

KAROLINA APPELT

Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań
Institute of Psychology, Adam Mickiewicz University in Poznań
e-mail: karolina.appelt@amu.edu.pl

Wiek i płeć dziecka a organizacja społecznego środowiska rozwoju małych dzieci w Polsce¹

Child's age and sex and the organization of social development environment of young children in Poland

Abstract. The article presents the results of research on the quality of social environment for early childhood development and its subjective conditions. The research was conducted between 2010–2012. The participant group consisted of 972 children aged between 1 to 41 months and their parents of different socioeconomic status, inhabiting different parts of Poland. The research was carried out in their home space – the most natural environment for children. The IT-HOME/PL Inventory, a Polish adaptation of the American IT HOME Inventory (Infant/Todler Home Observation for Measurement of the Environment) by Betty M. Caldwell and Robert H. Bradley, was used. The results show that the social development environment differs visibly depending on the age of a child, which is coherent with the characteristics of the developmental phases presented in various concepts of human development. The first developmental period – infancy – finishes at the age of about one year, followed by early childhood in the second and third year of age. Each of these periods is characterized by different developmental needs of a small child requiring different organization of the developmental environment. However, according to the results achieved, the sex of the child is not a diversifying factor for the quality of social circles in which the child develops in the period of early childhood.

Key words: social development environment, infancy, early childhood, subjective conditioning of social development environment, child's age, child's sex

Słowa kluczowe: społeczne środowisko rozwoju, okres niemowlęcy, wczesne dzieciństwo, wiek dziecka, płeć dziecka

WPROWADZENIE

Społeczne środowisko rozwoju i doświadczenia, jakich dostarcza ono dziecku w pierwszych latach życia, mają podstawowe znaczenie w przebiegu jego dalszego rozwoju i warunkują zdolność do uczenia się i jakość życia nie tylko w okresie przedszkolnym i szkolnym, ale także w dorosłym życiu (por. Brzezińska, Czub, Czub, 2012; Czub, Brzezińska, Czub, Appelt, 2012). Inni ludzie stanowią najważniejszy czynnik naszego rozwoju, przy

czym dla małego dziecka są to w dużej mierze jego rodzice/główni opiekunowie i inne osoby z najbliższego otoczenia. Im dziecko jest starsze, tym krąg osób tworzących jego społeczne środowisko rozwoju poszerza się i różnicuje (por. Appelt, 2005). Inne osoby są dla dzieci źródłem wsparcia i pomocy w zaspokajaniu podstawowych potrzeb, stanowią istotne źródło informacji o świecie, wzór do naśladowania, a później obiekt identyfikacji. W sytuacji małego dziecka ze względu na stosunkowo niski jeszcze poziom rozwoju kompetencji

pozwalających na samodzielne radzenie sobie w świecie oraz dużą plastyczność, podatność na wpływy innych osób jest tym większa i bardziej znacząca (por. Appelt, 2003).

PROBLEM

Dla małego człowieka podstawowym środowiskiem rozwoju jest środowisko domowe, w którym możemy wyodrębnić dwa osiowe elementy: (1) aktywną obecność matki/rodzica/głównego opiekuna oraz (2) odpowiednio skonstruowaną – stymulującą – przestrzeń (*space*), rozumianą jako przestrzeń zorientowaną, czyli tzw. miejsce (*place*) lub otoczenie (Diamond, Hopson, 1998; Fischer, Rose, 1999). I chociaż nie ma wątpliwości – w świetle coraz liczniejszych, także w Polsce, badań nad przywiązaniem w tym wczesnym okresie życia (por. Bowlby, 2007) – co do najważniejszej roli matki/rodzica/głównego opiekuna w rozwoju dziecka, to wciąż niewiele wiadomo na temat tego, jakie parametry związane z przestrzenią (otoczeniem fizycznym, społecznym i upośredniającą rolą opiekuna), która ma współtworzyć „dom”, są kluczowe dla wspierania rozwoju małego dziecka (por. Gottlieb, 1983; Kozulin, Presseisen, 1995; Schraeder, Heverly, Rapport, 1990).

Wielu autorów podkreśla główną rolę dorosłego opiekuna i jakości relacji, więzi, jaką buduje on z dzieckiem dla rozwoju dziecka nie tylko w sferze emocjonalno-społecznej, ale także w sferze rozwoju poznawczego, rozwoju tożsamości, osobowości (m.in. Bradley, Caldwell, 1984a; 1984b; Michel, Roethlisberger, Neuenschwander, Roebbers, 2011; Miquelote, Santos, Caçola, Montebelo, Gabbard, 2012). Eleanor J. Gibson (1988; 2002; por. także: Saccani, Valentini, Pereira, Müller, Gabbard, 2013) argumentowała, że niemowlęta zdobywają wiedzę o otoczeniu przez jego aktywną eksplorację, i to właśnie rozwijające się zdolności motoryczne są filtrem, przez który pozyskują one informacje o przedmiotach i zdarzeniach, czyli o tzw. ofertach (*affordances*) (por. także Haydari, Askari, Nezhad, 2009). Oferty to obiekty w środowisku, da-

jące dziecku możliwość działania. 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; Brzezińska, Hornowska, 2011) i uczyni ją dla dziecka swobodnie dostępną, bezpieczną i w optymalnym stopniu (zależnie od potrzeb dziecka) zróżnicowaną.

Na znaczenie dorosłego w kontaktach małego dziecka ze światem przedmiotów i „upośredniającą” rolę dorosłego opiekuna zwracał uwagę w swej koncepcji nauczania i rozwoju Lew S. Wygotski (1971; 2002). Reven Feuerstein w koncepcji upośrednionego uczenia się (*mediating learning experience* – MLE) (Feuerstein, Feuerstein, 1994) również podkreśla szczególną rolę dorosłego, jako mediatora, w kształtowaniu u dziecka gotowości do efektywnego kontaktu z otoczeniem i efektywnego uczenia się. Przestrzeń fizyczna, w jakiej dziecko żyje i zaspokaja swe potrzeby, jest więc w istocie przestrzenią społeczną – organizowaną, aranżowaną i wypełnianą przedmiotami oraz udostępnianą i obdarzaną znaczeniami przez innych ludzi (por. Tomasello, 2002). 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 zapewni mu poczucie bezpieczeństwa, skoncentruje jego uwagę, wzbudzi ciekawość, pokazując właściwości przedmiotów, zachęci dziecko do badania i odkrywania funkcji i możliwości różnych elementów otoczenia. Jedno z podstawowych zadań dorosłego jako organizatora społecznego środowiska rozwoju dziecka polega na umiejętnym dostosowaniu otoczenia dziecka w sposób adekwatny do ciągle zmieniających się potrzeb rozwojowych dziecka na kolejnych etapach jego drogi rozwojowej. Optymalne warunki do rozwoju stwarza dziecku środowisko stabilne, ale nie monotonne, czyli takie, które wraz z nabywaniem przez dziecko

nowych kompetencji coraz bardziej się poszerza i różnicuje.

Niniejszy artykuł podejmuje problem uwarunkowań podmiotowych (związanych z osobą dziecka) jakości społecznego środowiska rozwoju małych dzieci². Celem zaprezentowanej analizy uzyskanych wyników było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jakie jest społeczne środowisko rozwoju małych dzieci w Polsce, pod względem następujących aspektów jakości społecznego środowiska rozwoju dziecka:
 - a) responsywności rodziców/opiekunów dziecka,
 - b) akceptacji przez rodziców niepożądanych zachowań dziecka,
 - c) organizacji rytmu dnia dziecka i bezpieczeństwa jego środowiska,
 - d) wielości i dostępności materiałów rozwojowych stymulujących rozwój dziecka,
 - e) zaangażowania rodziców/opiekunów w edukację i rozwój dziecka,
 - f) różnorodności doświadczeń dziecka.
2. Czy wiek dziecka jest czynnikiem różnicującym badane aspekty jakości społecznego środowiska rozwoju dziecka? Czy w sposób istotny różnią się pod względem badanych aspektów społecznego środowiska rozwoju rodziny dzieci w okresie niemowlęcym (do końca 1. roku życia) i dzieci w okresie poniemowlęcym (2. i 3. rok życia)?
3. Czy płeć dziecka jest czynnikiem różnicującym badane aspekty jakości społecznego środowiska rozwoju dziecka?

METODA

Grupa badana

W przeprowadzonym badaniu udział wzięło 972 dzieci od 1. do 41. miesiąca życia ($M = 19.01$; $SD = 10.97$), z czego 52.5% stanowiły dziewczynki, a 47.5% chłopcy. Osobą udzielającą wywiadu w zdecydowanej większości były matki (94%), w 5% badań wywiadu udzielało dwoje rodziców, natomiast tylko

w 1% osobą udzielającą wywiadu był ojciec dziecka.

Dobór do grupy badanej był doбором celowym (Brzeziński, Zakrzewska, 2010) i dotyczył dzieci od 1. do 41. miesiąca życia 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.

Prezentacji wyników badań dokonano z uwzględnieniem podziału na trzy grupy wiekowe: (1) dzieci w wieku od 1. do 12. miesiąca życia ($n = 334$; $M = 7.00$; $SD = 3.00$); (2) dzieci od 13. do 24. miesiąca życia ($n = 306$; $M = 18.00$; $SD = 3.51$); (3) dzieci od 25. miesiąca życia ($n = 332$; $M = 32.00$; $SD = 4.19$). Zatem pierwszą grupę tworzą dzieci w fazie niemowlęcej, druga i trzecia grupa to dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa (wiek poniemowlęcy).

Rodzice dzieci z najmłodszej grupy mieli w większości wykształcenie wyższe lub byli w trakcie studiów (68% matek i 57% ojców), 24% matek i 32% ojców miało wykształcenie średnie, natomiast 8% matek i 11% ojców – wykształcenie podstawowe lub zawodowe. Sytuacja finansowa badanych rodzin była zróżnicowana: 15% oceniło ją jako trudną („Pieniądzy wystarcza na codzienne wydatki, ale żyjemy bardzo oszczędnie i odkładamy na poważniejsze zakupy”), 27% przyznało, że pieniędzy wystarcza im na wszystko, ale dzięki temu, że żyją nierozrzutnie. Zdaniem największej grupy rodziców (32%) pieniędzy wystarcza im na wszystko, lecz nie są w stanie odłożyć na przyszłość, a w ocenie 25% rodziców ich sytuacja była taka, że pieniędzy wystarczało im na wszystko i jeszcze mogli oszczędzać na przyszłość.

Rodzice dzieci w wieku 13–24 miesięcy życia tworzyli grupę o podobnej, jak pierwsza, strukturze wykształcenia (68% matek i 59% ojców miało wykształcenie wyższe lub studiowało, 24% matek i 28% ojców – wykształcenie średnie, 8% matek i 13% ojców – wykształcenie podstawowe) oraz dochodów (16% uzyskiwało dochody niewystarczające bądź z trudem starczające do zaspoko-

jenia podstawowych potrzeb, 31% posiadało dochody umożliwiające zaspokojenie wszystkich potrzeb, lecz bez oszczędzania na przyszłość, a 25% posiadało dochody pozwalające na zaspokojenie wszystkich potrzeb i oszczędzanie na przyszłość).

W trzeciej badanej grupie (powyżej 25. miesiąca życia) rodzice większości badanych dzieci deklarowali wykształcenie wyższe bądź byli w trakcie studiów – 63% matek i 55% ojców. Wykształcenie średnie posiadało 28% matek oraz 31% ojców, a wykształcenie podstawowe albo zawodowe – odpowiednio 9% matek i 14% ojców. Oceniając stan dochodów swojej rodziny najczęściej, gdyż 32% rodziców, deklarowało, że „Pieniądzy wystarczy na wszystko, lecz nie oszczędzamy na przyszłość”, a w opinii 29% „Pieniądzy wystarczy na wszystko dzięki temu, że żyjemy oszczędnie”. Zdaniem 26% rodziców „Pieniądzy wystarczy na wszystko i jeszcze oszczędzamy na przyszłość”, a najmniejsza grupa 13% uważała, że „Pieniądzy wystarczy na codzienne wydatki, ale żyjemy bardzo oszczędnie i odkładamy na poważniejsze zakupy”.

Grupy badanych dzieci nie różniły się w sposób istotny pod względem poziomu wykształcenia ich rodziców, statusu ekonomicznego rodziny czy liczby osób dorosłych zamieszkujących z badanym dzieckiem. Różnicowało te grupy w sposób istotny jedynie to, od jak dawna dzieckiem zajmuje się inny opiekun, podczas gdy jego rodzice są w pracy ($\chi^2(4) = 122.49; p < .001$) (por. tabela 1).

Techniki

W badaniach zastosowano inwentarz IT-HOME/PL, który jest polską adaptacją inwentarza IT HOME Inventory (Infant/Todler Home Observation for Measurement of the Environment Inventory), przeznaczonego do badania dzieci od 0 do 3 lat³. W oryginalnej wersji inwentarz został opracowany przez Betty M. Caldwell i Roberta H. 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; 1988; Bradley, 1994; Fu-

ligni, Wen-Jui, Brooks-Gunn, 2004). Jest to najczęściej obecnie wykorzystywane na świecie narzędzie do pomiaru wartości stymulacyjnej najbliższego otoczenia dziecka, jakim jest środowisko domowe (Hornowska, Brzezińska, Appelt, Kaliszewska-Czeremska, 2014a; 2014b). Pozwala określić takie aspekty najbliższego 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 (Bradley, Burchinal, Casey, 2001; Bradley, Corwyn, 2005).

Inwentarz HOME to narzędzie, które, jak zapewniają autorzy (Bradley, Corwyn, McAdoo, Garcia Coll, 2001; Bradley, Caldwell, Corwyn, 2003; Totsika, Sylva, 2004) ma pozwolić na: (1) zobiektywizowaną, rzetelną i stosunkowo łatwą do przeprowadzenia ocenę ilości i jakości stymulacji oraz wsparcia dostarczanych dziecku w środowisku domowym; (2) kompleksową ocenę przestrzeni rozwoju dziecka potrzebną do trafnego planowania oddziaływań prewencyjnych i interwencyjnych; (3) uwzględnienie w badaniach czynników, które umożliwią lepszą predykcję rozwoju poznawczego dziecka niż stosowane do tej pory wskaźniki poziomu statusu społeczno-ekonomicznego (SES) rodziny.

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

Tabela 1. Charakterystyka badanych grup ze względu na zmienne socjodemograficzne

Zmienna socjodemograficzna	Grupa pierwsza 1–12 miesięcy		Grupa druga 13–24 miesięcy		Grupa trzecia > 25 miesięcy	
Płeć dziecka						
Dziewczynka	180	54.1%	159	52.3%	169	51.1%
Chłopiec	153	45.9%	145	47.7%	162	48.9%
Ogółem	333		304		331	
Wykształcenie matki						
Podstawowe/zawodowe	25	7.5%	23	7.7%	29	9.1%
Średnie	81	24.3%	71	23.8%	88	27.8%
Student/wyższe	228	68.2%	204	68.5%	200	63.1%
Ogółem	334		298		317	
Wykształcenie ojca						
Podstawowe/zawodowe	36	10.8%	38	12.8%	45	14.3%
Średnie	106	31.7%	84	28.3%	98	31.1%
Student/wyższe	192	57.5%	175	58.9%	172	54.6%
Ogółem	334		297		315	
Dochód						
Pieniądzy wystarcza na codzienne wydatki, ale żyjemy bardzo oszczędnie i odkładamy na poważniejsze zakupy	49	14.7%	50	16.4%	42	12.7%
Pieniądzy wystarcza na wszystko dzięki temu, że żyjemy oszczędnie	91	27.2%	82	26.9%	96	29.0%
Pieniądzy wystarcza na wszystko, lecz nie oszczędzamy na przyszłość	108	32.3%	96	31.5%	108	32.6%
Pieniądzy wystarcza na wszystko i jeszcze oszczędzamy na przyszłość	86	25.7%	77	25.2%	85	25.7%
Ogółem	334		305		331	
Od jak dawna (jeżeli oboje rodzice/opiekunowie pracują) dzieckiem opiekuje się ktoś inny?						
Nigdy	224	73.2%	124	41.3%	121	36.7%
Do 6 miesięcy	70	22.9%	101	33.7%	101	30.6%
7 miesięcy i dłużej	12	3.9%	75	25%	108	32.7%
Ogółem	306		300		330	
Ile osób dorosłych mieszka w gospodarstwie domowym?						
Jedna lub dwie	255	76.3%	242	79.1%	255	77.0%
Trzy i więcej	79	23.7%	64	20.9%	76	23.0%
Ogółem	334		306		331	

wersję inwentarza na próbie właściwej (analizy psychometryczne). Pierwszym krokiem był przekład na język polski przez dwóch niezależnych tłumaczy oraz uzgodnienie przekładu. Następnie zespół ekspertów (specjalistów w zakresie psychologii rozwoju i kognitywistyki) ocenił każdą pozycję ze względu na dwa kryteria: kryterium teoretyczne (w jakim stopniu dana pozycja kwestionariusza rozumiana jako wskaźnik daje się powiązać z wymiarem wyższego rzędu) oraz kryterium kulturowe (w jakim stopniu dana pozycja jest specyficzna kulturowo). W rezultacie tych działań wprowadzono niezbędne zmiany w stosunku do wersji oryginalnej (Hornowska i wsp., 2014a).

Kolejnym etapem prac adaptacyjnych było przeprowadzenie badań pilotażowych dotyczących zrozumiałości procedury (głównie zrozumiałości treści pytań zadawanych rodzicom w trakcie obserwacji). Następny krok stanowiły analizy psychometryczne, podczas których obliczono moc dyskryminacyjną pozycji tworzących poszczególne skale oraz rzetelność tych skal. Zdecydowano się na usunięcie najmniej różnicujących ośmiu pozycji. Tabela 2 przedstawia strukturę oryginalnego i polskiego inwentarza oraz współczynniki alfa Cronbacha dla poszczególnych skal.

Otrzymane w polskich badaniach współczynniki rzetelności sześciu skal i wyniku ogólnego były podobne do tych, jakie odnotowano dla wersji oryginalnej (od .40 do .70 dla skal i .80 dla wyniku ogólnego – por. Bradley, 1993).

Inwentarz IT-HOME/PL 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 można ocenić na 1 bądź 0 punktów 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. Tabela 3 zawiera charakterystykę poszczególnych skal wraz z treścią przykładowych pozycji.

Procedura

Badania przeprowadzone zostały w latach 2011–2012. Pomiar przy użyciu IT-HOME/PL odbywał się w badaniu indywidualnym, w naturalnym środowisku funkcjonowania dziecka (dom) w obecności jego samego i jego głównego opiekuna. Badanie standardowo trwało około 1 godziny (od 45 do 90 minut) i oparte było na procedurze bezpośredniej obserwacji zachowania rodziców (opiekunów) i dziecka oraz częściowo ustrukturyzowanym wywiadzie przeprowadzonym z rodzicem w obecności dziecka. Formularz HOME zawiera wskazówki dotyczące tego, czy ocena poszczególnych pozycji dokonywana przez badacza powinna się opierać na obserwacji tego, co dzieje się podczas wizyty (O), czy też na wywiadzie (W), a w wypadku niektórych danych decyzję o źródle pozyskiwanych informacji pozostawia badaczowi (O/W). Autorzy narzę-

Tabela 2. Struktura oryginalnych i polskich skal inwentarza oraz współczynniki alfa Cronbacha

Nazwa skali	Liczba pozycji w wersji oryginalnej	Liczba pozycji w wersji PL	Alfa Cronbacha w grupie 1–41 miesięcy (N = 972)
Responsywność (RES)	11	10	.73
Akceptacja (A)	8	7	.53
Organizacja (O)	6	4	.40
Materiały rozwojowe (MR)	9	8	.72
Zaangażowanie (Z)	6	4	.73
Różnorodność (ROZ)	5	4	.49
Wynik ogólny	45	37	.83

Tabela 3. Charakterystyka skal IT-HOME/PL

Nazwa skali (skrót)	Charakterystyka	Przykładowe pozycje
Responsywność (RES)	Pozwala na ocenę sposobu, w jaki rodzic: a) reaguje na zachowania dziecka przez werbalną, dotykową oraz emocjonalną zachętę stosowaną, aby osiągnąć pożądane zachowania, b) komunikuje się z dzieckiem za pomocą słów i gestów.	<ul style="list-style-type: none"> Rodzic spontanicznie wokalizuje do dziecka przynajmniej dwa razy. Rodzic przynajmniej dwukrotnie spontanicznie chwali dziecko.
Akceptacja (A)	Pozwala na ocenę akceptacji rodzicielskiej przejawianej wobec mniej pożądanych zachowań dziecka oraz unikania 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.
Organizacja (O)	Pozwala na ocenę stopnia: a) regularności i przewidywalności rytmu dnia rodziny, b) bezpieczeństwa otoczenia dziecka, c) wykorzystania 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)	Pozwala na ocenę wielości i dostępności 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)	Pozwala na ocenę stopnia, w jakim rodzic aktywnie angażuje się w edukację i rozwój dziecka.	<ul style="list-style-type: none"> Rodzic inwestuje w rozwój dziecka przez wspólne wykorzystywanie zabawek „na wyrost”. Rodzic proponuje zabawy dziecku i je monitoruje.
Różnorodność (ROZ)	Pozwala na ocenę zróżnicowania w codziennych doświadczeniach 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: opracowanie własne na podstawie Caldwell, Bradley (2003).

dzia zachęcają jednak, aby ocena pozycji w jak największym stopniu bazowała na obserwacji.

WYNIKI

Poziom i zróżnicowanie parametrów jakości społecznego środowiska rozwoju badanych dzieci (problem 1)

Na podstawie analizy podstawowych statystyk opisowych dla wszystkich skal IT-HOME/PL można stwierdzić, iż uzyskane wyniki wska-

zują na umiarkowanie wysoki i wysoki poziom wszystkich sześciu wskaźników jakości społecznego środowiska rozwoju badanych dzieci (rysunek 1). Warto jednak zwrócić uwagę, iż, jak zaprezentowano w tabeli 4, poziom „Akceptacji” i „Responsywności” jest najwyższy u rodziców najmłodszej grupy dzieci, niższy w grupie drugiej, a najniższy w grupie rodziców dzieci najstarszych. Poziom wyników uzyskanych natomiast na skalach „Organizacja”, „Materiały rozwojowe” i „Różnorodność” przeciwnie – najniższy jest w grupie rodziców najmłodszych dzieci, a najwyższy

dotyczy grupy rodziców dzieci najstarszych – powyżej 2. roku życia. W wypadku skali „Zaangażowanie” poziom otrzymanych wyników jest najniższy w pierwszej grupie, a najwyższy w grupie drugiej (por. tabela 4).

Analiza otrzymanych wartości odchylenia standardowego w odniesieniu do wszystkich skal IT-HOME/PL pozwala wyciągnąć wniosek, iż najwyższe zróżnicowanie we wszystkich wyróżnionych grupach wiekowych dotyczy skali „Responsywność” ($SD = 1.78$; $SD = 1.98$; $SD = 2.30$). Najmniejsze natomiast zróżnicowanie, czyli najniższe wartości odchylenia standardowego, odnotowano dla skali „Organizacja” również w stosunku do wszystkich

trzech wyróżnionych grup wiekowych ($SD = .68$; $SD = .53$; $SD = .64$). Wyniki te pokazują, że badane dzieci żyją w podobnych do siebie środowiskach, w aspekcie ich regularności i przewidywalności w rytmie dnia rodziny i bezpieczeństwa otoczenia dziecka. Najbardziej natomiast różnią się ich środowiska rozwojowe, jeśli chodzi o sposób, w jaki rodzice reagują na zachowania dziecka przez werbalną, dotykową oraz emocjonalną zachętę stosowaną, aby osiągnąć pożądane zachowania, oraz sposób, w jaki rodzice komunikują się z dzieckiem. Może to wskazywać, że sposób komunikowania się z dzieckiem w rodzinie może się charakteryzować dużym zindywidu-



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

Tabela 4. Podstawowe statystyki opisowe dla skal inwentarza IT-HOME/PL dla trzech badanych grup wiekowych

Skala	W grupie < 12 miesięcy		W grupie 13–24 miesięcy		W grupie > 25 miesięcy	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Responsywność (RES)	7.93	1.78	7.65	1.98	7.44	2.30
Akceptacja (A)	6.42	.84	6.13	1.10	5.85	1.37
Organizacja (O)	3.59	.68	3.77	.53	3.75	.64
Materiały rozwojowe (MR)	6.15	1.89	7.34	1.10	7.39	1.06
Zaangażowanie (Z)	3.24	1.15	3.45	1.03	3.33	1.11
Różnorodność (ROZ)	2.62	1.19	2.99	1.05	3.12	.96

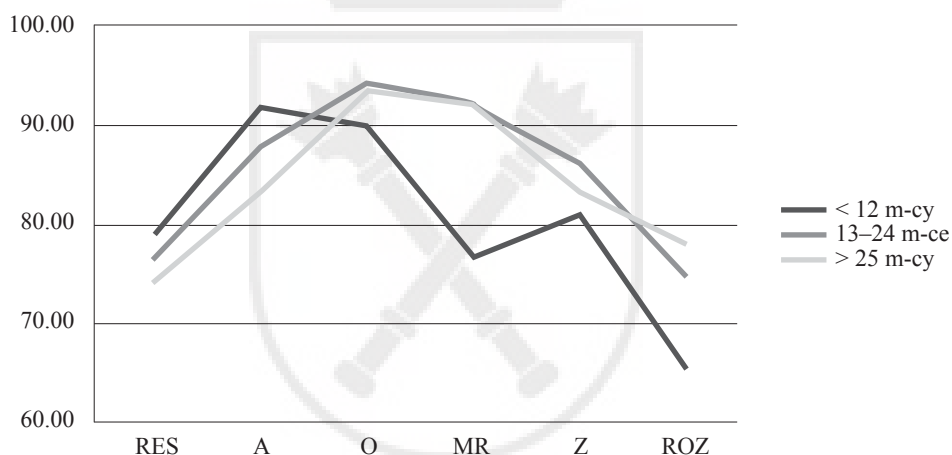
alizowaniem, niepowtarzalnością oraz że każda rodzina posługuje się nieco odmiennym, charakterystycznym dla siebie stylem komunikacji (por. Bernstein, 1980), wypracowanym przez siebie i wewnątrz rodziny dobrze rozumianym kodem, który dla osób spoza danej rodziny bywa mało czytelny (por. Matejczuk, Nowotnik, Rękosiewicz, 2013).

Jakość społecznego środowiska rozwoju a wiek dziecka (problem 2)

Wyniki testów efektów międzyobiektowych w dwuczynnikowej analizie wariancji pokazały, że zależnie od wieku dziecka różnią się rezultaty w odniesieniu do pięciu wymiarów społecznego środowiska rozwoju, czyli wszystkich

badanych wymiarów poza „zaangażowaniem”. Zależnie od wieku dziecka różni się:

1. „Responsywność” rodziców/opiekunów się względem dziecka (RES) [$F(2, 962) = 5.34; p = .005; \eta^2 = .011$];
2. „Akceptacja” przez rodziców mniej pożądanых zachowań dziecka (A) [$F(2, 962) = 21.39; p < .001; \eta^2 = .043$];
3. „Organizacja” rytmu dnia dziecka i bezpieczeństwo jego środowiska (O) [$F(2, 962) = 7.77; p < .001; \eta^2 = .016$];
4. Wielość i dostępność „Materiałów rozwojowych” stymulujących rozwój dziecka (MR) [$F(2, 962) = 81.24; p < .001; \eta^2 = .144$];
5. „Różnorodność” doświadczeń dziecka (ROZ) [$F(2, 962) = 19.97; p < .001; \eta^2 = .040$].



Rysunek 2. Profil sześciu aspektów społecznego środowiska rozwoju mierzonych inwentarzem IT-HOME/PL w trzech grupach badanych dzieci

Tabela 5. Porównanie między najmłodszą grupą wiekową a pozostałymi grupami: wyniki testu *post hoc* Tukeya, siła efektu *d* Cohena dla trzech skal inwentarza IT-HOME/PL

Skala HOME	Grupa < 12 miesięcy a grupa 13-24 miesięcy	Grupa < 12 miesięcy a grupa > 25 miesięcy
Organizacja (O)	$d = .29; p = .001$	$d = .23; p = .004$
Materiały rozwojowe (MR)	$d = .79; p < .001$	$d = .84; p < .001$
Różnorodność (R)	$d = .33; p < .001$	$d = .47; p < .001$

Z analizy testu *post hoc* Tukeya wynika, że poziom responsywności rodzica jest istotnie różny między grupą dzieci najmłodszych (poniżej 1. roku życia) a grupą dzieci najstarszych (powyżej 2. roku życia), responsywność rodziców wobec dzieci najstarszych jest istotnie niższa niż responsywność rodziców w stosunku do dzieci w pierwszym roku życia (wielkość efektu d Cohena = .25; $p = .004$).

Poziom akceptacji mniej pożądanых zachowań natomiast systematycznie spada wraz ze wzrostem wieku dziecka. Akceptacja rodziców jest istotnie wyższa w stosunku do dzieci najmłodszych niż w stosunku do dzieci w 2. roku życia ($d = .29$; $p = .004$) i starszych niż 2 lata ($d = .52$; $p < .001$). Akceptacja rodziców okazuje się również istotnie wyższa w stosunku do dzieci w drugim roku życia w porównaniu z najstarszą badaną grupą dzieci – powyżej 25. miesiąca życia ($d = .23$; $p = .004$). Uzyskane wyniki wskazują na umiarkowaną wielkość różnicy między wszystkimi trzema grupami.

Z kolei poziom organizacji, dostępności i wielości materiałów rozwojowych oraz różnorodności doświadczeń również różni się zależnie od wieku dziecka, ale jak pokazuje tabela 5, stwierdzono istotne różnice tylko między grupą dzieci w 1. roku życia a pozostałymi grupami, brak natomiast istotnych różnic między dziećmi w 2. roku życia a tymi z najstarszej badanej grupy wiekowej.

Uzyskane wyniki wskazują na umiarkowaną, ale istotną wielkość różnicy między grupą najmłodszą a pozostałymi grupami w aspekcie organizacji i zróżnicowania doświadczeń dziecka, natomiast na dużą wielkość różnicy między grupami w aspekcie wielości i dostępności materiałów rozwojowych. Może to stanowić potwierdzenie, iż granica okresów rozwojowych wyrażająca się też w zmianie zorganizowania i zróżnicowania środowiska dziecięcego przebiega między 1. a 2. rokiem życia; 2. i 3. rok życia można traktować łącznie jako kolejną fazę rozwojową (wiek wczesnego dzieciństwa, poniemowlęcy).

Jakość społecznego środowiska rozwoju a płé dziecka (problem 3)

W odniesieniu do płci dziecka wyniki testów efektów międzyobiektowych w dwuczynnikowej analizie wariancji pokazały, że zależnie od płci dziecka nie różnią się w sposób istotny wyniki w odniesieniu do żadnego z sześciu badanych wymiarów społecznego środowiska rozwoju.

DYSKUSJA

Jednym z najważniejszych elementów w diagnozie możliwości rozwojowych małego dziecka w celu wczesnego wspomaganie rozwoju i organizowania systemu wczesnej opieki i edukacji małego dziecka, oprócz diagnozy jego zasobów podmiotowych oraz zasobów jego opiekunów, jest osiągnięcie dobrej orientacji w tzw. przestrzeni rozwojowej, w której dziecko się kształtuje. 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 optymistycznego wniosku na całą populację małych dzieci w Polsce. Istnieje potrzeba przeprowadzenia dalszych badań z zachowaniem zasady randomizacji oraz objęcia badaniami grup szczególnych, tzw. deforyzowanych społecznie (Czub i wsp., 2012; Czub, Appelt, 2013; Giza, Wiśnicka, 2010).

Zaobserwowane związki między analizowanymi zmiennymi podmiotowymi a wynikami dla poszczególnych skal IT-HOME/PL (tabela 6) 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.

Uzyskane wyniki wskazują, że społeczne środowisko rozwoju różni się wyraźnie zależnie od wieku dziecka. Jest to zgodne z cha-

Tabela 6. Obraz powiązań między zmiennymi podmiotowymi a wynikami na skalach IT-HOME/PL

Zmienna	Responsywność (RES)	Akceptacja (A)	Organizacja (O)	Materiały rozwojowe (MR)	Zaangażowanie (Z)	Różnorodność (ROZ)
Wiek dziecka	+	+	+	+	-	+
Płeć dziecka	-	-	-	-	-	-

„+” istotna zależność między zmiennymi, „-” brak istotnej zależności między zmiennymi

rakterystyką faz rozwojowych prezentowaną w różnych koncepcjach rozwoju człowieka, gdzie pierwsza faza określana wiekiem niemowlęcym kończy się około 1. roku życia, natomiast na 2. i 3. rok życia przypada kolejna z rozwojowych faz, czyli wiek poniemowlęcy, nazywany też wczesnym dzieciństwem (m.in. Wygotski, 1971; 2002; Erikson, 1997). Okres niemowlęstwa, czyli 1. rok życia, to dominacja wątku przywiązania i korzenie tożsamości społecznej (tożsamości *My*) – dziecko nawiązuje bliskie relacje emocjonalne z głównym opiekunem/matką oraz z innymi najbliższymi osobami, co daje mu poczucie bezpieczeństwa, ufności. Ono z kolei stanowi podstawę do coraz dalszego oddalania się od rodziców i eksplorowania otoczenia w 2. i 3. roku życia, by osiągnąć poczucie własnej autonomii (por. Erikson, 1997), odkryć odrębność fizyczną i psychiczną od innych ludzi, doświadczyć wzrostu samodzielności i zaradności – dominacja wątku indywidualności i tworzenie się podstaw tożsamości indywidualnej (tożsamości *Ja*) (por. Brzezińska, 2000).

Responsywność rodziców i akceptacja mniej pożądanых zachowań dziecka najwyższa jest w stosunku do najmłodszych dzieci (w 1. roku życia), a najniższa w stosunku do najstarszych z badanej grupy dzieci. Jak pokazują wyniki badań innych autorów, w drugiej połowie 1. roku życia około 90% zachowań matki w kontakcie z dzieckiem to czynności opiekuńcze, zabawa i wymiana uczuć, a tylko około 5% zachowań to zakazywanie dziecku

określonych form aktywności (West, King, 1987; za: Czub, 2003). Proporcje te natomiast ulegają znacznej zmianie w drugim roku życia dziecka, kiedy to między 11. a 17. miesiącem życia dziecko odbiera zakaz ze strony matki średnio raz na 9 minut, co związane jest z tym, że wraz ze wzrostem zdolności lokomocyjnych i motorycznych dziecka matki zaczynają intensywniej wprowadzać procedury socjalizacyjne (Czub, 2003).

Z kolei wraz z wiekiem dziecka wzrasta stopień organizacji jego środowiska, wielości i dostępności materiałów rozwojowych oraz różnorodność doświadczeń, przy czym największe różnice występują między środowiskiem dzieci poniżej 1. roku życia a dziećmi w 2., 3. roku życia. Stanowi to kolejne potwierdzenie dla odmienności dwóch następujących po sobie faz rozwojowych: okresu niemowlęcego i poniemowlęcego, odmienności wyrażającej się w wielkości, zróżnicowaniu i poziomie skomplikowania środowiska rozwojowego, co jest odpowiedzią na nowe potrzeby rozwojowe i nowo opanowane kompetencje u starszych dzieci w stosunku do tych najmłodszych (por. Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2010; Bradley, Caldwell, Rock, Ramey, Barnard, Gray, Hammond, Mitchell, Gottfried, Siegel, Johnson, 1989).

Można zatem stwierdzić, że z jednej strony społeczne środowisko rozwoju starszych dzieci jest bardziej zróżnicowane, bogate w oferty rozwojowe (*affordances*) i dostarcza dziecku coraz bardziej różnorodnych doświadczeń.

Z drugiej zaś strony wzrastające przejawy własnej woli, dążenia do autonomii ze strony dziecka powodują zwiększanie ograniczeń, regulacji ze strony otoczenia, które staje się mniej przyzwalające (permisywne, akceptujące) i dostosowujące się do dziecka, a bardziej wymagające dostosowania się dziecka do otoczenia i obowiązujących w nim reguł (por. Appelt, 2005).

Zbadana próba nie była próbą losową, toteż nic nie można powiedzieć o jej reprezentatywności. I choć otrzymane wyniki nie mogą być w prosty sposób uogólniane, to mogą stanowić cenne źródło dalszych hipotez badawczych. Uzyskane rezultaty wskazują na potrzebę prowadzenia badań longitudinalnych, aby zdobyć informacje o dynamice rozwoju dzieci w zależności od zróżnicowania ofert obecnych w najbliższym otoczeniu dziecka. Dalsze prowadzone w tym obszarze badania powinny pozwolić na ocenę tego, jak owe oferty są spostrzegane przez najbliższych opiekunów dziecka, a jakich ofert dostarcza rzeczywiste środowisko, w którym dziecko się wychowuje. Perspektywa rodzica wydaje się tu szczególnie interesująca – może być źródłem informacji o świadomym kreowaniu najbliższego otoczenia, w jakim rozwija się dziecko (por. Bradley, Caldwell, 1995).

Spśród wszystkich sześciu badanych wymiarów społecznego środowiska rozwoju wiek dziecka nie różnicował badanych grup jedynie pod względem zaangażowania rodziców w edukację i rozwój swojego dziecka. Można przypuszczać, iż poziom owego zaangażowania powiązany jest raczej z przyjmowaną przez rodziców (niezależnie od stopnia jej uświadomienia) koncepcją rozwoju i wy-

chowania, która pozostaje względnie stałą niezależnie od wieku dziecka. Hipoteza ta jednak wymagałaby dalszych badań (por. Goodnow, 1996; Harkness, Super, 1996).

W przeciwieństwie do dużego znaczenia wieku dziecka dla specyfiki środowiska społecznego, w jakim ono funkcjonuje, w świetle uzyskanych wyników płęć dziecka nie okazała się czynnikiem różnicującym dla jakości społecznych środowisk, w których wzrastała małe dzieci. Jak pokazują uzyskane wyniki, zarówno dziewczynki, jak i chłopcy rozwijają się w podobnych środowiskach społecznych ze względu na wszystkie sześć badanych aspektów. Nasuwa się tutaj pytanie, czy owo zróżnicowanie wpływające na typizację płciową pojawia się dopiero na kolejnych etapach rozwoju powiązanych z kolejnymi etapami procesu identyfikacji płciowej (por. Schaffer, 2006), czy też zróżnicowanie to dotyczy innych aspektów społecznego środowiska rozwoju niż te, które są mierzone stosowanym w badaniach inwentarzem IT-HOME/PL. Obszar ten wymaga zatem dalszych badań.

Przyjmując, że najważniejszym „elementem” środowiska rozwoju dziecka jest „dorosły”, niezwykle istotne wydaje się wprowadzanie do świadomości społecznej obecnych i przyszłych dorosłych znaczenia roli otoczenia społecznego jako istotnego wyznacznika przebiegu i rezultatów procesu rozwoju dziecka nie tylko we wczesnym okresie życia, ale także na dalszych jego etapach. Przeprowadzone badania pozwalają na wstępne rozpoznanie podmiotowych uwarunkowań społecznego środowiska rozwoju małych dzieci i wskazanie dalszych obszarów poszukiwań badawczych.

PRZYPISY

¹ Artykuł przygotowany w ramach projektu badawczego „Adaptacja narzędzi do diagnozy jakości otoczenia fizycznego i społecznego dzieci w wieku od 6. do 36. miesiąca życia”, finansowanego ze środków MNiSW (nr 0588/B/H03/2009/37), realizowanego w Instytucie Psychologii UAM w Poznaniu w latach 2009–2014 (kierownik: prof. dr hab. Elżbieta Hornowska).

² Artykuł prezentuje niektóre z wyników badań realizowanych w ramach projektu badawczego, którego podstawowy cel stanowiła psychometryczna i kulturowa adaptacja dwóch narzędzi – amerykańskiego kwe-

stionariusza HOME Inventory (z roku 1984) oraz portugalskiego kwestionariusza AHMED (z roku 2005) – do diagnozy jakości fizycznej i społecznej przestrzeni rozwoju małego dziecka w wieku od 0 do 3. roku życia. Zagadnienia te stały się przedmiotem innych publikacji naukowych (m.in. Hornowska i in., 2014a; 2014b). Jednak oprócz aspektu psychometrycznego projekt miał także charakter eksploracyjno-diagnostyczny. Ze względu na dość liczną próbę można było uzyskane wyniki potraktować również jako przyczynek do wstępnego rozpoznania uwarunkowań jakości społecznego środowiska rozwoju małych dzieci w Polsce, tym bardziej że ciągle brakuje szeroko zakrojonych projektów badawczych w tej grupie osób.

³ Oprócz wersji, dla której przeprowadzono adaptację, w Polsce istnieją trzy inne wersje HOME służące do badania starszych dzieci: Early Childhood (EC HOME) przeznaczona do badania dzieci od 3. do 6. roku życia; Middle Childhood (MC HOME) do badania dzieci od 6. do 10. roku życia; oraz Early Adolescent (EA HOME) do badania młodzieży od 10. do 15. roku życia.

BIBLIOGRAFIA

- 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*, 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*, 95–130. Gdańsk: GWP.
- Bernstein B. (1980), Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły [w:] G. W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka*, 557–599. Warszawa: PWN.
- 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. (1994), The HOME Inventory: Review and reflections [w:] H. Reese (red.), *Advances in child development and behavior*, 241–288. San Diego, CA: Academic Press.
- 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*, 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.H., Caldwell B.M. (1995), Caregiving and the regulation of child growth and development: Describing proximal aspects of caregiving systems. *Developmental Review*, 15, 38–85.
- 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., Caldwell B., Rock S., Ramey C., Barnard K., Gray C., Hammond M., Mitchell S., Gottfried A., Siegel L., Johnson D. (1989), Home environment and cognitive development in the first 3 years of life: A collaborative study involving six sites and three ethnic groups in North America. *Developmental Psychology*, 25, 217–235.
- 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., 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.

- Bradley R.H., Mundfrom D.J., Whiteside L., Caldwell B.M., Casey P.H., Kirby R.S., Hansen S. (1994), The demography of parenting: A reexamination of the association between HOME scores and income. *Nursing Research*, 43, 260–266.
- Brzezińska A.I. (2000), *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B. (2010), Psychologia rozwoju człowieka [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik*, t. 2, 95–292. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska A.I., Czub M., Czub T. (2012), Krótko- i długofalowe korzyści wczesnej opieki nad dzieckiem i edukacji. *Polityka Społeczna*, nr tematyczny *Polityka edukacyjna: wyzwania i szanse*, 1, 24–27.
- 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 akademicka. Podręcznik*, t. 1, 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.
- Czub T. (2003), Znaczenie wstydu w procesie socjalizacji [w:] A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), *Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa*, 71–83. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- 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*, nr tematyczny *Polityka edukacyjna: wyzwania i szanse*, 1, 19–23.
- Diamond M., Hopson J. (1998), *Magic trees of the mind: How to nurture your child's intelligence, creativity, and healthy emotions from birth through adolescence*. New York: Penguin Putnam.
- Erikson E.H. (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Feuerstein R., Feuerstein S. (1994), Mediated learning experience: A theoretical review [w:] R. Feuerstein, P.S. Klein, A.J. Tannenbaum, *Mediated learning experience (MLE). Theoretical, psychosocial and learning implications*, 3–51. London: Freund Publishing House Ltd.
- Fischer K.W., Rose S.P. (1999), Rulers, clocks, and nonlinear dynamics: Measurement and method in developmental research [w:] G. Savelsbergh, H. van der Maas, P. van Geert (red.), *Nonlinear developmental processes*, 197–212. Amsterdam: Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences.
- 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.
- Goodnow J. (1996), From household practices to parents' ideas about work and interpersonal relationships [w:] S. Harkness, C. Super (red.), *Parents' cultural belief systems*. New York: The Guilford Press.
- Gottlieb B. (1983), *Social support strategies: Guidelines for mental health practice*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Harkness S., Super C. (1996), Introduction [w:] S. Harkness, C. Super (red.), *Parents' cultural belief systems*. New York: The Guilford Press.
- 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 Scholar.
- Kozulin A., Presseisen B.Z. (1995), Mediated learning, experience, and psychological tools: Vygotsky and Feuerstein's perspectives in a study of student learning. *Educational Psychologist*, 30, 67–75.
- Matejczuk J., Nowotnik A., Rękosiewicz M. (2013), 6-latek jako pierwszoklasista w szkole. Zróżnicowanie kodów językowych dziecka, rodziny i szkoły – dla kogo szansa, dla kogo zagrożenie? *Studia Edukacyjne*, 27, 129–142.
- Michel E., Roethlisberger M., Neuenschwander R., Roebbers C.M. (2011), Development of cognitive skills in children with motor coordination impairments at 12-month follow-up. *Child Neuropsychology*, 17, 2, 151–172.
- Miquelote A.F., Santos D.C., Caçola P.M., Montebelo M.L., Gabbard C. (2012), Effect of the home environment on motor and cognitive behavior of infants. *Infant Behavior and Development*, 35, 3, 329–334.
- Saccani R., Valentini N.C., Pereira K., Müller A.B., Gabbard C. (2013), Associations of biological factors and affordances in the home with infant motor development. *Pediatrics International*, 2, 197–203.
- Schaffer H.R. (2005), *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schaffer H.R. (2006), *Rozwój społeczny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schraeder B.D., Heverly M.A., Rapport J. (1990), The value of early home assessment in identifying risk in children who were very low birth weight. *Pediatric Nursing*, 16, 268–272.
- Tomasello M. (2002), *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Warszawa: PIW.
- 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*, 214–245. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Wygotski L.S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Wygotski L.S. (2002), Wczesne dzieciństwo [w:] L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, 91–129. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo (red. nauk. A. Brzezińska, M. Marchow; przeł. T. Czub).