

KONTEKSTOWE UWARUNKOWANIA JAKOŚCI SPOŁECZNEGO ŚRODOWISKA ROZWOJU MAŁYCH DZIECI W POLSCE*

Karolina Appelt

Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Institute of Psychology, Adam Mickiewicz University in Poznan

CONTEXTUAL CONDITIONALITY OF THE QUALITY OF SOCIAL ENVIRONMENT OF DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD IN POLAND

Summary. The article presents results of research study on quality of the social environment of development in early childhood and its contextual determinants. The research was conducted within 2010-2012. The participants consisted of 972 children aged between 1 to 41 months and their parents who are of different socio-economic status, living in different parts of Poland. The research was carried out in the domestic space, which is the most natural environment for children. The American IT HOME Inventory (*Infant/Todler Home Observation for Measurement of the Environment*) by Caldwell and Bradley in Polish adaptation IT-HOME/PL was used. Conducted research allows to indicate factors which are the determinants of the quality of child's social environment in Poland, directions of farthest research and indicators for organizing system of support for families in the most difficult situation.

Key words: social environment of development, small child, the child's primary caregiver, socioeconomic status, family environment

Wprowadzenie

Charakter i jakość doświadczeń, jakich dostarcza dziecku najbliższe otoczenie w pierwszych latach życia, odgrywają niezwykle ważną rolę w tym, jaką stanie się ono osobą i członkiem społeczeństwa w przyszłości. Te wczesne doświadczenia nie tylko determinują jakość pierwszych związków emocjonalnych, ale także odgrywają istotną rolę w procesie nabywania przez dziecko ważnych kompetencji, które warunkują przebieg jego dalszego rozwoju i jakość życia nie tylko w wieku

* Artykuł przygotowany w ramach projektu badawczego pt.: *Adaptacja narzędzi do diagnozy jakości otoczenia fizycznego i społecznego dzieci w wieku od 6 do 36 miesięcy życia*, finansowanego ze środków MNiSW (nr N N106 058837), realizowanego w Instytucie Psychologii UAM w Poznaniu w latach 2009-2014 (kierownik: prof. dr hab. Elżbieta Hornowska).

Adres do korespondencji: Karolina Appelt, e-mail, karolina.appelt@amu.edu.pl

przedszkolnym i szkolnym, ale również w całym okresie dorosłości. Można wymienić sześć najważniejszych, popartych dowodami naukowymi, tez, które wskazują na konieczność troszczenia się o jak najwyższą jakość społecznych środowisk najmłodszych dzieci (*Early Experiences Matters*, 2009; Czub i in., 2012):

1. Wczesne doświadczenia wraz z uwarunkowaniami genetycznymi kształtują budowę i sposób działania mózgu, co jest fundamentem dalszego funkcjonowania intelektualnego, emocjonalnego i społecznego.
2. Wczesne doświadczenia są wynikiem relacji z innymi ludźmi.
3. Wszystkie obszary rozwoju są wzajemnie zależne od siebie.
4. Rozwój przebiega w sposób kumulatywny, a więc wczesne doświadczenia tworzą fundament całego dalszego rozwoju.
5. Waga wczesnych doświadczeń powoduje konieczność podejmowania interwencji wobec dzieci znajdujących się w grupach ryzyka zaburzeń rozwojowych.
6. Wczesne doświadczenia są inwestycją na przyszłość.

Człowiek jako istota społeczna wzrasta w otoczeniu innych ludzi a jego rozwój przebiega za ich pośrednictwem (Wygotcki, 1971; Siegel, 2009). Bezpośrednio po przyjściu na świat jest w największym stopniu zależny od otoczenia i osób, które sprawują nad nim opiekę. Aby stać się jednostką samodzielną i zdolną do samoregulacji musi rozwinąć mechanizmy umożliwiające mu samodzielne rozpoznawanie i zaspokajanie swoich potrzeb. Takie przejście od uzależnienia do samodzielności możliwe jest jedynie za pośrednictwem opiekuna, który nawiązując bliską więź z niemowlęciem i zaspokajając jego potrzeby wprowadza je na drogę ku samodzielności i dojrzałości. Aby rozwój dziecka mógł przebiegać prawidłowo, zarówno pod względem fizycznym, jak i psychicznym, musi ono znaleźć się w środowisku zapewniającym mu opiekę nie tylko pod względem zaspokajania podstawowych potrzeb fizjologicznych, ale również umożliwiającym mu nawiązanie bliskiej więzi z jedną, wybraną osobą (Appelt, 2003; Bowlby, 2007). Dalszy postęp w rozwoju fizycznym, intelektualnym i emocjonalnym jest więc ściśle związany z rozwojem społecznym, który w początkowym okresie życia człowieka zachodzi dzięki nawiązaniu więzi z najbliższym opiekunem (matką lub osobą pełniącą jej rolę) (Czub, 2005; Appelt, 2005).

Problem

Obecna wiedza na temat rozwoju człowieka wskazuje na silne związki pomiędzy jakością opieki sprawowanej nad niemowlęciem i małym dzieckiem a późniejszym jego funkcjonowaniem (por. Sroufe, 1995; Sameroff, Lewis, Miller, 2000). Efekty tych pierwszych doświadczeń możemy obserwować na każdym etapie rozwoju, szczególnie w momentach przełomowych, progowych, jak rozpoczęcie edukacji przedszkolnej, szkolnej, podjęcie pierwszej pracy, zmiana pracy, ważne wydarzenia w życiu osobistym i rodzinnym (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2010; Czub, Appelt, 2013).

Do prawidłowego rozwoju dzieci potrzebują środowiska bogatego w oferty (*affordances*), czyli obiekty w środowisku, które dają dziecku możliwość działa-

nia (Gibson, 1988, 2002; Haydari, Askari, Nezhad, 2009; Brzezińska, Hornowska, 2011), aby jednak dany element środowiska mógł stanowić dla dziecka taką ofertę niezbędna jest aktywność ze strony dorosłego, który pełniąc rolę „rusztowania” (*scaffolding*) dla niedojrzałych jeszcze funkcji psychicznych i fizycznych dziecka „uprzystępni” dziecku przestrzeń fizyczną (Wood, 2000; por. również Schaffer, 2005, 2006). Na znaczenie dorosłego w kontaktach małego dziecka ze światem przedmiotów i upośredniczającą rolę dorosłego opiekuna zwracał uwagę w swej koncepcji nauczania i rozwoju Wygotski (1971, 2002) oraz Feuerstein w koncepcji upośrednionego uczenia się MLE (*mediating learning experience*) (Feuerstein, Feuerstein, 1994). Przestrzeń fizyczna, w jakiej żyje i zaspokaja swe potrzeby dziecko, jest więc w istocie przestrzenią społeczną – organizowaną, aranżowaną i wypełnianą przedmiotami oraz udostępnianą i obdarzaną znaczeniami przez innych ludzi. Nawet najbardziej urozmaicone środowisko, pełne zabawek i edukacyjnych sprzętów, nie będzie stanowiło dla dziecka środowiska sprzyjającego rozwojowi, jeśli dziecko pozostanie w nim samo bez dorosłego pośrednika-przewodnika po świecie, który skoncentruje uwagę dziecka, wzbudzi ciekawość, pokaże właściwości przedmiotów, odkryje przed dzieckiem ich funkcje i możliwości.

U podstaw konstrukcji stosowanego w prezentowanych badaniach inwentarza IT-HOME leży ekologiczno-rozwojowa koncepcja Bronfenbrennera (1979), ujmująca środowisko rozwoju dziecka w kategoriach systemowych. Zgodnie z jej założeniami diada niemowlę – główny opiekun jest jednym z fundamentalnych elementów mikrosystemu dziecka na jego najwcześniejszym etapie rozwoju. Stanowi ona podstawę do budowania przez dziecko struktur interpersonalnych wyższego rzędu (Totsika, Sylva, 2004, s. 27). Można więc przyjąć, że inwentarz HOME podejmuje próbę diagnozy poszczególnych elementów mikrosystemu dziecka, traktując ich jakość i powiązania między nimi jako dobry estymator jakości środowiska, w jakim przychodzi dziecku rozwijać się w tym początkowym okresie dzieciństwa (Hornowska i in., 2014a, b). W pierwszych latach życia, dom i rodzina stanowią najważniejsze dla dzieci otoczenie; zatem w przestrzeni domowej powinna się rozpocząć wszelka ocena ich środowiska rozwoju. Jednakże obraz stanie się jeszcze bardziej kompleksowy, jeśli ocena mikrośrodowiska zostanie rozszerzona o kluczowe elementy szerszego kontekstu, w którym osadzone jest środowisko domowe. Uczestniczenie w tym kontekście ma wyraźny związek ze statusem ekonomiczno-społecznym rodziny (SES), na co wskazują liczne badania (m.in. Feinstein, 2003). Pokazują one również, iż SES ma wyraźny związek z jakością społecznego środowiska rozwoju dziecka, jakie tworzą dzieciom ich dorośli opiekunowie. Również Bradley i Corwyn (2005) wielokrotnie podkreślają związek między SES rodziny a wynikami uzyskiwanymi w badaniu kwestionariuszem HOME (*Home Observation for Measurement of the Environment*) we wszystkich badanych regionach i środowiskach kulturowych. Poziom wykształcenia rodziców i dochody, jakimi dysponuje rodzina są powiązane z wynikami HOME, a niezależnie jakie kulturowe modele różnicują obraz rodzicielstwa w danej grupie osób badanych SES ma udział w tym zróżnicowaniu i leży u jego podstawy. Status ekonomiczno-społeczny ma powiązanie z wynikami HOME niezależnie od średniego poziomu zamożności w danym kraju.

Niniejszy artykuł koncentruje się na analizie zróżnicowania jakości społecznego środowiska rozwoju małych dzieci w Polsce zależnie od zmiennych socjoekonomicznych. Celem zaprezentowanej analizy uzyskanych wyników było zweryfikowanie hipotez dotyczących związków między wybranymi czynnikami kontekstowymi a aspektami jakości społecznego środowiska rozwoju dziecka mierzonymi zastosowanym w badaniach inwentarzem IT-HOME/PL. Poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania:

- 1) Czy zróżnicowanie jakości społecznego środowiska rozwoju małego dziecka ma związek z poziomem wykształcenia rodziców dziecka?
- 2) Czy zróżnicowanie jakości społecznego środowiska rozwoju małego dziecka ma związek ze statusem ekonomicznym rodziny?
- 3) Czy zróżnicowanie jakości społecznego środowiska rozwoju małego dziecka ma związek z ilością dorosłych osób zamieszkujących wspólnie z dzieckiem?
- 4) Czy zróżnicowanie jakości społecznego środowiska rozwoju małego dziecka ma związek z długością okresu sprawowania opieki nad dzieckiem przez inną osobę podczas bytności rodziców dziecka w pracy?

Metoda

Grupa badana

Badania prowadzone w latach 2011-2012 w całej Polsce objęły grupę 972 dzieci w wieku od 1 do 41 miesiąca życia ($M = 19,01$; $SD = 10,97$), z czego 52,5% stanowiły dziewczynki, 47,5% chłopcy. Osobą udzielającą wywiadu w zdecydowanej większości były matki (94% przypadków), w 5% przypadków wywiadu udzielało dwoje rodziców, natomiast tylko w 1% osobą udzielającą wywiadu był ojciec dziecka. Dobór do grupy badanej był doborem celowym (Brzeziński, Zakrzewska, 2010) i dotyczył dzieci w wieku od 1 do 41 miesięcy oraz ich opiekunów. Badania prowadzono w domach dzieci, zatem głównym czynnikiem, który oprócz wieku dziecka decydował o udziale w badaniu była zgoda na wizytę badacza w domu danego dziecka wyrażona przez jego opiekuna/matkę/ojca.

W tabeli 1 przedstawiono w sposób szczegółowy skład badanej grupy ze względu na zmienne metryczkowe.

Tabela 1. Charakterystyka badanych grup dzieci ze względu na zmienne socjodemograficzne

Zmienna socjodemograficzna	<i>N</i>	%
Płeć dziecka		
Dziewczynka	508	52,3
Chłopiec	460	47,3
Ogółem	968	
Brak danych	4	
Wykształcenie matki		
Podstawowe/zawodowe	77	7,9

cd. tabeli 1

Średnie	240	24,7
Studentka/wyższe	632	65,0
Ogółem	949	
Brak danych	23	
Wykształcenie ojca		
Podstawowe/zawodowe	119	12,2
Średnie	288	29,6
Student/wyższe	539	55,5
Ogółem	946	
Brak danych	26	
Dochód		
Pieniądzy wystarcza na codzienne wydatki, ale żyjemy bardzo oszczędnie i odkładamy na poważniejsze zakupy	141	14,5
Pieniądzy wystarcza na wszystko dzięki temu, że żyjemy oszczędnie	269	27,7
Pieniądzy wystarcza na wszystko, lecz nie oszczędzamy na przyszłość	312	32,1
Pieniądzy wystarcza na wszystko i jeszcze oszczędzamy na przyszłość	248	25,5
Ogółem	970	
Brak danych	2	
Długość okresu, w którym dzieckiem opiekuje się ktoś inny (gdy oboje rodzice/opiekunowie pracują)		
Nigdy	469	50,1
Do 6 miesięcy	272	29,1
7 miesięcy i dłużej	195	20,8
Ogółem	936	
Brak danych	36	
Liczba osób dorosłych mieszkających w gospodarstwie domowym		
Jedna lub dwie	752	77,4
Trzy i więcej	219	22,6
Ogółem	971	
Brak danych	1	

Źródło: opracowanie własne

Techniki

W badaniach zastosowano inwentarz IT-HOME/PL, który jest polską adaptacją IT-HOME Inventory (*Infant/Todler Home Observation for Measurement of the Environ-*

ment Inventory), przeznaczony do badania dzieci w wieku od 0 do 3 lat, opracowany przez Caldwell i Bradleya z University of Arkansas w 1984 roku, jako narzędzie służące do oceny ilości i jakości stymulacji oraz wsparcia dostarczanych dziecku w jego środowisku domowym (Bradley, Caldwell, 1984a, b, 1988; Bradley, 1993; Fuligni, Wen-Jui, Brooks-Gunn, 2004). Jest to narzędzie najczęściej obecnie wykorzystywane na świecie do pomiaru wartości stymulacyjnej najbliższego otoczenia dziecka, jakim jest dom. Pozwala określić takie aspekty otoczenia dziecka, jak: organizacja rodziny, zwyczaje i rytuały panujące w rodzinie, zaangażowanie rodziny w interakcję z dzieckiem oraz poziom wykorzystania przez rodzinę dostępnych zasobów wpływających na rozwój dziecka.

Oryginalne narzędzie poddano procedurze adaptacji kulturowej, przeprowadzonej w ramach projektu badawczego finansowanego ze środków MNiSW (nr 0588/B/H03/2009/37) w Instytucie Psychologii UAM w Poznaniu w latach 2009-2014, kierowanego przez prof. dr hab. Elżbietę Hornowską. Opracowując polską wersję inwentarza IT-HOME, starano się zadbać o równowagę teoretyczną i funkcjonalną oraz wprowadzać na tyle mało zmian, aby zachować jak największą zbieżność wersji polskiej z oryginałem i móc później stosować inwentarz HOME w wersji rodzimej do porównań międzykulturowych. Prace nad adaptacją przebiegały w dwóch etapach: (1) przygotowawczym, którego celem było opracowanie eksperymentalnej wersji inwentarza oraz (2) zasadniczym, gdzie poddano weryfikacji empirycznej eksperymentalną wersję inwentarza na próbie właściwej. Po dokonaniu przekładu na język polski przez dwóch niezależnych tłumaczy oraz uzgodnieniu przekładu zespół ekspertów (w zakresie psychologii rozwoju i kognitywistyki) ocenił każdą pozycję ze względu na kryterium teoretyczne oraz kryterium kulturowe. W efekcie wprowadzono niezbędne zmiany w stosunku do wersji oryginalnej (Hornowska i in., 2014a, b). Kolejnym etapem prac adaptacyjnych było przeprowadzenie badań pilotażowych dotyczących zrozumiałości procedury (głównie zrozumiałości treści pytań zadawanych rodzicom). Następnym krokiem były analizy psychometryczne, gdzie obliczono moc dyskryminacyjną pozycji tworzących poszczególne skale oraz rzetelność tych skal¹.

Inwentarz IT-HOME/PL, czyli polską wersję narzędzia tworzy 37 pozycji o formacie 2-kategorialnym, ułożonych w sześć skal: (1) Responsywność (*Responsivity*), (2) Akceptacja (*Acceptance*), (3) Organizacja (*Organization*), (4) Materiały rozwojowe (*Learning Materials*), (5) Zaangażowanie (*Involvement*), (6) Różnorodność (*Variety*). Każdą z pozycji, w zależności od tego, czy w trakcie badania zaobserwowano dane zachowanie, albo rodzic zapewnia o tym, że dane sytuacje bądź zdarzenia są charakterystyczne dla badanego środowiska domowego, można ocenić na 1 bądź 0 punktów. Wynikiem jest suma punktów uzyskana oddzielnie dla każdej z sześciu skal. Tabela 2 zawiera opis poszczególnych skal wraz z treścią przykładowych pozycji.

¹ Czytelników zainteresowanych szczegółowym opisem etapów procesu adaptacji kulturowej oryginalnego narzędzia IT HOME odsyłam do publikacji: Hornowska i współpracownicy (2014a).

Tabela 2. Charakterystyka skal IT-HOME/PL

Nazwa skali (skrót)	Charakterystyka	Przykładowe pozycje
Responsywność (RES)	Stopień w jakim rodzic reaguje na zachowania dziecka poprzez werbalną, dotykową oraz emocjonalną zachętę stosowaną, aby osiągnąć pożądane zachowania oraz łatwość komunikowania się z dzieckiem za pomocą słów i gestów.	<ul style="list-style-type: none"> – Rodzic spontanicznie wokalizuje do dziecka przynajmniej dwa razy. – Rodzic odpowiada werbalnie na wokalizacje i werbalizacje dziecka.
Akceptacja (A)	Akceptacja rodzicielska przejawiana wobec mniej pożądanych zachowań dziecka oraz unikanie zbędnych restrykcji i kar.	<ul style="list-style-type: none"> – Rodzic nie okazuje nadmiernego poirytowania ani nadmiernej wrogości w stosunku do dziecka. – Rodzic nie przeszkadza dziecku, ani nie ogranicza go więcej niż 3 razy podczas wizyty badacza.
Organizacja (O)	Regularność i przewidywalność rytmu dnia rodziny, bezpieczeństwo otoczenia dziecka oraz wykorzystywania służb publicznych jako części systemu wsparcia rodziny.	<ul style="list-style-type: none"> – Dziecko wychodzi z domu przynajmniej 4 razy w tygodniu. – Dziecko regularnie zabierane jest do lekarza lub poradni.
Materiały rozwojowe (MR)	Zróźnicowanie i dostępność dla dziecka materiałów do zabawy i uczenia się, stymulujących rozwój dziecka.	<ul style="list-style-type: none"> – Zabawki lub sprzęt wpływający na rozwój mięśni. – Zabawki zorientowane na literaturę i muzykę.
Zaangażowanie (Z)	Aktywne zaangażowanie rodzica/opiekuna w edukację i wspieranie rozwoju dziecka.	<ul style="list-style-type: none"> – Rodzic inwestuje w rozwój dziecka poprzez wspólną zabawę zabawkami „na wyrost”. – Rodzic proponuje zabawy dziecku i je monitoruje.
Różnorodność (ROZ)	Zróźnicowanie codziennych doświadczeń dziecka.	<ul style="list-style-type: none"> – Ojciec codziennie poświęca część czasu opiece nad dzieckiem. – Dziecko zjada przynajmniej jeden posiłek dziennie z matką i ojcem.

Źródło: opracowano na podstawie: Caldwell, Bradley (2003)

Tabela 3 przedstawia strukturę polskiego kwestionariusza oraz współczynniki rzetelności *alfa* Cronbacha dla poszczególnych skal, które oceniono jako zadowalające, bowiem osiągnęły wartości podobne do tych, jakie odnotowano dla wersji oryginalnej (od 0,40 do 0,70 dla skal i 0,80 dla wyniku ogólnego – por. Bradley, 1993).

Tabela 3. Struktura kwestionariusza oraz współczynniki *alfa* Cronbacha

Nazwa skali	Liczba pozycji w wersji PL	<i>alfa</i> Cronbacha w grupie 1-41 mies. (N = 972)
Responsywność (RES)	10	0,73
Akceptacja (A)	7	0,53
Organizacja (O)	4	0,40
Materiały rozwojowe (MR)	8	0,72
Zaangażowanie (Z)	4	0,73
Różnorodność (ROZ)	4	0,49
Wynik ogólny	37	0,83

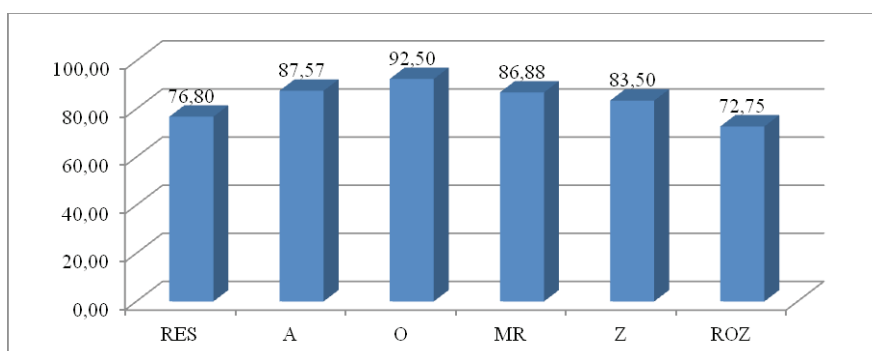
Źródło: opracowanie własne

Procedura

Badania przeprowadzone zostały w latach 2011-2012. Pomiar przy użyciu IT-HOME/PL odbywał się w badaniu indywidualnym, w naturalnym środowisku funkcjonowania dziecka (w jego przestrzeni domowej) w obecności dziecka i jego głównego opiekuna. Badanie standardowo trwało około 1 godziny i oparte było na procedurze bezpośredniej obserwacji zachowania rodziców (opiekunów) i dziecka oraz częściowo ustrukturuowanym wywiadzie przeprowadzonym z rodzicem w obecności dziecka. Badacz odwiedzał rodzinę w domu i na podstawie danych z obserwacji oraz z rozmowy z rodzicami wypełniał kwestionariusz. Formularz HOME zawiera wskazówki dotyczące tego, czy ocena danej pozycji powinna bazować na obserwacji tego, co dzieje się podczas wizyty (O), czy też na wywiadzie (W), a w przypadku niektórych danych decyzję o źródle pozyskiwanych informacji pozostawia badaczowi (O/W). Autorzy narzędzia zachęcają jednak, aby ocena pozycji w jak największym stopniu bazowała na obserwacji. Oceny tych pozycji można dokonać dopiero pod koniec wizyty, większość pozycji dotyczy bowiem zachowań lub określonej liczby zdarzeń mogących wystąpić podczas całej wizyty badacza. Trafna obserwacja środowiska domowego rodziny wymaga bardzo dobrego zaznajomienia się ze standardową procedurą badania inwentarzem, w tym: (a) znajomości treści wszystkich pozycji i komentarzy do nich oraz (b) zapamiętania tego, ile razy dane zdarzenie powinno wystąpić podczas wizyty, aby zaliczyć daną pozycję (Hornowska i in., 2014a, b).

Wyniki

Na podstawie analizy podstawowych statystyk opisowych dla wszystkich skal IT-HOME/PL można stwierdzić, iż uzyskane wyniki wskazują na umiarkowanie wysoki i wysoki poziom wszystkich sześciu wskaźników jakości społecznego środowiska rozwoju badanych dzieci (rycina 1). Analiza otrzymanych wartości odchylenia standardowego pozwala wyciągnąć wniosek, iż najwyższe zróżnicowanie dotyczy skali „Responsywność” ($SD = 1,99$). Najmniejsze zróżnicowanie natomiast, czyli najniższe wartości odchylenia standardowego, odnotowano dla skali „Organizacja” ($SD = 0,63$), co pokazuje, że badane dzieci żyją w podobnych do siebie środowiskach w aspekcie ich regularności i przewidywalności w rytmie dnia rodziny i bezpieczeństwa otoczenia dziecka. Najbardziej jednak różnią się ich środowiska rozwojowe, jeśli chodzi o sposób, w jaki rodzice reagują na zachowania dziecka poprzez werbalną, dotykową oraz emocjonalną zachętę stosowaną, aby osiągnąć pożądane zachowania oraz sposób w jaki rodzice komunikują się z dzieckiem. Sposób komunikowania się z dzieckiem w rodzinie może charakteryzować się dużym zindywidualizowaniem, każda rodzina posługuje się nieco odmiennym, charakterystycznym dla siebie stylem komunikacji (por. Bernstein, 1980) wewnątrz rodziny dobrze rozumianym, który dla osób spoza danej rodziny bywa mało zrozumiały (por. Matejczuk, Nowotnik, Rękosiewicz, 2013).



Rycina 1. Poziom sześciu aspektów społecznego środowiska rozwoju mierzonych inwentarzem IT-HOME/PL w całej grupie osób badanych

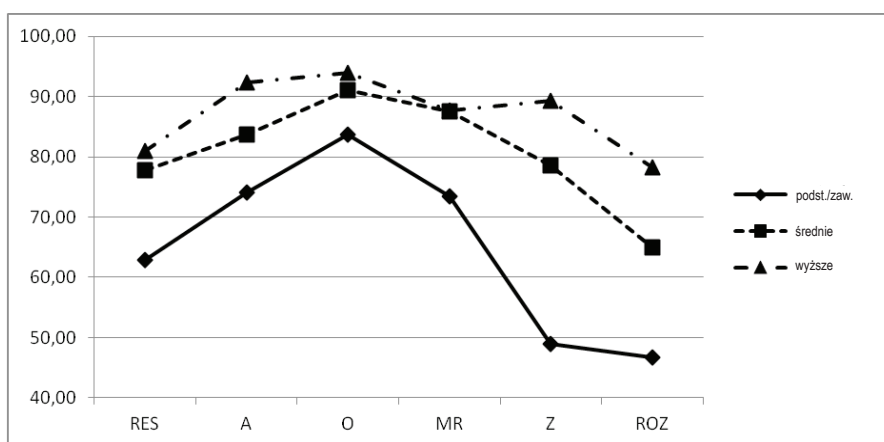
Źródło: opracowanie własne

Jakość społecznego środowiska rozwoju dziecka a wykształcenie rodziców (problem 1)

Wyniki testów efektów między obiektowych w dwuczynnikowej analizie wariancji pokazały, że zależnie od wykształcenia matki dziecka różnią się wyniki w odniesieniu do wszystkich sześciu wymiarów społecznego środowiska rozwoju:

- 1) „Responsywność” rodziców/opiekunów względem dziecka (RES)
[$F(2, 940) = 46,65; p < 0,001; \eta^2 = 0,090$];
- 2) „Akceptacja” przez rodziców mniej pożądanych zachowań dziecka (A)
[$F(2, 940) = 71,35; p < 0,001; \eta^2 = 0,132$];

- 3) „Organizacja” rytmu dnia dziecka i bezpieczeństwo jego środowiska (O)
[$F(2, 940) = 16,10; p < 0,001; \eta^2 = 0,033$];
- 4) Wielość i dostępność „Materiałów rozwojowych” stymulujących rozwój dziecka (MR)
[$F(2, 940) = 24,98; p < 0,001; \eta^2 = 0,050$];
- 5) „Zaangażowanie” rodziców w edukację i rozwój dziecka (Z)
[$F(2, 940) = 92,39; p < 0,001; \eta^2 = 0,164$];
- 6) „Różnorodność” doświadczeń dziecka (ROZ)
[$F(2, 940) = 70,16; p < 0,001; \eta^2 = 0,130$].



Rycina 2. Profil sześciu aspektów społecznego środowiska rozwoju w trzech grupach o różnym poziomie wykształcenia matek badanych dzieci
Źródło: opracowanie własne

Na podstawie testu *post hoc* Tukeya stwierdzono, że poziom wszystkich sześciu aspektów społecznego środowiska rozwoju wzrasta wraz ze wzrostem wykształcenia matki dziecka. Jak pokazuje tabela 4 w przypadku „akceptacji”, „zaangażowania” i „różnorodności” obserwuje się systematyczny wzrost w odniesieniu do trzech wyróżnionych poziomów wykształcenia (podstawowe/zawodowe, średnie, wyższe). Zgodnie z tym co zostało zawarte w tabeli 5 w przypadku „responsywności”, „organizacji” i „materiałów rozwojowych”, można stwierdzić istotną różnicę tylko między grupą matek z wykształceniem podstawowym a średnim i wyższym, natomiast brak takiego zróżnicowania między grupą matek z wykształceniem średnim a grupą z wykształceniem wyższym. Uzyskane wyniki wskazują na umiarkowaną i dużą wielkość różnicy między wszystkimi porównywanymi grupami.

Tabela 4. Porównanie między grupami wyróżnionymi ze względu na poziom wykształcenia matki – wyniki testu *post hoc* Tukeya, wielkość efektu *d* Cohena dla trzech skal inwentarza IT-HOME/PL – akceptacja, zaangażowanie, różnorodność

Skala HOME	Wykształcenie matki dziecka		
	podstawowe a średnie	średnie a wyższe	podstawowe a wyższe
Akceptacja (A)	$d = 0,52; p < 0,001$	$d = 0,58; p < 0,001$	$d = 0,53; p < 0,001$
Zaangażowanie (Z)	$d = 0,89; p < 0,001$	$d = 0,41; p < 0,001$	$d = 0,44; p < 0,001$
Różnorodność (ROZ)	$d = 0,66; p < 0,001$	$d = 0,50; p < 0,001$	$d = 0,21; p < 0,001$

Źródło: opracowanie własne

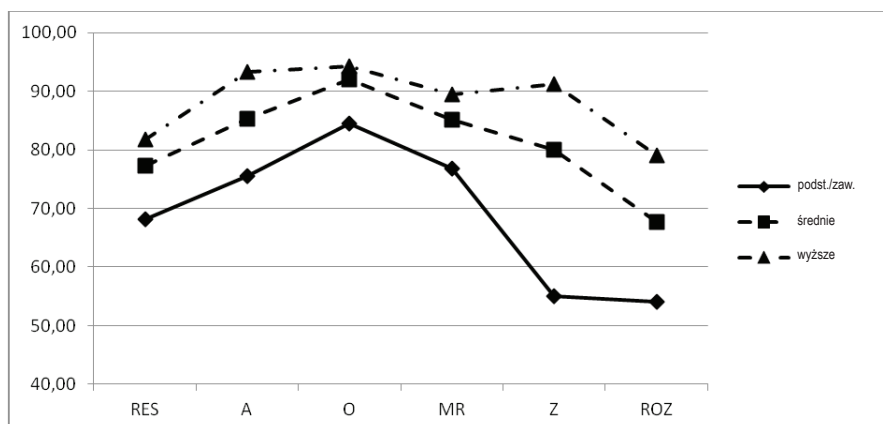
Tabela 5. Porównanie między grupami wyróżnionymi ze względu na poziom wykształcenia matki – wyniki testu *post hoc* Tukeya, wielkość efektu *d* Cohena dla trzech skal inwentarza IT-HOME/PL – responsywność, organizacja, materiały rozwojowe

Skala HOME	Wykształcenie matki dziecka	
	podstawowe a średnie	podstawowe a wyższe
Responsywność (RES)	$d = 0,84; p < 0,001$	$d = 0,86; p < 0,001$
Organizacja (O)	$d = 0,36; p = 0,001$	$d = 0,53; p < 0,001$
Materiały rozwojowe (MR)	$d = 0,62; p < 0,001$	$d = 0,65; p < 0,001$

Źródło: opracowanie własne

Podobnie jak w przypadku wykształcenia matki, wyniki testów efektów między obiektowych w dwuczynnikowej analizie wariancji pokazały, że zależnie od wykształcenia posiadanego przez ojca dziecka różnią się wyniki w odniesieniu do wszystkich sześciu wymiarów społecznego środowiska rozwoju:

- 1) „Responsywność” rodziców/opiekunów względem dziecka (RES)
[$F(2, 937) = 37,43; p < 0,001; \eta^2 = 0,074$];
- 2) „Akceptacja” przez rodziców mniej pożądaných zachowań dziecka (A)
[$F(2, 937) = 90,35; p < 0,001; \eta^2 = 0,162$];
- 3) „Organizacja” rytmu dnia dziecka i bezpieczeństwo jego środowiska (O)
[$F(2, 937) = 19,82; p < 0,001; \eta^2 = 0,041$];
- 4) Wielość i dostępność „Materiałów rozwojowych” stymulujących rozwój dziecka (MR)
[$F(2, 937) = 29,72; p < 0,001; \eta^2 = 0,060$];
- 5) „Zaangażowanie” rodziców w edukację i rozwój dziecka (Z)
[$F(2, 937) = 105,60; p < 0,001; \eta^2 = 0,184$];
- 6) „Różnorodność” doświadczeń dziecka (ROZ)
[$F(2, 937) = 56,50; p < 0,001; \eta^2 = 0,108$].



Rycina 3. Profil sześciu aspektów społecznego środowiska rozwoju w trzech grupach o różnym poziomie wykształcenia ojców badanych dzieci

Źródło: opracowanie własne

Na podstawie testu *post hoc* Tukeya stwierdzono, że poziom wszystkich sześciu aspektów społecznego środowiska rozwoju wzrasta wraz ze wzrostem wykształcenia ojca dziecka. W przypadku pięciu aspektów, czyli: „responsywności”, „akceptacji”, „materiałów rozwojowych”, „zaangażowania” i „różnorodności”, jak pokazuje tabela 6, obserwuje się systematyczny wzrost w odniesieniu do trzech wyróżnionych poziomów wykształcenia (podstawowe/zawodowe, średnie, wyższe). Uzyskane wyniki wskazują na umiarkowaną lub dużą wielkość różnicy między wszystkimi porównywanymi grupami.

W przypadku „organizacji” natomiast można stwierdzić istotną różnicę między grupą ojców z wykształceniem podstawowym a średnim ($d = 0,39$; $p < 0,001$) oraz podstawowym i wyższym ($d = 0,55$; $p < 0,001$), brak jest takiego zróżnicowania między grupą ojców z wykształceniem średnim a grupą z wykształceniem wyższym.

Tabela 6. Porównanie między grupami wyróżnionymi ze względu na poziom wykształcenia ojca – wyniki testu *post hoc* Tukeya, wielkość efektu *d* Cohena dla pięciu skal inwentarza IT-HOME/PL

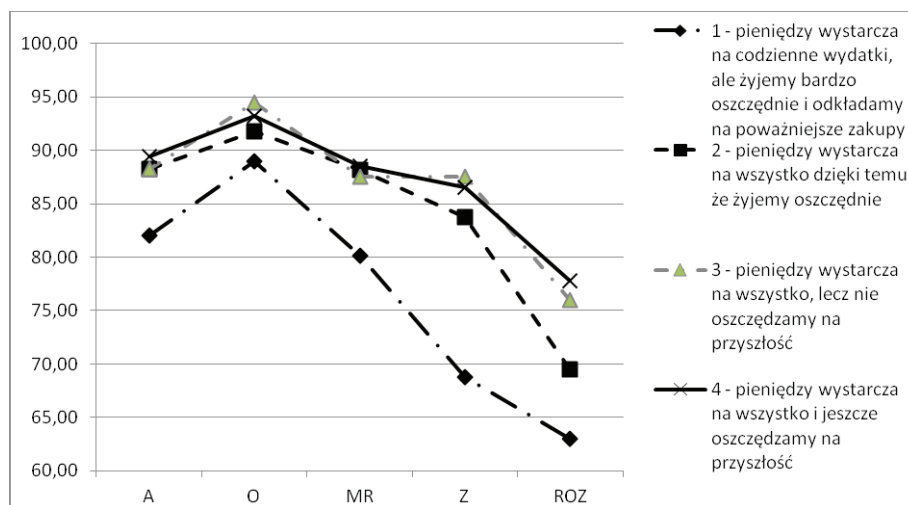
Skala HOME	Wykształcenie ojca		
	podstawowe a średnie	średnie a wyższe	podstawowe a wyższe
Responsywność (RES)	$d = 0,51; p < 0,001$	$d = 0,30; p < 0,001$	$d = 0,83; p < 0,001$
Akceptacja (A)	$d = 0,54; p < 0,001$	$d = 0,59; p < 0,001$	$d = 0,57; p < 0,001$
Materiały rozwojowe (MR)	$d = 0,32; p < 0,001$	$d = 0,23; p = 0,002$	$d = 0,61; p < 0,001$
Zaangażowanie (Z)	$d = 0,77; p < 0,001$	$d = 0,46; p < 0,001$	$d = 0,31; p < 0,001$
Różnorodność (ROZ)	$d = 0,48; p < 0,001$	$d = 0,43; p < 0,001$	$d = 0,93; p < 0,001$

Źródło: opracowanie własne

Jakość społecznego środowiska rozwoju dziecka a status ekonomiczny rodziny (problem 2)

Uzyskane wyniki testów efektów międzyobiektowych w dwuczynnikowej analizie wariancji pokazały, że zależnie od statusu ekonomicznego rodziny dziecka uzyskujemy zróżnicowanie wyników w odniesieniu do pięciu z sześciu wymiarów społecznego środowiska rozwoju, poza „responsywnością” [$F(3, 958) = 2,74; p = 0,042; \eta^2 = 0,009$]:

- 1) „Akceptacja” przez rodziców mniej pożądaných zachowań dziecka (A)
[$F(3, 958) = 7,79; p < 0,001; \eta^2 = 0,024$];
- 2) „Organizacja” rytmu dnia dziecka i bezpieczeństwo jego środowiska (O)
[$F(3, 958) = 4,41; p < 0,005; \eta^2 = 0,014$].;
- 3) Wielość i dostępność „Materiałów rozwojowych” stymulujących rozwój dziecka (MR)
[$F(3, 958) = 8,14; p < 0,001; \eta^2 = 0,025$];
- 4) „Zaangażowanie” rodziców w edukację i rozwój dziecka (Z)
[$F(3, 958) = 17,72; p < 0,001; \eta^2 = 0,053$];
- 5) „Różnorodność” doświadczeń dziecka (ROZ)
[$F(3, 958) = 12,18; p < 0,001; \eta^2 = 0,037$].



Rycina 4. Profil pięciu aspektów społecznego środowiska rozwoju w czterech grupach o różnym statusie ekonomicznym rodziny dziecka

Źródło: opracowanie własne

Z analizy testu *post hoc* Tukeya wynika, że poziom „akceptacji” mniej pożądanego zachowań, „organizacji”, „materiałów rozwojowych”, „zaangażowania” i „różnorodności” doświadczeń wzrasta wraz ze wzrostem statusu ekonomicznego rodziny dziecka. Co ważne, jak pokazuje tabela 7 w przypadku większości aspektów, czyli: „akceptacji”, „materiałów rozwojowych” i „zaangażowania” stwierdzono istotne różnice między grupą dzieci z rodzin o najniższym statusie ekonomicznym (grupa 1) a wszystkimi pozostałymi grupami, natomiast brak istotnych różnic między dziećmi z rodzin o wyższym statusie ekonomicznym. Może to stanowić potwierdzenie tego, iż dla jakości środowiska społecznego rozwoju dziecka ważne jest przekroczenie pewnego progu dochodów rodziny, pozwalające na swobodne/dostateczne zaspokajanie podstawowych potrzeb, natomiast dalsze różnicowanie się jakości społecznych środowisk rozwoju nie jest związane z dalszym wzrostem statusu ekonomicznego.

Tabela 7. Porównanie między grupami wyróżnionymi ze względu na status ekonomiczny – wyniki testu *post hoc* Tukeya, wielkość efektu *d* Cohena dla trzech skal inwentarza IT-HOME/PL

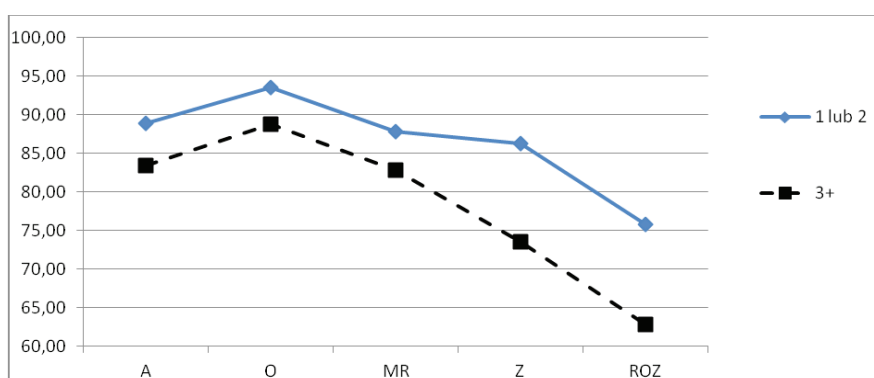
Skala HOME	Grupy o różnym statusie ekonomicznym		
	grupa 1 a grupa 2	grupa 1 a grupa 3	grupa 1 a grupa 4
Akceptacja (A)	$d = 0,37; p = 0,001$	$d = 0,35; p = 0,001$	$d = 0,42; p < 0,001$
Materiały rozwojowe (MR)	$d = 0,32; p < 0,001$	$d = 0,30; p < 0,001$	$d = 0,35; p < 0,001$
Zaangażowanie (Z)	$d = 0,48; p < 0,001$	$d = 0,62; p < 0,001$	$d = 0,60; p < 0,001$

Źródło: opracowanie własne

Jakość społecznego środowiska rozwoju a liczba osób dorosłych zamieszkujących wspólnie z dzieckiem (problem 3)

Wyniki testów efektów międzyobiektowych w dwuczynnikowej analizie wariancji pokazały, że zależnie od tego, ilu dorosłych (powyżej 18 r.ż.) zamieszkuje wspólnie z dzieckiem różnią się wyniki w odniesieniu do pięciu z sześciu wymiarów społecznego środowiska rozwoju, poza „responsywnością” [$F(1, 965) = 6,78; p = 0,009; \eta^2 = 0,007$]:

- 1) „Akceptacja” przez rodziców mniej pożądaných zachowań dziecka (A)
[$F(1, 965) = 20,39; p < 0,001; \eta^2 = 0,021$].
- 2) „Organizacja” rytmu dnia dziecka i bezpieczeństwo jego środowiska (O)
[$F(1, 965) = 15,30; p < 0,001; \eta^2 = 0,016$].
- 3) Wielość i dostępność „Materiałów rozwojowych” stymulujących rozwój dziecka (MR)
[$F(1, 965) = 11,71; p = 0,001; \eta^2 = 0,012$].
- 4) „Zaangażowanie” rodziców w edukację i rozwój dziecka (Z)
[$F(1, 965) = 39,20; p < 0,001; \eta^2 = 0,039$].
- 5) „Różnorodność” doświadczeń dziecka (ROZ)
[$F(1, 965) = 41,85; p < 0,001; \eta^2 = 0,042$].



Rycina 5. Profil pięciu aspektów społecznego środowiska rozwoju w dwóch grupach wyróżnionych na podstawie liczby osób dorosłych zamieszkujących z badanym dzieckiem
Źródło: opracowanie własne

Niższy poziom pięciu aspektów społecznego środowiska rozwoju, w przypadku gdy z dzieckiem zamieszkuje większa liczba osób dorosłych początkowo może zaskakiwać, jednak można przypuszczać, iż w takich rodzinach koncentracja na małym dziecku może być mniejsza niż w przypadku, gdy z dzieckiem zamieszkuje tylko jego rodzice. Zaangażowanie w rozwój dziecka może być rozproszone między różnymi członkami rodziny, skutkując w efekcie jego niższym poziomem. Hipotezy te jednak wymagają dalszych badań z uwzględnieniem także innych czynników, takich jak: liczba dzieci w danej rodzinie czy też przyjmowana przez dorosłych opiekujących się dzieckiem koncepcja rozwoju i wychowania.

Jakość społecznego środowiska rozwoju a długość okresu, w którym inny opiekun sprawuje opiekę nad dzieckiem, podczas bytności rodziców dziecka w pracy (problem 4)

Wyniki testów efektów międzyobiektowych w dwuczynnikowej analizie wariancji pokazały, że zależnie od tego od jak dawna inny opiekun sprawuje opiekę nad dzieckiem, podczas gdy jego rodzice pracują zawodowo, różnią się wyniki w odniesieniu do dwóch tylko wymiarów społecznego środowiska rozwoju:

- 1) „Zaangażowanie” rodziców w edukację i rozwój dziecka (Z)

[$F(2, 624) = 6,77; p = 0,001; \eta^2 = 0,021$];

- 2) „Różnorodność” doświadczeń dziecka (ROZ)

[$F(2, 624) = 11,89; p < 0,001; \eta^2 = 0,037$].

W odniesieniu do pozostałych aspektów pozostają nieistotne:

- 3) „Responsywność” rodziców/opiekunów względem dziecka (RES)

[$F(2, 624) = 0,46; p = 0,632; \eta^2 = 0,001$];

- 4) „Akceptacja” przez rodziców mniej pożądanego zachowania dziecka (A)

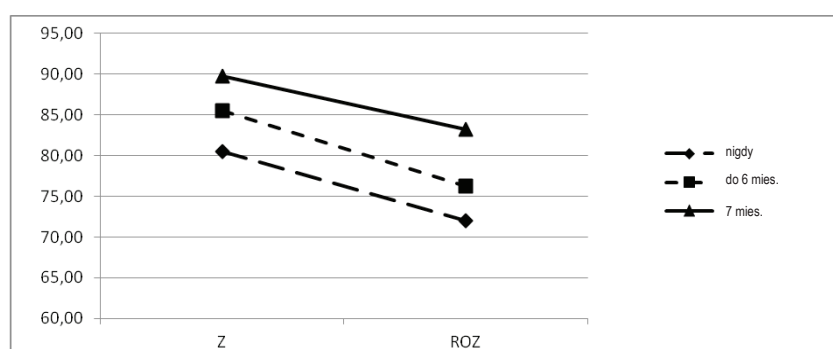
[$F(2, 624) = 0,73; p = 0,481; \eta^2 = 0,002$];

- 5) „Organizacja” rytmu dnia dziecka i bezpieczeństwo jego środowiska (O)

[$F(2, 624) = 1,49; p = 0,225; \eta^2 = 0,005$];

- 6) Wielość i dostępność „Materiałów rozwojowych” stymulujących rozwój dziecka (MR)

[$F(2, 624) = 3,94; p = 0,020; \eta^2 = 0,012$].



Rycina 6. Profil „zaangażowania” i „różnorodności” społecznego środowiska rozwoju w trzech grupach o różnej długości okresu opieki sprawowanej przez innego opiekuna (poza rodzicami)

Źródło: opracowanie własne

Uzyskane wyniki pokazują, że im dłuższy jest okres w życiu dziecka, kiedy opiekę nad nim sprawuje inny opiekun podczas bytności rodziców w pracy, tym środowisko dziecka jest bardziej różnorodne. Każda kolejna osoba w tym środowisku jest źródłem nowych doświadczeń dziecka, ważnych z punktu widzenia poszerzania jego wiedzy o świecie społecznym i opanowania przez nie różnorodnych kompetencji. Są to ciekawe wyniki, zwłaszcza w zestawieniu z wynikami dotyczą-

cymi związku jakości środowiska rozwojowego z liczbą dorosłych zamieszkujących z dzieckiem. Obszar ten wymaga dalszych badań, ale już teraz może być źródłem ciekawych hipotez badawczych.

Dyskusja

Jednym z kluczowych elementów w diagnozie możliwości rozwojowych małego dziecka dla potrzeb wczesnego wspomagania rozwoju i organizowania systemu wczesnej opieki i edukacji, obok diagnozy podmiotowych zasobów dziecka oraz zasobów jego opiekunów, jest osiągnięcie dobrej orientacji w tzw. przestrzeni rozwojowej, w której dziecko się rozwija. Przestrzeń ta obejmuje dwa podsystemy: otoczenie fizyczne (kontakt dziecka z przedmiotami) oraz otoczenie społeczne (kontakt dziecka z opiekunami i innymi ludźmi). Uzyskane wyniki pozwalają z optymizmem spojrzeć na jakość społecznych środowisk, w których rozwija się przebadana grupa dzieci, choć sposób doboru próby nie pozwala na rozciągnięcie tego optymizmu na całą populację małych dzieci w Polsce.

Otrzymane w analizie wyników zależności występujące między uwzględnionymi zmiennymi społeczno-ekonomicznymi a wynikami uzyskiwanymi w poszczególnych skalach IT-HOME/PL (tabela 8) rzucają nieco światła na uwarunkowania jakości społecznego środowiska rozwoju dzieci w najwcześniejszych etapach ich rozwoju, czyli wtedy, kiedy kładzione są fundamenty pod cały, dalszy proces rozwoju człowieka.

Tabela 8. Obraz zależności występujących między zmiennymi społeczno-ekonomicznymi a wynikami uzyskiwanymi w poszczególnych skalach IT-HOME/PL

Zmienna	Respon- sywność RES	Akcep- tacja A	Organi- zacja O	Materia- ły roz- wojowe MR	Zaanga- żowanie Z	Różno- rodność ROZ
Wykształcenie matki	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Wykształcenie ojca	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Status ekonomiczny	X	✓	✓	✓	✓	✓
Długość okresu, w którym inny opiekun sprawuje opiekę nad dzieckiem	X	X	X	X	✓	✓
Liczba dorosłych mieszkających wspólnie z dzieckiem	X	✓	✓	✓	✓	✓

✓ – istotna zależność między zmiennymi

X – brak istotnej zależności między zmiennymi

Źródło: opracowanie własne

Prezentowane badania wskazują na dużą rolę czynników kontekstowych (por. m.in. Bradley, Corwyn, 2005), wśród których szczególne znaczenie przypada wykształceniu rodziców, zarówno matki, jak i ojca, wyraźnie różnicujące badaną grupę i to pod względem wszystkich badanych aspektów społecznego środowiska rozwoju dzieci. Jakość społecznego środowiska rozwoju wzrasta wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia rodziców, przy czym największe różnice obserwujemy między środowiskami tworzonymi przez matki i ojców z wykształceniem podstawowym/zawodowym a rodzicami z wyższym poziomem wykształcenia. Rodzice z wykształceniem średnim i wyższym tworzą korzystniejsze dla rozwoju środowiska społeczne niż rodzice z najniższym poziomem wykształcenia. Taki stan rzeczy sugeruje potrzebę wsparcia rodziców z niższym poziomem wykształcenia poprzez ofertę zajęć pozwalających na rozwijanie kompetencji opiekuńczo-wychowawczo-edukacyjnych dorosłych, którzy przygotowują się do roli rodziców, jak i tych, którzy zostali już rodzicami małych dzieci. Ciekawe wyniki przedstawili Sullivan i współpracownicy (2011), w ich badaniach wyższe wyniki w inwentarzu HOME charakteryzowały rodziny, w których matki rodzące dziecko nie były nastolatkami. Gdy jednak zadbano o to, aby młoda matka nadal się kształciła, to wiek, w którym urodziła ona dziecko nie miał znaczenia dla wyników HOME.

Status ekonomiczny rodziny to kolejny z czynników kontekstowych, który wyraźnie różnicuje jakość społecznego środowiska rozwoju dzieci. Stwierdzono przede wszystkim istotne różnice między grupą dzieci z rodzin o najniższym statusie ekonomicznym a wszystkimi pozostałymi grupami, natomiast brak istotnych różnic między dziećmi z rodzin o wyższym statusie ekonomicznym. Może to oznaczać, iż dla jakości środowiska społecznego rozwoju dziecka ważne jest przekroczenie pewnego progu dochodów rodziny, pozwalające na swobodne zaspokajanie podstawowych potrzeb, natomiast dalsze różnicowanie się jakości społecznych środowisk rozwoju nie jest wyraźnie związane z dalszym wzrostem statusu ekonomicznego. Centrum im. Adama Smitha szacuje, iż na wychowanie jednego dziecka w Polsce od urodzenia do 20 roku życia potrzeba dziś około 176 tys. złotych. Jest to kalkulacja kosztów podstawowych, co oznacza, że dla wielu rodzin koszty rzeczywiste są prawdopodobnie jeszcze wyższe (Surdej, 2012). I chociaż oczywistym jest, że aspekt ekonomiczny nie jest pierwszoplanowym dla jakości rodzicielstwa, to jednak nie sposób nie zauważyć, że wychowanie i utrzymanie dzieci jest niezwykle kosztowne. Trudna sytuacja materialna może w wielu przypadkach na tyle angażować rodziców, którzy podejmują wzmoczone wysiłki poradzenia sobie z nią, iż mniej angażują się w tworzenie społecznego środowiska korzystnego rozwojowo dla dziecka.

Wyniki potwierdzają konieczność wsparcia rodziców w najtrudniejszej sytuacji materialnej również w trosce o wyrównywanie szans rozwojowych najmłodszego pokolenia. Staje się to tym pilniejszą potrzebą społeczną w świetle międzynarodowych badań dobrostanu (*well-being*) dzieci, w których Polska zajmuje 19 miejsce (na 28 krajów Europy) pod względem poziomu jakości życia dzieci do lat 18. Nasz kraj plasuje się na dalekich miejscach pod względem większości wskaźników (Children in Scotland, 2010a, b; Brzezińska, Czub, 2012), między innymi ze wzglę-

du na: wysoki, na tle innych krajów Europy, poziom ubóstwa i nierówności społecznych (jeden z najniższych wskaźników PKB *per capita*); najwyższy w Europie procent dzieci w wieku 0-6 lat żyjących w biedzie (25% ogólnej populacji i prawie 50% w rodzinach, gdzie opiekę sprawuje samotny rodzic) (zjawisko juwenalizacji biedy). Raporty (m.in. Giza, Wiśnicka, 2010) wskazują na utrudniony dostęp dzieci z rodzin wykluczonych społecznie, w tym również z powodu ubóstwa, do form wczesnej edukacji. Powoduje to, że dzieci z najtrudniejszych środowisk najrzadziej korzystają z różnych pozarodzinnych form edukacji małych dzieci, które w swym założeniu mają pełnić również kompensującą, wspierającą rolę dla rodzin o niskim potencjale rozwojowym.

Kryterium, jakim było wyrażenie zgody przez rodziców/opiekunów na badanie i wizytę w domu można uznać za w pewnym sensie zniekształcającą próbę, bowiem zgodę taką prawdopodobnie chętniej wyrażały osoby bardziej świadome swojej roli w procesie wychowania dziecka, takie, które chciały się podzielić swoimi doświadczeniami. Zbadana próba nie była próbą losową, toteż nic nie można powiedzieć o jej reprezentatywności. Mimo tego, iż otrzymane wyniki nie mogą być w prosty sposób uogólniane, to mogą stanowić cenne źródło dalszych hipotez badawczych.

Zdaniem badaczy analizujących wyniki otrzymywane w badaniach z użyciem HOME w różnych kulturach (Bradley i in., 2000, 2001; Bradley, Burchinal, Casey, 2001; Bradley, Caldwell, Corwyn, 2003; Totsika, Sylva, 2004; Hsieh i in., 2011) specyficzny układ czynników demograficznych i rodzinnych różnicujący w największym stopniu wyniki HOME w danym społeczeństwie wskazuje, iż kulturowe modele rodzicielstwa i inne kontekstualne czynniki wpływają na relacje między SES rodziny a praktyką rodzicielską. Jednym z mediatorów tej relacji może być tradycyjne *vs.* nowoczesne podejście do wychowywania dzieci. Poszukiwanie takich mediatorów charakterystycznych dla polskiego kontekstu kulturowego to ważny kierunek dalszych badań. Uzyskane wyniki potwierdzają, iż należy unikać traktowania powiązania jakości społecznego środowiska rozwoju dziecka w rodzinie ze statusem społeczno-ekonomicznym rodziny, a zwłaszcza w odniesieniu do jego aspektu ekonomicznego jako prostego związku liniowego, który stanowi uproszczenie zależności niosące poważne konsekwencje społeczne.

Literatura cytowana

- Appelt, K. (2003). Psychologiczne i społeczne źródła zagrożeń poczucia ufności w wieku niemowlęcym. W: A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), *Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa* (s. 39-57). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Appelt, K. (2005). Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 95-130). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bernstein, B. (1980). Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływania szkoły. W: G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.),

- Badania nad rozwojem języka dziecka* (s. 557-599). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bowlby, J. (2007). *Przywiązanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bradley, R.H. (1993). Children's home environments, health, behavior, and intervention efforts: A review using the HOME inventory as a marker measure. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 119, 437-490.
- Bradley, R.H., Burchinal, M., Casey, P.H. (2001). Early Intervention: The Moderating Role of the Home Environment. *Applied Developmental Science*, 5 (1), 2-8.
- Bradley, R.H., Caldwell, B.M. (1984a). The HOME inventory and family demographics. *Developmental Psychology*, 20, 315-320.
- Bradley, R.H., Caldwell, B.M. (1984b). 174 children: A study of the relationship between home environment and cognitive development during the first 5 years. W: A.M. Gottfried, A.E. Gottfried (red.), *Home environment and early cognitive development* (s. 5-56). New York: Academic Press.
- Bradley, R.H., Caldwell, B.M. (1988). Using the HOME inventory to assess the family environment. *Pediatric Nursing*, 14, 97-102.
- Bradley, R., Caldwell, B., Corwyn, R.F. (2003). The child care HOME inventories: assessing the quality of family child care homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 294-309.
- Bradley, R.H., Corwyn, R.F. (2005). Caring for children around the world: A view from HOME. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (6), 468-478.
- Bradley, R.H., Corwyn, R.F., Caldwell, B.M., Whiteside-Mansell, L., Wasserman, G.A., Mink, I.T. (2000). Measuring the home environments of children in early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 247-289.
- Bradley, R.H., Corwyn, R.F., McAdoo, H.P., Garcia Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States. Part 1: Variations by age, ethnicity, and poverty status. *Child Development*, 72, 1844-1867.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brzezińska, A.I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2010). Psychologia rozwoju człowieka. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik* (t. 2, s. 95-292). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska, A.I., Czub, M. (2012). Wczesna opieka i edukacja dzieci w Polsce w kontekście europejskim. *Polityka Społeczna*, numer tematyczny pt.: *Polityka edukacyjna: wyzwania i szanse*, 1, 15-19.
- Brzezińska, A.I., Hornowska, E. (2011). Childhood development during the early years: childhood space. *Academia*, 3 (31), 38-39.
- Brzeziński, J.M., Zakrzewska, M. (2010). Metodologia. Podstawy metodologiczne i statystyczne prowadzenia badań naukowych w psychologii. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 1, s. 175-302). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Caldwell, B.M., Bradley, R.H. (2003). *Home Observation for Measurement of the Environment: Administration Manual*. Tempe: Family and Human Dynamics Research Institute, Arizona State University.

- Children in Scotland (2010a). *Country profile: Poland. A report for the cross-European programme Working for Inclusion: the role of the early years workforce in addressing poverty and promotion social inclusion*, Edinburgh, <http://www.childreninscotland.org.uk>
- Children in Scotland (2010b). *Working for Inclusion: how early childhood education and care (ECEC) and its workforce can help Europe's youngest citizens*, Edinburgh, <http://www.childreninscotland.org.uk>
- Czub, M. (2005). Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka . Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 41-66). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czub, M., Appelt, K. (2013). Wczesna edukacja i opieka nad małym dzieckiem jako wyzwanie dla systemu edukacji. *Studia Edukacyjne*, 27, 113-128.
- Czub, M., Brzezińska, A.I., Czub, T., Appelt, K. (2012). Wczesna opieka nad dzieckiem i edukacja jako wyzwanie dla polityki społecznej i oświatowej. *Polityka Społeczna*, numer tematyczny pt.: *Polityka edukacyjna: wyzwania i szanse*, 1, 19-23.
- Early Experiences Matters. A Guide to Improved Policies for Infants and Toddlers.* (2009). Zero to Three. National Center for Infants and Families.
- Feinstein, L. (2003). Inequality in the early cognitive development of British children in the 1970 cohort. *Economica*, 70, 73-97.
- Feuerstein, R., Feuerstein, S. (1994). Mediated learning experience: a theoretical review. W: R. Feuerstein, P.S. Klein, A.J. Tannenbaum (red.), *Mediated learning experience (MLE). Theoretical, psychosocial and learning implications* (s. 3-51). London: Freund Publishing House Ltd.
- Fulgini, A.S., Wen-Jui, H., Brooks-Gunn, J. (2004). The Infant-Toddler HOME in the 2nd and 3rd Years of Life. *Parenting: Science and Practice*, 2/3, 139-159.
- Gibson, E.J. (1988). Exploratory behavior in the development of perceiving, acting, and the acquiring of knowledge. *Annual Review of Psychology*, 39, 10-41.
- Gibson, E.J. (2002). *Perceiving the affordances: a portrait of two psychologists*. Mahwah-New York: Erlbaum.
- Giza, A., Wiśnicka, M. (2010). Edukacja małych dzieci – standardy, bariery, szanse. W: A. Giza (red.), *Edukacja małych dzieci. Standardy, bariery, szanse. Raport*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego.
- Haydari, A., Askari, P., Nezhad, M.Z. (2009). Relationship between Affordances in the Home Environment and Motor Development in Children Age 18-42 Months. *Journal of Social Sciences*, 4, 319-328.
- Hornowska, E., Brzezińska, A.I., Appelt, K., Kaliszewska-Czeremska, K. (2014a). *Rola środowiska w rozwoju małego dziecka – metody badania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hornowska, E., Brzezińska, A.I., Appelt, K., Kaliszewska-Czeremska, K. (2014b). *The affordances of children's environments. The result of Polish studies*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hsieh, Y., Hwang, A., Liao, H., Chen, P., Hsieh, W., Chu, P. (2011). Psychometric properties of a Chinese version of the home environment measure for motor development. *Disability and Rehabilitation*, 25/26, 2454-2463.

- Matejczuk, J., Nowotnik, A., Rękosiewicz, M. (2013). 6-latek jako pierwszoklasista w szkole. Zróźnicowanie kodów językowych dziecka, rodziny i szkoły – dla kogo szansa, dla kogo zagrożenie? *Studia Edukacyjne*, 27, 129-142.
- Sameroff, A., Lewis, M., Miller, S. (red.) (2000). *Handbook of developmental psychopathology*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Schaffer, H.R. (2005). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schaffer, H.R. (2006). *Rozwój społeczny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Siegel, D. (2009). *Rozwój umysłu. Jak stajemy się tym, kim jesteśmy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Sroufe, L.A. (1995). *Emotional Development. The Organization of Emotional Life in the Early Years*. Cambridge University Press.
- Sullivan, K., Clark, J., Castrucci, B., Samsel, R., Fonseca, V., Garcia, I. (2011). Continuing Education Mitigates the Negative Consequences of Adolescent Childbearing. *Maternal and Child Health Journal*, 3, 360-366.
- Surdej, A. (2012). *Koszty wychowania dzieci w Polsce 2012. Raport*. Warszawa: Centrum im. Adama Smitha.
- Totsika, V., Sylva, K. (2004). The Home Observation for Measurement of the Environment Revisited. *Child and Adolescent Mental Health*, 9 (1), 25-35.
- Wood, D. (2000). Społeczne interakcje jako tutoring. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych* (s. 214-245). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Wygotski, L.S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wygotski, L.S. (2002). Wczesne dzieciństwo. W: L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie* (s. 91-129). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Streszczenie. Artykuł prezentuje wyniki badań nad jakością społecznego środowiska rozwoju małych dzieci i jej kontekstowymi uwarunkowaniami. W badaniach prowadzonych w latach 2010-2012 wzięło udział 972 dzieci wraz ze swoimi rodzicami. Badane dzieci w wieku od 1 do 41 miesiąca życia pochodziły z rodzin o różnym statusie społeczno-ekonomicznym, mieszkających w różnych regionach kraju, przy czym badania realizowane były w naturalnym dla dzieci otoczeniu, czyli w przestrzeni domowej. Jako narzędzie badawcze wykorzystano inwentarz IT-HOME/PL, czyli polską adaptację inwentarza *Infant/Todler Home Observation for Measurement of the Environment* (IT-HOME Inventory), którego autorami są Caldwell i Bradley. Uzyskane wyniki pozwalają wskazać na: czynniki stanowiące uwarunkowania jakości społecznego środowiska rozwoju małych dzieci w Polsce, kierunki dalszych badań, a w dalszej perspektywie również nowe możliwości organizowania systemu pomocy dla rodzin w najtrudniejszej sytuacji.

Słowa kluczowe: społeczne środowisko rozwoju, małe dziecko, główny opiekun/matka/ojciec, status ekonomiczny rodziny, wykształcenie rodziców, środowisko rodzinne