

ALICJA POTORSKA

Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz
e-mail: alicjapoterska@o2.pl

Przegląd narzędzi do badania kontekstu rozwoju dzieci do lat trzech

Artykuł jest syntezą krytycznego przeglądu literatury, którego celem było ustalenie, w jaki sposób badano dotąd warunki do rozwoju autonomii i samokontroli tworzone dzieciom w okresie 2.–3. roku życia wychowującym się w środowisku domowym i instytucjonalnym. Przegląd obejmował głównie druki zwarte i czasopisma naukowe z lat 2000–2014, znajdujące się m.in. na listach czasopism punktowanych MNiSW oraz w bazach Ebsco i Biblioteki Narodowej. W artykule przedstawiono sześć narzędzi: jedno opracowane w Polsce i pięć pochodzących ze Stanów Zjednoczonych. Scharakteryzowano teoretyczne założenia, na podstawie których zostały one zbudowane, badane wymiary i przykładowe wskaźniki oraz wartości psychometryczne skal. Przedstawiono te ich wymiary i wskaźniki, które można wykorzystać do diagnozy warunków rozwoju autonomii i samokontroli tworzonych dzieciom przez dorosłych. Teoretyczną podstawą tej analizy i interpretacji jest społeczna psychologia rozwoju oraz społeczna psychologia środowiskowa.

Słowa kluczowe: *kontekst rozwoju psychospołecznego dzieci w okresie 2.–3. roku życia, diagnoza, autonomia, samoregulacja*

Ważność poruszanej w artykule problematyki wynika z aktualnie dostrzeganej potrzeby podnoszenia jakości opieki i edukacji małych dzieci w Polsce. Według A.I. Brzezińskiej, M. Czub i T. Czuba (2012) coraz częściej badacze reprezentujący subdyscypliny nauk społecznych, politycy oraz profesjonaliści kierujący polityką społeczną i oświatową koncentrują się na zagadnieniu opieki i edukacji małych dzieci. Dzieje się tak, ponieważ wzrasta przekonanie, że opieka i edukacja we wczesnych latach życia dziecka jest fundamentem jego pomyślnego rozwoju w przyszłości. Koryści płynące z wysokiej jakości opieki i edukacji we wczesnym dzieciństwie plasują

się na dwóch poziomach: jednostkowym oraz społecznym. Jednostkowe korzyści to między innymi rozwijanie przez dzieci zdolności do samoregulacji, która jest niezbędna dla pomyślnego przebiegu rozwoju nie tylko emocjonalnego, ale też poznawczego i społecznego (zob.: Brzezińska, Czub 2012). Takie podwaliny zwiększają szanse dziecka na odniesienie sukcesu w szkole i zadowolenie z życia osobistego. Na poziomie społecznym korzyści płynące z wczesnej opieki i edukacji oscylują wokół zmniejszenia nakładów z budżetu państwa na rzecz opieki społecznej, zdrowotnej, działań w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych oraz sądownictwa (tamże, s. 15).

Drugą przyczyną intensyfikacji dyskursu o jakości opieki i edukacji we wczesnym dzieciństwie są treści konkluzji Rady Unii Europejskiej z dnia 15 czerwca 2011 r. w sprawie wczesnej opieki nad dzieckiem i edukacji, które jednoznacznie wskazują, że konieczne jest rozpoczęcie w krajach członkowskich, w tym w Polsce, działań polegających na promowaniu międzysektorowego i zintegrowanego podejścia do wczesnej opieki i edukacji. Celem jest zaspokajanie fizycznych, poznawczych, emocjonalnych i społecznych potrzeb dzieci, a działania te mają przyczynić się do usprawnienia komunikacji między opieką domową i instytucjonalną sprawowaną nad małymi dziećmi (Rada Unii Europejskiej, 2011). Ponadto wnioski Rady Unii Europejskiej dotyczą także podnoszenia poziomu wykształcenia osób zajmujących się wczesną opieką i edukacją, tworzenia opiekunom instytucjonalnym warunków do rozwoju zawodowego oraz godnych warunków pracy. Znaczące miejsce w konkluzjach Rady zajmują postulaty dotyczące tworzenia programów nauczania uwzględniających potrzeby i możliwości dzieci oraz opierających swoje cele na rozwijaniu nie tylko kompetencji poznawczych dzieci, ale również społecznych i emocjonalnych, a także podkreślających znaczącą rolę zabawy w rozwoju małego dziecka (tamże).

Jak stwierdzają A.I. Brzezińska i M. Czub (2012), sytuacja wczesnej opieki i edukacji w Polsce jest niepokojąca ze względu na ciągle jeszcze niską świadomość znaczenia pierwszych lat życia dziecka dla jego dalszego rozwoju oraz łączenie obszaru edukacji głównie z latami szkolnymi w życiu dziecka. Wynika to z braku znajomości wiedzy na temat procesu rozwoju psychospołecznego, zwłaszcza zgromadzonej w ostatnich latach (tamże, s. 16). Dodatkowo w Polsce brakuje badań, szczególnie podłużnych, diagnozujących obecny stan wczesnej opieki i edukacji oraz umożliwiających lepsze przygotowanie oferty kierowanej do małych dzieci i ich rodzin (Brzezińska, Czub, Czub 2012).

Zatem zasadne jest przygotowanie przeglądu narzędzi diagnostycznych służących poznawaniu warunków rozwoju psychospołecznego małych dzieci – kontekstu materialnego, przestrzennego i społecznego rozwoju dziecka. Taki cel postawiła sobie autorka tego artykułu. Oprócz wyżej wskazanego uzasadnienia dla takiego działania ważne jest też to, że Komisja Unii Europejskiej nałożyła na państwa członkowskie obowiązek zdiagnozowania usług wczesnej opieki i edukacji istniejących na terytorium ich państw (Rada Unii Europejskiej, 2011).

Podstawy teoretyczne badań nad kontekstem rozwoju psychospołecznego dzieci do lat trzech

Zgodnie z wiedzą dotyczącą efektów prawidłowej opieki i edukacji małych dzieci stwierdza się ich duże znaczenie dla harmonijnego rozwoju dziecka w pierwszych trzech latach życia, co przekłada się na jego osiągnięcia w sferze poznawczej i emocjonalno-społecznej w okresie przedszkolnym i szkolnym, a w dłuższej perspektywie na pomyślne przekroczenie progu rozwojowego i odważne wejście w dorosłość (Brzezińska, Czub, Czub 2012). Źródłem takiego stanowiska jest ujmowanie procesu rozwojowego jako zjawiska kumulatywnego. Jego konsekwencją jest twierdzenie, że zdarzenia z wczesnego życia dziecka są fundamentem jego przyszłego rozwoju, a obszary rozwojowe są współzależne. Przyjmuje się też, że wczesne doświadczenia dziecka determinują jakość jego związków emocjonalnych z innymi ludźmi, a tym samym wpływają na zdolność do eksplorowania, uczenia się, nabywania niezbędnych kompetencji umożliwiających dalszy optymalny rozwój (Brzezińska, Czub, Czub, Appelt 2012). Dlatego wysokiej jakości wczesna opieka i edukacja jest swego rodzaju inwestycją społeczeństwa, które za pośrednictwem zwłaszcza rodziców oraz opiekunów instytucjonalnych przyczynia się do pomyślnego wzrastania dziecka.

Takie rozumienie procesu rozwoju wynika z teorii społecznej psychologii rozwoju w ujęciu A.I. Brzezińskiej i jej uczniów, zwłaszcza K. Appelt, M. Czub i B. Smykowskiego. Zgodnie z nią rozwój człowieka dokonuje się w interakcji z jego środowiskiem społecznym i w znacznej mierze zależy od jakości tego środowiska. Istotną rolę w procesie rozwoju odgrywa aktywność własna człowieka, który podejmując różnorodne działania, zdobywa doświadczenie, natomiast otoczenie wpływa na jego rozwój poprzez uruchamianie procesów socjalizacji i edukacji. Składowymi elementami wymienionych procesów są odmienne od siebie oddziaływania, których podmiotem jest człowiek. Socjalizacja jest swego rodzaju wdrożeniem człowieka do społecznej rzeczywistości rządzącej się pewnymi zasadami i wyznaczającej reguły postępowania. Edukacja natomiast wyróżnia się intencjonalnym charakterem oddziaływań. Człowiek jako istota społeczna jest podmiotem edukacji i pozostaje pod wpływem tych oddziaływań (Brzezińska 2013).

Zgodnie z założeniami społecznej psychologii rozwoju, człowiek zmienia się przez całe życie, realizując kolejne zadania rozwojowe, a przebieg tego procesu zależy nie tylko od jego osobistych właściwości, lecz także od występujących w jego otoczeniu czynników. Zmiany, którym podlega człowiek, dokonują się według reguł zegara biologicznego i społecznego. Wcześniej wspomniana zależność wszystkich obszarów rozwoju człowieka polega na tym, że każda zmiana dokonująca się w danym obszarze rozwoju skutkuje zmianą w innym obszarze (tamże). Rozwój przebiega etapami, a na

każdym z nich przed człowiekiem stają kolejne, odmienne zadanie rozwojowe. Jak podkreślają A. Brzezińska, M. Czub, T. Czub, K. Appelt (2012), okres wczesnego dzieciństwa jest etapem w cyklu życia człowieka, w którym zmiany dokonują się najszybciej w krótkim odcinku czasu. Zmiany rozwojowe są efektem różnych doświadczeń życiowych i przyjmują postać zmian uniwersalnych, identycznych dla wszystkich ludzi niezależnie od czasu, w którym żyją, wspólnych dla danej generacji lub indywidualnych (Brzezińska 2013). Podkreśla się, że rozwój jest procesem, który może się dokonywać wyłącznie przy udziale innych osób i w interakcji z nimi. Dynamiczna interakcja człowieka z otoczeniem i uczestnikami tego otoczenia stanowi warunki rozwoju jego potencjału.

Przedstawione wyżej założenia dotyczące rozwoju człowieka i jego uwarunkowań są spójne z teorią społecznej psychologii środowiskowej w ujęciu A. Bańki. Zgodnie z nią człowiek rozwija się w środowisku i z tym środowiskiem wchodzi w relacje oraz zależności (Bańka 2002). Poprzez środowisko autor rozumie pewien układ elementów składających się na otoczenie, w którym żyje człowiek, wpływających na sposób jego funkcjonowania (tamże, s. 25). A. Bańka wyróżnia w nim elementy naturalne, materialne i przestrzenne. Natomiast ze względu na to, iż środowisko tworzą także ludzie i przedmioty, pozostający w różnych stosunkach wobec siebie, mówi też o istnieniu środowiska społecznego, kulturowego i psychologicznego (tamże). Pisząc o środowisku materialnym i przestrzennym, A. Bańka stwierdza, iż odgrywa ono szczególnie istotną rolę w pierwszych pięciu latach życia dziecka, bowiem właśnie w tym okresie oddziaływanie elementów fizyczno-przestrzennych otoczenia ma największy wpływ na jego rozwój intelektualny i społeczny. Działanie podejmowane przez dziecko i wchodzenie przez nie w interakcję ze środowiskiem skutkuje stwarzaniem sytuacji będących okazją do nabywania różnych zdolności i postaw, a także poszerzania istniejących już umiejętności i podejmowania ról społecznych. Ważne są jednak specyficzne cechy środowiska, takie jak dostępność i jego logiczne zaprojektowanie (tamże, s. 338–340).

Bezsporny jest fakt, iż odpowiedzialni za projektowanie bliskiego i dalszego otoczenia dziecka są dorośli. Oni decydują o tym, czy środowisko jest prorozwojowe, bez względu na to, czy dziecko przebywa we wczesnym dzieciństwie pod opieką profesjonalistów w instytucjach (żłobkach, klubach dziecięcych, przedszkolach, domach dziecka, szpitalach), czy pod opieką osób najbliższych w przestrzeni domowej. Tylko środowisko zaplanowane w sposób logiczny, bezpieczny, wyposażone w różnorodne i atrakcyjne oferty, będące miejscem nawiązywania wysokiej jakości relacji z rówieśnikami i opiekunami spełnia funkcję wspomagającą rozwój psychospołeczny małego dziecka. Z tego powodu uznaje, że warunki materialne, przestrzenne i społeczne rozwoju dziecka powinny zajmować centralne miejsce w planowaniu diagnozy obecnego stanu opieki i edukacji małego dziecka oraz w projektowaniu i wprowadzaniu zmian w tym zakresie.

Wyżej wskazane podstawy teoretyczne zostały przyjęte jako założenia planowanych badań nad kontekstem rozwoju psychospołecznego dzieci do lat trzech, wyznaczyły ogólne ramy przeglądu literatury, którego efekty zostaną przedstawione w tym artykule. Ich uszczegółowienie wynika z przyjęcia teorii rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona i L.S. Wygotskiego charakteryzujących przebieg rozwoju w okresie wczesnego dzieciństwa i opisujących warunki sprzyjające prawidłowemu rozwojowi. Integracji tych teorii dokonał B. Smykowski (2012).

Charakterystyka drugiego i trzeciego roku życia dziecka z perspektywy zadania rozwojowego przewidzianego w tym stadium rozwoju

W okresie wczesnego dzieciństwa dochodzi do psychicznego oddzielania się dziecka od matki. Dzieje się tak na skutek rozwijania się jego poczucia własnej odrębności oraz kluczowych umiejętności, takich jak mowa, poruszanie się i precyzja ruchów. Rozpoczynający się w tym okresie proces indywidualizacji charakteryzuje się rozbudzoną u dziecka ciekawością poznawczą, chęcią wyraźnego zaznaczenia własnych potrzeb, podejmowaniem tych aktywności, które pozostają w zgodzie z jego oczekiwaniami, samodzielnością w dokonywaniu wyborów i przeciwstawianiem się decyzjom i woli opiekuna (Appelt 2013). Zmiany te spowodowane są dążeniem dziecka do osiągnięcia autonomii rozumianej przez B. Smykowskiego (2012) jako zdolności do odnalezienia obszaru dla wyrażania i rozwoju własnej woli w przestrzeni wypełnionej zewnętrznymi i wewnętrznymi determinantami.

Według M. Czub i J. Matejczuk (2015) najistotniejszy z punktu widzenia kompetencji społeczno-emocjonalnych dziecka jest rozwój samoregulacji, będący obok autonomii najważniejszym efektem rozwoju w tym okresie jego życia. Zwiększone zdolności dziecka w zakresie komunikacji i lokomocji poszerzają pola jego samodzielnej eksploracji. Jednocześnie rozwój tych kluczowych umiejętności stanowi dla niego wyzwanie polegające na odnalezieniu się w zmieniających się warunkach i w konsekwencji tego doświadczaniu nowych rezultatów swoich działań oraz rozbieżności między własnymi celami a zamierzeniami dorosłych lub rówieśników. Wymaga to uruchomienia mechanizmów regulujących nieprzyjemne emocje występujące na skutek tych doświadczeń.

Wraz z wyzwaniem rozwojowym okresu wczesnego dzieciństwa pojawia się także kryzys, który za E. Eriksonem rozumiany jest jako zachwianie równowagi między poczuciem autonomii a poczuciem wstydu i zwątpienia (tamże). Istotę procesu rozwoju autonomii i samokontroli przedstawiono w niżej zamieszczonej tabeli.

Tabela 1. Proces rozwoju autonomii i samokontroli w okresie poniemowlęcym – 2.–3. rok życia

Źródła dające początek procesowi indywidualizowania się dziecka	Typowe zachowania dziecka na drodze indywidualizacji	Kryzys rozwoju wg E.H. Eriksona	Efekty rozwojowe
<ul style="list-style-type: none"> • Rozwój możliwości komunikacyjnych 	<ul style="list-style-type: none"> • Werbalne komunikowanie własnych potrzeb i oczekiwań 	Autonomia vs. Wstyd i poczucie zwątpienia	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia
<ul style="list-style-type: none"> • Rozwój i osiągnięcie precyzji w zakresie lokomocji 	<ul style="list-style-type: none"> • Odkrywanie nowych obszarów, przedmiotów i ich zastosowania • Samodzielne inicjowanie relacji z osobami spoza rodziny 		<ul style="list-style-type: none"> • Samokontrola • Samodzielność
<ul style="list-style-type: none"> • Pojawienie się poczucia osobistej wyjątkowości 	<ul style="list-style-type: none"> • Okazywanie sprzeciwu wobec woli opiekunów • Samodzielność w wykonywaniu różnych czynności 		<ul style="list-style-type: none"> • Indywidualność • Odwaga kierowania się własną wolą w decydowaniu o sobie

Źródło: opracowanie własne na podstawie Apellt 2013; Czub, Matejczuk 2015.

Przyczyną pojawienia się kryzysu w okresie poniemowlęcym jest według E.H. Eriksona (2004) nałożenie się sytuacji mogących wywołać u dziecka poczucie dezorientacji. Następujący w tym stadium rozwój systemu mięśniowego, zdolności do kontrolowania działań zatrzymywania i puszczenia oraz narastanie pragnienia wyrażania własnej woli stwarzają warunki do zbudowania autonomii z jednej strony lub wywołania poczucia wstydu, zwątpienia z drugiej (tamże, s. 61–62). Dziecko, u którego pojawia się poczucie odrębności i chęć bycia samodzielnym, konfrontuje się z naciskami społecznym ukierunkowanymi na dostosowanie się do wymagań wynikających z przebiegu treningu czystości. Dziecko mierzy się z wyzwaniami, które stawia przed nim jego własne ciało, oraz oczekiwaniami wymagających dorosłych, dążących do szybkiego wyszkolenia go w funkcjonowaniu zgodnie z zasadami czystości, dbałości o ciało, punktualności, oszczędności, przyzwoitości (tamże, s. 62). Dorosli zapominają, że w rzeczywistości *cnoty człowieka mogą się rozwijać jedynie stopniowo* (tamże). Prowadzenie przez dorosłych treningu czystości za pomocą metod charakteryzujących się nakazem, przymuszeniem, nieposzanowaniem godności dziecka (np. zawstydzanie) pozbawia je okazji do realizacji własnej woli i stopniowego przejmowania kontroli nad ciałem. Konsekwencją jest powstawanie u dziecka poczucia porażki w relacji z ważnymi w jego życiu dorosłymi oraz niepowodzenia w stopniowo podejmowanej próbie koordynowania działań zatrzymywania i wydalania (tamże, s. 63). Zbudowanie w świadomości dziecka przekonania o swojej bezradności będzie prowadziło do regresji w rozwoju lub wykształcenia się nieakceptowanych społecznie form wyrażania własnego zdania oraz sprzeciwu wobec działań innych osób. Niewykluczo-

ne jest także pojawienie się zachowań na pozór świadczących o autonomii (tamże, s. 63). Wstyd pojawiający się na jednym końcu kontinuum według B. Smykowskiego (2012) informuje dziecko o braku wystarczających kompetencji do bycia autonomicznym. Doświadczanie wstydu powoduje, że dziecko wycofuje się z samodzielnej aktywności z przekonaniem o możliwości ponownego podjęcia działania, gdy opanuje w całości jego społecznie akceptowany wzór. Taki schemat zachowania się dziecka jest możliwy tylko wtedy, gdy poczucie wstydu zostanie odczytane prawidłowo (tamże, s. 156).

Jak pisze B. Smykowski (2012, s. 156), opisana wyżej *tendencja jest bardzo ważną składową motywacją do uczenia się od innych, może też jednak stanowić podstawę nieśmiałości i lęklivosti*. W sytuacji gdy funkcjonowanie w środowisku społecznym polega na toczeniu walki o przestrzeń do rozwijania autonomii, ponieważ naciski osób dorosłych są zbyt silne, dziecko może wysnuć wniosek, że znajduje się w otoczeniu niesprzyjającym wyrażaniu własnej woli i wrogim wobec jego inicjatyw w podejmowaniu decyzji. Z tego powodu pojawia się u dziecka wątpliwość, która wiąże się z niepewnością co do jego pozycji w środowisku społecznym, możliwości włączenia się w funkcjonowanie otoczenia, wywierania na nie wpływu i współdecydowania (tamże, s. 156–157).

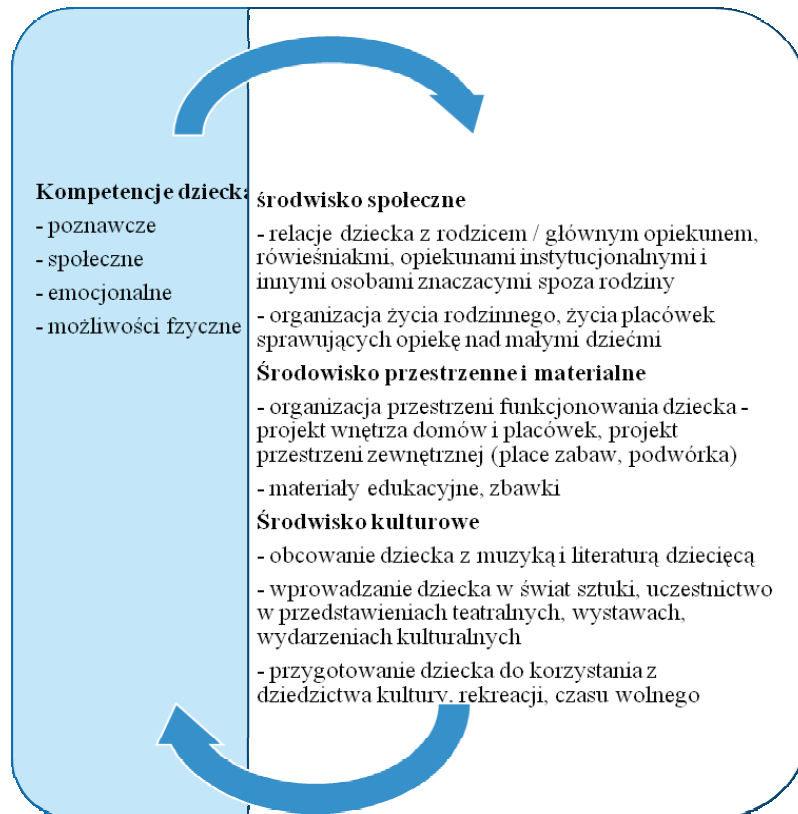
Podsumowując, można powiedzieć, że gdy rozwój samodzielności i indywidualizacji jest nieaprobowany przez środowisko społeczne, dziecko zaczyna wątpić w swoją zdolność do bycia autonomiczną jednostką. Pojawiająca się wątpliwość utrudnia lub uniemożliwia mu dalszy pomyślny rozwój psychospołeczny. To, czy włączy się ono w życie środowiska społecznego, niewątpliwie zależy od warunków, które stworzą mu w tym otoczeniu dorośli (rodzice i opiekunowie instytucjonalni), oraz od tego, czy warunki te będą wspomagały rozwój autonomii i samokontroli.

Na drugim końcu kontinuum znajduje się autonomia będąca efektem rozwojowym osiągniętym na skutek pozytywnego przejścia przez kryzys rozwojowy. A.I. Brzezińska, K. Appelt i B. Ziółkowska (2011) mówią o wyłonieniu się u dziecka autonomii, czyli przyswojeniu przez dziecko kulturowo akceptowanych wzorów zachowania i kontrolowaniu wewnętrznego pobudzenia oraz koordynowaniu w działaniu własnej woli z wolą i działaniem innych osób.

Niewątpliwie zdolność do samoregulacji i poczucie autonomii mają kluczowe znaczenie dla procesu uczenia się. Niezakłócony rozwój w tym okresie życia procentuje w przyszłości osiągnięciem sukcesu szkolnego oraz nawiązywaniem i utrzymywaniem zdrowych relacji interpersonalnych, toruje drogę do pomyślnego rozwiązywania zadań rozwojowych pojawiających się w kolejnych okresach życia.

Z powyższych rozważań wynika, iż w cyklu życia człowieka na etapie wczesnego dzieciństwa pojawia się zadanie rozwojowe polegające na ukształtowaniu się autonomii jako zdolności do samodzielnego kierowania własnym losem i gotowości do komunikowania własnych oczekiwań. W tym okresie rodzi się odwaga do podejmowania decyzji i kierowania własną przyszłością. Jest to najważniejsza umiejętność

w całym procesie tworzenia tożsamości. Natomiast o wypełnieniu tego zadania rozwojowego decydują warunki tworzone dziecku w środowisku przestrzennym, materialnym i społecznym. Wynika to z faktu, że rozwój dziecka zanurzony jest w kontekście łączącym wskazane wymiary otoczenia, w którym ono żyje, oraz właściwości tkwiących w samym dziecku, co ilustruje niżej zamieszczona rycina.



Ryc. 1. Kontekst psychospołecznego rozwoju małego dziecka
 Źródło: opracowanie własne na podstawie Appelt, Mielcarek 2014;
 Brzezińska i in. 2014; Bańka 2002.

Można więc powiedzieć, iż tworzenie w środowisku społecznym, przestrzennym i materialnym warunków sprzyjających rozwojowi autonomii i samoregulacji zwiększa szanse na sukcesy życiowe dziecka. Oprócz korzyści indywidualnych zauważalne są także korzyści społeczne, które zostały omówione we wstępie. Poznawanie tych warunków wymaga ustalenia, za pomocą jakich narzędzi można je diagnozować i które z nich mogą służyć pedagogom do oceny stanu tworzonego przez nich w placówkach lub istniejących w rodzinach będących pod ich opieką.

Metoda poszukiwania narzędzi badawczych dotyczących diagnozy warunków i efektów rozwoju w okresie wczesnego dzieciństwa

Autorka tego artykułu dokonała przeglądu druków zwartych i czasopism naukowych obejmujących okres od 2000 do 2015 roku znajdujących się na liście A, B i C Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, korzystając z takich baz czasopism, jak: Ebsco i zawarte w niej następujące bazy: PsycArticles; Academic Search Complete; Eric; European Views of the Americas; Teacher Reference Center; MasterFile Premier, a także bazy czasopism Biblioteki Narodowej. Ponadto poszukiwała publikacji naukowych za pośrednictwem Internetu, korzystając z takich źródeł, jak: Encyclopedia on Early Childhood Development; Eids Matter Australian Early Childhood Mental Health Initiative oraz Science of Early Child Development. Przeszukiwanie baz odbywało się przy użyciu słów kluczowych w języku polskim: wczesne dzieciństwo, opieka żłobkowa, kontekst rozwoju małego dziecka (diagnoza), rozwój społeczno-emocjonalny małego dziecka (diagnoza), funkcjonowanie społeczno-emocjonalne małego dziecka (diagnoza), warunki rozwoju dzieci do lat trzech oraz angielskim: *early childhood*, *nursery caring (measurement)*, *psychosocial development of children up to 3*, *social-emotional development of children up to 3 (diagnosis)*, *social-emotional functioning children up to 3 (diagnosis, measurement)*, *early childhood education and care system*, *self regulation in early childhood*, *children's self regulation scale / measure*.

W wyniku przeglądu baz czasopism przy użyciu wyżej wskazanych haseł wyszukiwania odnaleziono 4000 artykułów, które poddano selekcji. Do dalszej analizy przyjęto artykuły, które spełniały określone kryteria, między innymi zawierały całościowe opisy przeprowadzonych w latach 2000–2015 badań nad warunkami rozwoju psychospołecznego dzieci w krajach UE i USA. W wyniku przeprowadzonej selekcji wyłoniono 100 tekstów i zapoznano się najpierw z ich streszczeniami, a następnie także z treścią części tekstów, by zweryfikować ich przydatność do osiągnięcia przyjętego celu. Odrzucono te artykuły, które:

- nie zawierały precyzyjnych informacji o teoretycznych podstawach prowadzonych badań, o operacjonalizacji zmiennych, zastosowanych narzędziach i ich wartości psychometrycznej;
- nie dotyczyły badania warunków rozwoju psychospołecznego dzieci od 0 do 3. roku życia, a w szczególności warunków wspomagających rozwój autonomii i samoregulacji;
- opisywały badania wykonane na małej próbie;
- dotyczyły warunków rozwoju dzieci z niepełnosprawnością lub zdiagnozowanymi zaburzeniami zachowania i zaburzeniami psychicznymi.

W wyniku zastosowania tych kryteriów do dalszej analizy przyjęto 25 artykułów oraz 13 prac zwartych w języku polskim i angielskim dotyczących tej problematyki. Treści prezentowane niżej są efektem tej analizy.

Wykaz narzędzi do badania kontekstu rozwoju psychospołecznego dzieci do lat trzech – wyniki przeglądu literatury

Jak podają A.I. Brzezińska, M. Czub i T. Czub (2012), badania nad oddziaływaniem wczesnej opieki i edukacji na rozwój małych dzieci prowadzone są na dużą skalę w Stanach Zjednoczonych, natomiast w Europie brakuje tego typu badań, szczególnie badań podłużnych, których na starym kontynencie nie prowadzono nigdy. Nie zaskakuje więc, że autorka nie znalazła żadnego narzędzia opracowanego w naszym kraju do badania kontekstu rozwoju psychospołecznego dzieci do lat trzech, innego niż przedstawione w dalszej części artykułu. A.I. Brzezińska, E. Horonowska, K. Appelt i K. Kaliszewska-Czeremska (2014) zaadaptowały do warunków polskich wybrane narzędzia zagraniczne, jednak nie wysyciła to zapotrzebowania na narzędzia diagnostyczne przeznaczone do rzetelnej oceny jakości opieki i edukacji małych dzieci w naszym kraju. W niżej zamieszczonej tabeli prezentowane są efekty przeprowadzonego przeze mnie przeglądu literatury. W dalszej części artykułu znajduje się bardziej szczegółowa charakterystyka wybranych narzędzi, zwłaszcza tych, które koncentrują się na badaniu warunków wspomagających rozwój autonomii i samokontroli u dzieci do 3. roku życia.

Pierwsze z wyżej prezentowanych narzędzi – *Affordances in the Home Environment and Motor Development in Children* jest przeznaczone do pomiaru liczby i jakości możliwości rozwoju motorycznego dziecka w otoczeniu domowym, dlatego też przyjętą podstawą teoretyczną jest teoria ofert J. Gibsona. Zakłada ona, że elementy istniejące w otoczeniu dziecka mogą pobudzać jego rozwój. Jak podają A.I. Brzezińska, E. Horonowska, K. Appelt i K. Kaliszewska-Czeremska (2014) kwestionariusz w oryginalnej wersji zbudowany jest z dwóch części. Jedną z nich dotyczy opisu dziecka i rodziny, a druga charakterystyki środowiska rodzinnego.

W opisie dziecka i rodziny znajdują się takie informacje, jak np. liczba tygodni ciąży w dniu urodzenia dziecka, ilość otrzymanych punktów w skali Apgar, sposób sprawowania opieki nad dzieckiem, zawód rodziców.

Druga część kwestionariusza obejmuje pięć głównych skal: otoczenie zewnętrzne, otoczenie wewnętrzne, zróżnicowanie stymulacji, zabawki rozwijające motorykę małą i zabawki rozwijające motorykę dużą. Na każdy z wymienionych wymiarów składają

się minimum dwa wymiary szczegółowe (tamże, s. 94). Przykładowo wymiar „prze-strzeń zewnętrzna” obejmuje takie wymiary szczegółowe, jak nawierzchnie na ze-wnątrz i urządzenia na zewnątrz. Wymiar „różnicowanie stymulacji” obejmuje takie wymiary szczegółowe jak: zachęcanie do zabawy, swoboda poruszania się, zachęcanie do eksploracji, codzienne aktywności. Autorki polskiej adaptacji narzędzia nie podają, że wyróżnione skale służą badaniu takich zmiennych, jak warunki do rozwoju auto-nomii czy samoregulacji, a co za tym idzie – nie odnaleziono w tym opracowaniu definicji tych zmiennych. Jednakże na przykład skala „różnicowanie stymulacji” może służyć badaniu warunków do rozwoju autonomii i samoregulacji. Tworzące ją skale szczegółowe obejmują: zachęcanie do zabawy, swobodę poruszania się, zachę-canie do eksploracji, codzienne aktywności. Można więc przyjąć, że dotyczą one sty-mulacji do rozwijania autonomii i samoregulacji rozumianej jako nieskrępowane po-szukiwanie przez dziecko nowej wiedzy i doświadczeń w dostępnej mu przestrzeni, konfrontowanie swoich dążeń i pragnień z wyzwaniami najbliższego otoczenia, a tak-że pełnienie ról i przejawianie inicjatywy w zabawie.

Oryginalne narzędzie składa się z 41 pozycji dla w wieku 3–18 miesięcy i 67 po-zycji dla dzieci w wieku 18–42 miesiące (tamże, s. 93). Do wersji kwestionariusza zaadaptowanego do warunków polskich wprowadzono zmiany, w wyniku których skala dla dzieci w wieku 3–18 miesięcy liczy 63 pozycje, a skala dla dzieci w wieku 18–42 miesiące – 74 (tamże, s. 96–97).

Badania pilotażowe przeprowadzono na 30 rodzinach za pośrednictwem prze-szkolonych osób, które odbywały wywiady z rodzicami lub opiekunami dzieci. Sprawdzono trafność kryterialną kwestionariusza, potwierdzając związek między wy-nikami w kwestionariuszu *AHEMD/PL* a poziomem rozwoju psychomotorycznego dzieci (tamże, s. 96). Współczynniki rzetelności Alfa Cronbacha mieszczą się dla po-szczególnych skal kwestionariusza *AHEMD/PL* – skala dla dzieci młodszych w prze-dziale od 0,49 do 0,89, a dla skal przewidzianych dla dzieci starszych w przedziale od 0,51 do 0,87. Na skali dla dzieci młodszych najwyższą rzetelność ma podskala do badania wyposażenia materialnego, czyli zabawek rozwijających motorykę małą, na-tomiast najniższą rzetelność ma podskala do badania przestrzeni zewnętrznej. W wer-sji kwestionariusza przeznaczonej dla dzieci starszych najwyższą rzetelność ma skala do badania zabawek rozwijających motorykę małą, a najniższą skala do badania róż-nicowania stymulacji (tamże, s. 98).

Przeznaczeniem kolejnego narzędzia wymienionego w tabeli 2 jest pomiar wielko-ści i jakości stymulacji oraz wsparcia w środowisku domowym. Narzędzie *Infant/Toddler Home Observation for Measurement of the Environment* opiera się na obser-wacji uczestniczącej oraz wywiadzie z rodzicem dziecka lub stałym opiekunem w ich naturalnym otoczeniu, czyli w domu. Składa się z 45 itemów rozmieszczonych na 6 następujących skalach: responsywność (*responsivity*), akceptacja (*acceptance*), or-ganizacja (*organization*), materiały rozwojowe (*learning*), zaangażowanie (*Involve-ment*) oraz różnorodność (*variety*) (tamże, s. 101–102).

Tabela 2. Wybrane narzędzia do badania kontekstu rozwoju psychospołecznego dzieci do lat trzech

Lp.	Nazwa i autor narzędzia	Adresat	Autorzy polskiej adaptacji	Przeznaczenie narzędzia
1	2	3	4	5
1	<i>Affordances in the Home Environment and Motor Development in Children</i> Rodrigues (2009)	Dzieci od 3. do 18. miesiąca życia Dzieci od 18. do 42. miesiąca życia	<i>Kwestionariusz AHEMD/PL</i> Brzezińska i in. (2014)	Pomiar wielkości i jakości stymulacji przestrzeni domowej. Podstawa teoretyczna – teoria ofert J. Gibsona
2	<i>Infant/Toddler Home Observation for Measurement of the Environment</i> Caldwell, Bradley (1984)	Dzieci w wieku od 0 do 3. Roku życia	<i>Inwentarz IT-Home/PL</i> Brzezińska i in. (2014)	Pomiar wielkości i jakości stymulacji oraz wsparcia w środowisku domowym. Podstawa teoretyczna – teoria ekologii rozwoju U. Bronfenbrennera
3	<i>Early Childhood Environmental Rating Scale Revised Edition</i> Harms, Clifford, Cryer (ECERS – R, 2005)	Dzieci w wieku od 2,5. do 5. roku życia	Brak informacji	Ocena jakości środowiska dydaktyczno-wychowawczego dziecka
4	<i>Early Childhood Environment Rating Scale – Third Edition</i> Harms, Clifford, Cryer (2015)	Dzieci w wieku od 2,5. do 5. roku życia	Brak informacji	Pomiar liczby i jakości wyposażenia środowiska dziecka oraz ocena sposobu wykorzystywania tego wyposażenia przez nauczyciela lub opiekuna w celu stymulowania rozwoju dziecka
1	2	3	4	5
5	<i>The Maternal Behavior Q-Sort</i> Pederson, Moran, Bento (1995)	Dzieci do 26. miesiąca życia	Brak informacji	Ocena wrażliwości matki w interakcji z dzieckiem
6	<i>Kwestionariusz Środowisko Fizyczne w Żłobku</i> Brzezińska i in. (2014)	Dzieci od 0 do 2.–3. roku życia		Ocena jakości instytucjonalnego środowiska dziecka

Źródło: opracowanie własne na podstawie Brzezińska i in. 2014; Clifford, Cryer, Harms 2015; Carlson, Bernier, Whipple 2010.

A.I. Brzezińska i współautorki (2014) zaadaptowały je do warunków polskich i w latach 2011–2012 przeprowadziły badania obejmujące 982 rodziny na terenie całej Polski. Po przeprowadzeniu analizy rzetelności usunęły z polskiej wersji narzędzia osiem pozycji. W konsekwencji polska wersja inwentarza obejmuje 37 pozycji rozmieszczonych na 6 skalach (tamże, s. 105). Autorki polskiej adaptacji inwentarza piszą, że

osiągnięte parametry psychometryczne są zadowalające. Współczynnik rzetelności Alfa Cronbacha dla skali dla rodziców młodszych dzieci mieści się w przedziale od 0,31 do 0,75, natomiast dla skali dla rodziców starszych dzieci w przedziale od 0,43 do 0,72. Na skali dla rodzin z młodszymi dziećmi najwyższą rzetelność mają podskale „materiały rozwojowe” i „zaangażowanie”, zaś najniższą podskala „organizacja”. Na skali inwentarza dotyczącej dzieci starszych najwyższą rzetelność ma podskala „responsywność”, a najniższą podskala „różnorodność” (tamże, s. 105–106).

Sądzę, że przynajmniej trzy skale tego narzędzia odnoszą się do warunków rozwoju autonomii i zdolności dziecka do samoregulacji. Poniżej umieszczono nazwy tych skal, ich opisy oraz przykładowe pozycje.

1. Responsywność (*responsivity*):

- sposób reakcji opiekuna na działania dziecka – *rodzic przynajmniej dwa razy wokalizuje do dziecka*;
- komunikaty werbalne i niewerbalne opiekuna – *rodzic pozytywnie reaguje na pochwałę dziecka, wyrażoną przez osobę prowadzącą badanie* (tamże, s. 102).

2. Akceptacja (*acceptance*):

- odpowiedź rodzica na nieakceptowane zachowania dziecka – *rodzic nie okazuje nadmiernego poirytowania ani nadmiernej wrogości w stosunku do dziecka*;
- metody dyscyplinowania dziecka (kary) – *podczas wizyty rodzic ani nie gani, ani nie krytykuje dziecka* (tamże).

3. Zaangażowanie (*involvement*):

- wspieranie dziecka w osiąganiu nowych umiejętności, towarzyszenie mu w podejmowaniu nowych aktywności – *rodzic świadomie pobudza rozwój dziecka, ma dziecko w zasięgu wzroku, często na nie spogląda* (tamże).

Tak jak w przypadku kwestionariusza *AHEMD/PL* główną podstawą teoretyczną konstrukcji tej skali jest teoria ofert J. Gibsona. Dlatego A.I. Brzezińska i współautorki (2014) polskiej adaptacji narzędzia piszą, że należy patrzeć na warunki przestrzenne jako kluczowe predyktory rozwoju małego dziecka. Ważne jest badanie otoczenia fizycznego i społecznego, w tym interakcji dziecka z opiekunem/rodzicem, ponieważ dziecko rozwija się na drodze eksplorowania otoczenia i ujawniania naturalnej ciekawości w kontakcie z otoczeniem. Zdobywa wiedzę i umiejętności dzięki interakcji z otoczeniem, której jakość zależy od istniejących w otoczeniu możliwości. Te założenia uzupełnia teoria J. Brunera, zwłaszcza zaczerpnięta z niej kategoria „rusztowania” precyzująca rolę rodzica/opiekuna w uczeniu się przez dziecko nowych umiejętności. Osoba dorosła ma być przewodnikiem, który wspiera i umacnia dziecko w podejmowaniu nowych aktywności. Rodzic jest postrzegany jako pośrednik między dzieckiem a najbliższym toczonym fizycznym i społecznym (tamże, s. 90–91).

Wskazane podstawy teoretyczne są spójne z rozumieniem znaczenia kontekstu rozwoju małego dziecka przyjętym przez autorkę tego artykułu. Jeżeli zakłada się, że wspieranie dziecka bez zbędnego wyręczania w wykonywaniu codziennych czynności przy jednoczesnym czuwaniu nad jego bezpieczeństwem sprzyja rozwijaniu się zdol-

ności do samodzielności i autonomii, to można uznać, że skala „zaangażowanie” (*involvement*) może służyć do badania i wnioskowania na temat warunków rozwoju autonomii. Dotyczy to też skal „akceptacja” (*acceptance*) i „responsywność” (*responsivity*), bowiem gotowość rodzica do akceptowania wyrażania przez dziecko emocji również tych nieprzyjemnych oraz wspieranie go w poznawaniu ich natury i sposobów radzenia sobie z nimi przyczynia się do stymulowania rozwoju umiejętności samoregulacji. Akceptowanie przez rodzica zachowań niepożądanych (jak na przykład brudzenie stołu podczas nauki jedzenia sztuczkami) przy wykonywaniu przez dziecko nowych czynności i dawanie mu swobody w uczeniu się ich jest ważnym czynnikiem stymulującym rozwój autonomii. Dlatego można stwierdzić, że zastosowanie tego narzędzia dostarczy także danych do wnioskowania o warunkach rozwoju autonomii i umiejętności samoregulacji tworzonych dziecku w danym środowisku. Autorki polskiej adaptacji tego narzędzia nie podejmują jednak tego wątku w analizowanej pracy.

A.I. Brzezińska i współautorki (2014) podkreślają, iż prowadzenie obserwacji podczas wywiadu z rodzicami lub opiekunami dzieci nie okazało się trudnym zadaniem i rekomendują je jako łatwe w stosowaniu. Jego walorem jest dostarczanie danych opisujących środowisko rodzinne dziecka w sposób trafny oraz wskazywanie czynników niekorzystnych dla rozwoju (tamże, s. 106–107).

Narzędzie *Early Childhood Environmental Rating Scale* (1980), przedstawione w tabeli 2 jako trzecie, pochodzi ze Stanów Zjednoczonych. Jak stwierdzają G. Dahlberg, P.M. i A. Pence (2013) zostało ono zaprojektowane na początku lat 80. XX wieku. Jest przeznaczone do badania jakości środowiska instytucjonalnego, w którym funkcjonują małe dzieci (Dahlberg, Moss, Pence 2013) i dostosowane do specyfiki instytucji przewidzianych w systemie opieki i edukacji małych dzieci w Stanach Zjednoczonych. Staje się jednak popularnym narzędziem diagnostycznym w Europie (tamże, s. 166). Autorami narzędzia są T. Harms i R. Clifford, którzy zaprojektowali arkusz obserwacji składający się z 37 pozycji rozmieszczonych na 7 skalach. O jego wszechstronności świadczy to, że pozycje skal pozwalają na badanie wszystkich aspektów funkcjonowania instytucji dla małych dzieci. Badanie dostarcza charakterystyki otoczenia instytucjonalnego, w którym wspólnie funkcjonują dzieci i dorośli (tamże, s. 165–166). Autorce tego artykułu udało się ustalić, że istnieją dwie wersje tego narzędzia. Dodatkowo opracowano wersję *ECERS – Revised Edition* (2005) i *ECERS – 3rd Edition* (2015). W tym miejscu zostanie scharakteryzowana wersja *ECERS – Revised Edition* (2005) i wersja *ECERS – 3rd Edition* (2015). Informacje dotyczące narzędzi *ECERS* znajdują się na stronie internetowej *Environment Rating Scales Institute*, z której korzystałam, przygotowując ten artykuł.

Narzędzie *ECERS – R* jest zaktualizowaną wersją narzędzia *ECERS*, przeznaczoną do precyzyjnej oceny jakości ofert dostępnych dziecku w wieku od 2,5 do 5 lat w jego środowisku dydaktyczno-wychowawczym (Clifford, Cryer, Harms 2015). Jak pisze P. Gindrich (2009), autorzy narzędzia przyjmują, że środowisko dydaktyczno-wy-

chowawcze należy rozumieć jako pewną przestrzeń rozwoju, w której odbywają się zajęcia dla dzieci realizowane według określonych założeń wynikających z programu psychoedukacyjnego. W tej przestrzeni tworzą się relacje rówieśnicze oraz relacje z dorosłymi.

Badanie narzędziem *ECERS – R* opiera się na obserwacji oraz sporządzaniu przez nauczyciela lub pracownika placówki opiekuńczo-edukacyjne notatek z przebiegu dnia dziecka (Clifford, Cryer, Harms 2015). W sytuacji gdy obserwatorem nie jest pracownik placówki i nie miał on możliwości dostrzeżenia wszystkich wskaźników, to powinien pamiętać o przeprowadzeniu wywiadu z nauczycielem lub opiekunem w celu dopełnienia zebranych danych. Postulowany jest również wgląd w treści materiałów edukacyjnych, którymi posługują się nauczyciele, a przeznaczone są dla dzieci (Gindrich 2009). *ECERS – R* składa się z 43 itemów rozmieszczonych na 7 podskalach, takich jak: przestrzeń i jej wyposażenie (*space and furnishings*), czynności codzienne (*personal carer routines*), język/rozumowanie (*language-reasoning*), działania/czynności dziecka (*activities*), relacje społeczne dziecka (*interaction*), struktura programu (*program structure*) oraz rodzice i opiekunowie (*parents and staff*) (Clifford, Reszka 2010).

Autorzy narzędzia nie piszą wprost o możliwości jego zastosowania do badania warunków rozwoju autonomii małego dziecka w środowisku dydaktyczno-wychowawczym, jednak niektóre skale oraz umieszczone na nich pozycje mogą znaleźć takie zastosowanie. Odnosząc się do wcześniej określonych założeń teoretycznych wyznaczających ramy przeglądu literatury, którego efekty są tu prezentowane, i rozumienia środowiska rozwoju małego dziecka według twórców narzędzia, można powiedzieć, że stanowiska są zbliżone. Jest zgodność co do tego, że takie elementy środowiska, jak przestrzeń i jej wyposażenie, codzienne aktywności i relacje z opiekunami, stymulują rozwój dziecka, a w przypadku dziecka w wieku 2,5–5 lat stymulują również rozwój autonomii.

Podskale i pozycje mogące posłużyć do badania warunków rozwoju autonomii zostaną scharakteryzowane poniżej na podstawie pracy P. Gindricha (2009).

1. Przestrzeń i jej wyposażenie:

- bezpieczna i logicznie zorganizowana przestrzeń z miejscem służącym aktywności własnej dziecka; wskaźniki: *przestrzeń służąca poczuciu prywatności, intymności dziecka, przestrzeń służąca prezentacji materiałów związanych z działalnością dziecka* (tamże, s. 26);
- wyposażenie służące poczuciu prywatności dziecka; wskaźniki: *wyposażenie służące dbaniu o siebie, w zabawie i nauce, wyposażenie służące relaksacji i wygodzie* (tamże).

2. Czynności codzienne:

- przewidywalność organizacji dnia i rutynowe czynności: *sen/odpoczynek, mycie się/korzystanie z toalety, czynności prozdrowotne, posiłki/przekąski* (tamże, s. 26).

3. Działania/ czynności dziecka:
 - aktywności rozwijające samodzielność i swobodę w myśleniu i działaniu: *muzyka/ruch, piasek/woda, klocki, odgrywanie ról (drama), kształtowanie postawy akceptującej różnicowanie* (tamże).
4. Struktura programu:
 - założenia dotyczące oddziaływań: *dyscyplina, relacje personel – dziecko, relacje z innymi dziećmi, ramowy plan dnia, swobodna nieskrepowana zabawa, czas dla grupy* (tamże).
5. Rodzice i personel:
 - przestrzeń poświęcona współpracy z rodzicami oraz służąca rozwojowi osobistemu opiekunów instytucjonalnych: *warunki do współpracy z rodzicami, warunki do zaspokojenia indywidualnych potrzeb personelu, warunki do zaspokojenia zawodowych potrzeb personelu, relacje i współpraca między przedstawicielami personelu, sprawowanie kontroli nad personelem i ocena skuteczności jego pracy, możliwości rozwoju zawodowego personelu* (tamże).

Do oceny każdej pozycji służy 7-stopniowa skala, gdzie 1 oznacza jakość całkowicie niezadowalającą, 3 – dostateczną, 5 – zadowalającą, 7 – optymalną. Oceny 2, 4 i 6 to oszacowanie pośrednie (tamże, s. 27). Autorce artykułu nie udało się dotrzeć do informacji dotyczących wartości psychometrycznych narzędzia ani do informacji o tym, czy dokonano adaptacji narzędzia do warunków polskich.

Kolejnym narzędziem pochodzenia amerykańskiego, które zostało odszukane podczas przeglądu literatury, jest *Early Childhood Environment Rating Scale – 3rd Edition*. Narzędzie *ECERS – 3* jest zaktualizowaną wersją *ECERS – R* i nie jest przeznaczone jedynie do oceny jakości środowiska dziecka, ale rozszerza zakres diagnozy o ocenę sposobu wykorzystywania przez nauczycieli i opiekunów istniejących w środowisku dziecka materiałów w celu stymulowania jego rozwoju (Clifford, Cryer, Harms 2015). Jak podają R. Clifford, D. Cryer i T. Harms (2014), badanie opiera się na obserwacji dokonywanej w trzech godzinnych próbkach czasowych. Dodatkowy czas może zostać przeznaczony na analizę dokumentów i materiałów edukacyjnych lub zapewnienie bezpieczeństwa dzieciom podczas zabawy

Narzędzie składa się z 35 itemów tworzących 6 podskal, tj.: przestrzeń i wyposażenie (*space and furnishing*), codzienne czynności pielęgnacyjne (*personal care routines*), język i umiejętności czytania i pisania (*language and literacy*), czynności edukacyjne (*learning activities*), relacje (*interaction*) oraz struktura programu (*program structure*) (Clifford, Cryer, Harms 2015). Narzędzie jest wystandaryzowane i ma bardzo dobre wartości psychometryczne. Współczynniki rzetelności Alfa Cronbacha mieszczą się dla poszczególnych skal w przedziale od 0,87 do 0,96. Najwyższą rzetelność ma podskala „relacje” (*interaction*), natomiast najniższą podskala „przestrzeń i wyposażenie” (*space and furnishing*) oraz „czynności edukacyjne” (*learning activities*). Średnie korelacje między pozycjami mieszczą się dla poszczególnych podskal w przedziale od 0,93 do 0,98. Najwyższy współczynnik korelacji pozycja–skala ma

podskala „relacje” (*interaction*), a najniższy podskala „przestrzeń i wyposażenie” (*space and furnishing*) (tamże). Do oceny każdej pozycji służy 7-stopniowa skala: 1 – nieadekwatna, 3 – umiarkowana, 5 – dobra, 7 – bardzo dobra. Oceny 2, 4 i 6 to oszacowanie pośrednie (tamże, s. 15).

Tabela 3. Przykładowe skale, kategorie wskaźników oraz itemy narzędzia *ECERS – 3*

Skala i kategorie wskaźników	Przykładowe pozycje na skali
Przestrzeń i wyposażenie	Przykładowe wskaźniki dla ocen bardzo dobrych (7)
– wyposażenie służące dbaniu o siebie, zabawie i nauce	– wyposażenie przeznaczone do czynności codziennych jest przystosowane do dzieci (schowanka, szafeczki, łóżeczka są łatwo dostępne, bez opuszczania pokoju) – wyposażenie przeznaczone do aktywności własnej jest wykorzystywane – wszystkie meble są czyste i w dobrym stanie – strefa zabawy cichej i głośniejszej są odseparowane nie tylko meblami, ale stałym elementem zabudowy
– aranżacja służąca zabawie i nauce	– wszystkie strefy służące zabawie z użyciem wody, piasku, klockami mają powierzchnię łatwą do utrzymania w czystości oraz umywalkę w pobliżu, strefa do zabawy klockami jest wyciszona przez dywan
– zachęcanie	– personel wchodzi w interakcję z dziećmi, które bawią się same lub w grupie – opiekun pozwala dziecku zabrać ze sobą potrzebne mu materiały
– przestrzeń służąca prywatności	– jeżeli dziecko chce pracować samodzielnie, nie jest zmuszane do dzielenia się, ale zachęcane do tego, żeby zabrać zabawkę do sfery prywatności
Język i myślenie	Przykładowy wskaźnik dla ocen bardzo dobrych (7)
– działania opiekunów służące wykorzystywaniu książek wspólnie z dziećmi	– opiekunowie prowadzą dyskusje na temat książki tak, aby dzieci przejmowały inicjatywę w opowiadaniu o niej – opiekunowie używają książek, pomagając dzieciom w odnajdywaniu odpowiedzi na pytania, które one zadają
Relacja	Przykładowy wskaźnik dla ocen bardzo dobrych (7)
– relacja opiekuna z dzieckiem	– opiekunowie okazują szacunek dzieciom, rozwiązują problemy z dyscypliną spokojnie i racjonalnie: słuchają, dopóki dziecko nie skończy mówić, dziękują dziecku za poprawę zachowania – opiekunowie wspierają i towarzyszą dziecku, gdy ono się boi, gdy jest złe, gdy coś je boli, gdy jest niespokojne – opiekunowie są wrażliwi i odpowiadają na niewerbalne sygnały dziecka mówiące o potrzebie spadku poziomu energii oraz skupienia

Źródło: opracowanie własne na podstawie Clifford, Cryer, Harms 2015.

Narzędzie *ECERS – 3*, podobnie jak jego poprzednia wersja prezentowana powyżej, może być zastosowana do pomiaru warunków rozwoju autonomii dzieci

w środowisku instytucjonalnym. Wartość tego narzędzia podnosi fakt, że za jego pośrednictwem można obserwować działania opiekunów i dokonać ich oceny jako wspierających rozwój autonomii lub niewspierających go. Jeżeli przyjmiemy, że środowisko społeczne dziecka jest odpowiedzialne za wykorzystywanie wyposażenia będącego elementem środowiska przestrzennego i materialnego, istotne jest badanie tego wątku. Narzędzie *ECERS – 3* jest zaprojektowane w taki sposób, że pozwala badać kontekst rozwoju dziecka poprzez obserwację sposobu aranżowania przestrzeni przez opiekunów, wykorzystywania materiałów edukacyjnych i zabawek do interakcji z dzieckiem. Poniżej umieszczono kategorie wskaźników oraz pozycje na skalach narzędzia *ECERS – 3*, które pozwalają na ocenę warunków do rozwoju autonomii.

Wydaje się, że omawiane narzędzie nie zostało zaadaptowane do warunków polskich.

Przykładem narzędzia diagnostycznego zawierającego osobny wymiar przeznaczony do oceny warunków rozwoju autonomii u dziecka jest *The Maternal Behavior Q-Sort*. Badanie przy wykorzystaniu opisywanego narzędzia przewiduje:

- przeprowadzenie obserwacji relacji matki z dzieckiem przy wykonywaniu zleconych przez badacza zadań w środowisku domowym;
- wywiad z matką dziecka;
- nagrywanie swobodnej zabawy matki z dzieckiem;
- wypełnienie kwestionariusza przez matkę dziecka (Bernier, Carlson i Whipple 2010).

Narzędzie zbudowane jest z 25 pozycji tworzących 3 niżej wymienione wymiary:

1. Wrażliwość matki (*maternal sensitivity*);
2. Świadomość emocjonalna matki (*maternal mind-mindedness*);
3. Wspieranie autonomii przez matkę (*maternal autonomy support*) (tamże, s. 329–330).

Pozycje składające się na wymiar „wspieranie autonomii przez matkę” obejmują następujące zachowania:

- matka interweniuje zgodnie z potrzebami dziecka i adaptuje zadanie tak, by było dla niego optymalnym wyzwaniem;
- wspiera dziecko w wykonaniu zadania – daje wskazówki i sugestie, tonem głosu sygnalizuje dziecku gotowość do pomocy;
- obiera perspektywę dziecka, korzysta z różnych sposobów podtrzymania koncentracji dziecka na zadaniu;
- podąża za tempem pracy dziecka, umożliwia mu dokonywanie wyboru, zapewnia dziecku aktywną rolę w wypełnianiu zadania (tamże, s. 329–330).

Autorzy narzędzia nie podają, jak rozumieją pojęcie autonomii. Na podstawie wskaźników można powiedzieć, że autonomia jest w tym przypadku rozumiana jako zdolność do samodzielnego wykonywania zadania uwzględniającego podejmowanie decyzji, przejmowanie inicjatywy i werbalizowanie możliwych sposobów rozwiązania

zadania. Działania matki mają na celu wspieranie dziecka w rozwijaniu umiejętności samodzielnego podejmowania zadań, kierowania procesem pokonywania trudności w wykonywaniu zadania oraz rozpoznawania przez dziecko i nazywania emocji pojawiających się podczas konfrontowania jego zdolności ze stawianymi w zadaniu wymaganiami. Nie znalazłam informacji o polskiej wersji *The Maternal Behavior Q-Sort*.

Ostatnim prezentowanym narzędziem jest polski kwestionariusz *Środowisko Fizyczne w Żłobku*, służący do poznania warunków rozwoju tworzonych małym dzieciom w różnych środowiskach opieki dziennej. Jak sugerują M. Mielcarek i A. Ratajczyk, kwestionariusz ma dostarczyć informacji, czy przestrzeń w żłobku lub klubie dziecięcym służy zaspokajaniu potrzeby bezpieczeństwa, poznawania świata i samodzielności dziecka (Mielcarek, Ratajczyk 2014).

Narzędzie opracowano dla opiekuna/wychowawcy w żłobku lub klubie dziecięcym. Wychowawca wypełnia kwestionariusz na podstawie obserwacji przestrzeni, w której funkcjonuje dziecko, oceniając ją pod względem bezpieczeństwa, wyposażenia, aranżacji i organizacji (tamże, s. 39).

Kwestionariusz obejmuje 27 itemów, a przykładowe kategorie wskaźników dotyczących warunków wspomagających rozwój autonomii dziecka to:

- rozmieszczenie mebli użytkowanych przez dzieci;
- rozmieszczenie i rodzaj dekoracji w salach;
- różnorodność zabawek;
- materiały edukacyjne;
- przestrzeń zewnętrzna (ogród, plac zabaw);
- przestrzeń zapewniająca odpoczynek, swobodną zabawę;
- przestrzeń przeznaczona na rysunki, wytwory dzieci (tamże).

W instrukcji arkusza obserwacji znajduje się sugestia, aby obserwujący uważnie przyglądał się przestrzeni w żłobku i odpowiedział twierdząco lub przecząco na pytania dotyczące tego, czy przestrzeń w żłobku jest bezpieczna i umożliwia dzieciom różne działania, swobodę w poruszaniu się po pomieszczeniach i podejmowaniu zabawy (skrzynka z narzędziami, udostępniona przez stronę entuzjasciedukacji.pl).

W opracowaniu, w którym odnaleziono narzędzie, nie została zdefiniowana zmienna „autonomia”, jednak autorki narzędzia piszą, że *aranżacja i organizacja przestrzeni dla małego dziecka w instytucji ma głównie służyć wspomaganie jego rozwoju, co oznacza, iż powinna przede wszystkim zaspokajać jego potrzebę bezpieczeństwa, poznawania świata i samodzielności* (tamże, s. 39). Na podstawie przyjętych wskaźników można powiedzieć, że autonomia wyrażana jest w nieskrępowanym działaniu dziecka w przestrzeni instytucjonalnej, umiejętności odnajdywania w otoczeniu prywatnego miejsca przeznaczonego na osobiste rzeczy (zabawki, rysunki) i odpoczynek. Nie udało się ustalić, czy wartości psychometryczne tego narzędzia zostały określone.

Podsumowanie

Efektom przeglądu literatury było odnalezienie sześciu narzędzi diagnostycznych. Jedno zostało zaprojektowane przez polskich autorów, pięć pochodzi z USA, lecz tylko dwa z nich zostały zaadaptowane do naszych warunków. Wszystkie są przeznaczone do oceny kontekstu materialnego i społecznego rozwoju dziecka i obejmują między innymi wskaźniki, odnoszące się do takich zmiennych, jak „autonomia” i „samoregulacja”. Lokują się one w zmiennych dotyczących przestrzeni i jej wyposażenia, oddziaływań edukacyjnych rodziców lub opiekunów instytucjonalnych oraz relacji między dzieckiem i opiekunem.

W mojej ocenie więcej uwagi należałoby poświęcić tworzeniu wskaźników obserwowalnych do badania przestrzeni i jej wyposażenia na zewnątrz instytucji lub otoczenia domowego (place zabaw, sale i kąpki zabaw w miejscach przeznaczenia publicznego, zabawki, gry, aplikacje dla dzieci). Bardzo ważne wydaje się też uwzględnienie w większym stopniu zachowań rodziców i opiekunów instytucjonalnych świadczących o:

- gotowości do rezygnowania z powszechnie aprobowanych celów wychowawczych (dziecko ciche, grzeczne, spokojne, bezwzględnie posłuszne, trzymające się blisko rodzica, niedyskutujące) i okazywania zrozumienia dla zachowań typowych na drodze procesu indywidualizacji;
- wspieraniu dziecka w rozwiązywaniu tego zadania rozwojowego poprzez umożliwianie mu wyrażania emocji przyjemnych i nieprzyjemnych oraz potrzeb w zdrowy dla dziecka i społecznie akceptowany sposób;
- uwzględnianiu w procesie wychowywania indywidualnego rytmu rozwoju dziecka i nieprzyspieszaniu naturalnego przebiegu procesu rozwoju autonomii, np. przez wywieranie presji i zawstydzanie podczas treningu czystości;
- stwarzaniu warunków do rozmawiania, negocjowania, wymiany myśli i uczuć.

Należy również szerzej uwzględnić ocenę warunków tworzonych pracownikom instytucjonalnym do rozwoju zawodowego i warunków tworzonych rodzicom do włączania się w życie placówki, rozwijania umiejętności wychowawczych i współpracy z opiekunami instytucjonalnymi.

Praca na rzecz podwyższenia jakości opieki i edukacji małych dzieci funkcjonujących w różnych środowiskach wymaga precyzyjnego rozpoznania warunków rozwoju tworzonych im przez dorosłych w tych środowiskach, a co za tym idzie, poszukiwania lub budowania narzędzi diagnostycznych na podstawie jasno określonych założeń teoretycznych dotyczących rozwoju człowieka. Dokonany przegląd literatury ukazał, iż brakuje polskich narzędzi przeznaczonych do badania warunków rozwoju psychospołecznego dzieci do lat trzech. Narzędzia zagraniczne zasługują na namysł nad ich adaptacją do naszych warunków kulturowych. Dlatego planuję zwrócić się do autorów narzędzia *Early Childhood Environment Rating Scale – Third Edition* o wyraże-

nie zgody na jego translację, kulturową adaptację i przeprowadzenie badań służących ocenie psychometrycznych właściwości wersji polskiej.

Bibliografia

- APPELT K., 2013, *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- APPELT K., MIELCAREK M., 2014, *Opieka i wychowanie. Wczesne dzieciństwo*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela. Seria II Opieka i wychowanie w okresie dzieciństwa i dorastania*, t. I, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- BAŃKA A., 2002, *Spoleczna psychologia środowiskowa*, Scholar, Warszawa.
- BERNIER A., CARLSON S.M., WHIPPLE N., 2010, *From External Regulation to Self-Regulation: Early Parenting Precursors of Young Children's Executive Functioning*, Society for Research in Child Development, Vol. 81/1.
- BRZEZIŃSKA A.I., 2013, *Jak myślimy o rozwoju człowieka*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- BRZEZIŃSKA A.I., APPELT K., ZIÓLKOWSKA B., 2011, *Psychologia rozwoju człowieka*, [w:] J. Strelau, D. Doliński, *Psychologia akademicka*, t. II, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- BRZEZIŃSKA A.I., CZUB M., 2012, *Wczesna opieka i edukacja dzieci w Polsce w kontekście Europejskim*, *Polityka Społeczna*, nr tematyczny 1.
- BRZEZIŃSKA A.I., CZUB M., CZUB T., 2012, *Krótko- i długotrwałe korzyści z wczesnej opieki nad dzieckiem i edukacji*, *Polityka Społeczna*, nr tematyczny 1.
- CLIFFORD R.M., RESZKA S.S., 2010, *Reliability and Validity of the Early Childhood Environment Rating Scale, FPG Child Development*, Vol. January.
- CZUB M., 2014, *Rozwój dziecka. Wczesne dzieciństwo*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela. Seria I Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania*, t. II, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- CZUB M., BRZEZIŃSKA A.I., APPELT K., 2012, *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem jako wyzwanie dla polityki społecznej i oświatowej*, *Polityka Społeczna*, nr tematyczny 1.
- CZUB M., MATEJCZUK J., 2015, *Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych sześciu latach życia. Perspektywa jednostki, rodziny i społeczeństwa*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- DAHLBERG G., MOSS P., PENCE A., 2013, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, przeł. zespół, red. nauk. D. Klus-Stańska, K. Gawlicz, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław.
- ERIKSON E.E., 2004, *Tożsamość a cykl życia*, przeł. M. Żywicki, Zysk i S-ka, Poznań.
- GINDRICH P., 2009, *Wspomaganie wczesnej edukacji w kontekście efektywności instytucji przedszkola, czyli jak mierzyć jakość skalą oceny jakości środowiska dziecka w wieku przedszkolnym (ECERS – R)*, *Meritum*, nr 2/13.
- HARMS T., CLIFFORD R.M., CRYER D., 2015, *Early Childhood Environment Rating Scale – Third edition*, Teachers College Press, Columbia University, New York, London.
- HORNOWSKA E., BRZEZIŃSKA A.I., APPELT K., KALISZEWSKA-CZEREMSKA K., 2014, *Rola środowiska w rozwoju małego dziecka – metody badania*, Scholar, Warszawa.
- KUSZAK K., 2006, *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań

- MIELCAREK M., RATAJCZAK A., 2014, *Rozpoznawanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju. Wczesne dzieciństwo*, [w]: A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela. Seria IV. Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania*, t. I, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- SMYKOWSKI B., 2012, *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Netografia

<http://www.ersi.info/iters.html>

<http://www.scienceofecd.com/pages/products-landing>

http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/key_data_series/166PL.pdf

http://www.nettax.pl/serwis/imgpub/duuec/2011/175/c_17520110615p100080010.pdf

<https://www.aedc.gov.au/>

<http://eduentuzjasci.pl/dziecko-nastolatek/index.php?n=skrzynki-4>

Review of tools for examining the development context of children up to three years of age

The article is the synthesis of a critical literature review, whose aim was to define how the conditions for the development of autonomy and self-control for children of 2–3 years of age being raised in home and institution environment were examined. The review covered mainly non-serial printed publications and scientific magazines from years 2000–2014 which are on the lists of magazines recognised by MniSW and in the bases of Ebsco and National Library. In this article six tools were presented: one – made in Poland and five of the US origin. Theoretical assumptions, on which they were built, were characterised, as well as the examined dimensions, exemplary indications and psychometric values of scales. What was presented, were such dimensions and indices which can be used to diagnose the conditions of the development of autonomy and self-control created for children by adults. The theoretical basis for this analysis and interpretation is social development psychology and social environment psychology.

Keywords: *context of psychological and social development of children of 2–3 years of age, diagnosis, autonomy, self-regulation*