

Piotr Gindrich

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
w Lublinie

Jakość pedagogiczna środowiska dziecka w wieku przedszkolnym – wybrane zagadnienia teoretyczne i empiryczne

Jakość pedagogiczna, a mianowicie jakość środowiska edukacyjnego dziecka w wieku przedszkolnym, cechuje się wielowymiarowością. W artykule zaprezentowano wybrane aspekty teoretyczne i empiryczne tego fenomenu takie jak: terminologia, ujęcia i koncepcje, wpływ wysokiej jakości pedagogicznej na edukację ogólną i specjalną oraz dwa odmienne nurty w badaniach porównawczych. Fenomen ten może pełnić ważną rolę zarówno w pedagogice, jak i w pedagogice specjalnej, ponieważ wiąże się on z wczesną inkluzją edukacyjną i wspomaganiem rozwoju dziecka. W związku z tym jakość środowiska dziecka w okresie wczesnego dzieciństwa mogłaby zostać uznana za nowy paradygmat. Jednak w oparciu o dotychczasowe badania, trudno jest potwierdzić, że ten pogląd jest prawdziwy.

Słowa kluczowe: jakość pedagogiczna, wczesna inkluzja, wczesne wspomaganie rozwoju, pedagogika specjalna, pedagogika przedszkolna, niepełnosprawność.

Wprowadzenie

Mając na względzie wymiar teoretyczny, empiryczny i praktyczny pedagogiki specjalnej oraz jej wieloparadygmatyczność, można powiedzieć, że na stałe zadomowiły się w jej szerokim obszarze problemowym takie pojęcia jak: inkluzja, integracja, rehabilitacja, przystosowanie, wsparcie społeczne, resocjalizacja, jakość życia. Ostatnie z wymienionych określeń pojawiło się stosunkowo niedawno w polskich badaniach osób z niepełnosprawnością, chorobą oraz nieprzystosowaniem społecznym, z pewnością wzbogacając je o nowe aspekty (por. Palak, 2006). Znacznie mniejszą uwagę kierowano zaś na tzw. jakość pedagogiczną przedszkola. Mimo że pojęcie to przypomina pod pewnym względem takie konstrukty pojęciowe jak „jakość życia” oraz dobrze znany i popularny w Polsce termin „przestrzeń edukacyjna”, to nie jest ono ich synonimami. Niewątpliwie jakość środowiska dziecka w wieku przedszkolnym odgrywa ważną rolę ze względu na ocze-

kiwania społeczne różnych podmiotów uczestniczących w procesie edukacji małego dziecka oraz z uwagi na następujące radykalne zmiany w wychowaniu rodzinnym we współczesnych społeczeństwach. Z jednej strony, rośnie liczba rodziców pracujących zawodowo poza domem przez większą część dnia, co powoduje, że nie mają oni zbyt dużo czasu na zajmowanie się swoimi dziećmi. Niekiedy nie są oni również w stanie skorzystać z pomocy członków rodziny (teściów, własnych rodziców, rodzeństwa), przyjaciół lub znajomych przy opiece nad dziećmi. Z drugiej zaś strony, w rodzinach, które z powodu biedy, choroby, a także niepełnosprawności lub nieprzystosowania społecznego nie pełnią właściwie swoich funkcji, zwłaszcza tych związanych z edukacją dzieci, nasila się potrzeba specjalistycznego wsparcia edukacyjnego. W takich okolicznościach dążenie do wysokiej jakości opieki nad dzieckiem w placówce przedszkolnej lub też domu rodzinnym staje się priorytetem.

Badania wykazują, że wysoka jakość opieki w okresie wczesnego dzieciństwa wywiera pozytywny wpływ na umiejętności poznawcze, językowe, społeczne oraz szkolne, a w konsekwencji sprzyja gotowości szkolnej i osiągnięciom dziecka. Lamb twierdzi, że jest to w szczególności prawdą w przypadku dzieci wychowywanych w rodzinach cechujących się biedą i brakiem stymulacji rozwojowej. Według Scarr poziom jakości opieki wychowawczej w przedszkolu wywiera silny wpływ jedynie na dzieci, które z różnych powodów doświadczyły już deprivacji środowiskowej (Sylva i in., 2006, s. 77). Podobny pogląd prezentuje Maxwell, twierdząc, że badacze nauk społecznych zgadzają się co do tego, że mając na względzie ich rozwój, dzieci z rodzin dotkniętych ubóstwem pozostają pod najsilniejszym pozytywnym wpływem wysokiej jakości opieki przedszkolnej (2007, s. 229). Natomiast, patrząc z perspektywy pedagogiki specjalnej, można przyjąć, że aby wczesne wspomaganie dzieci przedszkolnych z różnymi formami niepełnosprawności i chorobami było procesem skutecznym, to trzeba uwzględnić zarówno czynniki indywidualne, jak i środowiskowe, świadczące o deprivacji lub stymulacji, dezintegracji lub integracji, bezradności lub zaradności. W tym przypadku również istotnym konstruktorem może być jakość środowiska przedszkolnego dziecka.

Tak więc głównym celem tego artykułu jest prezentacja wybranych aspektów teoretycznych i empirycznych dotyczących jakości pedagogicznej pojmowanej w dosyć szczególny sposób. Realizacja tego celu oznacza więc nie tylko analizę terminologii, niektórych koncepcji tego zjawiska, ich związku z wczesną inkluzją oraz wspomaganie rozwoju. Uwzględni również badania porównawcze obejmujące różne przedszkola w Polsce (badania pilotażowe) oraz w innych krajach.

Pojęcie jakości w różnych naukach

„Jakość” jest pojęciem, które tylko na pozór jest łatwe do zdefiniowania. Według jednego ze słowników jakość to: „właściwość, rodzaj, gatunek, wartość; zespół cech stanowiących o tym, że dany przedmiot jest tym przedmiotem, a nie innym” (*Słownik Języka Polskiego*, 1978, s. 820). Definicja ta przekonuje nas o tym, że analizowane pojęcie ma charakter złożony, gdyż odnosi się nie tylko do specyficznych, wyjątkowych atrybutów przedmiotu, ale i do jego oszacowanej wartości czy też klasy/gatunku, do których on przynależy. Ponadto jakość jest tym, co pozwala nie tylko na odróżnienie określonego obiektu od innych, ale i na ustalenie jego wyjątkowej tożsamości. Taki sposób myślenia służący ocenie jakości przedmiotu poznania jest obecny

we wszystkich dziedzinach wiedzy. Chcąc w pełni zrozumieć sens jakości, należy uwzględnić wiele dyscyplin naukowych i dziedzin życia takich jak: filozofia, ekonomia i gospodarka, medycyna, psychologia, socjologia, pedagogika, pedagogika specjalna.

Będąc świadomym ulotności tego pojęcia, Moss twierdzi, że „jakość” ma dwojakie znaczenie, tzn. analityczne i deskryptywne oraz ewaluacyjne. W pierwszym z nich, termin ten odzwierciedla analizę, opis i zrozumienie istoty lub natury przedmiotu poznania, czyli akcentuje rolę pełnioną przez cechy różnicujące obiekty. Natomiast drugie znaczenie pojawia się w sytuacji oceniania, np. funkcjonalności urządzenia, systemu lub skuteczności świadczenia usług w kontekście osiągnięcia czy spełniania określonych celów (Moss, 1994, s. 2). Badacz ten dokonał również próby określenia związku tych dwóch znaczeń jakości z opieką sprawowaną przez instytucję przedszkola. Jakość pedagogiczna rozumiana w kontekście analitycznym i deskryptywnym oznacza zastosowanie w badaniach środowiska przedszkola metody holistycznej, uwzględniającej swoiste cechy i ich układ. Natomiast kontekst ewaluacyjny rozumienia pojęcia sugeruje eksplorację pewnych procesów zachodzących w przedszkolu (np. interakcji społecznych) lub określonych cech strukturalnych (np. liczba personelu i dzieci, kwalifikacje kadry pedagogicznej; por. Moss, 1994). Trzeba podkreślić, że przyjęte za Moss znaczenie analityczne i deskryptywne oraz ewaluacyjne jakości są bliskie zaprezentowanemu rozumieniu słownikowemu tego terminu.

Natomiast odwołując się do wiedzy filozoficznej, Johansson dostrzega dwie różne perspektywy jakości. Zostały one zaprezentowane w tabeli 1.

Tabela 1

Dwie odrębne perspektywy patrzenia na zjawisko jakości w filozofii wg Johansson (propozycja własna na podstawie Hadeed i Sylva, 1995, s. 4)

Perspektywa sokratejska	Perspektywa marksistowska
Sens tego, co rozumiemy pod pojęciem „jakość”, ujawnia się najwyraźniej w procesie aktywnej komunikacji, stymulowanym przez dogłębnie przemyślane pytania i odpowiedzi oraz stanowi tzw. „prawdziwy dialog”.	Pojęcie „jakość” wiąże się głównie z tym, co stanowi materialną tożsamość przedmiotu poznania, którą można zmierzyć, czyli dokonać jej pomiaru.

Nakreślenie pełnego obrazu jakości będzie trudne bez uwzględnienia tych dwóch odmiennych perspektyw. Pierwsza z nich, tj. sokratejska, koncentruje się na wymiarze duchowym, interpersonalnym, a zwłaszcza na pogłębionej komunikacji międzyludzkiej polegającej na autentycznym dialogu między osobami będącymi aktywnymi podmiotami w tym procesie. Druga zaś, tzn. marksistowska, podkreśla znaczenie wymiaru materialnej podlegającej pomiarowi. Obie zaprezentowane wizje jakości są istotne dla zrozumienia konstruktów teoretycznych terminu „jakość pedagogiczna” (*pedagogical quality*). Dają one również początek dwóm odmiennym typom pomiaru tego zjawiska. Według Scarr, Eisenberg i Deater-Deckard wizja sokratejska stanowi źródło dla pomiaru jakości pedagogicznej ukierunkowanego na wielostronną ocenę procesu komunikacji między

dzyludzkiej. Aspektami ważnymi dla tak rozumianego pomiaru mogą być trzy rodzaje relacji: dziecko-dorosły, dziecko-dziecko, dorosły-dorosły oraz zajęcia dostosowane do indywidualnych potrzeb rozwojowych dziecka. Natomiast wizja marksistowska sugeruje skupianie się na aspektach materialnych i strukturalnych środowiska przedszkola takich jak: proporcja liczby dorosłych opiekunów do liczby dzieci w placówce, liczebność grupy przedszkolnej, poziom dostępności kursów i szkoleń nauczycielskich dla personelu zatrudnionego w przedszkolu, wykształcenie i zarobki nauczycieli, rotacja kadry pedagogicznej w przedszkolu (Hadeed i Sylva, 1995, s. 5). Należy podkreślić, że zaproponowana przez Johansson perspektywa sokratejska wykazuje pewne podobieństwo z zaprezentowanym wcześniej rozumieniem analitycznym i deskryptywnym jakości, a ta marksistowska z ewaluacyjnym jej znaczeniem. Jednak taki pogląd nie jest w pełni uprawniony, gdyż patrząc na jakość z perspektywy sokratejskiej, bierze się także pod uwagę relacje społeczne będące źródłem komunikacji międzyludzkiej (dialogu), a przyjmując marksistowski punkt widzenia, można stwierdzić, że kluczową rolę odgrywają materialne aspekty ocenianego środowiska przedszkola.

Jednak mimo przyjętych na gruncie filozofii i innych nauk ustaleń, jakość może być pojęciem względnym, które nie odzwierciedla obiektywnej rzeczywistości badawczej. To, w jaki sposób rozumie się jej istotę w różnych naukach (w tym w pedagogice), może znajdować się pod silnym wpływem systemów wartości, poglądów, potrzeb i zamierzonych działań różnych grup interesu. Co więcej, pojęcie to ma charakter dynamiczny, a jego definicje mogą zmieniać się na przestrzeni lat (Moss, 1994, s. 2). Mimo tych wątpliwości i kontrowersji, można mówić o sensie pedagogicznym jakości, który odnosi się przede wszystkim do oceny efektywności instytucji przedszkola.

Wybrane koncepcje jakości pedagogicznej

Jedną z ważniejszych koncepcji jakości pedagogicznej, która obejmuje wcześniej omówione ogólne aspekty oraz pogłębia je o bardziej szczegółowe wątki, jest ujęcie Cryer. Badaczka ta zakłada, że są pewne podstawowe lub zasadnicze elementy, które powinna uwzględniać każda definicja lub koncepcja jakości pedagogicznej w przedszkolu. Ponadto politycy i zarządzający oświatą, rodzice, dzieci, badacze, pedagodzy i inni specjaliści w USA są przekonani, że proponowana koncepcja jest trafna. Według Cryer znaczenie tych kluczowych elementów w kontekście wymagań stawianych programom dydaktyczno-wychowawczym, realizowanym w przedszkolach amerykańskich przez władze oświatowe, rodziców i specjalistów, nie podlega dyskusji (1999, s. 39-55). Zaprezentowano je w tabeli 2. Definicja, która uwzględnia tych sześć elementów, uzmysławia nam, że jakość pedagogiczna jest silnie związana ze środowiskiem przedszkola oraz z diagnozą jego zasobów materialnych i ludzkich, a zwłaszcza z oceną efektywności realizowanego programu psycho-edukacyjnego oraz pracy personelu przedszkola.

Tabela 2

Zasadnicze, podstawowe elementy jakości pedagogicznej i ich charakterystyka (propozycja własna na podstawie Cryer, 1999, s. 42)

Zasadniczy, podstawowy element jakości pedagogicznej	Krótką charakterystyka
1. Dbałość o bezpieczeństwo	Wystarczająca liczba dorosłych, sumiennych i odpowiedzialnych opiekunów; bezpieczne zabawki, meble albo inny sprzęt stanowiący wyposażenie przestrzeni zamkniętej lub otwartej placówki.
2. Dbałość o zdrowie dzieci	Czyste otoczenie chroniące dzieci przed infekcjami, w którym mają możliwość działania, wypoczywania, dbałości o siebie i w którym ich potrzeby żywieniowe są zaspokajane.
3. Stymulacja rozwoju dzieci w ramach zajęć dostosowanych do ich indywidualnych potrzeb	Dzieciom oferuje się szeroki wybór możliwości uczenia się przez zabawę w zakresie różnych obszarów zainteresowań takich jak: język, twórczość, muzyka, teatr, duża i mała motoryka, liczenie oraz środowisko społeczno-przyrodnicze.
4. Pozytywne relacje dzieci z dorosłymi	Dzieci mogą ufać dorosłym, uczyć się od nich, cieszyć się z ich obecności, bo dorośli dbają o nie oraz uczą je różnych umiejętności i wychowują.
5. Zachęcanie dzieci do indywidualnego, emocjonalnego rozwoju	Umożliwianie dzieciom działania samodzielnego, kooperacyjnego oraz bezpiecznego i kompetentnego.
6. Promowanie pozytywnych relacji między dziećmi	Umożliwianie dzieciom interakcji z ich rówieśnikami oraz udzielenie im wsparcia przez dorosłych opiekunów, tak aby te interakcje przebiegały bez zakłóceń.

Ważnym, odrębnym wątkiem w dyskusji dotyczącej definiowania, oceny i konceptualizacji jakości opieki przedszkolnej są także oczekiwania społeczeństwa, tj. rodziców, specjalistów oraz doświadczenia i przeżycia dziecka. Wychodząc im naprzeciw, badacze (pedagodzy i psychologzy) są zgodni co do tego, że na zjawisko jakości pedagogicznej można patrzeć z trzech perspektyw:

1. Rodzica.
2. Nauczyciela (opiekuna, pedagoga).
3. Dziecka (Layzer i Goodson, 2006, s. 556).

Nie wykluczają się one wzajemnie, ale nie są również zupełnie tożsame ze sobą, jeśli chodzi o jej ocenę. Inaczej więc widzą to, co świadczy o wysokiej jakości opieki przedszkolnej, rodzic, nauczyciel i dziecko. Rodzice twierdzą zazwyczaj, że wysoka jakość pedagogiczna zależy od stopnia, w jakim zapewnia się ich dziecku bezpieczeństwo, od zaufania, jakim darzą oni pedagoga, opiekuna dziecka w przedszkolu oraz od

poczucia rodzica, że środowisko zaspokaja różne potrzeby jego dziecka. Ważnym aspektem związanym z ich percepcją jest również przeświadczenie, że dobrze zorganizowana opieka w przedszkolu pomoże ich dziecku w osiągnięciu gotowości szkolnej, a przy tym przyczyni się do jego wszechstronnego rozwoju. Oczekują też, iż cechująca się wysoką jakością pedagogiczną placówka stworzy im odpowiednie warunki dla współpracy ze specjalistami i innymi rodzicami w procesie wychowania dzieci. Wysoka jakość opieki przedszkolnej widziana z perspektywy nauczyciela (opiekuna, pedagoga) uwzględnia przede wszystkim warunki zatrudnienia specjalistów i innych pracowników w przedszkolu. Oceniając i postrzegając jakość pedagogiczną, należy więc wtedy wziąć pod uwagę takie czynniki jak: odpowiednie zarobki i premie, prawo do urlopu i czasu wolnego, zakres możliwości doskonalenia zawodowego, atmosferę w pracy oraz sensowne proporcje liczebności kadry pedagogicznej w stosunku do liczby dzieci w placówce edukacyjnej. Wysoka jakość opieki przedszkolnej widziana z perspektywy dziecka to zagadnienia związane z bezpieczeństwem i ochroną dziecka przed wszelkimi zagrożeniami w przestrzeni edukacyjnej, a także stwarzanie mu szerokich możliwości w zakresie psychostymulacji, psychokorekcji lub ogólnego wspomaganie jego rozwoju (Layzer i Goodson, s. 556-557).

Trzeba podkreślić to, że ta ostatnia, a więc perspektywa dziecka (zwana też perspektywą rozwojową) jest aspektem dominującym w dyskusji prowadzonej w kręgach profesjonalistów. Staje się ona również wiodącym nurtem badań psychologiczno-pedagogicznych dotyczących jakości. Wciąż toczony są debaty na temat tego, co stanowi, tzw. właściwe i optymalne środowisko wychowawcze dla dziecka, a jakość opieki staje się kluczową zmienną w licznych badaniach, których przedmiotem jest zdolność środowiska przedszkola do podnoszenia gotowości szkolnej dzieci z biednych, patologicznych rodzin (por. Pianta i in., 2009, s. 49-88). Badacze podkreślają także, iż niezależnie od tego, w jakiej rodzinie wychowuje się dziecko, wyższa jakość środowiska przedszkola umożliwiała, tzw. „dobry start szkolny”, zwiększając poziom kompetencji językowej i umiejętności szkolnych dziecka, zwłaszcza w zakresie czytania i liczenia. Natomiast w opinii nauczycieli wczesniej edukacji, wiele dzieci, które wcześniej uczęszczały do przedszkoli dbających o wysoką jakość pedagogiczną, wykazują pełną gotowość do podjęcia nauki w szkole (*school ready*), a w szczególności większe zdolności komunikacyjne, społeczne i w sferze uczenia się. Jednocześnie badaczy niepokoi brak klarowności w zakresie kryteriów oceny „wysokiej jakości doświadczeń i przeżyć przedszkolaka” (Winterbottom i Jones, 2014, s. 65). W literaturze znajdujemy raczej różnorodne komponenty lub desygnaty jakości opieki pedagogicznej odnoszące się nie tylko do dziecka, ale także do innych ludzi (rodziców, nauczycieli, rówieśników) oraz do otoczenia fizycznego i materialnego środowiska wychowawczego, w którym ono przebywa.

Jedną z najbardziej kompleksowych koncepcji jakości pedagogicznej, która uwzględnia różnorakie aspekty, proponują Layzer i Goodson. Wyróżniają oni dwa główne środowiska wychowawcze dziecka w okresie wczesniej edukacji, tj. przedszkole i dom rodzinny. Zgodnie z tą koncepcją o jakości pedagogicznej decydują takie wymiary jak: cechy strukturalne, przeżycia dzieci, zajęcia (działania) dziecka i grupy przedszkolne, zachowanie opiekuna/pedagoga i jego relacje społeczne, zachowanie dzieci i ich relacje społeczne (por. Layzer i Goodson, 2006, s. 556-576). Trzeba zauważyć, że analizowana teoria przynajmniej częściowo odwołuje się do znanego w Polsce konstruktów przestrzeni edukacyjnej przedszkola obejmującej wymiar organizacyjny, fizyczny i osobowy (por. Andrzejewska, 2013).

Pierwszym ważnym wymiarem są cechy strukturalne środowiska dziecka w wieku przedszkolnym, które obejmują takie szczegółowe aspekty jak: cechy programu, cechy grupy przedszkolnej i domu rodzinnego oraz cechy opiekunów/pedagogów. Cechy programu to filozofia wychowania przedszkolnego stanowiąca jego podstawę teoretyczną oraz realizowane za jego pomocą cele edukacyjne, współpraca z rodzicami, dodatkowe usługi opiekuńcze, poziom przygotowania zawodowego kadry pedagogicznej i oferowane pracownikom przez placówkę możliwości doskonalenia zawodowego, w tym w obszarze specjalistycznej pomocy rodzinie dziecka, oraz liczebność personelu pedagogicznego. Cechy grupy przedszkolnej i domu rodzinnego odnoszą się do struktury osobowej (osób) oraz do fizycznych atrybutów tych środowisk społecznych. Skład osobowy grupy przedszkolnej oraz rodziny zawiera pięć czynników oddziałujących na rozwój dziecka. Wśród nich badacze wymieniają: stosunek liczby dzieci do liczby dorosłych opiekunów, liczebność grupy przedszkolnej, liczbę i stopień zróżnicowania opiekunów, stabilność personelu pedagogicznego (tj. ciągłość zatrudnienia kadry pedagogicznej, obecność tych samych dzieci w tej samej grupie przedszkolnej przez dłuższy okres czasu), różnicę wieku między dziećmi. Najmniej badań dotyczyło znaczenia tego ostatniego czynnika. Duża rozbieżność wieku dzieci jest czymś wyjątkowym w przedszkolach, ale często występuje w rodzinach (Layzer i Goodson, 2006, s. 559-560). Natomiast jeśli chodzi o fizyczne, materialne aspekty środowiska, to łączą się one z wymaganiami w zakresie ochrony zdrowia i zachowania bezpieczeństwa, z właściwie dobranymi do wieku rozwojowego dziecka materiałami edukacyjnymi oraz z wyposażeniem przestrzeni zamkniętej i otwartej, co przypomina fizyczną przestrzeń edukacyjną przedszkola (por. Andrzejewska, 2013). Niepokojące dla badaczy jest to, że specyficzne wymagania w zakresie liczby i różnorodności dobranych do wieku rozwojowego dzieci zabawek, materiałów edukacyjnych i innego sprzętu oceniane są zazwyczaj na podstawie opinii eksperckiej na temat tego, co sprzyja kształceniu u dzieci określonych umiejętności, a nie na faktach potwierdzonych naukowo (Layzer i Goodson, 2006, s. 562).

Mając na względzie całokształt doświadczeń dziecka gromadzonych podczas codziennego pobytu w placówce, można uznać, że cechy opiekuna/pedagoga/nauczyciela są prawdopodobnie najważniejszym czynnikiem wpływającym na jakość pedagogiczną środowiska dziecka. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że poziom specjalistycznego przygotowania i zakres doświadczeń zawodowych kadry pedagogicznej w wysokim stopniu decydują o przyswojeniu kompetencji przez dziecko, podnosząc jakość jego doświadczeń. W badaniach prowadzonych w przedszkolu stwierdzono silny związek między poziomem wykształcenia pedagogicznego (zwłaszcza specjalistycznego) a pozytywną postawą nauczyciela wobec dzieci. Zależność ta jest jednak słaba w sytuacji gdy opieka ma miejsce w środowisku rodzinnym.

Niezależnie od roli pełnionej przez cechy opiekuna/pedagoga, kluczowym aspektem analizowanej koncepcji są trzy źródła, z których dzieci czerpią doświadczenia powiązane z opieką przedszkolną. Są to:

1. Liczebność i skład osobowy grup przedszkolnych oraz rodzaj zajęć lub działań, w których uczestniczą dzieci i dorośli.
2. Zachowanie opiekunów/pedagogów oraz ich relacje z dziećmi i innymi osobami dorosłymi.
3. Zachowanie dzieci wobec dorosłych, innych dzieci na zajęciach grupowych oraz podczas nieskrepowanej, autonomicznej zabawy (bez udziału innych dzieci).

Mając na uwadze pkt 1, trzeba stwierdzić, że jest istotne, np. to, czy nauczyciele lub opiekunowie przejawiają podczas zajęć postawę nadmiernie kontrolującą, dyscyplinującą, śledząc każdy ruch dziecka, czy są razem z dziećmi aktywnymi ich uczestnikami, a także czy dzieci z powodu zaistniałych, nierozwiązanych konfliktów interpersonalnych często doznają stresów. Ważnym szczegółowym aspektem jakości pedagogicznej jest też zapewnienie dzieciom zróżnicowanych zajęć i działań. Istotna jest również dbałość o to, by liczebność grupy przedszkolnej nie była zbyt duża, ponieważ zajęcia z udziałem opiekuna/pedagoga, które mają bardziej indywidualny charakter sprzyjają rozwojowi językowemu dziecka.

Analizując rolę pełnioną przez zachowanie opiekunów/pedagogów oraz ich relacje z dziećmi i innymi dorosłymi w badaniu jakości pedagogicznej (pkt 2), ocenia się m.in. to, jak wchodzą oni w interakcje z dziećmi, w jaki sposób planują dla nich zajęcia oraz jakie jest ich nastawienie emocjonalne wobec dzieci i innych ludzi (współpracowników, rodziców). Gdy pedagodzy przejawiają troskę, zainteresowanie i pozytywne uczucia wobec dzieci, wrażliwość na ich potrzeby, a także cechują się rozsądną dyscypliną i subtelną kontrolą działań dziecka na zajęciach oraz kulturą osobistą, to będą prawdopodobnie przyczyniać się do stworzenia bezpiecznego i stymulującego rozwój dziecka środowiska (Layzer i Goodson, 2006, s. 562).

Ostatnim wątkiem tego dyskursu dotyczącego uwarunkowań jakości pedagogicznej w świetle koncepcji Layzer i Goodson jest zachowanie dzieci i ich relacje społeczne. Mimo że opis cech fizycznych środowiska przedszkolnego lub rodzinnego i zajęć, które mają tam miejsce oraz charakterystyka zachowania dziecka dokonana przez opiekuna lub nauczyciela, pokazują, jak wygląda codzienne życie dzieci w placówce lub domu rodzinnym, to mówią one raczej niewiele o doświadczeniu indywidualnym lub przeżyciach konkretnego dziecka. Z tego powodu specjaliści proponują, aby badanie omawianego wymiaru jakości szło w parze z pełnym zrozumieniem działań dziecka oraz stanowiło wgląd w formę i liczbę jego relacji z innymi dziećmi oraz z dorosłymi. Badania przeprowadzone m.in. przez Layzer, Goodson i Moss ujawniają bowiem, że przeżycia związane z opieką przedszkolną i rodzinną mogą wyglądać zgoła odmiennie u różnych dzieci. Niektóre z nich mogą cieszyć się dużą, a nawet przesadną uwagą ze strony opiekuna, a inne wręcz przeciwnie (Layzer i Goodson, 2006, s. 563).

Narzędzia pomiaru jakości opieki przedszkolnej – skala ECERS i ECERS-R

Badania nad jakością środowiska dziecka w wieku przedszkolnym często prowadzono za pomocą skali ECERS (*Early Childhood Environment Rating Scale*) czyli skali oceny jakości środowiska dziecka w wieku przedszkolnym opublikowanej przez amerykańskich badaczy, tj. Thelmę Harms, Richarda Clifforda i Debbie Cryer w 1980 roku. Od 1998 roku specjaliści zaczęli stosować nowszą i zaktualizowaną wersję tego narzędzia, tj. skalę ECERS-R (*Early Childhood Environment Rating Scale Revised*) opracowaną przez tych samych autorów. Podkreśla się, że wyniki badań otrzymane za pomocą starszej i nowszej wersji skali są ze sobą zgodne. Fakt ten został potwierdzony m.in. w badaniach L.M. Sakai i współpracowników przeprowadzonych w 68 grupach dzieci w 43 przedszkolach amerykańskich (por. Gindrich i Łachut, 2012).

Trzeba zauważyć, że większość udokumentowanych wyników badań jakości opieki przedszkolnej, mierzonej skalami ECERS i ECERS-R, pochodzi z USA. Mając na względzie Europę, takie badania obejmowały wybrane kraje: Wielką Brytanię, Niemcy, Austrię, Hiszpanię, Portugalię, Szwecję, Grecję, Włochy, a poza Europą – Koreę Południową. Polska należy do tych państw, w których te skale są mało znane, a przeprowadzone dotychczas badania jakości pedagogicznej w przedszkolu miały charakter pilotażowy. Wykorzystano w nich skalę ECERS-R, przetłumaczoną z języka angielskiego przez Piotra Gindricha (Gindrich i Łachut, 2012, s. 239-254). Omawiane narzędzie pomiaru jest przeznaczone do badania dzieci w wieku od 2,5 do 5 lat. Pozwala ono na zbadanie szczegółowych atrybutów jakości środowiska przedszkola takich jak: przestrzeń zamknięta i otwarta, gdzie odbywają się zajęcia; cechy realizowanego programu psycho-edukacyjnego oraz właściwości relacji społecznych dzieci i dorosłych opiekunów (personelu pedagogicznego, w tym specjalistów, rodziców). Skala ECERS-R składa się z siedmiu odrębnych podskal: (1) przestrzeń i jej wyposażenie, (2) kształtowanie codziennych nawyków dziecka, (3) język-myślenie, (4) czynności/działania dziecka, (5) relacje społeczne dziecka, (6) struktura programu, oraz (7) rodzice i personel. Każde spośród wszystkich 43 twierdzeń ECERS-R, wchodzących w skład tych podskal opisujących jakość środowiska w przedszkolu, jest oceniane przez badacza-obszawatora, z wykorzystaniem siedmiostopniowej skali oceniania. Przykładowo, ocena „1” (1 punkt) to jakość środowiska całkowicie niezadowolająca, „3” – dostateczna, „5” – zadowolająca, dobra; „7” – najwyższa z możliwych, optymalna. Natomiast oceny „2”, „4” i „6” stanowią oszacowania pośrednie i mieszczą się one dokładnie między wymienionymi wcześniej kategoriami oceny. Autorzy skali podkreślają, że przyznanie oceny „2” nie oznacza jakości środowiska najniższej z możliwych, ale mierną, czyli niższą od dostatecznej. Punkty dla poszczególnych twierdzeń w kolejnych podskalach są sumowane i wpisywane do odpowiednich rubryk w dołączonym arkuszu obliczeniowym. Twórcy skali ECERS-R formułują też szereg zaleceń dla badacza-obszawatora, wyrażając w ten sposób swoją troskę o obiektywność, rzetelność i trafność pomiaru jakości pedagogicznej. Dotyczą one m.in. czasu obserwacji, zachowania neutralnej postawy przez obszawatora, konieczności uzyskania przez niego, w razie potrzeby, dodatkowych informacji od nauczycieli, dotyczących w szczególności trudnych do dostrzeżenia sytuacji i faktów pedagogicznych itp. (zob. Harms i in., 2005).

Jakość środowiska dziecka w wieku przedszkolnym widziana z perspektywy pedagogiki specjalnej

Patrząc z punktu widzenia pedagogiki specjalnej, zauważa się, że w porównaniu z wcześniejszą wersją skali oceny jakości pedagogicznej środowiska przedszkolnego dziecka (ECERS), jej nowsza wersja (ECERS-R) uwzględnia specjalne potrzeby edukacyjne dzieci związane m.in. z niepełnosprawnościami, chorobami alergicznymi, dwujęzycznością, przynależnością etniczną lub biedą (Gindrich, 2009, s. 25-28). Fakt ten ma duże znaczenie dla pedagoga specjalnego z dwóch powodów. Po pierwsze, wydaje się, że rzetelne zbadanie jakości pedagogicznej za pomocą skali ECERS-R może pełnić kluczową rolę w poznaniu istotnych atrybutów materialnych i niematerialnych (ludzkich) środowiska włączającego, zwłaszcza poprzez diagnozę przygotowania instytucji przedszkola do inkluzji edukacyjnej, będącej w zasadzie kluczem do pełnego włączania dziecka

w życie społeczne. Po drugie, jakość pedagogiczna może również stać się w przyszłości ważną zmienną w badaniach efektywności wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Mając na względzie punkt widzenia pedagoga specjalnego, kluczowym aspektem jest również związek między jakością pedagogiczną a inkluzją na poziomie wczesnej edukacji dziecka (*early inclusion*). Najwyraźniej ujawnia się on w twierdzeniu, że definicja jakości pedagogicznej musi uwzględniać potrzebę dostosowania konkretnych działań opiekuńczych i edukacyjnych, tak aby każde dziecko, a zwłaszcza te z zaburzeniami w sferze uczenia się i emocji, z niepełnosprawnościami oraz te wychowujące się w zróżnicowanym kulturowo i językowo środowisku, miało zapewnione warunki do pełnego urzeczywistnienia swojego potencjału. Założenie to jest zgodne ze wspólnym stanowiskiem dwóch prestiżowych amerykańskich organizacji i instytucji zajmujących się wczesną edukacją dzieci, tj. *Division on Early Childhood* (DEC) i *National Association for the Education for Young Children* (NAEYC). Ogólnie rzecz biorąc, odnosi się ono do takiej strategii prowadzenia specjalistycznych oddziaływań, która opiera się na wartościach świadczących o inkluzji cechującej się wysoką jakością takich jak: dostępność, uczestnictwo i wsparcie (Odom i in., 2011, s. 349). Dostępność polega na usunięciu fizycznych i strukturalnych przeszkód w środowisku dydaktyczno-wychowawczym (projektowanie uniwersalne – *universal design*) oraz na zapewnieniu wspomaganie dla procesu wszechstronnego uczenia się i rozwoju (model uniwersalnego kształcenia – *universal design for learning*). Uczestnictwo oznacza zaś stosowanie takich metod nauczania, wychowania i terapii, które zachęcają dzieci do aktywnego udziału w zajęciach służących zabawie i nauce oraz kształtują u nich poczucie przynależności. Wsparcie odnosi się do szeroko ujmowanych elementów infrastruktury oświatowej lub systemu edukacji, które stanowią podstawę dla podejmowanych wysiłków indywidualnych i zespołowych, organizacyjnych służących inkluzji (tj. współpraca specjalistów z rodziną dziecka; koordynacja świadczonych usług edukacyjnych, rozwój zawodowy, badania naukowe, polityka publiczna w dziedzinie oświaty; s. 350).

Innym ważnym zagadnieniem dla współczesnej teorii i praktyki pedagogiki specjalnej jest kompleksowa diagnoza jakości inkluzji w kontekście oceny skuteczności programów włączających na poziomie wczesnej edukacji dziecka z niepełnosprawnościami, która odwołuje się do takich aspektów jak: indywidualizacja, dostępność elementów materialnych środowiska i otoczenia fizycznego, stopień uczestnictwa w zajęciach czy też zaangażowanie ujawniające się w motywacji do działania. Podobnym wątkiem w tych rozważaniach jest również dążenie do inkluzji wysokiej jakości, będącej częścią całego procesu doskonalenia programów edukacyjnych w przedszkolu, mającego na celu poszukiwanie takich rozwiązań praktycznych, które byłyby korzystne dla wszystkich dzieci, nie tylko tych z niepełnosprawnościami (s. 344-356). Jednak temat ten jest zbyt szeroki, aby można było go przeanalizować w tym miejscu.

Podsumowując zgromadzone fakty, można powiedzieć, że pojęcie i koncepcja jakości pedagogicznej wpisuje się wyraźnie w problematykę pedagogiki specjalnej, a zarazem inkluzji edukacyjnej i wczesnego wspomaganie rozwoju, stanowiąc solidną podstawę teoretyczną dla zrozumienia czynników warunkujących efektywność wychowania i nauczania przedszkolnego wszystkich dzieci, w tym tych z niepełnosprawnościami. Bez odwołania się do tej konceptualizacji dążenie do doskonałości w edukacji przedszkolnej byłoby znacznie utrudnione, a cele i kierunki działania pedagogicznego słabo określone, niewyraźne.

Jakość środowiska dziecka w wieku przedszkolnym – badania porównawcze

Można dostrzec dwa odmienne nurty w badaniach porównawczych jakości środowiska dziecka w wieku przedszkolnym, posługujących się skalą ECERS i ECERS-R. Pierwszy z nich obejmuje eksploracje mające na celu określenie jakości pedagogicznej w różnych przedszkolach, np. masowych (ogólnodostępnych), specjalnych i integracyjnych, montessoriańskich, publicznych i prywatnych, zwykle mieszczących się na terenie tego samego kraju. Drugi zaś wyodrębnił się w związku z międzynarodowymi badaniami porównawczymi jakości instytucji przedszkola prowadzonymi w różnych krajach Europy i świata. Warto podkreślić jest to, że rzadko kontrolowano w nich skutki wywierane przez zmienne niezależne, zakłócające, np. sposób organizacji wychowania przedszkolnego (typ przedszkola, liczba grup, realizowany program psycho-edukacyjny: taki sam dla wszystkich dzieci vs indywidualny, obecność dzieci z niepełnosprawnościami i chorobami). Pozwalały one jednak na określenie roli pełnionej np. przez kulturę europejską, amerykańską lub dalekowschodnią w oszacowaniu jakości pedagogicznej.

Mając na względzie pierwszy nurt, warto przywołać badania przeprowadzone przez Bailey i współpracowników na początku lat 80. XX wieku. Uczestniczyły w nich 25 grup przedszkolnych, do których uczęszczały tylko dzieci niepełnosprawne oraz 56 grup wychowawczych jedynie z dziećmi sprawnymi. Wyniki ogólne uzyskane za pomocą skali ECERS w obserwowanych grupach w przedszkolu specjalnym były znacznie niższe od tych otrzymanych w placówce masowej (por. Bailey i in., 1982, s. 9-20). Natomiast w kolejnych badaniach, pochodzących z lat 90. XX wieku, La Paro i współpracownicy porównali jakość środowiska dzieci z niepełnosprawnościami w przedszkolach specjalnych i integracyjnych. Zaletą tych badań było to, że zadbano o to, aby liczebność grup przedszkolnych była jednakowa. Okazało się, że przedszkola integracyjne cechują się wyższą jakością pedagogiczną niż specjalne, gdyż średnia ogólnego wyniku w skali ECERS obliczonego dla 29 grup wychowawczych w przedszkolach specjalnych wyniosła 4,68, a ta sama wartość statystyczna, dla takiej samej liczby grup w przedszkolach integracyjnych osiągnęła pułap 4,77 (por. La Paro i in., 1998, s. 151-167).

Natomiast w Polsce pierwsze próby badawcze w tym zakresie miały miejsce w latach 2011-2016. Wyniki badań polskich potwierdzają wyższy poziom jakości środowiska dziecka w przedszkolu integracyjnym niż masowym. Średnia ogólnych wyników w skali ECERS-R dla 10 przebadanych dziecięcych grup wychowawczych w placówce integracyjnej to 5,18, a dla 14 grup przedszkolnych w placówce masowej to 3,63¹.

Na podstawie dostępnych danych można zauważyć, że przedszkole integracyjne w Polsce ma najwyższą jakość środowiska (ocena powyżej „5”). Placówka polska jest porównywalna pod tym względem do przedszkoli uwzględnionych w badaniach La Paro i współpracowników. Jednak można też dostrzec, że polskie

¹ Średnie wyniki ogólne w skali ECERS-R dla różnych typów polskich przedszkoli obliczono na podstawie danych otrzymanych m.in. w badaniach własnych oraz w eksploracjach dokonanych przez studentów uczestników seminarium magisterskiego i dyplomowego pod opieką naukową autora.

przedszkole masowe ma najniższą jakość (ocena znacznie poniżej „4”) w porównaniu z innymi placówkami edukacyjnymi krajowymi i zagranicznymi.

Jeśli chodzi o drugi nurt badań porównawczych odnoszący się do jakości opieki w przedszkolach, to dane na ten temat są niepełne, gdyż obejmują tylko wybrane kraje Europy i świata. Porównując zbadane za pomocą skali ECERS przedszkola i grupy przedszkolne w niektórych państwach, można dojść do wniosku, że na świecie najniższą jakością pedagogiczną cechują się przedszkola koreańskie, a najwyższą – austriackie. Dokładniej rzecz biorąc, w Austrii i w Niemczech przeciętna ocena jakości opieki przedszkolnej wynosi w przybliżeniu „5” (jakość zadowalająca, dobra), a w Korei Południowej nie przekracza ona poziomu „3” (jakość dostateczna).

Z kolei spośród krajów europejskich najniższy poziom jakości środowiska przedszkoli stwierdza się w Hiszpanii. Natomiast porównując wybrane kraje pozaeuropejskie, widać, że Stany Zjednoczone Ameryki znacznie przewyższają Koreę Południową. We wszystkich krajach europejskich, dostępnych w tej analizie, tj. w Austrii, Niemczech, Portugalii, Hiszpanii i Szwecji, a także w USA, jakość środowiska dziecka w przedszkolu wyraźnie przekroczyła „4”, w momencie gdy w Korei Południowej nie osiągnęła ona nawet oceny „3”. Najwięcej przedszkoli objęto badaniami skalą ECERS w USA, a najmniej w Korei Południowej i Austrii (por. Gindrich i Łachut, 2012, s. 239-254).

Natomiast uwzględniając łącznie 5 placówek zbadanych za pomocą skali ECERS-R w Polsce, można powiedzieć, że globalna jakość pedagogiczna tej instytucji w naszym kraju (średnia wyniku ogólnego to 4,13) jest nieznacznie niższa w porównaniu z Anglią (4,34); ale wyraźnie przewyższa średnią wyniku globalnego dla Grecji (2,84). Jednak porównanie to nie może być miarodajne, ponieważ w Anglii przebadano w sumie najwięcej, bo 141 placówek, w Grecji – 17, a zdecydowanie najmniej w Polsce.

W tabeli 3 zawarto dokładniejsze dane, tzn. wyniki średnich oraz odchylenia standardowe dla szczegółowych podskal skali ECERS-R. Jak już wcześniej ustalono w oparciu o wartości średnich, najwyższą globalną, ogólną jakość środowiska dziecka mają przedszkola angielskie, na drugim miejscu są placówki polskie, a na ostatnim greckie. Zanotowany trend nie dotyczy tylko ogólnej oceny jakości, ale w pewnym stopniu również tej cząstkowej. Wyniki średnich otrzymane dla szczegółowych podskal ECERS-R takich jak: „przestrzeń i jej wyposażenie”, „struktura programu” są dużo wyższe w przedszkolach angielskich niż polskich i greckich. Natomiast w przypadku takich podskal jak: „kształtowanie codziennych nawyków dziecka”, „język-myślenie”, „czynności-działania dziecka”, „relacje społeczne”, „rodzice i personel” są one nieco wyższe w przedszkolach polskich. Porównując wyniki średnich obliczonych dla podskal ECERS-R, czyli dla szczegółowych aspektów środowiska dziecka w wieku przedszkolnym, widzimy, że w placówkach polskich najwyższą ocenę otrzymała podskala: „relacje społeczne” ($M=4,88$) a najniższą – „czynności/działania dziecka” ($M=3,92$). Analizując zaś te same dane z uwzględnieniem przedszkoli angielskich, można zauważyć, że najwyższej oceniano „przestrzeń i jej wyposażenie” ($M=4,85$) a najniżej „kształtowanie codziennych nawyków dziecka” ($M=3,81$). Przedszkola greckie osiągnęły najwyższy poziom w zakresie podskali: „relacje społeczne” ($M=3,56$), a najniższy w obrębie zmiennej: „czynności/działania dziecka” ($M=2,26$).

Tabela 3

Średnie wyniki w badaniach skalą ECERS przeprowadzonych w 141 przedszkolach w Anglii, 17 w Grecji i 5 w Polsce (źródło: Sylva i in., 2006; Rentzou, 2010; badania własne)

Podskale ECERS-R	Anglia (n=141)		Grecja (n=17)		Polska (n=5)	
	M	SD	M	SD	M	SD
Przestrzeń i jej wyposażenie	4,85	1,04	2,93	1,11	4,15	0,83
Kształtowanie codziennych nawyków dziecka	3,81	1,36	2,61	1,29	4,58	0,93
Język – myślenie	4,32	1,33	3,30	1,16	4,76	1,00
Czynności/działania dziecka	3,83	1,16	2,16	0,57	3,92	0,65
Relacje społeczne	4,82	1,31	3,56	1,88	4,88	1,11
Struktura programu	4,70	1,47	2,24	1,03	4,56	1,35
Rodzice i personel	4,07	1,28	3,11	0,91	4,43	0,40
Wynik globalny/ogólny	4,34	1,00	2,84	1,13	4,13	0,52
Rozstęp średnich wyniku globalnego	Brak danych		Brak danych		3,61-4,65	

n – liczba przedszkoli objętych badaniami; M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe

Analizując dokładniej podskale „relacje społeczne”, w której odnotowano najwyższą ocenę w przedszkolach polskich, można stwierdzić, że zatrudniony tam personel pedagogiczny w zadowalający sposób sprawuje kontrolę na zajęciach z grupą przedszkolną oraz potrafi doceniać wysiłek dzieci. Pomaga dzieciom na zajęciach i zachęca je do działania w razie potrzeby. Ponadto cechują go skuteczność wychowawcza w egzekwowaniu dyscypliny, zgodność i konsekwencja w postępowaniu z dziećmi. Relacje społeczne personel-dziecko charakteryzują się ciepłem emocjonalnym, życzliwością, szacunkiem i empatią. Natomiast jeśli chodzi o interakcje między dziećmi w przedszkolach polskich, obserwowani tam nauczyciele stanowią właściwy model do naśladowania w procesie kształtowania zachowań społecznych dzieci oraz pomagają swoim podopiecznym w rozwijaniu wartościowych relacji z rówieśnikami, zachęcając dzieci nieśmiałe i wycofujące się do kontaktów społecznych w grupie przedszkolnej.

Kwestie kontrowersyjne i ograniczenia badań

Mając na względzie dotychczasowe ustalenia dotyczące badania jakości pedagogicznej, można uznać, że pewne fakty są źródłem kontrowersji, będąc powodem niepokoju wśród badaczy i specjalistów-praktyków. Wiążą się one raczej z niedoskonałościami, mankamentami organizacyjno-metodologicznymi badań niż z samym konstruktem teoretycznym jako takim. Po pierwsze, porównanie jakości środowiska dziecka

w przedszkolu byłoby bardziej wiarygodne, gdyby liczba placówek edukacyjnych biorących udział w badaniach w poszczególnych krajach była podobna. Jednak ze zgromadzonych danych wynika, że najwięcej przedszkoli uczestniczyło w badaniach jakości środowiska przedszkola w USA (blisko 400 placówek), a nieco mniej w Anglii (141). Można założyć, że będąc narzędziem amerykańskim, skala ECERS cieszy się większą popularnością i użytecznością w tym kraju. Z drugiej zaś strony, mała liczba przedszkoli (5 placówek) biorących udział w badaniach przeprowadzonych w Polsce, nie tylko nie pozwala na rzetelny pomiar jakości pedagogicznej, ale i w pewnym sensie uniemożliwia trafne porównanie naszego kraju z innymi państwami takimi jak USA czy Wielka Brytania.

Po drugie, badania polskie w tym zakresie miały charakter pilotażowy. Do tej pory prowadzono je tylko w wybranych częściach Polski (Mazowsze, Lubelszczyzna). Na ich podstawie trudno wnioskować o jakiejś tendencji ogólnokrajowej w zakresie opieki przedszkolnej o charakterze instytucjonalnym. Co więcej, przypuszczalnie nie istnieją żadne inne badania przeprowadzone skalą ECERS-R przez polskich specjalistów (poza tymi zaprezentowanymi w tym artykule), do których można by się odwołać w analizie porównawczej uwzględniającej dostępne w literaturze dane pochodzące z wybranych krajów pozaeuropejskich i europejskich.

Po trzecie, badania pilotażowe przeprowadzone na terenie Polski objęły kilka przedszkoli integracyjnych i masowych. Źródłem kontrowersji jest w tym przypadku to, że rodzaj przedszkola (integracyjne, masowe) może warunkować jakość środowiska dziecka. Okazało się to prawdą, zwłaszcza we wstępnych badaniach prowadzonych skalą ECERS-R w Polsce, gdyż spośród przebadanych przedszkoli, placówka masowa miała dość niską jakość ogólną (3,63), a integracyjna wysoką (5,18). Ponadto w badaniach polskich referowanych w tym artykule uczestniczyły tylko przedszkola z małych (Świdnik) i dużych miast (Radom). Brak placówek wiejskich w badanej próbie mógł również rzutować na uzyskane wyniki badań.

Zakończenie

Mimo przedstawionych powyżej ograniczeń i kontrowersji, wyniki niektórych badań, tzn. tych pilotażowych dotyczących jakości środowiska w polskich przedszkolach oraz tych przeprowadzonych przez La Paro i współpracowników mogą świadczyć o tym, że placówka oświatowa, która jest w sposób szczególny przygotowana do zaspokajania specjalnych potrzeb opiekuńczo-wychowawczych dzieci z niepełnosprawnościami (przedszkole integracyjne) spełnia w wyższym stopniu kryteria inkluzji wysokiej jakości niż przedszkole masowe lub specjalne. Ten fakt rzuca nowe światło na teorię i praktykę edukacji specjalnej. Okazuje się, że jakość pedagogiczna jest soczewką, w której można zobaczyć, jak duży dystans trzeba pokonać, aby dojść do punktu, w którym wczesna inkluzja edukacyjna polegająca na realizacji takich idei jak: dostępność, pełne uczestnictwo i wsparcie, stanie się codzienną rzeczywistością w polskich przedszkolach. Warto też zauważyć, że ostatnia z wymienionych wartości kształcenia inkluzyjnego (wsparcie) może także odnosić się do wczesnego wspomagania rozwoju dziecka. Jest to jeden z głównych, choć być może nie najważniejszych powodów, dla których badania jakości środowiska dziecka w wieku przedszkolnym winny być kontynuowane w przyszłości. Mając na względzie potrzeby i oczekiwania wszystkich dzieci oraz ich rodzin, jakość pedago-

giczna idzie w parze zarówno z inkluzją edukacyjną, jak i z wczesnym wspomaganie rozwoju, przyczyniając się do wyraźniejszego dostrzeżenia blasków i cieni tych procesów. Być może pedagogika wzbogaci się o nowy paradygmat. Jednak trafność tego asumptu wymaga potwierdzenia na podstawie starannie zaplanowanych pod względem metodologicznym badań, których przedmiotem będzie jakość pedagogiczna w przedszkolu.

Bibliografia

- Andrzejewska J. (2013). *Zróźnicowanie modeli edukacyjnych w przedszkolu a funkcjonowanie psychospołeczne dzieci*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bailey D.B., Clifford R.M., Harms T. (1982). Comparison of preschool environments for handicapped and nonhandicapped children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2, 9-20.
- Cryer D. (1999). Defining and assessing early childhood program quality. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 563, 39-55.
- Gindrich P. (2009). Wspomaganie wczesnej edukacji w kontekście efektywności instytucji przedszkola, czyli jak mierzyć jakość Skalą Oceny Jakości Środowiska Dziecka w Wiekui Przedszkolnym (ECERS-R). *Meritum-Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny*, 2, 25-28.
- Gindrich P., Łachut T. (2012). Skala ECERS i ECERS-R – analiza porównawcza jakości środowiska dziecka w przedszkolu. Raport z badań pilotażowych. W: E. Jakubiak-Zapalska, K. Kruszek (red.), *Dziecko we wczesnej edukacji* (s. 239-254). Radom: Wydawnictwo Ave.
- Hadeed J., Sylva K. (1995). Does quality make a difference in the preschool experience in Bahrain?. Paper presented at the European Conference on the Quality of Early Childhood Education (5th, Paris, France, September 7-9).
- Harms T., Clifford R.M., Cryer D. (2005). *Early Childhood Environment Rating Scale. Revised Edition*. New York-London: Teachers College Press.
- La Paro K.M., Sexton D., Snyder P. (1998). Program quality characteristics in segregated and inclusive early childhood settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 151-167.
- Layzer J.I., Goodson B.D. (2006). The "quality" of early care and education settings: definitional and measurement issues. *Evaluation Review*, 30, 556-576.
- Maxwell L. (2007). Competency in child care settings. The role of the physical environment. *Environment and Behavior*, 39, 229-245.
- Moss P. (1994). Defining quality: values, stakeholders and processes. W: P. Moss, A. Pence (red.), *Valuing quality in early childhood services: new approaches to defining quality* (s. 1-12). London: SAGE Publications Ltd.
- Odom S.L., Buysse V., Soukakou E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: a quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33, 344-356.
- Palak Z. (red). (2006). *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Pianta R.C., Barnett W.S., Burchinal M. i in. (2009). The effects of preschool education: what we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10, 49-88.
- Rentzou K. (2010). Using the ACEI global guidelines assessment to evaluate the quality of early child care in Greek settings. *Early Childhood Education Journal*, 38, 75-80.
- Sylva K., Siraj-Blatchford I., Taggart B. i in. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76-92.
- Szymczak M. (1978). *Słownik Języka Polskiego*. T. 1. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Winterbottom Ch., Jones I. (2014). National accreditation and its role in early education: An analysis of Florida's gold seal quality child-care program and licensing standards. *Journal of Early Childhood Research*, 12, 64-76.

Summary

Pedagogical quality – the selected issues in theory and research

Pedagogical quality, namely the quality of early childhood environment, is characterized by multidimensionality. The paper presents several theoretical and empirical topics pertaining to this occurrence such as: the terminology, the conceptualization, the effect of high pedagogical quality on both general and special education, an overview of the two distinct trends in the comparative studies. This phenomenon may play a pivotal role in general and special education because it is linked to early inclusion and intervention. On account of it, the quality of early childhood environment might be regarded as a new paradigm. However, based on the current research findings, it is difficult to confirm that this judgment is true.

Keywords: pedagogical quality, early inclusion, early intervention, special education, preschool education, disability.