tych odchodzę od negatywnej oceny warunków życia i od myślenia w kategoriach badań ilościowych. Skupiam się raczej na wskaźnikach pozytywnych. To co jest pewne, to wielowymiarowość tych wskaźników. Sprawy dziecka, to szacunek dla niego, dla jego poglądów (zwłaszcza w kwestiach, które go bezpośrednio dotyczą), uwzględnianie jego praw, nie dopuszczanie do dyskryminacji.

Na dziecko i jego sprawy można patrzeć z różnych perspektyw. Najważniejszą z nich jest perspektywa ekologiczna – ujmowanie spraw dziecka jako członka grupy i społeczności.

Aby oceniać poziom dobra dziecka, należy mieć określone kryteria. Na przykład Jonathan Bradshaw i Daniel Richardson (2009) formułują je tak:

- fizyczne dobro dziecka,
- komunikacja z innymi,
- przynależność do grupy i jej granice,
- agendy działające na rzecz dziecka.

Z kolei Kristin A. Moore, David Murphey i Tawana Bandy (2012) rozpatrują kilka kryteriów, uwzględniając aspekt ekologiczny:

- subiektywne dobro dziecka,
- zdrowie,
- wzajemna troska,
- sytuacja materialna,
- edukacja,
- zachowanie bezpieczeństwa,
- warunki mieszkaniowe i otoczenie.

Autorem alternatywnego wielowymiarowego modelu dobra dziecka jest Richardson (Bradshaw, Richardson 2009). Model ten, zorientowany na zdrowie i rozwój psychiczny, zawiera następujące komponenty:

- zdrowie fizyczne, ogólny stan zdrowia, stany chroniczne;
- częstotliwość zachowań, które są wskaźnikami zdrowia, takie jak: sen, ćwiczenia fizyczne, ograniczenie sobie dostępu do telewizji, itp.;
- zdrowie psychiczne, czyli np. zachowanie typu depresja lub jej brak;
- właściwe dziecku zachowania;
- problemy bądź ich brak;
- pewność siebie, samoocena wysoka bądź jej brak;
- zdrowie społeczne, czyli:
  - stosunki z innymi dziećmi, jakość zachowania rodziców oraz komunikacja z innymi;
  - sport i działalność w klubach, częstotliwość;
  - zachowania społeczne, takie jak szacunek do innych, empatia, konflikty;
  - zdobywcze edukacyjne i zdolność kojarzenia czyli problemy, jakie mogą powstać, np. powtarzanie roku bądź brak takich problemów itp.;
- trudności w uczeniu się albo brak takiej diagnozy;
- ogólne zajęcia pozalekcyjne oraz czytanie dla przyjemności bądź brak takiej czynności.

Warto przytoczyć tu jeszcze jeden przykład modelu zorientowanego na całościowość spraw związanych ze zdrowiem (De Kruif i in. 2009). Model ten zawiera ocenę zdrowia fizycznego, psychicznego i społecznego.

W badaniach prowadzonych w Europie podchodzi się do sprawy dobra dziecka systemowo, łącząc sprawy materialne, komunikację między dziećmi, dziećmi i dorosłymi, przynależność do grupy oraz kwestię edukacji.

W literaturze polskiej pojęcie dobra dziecka stanowi podstawę wszystkich przepisów Konwencji o prawach dziecka. Jest instrumentem wykładni, zarówno norm zawartych w Konwencji, jak i prawa krajowego. Jest również dyrektywą stosowania prawa i kryterium oceny przy podejmowaniu decyzji w sprawach dziecka jako prawo nadrzędne (art. 3 Konwencji).

Konwencja traktuje dobro dziecka jako wartość nadrzędną, wymagającą preferencyjnego traktowania w porównaniu z potrzebami osób fizycznych i prawnych. Priorytet dobra dziecka jest podkreślany dodatkowymi terminami: „najlepsze zabezpieczenie interesów dziecka”, „najlepiej pojęte interesy dziecka”, „nadrzędny interes dziecka”. Podkreśla to specyficzny charakter dziecięcych praw, których realizacja zależy w dużej mierze od dorosłych.

W Konwencji uważa się dziecko za podmiot działania. Niektórzy autorzy – psychologowie, pedagodzy – rozumieją przez podmiotowość potencjał rozwoju człowieka (Gurycka red. 1987).

Od dnia swoich urodzin jednostka ludzka jest źródłem aktywności, wywiera nieustanny wpływ na swoje fizyczne i społeczne otoczenie. To znaczy dąży ona do:

- wywołania zmian w otoczeniu przez spontaniczną aktywność sprawczą (De Charma 1968);
- panowania nad środowiskiem przez ćwiczenie i rozwijanie swojej sprawności motorycznej i poznawczej (White 1959);
- komunikacji, a więc emitowania znaczeń własnym zachowaniem i ich odczytywania w zachowaniach innych, z którymi wchodzi w interakcję (Halliday 1979);
- eksploracji środowiska, a więc „bezinteresownej” aktywności służącej wzbogacaniu wiedzy o świecie (Berlyne 1962).

Dążenie do bycia przyczyną zdarzeń jest fundamentalną ludzką motywacją. Urzeczywistnienie tego dążenia zależy w dużej mierze od dorosłych. Konwencja o prawach dziecka zabezpiecza jego realizację (Smyczyński 1999).

W Konwencji o prawach dziecka nie ma definicji dobra dziecka, chociaż dokument określa zakres tego pojęcia, wymieniając takie elementy jak: opieka,

troska i ochrona. W polskiej literaturze przedmiotu obecne są próby skonstruowania definicji dobra dziecka. Według Stefana Kołodziejskiego (Smyczyński 1999) dobro dziecka należy ujmować jako zespół wartości zarówno duchowych, jak i materialnych, jakie konieczne są do:

- a) prawidłowego rozwoju fizycznego dziecka;
- b) rozwoju duchowego i to w jego aspekcie intelektualnym i moralnym;
- c) należytego przygotowania dziecka do pracy dla dobra społeczeństwa.

Naczelna zasada dobra dziecka oznacza, że to jego interes rozstrzyga przede wszystkim o tym, w jaki sposób rodzice, nauczyciele i wychowawcy powinni wykonywać swe obowiązki względem dzieci.

Wszystkie przedstawione ujęcia terminu „dobro dziecka” bliskie są psychologii ekologicznej, która rozpoznaje dynamiczne relacje między psychicznym funkcjonowaniem i zachowaniem się człowieka a środowiskiem naturalnym i środowiskiem zmodyfikowanym przez człowieka. Ekologiczne teorie opisują relacje między rozwijającym się organizmem a otoczeniem w aspekcie właściwości różnych „siedlisk” życia człowieka (Brzezińska 2000: 187). Znaczącą teorią dla nurtu ekologicznego jest koncepcja Urie Bronfenbrennera (1979). Autor tej koncepcji wskazuje na potrzebę budowania teoretycznego modelu środowiska, w którym opisana będzie struktura środowiska, miejsca każdego elementu (rozwijających się w nim jednostek), a także charakter związków i przebieg zachodzących procesów. Bronfenbrenner dowodzi, że środowisko rozwoju człowieka należy ujmować w kategoriach systemów i podsystemów. Zgodnie z jego koncepcją człowiek rozwija się przez aktywne uczestniczenie w różnorodnych systemach oraz w wyniku wzajemnych interakcji między nim a środowiskiem (tamże). Relacje te sprzyjają postępującemu procesowi wzajemnego dostosowywania się, zachodzącemu między aktywnym, rozwijającym się człowiekiem a zmieniającymi się właściwościami jego bezpośredniego otoczenia. Analiza funkcjonowania jednostki i jej rozwoju na tle środowiska dokonywana jest tu na podstawie założeń podejścia ekologicznego. Bronfenbrenner (tamże) w swojej teorii ujmuje społeczne środowisko rozwoju człowieka jako układ wzajemnie zależnych od siebie podsystemów zagnieżdżonych jeden w drugim. Zakłada w swojej koncepcji, że każdy człowiek w indywidualny sposób postrzega i interpretuje swoje otoczenie, a to powoduje, że każdy rozwija się w innym środowisku. W ciągu swojego życia jednostka zmienia środowiska, w których uczy się pełnienia nowych ról, wchodzi w odmienne interakcje i podejmuje nowe działania. Zmiany te są kluczowymi momentami w rozwoju. Bronfenbrenner wyróżnia cztery

rodzaje systemów (mikrosystem, mezosystem, egzosystem, makrosystem), które w sposób mniej lub bardziej bezpośredni wpływają na rozwój jednostki.

### **Dobro dziecka w rodzinie oraz instytucji edukacyjnej**

Rodzina jako podstawowa instytucja społeczna pełni wiele zadań niezbędnych do rozwoju i funkcjonowania społeczeństwa. Dobrze prosperująca rodzina rokuje nadzieje na dobre wychowanie dziecka. Funkcjonowanie rodziny zależy od warunków do wzrostu fizycznego, duchowego oraz intelektualnego. A zatem dobrze funkcjonująca rodzina jest gwarantem zabezpieczenia dobra dziecka. Relacja rodzic–dziecko polega ze strony rodziców na wspieraniu dziecka w rozwoju, charakteryzuje się przejrzystością uczuć, są w niej wyraźnie dostrzegalne prawdziwe uczucia dziecka. U podstaw relacji znajduje się akceptacja dziecka jako osoby odrębnej oraz głębokie i empatyczne zrozumienie, które pozwala rodzicom patrzeć na prywatny świat dziecka jego oczami (Rogers 2002).

Jednym z ważnych elementów zapewniających dobro dziecka w rodzinie jest zaspokajanie jego potrzeb. Małe dzieci, zwłaszcza te w wieku żłobkowym, przedszkolnym, odczuwają potrzebę kontaktu z dorosłymi. Pragnienie tego kontaktu jest ściśle związane z potrzebą bezpieczeństwa i możliwością korzystania z pomocy dorosłych. Lecz i potrzeba samodzielności jest przez absolwentów przedszkola coraz silniej manifestowana. Na liście najważniejszych potrzeb psychicznych znajduje się potrzeba poznawcza, dość silnie związana z potrzebą aktywności (Filipczuk 1980). Chęć poznawania świata dziecko zaspokaja poprzez różnorodne formy aktywności, m.in. możliwość korzystania ze środków masowego przekazu, jakie znajdują się w domu, rozmowy z rodzicami i innymi członkami rodziny, czasopisma, książki – dziecko kończące przedszkole podejmuje próby samodzielnego czytania. Ogromne znaczenie dla rozwoju procesów poznawczych, a tym samym pełnej realizacji potrzeby poznawczej ma zabawa.

Warto wspomnieć, że potrzebom poznawczym towarzyszy również pragnienie więzi uczuciowej, przynależności. Poczucie bezpieczeństwa może zachwiać niezaspokojona potrzeba akceptacji. Dziecko potrzebuje akceptacji otoczenia, rodziców. Wraz z wiekiem odgrywa ona coraz większą rolę. Dotyczy to zarówno aprobaty przez dorosłych, rodziców, ale również rówieśników.

Rola dorosłych w zaspokajaniu potrzeb dziecka zmienia się w toku jego dorostania, zawsze jest jednak bardzo ważna. Po zaspokojeniu elementarnych

potrzeb dochodzą do głosu potrzeby wyższego rzędu, to jest: przynależności, kontaktu społecznego, samorealizacji oraz sensu życia.

Wartości kulturowe, normy można rozumieć jako warunki sprzyjające dobru dziecka. W instytucjach edukacyjnych dobru dziecka sprzyja odpowiednia „jakość strukturalna” oraz „procesualna”. W jakości strukturalnej aspekty jakościowe nie zmieniają się tak szybko i uważa się je za stałe. To są np. wystrój zewnętrzny i wewnętrzny, boisko, miejsce, gdzie można się uczyć, liczebność grup dzieci (stosunek liczby dzieci do liczby dorosłych pracowników etatowych) i kompetencje edukatorów.

Jakość procesualna jest zmienna. To jest to, czego doświadcza dziecko na co dzień. Najważniejsze aspekty jakości procesualnej pochodzą z różnych źródeł, np. z interakcji między dorosłymi i dziećmi, czułych i wzajemnych gestów, z wysokiego poziomu werbalnej stymulacji, z przewodzenia dziecku i stwarzaniu mu potrzebnych warunków do rozwoju.

Dobru dziecka sprzyjają też stosunki między dziećmi, możliwość współdziałania między sobą. Bardzo ważna dla jakości procesualnej jest kooperacja między wszystkimi uczestnikami procesu edukacji, sprzyjający nawiązywaniu relacji klimat w klasie (dziecko–dziecko, dziecko–dorosły).

Innym elementem przyczyniającym się do dobra dziecka są czynności wykonywane przez to dziecko, pozytywne z punktu widzenia procesu edukacji. W podnoszeniu poziomu jakości procesualnej konieczne jest uwzględnienie głosu dzieci i ich rodzin. Procesualna jakość jest rozumiana jako element determinujący rozwój dziecka (Sylva 2007). Specjalne miejsce przypisuje się programowi jako specyficznemu doświadczeniu dzieci – służącemu rozwojowi i edukacji. Program (*curriculum*) polega na planowaniu doświadczeń dzieci. Funkcją programu jest koordynacja różnych aspektów rozwoju dziecka po to, aby obejmował różne konteksty edukacyjne. Tu konieczna jest równowaga między potrzebami dziecka, wartością rodziny, potrzebami szkoły i potrzebami społeczeństwa.

Oddzielną grupą czynników podnoszących poziom jakości procesualnej jest wartość zdarzeń w procesie edukacyjnym, a mianowicie:

- częste, ciepłe interakcje między opiekunami i dziećmi;
- dobre nastawienie, przejawiające się w słuchaniu i uwzględnianiu propozycji dziecka;
- wymagania w zakresie uczenia się i rozwiązywania problemów – dostosowane do wieku, możliwości i zdolności;
- uwzględnianie kulturowych uwarunkowań wykonywanych czynności;
- pogodne i sprawiedliwe traktowanie dzieci;
- możliwość decydowania o tym, czy dziecko będzie w większej czy też mniejszej grupie;

- dyscyplina (łagodna, nieinwazyjna);
- częste kontakty między rodzicami i nauczycielami, informowanie się o postępach dzieci;
- uczestniczenie rodziców w aktywnościach szkoły (przedszkola);
- stabilność zatrudnienia i równowaga psychiczna nauczycieli.

## Metoda i wyniki

Projekt CARE (Curriculum and Quality Analysis and Impact Review of European Childhood Education and Care) został sfinansowany przez Unię Europejską. Jego głównym celem jest uzyskanie wiedzy na temat rozwiązań organizacyjnych, koncepcyjnych i praktycznych w dziedzinie edukacji i opieki nad małym dzieckiem, sprzyjających dobru dziecka. Pytania skierowane do opiekunów i nauczycieli i sprowadzały się do kwestii następujących: jakie aspekty placówek zapewniających opiekę, wychowanie i edukację dzieciom 0–6 lat są najważniejsze we wspieraniu dobra dziecka?

Ważnym celem projektu była diagnoza dominujących wartości, przekonań oraz doświadczeń podmiotów zainteresowanych kształtem edukacji i opieki dla dzieci to jest rodziców, opiekunów, personelu przedszkolnego, nauczycieli oraz decydentów.

Prezentowane wyniki badań dotyczą polskich pracowników żłobków i przedszkoli.

Tabela 1. Działania placówek zapewniających opiekę, wychowanie i edukację, które wspierają dobro dzieci do 6 roku życia – w opinii nauczycieli przedszkolnych i opiekunów w żłobku

Lp.	Kategorie do analizy pytań otwartych	Kategorie do analizy pytań otwartych – wskaźniki	Wybory respondentów	
1.	Przestrzeń fizyczna placówki	• przestronne sale, szatnie	12	18%
		• wyposażenie placówek w pomoce dydaktyczne i zabawki dla dzieci	34	52%
		• pomieszczenie do zajęć dodatkowych (np. gabinet psychologiczny, logopedyczny, sala do zajęć korekcyjnych, angielskiego itp.)	27	41%

		<ul style="list-style-type: none"> <li>przestronny, wyposażony plac zabaw</li> </ul>	17	26%
		<ul style="list-style-type: none"> <li>zaplecze gospodarcze (w tym kuchnia)</li> </ul>	1	1,5%
2.	Przestrzeń psychiczna w placówce	<ul style="list-style-type: none"> <li>zapewnienie dziecku i jego rodzicom poczucia bezpieczeństwa (fizycznego i psychicznego)</li> </ul>	59	90%
		<ul style="list-style-type: none"> <li>klimat wzajemnego szacunku i odpowiedzialności za dziecko</li> </ul>	33	51%
		<ul style="list-style-type: none"> <li>podjęcie regularnej współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym</li> </ul>	25	38%
3.	Przestrzeń komunikacyjna w placówce	<ul style="list-style-type: none"> <li>podjęcie regularnej współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym</li> </ul>	25	38%
		<ul style="list-style-type: none"> <li>współpraca, wzajemne wsparcie opiekunów, nauczycieli między sobą i z innymi specjalistami pracującymi w placówce</li> </ul>	2	3%
4.	Organizacja czasu w placówce	<ul style="list-style-type: none"> <li>ciekawe, dobrze zorganizowane zajęcia dydaktyczne</li> </ul>	20	31%
		<ul style="list-style-type: none"> <li>organizacja zabaw i czas na swobodną zabawę</li> </ul>	17	26%
		<ul style="list-style-type: none"> <li>czas na odpoczynek</li> </ul>	brak danych	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>czas na posiłki</li> </ul>	brak danych	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>czas na czynności organizacyjne</li> </ul>	6	9%
		<ul style="list-style-type: none"> <li>czas na wyjścia poza placówkę (spacer, zabawy na powietrzu itp.)</li> </ul>	12	18%
		<ul style="list-style-type: none"> <li>przygotowanie do szkoły</li> </ul>	18	27%
		<ul style="list-style-type: none"> <li>stały rytm dnia</li> </ul>	1	1,5%
		<ul style="list-style-type: none"> <li>zajęcia dodatkowe i zajęcia ze specjalistami (np. z logopedą, psychologiem)</li> </ul>	13	20%
		<ul style="list-style-type: none"> <li>godziny otwarcia placówki</li> </ul>	3	5%
5.	Metody pracy	<ul style="list-style-type: none"> <li>tradycyjne</li> </ul>	brak danych	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>innowacyjne (aktywne, twórcze)</li> </ul>	19	29%

6.	Osobowość, postawa, kompetencje nauczyciela	• wartości, filozofia wychowania (w tym przestrzeganie praw dziecka)	44	68%
		• stosunek do dziecka (indywidualizacja, szacunek)	52	80%
		• wiedza nt. potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci	64	98%
		• wykształcenie pedagogiczne	11	17%
		• aktywność, zaangażowanie w pracy	1	1,5%
7.	Wielkość grupy	małe grupy	33	51%
8.	Higiena i żywienie w placówce	• miejsce przygotowywania posiłków (catering, własna kuchnia)	12	18%
		• realizowanie indywidualnych diet	2	3%
		• dokarmianie dzieci	2	3%
		• zgodność ze standardami żywienia	17	26%
		• dbałość o czystość i estetyczny wygląd sal i całego terenu należącego do placówki	1	1,5%
9.	Odległość od placówki	Placówka położona w pobliżu miejsca zamieszkania (dobra lokalizacja)	39	60%
10.	Koszty pobytu w placówce	Adekwatne do możliwości finansowych rodziców	3	5%

Jak wynika z danych w tabeli najczęściej badanych osób podało jako najważniejsze działania na rzecz dobra dziecka: wspieranie go, zapewnienie mu poczucia bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego, pogłębianie wiedzy na temat rozwoju i potrzeb dziecka oraz właściwy stosunek dorosłego do dziecka i odpowiedni klimat emocjonalny w placówce wychowawczej. Należy podkreślić jeszcze wysoką pozycję czynnika duchowego (wartości), kierowanie się filozofią wychowania uwzględniającą prawa dziecka. Wszystkie wymienione elementy zaliczane są do czynników zapewniających wysoką jakość procesualną. O zabezpieczeniu ich świadczą odpowiedzi respondentów dotyczące wyposażenia placówki w pomoce dydaktyczne i zabawki.

Jeśli chodzi o najważniejsze aspekty rozwoju dzieci we wczesnym dzieciństwie, to za istotne dla osiągnięcia sukcesu w życiu, opiekunowie żłobkowi i nauczyciele przedszkola uważają: rozwój społeczno-emocjonalny dziecka, rozwój poznawczy, pozytywną samoocenę, indywidualne podejście do dziecka.

Tabela 2. Najważniejsze aspekty rozwoju dzieci we wczesnym dzieciństwie istotne dla osiągnięcia sukcesu w życiu – w opinii opiekunów żłobkowych i nauczycieli przedszkolnych

Lp.	Aspekty rozwoju		Liczba odpowiedzi	%
1.	Rozwój poznawczy	<b>Ogólnie</b>	3	16
		Rozwój zdolności językowych	17	25
		Motywacja do uczenia się	2	4
2.	Rozwój społeczno-emocjonalny	<b>Ogólnie</b>	23	40
		Wspieranie samodzielności	4	6
		Przekazywanie wartości	3	5
		Umiejętności komunikacyjne (nawiązywanie, podtrzymywanie kontaktów z rówieśnikami i dorosłymi)	6	8
			1	2
		Radzenie sobie w sytuacjach konfliktowych	2	4
	Umiejętność wyrażania swoich emocji i potrzeb	2	4	
3.	Rozwój fizyczny		12	18
4.	Poczucie bezpieczeństwa		10	15
5.	Pozytywna samoocena		6	9
6.	Indywidualne podejście do dziecka		5	8
7.	Budowanie bezpiecznego przywiązania	Przebywanie z matką przynajmniej do 3 roku życia	1	2

Podsumowując, wypowiedzi respondentów polskich współbrzmiały z tezami ekologicznej koncepcji rozwoju dziecka. Relacje osób badanych potwierdziły, że dziecko rozwija się przez aktywne uczestniczenie w różnorodnych systemach oraz w wyniku pozytywnych interakcji międzyludzkich, a także interakcji ze środowiskiem.

## Bibliografia

- Adamowska L., Uszyńska J. red. 2012. *Dobro dziecka w rodzinie*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Białystok.
- Berlyne D. 1969. *Struktura i kierunek myślenia*, PWN, Warszawa.

- Bradshaw J., Richardson D. 2009. *An index of Child well-being*, „Child Indicators Research” nr 2–3, s. 319–351.
- Bronfenbrenner U. 1979. *The ecology of human development. Experiments by nature and design*, Harvard University Press, Cambridge.
- Brzezińska A. 2000. *Spółeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Filipczuk H. 1980. *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo CRZZ, Warszawa.
- Gurycka A. red. 1989. *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Konwencja o prawach dziecka. 1991. (Przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r.) Dz.U. 1991 nr 120 poz. 526.
- Rogers C. 2002. *Sposób bycia*, Rebis, Poznań.
- Smyczyński T. 1999. *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa.
- Sylva K., Taggart B., Siraj-Blachford I., Tosika V., Ereky-Stevens K., Gilden R., Bell D. 2007. *Curriculum quality and day-to-day learning activities in pre-school*, „International Journal Early Education”, nr 15 (1), s. 49–65.
- White O., Harring N. 1976. *Exceptional teaching*, Columbus CH. E. Merrill Publ. Co, New York.